Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 6, 2009

Populär?

Medien und Erwachsenenbildung

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich online

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

esf Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Brigitte Hipfl

Wissen

02 **Eine Frage der Macht. Populäre Medien und Erwachsenenbildung**
Sigrid Nolda

03 **Zweierlei Logik: das Feld der Massenmedien und die Erwachsenenbildung**
Ingolf Erler

04 **Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“**
Olaf Dörner

Standpunkt

05 **Einiges am Kasten. Mehr Mut zur Alltagstauglichkeit politischer Bildung**
Marion Wisinger

06 **Frei im Kopf. Über den Beitrag von freien Radiosendern zur Meinungsbildung**
Alexander Pollak

Praxis

07 **Medienbiographie – ein Leben voller Medien**
Anu Pöyskö

08 **Webredaktionskompetenz für die Erwachsenenbildung. Ein E-Mail-Dialog**
Patrick Dax und Christian Ocenasek

09 **Freie Radios als informelle Bildungseinrichtungen. Das Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“**
Eva Schmidhuber

10 **Im Alleingang Deutsch lernen – mit virtuellen FreundInnen**
Edith Bachkönig

11 **„Jeder findet früher oder später einen Film, in dem er sein Leben sieht…". Persönlichkeitsbildung am Schulungszentrum Fohnsdorf**
Heide Steinwidder

12 **Blickpunkt Gender. Ein praxisorientierter Leitfaden zur Mediengestaltung in den Bereichen Umwelt und Nachhaltigkeit**
Bente Knoll und Elke Szalai

Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php

Editorial

Brigitte Hipfl

Brigitte Hipfl (2009): Editorial.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Medien, populäre Medien, Medienbildung, Erwachsenenbildung, Fernsehen, Medienpädagogik, Bildungspotential

Abstract

In den letzten Jahren wurden Medien in der Erwachsenenbildung fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der so genannten „Neuen Medien" thematisiert. Kaum wurden Fragen nach dem Verhältnis zwischen traditionellen Medien und der Erwachsenenbildung gestellt, kaum die Möglichkeiten, populäre Medien für die Erwachsenenbildung nutzbar zu machen, diskutiert. Gleichzeitig kam es zu einem regelrechten Boom auf dem Sektor der medialen Ratgeber – von Büchern über Magazine bis hin zu verschiedensten Reality-TV-Sendungen und Websites –, die, ähnlich der Erwachsenenbildung, ein breites Angebot an lebenslangem bzw. lebensbegleitendem Lernen darstellen. Die Nummer 6 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at hat es sich unter dem bezeichnenden Titel „Populär? – Medien und Erwachsenenbildung" zum Ziel gesetzt, die vielfältigen Beziehungen zwischen Unterhaltungsmedien und Erwachsenenbildung zu erforschen. Die vorliegenden Beiträge arbeiten strukturelle Gemeinsamkeiten heraus, orten aber auch die von gegenseitiger Skepsis getragene Abgrenzung. Anhand zahlreicher Praxisbeispiele wird das erwachsenenbildnerische Potential populärer Medien deutlich gemacht, und letztlich der Beweis erbracht, dass eine Zusammenarbeit zwischen Medien, Erwachsenenbildung und Medienpädagogik bzw. Kommunikationswissenschaft wünschenswert wäre, denn eigentlich sollten sich Medienpädagogik und Erwachsenenbildung als logische Partner verstehen, die eng zusammenarbeiten.

Editorial

Brigitte Hipfl

Beim Stichwort Medien in pädagogischen Zusammenhängen wird zuallererst die Verwendung von Medien als Hilfsmittel bei Lehr- und Lernprozessen assoziiert. In dieser Funktion sind sie mittlerweile ein fixer Bestandteil der Erwachsenenbildung geworden. Medien als Gegenstand der Erwachsenenbildung und die Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen, den verschiedenen Inhalten und Genres oder gar mit den Nutzungsweisen von Medien sind bis dato aber eher rar und ungewöhnlich. Umgekehrt wird in der Medienpädagogik betont, dass gerade in einer Gesellschaft, die durch die Allgegenwart der Medien und ihre wachsende Verwobenheit mit dem Lebensalltag gekennzeichnet ist, Medienbildung eine besonders wichtige aktuelle Aufgabe ist.

Der gesellschaftliche Wandel, der in den letzten Jahren immer offensichtlicher wurde und auch als „Mediatisierung" bezeichnet wird, macht Fragen der Medienbildung und Medienkompetenz zu einer Herausforderung, die sich nicht nur für Heranwachsende (für Schulen wurde z.B. vom ehem. Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Grundsatzerlass Medienerziehung entwickelt), sondern für alle stellt – und das lebenslang. Medienbildung kann aber auch als Aufgabe der Medien verstanden werden, ihrer gesellschaftlichen Funktion, nämlich zur Volksbildung beizutragen, gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund müssten sich Medien, Medienpädagogik und Erwachsenenbildung als logische Partner verstehen, die eng zusammenarbeiten. Interessanterweise ist dies gegenwärtig aber nicht der Fall. So wird zwar Medienbildung als lebenslange Aufgabe verstanden, ihren Hauptfokus legt die Medienpädagogik aber ganz klar auf junge Menschen (sei es in der Schule oder in außerschulischen Zusammenhängen). Erwachsene werden üblicherweise nur in ihrer Funktion als Eltern oder Erziehungsverantwortliche im Zusammenhang mit dem Medienkonsum ihrer Kinder angesprochen; ältere Menschen erst in jüngster Zeit – vor allem im Zusammenhang mit der Handhabung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien – als AdressatInnen medienpädagogischer Aktivitäten wahrgenommen.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung haben Medien, denen ein „bildender Wert" zugeschrieben wird (wie dem Buch, ausgewählten Filmen und dem Radio), schon immer eine wichtige Rolle gespielt. In den 1970er-Jahren, zur Zeit der Bildungsreformen, wurde das Fernsehen hinsichtlich seiner Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu initiieren, stark thematisiert. Das Ergebnis waren Schulfernseh-Sendungen und Telekollegs, aber auch so genannte „Medienverbundprojekte", in denen eigens für diesen Zweck produzierte Fernsehsendungen in Erwachsenenbildungsveranstaltungen bearbeitet wurden. In dieser Phase gab es dank der übereinstimmenden Ausrichtung auf Bildungsfragen eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen populären Medien, Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Aufgrund

struktureller Veränderungen kam es in der Folge zu einer Schwächung dieser Kooperation, die in letzter Zeit aber wieder verstärkt forciert wird.

Interessante neue Ansatzpunkte für eine Intensivierung dieser Kooperation könnten sich aus der jüngsten Initiative des österreichischen öffentlich-rechtlichen Rundfunks und Fernsehens (ORF) ergeben, eine Woche lang in allen Programmen ein spezifisches Thema zu behandeln. Bislang wurde dies für drei Themenschwerpunkte (Klimawandel, Ernährung und Kinder) sehr erfolgreich umgesetzt und damit das Potential populärer Medien für Bildungszwecke vorgeführt. Unterstützt wird diese Initiative durch einschlägige Auszeichnungen wie etwa den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung, der jährlich für besondere Leistungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung vergeben wird. Auffallend ist, dass die Medienpädagogik hierbei kaum präsent ist.

Im Zusammenhang mit dem Bildungspotential von Medien muss ernüchternd festgestellt werden: Auch das beste Bildungsprogramm führt nicht notwendigerweise zu den erwünschten Effekten bei den RezipientInnen. Anders gewendet bedeutet dies, dass Medien Erwachsenenbildung nicht ersetzen, wohl aber befördern können und dass gerade bei der Frage nach dem Potential von populären Medien für die Erwachsenenbildung die Zusammenarbeit zwischen Medien, Erwachsenenbildung und Medienpädagogik bzw. Kommunikationswissenschaft wünschenswert wäre.

Die Reaktionen auf den Call for Papers, mit dem Beiträge gesucht wurden, die sich aus der Perspektive der Erwachsenenbildung mit klassischen Massenmedien auseinandersetzen, bestätigen den Eindruck, dass sich dieser Thematik gegenwärtig in erster Linie ErwachsenenbildnerInnen sowie einzelne Personen, die in und mit Medien arbeiten, annehmen. Dies schlägt sich auch in den Texten nieder, die für diese Nummer eingereicht wurden. In der Medienpädagogik und Kommunikationswissenschaft scheint die Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen Medien und Erwachsenenbildung momentan von Fragen dominiert zu werden, die sich auf die so genannten „Neuen Medien“ beziehen.

Die Beiträge der vorliegenden Nummer beleuchten die Beziehung zwischen populären Medien und Erwachsenenbildung auf vielfältige und unterschiedliche Weise. Die ersten zwei Artikel von **Sigrid Nolda** und **Ingolf Erler** setzen sich sehr grundsätzlich mit dem Verhältnis zwischen populären Medien und Erwachsenenbildung auseinander. Sie fragen nach gegenseitigen Zuschreibungen und Abgrenzungen, arbeiten Gemeinsames und Trennendes heraus und liefern damit nicht nur eine umfassende theoretische Kontextualisierung der Thematik, sondern entwickeln auch interessante Überlegungen, in welcher Weise populäre Medien für die Erwachsenenbildung nützlich sein können. **Olaf Dörner** analysiert mithilfe des Auswertungsverfahrens der dokumentarischen Methode ein konkretes Medienbeispiel – und zwar aus der deutschen Comiczeitschrift „Mosaik“ – um aufzuzeigen, mit welchen Gestaltungsmitteln welche Bedeutungen von formeller und informeller Bildung repräsentiert werden. Auf die vielen Möglichkeiten, aktuelle Fernsehsendungen wie „Starmania“, „Dancing Stars“ oder „Die Simpsons“ als Lern- und Übungsmaterial für politische Bildung zu nutzen, weist **Marion Wisinger** hin. Einen ähnlichen Ansatz vertritt **Heide Steinwidder**, die in ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin unter Verwendung der Methode des „szenischen Verstehens“ Spielfilme einsetzt, um mit den TeilnehmerInnen aktuelle Themen oder Herausforderungen weiterführend bearbeiten zu können. Noch einen Schritt weiter geht **Anu Pöyskö**, die dafür plädiert, die Bearbeitung der eigenen Medienerfahrungen und Medienbiographien generell stärker in die Erwachsenenbildung einzubeziehen.

Das erwachsenenbildnerische Potential freier Radios, das vor allem darin besteht, marginalisierte Stimmen und Positionen zu Wort kommen zu lassen, wird von zwei RadiomacherInnen thematisiert. **Alexander Pollak** diskutiert, was denn das Freie bei den freien Radios alles impliziert, während **Eva Schmidhuber** das Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“ vorstellt. Einen Einblick in die Überlegungen bei der Produktion einer DVD, die MigrantInnen dabei helfen soll, die wichtigsten deutschen Begriffe und Redewendungen für spezifische Alltagssituationen in spielerischer Form zu lernen, gibt **Edith Bachkönig**. Dass es die oben angesprochene Zusammenarbeit zwischen MedienpraktikerInnen und ErwachsenenbildnerInnen auch erfordert, die eigenen Vorstellungen ständig mit denen der/des anderen abzustimmen, macht der Beitrag von

Patrick Dax und **Christian Ocenasek** deutlich, in dem sie ihre Erfahrungen beim gemeinsam geleiteten Lehrgang „w-eb.redaktions/com.petenz“ in Form eines E-Mail-Dialoges verarbeiten. Die Nummer 3 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at hat bereits auf die Herausforderungen in der Umsetzung von Gendergerechtigkeit in der Erwachsenenbildung hingewiesen. Dieses Thema, nunmehr bezogen auf Medien, wird von **Bente Knoll** und **Elke Szalai** aufgegriffen. Sie stellen einen Leitfaden zur gendersensiblen Gestaltung von Medien vor.

Die Redaktion lädt wieder dazu ein, die Beiträge aus der Rubrik Standpunkt am Blog des Lifelong-Learning-Lab (L3Lab) zu diskutieren. Den Link zur Diskussion finden die LeserInnen auf der Website unter dem Button „Diskussion“.

Im Juni 2009 erscheint die nächste Nummer des MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Sie widmet sich der Theorie und Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Herbstausgabe 2009 beschäftigt sich mit Guidance und Kompetenzbilanzierung.

Foto: K.K.

ao.Univ.-Prof.in Dr.in Brigitte Hipfl

brigitte.hipfl@uni-klu.ac.at
http://www.uni-kklu.ac.at/mk
+43 (0)463 2700-1815

Brigitte Hipfl studierte Psychologie und Pädagogik an der Universität Graz, ist Professorin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und stellvertretende Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Kommunikationswissenschaft (ÖGK). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Medien- und Rezeptionsforschung, Theoretische und forschungspraktische Fragen zur Identitätskonstitution, Kulturwissenschaftliche Grundlagen der Medienpädagogik sowie Medien und Geschlecht.

Eine Frage der Macht

Populäre Medien und Erwachsenenbildung

Sigrid Nolda

Sigrid Nolda (2009): Eine Frage der Macht. Populäre Medien und Erwachsenenbildung.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: populäre Medien, Erwachsenenbildung, Pädagogik der Medien

Abstract

Über die Abwertung populärer Medien sind sich konservative AnhängerInnen der Hochkultur und linksintellektuelle KritikerInnen der „Kulturindustrie“ einig. Wenn man annimmt, dass Produktion und Rezeption populärer Medien nicht nur affirmativ sind, sondern auch subversiv sein können, wäre ein Ansatzpunkt gegeben, der die traditionelle Missachtung der Erwachsenenbildung gegenüber den populären Medien aufgeben bzw. relativieren könnte. Tatsächlich haben Erwachsenenbildung und populäre Medien mehr gemein, als beide anzunehmen scheinen: Sie wenden sich nämlich beide an ein breites Publikum und sind beide einer – im Fall der Erwachsenenbildung: inoffiziellen und im Fall der populären Medien: offiziellen – Geringschätzung ausgesetzt. Statt sich gegenseitig abzuwerten bzw. lächerlich zu machen, könnte die Erwachsenenbildung dazu übergehen, die populären Medien als Elemente der Lebenswelt ihrer AdressatInnen ernst zu nehmen, und die populären Medien könnten davon abrücken, Erwachsenenbildung allein auf Basis inzwischen historischer Modelle zu karikieren.

Eine Frage der Macht

Populäre Medien und Erwachsenenbildung

Sigrid Nolda

Die Frage, was die organisierte Erwachsenenbildung von den populären Medien übernehmen kann, ist nicht auf die Übernahme oder Adaptierung von Methoden der publikumswirksamen Ansprache und Aufbereitung von Inhalten zu beschränken. Es geht auch nicht um die kritiklose Feier des Populären und damit auch des Vulgären oder Geschmacklosen. Statt sich aber prinzipiell von den Formen und Inhalten populärer Medien abzugrenzen, sollten diese als Hintergründe gesehen werden, die AdressatInnenerwartungen und Rezeptionsgewohnheiten prägen und dementsprechend berücksichtigt werden sollten.

Populäre Medien: Verbreitung, Zugänglichkeit und Akzeptanz

Medien sind dem Wortsinn nach Mittel. Kommunikationsmedien sind Mittel, die Kommunikation ermöglichen. Dazu gehört die Stimme ebenso wie das Telefon (siehe Schöttker 1999), der postalisch versandte Brief ebenso wie das E-Mail. Die Charakterisierung „populär“ schließt eine Wahlmöglichkeit und eine Präferenz ein – die Stimme als gemeinhin allen Menschen zur Verfügung stehendes Artikulationsmedium kann deshalb nicht populär sein. Tatsächlich populär sind dagegen technische Medien, die weit verbreitet und damit so gut wie für alle zugänglich sind, und Medien, die von vielen akzeptiert werden.

Ein hoher Verbreitungsgrad, die Zugänglichkeit zu und die Akzeptanz von Medien sind historischen Veränderungen unterworfen und an objektive Voraussetzungen geknüpft: Schriftmedien setzen alphabetisierte RezipientInnen voraus, aufwändige Computerspiele den Besitz von leistungsstarken elektronischen Rechnern. Die Nutzung von Medien ist damit an kulturelles und finanzielles Kapital gebunden, in manchen Fällen auch an soziales: Wer in den 1950er-Jahren fernsehen wollte und selbst kein Gerät besaß, war auf Freunde oder Bekannte angewiesen, die im Besitz eines Fernsehgeräts waren. Historisch gesehen entstehen Medien also zu einer bestimmten Zeit, setzen sich durch (oder nicht), Leitmedien entstehen und werden von anderen abgelöst (siehe McLuhan 1968).

Medien als Übermittlungsformen werden mit diversen Inhalten gefüllt, die wiederum unterschiedlich aufbereitet werden können. Meist wird mit dem Begriff „populäre Medien“ ein Genre bezeichnet, das – neben der hohen Verbreitung und der vereinfachten Zugänglichkeit – innerhalb eines bestimmten Mediums auf populäre Weise Inhalte vermittelt: also die Yellow Press innerhalb der Gruppe der Zeitungen und Zeitschriften oder die nachmittägliche Gerichtsshow im Privatfernsehen.

Einige Medien wie das Kino werden allgemein als populär empfunden, weil sie primär populäre Inhalte vermitteln, andere Medien wie Zeitschriften werden

dagegen als neutral gewertet. Ursprünglich rein populäre (weit verbreitete, unterhaltende) Medien können auch mit nicht-populären (belehrenden) Inhalten gefüllt werden: Comics und Cartoons werden zur Vermittlung von Werken der Hochkultur oder für staatliche Aufklärungskampagnen eingesetzt (z.B. der Comic „À la recherche du temps perdu“ von Stéphane Heuet oder die Kampagne gegen Rassismus der nordrhein-westfälischen Landesregierung mithilfe des Comics „Andi“). Reklamebildchen werden in teuren Ausstellungskatalogen abgedruckt...

Abwertung und Rehabilitierung populärer Medien

In der Alltagssprache wird gewöhnlich keine Trennung zwischen populären Medien und populären Inhalten vorgenommen. Den alltagssprachlichen Begriffen „Schlagerschnulze“, „Groschenroman“ oder „pulp fiction“, „TV-Schmonzette“ oder „Unterschichtenfernsehen“ zur Bezeichnung populärer Genres ist das Anrüchige schon deutlicher zu entnehmen. Gerade die „Karriere“ des Begriffs „Unterschichtenfernsehen“ ist ein gutes Beispiel für die Rolle „populärer“ Medien: Der Begriff war bereits von einer Satire-Zeitschrift und in Publikationen einiger WissenschafterInnen gebraucht worden, ohne jedoch eine große Resonanz hervorzurufen. Erst seine Verwendung in der Late-Night-Show von Harald Schmidt brachte die Diskussion über die Berechtigung eines solchen Ausdrucks auf.

Diese Reaktion, dieser Gestus der Abwehr und der Abwertung, gehört zu den populären Medien(-produkten). Das Populäre ist wesentlich das Nicht-Exquisite und Nicht-Exklusive, das von einem Massenpublikum Geschätzte, das Grobe und das Indezente und das aus diesem Grund auch Lustvolle. Mit dem Populären verbunden ist sein Gegenpol: das Besondere, Seriöse, das Hochkulturelle, das Anerkannte, Ernsthafte, aber eben auch das Langweilige und Mühsame.

Die Abwertung des Populären wurde und wird keineswegs nur von konservativen AnhängerInnen der Hochkultur und der Bewahrpädagogik ausgesprochen. Sie war auch Teil der Kritik an der „Kulturindustrie“, wie sie die Kritische Theorie der Nachkriegszeit formulierte. Demnach sind populäre Medien Instanzen, die Bildung verhindern: *„Die Kulturindustrie grinst: werde was du bist, und ihre Lüge besteht gerade in der wiederholenden Bestätigung und Verfestigung des bloßen Soseins dessen, wozu der Weltlauf die Menschen gemacht hat“* (Adorno 1997, S. 514). Während Adorno seine Kritik im Wesentlichen auf Inhalte bezog, kritisierte der österreichische Sozialphilosoph Günther Anders die Apparatur der Medien wie den Rundfunk und das Fernsehen, die den Menschen zum/r passiven, der Wirklichkeit entfremdeten KonsumentIn mache (siehe Anders 1980).

Gerade solche Abwertungen des Populären haben nun Anlass zu einer gewissermaßen provokanten Aufwertung gegeben: einer ästhetischen, aber auch einer wissenschaftlich-politischen Aufwertung. Beiden gemein ist die Ablehnung eines auf Kanonwissen und Hochkultur bezogenen Kulturbegriffs und die Betonung des subversiven und/oder lustvollen Charakters der Produktion und aktiven Rezeption populärer Medien. Die ästhetische Aufwertung geht dahin, Elemente der Popularkultur mit hochkulturellen Produkten zu verbinden („cross-over“) oder aber populäre Medien(-produkte) bewusst zu genießen („camp“). Was einst Zeichen einer Avantgarde war, hat mit dem Verschwinden des Bildungsbürgertums etablierte Formen angenommen, so dass die Gegensätze zwischen E-Musik und U-Musik ebenso verschwimmen wie die Einteilung in seriöse und unseriöse Genres in der bildenden Kunst. Medien gehen ineinander über und beobachten sich gegenseitig: Die Dokusoap über ein Prominentenehepaar im Privatfernsehen wird von einer seriösen Tageszeitung (süffisant) besprochen, der entsprechende Link ist auf der Startseite einer Standard-Internetsuchmaschine angebracht und den UserInnen zur Sofort-Kommentierung freigegeben.

In der Soziologie haben vor allem die so genannten „Cultural Studies“ – es handelt sich dabei um einen in den 1960er-Jahren in England (Birmingham) entstandenen interdisziplinären Forschungsansatz, der Phänomene der Alltagskultur unter macht- und identitätstheoretischen Fragestellungen untersucht (siehe Bromley/Göttlich/Winter 1999) – für die Ablösung des Begriffs „Massenkultur“ durch „Populärkultur“ („popular culture“) plädiert. Populärkultur besteht aus volkstümlichen Elementen, ist aber auch Teil einer zunehmend globalen Medienindustrie.

Widerständiges liegt also einerseits bereits zum Teil in den Produkten der Populärkultur, andererseits und zum – gewichtigeren – Teil in der Rezeption durch „die Leute“. *„Dem ökonomischen Bedarf der Industrie kann nur dann entsprochen werden, wenn die ‚Leute' deren Produkte als adäquate Ressourcen für ihre eigene Populärkultur verwenden. Es ist nur dann möglich, hegemoniale Kräfte auszuüben, wenn die ‚Leute' die Texte, die diese Kräfte verkörpern, zur Lektüre auswählen, und sie werden nur diejenigen Texte wählen, die auch die Möglichkeit zum Widerstehen, Ausweichen und Empören anbieten“* (Fiske 1997, S. 66).

Gemeinsamkeiten von populären Medien und Erwachsenenbildung

Eine offensichtliche Gemeinsamkeit von populären Medien und (organisierter) Erwachsenenbildung ist die Adressierung: Beide wenden sich potenziell an alle und gerade auch an die, die von der Hochkultur ausgeschlossen werden. Was bei den populären Medien erreicht zu sein scheint, gerät der Erwachsenenbildung allerdings eher zur (guten) Absicht. Ihr Wunsch, auch diejenigen zu erreichen, die von der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft und ihrer offiziellen Kultur ausgeschlossen sind, bricht sich an der nach wie vor die Weiterbildung beeinträchtigenden Rolle früher Statuszuweisungen und Habitusformierungen (siehe Darkenwald/Hayes 1988; Barz/Tippelt 2004). Was die Erwachsenenbildung dagegen bieten kann, ist die Möglichkeit einer generellen Zugänglichkeit – sei es in der Variante einer an keine formalen Voraussetzungen gebundenen Teilnahme, sei es in einer an die Kenntnisse und Bedürfnisse der AdressatInnen und TeilnehmerInnen orientierten Didaktik.

Das Bemühen um Inklusion – unabhängig davon, ob es um eine möglichst große Zahl von zu erreichenden RezipientInnen bzw. KäuferInnen oder um sonst vernachlässigte BildungsadressatInnen geht – ist demzufolge das eigentliche Bindeglied zwischen populären Medien und Erwachsenenbildung. Die mit dem Bemühen um Inklusion einhergehende didaktische Reduktion löst als Nivellierung wiederum eine Abwertung aus. Nicht selten sind es gerade die NutzerInnen populärer (Medien-)angebote selbst, die ebendiese für minderwertig halten, und wer an organisierter Erwachsenenbildung teilnimmt, scheint sich der geringen Reputation eines als wenig anspruchsvoll oder unverbindlich geltenden Lehrangebots durchaus bewusst zu sein. Der Vorwurf der Oberflächlichkeit und des Dilettantismus wird also nicht nur von Außenstehenden gemacht. In der öffentlichen Meinung gilt das Angebot der populären Medien als minderwertig, das der Erwachsenenbildung wird dagegen offiziell als wichtig und notwendig begrüßt: Wer sich aber offiziell für Erwachsenenbildung ausspricht, nimmt noch lange nicht an ihr teil (siehe Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Tippelt et al. 2003), und wer über populäre Medien lästert, kann sie durchaus begeistert nutzen.

Interessanterweise sind populäre Medien und Erwachsenenbildung nicht nur Objekte, die von einer Abwertung betroffen sind, sie treten auch in der Rolle aktiver Subjekte auf, wenn sie sich gegenseitig der Minderwertigkeit bzw. der Lächerlichkeit beschuldigen.

Populäre Medien aus Sicht der Erwachsenenbildung

Die Haltung der Erwachsenenbildung gegenüber den Medien ist nicht einheitlich und entspricht im Wesentlichen den Haltungen der Pädagogik und der an pädagogischen Fragen interessierten Öffentlichkeit gegenüber den Medien. Im Fall der populären Medien und Medieninhalte scheint die Abwertung zu dominieren: Unter Rückgriff auf Positionen der konservativen und der von Adorno geprägten „progressiven“ Kulturkritik wird den populären Medien seichte Unterhaltung und billiges Vergnügen bzw. Manipulation und Verdummung attestiert. Solche Haltungen prägten die allgemeine Erwachsenenbildung vor allem in den Nachkriegsjahrzehnten und wirken in gewisser Weise bis heute nach. So warb der Bayerische Volkshochschulverband vor einigen Jahren mit der nonchalanten Aufforderung: „Wechseln Sie doch mal das Programm!“ und einem Plakat, das einen Fernsehbildschirm mit einem Pfeil darstellte, der auf die Programmbereiche der Volkshochschule wies. Diese Programmbereiche: Gesellschaft, Beruf, Sprachen, Gesundheit und Kultur wurden durch – noch heute verwendete – Piktogramme verbildlicht, die Menschen bzw.

Menschengruppen in unterschiedlichen Aktionen zeigten. Vermittelt wird: Erwachsenenbildung bietet eine Art Gegenwelt zur Scheinwelt der Medienapparate, sie sieht den Einzelnen/die Einzelne nicht als passiven Rezipienten/passive Rezipientin, sondern nimmt ihn/sie als Person bzw. GesprächspartnerIn wahr. Medienkritik oder „media bashing“ ist wie in diesem Beispiel häufig mit einer Abwertung medialer Formen zugungsten einer Aufwertung personaler Formen der Vermittlung identisch (zur Unterscheidung zwischen medialer, personaler und lokaler Vermittlung siehe Hof 2003).

Es gab aber auch schon immer andere Positionen: So wie in der Weimarer Republik über die mögliche bildende Bedeutung von Film und Rundfunk räsonniert wurde (z.B. von dem Leiter der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung Johannes Tews oder dem volksbildnerisch tätigen Soziologen Theodor Geiger; vgl. Nolda 2002, S. 81ff.), werden heute popularisierende Fernsehsendungen in der Erwachsenenbildungsliteratur thematisiert (siehe Conein/Schrader/Stadler 2004; Faulstich 2006). Das erziehungswissenschaftliche Konzept einer alle, auch populäre Sendungen wie Krimis und Talk-shows betreffenden „Pädagogik der Medien“ scheint dagegen nach wie vor der Rechtfertigung zu bedürfen (der Begriff „Pädagogik der Medien“ wurde als bewusste Umkehrung des Begriffs „Medienpädagogik“ gewählt und meint eine den Massenmedien inhärente Form der didaktischen Vermittlung, die von Vermutungen über den Wissensstand und die Interessensausrichtungen der AdressatInnen geprägt ist; siehe Kade 1995; Nolda 2002).

Annäherungen gibt es eher über den Begriff der Popularisierung und weniger über den Begriff des Populären. Wo eine bildende oder belehrende Absicht nicht erkennbar ist (bzw. diese lustvoll karikiert wird), setzen Absetzung und Abwertung ein. Im Fall der Popularisierung werden auch aktuelle Formen zur Kenntnis genommen, während im Fall der populären Medien Vorurteile tradiert werden, die wenig Kenntnis von aktuellen Medienformaten und (interaktiven) Nutzungsformen verraten.

Der (weitgehend) theoretischen Abwertung steht nun aber die praktische Berücksichtigung des Populären gegenüber. ErwachsenenbildnerInnen greifen bei der makrodidaktischen Planung ihrer Angebote auf Themen zurück, die in den traditionellen (populären) Massenmedien auf die Tagesordnung gesetzt werden (siehe Bödege-Wolf 2008), in Programmen wird für Veranstaltungen gelegentlich mit Hilfe von – für die Popularkultur typischen (siehe Fiske 1997) – Wortspielen geworben und TeilnehmerInnen beziehen sich in Diskussionen auch auf das in populären Medien Vermittelte (siehe Holm 2003). Berücksichtigen DozentInnen populäre Medien(-inhalte), kann das im Sinne eines Anknüpfens oder eines Abgrenzens geschehen – auf jeden Fall tragen sie dem Umstand Rechnung, dass populäre Medien das Wissen und die Einstellungen der TeilnehmerInnen prägen. Indirekt können die in populären Medien geschätzten persönlichen Erzählungen (vgl. Nolda 2004, S. 65ff), ein schnellerer Themen- und Methodenwechsel, die Einteilung des Lehrstoffs in kleine Einheiten („Häppchen“) und die zunehmende Verwendung von statischen oder animierten Visualisierungen das Vermittlungsverhalten der DozentInnen beeinflussen.

Während in der Kinderbildung und Jugendbildung populäre Medien als Herausforderung für die (medien-)pädagogische Arbeit – zunächst im Sinne einer Bewahrpädagogik, später im Sinne der Einübung in kritische Reflexion und Handlungsbefähigung (siehe Baacke 1997) gesehen wurden, ist eine solche bewahrende oder aufklärende Funktion in der Erwachsenenbildung eher selten. Diejenigen, die freiwillig an Erwachsenenbildungsveranstaltungen teilnehmen, müssen kaum vor den Verlockungen, die von populären Medien ausgehen, bewahrt werden, und in der beruflichen Weiterbildung spielen die privaten Medien(produkt)präferenzen so gut wie keine Rolle.

Erwachsenenbildung aus Sicht der populären Medien

Populäre Massenmedien suchen ihre Themen nach Aktualität und nach Neuigkeit bzw. nach dem Code Information/Nichtinformation (siehe Luhmann 1996) aus. Bei der Präsentation folgen sie Regeln der Inszenierung, die auf Unterhaltung, Konfrontation, Narration, Zuspitzung, auch Skandalisierung sowie natürlich Illustration setzen (vgl. Meyer 1999, S. 151). Diese Auswahl und diese Darstellung der Inhalte

finden auch beim Thema Erwachsenenbildung ihre Anwendung: Die tagtägliche Arbeit in Einrichtungen der Erwachsenenbildung wird so gut wie nie thematisiert, dagegen ist ein Bericht über ein Seminar zum Thema „Nassrasur mit dem Messer“ oder über einen „Kehrwochen-Kompaktkurs auch für Nicht-Schwaben“ medientauglich. Und um auf die Titelseite einer Boulevardzeitung zu kommen, bedarf es der Empörung über einen ministeriell genehmigten Bildungsurlaub zum Thema Sport („Irre! Fußball als Bildungsurlaub“). Zur „Nachricht“ wird Erwachsenenbildung in den populären Medien deshalb eher selten. Stattdessen finden sich Hinweise auf das organisierte Lernen Erwachsener in der Sparte Humor – einem besonders populären Genre der populären Medien (zur herrschaftskritischen Rolle der Komik bzw. des Karnevalesken in der Volkskultur siehe Bachtin 1969). In Glossen werden unfreiwillig komische Veranstaltungstitel aufgespießt wie „Männerkarawane in der tunesischen Wüste“ oder „Spaziergang durch Offenbachs verschwundene Altstadt“. In der Rubrik „Vermischtes“ wird berichtet, dass in der Volkshochschule eines Wiener Bezirks ein Kurs für Handy-BesitzerInnen angeboten wird, die mit ihren neuen Geräten nicht zurechtkommen. Ein Cartoon mit dem Untertitel „Weiterbildung“ zeigt einen furchteinflößenden Folterknecht, der vor seinen an der Wand hängenden Opfern ein Buch mit Titel „Gekonnt foltern“ liest, in einem Büro-Comic kommt ein Angestellter, nachdem er wieder einmal in einer Auseinandersetzung mit dem Chef den Kürzeren gezogen hat, auf die Idee, er müsse „ganz dringend einen Diskussionskurs in der Volkshochschule belegen“.

Was von ZeitungsredakteurInnen aufgegriffen und von Comic-Zeichnern wie Gary Larson oder Volker Reiche in Bildgeschichten verpackt wird, sind – ungeachtet ihrer Übertreibung – durchaus verbreitete Meinungen über Erwachsenenbildung, die den offiziellen positiven Stellungnahmen ebenso widersprechen wie den Versprechen von BildungsanbieterInnen und den Hoffnungen von Erwachsenen, die die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen erwägen. Erwachsenenbildung ist lächerlich und erwachsene LernerInnen sind es erst recht – so lautet die Botschaft, die mit einem augenzwinkernden Einverständnis rechnen kann. Was die in der und für die Erwachsenenbildung Tätigen übersehen (wollen): Hier wird eine tief liegende Abneigung und Distanz gegenüber der Erwachsenenbildung – nebenbei und durch die Übertreibung gleich wieder zurückgenommen – zum Ausdruck gebracht.

Aufschlussreich für die allgemein verbreitete, aber nicht offiziell geäußerte Meinung über Erwachsenenbildung sind auch Bemerkungen, in denen in den Medien lernende Erwachsene und dafür zuständige Institutionen für (abwertende) Vergleiche genutzt werden. Eine besondere Rolle spielt dabei die als Metapher verwendete Volkshochschule (siehe Nolda 1995): So charakterisiert ein TV-Moderator die Arbeit eines Meteorologen, der den Wetterbericht durch leicht fassliche Informationen auflockert, mit den Worten: „Das ist ein bisschen Volkshochschule, man lernt immer ein bisschen dazu.“ In der Kritik an einem TV-Film über einen im jüdischen Milieu spielenden Mord werden die „von Klischees triefenden Volkshochschulweisheiten über Judentum und Christentum“ moniert, in einem Bericht über eine Redaktionssitzung der BILD-Zeitung wird ein Redakteur mit dem, einen Artikel als langweilig erledigenden lakonischen Einwand „Volkshochschule“ zitiert.

Allein die Nennung der Institution Volkshochschule genügt, um Betulichkeit, Langeweile und Spießigkeit zu suggerieren. Die klassische Institution der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung steht so – anders als im offiziellen wertschätzenden Diskurs (zum positiven Image der bundesrepublikanischen und österreichischen Volkshochschulen siehe HVV-Imageanalyse 2006; Filla 2007) und unter weitgehender Nichtbeachtung moderner Formen und aktueller Inhalte – für kleinbürgerliche Bildungsbeflissenheit und Betulichkeit, also das Gegenteil von Risiko, Verrücktheit, Spaß auf der einen, Anspruch und Intellektualität auf der anderen Seite.

Elemente der Erwachsenenbildung in populären Medien

Dass sich (Erwachsenen-)pädagogik der Methoden bedient, deren sich auch populäre Medien bedienen, ist eine durchaus verbreitete Sichtweise – zum Ausdruck kommt sie in dem koketten Bekenntnis zum Einsatz spielerischer und unterhaltsamer Methoden bzw. zu werbewirksamen Publikumsaktionen einerseits und in der Kritik an Anbiederungen

an den Publikumsgeschmack andererseits. Eher ungewohnt ist dagegen die Position, die den Medien unterstellt, sich (erwachsenen-)pädagogischer Mittel zu bedienen. Von MedienproduzentInnen wird dies meist zurückgewiesen und auch (Erwachsenen-)PädagogInnen scheinen den Medien entsprechende Intentionen und Wirkungen nicht zuzubilligen. Es handelt sich dabei von Seiten der Medien nicht um den bewussten Einsatz pädagogischer Operationen wie Lehren oder Überprüfen, sondern um nebenbei laufende Vermittlungsaktivitäten wie Verdeutlichen, Erklären, Hervorheben, aber eben auch um das – für die Erwachsenenbildung typische – Anknüpfen an die Alltagswelt der AdressatInnen und um ein Schranken abbauendes Näherbringen durch Personalisieren und Dialogisieren sowie um ein Betonen des – unmittelbaren oder aktuellen – Anwendungsbezugs.

Anders ist das neuerdings beliebte Aufgreifen von traditionell-schulischen Arrangements wie der Wissensabfrage in Quiz-Shows und Quiz-Computerspielen sowie der Beurteilung von Fähigkeiten in den Casting-Shows („Deutschland sucht den Superstar“ bzw. in Österreich „Starmania“ und in der Schweiz „MusicStar“) einzuordnen. Hier werden eher Erinnerungen an schulische und berufliche Prüfungs- und Bewährungssituationen aktiviert und aus der sicheren Distanz des Nicht-involviert-Seins lustvoll beobachtet.

Näher an der bekanntlich auch Selbststeuerung fördernden Erwachsenenbildung sind Formen der dialogischen Wissensvermittlung in Internetforen (siehe Nolda 2003) und Computerspielen (zum Angeln-Lernen in World of Warcraft siehe Fischer 2007). Die dabei unter der Bedingung von Unverbindlichkeit zu beobachtende Selbstdarstellung von TeilnehmerInnen als Wissende findet sich nämlich auch in Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung (siehe Nolda 1997).

Unmittelbar belehrende Formen werden in selbstproduzierten und über YouTube verbreiteten „privaten“ oder zumindest nicht professionell hergestellten Videoclips übernommen: So zeigt eine junge Britin über die in ihrem Schlafzimmer angebrachte Webcam, wie man sich schminkt wie Britney Spears, oder eine nette ältere Dame mit Schürze führt vor, wie man auf einem Küchentisch Plastiktüten so präpariert, dass man sich damit selbst umbringen kann („Do it yourself with Betty“).

Erwachsenenbildung und populäre Medien – eine Machtfrage

Populär sind Medien, Medienformate und Medieninhalte, wenn sie *„von Menschen aufgenommen und in ihrer Alltagskultur eingesetzt werden“* (Fiske 2000, S. 19). Es sind also die RezipientInnen, die das Populäre zum Populären machen, indem sie Angebote wie Soap-Operas im Fernsehen oder Videoclips im Internet lustvoll zum Ausweichen oder auch zum Widerstand gegen etablierte Normen und Ordnungen nutzen.

Insofern ist bei der Überlegung, in welchem Verhältnis populäre Medien und Erwachsenenbildung zueinander stehen, auch die Machtfrage zu stellen. In der Abwertung der Erwachsenenbildung durch die populären Medien ist die Opposition gegen einen Machtanspruch erkennbar. Diese Position muss die Erwachsenenbildung irritieren, wenn sie sich selbst nicht in einer Machtposition sieht, wozu sie – angesichts ihrer geringen realen gesellschaftlichen Bedeutung – durchaus Anlass hat. In der Abwertung oder Ridikülisierung (Lächerlichmachung; Anm.d.Red.) wird aber auch auf ein Phänomen aufmerksam gemacht, das die Erwachsenenbildung gern bereit ist zu ignorieren, nämlich der Anspruch auf Belehrung bei gleichzeitiger Wirkungslosigkeit. Was theoretisch in der Formel des Übergangs von der Belehrungs- zur Ermöglichungsdidaktik (siehe Arnold 2003) gefasst ist, ist zum einen sicher noch nicht allseits in der Praxis realisiert. Zum anderen stoßen solche Programmatiken auf das Misstrauen von Bevölkerungsschichten, die sich gegenüber pädagogischen Aktivitäten, auch erwachsenenpädagogischen, fast grundsätzlich in der Rolle der Ausgelieferten oder Unterlegenen sehen.

Dem entkommt auch die Erwachsenenbildung als Nachfolgerin der Volksbildung nicht, die angetreten ist, die Belange des Volks zu vertreten. In der politischen Hochschätzung des Volks und in der Orientierung an literarisch-künstlerischer Bildung, die auf das Populäre herabsieht, war und ist sie in sich widersprüchlich, so wie sie auch (fast immer)

die Gegensätze der Anpassung und des Widerstands enthielt und enthält (vgl. Nolda 2008, S. 27ff.).
Die Frage, was die organisierte Erwachsenenbildung von den populären Medien übernehmen kann, ist deshalb nicht auf die Übernahme oder Adaptierung von Methoden der publikumswirksamen Ansprache und Aufbereitung von Inhalten zu beschränken. Es geht auch nicht um die kritiklose Feier des Populären und damit auch des Vulgären oder Geschmacklosen. Statt sich aber prinzipiell von den Formen und Inhalten populärer Medien abzugrenzen, sollten diese – basierend auf aktuellen Kenntnissen und nicht auf Vorurteilen aus zweiter Hand – als Hintergründe gesehen werden, die AdressatInnenerwartungen und Rezeptionsgewohnheiten prägen und dementsprechend berücksichtigt werden sollten. Zudem könnte die Einsicht in die Prozesse der eigenwilligen Auswahl und Aneignung, des Ridikülisierens und der Abwertung von Erwachsenenbildung Anlass für die in ihr Tätigen sein, sich selbst vor Allmachtsvorstellungen und Überlegenheitsannahmen zu bewahren. Voraussetzung dafür ist aber zunächst einmal das Wahrnehmen vor allem aktueller Entwicklungen in den populären Medien – so wie es auch den populären Medien nicht schaden kann, Karikaturen von Erwachsenenbildung nicht nur auf der Basis inzwischen historischer Modelle zu verbreiten.

Literatur

Verwendete Literatur

Adorno, Theodor W. (1997): Fernsehen als Ideologie. In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe – Stichworte. Gesammelte Schriften. Bd. 10,2. Frankfurt am Main, S. 518-532.

Fiske, John (1997): Populäre Texte, Sprache und Alltagskultur. In: Hepp, Andreas/Winter, Reiner (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Opladen, S. 65-84.

Fiske, John (2000): Popularkultur verstehen. In: Fiske, John: Lesarten des Populären. Cultural Studies. Bd. 1. Wien, S. 14-25.

Meyer, Thomas (1999): Aufklärung durch politische Informationsdiskurse der Massenmedien. Schwerpunkt Fernsehen. In: Ludes, Peter/Schanze, Helmut (Hrsg.): Medienwissenschaft und Medienwertung. Opladen/Wiesbaden, S. 147-160.

Nolda, Sigrid (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart.

Nolda, Sigrid (2004): Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen. Bielefeld.

Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.

Weiterführende Literatur

Anders, Günther (1980): Die Antiquiertheit des Menschen. Band II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München.

Arnold, Rolf (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

Baacke, Dieter (1997): Medienkompetenz. Tübingen.

Bachtin, Michail Michajlowitsch (1969): Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. München.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.

Bödege-Wolf, Johanna (2008): Anknüpfen und Weiterführen. Popularisierung in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 73-78.

Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hrsg.) (1999): Cultural Studies: Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg.

Conein, Stephanie/Schrader, Josef/Stadler, Matthias (2004) (Hrsg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld.

Darkenwald, Gordon G./Hayes, Elisabeth R. (1988): Assessment of adult attitudes towards continuing education. In: International Journal of Lifelong Education, H. 3, S. 197-204.

Faulstich, Peter (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld.

Filla, Wilhelm (2007): Das Image der Volkshochschulen. Forschungsergebnisse der PAF. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 1, S. 6-9.

Fischer, Monika Elisabeth (2007): Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler.

Hof, Christiane (2003): Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 25-34.

Holm, Ute (2003): Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen. Bielefeld.

HVV-Imageanalayse (2006): http://www.hvv.de/aktuelles/presse/archiv/2006/PM061108_HVV-Imageanalyse.php [Stand: 2009-01-14].

Kade, Jochen (1995): Pädagogik der Medien statt Medienpädagogik. In: agenda, H. 3, S. 52-53.

Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. 2. erw. Aufl. Opladen.

McLuhan, Marshall (1968): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf/Wien.

Nolda, Sigrid (1995): Volkshochschule als Metapher. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 107-111.

Nolda, Sigrid (1997): Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Unverbindlichkeit und Autoritätsverlust. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 130-146.

Nolda, Sigrid (2003): Öffentliche Anonymberatung im Fernsehen als erwachsenenpädagogische Veranstaltung. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Bielefeld, S. 165-173.

Schöttker, Detlev (Hrsg.) (1999): Von der Stimme zum Internet. Stuttgart.

Strzelewicz, Willy/Raapke Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.

Tippelt, Rudolf et al. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld.

Prof.in Dr.in Sigrid Nolda

SNolda@fb12.uni-dor4tmund.de
http://www.fb12.uni-dortmund.de
+49 (0)231 755-4175

Sigrid Nolda arbeitet am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Videographien von Kursen der Erwachsenenbildung, die Selbstdarstellungen von Institutionen der Erwachsenenbildung sowie die Pädagogik der Medien und Darstellungen von Erwachsenenbildung in den Medien. Weiters beschäftigt sie sich mit der Rezeption referenzwissenschaftlicher Theorien in der Erwachsenenbildung.

Zweierlei Logik: das Feld der Massenmedien und die Erwachsenenbildung

Ingolf Erler

Ingolf Erler (2009): Zweierlei Logik: das Feld der Massenmedien und die Erwachsenenbildung.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Massenmedien, Erwachsenenbildung, Bildung, Medien, Rezeption, Vermittlung, Produktion, Gegenwartsgesellschaften

Abstract

Massenmedial angebotene Inhalte können helfen, Bildungsbarrieren abzubauen. Dennoch sollten die eingeschränkten methodischen Möglichkeiten, aber auch die Gefahren des unverbindlichen Medienkonsums in den Blick genommen werden. So gesehen bleibt der Erwachsenenbildung eine wichtige Aufgabe. Sie bekommt mit den neuen Mitteln der Massenmedien ein spannendes Handwerkszeug, das zu nutzen sie wohl erst erlernen muss. Auf den ersten Blick scheinen Massenmedien und (Erwachsenen-)Bildung nahe Verwandte zu sein. Beide bemühen sich um die Vermittlung von Information. Einen zweiten Blick wagt folgender Beitrag.

Zweierlei Logik: das Feld der Massenmedien und die Erwachsenenbildung

Ingolf Erler

In diesem Beitrag geht es um eine Einführung in das Feld der Massenmedien und um einen Vergleich, der das Gemeinsame von und Trennende zwischen Massenmedien und Erwachsenenbildung aufzuzeigen versucht. Die gemeinsame Entwicklungsgeschichte, der Einfluss der Massenmedien auf unsere Gegenwartsgesellschaften und die jeweilige Rezeptions-, Vermittlungs- und Produktionslogik sind die Themen, die erläutert werden. Abschließend soll skizziert werden, wie die Erwachsenenbildung die Möglichkeiten der Massenmedien für sich nutzen könnte.

Massenmedien[1] wie Massenbildungseinrichtungen sind historisch aus der Notwendigkeit heraus entstanden, in unseren sich ausdifferenzierenden Gesellschaften handlungsfähig zu bleiben. Während die Erwachsenenbildung auf das durch den Komplexitätszuwachs gesteigerte Bedürfnis nach Sinnfindung und Qualifikation reagierte, entstanden Massenmedien vor allem, um die Vernetzung unter den Menschen zu gewährleisten. Für den deutschen Soziologen Neumann-Braun ist das Entstehen der Massenmedien *„geschichtlich notwendig geworden, um über Speicher- und Kommunikationsmittel zur Reduktion des Zeit- und Energieaufwands beim Fern- und Nachhandel zu verfügen“* (Neumann-Braun 2000, S. 32).

Das größere Bildungsangebot und die Entwicklung der Massenmedien waren ein wichtiger Dynamo der Industrialisierung und Verwissenschaftlichung, der Entwicklung des Kapitalismus und der Demokratie. So machte es die Erfindung des Buchdrucks möglich, bis dahin verstreute Arbeits- und Lebenserfahrungen aufeinander zu beziehen und zu konservieren – auf leistbarere Weise und über große Distanzen hinweg. War der Besitz von und die Verfügungsgewalt über Medien für lange Jahre das Vorrecht der Herrschenden gewesen, leitete deren Massenherstellung eine gewisse Demokratisierung ein (siehe Erler 2005). Der Ausbau der Bildung – im Sinne einer Vergrößerung des Angebots und einer Ausweitung auf mehrere soziale Gruppen – wiederum war die Grundvoraussetzung dafür, dass die Medien tatsächlich von einer steigenden Anzahl von Personen rezipiert werden konnten. So dürfte der Anteil der lesefähigen Bevölkerung im Europa des 15. Jahrhunderts kaum mehr als 4% betragen haben. Im 16. Jahrhundert stieg dieser Anteil auf rund 10% und im 17. Jahrhundert auf rund 20% – das diesbezügliche Gefälle zwischen den Konfessionen sowie zwischen Stadt und Land war enorm (vgl. Smudits 2002, S. 106f.). Um 1800 lag der geschätzte Anteil der AnalphabetInnen in Deutschland noch immer

1 Unter dem Begriff „Massenmedien“ werden hier mediale Kommunikationsprodukte subsumiert, die eine bestimmte Zahl an RezipientInnen erreichen und dadurch spezifische gesellschaftliche Effekte auslösen können. Geordnet nach ihrer Entstehungsgeschichte zählen dazu vor allem Zeitungen, Zeitschriften, Hörfunk, Fernsehen und das Internet.

bei rund 75% (vgl. Dann 1977, S. 168). Die Ideen der Aufklärung und das Bildungsstreben des Bürgertums hatten große Bedeutung für die Entwicklung der Erwachsenenbildung wie die der Massenmedien. Massenmedien wirkten wie Katalysatoren: Ging die bürgerliche öffentliche Meinungsbildung im 18. Jahrhundert noch vor allem in Kaffeehäusern, Salons, Versammlungen und Assoziationen vonstatten, ersetzte die medial vermittelte Kommunikation im Laufe des 19. und im frühen 20. Jahrhundert diesen persönlichen Austausch. Die neue Medienöffentlichkeit war nicht mehr an Zeit und Ort gekoppelt und erreichte eine weitaus größere Zahl an Menschen: eine notwendige Voraussetzung für das Entstehen eines demokratischen Bewusstseins. Gleichzeitig, so kritisiert auch Jürgen Habermas, wies dies dem Publikum eine passive Rolle zu (siehe Habermas 1962).

Durch diese neue „massenhafte" Öffentlichkeit wurde schließlich die Auseinandersetzung mit Massenmedien in spezifischen Institutionen zu einer Notwendigkeit, beispielsweise in Institutionen der Erwachsenenbildung.

Die Mediengesellschaft

Mit der Massenalphabetisierung der Bevölkerung, der Entwicklung der elektronischen Fernkommunikation (Morseapparat, Telegraph, Telefon, Rundfunk) und der technischen Reproduzierbarkeit von Schrift, festen und beweglichen Bildern sowie der Tontechnik entstand die moderne Mediengesellschaft. In ihr ermöglichen Massenmedien gemeinsame Interpretationen gesellschaftlicher Wirklichkeit, indem sie komplexe Wirklichkeitsausschnitte auf kleine, das Wesentliche hervorhebende „Informationspakete" reduzieren. Diese Entwicklung befindet sich heute erneut in einem Umbruch.

Wie sehr sich die Massenmedien in unserem Alltag in der Produktion und Verteilung von Information sowie als Orientierungs- und Entscheidungshilfe etabliert haben, wird uns meist erst bewusst, wenn unser Zugang zu ihnen oder ihre Funktionalität beeinträchtigt ist bzw. sie ganz einfach „ausfallen". Insgesamt geht man davon aus, dass sich die Menschen in westlichen Industriestaaten täglich zwischen sechs und acht Stunden mit Massenmedien beschäftigen. Dies bestätigen Daten aus Österreich: Im ersten Halbjahr 2008 verfügten 96% der österreichischen Haushalte über einen Fernseher, 87,6% über einen Kabel- oder Satellitenanschluss (vgl. ORF Medienforschung 2008, o.S.). Bei Radiogeräten kann mittlerweile von einer durchgehenden Versorgung ausgegangen werden. Über drei Viertel der Haushalte verfügen heute (Angaben für das 2. Quartal 2008) über zumindest einen PC, etwas weniger (67%) über einen Internet-Zugang. Die ÖsterreicherInnen konsumieren ab ihrem 12. Lebensjahr jeden Tag 157 Minuten Fernsehen sowie 205 Minuten Radio (auf Datenbasis 2007). Bemerkenswert ist, dass der TV-Konsum zwar zwischen 1997 und 2005 um 24 Minuten gestiegen, zwischen 2005 und dem Erhebungszeitpunkt 2007 jedoch um neun Minuten gefallen ist. Hier mag sich schon deutlich der Einfluss des Internets auf den Medienkonsum Jüngerer zeigen. Insgesamt ist der Fernsehkonsum bei Frauen, Älteren und Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss höher. Am Printsektor finden wir heute in Österreich 297 Zeitungen, davon 17 Tageszeitungen (ohne die Gratiszeitungen zu zählen), sowie 2.735 weitere Printmedien (u.a. Fachzeitschriften). Verglichen mit 1960 (1960 waren es 192 Zeitungen, davon 28 Tageszeitungen, sowie 2.221 sonstige Printmedien) wird dabei die Verschiebung hin zu so genannten „Special Interest Medien" deutlich.

Der Soziologe Gerhard Schulze unterscheidet in der Geschichte der audiovisuellen Medien (vgl. Schulze 1995, o.S.):

- die Massenmedien,
- die Quotenmedien
- sowie die entgrenzten Medien.

Der Beginn der Massenmedien (die Verbreitung des Hörfunks und ab den 1950er-Jahren des Fernsehens) war von einem „Quasimonopol" der AnbieterInnen geprägt. Indem alle HörerInnen/ZuseherInnen zum selben Zeitpunkt dieselben Sendungen konsumierten und darüber sprachen, bildete sich ein Gemeinschaftsgefühl heraus.[2] Dieses gemeinsame mediale

2 Es ist wenig überraschend, dass gerade die Nationalsozialisten auf das Radio im Sinne eines „Volksempfängers" setzten.

Erleben hatte ganz besondere Auswirkungen auf das Alltagsleben der Menschen, beispielsweise auf die Zeitgestaltung und hier besonders auf die Herausbildung einer „Primetime“ (in Österreich und Deutschland 20.15 Uhr). Heute sind die Zeiten, als eine Fernsehserie die Straßen leerfegen konnte, vorbei. Das durch Privatsender sowie Kabel- und Satellitenempfangsmöglichkeiten ausdifferenzierte Angebot an Sendungen machte aus geschlossenen KonsumentInnengruppen eine fast unübersehbare Anzahl an Teilgruppen mit jeweils eigenem Medienmix.

Im Zeitalter der Quotenmedien müssen die AnbieterInnen nun um ihre RezipientInnen werben. Die Möglichkeit des Abrufs von digitalisierten Informationen aus Wissensspeichern (egal ob YouTube oder VHS/DVD) hebt den zeitgleichen Medienkonsum auf.

In Zukunft werden neue Mediensysteme das Angebot entgrenzen, werden sich UserInnen ihr Programm selbst zusammenstellen und der Medienkonsum wird interaktiv werden. Diese Entwicklung wird den Bildungseinrichtungen neue Aufgaben, aber auch neue Möglichkeiten bieten. Um diese abschätzen zu können, bedarf es jedoch zuerst einer Reflexion über die Wahrnehmungs-, Handlungs- und Rezeptionslogiken der Massenmedien wie der Erwachsenenbildung.

Rezeptionslogik – Medienrezeption

Die Massenkommunikation ebenso wie die Erwachsenenbildung sieht ihren Auftrag darin, den Mitgliedern der Gesellschaft Hilfestellung in der Bewäl tigung des komplexen Alltags zu geben. Doch während die „Wissensgesellschaft“ die Menschen zum lebenslangen Lernen auffordern muss, sind die Menschen der „Mediengesellschaft“ von sich aus intensive NutzerInnen des Medienangebots. Die größte Stärke der Massenmedien gegenüber der Erwachsenenbildung liegt sicherlich in der Handlungsentlastung ihrer RezipientInnen: In der Regel ermöglichen Massenmedien eine „entspannte Handlungsbeobachtung“: Während der Rezeption muss auf keine Höflichkeitsregeln Rücksicht genommen werden, das Gehörte/Gesehene kann spontan kommentiert werden. Diese relativ passive Rolle wurde von der Mediengeschichte Zeit ihres Entstehens kritisiert.

Platon diskutierte eine mögliche Gefährdung des menschlichen Gedächtnisses durch die Möglichkeit der Speicherung in der Schrift (vgl. Erler 2005, S. 63). Sebastian Brant schrieb 1494 in „Das Narrenschiff“ vom Büchernarr, der sich zwischen Büchern vergräbt (vgl. ebd., S. 73ff.). Ende des 18. und vermehrt zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde befürchtet, dass das Lesen körperliche Beschwerden verursache: *„Die erzwungene Lage und der Mangel aller körperlicher Bewegung beym Lesen, in Verbindung mit der so gewaltsamen Abwechslung von Vorstellungen und Empfindungen [erzeugen eine] Schlaffheit, Verschleimung, Blähungen und Verstopfungen in den Eingeweiden, mit einem Worte Hypochondrie, die bekanntermaßen bey beyden, namentlich bey dem weiblichen Geschlecht, recht eigentlich auf die Geschlechtstheile wirkt, Stockungen und Verderbniß im Blute, reitzende Schärfen und Abspannung im Nervensysteme, Siechheit und Weichlichkeit im ganzen Körper“* (K.G. Bauer 1791 zit.n. ebd., S. 100) verursacht. Was folgte, waren Ängste vor einem sittlichen Verfall der Frauen bzw. der „Masse“, ein Bild, das sich Ende des 20. Jahrhunderts in Harald Schmidts Begriff vom „Unterschichtsfernsehen“ wiederfindet.
Etwas ernster zu nehmen ist die sozialwissenschaftliche Kritik des 20. Jahrhunderts. Exemplarisch genannt seien Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (siehe Horkheimer/Adorno 2004; Adorno 1998) oder Neil Postman und seine Kritik am „totalen Entertainment“ in „Wir amüsieren uns zu Tode“, das in den 1980er-Jahren zu einem Bestseller wurde (siehe dazu Postman 1988).

> Jene fatale ‚Nähe‘ des Fernsehens, Ursache aus der angeblich gemeinschaftsbildenden Wirkung der Apparate, um die Familienangehörige und Freunde, die sich sonst nichts zu sagen wüßten, stumpfsinnig sich versammeln, befriedigt nicht nur eine Begierde, vor der nichts Geistiges bestehen darf, wenn es nicht in Besitz verwandelt, sondern vernebelt obendrein die reale Entfremdung zwischen Menschen und zwischen Menschen und Dingen.
>
> Th. W. Adorno

Heute wissen wir aus den Cultural Studies, dass Medieninhalte die MedienkonsumentInnen bei weitem nicht so passiv beeinflussen wie befürchtet.

Vielmehr werden Medienbotschaften durchaus verschieden decodiert und produktiv angeeignet. Dominant ist zwar die Lesart in der konnotierten Bedeutung des Produzenten/der Produzentin, es gibt jedoch auch oppositionelle sowie an die eigene Lebenswelt adaptierte Lesarten (siehe Hepp 2004; vgl. Lutter/Reisenleitner 2002, S. 51-92; Strinati 2000, S. 173-250).

Vermittlungslogik

Während sich der/die idealtyische LehrerIn bemüht zu erziehen, also das Verhalten seiner/ihrer SchülerInnen gezielt nach Plan verändern möchte, sozialisieren Medien, indem sie Normen und Werte vermitteln. Man könnte etwas überspitzt formulieren, dass Medien dem Prinzip des Klatsches folgen, während Bildungseinrichtungen eher eine Nähe zum Prinzip des Missionierens haben. Die Vermittlung erfolgt in Massenmedien im Unterschied zur dialogischen Ausrichtung der persönlichen Erwachsenenbildung überwiegend einseitig. Ausnahmen sind beispielsweise Anrufsendungen oder Leserbriefseiten. Doch im Gegensatz zur direkten Interventionsmöglichkeit einer Face-to-face-Vermittlung sind selbst diese partizipativeren Möglichkeiten von Seiten der Medien restringiert: So werden in Diskussionssendungen Thema, Zeitpunkt und Länge der Intervention festgelegt, LeserInnenbriefe werden selektiert und gekürzt, es obliegt dem/der jeweiligen RedakteurIn, wer zur Stellungnahme eingeladen wird, wessen Texte/Gesprächsbeiträge wie veröffentlicht werden.

Die Äußerungsproduktion in Medien ist detailliert vorbereitet, arbeitsteilig produziert und institutionell überformt. Pädagogische Kommunikation ist dagegen niemals vor Interventionen sicher. Man kann sich zwar genauestens auf den Kurs vorbereiten, er bleibt in seiner Äußerungsproduktion jedoch spontan und individuell. Dafür herrscht ein „working consensus", dass über Missverständnisse und Ungenauigkeiten hinweggesehen wird. Hier hat die direkte Kommunikation der Erwachsenenbildung noch einen bedeutenden Vorteil. In der Erwachsenenbildung können spezifische Zielgruppen angesprochen werden und die Veranstaltungen finden teilöffentlich statt. Die Beteiligten sind wechselseitig identifizierbar – man weiß, mit wem man es zu tun hat, ein PartnerInnenwissen ist vorhanden. Dementsprechend wird der kommunikative Sinn gemeinsam erarbeitet und anhand der Reaktionen gibt es ein permanentes Feedback, das mithilft, die Inhalte zielgruppengerechter und auch aktuell zu halten. Damit kann das Angebot – vor allem in allen Formen des prozessorientierten Lehrens und Lernens – relativ rasch den Wünschen der TeilnehmerInnen angepasst werden. Auch nichtsprachliche und para-sprachliche Elemente spielen eine wichtige Rolle. Kritik lässt sich schon frühzeitig an der Mimik ablesen, positive Resonanz wird in Feedbackrunden zusätzlich bestätigt.

Indem die Vermittlung vom Sender zum Empfänger eindimensional und anonym erfolgt, muss der Sender das Rezeptionsverhalten des Empfängers antizipieren. Die InformationsanbieterInnen der Massenmedien müssen sich auf ungenaue Schätzungen und oberflächliche Messungen verlassen, das ZuschauerInnenverhalten ist nur schwer antizipierbar (zur Kritik an den Quotenmessverfahren vgl. Morley 1999, S. 281ff.). Mittlerweile bemühen sich Massenmedien, diese Distanz (Wenige machen für Viele das Programm) zu verkleinern. Zeitungen und Sender setzen zunehmend auf Regionalisierung, Live-Übertragung und interaktive Formen („LeserInnenreporterIn", Diskussionsrunden mit Publikumsfragen). Neben dem Erfahrungswissen regiert in Massenmedien die Medienreichweite, die Quote und der Marktanteil – gleichgültig ob als Medienanalyse, Auflagenkontrolle, Radiotest, LeserInnenanalyse oder Einschaltquote. *„Die Einschaltquote ist das göttliche Gericht"* (Bourdieu 1998, S. 36).

Die Zielgruppe, die erreicht werden soll, ist potenziell unbegrenzt und extrem öffentlich. Das hat bedeutende Konsequenzen für die Inhalte: *„Je breiter das Publikum ist, desto stromlinienförmiger muss sich das Kommunikationsmedium verhalten"* (ebd., S. 62f.). Die Inhalte müssen dem angepasst, d.h., auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht werden. Besonders intensive und ins Detail gehende Diskussionen sind damit schon qua Zielgruppenorientierung nicht mehr möglich, ganz abgesehen davon, dass die Ressourcendisziplinierung in Massenmedien (Zeit, Raum) intensive und kritische Debatten nicht zulässt. Selbst anspruchsvolle Sender müssen in ihrer Zielgruppe den Massengeschmack

bedienen, individuelles Eingehen auf Problemlagen ist weder möglich noch erwünscht. Auch das Prinzip des Zappens zeitigt seine Konsequenzen. Um den/die ZuseherIn zu halten, müssen die Informationen schnell decodierbar und abrufbar sein. Komplexe Argumentationsketten, Ambivalenz und Deutungsoffenheit widersprechen diesem Prinzip.

Medien als Zentren symbolischer Macht

Medien nehmen durch die symbolische Umformung ihrer Nachrichten auf ihr Publikum Einfluss. Sie übernehmen wichtige Strukturierungs- und Selektionsfunktionen, indem sie die Realität filtern, Wirklichkeiten rekonstruieren und diese als „wahre" Abbilder der Wirklichkeit anbieten. Wie schon zuvor erwähnt, bedeutet das jedoch nicht, dass diese Abbilder auch als solche angenommen werden. Vielmehr deuten RezipientInnen die Nachricht, je nach dem Nachrichten- sowie ihrem persönlichen Kontext. In dieser Funktion der Welt- und Wirklichkeitsvermittlung kommt Medien eine relativ große Macht in der Frage zu, welche Themen wie platziert werden. Durch ihre Bedeutung unterstützen Massenmedien sowohl die Integration wie auch die Homogenisierung unserer Gesellschaften. Sie bringen die Öffentlichkeit in die Privatsphäre und erzeugen Gemeinschaften. Gleichzeitig sozialisieren sie uns in intimsten Bereichen, wenn viele Erfahrungen, z.B. mit Sexualität oder dem Tod, zuerst medial gemacht werden.

Heute sind Massenmedien neben der Familie maßgeblicher Ort für die Vermittlung von Moralität. Dabei tendieren zumindest Boulevardpresse und Talkshow-Formate eher zur voyeuristischen Trivialisierung und Moralisierung. Kommunikative Kompetenz ist demnach sowohl Machtmittel als auch Statuskennzeichen: Wer sendet, hat Macht, allerdings nur, wenn er/sie auch entsprechende EmpfängerInnen findet. Je mehr SenderInnen es gibt, umso mehr Wahlmöglichkeiten bleiben den umworbenen EmpfängerInnen. Darüber hinaus sind mediale Botschaften immer polysem (mehrdeutig; Anm.d.Red.) und damit offen für Umdeutungen. Verschiedene RezipientInnen können dieselbe Botschaft durchaus unterschiedlich interpretieren und nutzen.

Produktionslogik

Oftmals wird thematisiert, dass Massenmedien zu einem vereinfachten Bild gesellschaftlicher Probleme neigen. Der Trend gehe immer stärker in Richtung Infotainment, Human-Interest Stories und Betroffenheitsjournalismus. Selbst die Politik übernehme die Medienlogik, indem sie ihre Inhalte nach dem Nachrichtenwert positioniert. Medien gelingt es durch geschicktes „agenda setting", Themen in der Öffentlichkeit zu platzieren und anzufachen. Schwächere kommen durch das mediale Prinzip der Schweigespirale weniger zu Wort. Mit dieser Theorie zeigt Elisabeth Noelle-Neumann, wie medial vermittelte Meinungen unsere Umweltwahrnehmungen steuern, indem Menschen mit hegemonialen Ansichten stärker in den Mittelpunkt gerückt werden, während kontroversielle Meinungen an den Rand gedrängt werden und verstummen (siehe Noelle-Neumann 2001).

Ein Mahner dieser Produktionslogik war Pierre Bourdieu, vor allem mit seinem populärem Buch „Über das Fernsehen". Für ihn liegt die große Gefahr der Massenmedien in ihrer Quotenorientierung. JournalistInnen interessieren sich bekanntlich für das, was für sie ungewöhnlich ist. Daher ist ihr Auswahlprinzip die Suche nach dem „Scoop", dem Exklusiven und Spektakulären. Durch die Bindung an die Quote entsteht ein Orientierungszirkel. Produziert und hergestellt wird nur, was einen Erfolg antizipieren lässt. Um mithalten zu können, beobachten sie genauestens ihre KonkurrentInnen, wobei sich dabei die Themen aufdrängen, die schon von anderen Medien als berichtenswert ausgewählt wurden. Ein Erfolg wird gerade dann als am wahrscheinlichsten angesehen, wenn auch die KonkurrentInnen mit einer Idee bereits Erfolg hatten. Daraus entwickeln sich Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen: Nachdem noch der kleinste Bericht immer eine Konstruktion der Wirklichkeit impliziert, erzeugt die gemeinsame Behandlung derselben Themen einen „effet du réel", einen Wirklichkeitseffekt: Man glaubt, was man sieht.[3]

3 Diese Kehrseite der massenmedialen Vermittlung zeigt sich während kriegerischer Auseinandersetzungen, wenn massenmedial verbreitete Bilder Bestandteil der militärischen Auseinandersetzung sind.

Gleichzeitig kommt es zur Situation, dass eine immer größere Zahl an Massenmedien immer ähnlichere Produkte anbietet. Die Barbara Karlich Show, Starmania, Taxi Orange, die Millionenshow, Dancing Stars, Was gibt es Neues? – um nur einige Produktionen zu nennen – bezeichnen Formatideen, die, bevor sie vom ORF importiert wurden, in ähnlicher Form schon in anderen Ländern oder in anderen Sendern erfolgreich waren. Gerhard Schulze nennt es die „Komik der Mediengeschichte", wenn durch diese Entwicklungen das expandierende Angebot den ZuschauerInnen immer weniger Abwechslung und den AnbieterInnen immer weniger Gewinn bringt. Dazu kommt ein Zeitdruck: Der Aktualitätsdruck, rasch auf neue Entwicklungen reagieren zu können, spiegelt sich in den eingeladenen ExpertInnen wider. *„Wenn das Fernsehen bestimmte fast-thinkers bevorzugt, die geistiges fast-food anbieten, vorgekaute, vorgedachte geistige Nahrung, so liegt das auch daran, dass diese auf alle Themen besonders reaktionsschnell antworten können, indem sie in ‚Gemeinplätzen' denken"* (Bourdieu 1998, S. 39f.). Demgegenüber war und bleibt es eine Aufgabe der Bildung, thematische Tiefe und Reflexion anzubieten. Die Frage, die sich dabei stellt, ist, inwiefern die Erwachsenenbildung dafür die potenziellen Distributionsmöglichkeiten der Massenmedien nutzen könnte.

Erwachsenenbildung und Massenmedien

Die Erwachsenenbildung wird auch zukünftig darum bemüht sein, ein Auseinanderdriften der Medienkompetenzen zwischen den Bevölkerungsgruppen vermeiden zu helfen (Stichwort „digital divide"). Meines Erachtens bieten sich für die Erwachsenenbildung aber auch spannende Möglichkeiten, die über diese Aufgabe hinausgehen. So eröffnet die angestrebte Fokussierung des nationalen Qualifikationsrahmens auf Lernergebnisse, also unabhängig davon wo und wie gelernt wurde, Chancen auf neue, interessante Kooperationen zwischen Massenmedien und Erwachsenenbildung. Dabei können Einrichtungen der Massenmedien – realistisch betrachtet vor allem Einrichtungen wie freie Radios, Spartenkanäle oder (Video-)Podcasts – als Mittler zwischen Lehrenden und Lernenden fungieren. Solche Modelle gab und gibt es bereits mit großem Erfolg, auch jenseits der bekannten Fernstudiengänge und Fernuniversitäten: Erinnert sei an die Modelle der Funk- und Telekollegs in Deutschland.

Im Kontext der Bildungsexpansion der 1960er-Jahre wurde 1966 vom Hessischen Rundfunk das Funkkolleg gestartet, um Weiterqualifizierung – anfangs nur für LehrerInnen – im Fernstudium anzubieten. Ein Jahr später folgte Bayern mit dem Telekolleg, das die Möglichkeit bot, zuerst die Mittlere Reife, ab 1972 auch die Fachhochschulreife per Fernstudium zu erreichen. Zwischen 1966 und 1994 registrierten sich in den 26 zweisemestrigen Funkkollegs jeweils zwischen 3.000 und 48.000 TeilnehmerInnen (im Schnitt 24.000), ein großer Teil davon strebte ein Zertifikat an (vgl. Kerres 2001, S. 130). Die Sendereihen waren auf mehrere Semester ausgelegt, eine erfolgreiche Teilnahme wurde semesterweise mit Zertifikat bescheinigt, das auch im formalen Bildungssystem (Zulassung zur Studienberechtigungsprüfung) anerkannt wurde. Um die Lernintensität zu sichern, wurden die Kurse im Medienverbund durch Studientexte und regionale Begleitzirkel in Volkshochschulen begleitet.

Ähnlich sind Struktur und Bedeutungswandel des Telekollegs, das abhängig von der beruflichen Tätigkeit in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Sozialwesen angeboten wird. Auch wenn beide Modelle sicherlich in ihrer Zeit zu sehen sind, kann diese Erfahrung genutzt werden, um neue, den heutigen Anforderungen entsprechende Modelle auszuarbeiten. Es ist nicht schwer, gegenwärtig positive Beispiele zu finden. Man denke an das wachsende Angebot an Bildungspodcasts, auch wenn sie derzeit noch kaum von Bildungseinrichtungen genutzt werden. Einen besonderen Fall stellt die amerikanische Eliteuniversität MIT (Massachusetts Institute of Technology) dar, die schon seit 2001 sukzessive ihre gesamten Kursunterlagen (derzeit für 1.800 Kurse) über das Internet öffentlich zugänglich macht. Indem damit jede/r grundsätzlich kostenlos am MIT studieren kann, wird deutlich, dass die hohen Studiengebühren, die für den Besuch an einer Eliteuniversität gezahlt werden müssen, nicht für den Inhalt, sondern nur für die Zertifizierung durch die Einrichtung bezahlt werden.[4]

4 Eine ähnliche Datenbank ist TED – Ideas worth spreading.

In einem etwas kleineren Rahmen veranstaltet die Karl-Franzens-Universität Graz unter dem Motto „Bildung für ALLE durch allgemein verständliche Wissenschaft“ die „Montagakademie“. Seit dem Studienjahr 2002/03 wurde diese Veranstaltung an 89 Abenden an der Universität Graz abgehalten, seit November 2004 wurden 50 Vorträge live per Internet an 15 PartnerInneneinrichtungen in ländliche Regionen übertragen. Bereits mehr als 40.000 Interessierte haben dieses kostenlose Angebot genutzt.

Das Potenzial für eine Verschränkung von Erwachsenenbildung und massenmedialer Vermittlung zeigt auch das Angebot der freien Radio- und TV-Sender in Österreich. In jedem Fall können massenmedial angebotene Inhalte Bildungsbarrieren abbauen helfen. Dennoch sollten die eingeschränkten methodischen Möglichkeiten, aber auch die Gefahren des unverbindlichen Konsums in den Blick genommen werden. Wenn Horkheimer und Adorno an der Kulturindustrie kritisierten, sie führe zur *„Verkümmerung der Vorstellungskraft und Spontaneität des Kulturkonsumenten“* (Horkheimer/Adorno 2004, S. 148), dann gilt es, anregende Lernangebote entgegenzusetzen, die sich der kritischen Reflexion verpflichten.

So gesehen bleibt der Erwachsenenbildung eine wichtige Aufgabe. Um diese erfüllen zu können, bekommt sie mit den neuen Mitteln der Massenmedien ein spannendes Handwerkszeug, das zu nutzen, sie wohl erst erlernen muss. So wie Massenmedien einst die Öffentlichkeit demokratisierten, könnten sie heute helfen, den Bildungszugang zu demokratisieren.

Literatur

Verwendete Literatur

Bourdieu, Pierre (1998): Über das Fernsehen. Suhrkamp.

Dann, Otto (1977): Die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts und der gesellschaftliche Aufbruch des deutschen Bürgertums. In: Göpfert, Herbert G. (Hrsg.): Buch und Leser. Vorträge des ersten Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens, 13. und 14. Mai 1976. Hamburg: Hauswedell, S. 160-193.

Erler, Ingolf (2005): Das Buch als soziales Symbol. Die Umwandlung von objektiviertem kulturellem Kapital in symbolisches Kapital (unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien).

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2004): Dialektik der Aufklärung. 15. Auflage. Fischer.

Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Lutter, Christina/Reisenleitner, Markus (2002): Cultural Studies. Eine Einführung. Löcker.

Morley, David (1999): Bemerkungen zur Ethnographie des Fernsehpublikums. In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carten (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Zu Klampen Verlag, S. 281-316.

Neumann-Braun, Klaus (2000): Medien – Medienkommunikation. In: Neumann-Braun, Klaus/Müller-Doohm Stefan (Hrsg.): Medien- und Kommunikationssoziologie. Juventa, S. 25-40.

ORF Medienforschung (2008): Studien. Online im Internet: http://mediaresearch.orf.at/studien.htm [Stand: 2009-02-10].

Schulze, Gerhard (1995): Das Medienspiel. In: Müller-Doohm, Stefan/Neumann-Braun, Klaus. (Hrsg.): Kulturinszenierungen. Suhrkamp, S. 363-378.

Smudits, Alfred (2002): Mediamorphosen des Kulturschaffens. Kunst und Kommunikationstechnologien im Wandel. Braumüller.

Strinati, Dominic (2000): An Introduction to Studying Popular Culture. Routledge.

Weiterführende Literatur

Adorno, Theordor W. (1998): Bibliographische Grillen. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 11. Suhrkamp, S. 345-357.

Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied.

Hepp, Andreas (2004): Cultural Studies und Medienanalyse. 2. Aufl. VS Verlag.

Noelle-Neumann, Elisabeth (2001): Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. 6. Aufl. Langen Müller.

Postman, Neil (1988): Wir amüsieren uns zu Tode. Fischer.

Weiterführende Links

Freie Radios: http://www.freie-radios.at

MIT OpenCourseWare: http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/courses/courses/index.htm

Montagsakademie, Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz: http://www.uni-graz.at/montagsakademie

TED – Ideas worth spreading: http://www.ted.com

Foto: K.K.

Mag. Ingolf Erler

Ingolf.erler@oieb.at
http://ingolferler.net
+43 (0)1 5322579-14

Ingolf Erler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB). Er studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Er koordinierte ein Forschungs- und Publikationsprojekt zur Frage der sozialen Zugänglichkeit von tertiärer Bildung und arbeitete mehrere Jahre als Journalist für verschiedene Zeitschriften (u.a. Universum Magazin, at.venture) sowie als Redakteur und Herausgeber weiterer Printmedien. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Nationaler Qualifikationsrahmen, Lernende Regionen (vor allem Regionalisierung von Bildung, Bildungsnetzwerke, neue innovative Methoden, Bildungsbedarfserhebungen), Sozialkapital sowie in der Begleitung der Ontogenese und Sozialisation seines Sohnes.

Bildungswelten im Comic

Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“

Olaf Dörner

Olaf Dörner (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, Bildungswelten, Comic, Mosaik, Mediensozialisation, informelle Bildung

Abstract

Die aktuellen Debatten rund um lebenslanges Lernen sind von bestimmten Bildungsvorstellungen bzw. -welten geprägt, die sich in den Medien unterschiedlich niederschlagen und dort wiederum Bildungswelten präjudizieren. Am Beispiel der Comiczeitschrift „Mosaik“ wird untersucht, wie Bildungswelten Erwachsener in populären Medien repräsentiert sein können – getragen von der Annahme, dass Bildungseinstellungen, Bildungsorientierungen und Bildungsbedeutungen auch im Rahmen von Mediensozialisation entstehen. Nach einer Einleitung, kurzen Klärung des Mosaiks als (informell) lehrreiches Medium sowie methodisch-methodologischen Vorbemerkungen werden anhand der aktuellen Serie „Stein der Weisen“ zunächst Typen der akademischen Welt herausgearbeitet, die ein Verhältnis von informeller und formaler Bildung strukturieren. Anschließend werden anhand einer einzelnen Passage diese Bildungswelten empirisch präzisiert.

Bildungswelten im Comic

Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“

Olaf Dörner

Bildungswelten sind in Anlehnung an Helmer (1997) Bildung betreffende Vorstellungs- und Denkmuster. Es geht darum, wie Bildung gedacht wird, welche Idee von Bildung es gibt, was Bildung sein und wie sie verwirklicht werden soll. Bildungswelten werden in gesellschaftlichen Bereichen kommuniziert und finden ihren Ausdruck im Sozialen: in Personen, Medien und Strukturen.

Will man etwas zu Bildungswelten in historisch gesellschaftlichen Kontexten wissen, bedarf es entsprechender Analysen „des“ Sozialen, beispielsweise der Analyse von Medien. Schriften und insbesondere Bilder zu Erziehung und Bildung verschiedener Epochen werden genutzt, um so etwa Bildungswelten im Mittelalter und in der Neuzeit zu rekonstruieren (siehe Helmer 1997; Schiffler/Winkeler 1991; Keck/Kirk/Schröder 2004). Mit der Herausbildung moderner Massenmedien – moderne Massenmedien sind solche, *„die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen“* (Luhmann 1996, S. 10) – ist mittlerweile ein breites und vielfältiges Medienspektrum entstanden und entsprechend unterschiedlich sind Bildungswelten repräsentiert.

Im Folgenden soll der Blick auf Comics als populäre Medien gerichtet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Medien nicht nur Repräsentations-, sondern immer auch Vermittlungsinstanzen sind. Insofern präjudizieren sie auch Bildungswelten, die derzeit debattiert werden.

Für den Bereich der Erwachsenenbildung ist momentan lebenslanges Lernen ein aktuelles Thema; hierbei insbesondere die Formen informellen Lernens (siehe Dohmen 2001; Wittwer/Kirchhof 2003) und informeller Bildung (siehe Fischer 2003) im Verhältnis zu formaler Bildung.[1] Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen Politik, Struktur und Praxis (siehe Weber/Wittpoth 1999) schlagen sich solche im bildungspolitischen Raum debattierten Bildungswelten speziell in gesellschaftlichen Strukturen und Praxen als auch in populären Medien nieder. Im Mittelpunkt steht also die Frage, wie sich Auseinandersetzungen um formale und informelle Bildung in Form von Bildungswelten in populären Medien wie der Comiczeitschrift „Mosaik“ äußern.

1 Lernen als Veränderungsprozesse kognitiver, emotionaler und psychomotorischer Muster werden dann zu Bildungsprozessen, wenn sich dabei das Selbst- und Weltverhältnis von Menschen ändert (vgl. Marotzki 2004, S. 44). Formale Bildung findet organisiert in pädagogischen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne (Schule, Ausbildung, Hochschule) statt, nonformale Bildung organisiert und auf freiwilliger Basis nicht nur in pädagogischen Institutionen und informelle Bildung im Alltag von Menschen in Familien, Nachbarschaften, Arbeit, Freizeit etc. (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 28ff.).

Insofern wird eine doppelte Perspektive eingenommen: Wie wird in einem Medium informeller Bildung und informellen Lernens (Comic) informelle Bildung formaler Bildung gegenübergestellt?

Das „Mosaik“ als informelles Medium lehrreicher Unterhaltung

Das seit 1957 erscheinende „Mosaik“ gilt als einzige Comiczeitschrift der ehemaligen DDR und ist den so genannten „Funnys“ (humorvolle Comics; Anm.d.Red.) zuzuordnen. Haupthelden sind seit 1976 die „Abrafaxe“ (Abrax, Brabax und Califax), drei Figuren, die nicht altern und ihre Abenteuer auf Reisen durch Zeit und Raum erleben. In Bezug auf Bildung ist das Mosaik insofern interessant, als es in der DDR ein ausdrückliches Erziehungsziel hatte: Es sollte bei der Erziehung *„unserer Kinder zu parteigreifenden, gerechtigkeitsliebenden, fröhlichen und phantasiebegabten Menschen“* (Altenburger 1966, S. 51) helfen. Mittlerweile ist dieser Erziehungsanspruch einem Vermittlungsanspruch gewichen. Es geht darum, lehrreich zu unterhalten bzw. *„mit Spaß Wissen zu vermitteln“* (Lettkemann/Scholz 1994, S. 94). Hier wird bereits etwas deutlich, das populären Medien, zumindest der Comiczeitschrift Mosaik eigen ist: Die Referenz von Bildung im Sinne von Wissensvermittlung sind Spaß und Unterhaltung. Institutionalisierte Wissensvermittlung (in Form von Schule) steht nicht in dieser Referenz. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass Schule eher mit Zumutungen, Anstrengungen und Mühen in Verbindung gebracht wird. Da die angesprochene LeserInnengruppe vornehmlich Kinder und Jugendliche im Schulalter sind, gleichwohl das Mosaik auch von vielen Erwachsenen gelesen wird, wie die veröffentlichten Leserbriefe immer wieder belegen, verwundert es nicht, dass Bildung und Erziehung in ihrer institutionalisiert höchsten Form (Schule) im Mosaik nicht thematisiert werden. Vielmehr wird der Anspruch der lehrreichen Unterhaltung auf zweierlei Weise umgesetzt:

Erstens: Über die erzählte Geschichte „Die unglaubliche Reise der Abrafaxe“ wird unterschiedliches Wissen medial vermittelt. Vor dem Hintergrund, dass Reisen als Metapher für Bildungsprozesse schlechthin angesehen werden kann, sind die Reisegeschichten auch Bildungsgeschichten und Bildungsangebote. Dies betrifft sowohl Geschichtswissen über Ereignisse, Personen, Länder, Regionen und Orte als auch über ProtagonistInnen vermittelte biografische Entwürfe.

Zweitens: In einem umfangreichen Mittelteil wird über die in der Erzählgeschichte thematisierten historischen Ereignisse, Orte und Personen kulturgeschichtlich aufgeklärt. In jüngerer Zeit werden in Kooperation mit dem „Exploratorium Potsdam. Die wissenschaftliche Mitmachwelt“ mit der Rubrik „Die Abrafaxe im Exploratorium“ naturwissenschaftlich orientierte Experimente dargestellt und erklärt. Bildung in diesem Sinne korrespondiert mit dem Verständnis von Orten non-formaler und informeller Bildung im Anschluss an die vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebene Konzeption für eine nationale Bildungsberichterstattung (siehe Fußnote 1).

Methodisch-methodologische Vorbemerkungen: dokumentarische Comicanalyse

Bei Comics hat man es mit einem bildhaften Medium zu tun, das im Sinne einer Semantik des Comics (vgl. Eco 1994, S. 127) als narrativ verknüpfter Schrift- und Bildtext vorliegt. Angesichts der Bildhaftigkeit von Comics und somit bildhaften Konstitution von Bildung erweist sich die Unterscheidung zwischen Ab-, Denk- und Erfahrungsbildern (siehe Schäffer 2008) als nützlich: Mit Abbildern sind Bilder im unmittelbaren Wortsinn gemeint, die Bildung mittels Technik materialisiert abbilden. Denkbilder hingegen sind begrifflich fassbare Vorstellungen über Bildung. Schließlich steht der Erfahrungsbildbegriff für Formen der inneren bildlichen Repräsentation von Bildung, bezogen auf zumeist implizite, habitualisierte und damit handlungsleitende Orientierungen in bildungsrelevanten Kontexten. Da Erfahrungsbilder im Unterschied zu Ab- und Denkbildern sprachlich nicht unmittelbar repräsentiert sind, lassen sie sich nur indirekt über interpretative Verfahren wie die dokumentarische Methode (siehe Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) erschließen. Insbesondere mit dem Erfahrungsbildbegriff wird über andere Ansätze der Repräsentation von Erziehung und Bildung im Bild (siehe etwa Schiffler/Winkeler 1991; Keck/Kirk/Schröder 2004) hinausgegangen.

Dem Verfahren der dokumentarischen Methode liegt in Anlehnung an Karl Mannheim ein Verständnis von Wissen zugrunde, wonach zwischen einem atheoretischen Wissen und einem theoretischen Wissen unterschieden wird (vgl. Bohnsack 2003, S. 60): Atheoretisches Wissen ermöglicht das Verstehen von Handlungen; AkteurInnen verstehen einander unmittelbar ohne Interpretation. Theoretisches Wissen dient der Interpretation von Handlungen; AkteurInnen interpretieren einander, um sich bzw. Handlungen zu verstehen. Während das theoretische Wissen den AkteurInnen reflexiv verfügbar sein kann, bleibt das atheoretische Wissen eher im Verborgenen (implizit) und es ist schwierig, es theoretisch zu beschreiben. Es wird davon ausgegangen, dass atheoretisches Wissen wesentlich Handlungssinn und -praxen strukturiert. Während der methodische Zugang zum theoretischen Wissen relativ unproblematisch ist (man kann es z.B. erfragen), erschließt sich das atheoretische Wissen nur über die Rekonstruktion von konkreter Handlungspraxis. Das Verfahren der dokumentarischen Methode stellt eine Möglichkeit des Zugangs zu diesem Wissen dar. Im forschungspraktischen Vorgehen schlägt sich die Unterscheidung zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen in den Arbeitsschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation nieder (vgl. ebd., S. 134-139). Zunächst geht es um die Rekonstruktion dessen, was offensichtlich ist, und dann um die Rekonstruktion des Nicht-Offensichtlichen, das sich in Handlungen oder Äußerungen dokumentiert. Mögliche Untersuchungsgegenstände liegen in Form von Schrifttexten und/oder Bildtexten (Gemälde, Fotografien, Comics usf.) vor. Schrifttexte können zudem unterschieden werden in solche, die dem/der ForscherIn bereits als Schriften vorliegen (historische, literarische, biografische u.ä. Schriften), und in solche, die er/sie selbst durch die Verschriftlichung von sozialen Prozessen erzeugt (verschriftlichte Feldbeobachtungen, Gruppendiskussionen, Interviews usf.).

Die Analyse der ausgewählten Comicpassage erfolgte zunächst im herkömmlichen Sinn auf der Ebene ihrer allgemeinen Erzählstruktur. Im Rahmen der zu formulierenden Interpretation ging es um die Analyse des immanenten Sinngehalts; interpretiert wurde das, was in der Passage zum Thema wird: Was ist zu sehen? Als was wird es identifiziert? Was wird erzählt? Vom immanenten Sinngehalt wird der dokumentarische Sinngehalt unterschieden, der mit Hilfe der reflektierenden Interpretation rekonstruiert wurde. Thematische Aspekte der Passage wurden auf ihren dokumentarischen Gehalt hin geprüft: Was bzw. welche Phänomene dokumentieren sich in thematisch relevanten Dingen? Rekonstruiert wurden die Erzählung, die narrative Dramaturgie und Phänomene, die sich in ihr dokumentieren. Die Bildhaftigkeit des Comic berücksichtigend, erfolgte in einem weiteren Schritt die reflektierende Interpretation in Anlehnung an Arbeiten zur dokumentarischen Bild- und Fotointerpretation (siehe Bohnsack 2007; speziell zur dokumentarischen Comicanalyse siehe Dörner 2007). Ausgehend von einer Eigenlogik des Bildes wird dabei die formale Komposition von Bildern rekonstruiert. Die ausgewählte Passage wurde im Rahmen der reflektierenden Interpretation, also auch auf die formale Komposition (planimetrische Komposition, perspektivische Projektion, szenische Choreographie)[2] der Panels – mit „Panel“ wird die kleinste selbstständige Einheit (Einzelbild) einer Comic-Bildfolge bezeichnet – hin untersucht.

Zu den einzelnen Arbeitsschritten (vgl. Bohnsack 2007, S. 79-82): Bei der perspektivischen Projektion geht es um Räumlichkeit und Körperlichkeit durch die Wahl der Perspektive. Die Perspektivität im Bild dokumentiert die Perspektivität des/der Bildproduzenten/Bildproduzentin und dessen/deren Weltordnung. Zentrale Analysefrage ist, was perspektivisch in den thematischen Fokus gerät. Um szenische Konstellationen der in bestimmter Weise

2 Das geschah insbesondere in Anlehnung an die ikonographisch-ikonologische Methode Panofskys, die auf den Dokument- und Wesenssinn einer Epoche unterschiedlichster Medien zielt, und in Anlehnung an die Ikonik Imdahls, bei der die Bedeutung der formalen Komposition eines Bildes von Interesse ist. Die formale Komposition stellt die Basis für die Vermittlung jenes Sinnes dar, der durch das Bild und das ikonographische Wissen nicht vermittelt werden kann (vgl. Bohnsack 2003, S. 168). Auf der ikonischen Sinnebene erfolgt die Vermittlung im Bild statt durch das Bild. Sinn wird unabhängig von Dingen außerhalb des Bildes konstituiert; er ist von der Perspektive des/der Betrachters/Betrachterin unabhängig, ebenso von dessen/deren Identifizierungsleistung auf der ikonographisch-ikonologischen Ebene. Sie zu rekonstruieren, ermöglicht den Zugang zum Eigensinn des Bildes. Bild wird dabei in Anlehnung an Imdahl verstanden als *„ein nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigengesetzlichkeit evidentes System“* (Imdahl 1978, 190 zit.n. ebd., S. 162).

handelnden und sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander geht es bei der Analyse der szenischen Choreographie. Zentrale Analysefragen sind, wie Figuren positioniert und wie sie über Gebärden, Mimik und Sprache aufeinander bezogen sind. Bei der planimetrischen Komposition geht es um Strukturen des Bildes in der Ebene oder Fläche. Sie ist im Unterschied zur perspektivischen Projektion und szenischen Choreographie, die auf eine gegenständliche Außenwelt bezogen sind (wiedererkennendes Sehen), auf das Bildfeld selbst bezogen (sehendes Sehen). Somit stellt ihre Analyse eine Möglichkeit dar, die Eigenlogik des Bildes zu rekonstruieren. Zentrale Analysefragen beziehen sich auf Geometrien, die über dargestellte Figuren und Szenearien deutlich werden.

Bildungswelten in der Serie „Stein der Weisen“

Die aktuelle Serie „Stein der Weisen“ (seit Heft 382) spielt im mittelalterlichen Deutschland. Die Abrafaxe begegnen auf ihrer Zeitreise im Kloster Helfta dem Findelkind Johanna, mit dem sie sich gemeinsam auf die Suche nach dem so genannten „Stein der Weisen“ begeben. Dieser Stein wird erstmals in Heft 383 (S. 47) erwähnt. Medizin für die erkrankte Äbtissin benötigend, geraten die Abrafaxe und Johanna an den heilkundigen Doctor Porcellus. Dieser behauptet, der Stein der Weisen könne Krankheiten heilen und Tod verhindern; der Magister Claudius wisse ihn herzustellen. In Sorge um die Äbtissin will Johanna nun diesen Stein suchen und kann die Abrafaxe für ihr Vorhaben gewinnen (Heft 384). Vor allem Brabax ist – wissenschaftlich ehrgeizig, wie er ist – von der Idee angetan. Die Abrafaxe und Johanna reisen zum Magister Claudius nach Magdeburg, der jedoch ein Gauner ist und schließlich zugeben muss, den Stein der Weisen nicht zu besitzen. Jedoch würde Albertus Magnus ihn haben. So gelangen die Reisenden schließlich nach Köln, wo sie den Gelehrten Albertus treffen (Heft 392).

Der Stein der Weisen – im Mittelteil des Heftes 384 wird ihm eine Doppelseite gewidmet – symbolisiert in der Serie ein erstrebenswertes Bildungsziel: Wissen zum Verstehen der Welt. Gleichwohl zieht er metaphorisch unterschiedliche Begehrlichkeiten auf sich. Johanna sieht in diesem Stein das Mittel gegen Krankheit und Tod bzw. für Unsterblichkeit. Sie will, und das ist der Anlass ihrer Reise mit den Abrafaxen, den Stein finden, um der kranken Äbtissin zu helfen. Damit verkörpert sie jene kindliche Unbekümmertheit und Naivität, die Gegenstand pädagogischen Bemühens sind und institutionelle Erziehung und Bildung legitimieren. Die Abrafaxe hingegen verkörpern grundsätzlich eine Trias (vgl. Dörner 1998, S. 2005): Abrax entspricht dem Typ des abenteuerlichen Draufgängers, Brabax dem des Wissenschafters und Califax dem des Bodenständigen, Sorgenden und Kümmernden. Als Abrafaxe ergänzen sie sich, verschmelzen sozusagen zu einer primär harmonischen Einheit. Brabax ist derjenige, der am Stein der Weisen als solchen interessiert ist. Er verkörpert jene Neugier und Aufgeschlossenheit, die Grundlage von Lernen und Bildung sind. Abrax und Califax sind so weit am Stein der Weisen interessiert, als die Suche nach ihm mit Abenteuern verbunden ist. Sie verkörpern den Typ einer geselligen Bildung (siehe Kaiser 1989). Insgesamt dokumentiert die Trias der Abrafaxe in der Serie „Stein der Weisen“ eine Welt der informell-hedonistisch-geselligen Bildung.

Akademische Bildungswelt: Hochstapler, Lügner, ehrwürdiger Kauz

Die Suche nach dem Stein der Weisen impliziert in dieser Serie Wissbegier als bildungsrelevantes Thema. Damit einher geht die Thematisierung von akademisch Gebildeten bzw. Gelehrten und somit die Implizierung von Typen der akademischen Bildungswelt. Die HauptprotagonistInnen werden in der Serie mit drei Vertretern dieser Welt konfrontiert:

Doctor Porcellus, der am Rande eines kleinen Dorfes lebt, ist ein Heilkundiger, der seine Kunst angeblich in Paris erlernt hat. Jedoch hat er sein Diplom von einem Studiosus gegen Gebühr fälschen lassen. In Wirklichkeit beherrscht er weder die lateinische Sprache noch das Lesen. Erst Brabax macht ihn darauf aufmerksam, dass ihn das gefälschte Diplom als „Doktor Schweinchen“ bezeichnet. Gleichwohl ist er ein begabter und geschäftstüchtiger Praktiker, der in seinem Labor Medizin herstellt und im Garten Heilkräuter anbaut. Johanna bezeugt, dass seine Heilkunst bereits vielen geholfen hat und er gebraucht werde.

Magister Claudius genießt in der Stadt Magdeburg einen guten Ruf, ist jedoch mit seiner Situation unzufrieden. Zwar hat er tatsächlich in Paris studiert, verdient jedoch sein Geld mit dem, was ihn ein „Quacksalber aus einem kleinen Dorf", wahrscheinlich Doctor Porcellus, gelehrt hat. Ohne sein Diplom würde niemand etwas bei ihm kaufen. Johannas Wunsch, den Stein der Weisen zu bekommen, versucht er finanziell auszunutzen. Von Brabax der Lüge überführt, gibt er schließlich zu, das Geheimnis um den Stein der Weisen nicht zu kennen. Sein Lehrer Albertus Magnus habe es ihm seinerzeit nicht verraten wollen.

Albertus Magnus ist als großer Gelehrter berühmt, hat an der Pariser Universität gelehrt, war Bischof in Regensburg und lebt nun im Dominikanerkloster zum Heiligen Kreuz in Köln. Bei einem gemeinsamen Essen mit Johanna und den Abrafaxen klärt Albertus seine Gäste über den Stein der Weisen auf, nicht ohne dabei in Konflikt mit Johanna und Brabax zu geraten. Es kommt zu einem Disput und Konflikt mit Brabax. Schließlich führt er ihnen eine Maschine vor, von der er behauptet, sie sei die größte Erfindung, die ein Mensch je gemacht habe. Ähnlich einem Zauberer spricht er einen mystischen Spruch, um das Gerät in Gang zu setzen. Die Vorführung misslingt und es kommt zu einer gewaltigen Explosion.

Im Unterschied zu Doctor Porcellus und Magister Claudius ist die Figur des Albertus Magnus historisch „echt". Vorbild ist der gleichnamige Philosoph und Kirchenlehrer (um 1200-1280). Bereits zu Lebzeiten war er ob seiner Gelehrsamkeit als Vermittler des Aristotelismus und Lehrer von Thomas von Aquin berühmt (vgl. Helmer 1997, S. 174). Als mittelalterlicher Gelehrter verkörpert er das klassische Modell einer formalen Bildung: Nach dem Studium der freien Künste, der Theologie an verschiedenen dominikanischen Klosterschulen, Lehrtätigkeiten an der Sorbonne in Paris, später in Köln, Würzburg und Straßburg war er in Köln Mitbegründer der ersten deutschen Hochschule. Albertus sei bestrebt gewesen, das Wissen seiner Zeit in Lehrbüchern zu verfassen, und war als Dominikaner dem lebenslangen Studium verpflichtet (vgl. ebd., S. 169ff.). Damit entspricht er dem heutigen Ideal des lebenslang Lernenden.

Diskreditierte Bildung(stitel)

Die drei Gelehrten-Figuren verkörpern zunächst das, was mit formaler Bildung erworben werden kann: akademische Titel, die die eigene Tätigkeit gegenüber anderen legitimieren. Damit verbunden sind Anerkennung und eine (mehr oder weniger) materielle Absicherung. Bildung wird dargestellt als Produkt, nicht als Prozess. Darüber hinaus verkörpern die einzelnen Figuren unterschiedliche Charakteristika: Hochstapelei und versiertes Können (Doctor Porcellus), Titelvermarktung und mäßiges Können (Magister Claudius), ehrwürdige Gelehrtheit, lebenslanges Wissensstreben und Verschrobenheit (Albertus Magnus). Insgesamt wird ein Bild von Gelehrten deutlich, deren Gebildetheit von Makeln kontrastiert wird. Formale Bildung wird so graduell unterschiedlich unterminiert bzw. diskriminiert. Interessant ist nun, wie dies geschieht. Zentrales narratives Element sind die Konfrontationen mit den Abrafaxen, insbesondere mit Brabax. Brabax entlarvt Porcellus als einen Hochstapler, Claudius als einen Betrüger und liefert sich mit Albertus einen wissenschaftlichen Disput. Er verkörpert, wie Abrax und Califax auch, den reinen Typus der informellen Bildung, da er über keinerlei Schul-, Berufs-, Universitätsausbildung und somit auch über keinen formalen Bildungstitel verfügt. Deutlich wird zum einen die formale Bildungswelt, die angreifbar ist und trotz institutionell-legitimierten Wissens kein Wissensmonopol hat. Zum anderen erweist sich die in der Figur Brabax verkörperte, informelle Bildungswelt als entmystifizierendes und monopolbrechendes Element. Somit wird in der Serie „Stein der Weisen" nicht nur implizit Wissen zum Hauptthema, sondern auch die Auseinandersetzung um informelle Bildung als Äquivalent zu formeller Bildung. Dieser Konflikt soll nun anhand der Auseinandersetzung zwischen Albertus und Brabax genauer rekonstruiert werden.

Streit im Labor: vom Disput zum Konflikt

Die Passage, folgend „Streit im Labor" genannt, ist der Episode „Die Verwandlung" der August Ausgabe 2008 entnommen und nimmt eine ganze Seite ein. Auf den Seiten zuvor (S. 45-48) ging es bei einem gemeinsamen Essen um die Frage, was es denn mit

dem Stein der Weisen eigentlich auf sich habe. Anlass war die ungeduldige Frage von Johanna an Albertus, ob dieser denn nun den Stein besitze. Albertus klärte sie daraufhin in einem dozierenden und belehrenden Gestus darüber auf, dass der Stein nichts Materielles sei, sondern vielmehr *„das zu Grunde liegende Prinzip“*. Johanna zeigte sich davon unbeirrt, Brabax hingegen war schwer beeindruckt. Abrax und Califax waren beide mit ihrem Essen beschäftigt und an der Auseinandersetzung nicht unmittelbar beteiligt. Lediglich Califax gab zu bedenken, dass es sich wohl bei dem Stein um eine Schnapsidee handle. Brabax versuchte, die vorgebrachte Entgegnung von Albertus zu verstehen und zu stützen, worauf dieser ihn lobend fragte, an welcher Universität er studiert habe. Geschmeichelt antwortete Brabax selbstbewusst, dass er es bevorzuge, seine Bildung selbst zu vervollkommnen (S. 47, Panel 4). Auf diese Entgegnung geht Albertus erst einige Zeit später wieder ein. Er führt die Gäste in sein Labor, um ihnen die Maschine vorzustellen, mit der es möglich sei, dem Geheimnis des Steines auf die Spur zu kommen.

Abb. 1: Passage „Streit im Labor“

Quelle: Mosaik (392/2008), S. 49

In Abb. 1 ist zu sehen, wie es zu einem Disput zwischen Albertus und Brabax kommt, der schließlich in einem (vorerst) unlösbaren Konflikt endet.

Commonsensetypisch ist in fünf Panels der Höhepunkt der Auseinandersetzung zwischen Albertus und Brabax dargestellt. Abrax, Califax und Johanna bilden ein Parallelgeschehen, das von den folgenden Ausführungen ausgeschlossen bleibt.

Ikonographisch werden folgende Typisierungen verwendet: Albertus in einem schlichten, weißen Mönchsgewand und mit einer Gelehrtenmütze auf dem grauhaarigen Kopf. Insgesamt verkörpert er einen hageren und asketischen Typ. Kopf und das etwas knochige Gesicht wirken eckig bzw. kantig. Brabax ist in einem braunen Wams dargestellt. Im Unterschied zur Eckigkeit des Kopfes von Albertus ist sein Kopf rundlich. Nicht zuletzt aufgrund seiner Rundlichkeit verkörpert Brabax eine hedonistische Lebensweise. Sein markanter roter „Topfhaarschnitt" erinnert in diesem Kontext an eine Mönchsfrisur, jedoch ohne Tonsur. Auf der Schriftebene erfolgt die Darstellung der verbalen Auseinandersetzung, die mit der auf der Bildebene dargestellten Mimik und Gestik einhergeht. In Panel 1 beendet Albertus an Brabax gewandt seine Ausführungen mit der Feststellung, nur noch wenige Schritte von der Vollendung des großen Werkes entfernt zu sein. Brabax widerspricht. Er sei von der aristotelischen Grundlegung der Ausführungen nicht überzeugt und fragt in Panel 2, ob Albertus nicht das Konzept von Demokritos kenne, wonach die Welt aus Atomen aufgebaut sei. In Panel 3 wehrt Albertus diesen Einwand mit der Bemerkung ab, dass es sich dabei um längst widerlegte Thesen handle, worauf Brabax bei seinem Standpunkt bleibt. Daraufhin zweifelt in Panel 5 Albertus an der wissenschaftlichen Kompetenz von Brabax: *„Vielleicht hätten dir ein paar Jahre an der Universität doch gut getan!"* Brabax erwidert scharf: *„Damit ich solchen Unsinn glaube wie ihr? Wohl kaum!"*

Glich die Auseinandersetzung zwischen Albertus und Brabax bisher eher einem Lehrer-Schüler-Verhältnis, wie es in Panel 1 anfänglich noch deutlich ist, entwickelt sie sich nun zu einer Experten-Konstellation. Eine pädagogisch-hierarchisierte Konstellation wird entpädagogisiert und nivelliert. In metaphorischer Dichte dokumentiert sich hier die sachliche Auseinandersetzung als (eigentlicher) Konflikt zweier Bildungsformen, in dem es am Ende zur Delegitimierung des Wissens des jeweils anderen kommt: Albertus als Vertreter der formalen Bildung delegitimiert das Wissen von Brabax als nicht universitär abgesichert. Abrax als Vertreter der informellen Bildung diffamiert das Wissen von Albertus als Unsinn. Bezüglich der Ausgangsthese stehen die Verständnisse von formaler und informeller Bildung einander unvereinbar gegenüber.
Auf der planimetrischen Ebene sind folgende Aspekte zentral (siehe Abb. 2):

Eckigkeit vs. Rundlichkeit: geformte Bildung vs. sich formende Bildung

Die Planimetrie der Einzelfiguren erhält über deren Köpfe ihren dominanten Ausdruck. Albertus' Kopf ist eckig charakterisiert, insbesondere über die Mützen- und Gesichtsform, aber auch über die Kantigkeit von Nase und Wangen. Demgegenüber ist der Kopf von Brabax von rundlichem Charakter; hier insbesondere über die Formen von Kopf und Frisur, aber auch über die von Augen, Gesicht und Ohren. Die Eckigkeit von Albertus steht der Rundlichkeit von Brabax gegenüber. Beide Formen, versteht man sie im Sinne habitueller Prägung (etwa Erziehung, Sozialisation, Bildung), sind hier Ausdruck von Disharmonie und Unvereinbarkeit. Ausgehend von einer natürlichen Rundlichkeit des menschlichen Körpers zu Beginn seiner Entstehung und Entwicklung dokumentieren Eckig- und Kantigkeit die strenge Formung durch institutionell organisierte Erziehung und Bildung einerseits und steht Rundlichkeit für die geschmeidige Formung durch nicht institutionell organisierte Erziehung und Bildung (Lebenserfahrung) andererseits. Die Unterschiedlichkeit der in sich zwar gleichförmigen und harmonischen geometrischen Formen (Viereck, Kreis) stützt als Verhältnis zweier verschiedener Geometrien das konträre Verhältnis von sich informell-formender und formal-geformter Bildung.

Dynamik vs. Statik: bemühende Bildungsabsicht vs. eigensinnige Bildungsabwehr

In den Einzelpanels wird über die Körperachsen der Figuren Albertus und Brabax die Genese des Konfliktes planimetrisch gestützt. Über die Körperhaltungen und -achsen werden viereckige Rahmen

säulenförmig gebildet, die insgesamt die Disharmonie zwischen Albertus und Brabax stützen. Auffällig ist, dass in den Panels 2, 3 und 5 die Brabax-Säule vergleichsweise starr gegenüber der Albertus-Säule bleibt. Lediglich in Panel 2 ist sie in einem anderen Winkel und parallel zur rechten Außenkante der Albertus-Säule dargestellt. Diese wiederum ist in den Panels 1, 2 und 3 in unterschiedlichen Schräglagen, in Panel 5 senkrecht dargestellt. Sie pendelt gewissermaßen von rechts nach links und schließlich in eine aufrechte Position. In Panel 3 ist sie leicht aufgerichtet, jedoch nicht senkrecht dargestellt. Zwischen ihr und der Brabax-Säule liegt ein nach unten spitz zulaufender Keil. Schließlich ist in Panel 5 die Albertus-Säule senkrecht, die Brabax-Säule leicht schräg dargestellt. Insgesamt schwingt die Albertus-Säule von einer Brabax entgegenkommenden Rechtsneigung, über eine vor Brabax zurückweichende Links-Neigung in eine abwehrende Links-Neigung und schließlich sich behauptende senkrechte Geradlinigkeit. Hingegen bleibt die Brabax-Säule in einer widersprechenden Starrheit,

Abb. 2: Planimetrie in der Passage „Streit im Labor"

Quelle: Mosaik (392/2008), S. 49

leicht abwehrend nach rechts geneigt, jedoch auch einmal aus dieser hervor„schnellend“. In der Genese des Säulenverhältnisses (vermittelndes Eingehen von Albertus auf Brabax, erschrockenes Zurückweichen vor dessen eruptiven Gegenvorschlag, neuerliches, erfolgloses Überzeugungsbemühen, Resignation) wird letztlich das Scheitern einer pädagogischen Bildungsabsicht an einer eigensinnigen Bildungsabwehr verkörpert.

Positionierung und Abgrenzung: selbstbewusste Behauptung informeller Bildung

Über die Seite bzw. das Gesamtpanel wird die Zuspitzung von oben (Panels 1+2) nach unten (linke Hälfte des Panels 5) unterstützt. Blickt man auf die Panels 1, 3 und 5, so ergibt sich über die Figur Brabax in Panel 1 und 3 ein Dreieck, dessen Spitze als Keil in Panel 5 zwischen Albertus und Brabax verläuft (bzw. einschlägt). Dieser Keil, über die Figur Brabax gebildet, verweist hier auf eine selbstbewusste Positionierung von Brabax und dessen klare Abgrenzung von der Position von Albertus. So werden über das Gesamtpanel die sich in den Einzelpanels abzeichnenden gegensätzlichen Standpunkte in der Form einer energisch-selbstbewussten Behauptung informeller gegenüber formaler Bildung nochmals hervorgehoben.

Insgesamt wird planimetrisch die Genese vom Disput zum Konflikt, vom Lehrer-Schüler-Verhältnis in eine Experten-Konstellation sowie die Unvereinbarkeit zweier Bildungswelten durch das Zusammenspiel Rundlichkeit und Eckigkeit sowie von Dynamik und Statik beschleunigt und dramatisiert. Sprichwörtlich gerät bisher Gültiges durch etwas Anderes ins Wanken.

Auf der perspektivischen Ebene wird der/die LeserIn als weitere Person in die Dynamik des Konflikts integriert. Die Panels 1, 2, 3 und 5 sind jeweils in einer Normalperspektive gestaltet. Während in Panel 1 die Perspektive Abrax mit einfängt, wird dieser in Panel 2 „abgeschnitten“. Der Fokus liegt so auf den beiden Kontrahenten. Während die Protagonisten in Panel 1 und 2 noch halbperspektivisch dargestellt sind, wird in Panel 3 eine Vollperspektive verwendet. Der Blick wird durch die Figuren Abrax und Califax auf Albertus und Brabax gelenkt und zugespitzt. In Panel 5 wird der mit Panel 4 eröffnete Nebenschauplatz integriert. Abrax, Califax und Johanna sind rechts in einer Halbperspektive im Vordergrund, Albertus und Brabax in einer Vollperspektive im Hintergrund dargestellt. Der Konflikt zwischen Albertus und Brabax hat hier sein vorläufiges Ende und das Interesse wird nun auf die anderen Figuren gelenkt. Insgesamt rückt perspektivisch der Konflikt ins Zentrum, wird dramatisiert und entdramatisiert sowie be- und entschleunigt.

Szenisch-choreographisch sind die Körperhaltungen und Blickrichtungen von Albertus und Brabax interessant. In Panel 1 wendet sich Albertus mit offenen Armen Brabax zu. Dieser wehrt die offene Haltung von Albertus ab. Brabax blickt nicht nur zur Seite, sondern verdreht die Augen und hält den Kopf leicht nach oben. Seine rechte Hand stoppt den entgegenkommenden Albertus, den linken Arm hält er angewinkelt hinter seinem Rücken. Insgesamt nimmt er Albertus gegenüber eine abwehrende und überhebliche Haltung ein. In Panel 2 öffnet er sich jedoch. Mit weit geöffneten Augen blickt er Albertus an und kommt diesem in seiner gesamten Körperhaltung entgegen. Er zeigt mit dem rechten Finger auf ihn, während er seinen Gegenvorschlag macht. Albertus weicht erschrocken zurück. In Panel 3 haben beide ihre Augen geschlossen und gestikulieren abwehrend bzw. behauptend. In Panel 5 schließlich hat Brabax die Augen weiterhin geschlossen und seine anfängliche Abwehrhaltung wieder eingenommen. Albertus hingegen ist entspannt. Die linke Hand am Kinn blickt er zu Brabax und gibt sein Bemühen, Brabax zu belehren, auf. Insgesamt wird szenisch-choreographisch eine Entwicklung geschildert: Ein anfänglich pädagogisches Bemühen wird forsch und selbstsicher zurückgewiesen, mündet in weitere Überzeugungs- bzw. Belehrungsabsichten und schließlich in überheblicher Resignation und Missachtung unter Beibehaltung der ursprünglichen Position. Formale Bildung wird zwar durch informelle Bildung kurzzeitig irritiert, jedoch nicht „entthront“.

Fazit

Auf der Abbildebene kommt die formale Bildungswelt, wie sie durch die Gelehrten verkörpert wird, in Form von Titeln und Insignien zum Tragen: Doctor, Magister, Gelehrter, Gelehrtenkleidung sowie

wissenschaftliche Gerätschaften. Die informale Bildungswelt ist auf der Abbildebene hingegen nicht vorhanden. Auf der Denkbildebene werden beide Bildungswelten, wie sie durch Albertus und Brabax verkörpert sind, als Produkte institutioneller Fremdbildung einerseits und Selbstbildung andererseits thematisiert: Universität und Lebenslauf. Auf der Erfahrungsbildebene, also der Materialisierung von habitualisierten Erfahrungs-, Vorstellungs- und Orientierungsmustern in Bezug auf Bildung im Medium Comic, werden zwei Bildungswelten thematisiert: Erstens die durch die Abrafaxe, speziell durch Brabax verkörperte informell-gesellig-hedonistische Bildung und zweitens die durch die Gelehrten, speziell durch Albertus verkörperte formale Bildung als legitimierende Titelbildung. Darüber hinaus wird eine Bildungswelt deutlich, deren zentrales Charakteristikum die konfliktreiche Polarisierung von informeller und formaler Bildung ist. In dieser Vorstellungswelt ist informelle Bildung hedonistisch geprägt, sie steht in der Referenz von Spaß, Abenteuer, Spannung, Leichtigkeit und jenseits jeglicher Fremdvereinnahmung. Formale Bildung ist asketisch, puristisch, belehrend und fremdbestimmend charakterisiert. Informelle Bildung schafft es, formelle Bildung zu entlarven (Porcellus, Claudius) und zu entzaubern (Albertus). Sie schafft es aus den „Niederungen“ des alltäglichen Lebens in den Bereich altehrwürdiger und formalisierter Bildung (der Weg der Abrafaxe ins Kloster zu Albertus war nicht einfach) emporzusteigen. Nicht nur das. Sie schafft es zudem, formale Bildung zu irritieren und – wenn auch nur kurz – aus der Fassung zu bringen und in ihren Grundfesten zu erschüttern. Mit der Verkörperung durch die Abrafaxe als Hauptsympathieträger hat informelle Bildung etwas Revolutionäres an sich, wenn sie die durch Albertus verkörperte formale Bildung ins Wanken bringt.

Die hier dokumentierte Bildungswelt von informeller und formaler Bildung korrespondiert mit Auseinandersetzungen um informelle Bildung als Äquivalent formaler Bildung. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass populäre Medien wie die Comiczeitschrift Mosaik Bestandteil von Sozialisations- und Erziehungsprozessen sind, ist davon auszugehen, dass sie an der Erzeugung und Formung von Ab-, Denk- und Erfahrungsbildern der Bildung Erwachsener beteiligt sind. Dies betrifft sowohl die Phase des Kindes- und Jugendalters, in der Bildungsorientierungen und -einstellungen in sozialisatorischen Interaktionen erworben werden, die im Erwachsenenalter nicht unverändert, aber grundlegenden Bestand haben, als auch die Erwachsenenaltersphase, in der Bildungsorientierungen und Bildungsbedeutungen kontextabhängig variieren. In diesem Sinne sind solche – hier comicspezifischen – bildhaft repräsentierten Bildungswelten unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten als regulierende Faktoren der (Nicht-)Beteiligung an Erwachsenen-/Weiterbildung (siehe Wittpoth 2008) relevant. Wie sich diese letztlich äußern, ist eine empirisch zu klärende Frage, wie sie beispielsweise im von der Volkswagenstiftung geförderten Forschungsprojekt zu Altersbilder und Weiterbildungsbeteiligung nachgegangen wird (siehe Dörner/Maes/Schäfer 2007).

Literatur

Verwendete Literatur

Altenburger, W. (1966): Die besonderen Aufgaben der Bilderzeitschriften im System der Kinderpresse der DDR (Diplomarbeit, Karl-Marx-Universität Leipzig).

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Leske+Budrich.

Bohnsack, R. (2007): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Barbara Budrich, S. 67-89.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Barbara Budrich.

Dörner, O. (1998): Comic-Helden als Vorbilder? Die Abrafaxe im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation (unveröffentlichte Magisterarbeit).

Eco, U. (1994): Die Lektüre von Steve Canyon. In: Ders.: Apokalyptiker und Integrierte. Fischer, S. 116-150.

Helmer, K. (1997): Bildungswelten des Mittelalters. Schneider Verlag Hohengehren.

Lettkemann, G./Scholz, M. F. (1994): „Schuldig ist schließlich jeder...". Comics in der DDR – Die Geschichte eines ungeliebten Mediums (1945/49-1990). Mosaik Steinchen für Steinchen Verlag.

Luhmann (1996): Die Realität der Massenmedien. 2. erweiterte Aufl. Westdeutscher Verlag.

Marotzki, W. (2004): Virtuelle Gemeinschaften als Impulsgeber für das Online-Lernen In: Meister, D. M. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mosaik (2008): Die Abrafaxe. Die Verwandlung. H. 392 (Reproduktion der Abbildungen mit freundlicher Genehmigung des Verlags).

Rauschenbach, T. et al. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

Weiterführende Literatur

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

Dörner, O. (2007): Comics als Gegenstand qualitativer Forschung. Zu analytischen Möglichkeiten der Dokumentarischen Methode am Beispiel der „Abrafaxe" In: Friebertshäuser, B./Felden, v.H./Schäffer, B. (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich, S. 179-196.

Dörner, O./Maes, J./Schäffer, B. (2007): Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (‚WAB'). Zur Bedeutung von Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. München (Typoskript).

Fischer, T. (2003): Informelle Pädagogik. Verlag Dr. Korvac.

Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): Gesellige Bildung. Klinkhardt.

Keck, W. R./Kirk, S./Schröder, H. (Hrsg.) (2004): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte. Klinkhardt.

Schäffer, B. (2008): Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.) (im Erscheinen): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Barbara Budrich.

Schiffler, H./Winkeler, R. (1991): Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Juventa.

Weber, K./Wittpoth, J. (1999): Zum Verhältnis von bildungspolitischem Diskurs. Strukturentwicklung und Partizipation in der Weiterbildung In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, S. 152-158.

Wittpoth, J. (2008): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.) (im Erscheinen): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.) (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Luchterhand.

Weiterführende Links

Mosaik: http://www.abrafaxe.de

Foto: K.K.

Dr. Olaf Dörner

Olaf.Doerner@unibw.de
http://www.unibw.de/paed/ebwb/personen/hp_doerner
+49 (0)89 6004-3116

Olaf Dörner studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie (M.A.), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrbereich Erwachsenen-/Weiterbildung der Fakultät für Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Regulative der Beteiligung an Weiter-/Erwachsenenbildung, Umgang mit Wissen, Bildung Erwachsener in sozialen Welten, qualitativ-empirische Erwachsenenbildungsforschung auf Grundlage der dokumentarischen Methode.

Einiges am Kasten

Mehr Mut zur Alltagstauglichkeit politischer Bildung

Marion Wisinger

Marion Wisinger (2009): Einiges am Kasten. Mehr Mut zur Alltagstauglichkeit politischer Bildung.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs,
Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: politische Bildung, Jugendliche, Televoting, Medienkonsum, Teledemokratie

Abstract

Politische Bildungsarbeit wirkt oft sehr bemüht und realitätsfern. Ihre Effektivität steht in den Sternen. Ob sie diskriminierende Strukturen nachhaltig verändern kann und möchte, ist fraglich. Die letzten Nationalratswahlen (2008) haben der politischen Bildung zwar zu mehr Bedeutsamkeit verholfen, doch dem deutlichen Trend nach rechts ist durch herkömmliche Politikdidaktik nicht beizukommen. Es ist an der Zeit, die kulturellen Prak tiken junger Erwachsener in klassische Lernbereiche zu integrieren, um sie und ihre Bedürfnisse konkret ansprechen zu können. Ausgerechnet das von PädagogInnen als passiv machendes Medium kritisch betrachtete Fernsehen könnte der politischen Bildung die nötige Anschlussstelle und Praxisnähe verleihen: Mit seinen attraktiven Identifikations- und Integrationsangeboten taugt es als Lernfläche für politische Handlungspotenziale wie etwa Basisdemokratie oder Chancengleichheit. Die Analyse der täglich über den Bildschirm flimmernden Castingshows und Soaps bietet eine geradezu ideale Ausgangssituation gelungener politischer Bildung.

Einiges am Kasten

Mehr Mut zur Alltagstauglichkeit politischer Bildung

Marion Wisinger

In Zeiten der Depression steht politische Bildung hoch im Kurs und: Unliebsame Entwicklungen im Wahlverhalten junger Erwachsener sollen mit pädagogischen Mitteln repariert werden. Gute Vorsätze, zugekaufte ExpertInnen und Programme, die man den wenig ausgestatteten Strukturen aufsetzt, werden öffentlichkeitswirksam als Initiativen mit Jugendkulturcharakter präsentiert.

Doch die nachhaltige Wirkung politischer Bildung als ästhetische Korrektur des gesamtgesellschaftlichen Rechtsrucks ist fraglich. Nicht zuletzt angesichts des parteipolitischen Tauschhandels mit Werten, Politikinhalten und Personen erscheinen Demokratie fördernde „Informationsoffensiven" jungen Erwachsenen zu Recht als Farce.
Engagierter Zeitgeschichteunterricht hadert augenblicklich mit dem Schauspiel der Wahl des dritten österreichischen Nationalratspräsidenten, der trotz seines politischen Stalls als stubenrein gilt. So zeigt politische Bildung zwar auf, was Demokratie und Partizipation sein könnten, scheitert aber letztendlich an der Politik selbst. Ihr Verdienst ist die individuelle Bewusstwerdung von Ohnmacht im politischen Großraum, und doch operiert sie weiterhin unverdrossen mit Selbstbestimmung in überschaubaren Rahmenbedingungen. Es gibt DemoLabs, DemoMobil und DemoDating – angewandte StaatsbürgerInnenschaftskunde im virtuellen Taschenformat. Demokratie wird zur Spielwiese auf Mausklick, zu einem fächerübergreifenden „Am-Leben-Vorbei" und essenziell undemokratisch. Sie hinterfragt die Struktur von Macht und Diskriminierung nur wenig – legitimiert sie durch ihre gut gemeinte Aufnahme in Lehrpläne. Dabei wäre so viel zu tun. Über Bord mit den bemühten Inszenierungen politischer Bildung!

Werfen wir einen Blick auf effektivere Lernbereiche von Jugendlichen, zum Beispiel im Fernsehen. Das von PädagogInnen kritisch betrachtete Medium hat nämlich einiges an politischer Bildung am Kasten, wovon herkömmliche Demokratieinitiativen nur träumen können. So kursiert unter den Jugendlichen die Debatte, ob und inwiefern Televoting bei Casting-Shows basisdemokratisch sei oder nur eine Frage der Größe des Fanclubs. Auch die Diskussion über Können und Aussehen eines Popstars differenziert das Wahlverhalten in bestürzend aktueller Weise. Nicht zuletzt lässt die künstlerische Zukunft der Starmaniacs Zweifel am Wert einer WählerInnenstimme aufkommen. Ihr tatsächlicher Marktwert hängt in keinster Weise von der Zustimmung hunderttausender VoterInnen ab, sondern von den Finanzen des Musikproduzenten/der Musikproduzentin und des ORF. Die Verheißung: „Auch du kannst es schaffen", gaukelt Chancengleichheit vor, wenn man/frau es nur will. – Eine Illusion, deren Scheitern via Lifestream zu beobachten ist. Alles in allem eine ausgezeichnete Demokratieübung für FernsehkonsumentInnen.

Wer zudem die Auslesemechanismen der Big-Brother-Formate im Dschungel und auf der Couch analysiert, erkennt unschwer Mechanismen der politischen Kultur und der Gesellschaft im Allgemeinen.

Für die Lernenden attraktiv und nachvollziehbar, wäre es lohnend, diese Formate in der Jugendbildungsarbeit konkret aufzugreifen. Stattdessen wird die angebliche Passivität des TV-Konsums beklagt. Die Wahrheit sieht ganz anders aus. Hier greifen Hunderttausende zum Telefon, streiten über die Parteilichkeit der Jury und diskutieren in Foren. Sie hinterfragen Regeln und Praktiken, beteiligen sich emotional und fiebern mit. Sie vertreten Standpunkte, machen die Drama-Queen Tom zur Zweitplatzierten und voten für Johnny, den Jamaikaner aus Kärnten.[1] Die rassistischen Ausfälle von ForenuserInnen gegen die Moderatorin Arabella Kiesbauer werden offen thematisiert und zurückgewiesen. Das muss interkultureller politischer Bildung in dieser Vehemenz einmal gelingen! Doch die PädagogInnen bleiben dabei: Starmania sei Trash, kommerziell und Freizeitbeschäftigung. Viel lehrreicher für die jungen WählerInnen seien Demokratieplanspiele. „Mitmachen!", ruft die politische Bildung lauthals.

Unerkannt bleibt auch die Chance, die gesellschaftliche Parallelkonstruktion von Starmania zu dechiffrieren. Der Antagonismus von Sieg und Niederlage bietet eine ideale Lernfläche, die junge Erwachsene fernab der frohen Botschaft der Selbstbestimmung realitätsfirm machen könnte. Unterdrückende Strukturen in der Lehrstelle, der Schule oder im Elternhaus zu benennen, wäre für die Emanzipation eines Individuums hilfreicher, als das staatsbürgerliche Einmaleins der Anpassung an das System zu erlernen. Das In und Out der KandidatInnen, die sich abmühen, legt die Vergeblichkeit persönlichen Engagements offen. So tanzen die Dancing Stars trotz Bandscheibenvorfalls und lächeln dabei in die Kamera, Jury und Publikum haben ihren Spaß, gewinnen wird letztlich aber nicht das beste und engagierteste Paar.

Teledemokratie bringt keine Gerechtigkeit: Wählen allein macht noch keinen Staat. Außerdem, wer demokratisch gewählt ist, ist noch lange kein/e DemokratIn. Das wird klar an der Praxis der Starmania-Friendshiptickets, die sich mit dem Argument der Sympathie über Mehrheiten hinwegsetzen. Die UserInnen der Foren haben kein Verständnis für diese Freunderlwirtschaft und die baldige Abwahl der KandidatInnen folgt auf den Fuß. Also doch direkte Demokratie? – Zumindest eine Art Handlungsmächtigkeit per Handy. Fernsehen als beliebte kulturelle Praktik erzeugt Bewusstsein und schafft Allianzen.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Medienkonsum politische Affinitäten erzeugen kann, liefert die Fernsehfamilie Die Simpsons. Ihr Unterhaltungswert und die Aussendung zur Primetime machen die gelben Couchpotatos des Mikrokosmos Springfield zunächst der Oberflächlichkeit verdächtig, doch eine Analyse des Panoptikums der dargestellten Gesellschaft und ihrer Funktionsweisen lässt sofort an gelungene politische Bildung denken. Anknüpfungspunkte an die Welt der Jugendlichen gibt es ausreichend viele: der Schulalltag, unfaire LehrerInnen und die Unterdrückung durch die Erwachsenen. Die bildungspolitischen Mythen von Selbstbestimmung und Partizipation werden geradezu grausam zerstört, an ihre Stelle treten Ohnmachtserfahrungen, wie sie wohl jede/r kennt. Hier kommt eine Grundregel politischer Bildung zum Ausdruck: Je stärker die persönliche Betroffenheit, desto besser erfolgt das Lernen von Strategien gegen Diskriminierung.

Die Simpsons sparen nichts aus. Erbarmungslos demaskieren Homer Simpsons Chef, der Kapitalist Montgomery C. Burns, und sein devoter Assistent den Sieg des Marktes über die Demokratie. – Eine bittere Einsicht, aber zum Verständnis der gesellschaftlichen Veränderungen der neoliberalen Ära unumgänglich. Im Gegensatz zur noblen Unparteilichkeit der politischen Bildung scheuen die „gelben Philosophen" aus Springfield die Auseinandersetzung mit Parteien und Ideologien nicht. Selbstverständlich werden antidemokratische Haudegen entblößt – rechtsextreme österreichische Parteien wären in Springfield Dauergast auf Sendung! Keine Autorität ist sicher, sie alle treten unverblümt auf: der einfältige Polizeichef, der korrupte und opportunistische Bürgermeister, der unseriöse Arzt oder der rasende Schulbusfahrer. Den ZuschauerInnen werden permanent Stereotype vorgeführt. Denkmuster wie Patriotismus und Xenophobie werden karikiert, Klischees und traditionelle Rollenbilder belacht. Die Simpsons erklären innerhalb weniger Minuten, wie

1 Anm.d.Red.: Die genannten Beispiele stammen aus der vom ORF produzierten dritten Staffel (2006/2007) der TV-Show „Starmania".

Populismus funktioniert und weshalb man Autoritäten nicht trauen darf: unbequem, aber äußerst demokratietauglich. „Vom Zuschauen allein wird das eigene Handeln noch nicht verändert!“, rufen politische BildnerInnen an dieser Stelle. Trotzdem, der nachhaltige Lerneffekt besteht im Identifikationsangebot mit alternativen Handlungsweisen der ProtagonistInnen. So wird etwa das jugendfeindliche Szenario in Springfield durch widerständiges Handeln verändert, werden Piratensender gebaut, um sich öffentlichen Raum zu verschaffen. Wohltuende Ironie begleitet die Absurdität des scheinbar „demokratischen“ Nebeneinander von Gut und Schlecht, Arm und Reich, Oben und Unten – im Übrigen das eigentliche Thema politischer Bildung.

Der konstruierte Qualitätsunterschied zwischen professioneller Bildungsarbeit und populären Medienangeboten wie Starmania oder Die Simpsons ist also nicht so groß wie gedacht.

Im besten Fall sollten beide pädagogisch wertvoll und inhaltlich zielgerichtet sein, nur sind sie es nicht immer. Beiden stünde es gut, die Widersprüchlichkeit demokratischer Kulturen zu erkennen und einzusehen, dass das Wählen nicht zum wichtigsten Instrument einer demokratischen Gesellschaft gemacht werden darf.

Im besten Fall sollten Fernsehcouch und institutionalisierte Bildung nicht miteinander konkurrenzieren, sondern durch gegenseitige Rezeption von einander lernen. Das gemeinsame Ziel ist klar: die Jugendlichen zu begleiten, als dass sie aktive, couragierte und aufgeklärte Mitglieder der Gesellschaft werden. – Wenn möglich, augenzwinkernd.

Literatur

Weiterführende Links

Homer Simpson tries to vote for Obama: http://www.youtube.come/watch?v=1aBaX9GPSaQ

Foto: K.K.

Dr.in Marion Wisinger

wisinger@aon.at
+ 43 (0)699 11340132

Marion Wisinger, Historikerin und Politologin, lebt und publiziert in Wien. Nach langjähriger Tätigkeit bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), dem Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte und dem Historischen Archiv des ORF arbeitet sie als freiberufliche Trainerin in den Bereichen interkulturelle Didaktik, Genderdemokratie und Antirassismus. Zudem ist sie im Team- und Projektcoaching und in der Vermittlung interdisziplinärer Kommunikation und Netzwerkbildung an der Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt in Kooperation mit science2public tätig.

Frei im Kopf

Über den Beitrag von freien Radiosendern zur Meinungsbildung

Alexander Pollak

Alexander Pollak (2009): Frei im Kopf. Über den Beitrag von freien Radiosendern zur Meinungsbildung.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: freie Radiosender, Selbstbildung, Medien, freie Meinungsbildung, freie Medien, Emanzipation

Abstract

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Unfreiheit der Massenmedien und den Beitrag freier Medienplattformen und Medienformate zur Meinungsbildung in Österreich. Am Beispiel der mehrfach preisgekrönten freien Radiosendung „Radio Stimme“ werden die Möglichkeiten und Grenzen unabhängiger, nicht-kommerzieller und ehrenamtlich getragener medialer Meinungsbildung diskutiert. Wie lassen sich Sendungen gestalten, wenn es keine mit Entscheidungsmacht ausgestatteten ChefredakteurInnen gibt? Wie werden Sendungsinhalte aufbereitet, wenn sie nicht für eine bestimmte Zielgruppe produziert werden? Was passiert, wenn Randthemen ins Zentrum rücken und unhörbare Stimmen plötzlich das Sagen haben? Und warum sind freie, unabhängige Medien nicht als förder- und schützenswerte Säule des demokratischen Rechtsstaates in der Verfassung verankert?

Frei im Kopf

Über den Beitrag von freien Radiosendern zur Meinungsbildung

Alexander Pollak

Was ist der beste Weg, um andere zu informieren und zu bilden? Man/frau informiert und bildet sich selbst und lässt andere an diesem Prozess teilhaben. Die eigene Neugier und Wissbegier wird zur Neugier und Wissensschöpfung derjenigen, die an diesem Prozess partizipieren können.

Dieses Rezept der Selbstbildung, die zugleich eine Fremdbildung ist, kann sowohl auf Ebene der individuellen Interaktion als auch unter Bedingungen der medialen Massenkommunikation angewandt werden. Doch geschieht das? Gehört es zum Standardrepertoire der Medien, die MedienkonsumentInnen in den Prozess der Themenerarbeitung einzubinden und damit breitenwirksam Meinungsbildung zu betreiben?

Wenn wir die Zeitung aufschlagen, das Radio aufdrehen oder den Fernseher einschalten, dann sehen und hören wir zwar, was geschrieben, gesprochen und gezeigt wird, aber ein wichtiger Teil der Information bleibt uns als KonsumentInnen meist vorenthalten. Wie kam es dazu, dass gerade das geschrieben, verlesen und gezeigt wurde und nicht etwas ganz anderes? Welche Zielsetzungen und Fragestellungen liegen der verbreiteten Information zugrunde? Welche Quellen wurden kontaktiert, welche verwendet und worauf gründet sich die Auswahl? Solange der Selektionsprozess, der der Verbreitung von Informationen vorausgeht, nicht offen gelegt wird, bleibt die weitergegebene Information immer eine unvollständige. Dort, wo Medien die KonsumentInnen bewusst über den Prozess der Informationserstellung im Unklaren lassen, um einseitig informieren zu können, sprechen wir von Manipulation oder von Medienkampagnen. Eine Beschränkung des Meinungsbildungsprozesses findet jedoch nicht nur dort statt, wo Medien offenkundig oder gar kampagnenartig für oder gegen eine Seite Partei ergreifen, sondern eben auch dort, wo differenziert berichtet wird, aber die Hintergründe der vielen Entscheidungsprozesse im Verlauf der Themenerarbeitung im Dunkeln bleiben.

Damit kommen wir zum entscheidenden Punkt: In gewisser Weise ist der Großteil der Medien zur Beschneidung von Meinungsbildung und zur Manipulation verdammt. Der Grund dafür ist: Die meisten Medien sind unfrei. Das heißt, sie stehen in wirtschaftlichen und/oder politischen Abhängigkeitsverhältnissen, die es ihnen gar nicht erst erlauben, in einen Prozess der freien Meinungsbildung einzutreten. Politische und wirtschaftliche EinflussnehmerInnen setzen Grenzen bzw. setzen Grenzen voraus, die die Möglichkeiten zu Transparenz und Selbstreflexion ebenso limitieren wie den Raum der Erarbeitung und Formulierung gesellschaftlicher Kritik. Anders gesagt: Medien und ihre GestalterInnen müssen mit negativen Konsequenzen rechnen, wenn sie Themen auf eine Art und Weise präsentieren, die von ihren GeldgeberInnen oder von Macht ausübenden politischen Instanzen abgelehnt werden. Zu den wichtigsten tagtäglichen Aufgaben der journalistischen MediengestalterIn gehört es daher, die jeweilige Grenze des

sanktionslos Sagbaren achtsam einzuhalten, um das Medium – und sich als JournalistIn – nicht der Gefahr auszusetzen, von der Politik, der Wirtschaft oder den MedienkonsumentInnen selbst belangt bzw. fallen gelassen zu werden.

Das gilt in unterschiedlichem Ausmaß für alle unfreien Medien. Eine Sonderstellung nehmen so genannte „freie Medien“ ein. Freie Medien definieren sich als Plattformen für freie Beitrags- und Sendungsgestaltungen. Sowohl die Plattformen als auch die Sendungen sind nicht gewinnorientiert ausgerichtet und agieren weitestgehend ökonomisch unabhängig. Freie Medien sind weder parteipolitisch gebunden noch verfolgen sie einen öffentlich-rechtlichen Auftrag. Darüber hinaus sind sie werbefrei und die Mitarbeit erfolgt größtenteils auf ehrenamtlicher Basis. Finanziert werden freie Medienplattformen zum einen über die Beteiligung von GesellschafterInnen, über Mitgliedsbeiträge und den Verkauf von Abonnements, zum anderen über Förderungen der öffentlichen Hand, die allerdings keinen Einfluss staatlicher Stellen auf Beitrags- und Sendungsinhalte begründen dürfen. Während also die Trägerplattformen freier Medien von einem Mindestmaß an Kapitalausstattung durch öffentliche GeldgeberInnen abhängig sind, können die RedakteurInnen ihre Sendungen aus einer Position der finanziellen und politischen Unabhängigkeit heraus journalistisch gestalten. Es gibt weder ein zu erfüllendes Quotengebot noch eine Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf InserentInnen und SponsorInnen. Potenzielle inhaltliche Sanktionsorgane sind einzig die PlattformbetreiberInnen und die Gerichte, wobei sich erstere meist nur dann einschalten, wenn die Gefahr besteht, dass letztere sanktionierend eingreifen könnten.

In Österreich existieren, verteilt auf die Bundesländer, mehr als ein Dutzend freier Radios. Darüber hinaus gibt es in Oberösterreich und Wien einen offenen Fernsehkanal. Über die offenen Radio- und Fernsehplattformen werden über 1.000 verschiedene Sendungen ausgestrahlt (wöchentlich, vierzehntägig oder monatlich). Allein auf dem freien Wiener Radiokanal „Orange 94,0“ werden mehr als 100 politische, kulturelle und musikorientierte Sendungen in unterschiedlichen Sprachen produziert. Eine dieser Sendungen ist „Radio Stimme“, ein seit mehr als zehn Jahren zweimal im Monat ausgestrahltes politisches Journal, das bereits zweimal mit dem österreichischen Radiopreis für Erwachsenenbildung ausgezeichnet und im Jahr 2008 erneut für den Radiopreis nominiert wurde – und das gleich in zwei Sparten, darunter in der Kategorie der besten Sendereihe.

Freie Medien sind weder absolut frei noch automatisch die besseren Medien, aber sie können im Idealfall etwas, was andere Medien nicht können, nämlich im weitestmöglichen Sinn freie Gesellschaftskritik entwickeln. Freie Kritik, das heißt konkret, keine rahmengebenden Institutionen oder Hierarchien im Hinterkopf haben zu müssen, wenn man/frau Sendungen produziert. Bei einer Sendung wie etwa Radio Stimme gibt es keine Chefin/keinen Chef, die/der Vorgaben macht, selektiert und limitiert, sondern im Kollektiv ausgehandelte, rahmengebende Prinzipien. Radio Stimme ist somit führungslos, aber keineswegs orientierungslos. Die beiden alles bestimmenden Prinzipien von Radio Stimme lauten: Die Beiträge müssen hörbar sein, das heißt, sie müssen hinsichtlich der technischen Qualität und Verständlichkeit Minimalanforderungen erfüllen und sie müssen eine gesellschaftskritische und damit meinungs- und erwachsenenbildende Komponente enthalten.

Nicht zuletzt heißt freie und kritische mediale Meinungsbildung auch, dass man/frau Nischen jenseits des Mainstreams sucht. In freien Medien werden Themen ins Zentrum gerückt, die gerne als Randthemen bezeichnet werden. Fundamentale gesellschaftliche Fragen, etwa die Entstehungsbedingungen und Auswirkungen weit verbreiteter Ideologien wie Nationalismus, Sexismus, Rassismus, Kulturalismus, Antisemitismus, Neoliberalismus sowie mit diesen Ideologien verbundene Praktiken wie Herabwürdigung, Ausbeutung, Diskriminierung, Segregation und Exklusion werden aufgeworfen. Es kommen Stimmen zu Wort, die sonst ungehört bleiben. Perspektiven werden beleuchtet, die sonst im Dunkeln bleiben. Zugänge werden gewählt, die sonst geschlossen sind. Und es wird das hinterfragt, was ansonsten als selbstverständlich und unverrückbar hingenommen wird, nämlich stabilisierte Formen gesellschaftlicher Machtstrukturen.

Das Ziel von freier Meinungsbildung und Kritik ist immer auch ein Stück gesellschaftliche Emanzipation

– für die, die die Sendung machen, und für die, die die Sendung konsumieren. Emanzipation bezieht sich dabei auf die Befreiung von dem Gefühl politischer Hilflosigkeit ebenso wie auf die Befreiung von der Deutungsabhängigkeit anderer.

Was hoch idealistisch klingt, führt dazu, dass das, was produziert wird, eines nicht ist: ideal. Meinungsbildung ist niemals glatt, niemals spannungsfrei, sie erzeugt Reibung und Widersprüche, weil sie sonst Menschen nicht bilden, sondern einfach ihr Denken okkupieren würde. Das Übernehmen scheinbar idealer, friktionsfreier Meinungen ist denn auch das Gegenteil von Meinungsbildung. Und nachdem die regierende Politik die Tendenz hat, einen Zustand der Spannungsfreiheit zu erzeugen, sind freie Meinungsbildung und freie Medien eine gefährdete Spezies, deren Überleben ein stetes Engagement verlangt.

Während etwa eine unabhängige Gerichtsbarkeit als ein Grundpfeiler des demokratischen Rechtsstaates gefördert und geschützt wird, gelten freie, unabhängige Medien nach wie vor eher als ein Luxus und als eine Spielwiese für Randgruppen denn als eine dringliche Notwendigkeit. Eine Demokratie, die nachhaltig sein will, braucht jedoch freie Meinungsbildung. Und freie Meinungsbildung braucht freie Kritik. Und freie Kritik kann nur in freien Medien stattfinden. Und wer das einfach glaubt, ohne den einen oder anderen kritischen Gegengedanken dazu zu entwickeln – und diesen entweder zu bestätigen oder zu verwerfen –, die/der hat noch nicht verstanden.

Literatur

Weiterführende Links

Radio Stimme: http://www.minderheiten.at

Foto: K.K.

Alexander Pollak

kontakt@fensterpolitik.at
http://www.fensterpolitik.at

Alexander Pollak ist Sozialwissenschafter, seit Dezember 2005 Forschungskoordinator bei der Europäischen Grundrechteagentur in Wien. Er arbeitet, forscht und publiziert zu Themen rund um Rassismus, Antisemitismus, Vergangenheitspolitik und Menschenrechtsbildung, politisiert auf www.fensterpolitik.at und ist Redakteur bei „Radio Stimme" auf Orange 94,0. Für von ihm gestaltete Radiobeiträge hat er im Jahr 2005 in der Sparte „Interaktives/ Experimentelles" und im Jahr 2007 in der Sparte „Kurzsendungen" den österreichischen „Radiopreis für Erwachsenenbildung" verliehen bekommen.

Medienbiographie – ein Leben voller Medien

Anu Pöyskö

Anu Pöyskö (2009): Medienbiographie – ein Leben voller Medien.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Medienbiographie, Mediennutzung, Medienbildung, wienXtra-medienzentrum, medienpädagogische Fortbildung

Abstract

Medienbiographie setzt den Fokus auf Funktion und Stellenwert der Medien im Lebensverlauf einer Person. In der medienpädagogischen Aus- und Fortbildung wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie häufig als Methode dafür eingesetzt, Zugang zu den Medienvorlieben und dem Mediennutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen zu finden. Der vorliegende Artikel beschreibt die Methodik der medienbiographischen Übungen als Teil der Fortbildungspraxis des Medienzentrums wienXtra und schildert, welche Art von Erkenntnissen dabei gewonnen werden kann. Im Kontext der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, ob und auf welche Weise die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie nicht nur in der Aus- und Fortbildung von PädagogInnen, sondern darüber hinaus für die Medienbildung im Allgemeinen genutzt werden kann. Medienkompetenz im Sinne des selbstreflexiven, eigenverantwortlichen Medienhandelns setzt korrelierend zu den sich kontinuierlich ändernden Medienwelten einen lebenslangen Lernprozess voraus.

Medienbiographie – ein Leben voller Medien

Anu Pöyskö

Der Begriff „Medienkindheit“ beschreibt die zentrale Rolle, die Medien im Alltag und in den kulturellen Praxen von Kindern einnehmen. In den 1980er-Jahren avancierte dieser Begriff zu einem „populären Schlagwort“, das bis heute in zahlreichen pädagogischen Diskursen zu finden ist. Unleugbare Tatsache ist: Seit es Medien gibt, haben sie Kinder und Jugendliche, ob sich diese nun erlaubter- oder verbotenerweise Zugang zu ihnen verschafft haben, geprägt.

„Medienbiographie“ setzt den Fokus auf Bedeutung und Stellenwert der Medien für den Lebensverlauf einer Person. Das Aufarbeiten der individuellen Medienbiographie wurde als methodischer Ansatz der Medienforschung entwickelt, um der Betrachtung der Mediennutzung eine lebensweltliche Perspektive hinzuzufügen. In der medienpädagogischen Aus- und Fortbildung wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie häufig als Methode dafür eingesetzt, ein besseres Verständnis für das Mediennutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln.

Das wienXtra-medienzentrum bietet bereits seit 30 Jahren medienpädagogische Fortbildungen für Personen an, die außerschulisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Der öffentliche Diskurs über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen ist durch negative Themen wie Suchtgefahr oder die Wirkung medialer Gewalt geprägt. Es dominieren die Sorge über die tatsächlich oder vermeintlich schädlichen Einflüsse der Medien auf die Heranwachsenden und die Bestrebungen, sie vor ebendiesen zu beschützen. In Folge assoziieren viele PädagogInnen, die sich mit medienpädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen beginnen, zunächst mit Medien Probleme und Gefahren. Um andere, lust- und verständnisvollere Zugänge zum Thema Medien zu finden, werden KursteilnehmerInnen im Medienzentrum dazu angeregt, über die Bedeutung der Medien in ihrer eigenen Kindheit und Jugend nachzudenken.

Zur Methodik

In der Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie empfiehlt es sich, folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Medien waren ein wichtiger Teil meiner Kindheit, meiner Jugend?
- Was waren meine Lieblingssendungen, -filme, -bücher usf.?
- Mit welchen Figuren aus der Medienwelt habe ich mich besonders stark identifiziert? Hatte ich Vorbilder oder HeldInnen?
- Was habe ich völlig abgelehnt? Warum?

- Wie hat sich der Stellenwert, den die einzelnen Medien in meinem Leben hatten, verändert als ich älter wurde?

- Welche konkreten Situationen der Mediennutzung sind mir, ob positiv oder negativ (angenehme, feierliche, angstbesetzte Medienerfahrungen), stark in Erinnerung geblieben?

- Medienkonsum als gemeinsame Tätigkeit: Welche Medien und Medieninhalte habe ich gemeinsam mit anderen, sprich mit meiner Familie, meinen Geschwistern oder meinen FreundInnen konsumiert?

- Anschlusskommunikation: Mit wem sprach ich über Medien und Medieninhalte? Wie wichtig waren Medien als Gesprächsstoff? Gibt es einzelne, konkrete Mediengespräche, an die ich mich heute noch erinnern kann?

- Meine Medienerziehung: Waren Medien und Medienkonsum bei mir Zuhause oder in der Schule ein Thema? Was wollten die Erwachsenen, vor allem meine Eltern oder meine LehrerInnen bewirken?

- Wurden mein Medienkonsum und mein Medienzugang reguliert? Was war verboten? Gab es diesbezüglich Konflikte mit meinen Eltern?

- Wie ging es mir mit diesen Regeln? Waren sie für mich nachvollziehbar? Habe ich versucht, sie zu unterlaufen?

Die Bandbreite an Methoden, die sich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie anbieten, ist groß: Sie reicht von der Einzelarbeit über Zweierinterviews bis hin zu Gruppengesprächen. Es liegt auf der Hand, Ergebnisse mit Medien auszuwerten, ob mit Steckbriefen, Wordraps, Wandzeitungen oder Bild- und Textcollagen. Konkrete Medienerinnerungen können zu kleinen gespielten Szenen verarbeitet werden, die live dargeboten oder mittels Video oder Audio aufgezeichnet werden können.

Der volle Rucksack an Medienerinnerungen, den jede/r von uns mitschleppt, ist den meisten zunächst nicht bewusst. Daher ist es empfehlenswert und führt rascher zu Ergebnissen, wenn die eigenen Medienerinnerungen in Gemeinschaft mit anderen aufgerollt werden: Man erinnert sich gegenseitig an bereits Vergessenes, einzelne Begriffe treten ganze Assoziationsketten los, die Bandbreite dessen, was in der eigenen Medienwelt wichtig und bedeutsam war, erweitert sich konstant im Laufe des Gesprächs.

Das Erzählen persönlicher Erlebnisse – und persönlich sind Medienerinnerungen allemal – setzt Vertrauen und ein Klima des gegenseitigen Wohlwollens voraus, trägt aber auch umgekehrt zur Entstehung eines Gruppenklimas bei, das das gegenseitige Vertrauen stärkt. Allerdings wirkt das Gruppensetting mitunter auch hemmend und kann dazu beitragen, dass bestimmte Themen nicht oder nur sehr zögerlich angesprochen werden. Für eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie empfiehlt es sich daher, Gruppen- und Einzelarbeit zu kombinieren.

Bausteine und Bestandteile der Medienbiographien

Die Beschäftigung mit der eigenen Medienbiographie zeigt, wie stark die Identifikation mit den damaligen Medienvorlieben gewesen war. Ein abwertendes: „Was schaust/hörst/spielst du denn da für einen Blödsinn?“ kam oft einer Abwertung des eigenen Selbst gleich.

> Ich habe mich als Junge mit Bruce Lee identifiziert. Eine Stunde, eine halbe Stunde lang nach dem Film habe ich mich gefühlt wie er und glaubte, das zu können, was er kann.
>
> Mann, 51 Jahre

Rückblickend lassen sich zuweilen Vermutungen anstellen, wieso gerade dieses eine ganz bestimmte Medienangebot oder diese eine ganz bestimmte Figur damals so zentral und bedeutsam gewesen war. Starke HeldInnen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten sprachen (Pippi Langstrumpf) und sprechen (Harry Potter) beispielsweise viele Kinder, hin- und hergerissen zwischen Ohnmachtsgefühlen und Allmachtsphantasien, an.

Jede Generation hat ihre Ikone der (überzeichneten) Weiblichkeit/Männlichkeit, von Marilyn bis Shakira, von John Wayne bis Bushido. Viele Jugendliche verfolgen gerne TV-Serien (von „Fame“ über „Beverly Hills 90210“ bis „GZSZ“), weil diese viele Gelegenheiten zur Beobachtung der sozialen Gefüge und Formen des Miteinanders sowie viele unterschiedliche Identifikationsfiguren anbieten.

Während der ersten Jahre im Gymnasium waren Tanzfilme wie Dirty Dancing oder Flashdance mir und meinen FreundInnen total wichtig. Alle diese Geschichten, wo es um eine junge Frau geht, die über sich hinauswächst und aus eigener Kraft etwas schafft, was ihre Umgebung ihr nicht zugetraut hätte. Die Filme haben uns sehr beschäftigt: Wir ahmten den Kleidungsstil und die Frisuren nach, kopierten die Musik auf Kassette, übten die Tanzchoreografien aus dem Film ein und entwickelten eigene.

Frau, 30 Jahre

Medienkonsum kann Rückzug und bewusstes Alleine-sein-Wollen bedeuten, ist aber häufig auch eine kollektive Tätigkeit. Erinnerungen daran, wie wichtig es war, Medien gemeinsam mit bedeutsamen Anderen (Familie, Geschwister, Freunde) zu konsumieren und das Erlebte miteinander zu teilen, finden sich in vielen Medienbiographien.

Papa mochte die Mickey Maus-Hefte gerne. Nach der Arbeit hat er sie mir und meiner Schwester laut vorgelesen, auch nachdem wir schon längst selbst lesen konnten.

Frau, 39 Jahre

Nach der Schule gingen meine Freundinnen und ich oft zu mir fernschauen, im Nachmittagsprogramm gab es Black Beauty und Lassie. Bei spannenden Szenen haben wir uns auf dem Sofa aneinander gekuschelt.

Frau, 41 Jahre

Bei stark negativen, angstbesetzten Medienerinnerungen handelt es sich häufig um Informationen oder Bilder, die man damals als Kind nicht zuordnen konnte (z.B. Weltuntergangsszenarien in einer TV-Doku, Auszüge aus den Nachrichten). Kindliche Ängste haften sich aber auch manchmal an Medienerzählungen und -figuren, die ursprünglich gar nicht „zum Fürchten“ waren.

Der TV-Clown Toby und sein Hund Tobias, die waren für mich echte Albtraumfiguren. Vor denen haben sich auch alle meine Freunde gefürchtet.

Mann, 43 Jahre

Ich hatte als Kind Angst vor dem Kasperl. Es reichte schon die Anfangsmelodie, und ich begann zu weinen.

Frau, 35 Jahre

Wenn das Angstmachende bewusst gesucht wird, haben wir es mit Mutproben und Grenzüberschreitungen zu tun. Hierzu bieten die Medien reichlich Gelegenheiten. Die Erinnerungen an mediale Mutproben sind Bestandteil vieler Medienbiographien. Auffallend ist, dass es sich dabei in den meisten Fällen um Erlebnisse in einer Gruppe von Gleichaltrigen handelt: Eine Mutprobe benötigt MitstreiterInnen und ZeugInnen.

Zuhause durften wir Aktenzeichen XY ungelöst nicht anschauen, bei Oma schon. Ich und meine Schwester, wir haben geschaut, obwohl wir uns auch extrem gefürchtet haben. Und Oma hat uns getröstet mit: „Ist alles nur gespielt und eh gar nicht wahr...“.

Mann, 43 Jahre

Der Vater meines Freundes betrieb ein Kino, dort durften wir aus der Vorführkabine die nicht jugendfreien Filme anschauen. Es ging uns darum zu testen, was man aushalten kann. Oftmals waren wir aber nachher eher enttäuscht und wussten überhaupt nicht, was an dem Film so schlimm sein soll, dass man es verbieten muss.

Mann, 51 Jahre

Bei Fragen rund um Sexualität waren und sind Medien für viele Heranwachsende eine zentrale

Informationsquelle. Viele erinnern sich an Momente, wo Medien Wesentliches zu ihrer Aufklärung beigetragen haben – mitunter bedeutend mehr als die Aufklärungsversuche der Schule und der Eltern.

> Ich las als Mädchen gerne diese billigen Liebesromane. Da waren viele Sexszenen drin, die fand ich interessant. Meine Eltern hatten sicherlich null Ahnung, was ich da lese.
>
> Frau, 35 Jahre

> Alles, was ich damals von Sex wusste, hatte ich von Frau Dr. Sommer.
>
> Frau, 32 Jahre

> Gemeinsam mit Eltern Filme mit Bettszenen anschauen, das war für mich eher peinlich. Mutti musste das dann immer kommentieren und sagen, dass das Fernsehen ja auch immer freizügiger wird. Papa hat nur vor sich hin geschmunzelt.
>
> Mann, 43 Jahre

Medienbiographien in einer multikulturellen Gesellschaft – was uns verbindet, was uns trennt

Dem Medientheoretiker Marshall McLuhan folgend, müssten alle, die ihre Kindheit und Jugend in den 1960er-Jahren und später verlebten, in einem „global village“ herangewachsen sein. Und zwar so, wie es sich für eine Dorfgemeinschaft gehört: mit geteilten kulturellen Erfahrungen und gemeinsamen großen Erzählungen. Tatsächlich: Es existieren zahlreiche Medienerinnerungen – meist rund um Produkte der US-amerikanischen Unterhaltungsindustrie, die über alle kulturellen Grenzen hinweg ein Gefühl des echten gemeinschaftlichen Erlebens entstehen lassen. So kann man, die Kritik an der kulturellen Hegemonie beiseite legend, eine gewisse integrative Kraft z.B. der Disney-Animationsfilme oder beliebter US-Familienserien und Sitcoms nicht verleugnen: Gemeinsame Medienerinnerungen und Medienvorlieben verbinden, mitunter sogar sehr stark.

Die Medienerinnerungen von ÖsterreicherInnen und Personen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich derzeit jedoch noch deutlich voneinander. Die Medienkindheit und (in geringeren Ausprägungen) auch Medienjugend der heutigen Erwachsenengeneration wurden deutlich durch das TV-Programm und hierbei vorrangig durch das öffentlich-rechtliche Kinderprogramm ihres Herkunftslandes geprägt. Von „Wer bastelt mit?“ über „Am Dam Des“ bis „Tom Turbo“ – MigrantInnen der ersten Generation, wie ich selbst eine bin, werden in solchen Erinnerungsrunden schnell zu AußenseiterInnen. Es ist anzunehmen, dass sich dies in Zukunft ändern wird: Die inter- und übernationalen Medienangebote für Kinder und Jugendliche werden immer umfangreicher und attraktiver und heben nationale Akzente auf.

Medienbiographien für Medienbildung nutzbar machen

Die Aufgaben und Ziele der Medienbildung rücken m.E. zunehmend in den Bereich der Lebensgestaltung/Alltagsbewältigung. Einerseits sind Medien ein fester Bestandteil des Alltags und erfüllen viele zentrale Funktionen, andererseits wird die Angebotspalette dessen, was wir mit und in Medien machen können, derart umfangreich, dass ein sehr bewusstes Haushalten mit der eigenen Aufmerksamkeit und Zeit erforderlich wird.

Die Versuchung ist groß, die Komplexität zu reduzieren und „gesunde Mediennutzung“ als etwas Geradliniges und Allgemeingültiges zu betrachten. Nur: Es existiert keine für jedermann/jedefrau jederzeit gültige „gesunde Medienkost“, wie es auch z.B. keine für jedermann/jedefrau jederzeit gültige „gesunde Ernährung“ gibt. Mediennutzung ist aus der Perspektive des Mediennutzers/der Mediennutzerin zu betrachten, spiegelt seine/ihre jeweilige Lebenssituation und Bedürfnislage wider und passiert niemals grundlos.
Im Idealfall, im Sinne der Medienkompetenz, setzt sich jede/jeder aktiv und bewusst mit folgenden Fragen auseinander:

- Wie integriere ich Medien so in meinen Alltag, dass sie Teil eines guten, erfüllten Lebens sind?

- Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten benötige ich für einen selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Umgang mit Medien?

Die Beschäftigung mit der eigenen Medienbiographie lädt dazu ein, sich rückblickend reflexiv mit der eigenen Mediennutzung als Kind und Jugendliche/r auseinanderzusetzen.

Die gewonnenen Erkenntnisse über die vielfältigen Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten der Medien lassen sich auf das Heute übertragen und können dazu beitragen, die Rolle der Medien im eigenen Alltag besser und ganzheitlicher zu verstehen. Dies ist ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem reflektierteren Umgang mit den Medien.
Gespräche über Medien haben meist das Neueste im Fokus und sind dadurch häufig geprägt von einem Gefühl der Atemlosigkeit und einer konstanten Überforderung. Der bewusste Blick in die eigene Medienvergangenheit kann uns daran erinnern, welchen langen Weg jede/jeder von uns als MediennutzerIn schon zurückgelegt hat. Es zahlt sich aus, kurz innezuhalten und durchaus auch Respekt vor der eigenen Lern- und Anpassungsfähigkeit zu haben – eine gute Grundlage, allen noch auf uns zukommenden Medienentwicklungen mit Neugierde und Offenheit zu begegnen.

Foto: Gabriele Mathes

Mag.ª Anu Pöyskö

anu.poysko@wienxtra.at
http://www.medienzentrum.at
+43 (0)1 400-83451

Anu Pöyskö ist Medienpädagogin und Leiterin des „wien-Xtra-medienzentrum". Sie arbeitet in der Medien-Projektarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im außerschulischen und schulischen Bereich. Darüber hinaus ist sie als Referentin für Medienpädagogik in der Fort- und Weiterbildung für PädagogInnen tätig. Im Fokus ihrer Arbeit liegen die Methodik der aktiven Medienarbeit und partizipative/alternative Medien.

Webredaktionskompetenz für die Erwachsenenbildung

Ein E-Mail-Dialog

Patrick Dax und Christian Ocenasek

Patrick Dax und Christian Ocenasek (2009): Webredaktionskompetenz für die Erwachsenenbildung. Ein E-Mail-Dialog.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Journalismus, Neue Medien, Online-JournalistInnen, Textgestaltung

Abstract

Von Oktober 2007 bis Mai 2008 leiteten der Erwachsenenbildner Christian Ocenasek und der Journalist Patrick Dax den Lehrgang w.eb-redaktions.com/petenz. In vier, jeweils dreitägigen Workshops wurden dabei MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen als KorrespondentInnen für Tätigkeiten im Online-Journalismus ausgebildet um u.a. für das Online-Medium www.erwachsenenbildung.at als KorrespondentInnen aktiv werden zu können. Im folgenden E-Mail-Dialog erläutern Ocenasek und Dax ihre – durchaus unterschiedlichen – Zugänge zum Lehrgang. Themen des E-Mail-Wechsels sind u.a. Unterschiede zwischen Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit, das Netz als Austauschmedium für ErwachsenenbildnerInnen und – in Hinblick auf das nächste Projekt, an dem Ocenasek und Dax mitwirken werden – das Potenzial der neuen kommunikativen Möglichkeiten des Internets für die österreichische Erwachsenenbildung.

08

Webredaktionskompetenz für die Erwachsenenbildung

Ein E-Mail-Dialog

Patrick Dax und Christian Ocenasek

Bezogen auf meine IT-Kompetenzen bin ich ja vielleicht ein typischer Erwachsenenbildner. Ich habe mir das meiste selbst erlernt und hinke den IT-Entwicklungen nach. Im Zentrum meiner Aufmerksamkeit steht das Lernen. Hilfsmittel – wie das Web – sollen nur die Bedeutung von Hilfsmitteln haben. Die Errungenschaften des digitalen Zeitalters versprechen manchmal viel mehr, was eine gewisse Skepsis begründet. Ich weiß aber, dass es um die vernünftige Nutzung der neuen Medien geht und die Erwachsenenbildung gut beraten ist, sich in diesem Bereich fit zu machen.

Christian Ocenasek

Als die damalige Bildungsministerin Elisabeth Gehrer den Schulen die „IT-Milliarde“ versprach, hat es sich eine Konzeptgruppe der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zur Aufgabe gestellt, verbandsübergreifend Qualifizierungsmaßnahmen für ErwachsenenbildnerInnen im IT-Bereich zu entwickeln. Im ersten Projekt erlernten 550 ErwachsenenbildnerInnen Teile des Computerführerscheins. Es ging also ganz breit gestreut um die banale Nutzung des PC. Und: Der Nachholbedarf war groß.

Beim zweiten Projekt waren 350 Personen mit ihrer w.eb-seiten.com/petenz beschäftigt. Die Institutionen der Erwachsenenbildung lernten ihren Webauftritt professioneller und die Arbeitsteilung mit den IT-ProfessionistInnen ökonomischer zu gestalten.

Die dritte Qualifizierungsmaßnahme war getragen vom Gedanken, dass die Erwachsenenbildung zwar viel Gutes unternehme, aber viel zu wenig davon bekannt sei. MitarbeiterInnen von Institutionen der Erwachsenenbildung sollten deshalb in die Lage versetzt werden, die neuen Medien besser für die Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen.

Vorliegend wird der Lehrgang w.eb-redaktions.com/petenz in den Blick genommen, der von Oktober 2007 bis Mai 2008 im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung stattgefunden hat. Dabei wurden MitarbeiterInnen aus österreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen für Tätigkeiten im Online-Journalismus ausgebildet um u.a. für das Online-Medium www.erwachsenenbildung.at als KorrespondentInnen aktiv werden zu können. Der Erwachsenenbildner Christian Ocenasek und der Journalist Patrick Dax übernahmen hierfür die Leitung. Die duale Lehrgangsleitung wurde eingesetzt, um beide Berufe – ErwachsenenbildnerIn und JournalistIn – zu repräsentieren. Ihren Blick auf die Aufgabe mussten Dax und Ocenasek während des

Lehrgangs mehrmals in Übereinstimmung bringen. Im folgenden E-Mail-Dialog lassen sie ihre vielfältigen Erfahrungen Revue passieren.

Christian Ocenasek: Der Konzeptgruppe war von Anfang an klar, dass wir mit der Erstellung eines Curriculums zur Ausbildung von Online-JournalistInnen fachlich überfordert sind und Expertisen einholen müssen. So haben wir dich als Berater angefragt. Deine Referenzen als Online-Journalist und als Ausbildner von JournalistInnen waren der eine Grund, der andere, dass du bereits mit der Erwachsenenbildung in Berührung gekommen warst.

Patrick Dax: Ja, ich hatte einige Jahre am Wiener polycollege Online-Journalismus unterrichtet. Den Lehrplan, der sich dort im Laufe der Jahre entwickelt hat, habe ich als Grundlage für meine Vorschläge für den webredaktionskompetenz-Lehrgang genommen. Das Curriculum sollte das gesamte Spektrum des Arbeitens mit Online-Medien umfassen, ausgehend von der Text- und Bildgestaltung bis hin zu Video- und Audioproduktionen, die künftig eine wichtige Ergänzung zu literalen Ausdrucksformen im Netz darstellen werden. Daneben sollte das Curriculum auch den kompetenten Umgang mit neuen interaktiven und kommunikativen Formaten wie Weblogs beinhalten, die mittlerweile unverzichtbar geworden sind.

Christian Ocenasek: Ich weiß noch, in mir wuchs die Vorfreude, die interaktiven Möglichkeiten des Webs nutzen zu lernen, auch wenn ich zu diesem Zeitpunkt in erster Linie verwirrt war. So ein bisschen erschlagen von den vielen Möglichkeiten. Und mit meiner Aufmerksamkeit musste ich zwischen den online-journalistischen Inhalten, die du verdichtet präsentiertest, und unserer Aufgabe, eine passende Qualifizierungsmaßnahme zu basteln, pendeln.

Patrick Dax: Nun, zunächst war es wichtig, handwerkliche Fähigkeiten der Textgestaltung zu vermitteln. Das hatte mit Journalismus noch nichts – oder nur begrenzt – zu tun und sollte den Schwerpunkt des ersten Blocks bilden. Zentrale Fragen dabei waren: Wie schreibe ich fürs Netz? Wie sollten Texte aufgebaut werden, damit sie unter den im Netz gegebenen Rezeptionsbedingungen (Lesen am Bildschirm) verständlich sind? Also kurz gesagt: Welche formalen und inhaltlichen Kriterien sind beim Publizieren im Netz zu beachten? Gleichzeitig sollten auch zaghaft journalistische Stilformen – vom Interview bis zum Feature – durchdekliniert und vermittelt werden.

Daneben sollte das Arbeiten mit Redaktionssystemen (Content Management Systemen, CMS) und Bildbearbeitungsprogrammen als Basiswissen vermittelt werden. Ergänzend sollten die TeilnehmerInnen im dritten Block auch in die Produktion von Video- und Audioinhalten eingeführt werden. Die dazu notwendigen Technologien sind weitgehend verfügbar und leicht zu handhaben. Videos von Konferenzen oder Interview-Mitschnitte – so die Überlegung – könnten auch für www.erwachsenenbildung.at eine schöne Ergänzung darstellen.

In einem weiteren Schritt sollten Kompetenzen im Umgang mit den neuen kommunikativen Medien wie etwa mit Weblogs und dem Syndizierungsformat RSS nahegebracht werden. Das sollte die KorrespondentInnen ermuntern, eigene Projekte zu entwickeln. Im vierten Block sollten schließlich redaktionelle Abläufe im KorrespondentInnen-Team behandelt werden. Bewusst offen gelassen wurde dabei noch die Rolle der KorrespondentInnen. Das sollte dann während der Lehrgänge für – sicherlich auch produktive – Unklarheiten sorgen.

Christian Ocenasek: Für mich war es ja besonders spannend, wer die TeilnehmerInnen des Lehrgangs sein werden. Die zehn KEBÖ-Verbände sollten je zwei TeilnehmerInnen delegieren. Im Idealfall sollten sie in der Nähe der Geschäftsführung des Bundesdachverbands arbeiten, mit Öffentlichkeitsarbeit zu tun haben und gut mit den Landesverbänden und den einzelnen Einrichtungen vernetzt sein. Einige der TeilnehmerInnen haben dieses Profil erfüllt. Andere waren nicht in diesen „idealen“ Positionen. Auch die Vorkenntnisse waren sehr unterschiedlich. Alles in allem eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Motiven zur Teilnahme, unterschiedlichem Wissensstand und unterschiedlicher Einbindung in ihre Institutionen. Die Unterschiedlichkeit der KEBÖ-Verbände trug zur Heterogenität der TeilnehmerInnen auch noch bei. Das Einzige, was für alle galt, war diese – wie du so schön sagst – „produktive Unklarheit über die zu erwartende Rolle als KorrespondentIn“.

Das alles war für die didaktische Herangehensweise beim Lehrgangsstart eine besondere Herausforderung. Wir haben diese mit viel Reflexion und Flexibilität auch gut bewältigt. Und die Lehrgangsgruppe ist mit dieser doppelten Herausforderung – dem Lernen und dem Entwickeln eines Selbstverständnisses als KorrespondentIn – auch sehr professionell umgegangen. Gerade das Suchen nach Klarheit und die damit verbundenen Umwege bringen ja oft entscheidende Erkenntnisse…

Mir wurde zu diesem Zeitpunkt der Unterschied zwischen Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit zum ersten Mal so richtig bewusst. Wie hast du diesen Unterschied wahrgenommen?

Patrick Dax: Beim ersten Block war der Unterschied zwischen Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit für mich nicht so stark bemerkbar. Zum einen haben wir da die Textgestaltung im Netz allgemein durchgenommen, also handwerkliche Fertigkeiten diskutiert, die auch bei der Öffentlichkeitsarbeit im Netz von Bedeutung sind. Zum anderen waren es technische Fragen – der Umgang mit dem Redaktionssystem und mit Bildbearbeitungsprogrammen –, die da behandelt wurden. Insofern glaube ich, dass der Einfluss auf die Lernergebnisse relativ gering war. Ich glaube aber, dass der Fokus auf die Öffentlichkeitsarbeit, der sich so richtig ja erst gegen Ende der Workshops herauskristallisiert hat, auf die Motivation der KorrespondentInnen Auswirkungen hatte.

In den Gesprächen und Diskussionen mit den TeilnehmerInnen hatte ich den Eindruck, dass sich einige gerne auch journalistisch in das Online-Medium einbringen und selbstständig Themen erarbeiten wollten. Dieser Eindruck hat sich dann beim zweiten Block verstärkt. Einige waren merklich enttäuscht, dass die redaktionelle Ausrichtung dann mehr in Richtung Öffentlichkeitsarbeit getrimmt wurde und die Inhalte sehr stark an die Interessen der jeweiligen Institutionen rückgebunden wurden.

Die Tatsache, dass das Medium nicht so sehr journalistisch bedient werden soll, finde ich einerseits schade, andererseits auch vernünftig, weil die konsequente journalistische Auseinandersetzung mit Themen sehr ressourcenintensiv ist und der zeitliche Spielraum der KorrespondentInnen das in vielen Fällen vermutlich auch gar nicht zulässt.

Der Opposition zwischen Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit würde ich in diesem Fall auch gar keine große Bedeutung beimessen. Interessanter finde ich die Frage, wie die Erwachsenenbildung die neuen Medien und dabei auch www.erwachsenenbildung.at zum Austausch der ErwachsenenbildnerInnen untereinander nutzen kann.

Christian Ocenasek: Du hast natürlich recht. Egal ob jemand als freier Journalist/freie Journalistin oder im Auftrag einer Organisation als ÖffentlichkeitsarbeiterIn tätig ist, die handwerklichen Fähigkeiten (Textgestaltung, multimediale Aufbereitung) sind dieselben. Aber dann, wenn es darum geht, über welche Themen berichtet wird, ist der freie Journalist/die freie Journalistin eben frei und der/die ErwachsenenbildnerIn in die EB-internen Organisationsabläufe eingebunden. Die Hierarchie muss eingebunden sein. Es gibt also jemanden, der/die sagt, berichte mir bitte von diesem Kongress, und der/die dann auch noch kontrolliert, ob die eigene Einrichtung gut abschneidet. Diese beauftragten Themen sind dann auch solche, die mit strategischen Zielen verknüpft sind und die Entwicklungsperspektiven der Organisation unterstützen.

Die große Frage für mich ist: Für welche Fragestellungen, für die Bewältigung welcher gesellschaftlichen Herausforderungen ist wie viel Eingebundenheit in die organisationelle Ausrichtung sinnvoll? Oder aus Sicht der Erwachsenenbildung formuliert: Sollten sich die EB-Organisationen nicht vielleicht mehr von ihrer Kundschaft steuern lassen? Ich erachte es als sehr sinnvoll, wenn sich die Erwachsenenbildung traut, mit ihren TeilnehmerInnen in einen für sie nicht direkt zu steuernden Dialog zu treten. Und letztlich geht es dabei ja besonders um die jungen Menschen, die mit den interaktiven Medien aufwachsen – die „digital natives“. Sie sind unsere künftige Kundschaft. Und wir müssen von ihnen lernen, wie wir ihre Bedürfnisse decken können. www.erwachsenenbildung.at sehe ich als einen ganz wichtigen ersten Schritt, im Sinne des interaktiven Austausches mit den Lernenden – allerdings noch ein ganz zarter erster Schritt.

Um experimentieren zu können, wie wir ErwachsenenbildnerInnen die nächsten Schritte gehen können, brauchen wir den Blick auf die Möglichkeiten, die das Web heute bietet – Stichwort Web 2.0.

Patrick Dax: Ja, so genannte „social-media-Formate“, man kann sie auch „Web 2.0“ nennen, haben in den vergangenen Jahren auf viele gesellschaftliche, ökonomische und auch institutionelle Prozesse Auswirkungen gehabt. Das Netz und damit verbundene, neue interaktive und kommunikative Technologien werden heute von Millionen von Menschen genutzt. Das Web ist ein Kollaborations- und Partizipationsmedium geworden. Die Leute bringen sich und ihre Ideen aktiv in zahlreiche gesellschaftliche und kulturelle Diskurse ein und erwarten zu Recht, dass sie auch ernst genommen werden.

Im Wesentlichen lässt sich der Einfluss dieser demokratisierenden Medienformen an zwei zentralen Punkten festmachen, die sowohl Unternehmen als auch Institutionen betreffen: Kontrolle und Innovation. Die Erfahrungen mit neuen kommunikativen Formaten – etwa in der Medienindustrie – haben gezeigt, dass Unternehmen und Institutionen in zentralen Bereichen Kontrolle verlieren und diese an ihre „KundInnen“ oder „NutzerInnen“ abgeben. Man sieht das sehr schön an der Musikindustrie, die den Vertrieb ihrer Produkte im Netz faktisch nicht mehr kontrollieren kann. Umgekehrt sind durch diese Öffnung nach außen auch innovative Prozesse in Gang gesetzt worden. Viele Innovationen in der Medienindustrie sind nicht aus den traditionellen Unternehmen, sondern von den Rändern und dem früheren Publikum gekommen – etwa Weblogs, Online-Tauschbörsen und so weiter. Dabei ergeben sich Konflikte mit traditionellen Sichtweisen.

Die durch soziale Medien ermöglichten Kommunikationsformen stehen im Gegensatz zu hierarchischen Ordnungen und Abläufen, bringen aber gerade deshalb innovative Impulse zum Vorschein. Früher oder später werden sich diese demokratisierenden Prozesse in allen „traditionellen“ Strukturen bemerkbar machen. Die Institutionen der Erwachsenenbildung stehen dabei also vor den selben Herausforderungen wie alle anderen Institutionen auch. Je früher die Schleusen geöffnet werden und neue gesellschaftliche Realitäten akzeptiert werden, desto schneller können diese Potenziale auch genutzt werden. Eine Chance, sich diesen Herausforderungen zu stellen, bietet das nächste Projekt zur Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen, das unter dem Arbeitstitel „Web 2.0 als Planungs- und Entwicklungsinstrument für die Erwachsenenbildung“ steht.

Christian Ocenasek: Ja, geplant ist, dass die zehn großen Erwachsenenbildungsverbände der KEBÖ ein Jahr lang mit einem für die Strukturen des eigenen Verbandes gut passenden Projekt im Web 2.0 experimentieren. 2009 ist es Zeit, die Projekte zu planen. Münden könnte diese Orientierungs- und Planungsphase in einem Kongress im Herbst am bifeb, der gleichzeitig auch der Start der Verbandsprojekte sein könnte.

Patrick Dax: Ich denke, es ist wichtig, dass sowohl innerhalb der Institutionen und Verbände als auch nach außen mit neuen Formaten experimentiert wird, das heißt, dass sowohl Hierarchien innerhalb der Erwachsenenbildung abgebaut werden und neue Austauschmöglichkeiten zwischen den „ProfessionistInnen“ als auch neue Kommunikationsmöglichkeiten mit den „KundInnen“ geschaffen werden. Konkrete Vorschläge müssen dabei von den Leuten kommen, die Erfahrungen in dem Feld haben. Der Fantasie sind dabei aber keine Grenzen gesetzt. Ich bin schon sehr neugierig, welche Experimente sich aus dem Zusammentreffen der technologischen Möglichkeiten des „neuen“ Netzes mit den praktischen Erfahrungen der ErwachsenenbildnerInnen ergeben werden – und hoffe, dass wir Anfang 2011 von spannenden Projekten berichten können.

Foto: K.K.

Patrick Dax

patrick.dax@gmail.com
http://futurezone.orf.at

Patrick Dax ist Redakteur bei der ORF.at FutureZone. Er lehrt an der Universität für angewandte Kunst (Abteilung Digitale Kunst) und unterrichtet am Wiener polycollege Online-Journalismus.

Foto: K.K.

DI Christian Ocenasek

christian.ocenasek@bifeb.at
+43 (0)6137 6621-150
http://www.bifeb.at

Christian Ocenasek studierte Landschaftsökologie und Landschaftsgestaltung an der Universität für Bodenkultur in Wien. Er ist Supervisor, Coach und Organisationsberater. Seit 1996 ist er in der Erwachsenenbildung tätig, derzeit als Geschäftsfeldleiter im kooperativen System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl.

Freie Radios als informelle Bildungseinrichtungen

Das Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“

Eva Schmidhuber

Eva Schmidhuber (2009): Freie Radios als informelle Bildungseinrichtungen. Das Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Freie Radios, Radiodialoge, ProgrammmacherIn, interkulturelle Redaktion, Interkulturalität, Radiomagazin, RadiomacherIn

Abstract

Freie Radios bilden seit ihrem Bestehen RadiomacherInnen aus und geben damit vor allem jenen eine Stimme, die in anderen Medien nicht oder kaum zu Wort kommen. Von Beginn an waren viele Personen mit Migrationshintergrund in die Arbeit der Freien Radios in Österreich involviert und haben u.a. dafür gesorgt, dass diese heute in 25 Sprachen senden. 2008 wurde die bestehende Vielfalt um das Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“ erweitert. Hier wurde und wird verstärkt auf Ausbildung und Zusammenarbeit gesetzt: Zusammenarbeit zwischen sprachlichen, ethnischen, kulturellen und sozialen Gruppen in interkulturellen Redaktionen, die mittlerweile bei sechs Freien Radios aufgebaut wurden. Diese Redaktionsgruppen gestalten mehrsprachige Radiomagazine, die von allen zwölf Freien Radios in Österreich ausgestrahlt werden.

09

Freie Radios als informelle Bildungseinrichtungen

Das Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“

Eva Schmidhuber

Mit der Bereitstellung eines offenen Zugangs zum Medium Radio ermöglichen die Freien Radios in Österreich seit nunmehr zehn Jahren zahlreichen Gruppen, Initiativen und Einzelpersonen aktive Medienarbeit. Viele der derzeit ca. 2.500 ProgrammmacherInnen kommen aus Communitys mit migrantischem Hintergrund oder aus sprachlichen, ethnischen, kulturellen und sozialen Minderheiten. Die Freien Radios bilden für sie wichtige mediale Plattformen, um ihre Anliegen und Interessen an die Öffentlichkeit zu bringen und gesellschaftliche Teilhabe zu leben.

Mit Sendungen in 25 Sprachen bieten die Freien Radios eine Vielfalt wie kein anderer Mediensektor. Sie fördern das aktive bürgerschaftliche Engagement und das Verständnis für und die gegenseitige Akzeptanz von kulturellen, sprachlichen und sozialen Gruppen. Darüber hinaus kommt den Freien Radios im Rahmen der Radioausbildung eine wesentliche Funktion bei der Vermittlung persönlicher, sozialer und fachlicher Kompetenzen zu, wie sie im Rahmen des lebenslangen Lernens immer wichtiger werden. Alle Freien Radios bieten Workshops für werdende RadiomacherInnen an, in welchen diese u.a. Grundlagen der Sendungsgestaltung, des Livestudiobetriebs, des Medienrechts, des Audioschnitts und der Moderation erlernen. Von einigen Radiostationen werden diese Workshops im Rahmen von Projekten auch unabhängig vom Radiobetrieb für die Erwachsenen- und Medienbildung angeboten, z.B. vom EuRegio Medienzentrum (EMZ). Workshops für Schulklassen, die unter Anleitung eigene Sendungen zu spezifischen Themen gestalten und produzieren, ergänzen das Bildungsangebot der Sender.

Aber auch was ihre „selbst nicht aktiv werdenden“ HörerInnen anbelangt, ist den Freien Radios Bildung ein Anliegen. Viele Kulturinitiativen und Bildungseinrichtungen sind als Radiomachende tätig und gewinnen über den Äther neue Zielgruppen für ihre Inhalte. Die Erfolge der Freien Radios beim jährlich verliehenen „Radiopreis der Erwachsenenbildung“ zeugen von der Qualität der oft ungewohnten und innovativen Zugänge: Im Jahr 2007 gingen drei der fünf Preise an Freie Radios (zwei an Ö1), im Jahr 2008 waren unter den sechzehn Nominierten neun Freie Sender, drei davon erhielten die Auszeichnung.

Abgesehen von dieser medienspezifischen und allgemeinbildenden Weiterbildung in den Workshops und „on air“ sind die Freien Radios Lernorte für den Erwerb persönlicher, gesellschaftlicher und (trans-)kultureller Kompetenzen. Die Sender sind in der Regel basisdemokratisch organisierte Vereine, die ihre HörerInnen zu aktiver Beteiligung motivieren. RadiomacherInnen sind Jugendliche und SeniorInnen, FeministInnen, PhilosophInnen

und Volksmusikgruppen, lokale Kulturinitiativen, migrantische Communitys und viele mehr. Die Zusammenarbeit in dieser Vielfalt ist Herausforderung und Chance zugleich; mediale und politische Partizipation sowie gesellschaftliche Integration sind die Ziele, informelles Lernen der Rahmen.

Anlässlich des Europäischen Jahres des Interkulturellen Dialogs 2008 wurde die bestehende Vielfalt durch ein Kooperationsprojekt der Freien Radios weiter ausgebaut und intensiviert. Dank der Finanzierung durch EU und bm:ukk konnten im Rahmen von „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt" im vergangenen Jahr sechs österreichische Freie Radios (Radiofabrik Salzburg, Freies Radio Freistadt, Orange 94.0 Wien, Radio Helsinki Graz, Radio Agora Kärnten, Freies Radio Salzkammergut) interkulturelle Redaktionsteams aufbauen und radiotechnisch ausbilden. Sechs Teams aus insgesamt fünfzig Personen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen, sozialen und ethnischen Hintergründen gestalteten und produzierten gemeinsam fast fünfzig, teils mehrsprachige Radiomagazine, die von allen zwölf Freien Radios in Österreich mehrmalig ausgestrahlt wurden. Alle Magazine sind auch online auf der Website von „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt" nachhörbar und stehen gratis zum Download zur Verfügung.

Die Redaktionsteams

Am Anfang des Projektes stand die Herausforderung, radiointeressierte Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu finden, die auch Zeit und Ausdauer für die Ausbildung, die Redaktionstreffen und die konkrete Arbeit an den Sendungen haben würden. Mit einigem Aufwand gelang es, 65 TeilnehmerInnen für diese ehrenamtlichen Aufgaben zu gewinnen. Ein besonderes Anliegen war es, möglichst viele Frauen zur Mitarbeit zu motivieren: Immerhin 42% der RedakteurInnen sind weiblich. Auch ist die Altersgruppenverteilung gleichmäßig: Der jüngste Teilnehmer ist 16, die älteste Teilnehmerin 59 Jahre alt; eine Hälfte der Aktiven ist älter, die andere Hälfte jünger als 38 Jahre. 85% der RedakteurInnen haben einen Migrationshintergrund (d.h., sie selbst oder zumindest einer ihrer Elternteile ist nicht in Österreich geboren). Es sind das Personen, deren Erstsprache (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in alphabetischer Reihenfolge): Bosnisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Hindi, Igbo (Nigeria), Lingala (Kongo), Kroatisch, Niederländisch/Flämisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch ist. Die Einschulung der Redaktionsmitglieder erfolgte in einer Kombination aus lokaler und zentraler Schulung. Neben spezifischen Workshops der einzelnen Radios wurde vom Verband Freier Radios Österreich (VFRÖ) in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) für alle TeilnehmerInnen ein Seminar organisiert. Als Arbeitsgrundlagen dienten die Ergebnisse und Materialien zweier früherer VFRÖ-Projekte: die des Grundtvig-Projektes „Intermedia" (siehe Intercultural Media Training in Europe 2006) sowie des BABELINGO-Projektes (siehe WER SPRICHT – Interkulturelle Medienarbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext Freier Medien 2006). Beide Arbeiten gingen aus einer langjährigen Zusammenarbeit mit Freien Radios und Community Medien in anderen Ländern hervor. Dieser Austausch hatte eine intensive Beschäftigung mit verschiedenen Ansätzen und Zugängen in der Ausbildung zur Folge, gerade auch im interkulturellen Bereich.

In den Redaktionsgruppen wurde die Ausbildung nach Bedarf organisiert. Teilweise wurden eigene Workshops und Trainings für die RedakteurInnen abgehalten, teilweise nahmen sie an den regulären Workshops für RadiomacherInnen teil. In vielen Fällen wurden auch Personen einzeln trainiert, da die zeitliche Flexibilität durch die Berufstätigkeit der RedakteurInnen beschränkt und die Fluktuation innerhalb der Redaktionen relativ hoch war.

> Bis zum Beginn der Radiodialoge hatte ich keinerlei Erfahrungen in dieser Branche. Umso dankbarer war ich für die Unterstützung von Sylvie und Rudi, die mir zum Teil alles hundert und dreifach erklären mussten und dies stets mit einer Engelsgeduld :-). Somit durfte ich in den letzten Monaten eine komplette Beitragsproduktion erlernen, von Recherchearbeiten über Textformulierungen bis hin zu Schnitt-Techniken, insofern das in der kurzen Zeit möglich war, weil es sich doch als ziemlich zeitaufwändig entlarvte. Redaktionell konnte ich sehr viele Eindrücke sammeln. Es war mir ein großes Vergnügen, an diesem außergewöhnlichen Projekt teilnehmen zu dürfen.
>
> Taan Houyoux (Radiodialoge-Redaktion Freies Radio Salzkammergut)

Im März 2008 fand im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl am Wolfgangsee ein dreitägiges Seminar für alle ProjektteilnehmerInnen statt. Neben Kennenlernen und Austausch standen drei Workshops auf dem Programm: „Interkulturelle Zusammenarbeit“ (Jasmine Böhm und Dieter Gremel, Verein ZARA), „Radiomagazine – Gestaltungsmöglichkeiten“ (Georg Wimmer, Radiojournalist, Programmkoordinator Radiofabrik Salzburg) und „Mehrsprachigkeit im Radio“ (Frank Hagen, Ausbildungsleiter Radio Orange Wien). Ein zweites Treffen der RedakteurInnen fand im Rahmen der Konferenz „Civilmedia 08: Cultures – Participation – Dialogue“ Anfang Dezember desselben Jahres in Salzburg statt. Dort wurde das Projekt von den TeilnehmerInnen im Rahmen einer Podiumsdiskussion präsentiert und diskutiert.

In Salzburg war die Redaktion etwas dominiert von Männern mit afrikanischem und Frauen mit südosteuropäischem Migrationshintergrund, eine, wie sich erwiesen hat, manchmal heftige, widersprüchliche, aber sehr produktive Kombination. So verschieden wie die Menschen im Team waren auch die bearbeiteten Themen. Die Arbeit war phasenweise sehr intensiv, wie in einer professionellen, bezahlten, bekannten Redaktion. Jede Sendung wurde gemeinsam erarbeitet und so konnte jede/r ihre/seine Meinung zu jedem Beitrag einbringen. Leider sind die Radiodialoge ‚nur‘ ein Projekt. Die Realität in den Redaktionen der österreichischen Medien sieht anders aus. Wären alle Redaktionen so zusammengesetzt wie unsere, würde es keine sexistische, rassistische,... Berichterstattung geben. Eine Zukunftsvision – objektiver Journalismus von multikulturellen Redaktionen – so sollte echte Teilhabe am Gesellschaftsleben für MigrantInnen, AsylwerberInnen und anerkannte Flüchtlinge aussehen. Berichterstattung aus jeder Perspektive.

Sabaha Sinanovic (Radiodialoge-Redaktion
Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg)

Im Laufe des Projektes „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“ stellte sich heraus, dass der Zeitaufwand für die Betreuung und Ausbildung der RedakteurInnen unterschätzt worden war. Die Gestaltung eines Radiomagazins bleibt trotz umfangreicher Ausbildung aufwändig. Aufgrund dessen war die Fluktuation in den Redaktionsteams hoch – vollauf nachvollziehbar, sind doch fast alle RedakteurInnen berufstätig, haben auch familiäre Verpflichtungen und ist die Tätigkeit unbezahlt. Das bedingte aber, dass keine Konsolidierung der Gruppen zustande kam. Ein weitgehend selbstständiges Fortbestehen der Redaktionen, wie es ursprünglich angestrebt worden war, konnte deshalb auch vorerst nicht erreicht werden.

Ziel der „Ausbildung“ im Rahmen der Radiodialoge war und ist es, den RedakteurInnen einerseits fachliche, das heißt journalistische und radiotechnische Fähigkeiten zu vermitteln, andererseits und mindestens genauso wichtig, Personen mit Migrationshintergrund eine öffentliche Stimme zu geben, sie „hörbar“ zu machen, gerade weil sie in anderen Medien nicht vorkommen. Dies in einer kooperativen Form zu tun, in der die allgemeine soziale Kompetenz und dazu die so viel beschworene „interkulturelle Kompetenz“ weitere Lernziele bilden, ist eine der großen Herausforderungen des Projektes: Die Praxis in den Freien Radios sieht in der Regel so aus, dass Radiomachende ein (sprach-)spezifisches Programm für die eigene Community gestalten – was ein absolut wichtiger und sinnvoller Zugang ist. Mit den „Radiodialogen“ wurde dieser Aspekt um die Zusammenarbeit von sprachlichen, ethnischen, kulturellen und sozialen Gruppen erweitert.

Die Radiomagazine

Jede der sechs Redaktionsgruppen produzierte einmal monatlich ein einstündiges Magazin, das von allen zwölf Freien Radios in Österreich ausgestrahlt wurde. So entstanden im Laufe des Jahres 48 Magazine mit mehr als 1.000 Ausstrahlungen (inklusive der Wiederholungen) österreichweit. Alle Magazine stehen zudem online zum Nachhören und gratis zum Herunterladen zur Verfügung. Auf www.radiodialoge.at können die einzelnen Beiträge kommentiert werden. Hier finden sich auch alle weiteren Informationen zum Projekt „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt“ in fünf Sprachen.

Elemente dieser Magazine sind Beiträge und Reportagen, Interviews, Diskussionen, Features und natürlich Musik. Die meisten Ausgaben sind mehrsprachig gestaltet. Die deutsche Sprache fungiert dabei als „Verbindungssprache“, mittels derer alle Inhalte nachvollzogen werden können. Gerade im Bereich der Mehrsprachigkeit sind einige sehr interessante Ansätze entstanden: „Stimmen Stimmen“ betitelt sich beispielsweise eine Rubrik der Redaktion am

Freien Radio Salzkammergut – eine Collage aus Stimmen und Sprachen. Die Grazer Redaktion fragte sich, in welchen Sprachen Graz eigentlich spricht, denkt, singt und wie sich das anhört. So entstand bei Radio Helsinki ein spannendes Stimmen- und Stimmungshörbild: ein interkulturelles Stadtportrait der eigenen Art. Die Themen, Zugangsweisen und Gestaltungselemente der Magazine zeugen insgesamt von einer breiten Vielfalt, wie sie nur durch die Vielfalt der Beteiligten zu erreichen ist. Eine verstärkte Präsenz des Projektes in der Öffentlichkeit wurde durch Radiojingles, Plakatserien und acht interkulturelle Feste erzielt, die unter Einbindung der RedakteurInnen und vielfach auch anderer Organisationen in Wien, Graz, Innsbruck, Freistadt, Salzburg, Ebensee, Klagenfurt und Dornbirn organisiert wurden. So bildeten sich neue Netzwerke und die aus der interkulturellen Zusammenarbeit entstehenden Potenziale und Ergebnisse wurden für eine breite Öffentlichkeit sichtbar und erfahrbar gemacht.

„Doppeltes" Bildungsziel

> Die Informations-, Kultur-, Bildungs- und Serviceprogramme sind so aufzubereiten, dass für eine möglichst große Zahl von Zuschauern und Zuhörern Schwellenängste abgebaut und Einsichten vermittelt werden, aus denen persönliche Nutzanwendungen möglich sind. Ziel der Information ist die Vermittlung von Orientierungshilfen, Sinnstiftung, Beförderung von Problemlösungen – somit Lebenshilfe im umfassenden Sinn.
>
> Der öffentliche Auftrag – Die Charta des ORF

Die Radiodialoge-Magazine haben obigen Anspruch zweifellos erfüllt, auch wenn er nicht aus der Charta der Freien Radios, sondern aus derjenigen des ORF stammt (welche ihrerseits auf dem öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag beruht). Das Radio als Bildungsmedium hat in Österreich Tradition – öffentlich-rechtliche Tradition. Dass die Freien Radios dieses Bildungsziel doppelt verfolgen, wird wenig wahrgenommen. Ihr Anliegen ist es, die Hörerinnen und Hörer durch das vielseitige Programm zu „bilden", für das die Radiodialoge nur ein Beispiel sind.[1] Die Magazine, die hier entstehen, tragen mit dazu bei, dass Berührungsängste zwischen den Kulturen abgebaut werden können. Sie konfrontieren beispielsweise die HörerInnen unvermittelt mit Fremdsprachen, ohne sie dadurch vom Verstehen gänzlich auszuschließen; sie ermöglichen Einsichten in Lebenswelten und Sichtweisen anderer Gruppen, die sonst im Alltag nur schwer gelingen. Diese Aussagen lassen sich auf das gesamte Programm der Freien Radios ausdehnen und werden von diversen Kultur- und Bildungsschienen einzelner Sender weiter verstärkt. Das ist ein Bildungsziel des Projekts Radiodialoge und der Freien Radios generell. Dieses Bildungsziel kann dadurch, dass im Freien Radio HörerInnen zu RadioproduzentInnen gemacht und ausgebildet werden, verdoppelt werden.

Radiodialoge 2009

Im November fand sich „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt" unter den fünf Nominierten für den Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung 2008 in der Kategorie „Interkulturalität". Eine Fortsetzung des Projektes im Jahr 2009 wurde von vornherein angestrebt. Dank einer neuerlichen Kofinanzierung durch das bm:ukk und des großen persönlichen Einsatzes der Radiosender und RedakteurInnen können weitere sieben Redaktionen aufgebaut werden, sodass im nächsten Jahr bei allen mittlerweile dreizehn Freien Radios in Österreich interkulturelle Redaktionsgruppen bestehen werden, die abwechselnd das Magazin „Stimmen der Vielfalt" gestalten.

Hören Sie sich das an!

1 Barbara Daser schreibt in ihrem Beitrag „Schon gehört?" über „Täglich 209 Weiterbildungsminuten mit Radio" (siehe Daser 2007) und meint damit Ö1. Zu Recht schreibt sie dem Radio eine ganz spezielle und wichtige Bildungsfunktion zu; allerdings ist diese nicht nur im einzigen öffentlich-rechtlichen Radiosender, der diese Bezeichnung verdient, zu finden, sondern auch auf den Freien Radios. Daser zitiert in ihrem Artikel ausgiebig Bert Brecht (vgl. ebd., S. 5) und seine Vision vom Rundfunk als Kommunikationsapparat, der HörerInnen zu Wort kommen lässt. Als gewisse Umsetzung dieser Vision verweist sie auf den ORF Mittelwellensender Radio 1476. Auch diese letzte Bastion (oder versteckter Hinterhof, denn wer kannte schon Radio 1476?) eines Volksgruppen-, Behinderten-, SchülerInnen- und Ausbildungsradios im öffentlich-rechtlichen Rundfunk ist leider Geschichte: Mit 1. Januar 2009 wurde der Sendebetrieb eingestellt.

Literatur

Verwendete Literatur

Daser, Barbara (2007): Schon gehört? Täglich 209 Weiterbildungsminuten mit Radio. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf. [Stand: 2009-01-26].

Weiterführende Literatur

Intercultural Media Training in Europe (2006): Handbuch für TrainerInnen und RedakteurInnen. Hrsg. vom Bildungszentrum BürgerMedien. München: kopead Verlag. Online im Internet: http://www.intermedia-online.org [Stand: 2009-01-26].

ORF-Publikumsrat (o.J.): Der öffentliche Auftrag – Die Charta des ORF. Online im Internet: http://publikumsrat.orf.at/charta.html [Stand: 2009-01-26].

WER SPRICHT – Interkulturelle Medienarbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext Freier Medien (2006): Hrsg. von Steinert, Fiona/Peissl, Helmut/Weiss, Katja für den Verband Freier Radios. Klagenfurt: Drava. Online im Internet: http://www.freie-radios.at/article.php?id=100&ordner_id=35 [Stand: 2009-01-26].

Weiterführende Links

EuRegio Medienzentrum (EMZ): http://euregiomedienzentrum.net

Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt: http://www.radiodialoge.at

Foto: K.K.

Mag.ª Eva Schmidhuber

e.schmidhuber@radiofabrik.at
http://www.radiofabrik.at
+43 (0)1 585 6373

Eva Schmidhuber studierte Germanistik und Romanistik in Salzburg und Perugia, entwickelt und koordiniert (EU-finanzierte) Medien- und Bildungsprojekte für den Verband Freier Radios Österreich und die Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg, wo sie auch als Programmkoordinatorin fungiert. Sie ist ferner Freie Mitarbeiterin des ORF (Ö1). Zu ihren aktuellen Projekten zählen: „Radiodialoge – Stimmen der Vielfalt", „Talk about it. Radio gegen sexuellen Missbrauch", „I speak football. Learn a language 2008", „Civilmedia08: Cultures – Participation – Dialogue".

Im Alleingang Deutsch lernen – mit virtuellen FreundInnen

Edith Bachkönig

Edith Bachkönig (2009): Im Alleingang Deutsch lernen – mit virtuellen FreundInnen.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Deutsch lernen, Migrantinnen, Lern-DVD, Alltagsdeutsch, Integration

Abstract

Das niederschwellige Lernangebot aus der DVD-Reihe „Meine Freunde“ versucht Frauen mit Migrationshintergrund zu ermutigen, nach draußen zu gehen und Kontakte zu schließen. In der DVD werden die Frauen von der Zeichentrickfigur Susanne begleitet. Sie ist eine virtuelle Tutorin. Sie führt in das jeweilige Thema ein, wiederholt Schlüsselbegriffe und Sätze aus den Spielszenen, liest von der Tafel und animiert zum Nachsprechen. Die Szenen der DVD selbst werden von SchauspielerInnen und LaiendarstellerInnen gespielt. Auch Personen aus dem täglichen Leben werden in den Dreh einbezogen, damit die Migrantinnen jenes Deutsch hören, das auf der Straße gesprochen wird. So nimmt das manchmal unverständliche Kauderwelsch des Alltagslebens für die Frauen Gestalt an. Denn erst wenn man das Gehörte versteht, kann man es einordnen und verwenden.

Im Alleingang Deutsch lernen – mit virtuellen FreundInnen

Edith Bachkönig

„Eine neue Sprache, ein neues Leben“, sagt Mina. Sie ist seit elf Jahren in Österreich. Ihre Kinder studieren bereits. Jetzt möchte sie endlich Deutsch lernen.

Sattelfest im Alltagsdeutsch

Die DVD-Reihe „Meine Freunde“ – bestehend aus gesamt fünf DVDs – versucht mit der ersten und zweiten DVD speziell Frauen mit Migrationshintergrund der ersten Generation zu erreichen, um sie auf eine spielerische Art und Weise zu animieren, Deutsch resp. das geprochene Alltagsdeutsch ihres Umfeldes und Lebensalltags zu verstehen, zu erlernen und anzuwenden.
Die erste DVD hat deshalb auch ihnen vertraute Alltagsszenen (jede Szene läuft rund zehn Minuten und setzt bereits Deutschkenntnisse voraus) wie „Auf dem Markt“ und „Auf dem Magistrat“ zum Thema. Die Szenen sollen die Frauen ermutigen, nach draußen zu gehen und Kontakte zu schließen.

Oft haben zugewanderte Frauen im Unterschied zu ihren Ehemännern wenig Kontakt zu ihrer unmittelbaren Deutsch sprechenden Umgebung, selbst wenn sie schon jahrelang in Österreich sind. Bei ihren Ehemännern ist das anders. Diese lernen die wichtigsten Worte, Floskeln und Sätze bei der Arbeit. Typisch für viele Migrantinnen ist: Die Ehemänner und Kinder sprechen für sie, wenn sie zum Beispiel auf ein Amt oder zum Arzt/zur Ärztin gehen. Die zweite DVD greift folglich Szenen wie die „Anmeldung beim Arzt“ auf, den „Besuch eines Kaffeehauses“ und einen „Stadtspaziergang durch Wien“.

Ein besonderer Bedarf herrscht natürlich auch nach Worten und Sätzen, die die Frauen in der Ausübung ihrer beruflichen und privaten Verpflichtungen und Aufgaben benötigen. Viele Migrantinnen sind in Österreich – egal welche Bildung oder Berufserfahrung sie auch mitbringen mögen – als Raumpflegerinnen tätig. Bei der Ausübung dieses Berufes kommt es oft zu Missverständnissen zwischen ihnen und ihren ArbeitgeberInnen. Viele können die Zimmer nicht bezeichnen, in denen sie sich befinden. Auch spezielle Worte wie „Kübel“, „Putzmopp“ oder „Besen“ sind den meisten anfangs nicht geläufig. Anhand der DVD können die Frauen diese Begriffe üben.

Viele der Migrantinnen wollen ihre vertraute Esskultur weiterpflegen und in ihrem neuen Zuhause Gäste begrüßen. Meist sind sie auch dazu verpflichtet. Die DVD hilft ihnen, Lebensmittel, Kochutensilien u.Ä. zu benennen und höfliche Konversation zu führen. Viele von ihnen stammen aus Ländern, in denen großer Wert auf Höflichkeit gelegt wird. Eine meiner Test-ZuseherInnen aus der Türkei zum Beispiel wollte mir beim Verabschieden unbedingt etwas sagen, brachte es aber nicht über die Lippen. Als die Frauen schon aus der Tür waren, kam die Lehrerin wieder zurück und sagte mir, was die Migrantin hatte sagen wollen: „Es hat mich gefreut, Sie kennen gelernt zu haben!“

Susanne – die Tutorin

In der DVD werden die Frauen von der Zeichentrickfigur Susanne begleitet. Sie ist eine virtuelle Tutorin. Sie führt in das jeweilige Thema ein, wiederholt Schlüsselbegriffe und Sätze aus den Spielszenen, liest von der Tafel und animiert zum Nachsprechen (die Nachsprechteile können auch gesondert abgerufen werden).
Die Szenen der DVD selbst werden von SchauspielerInnen und LaiendarstellerInnen gespielt. Auch Personen aus dem täglichen Leben werden in den Dreh einbezogen, damit die Migrantinnen jenes Deutsch hören, das auf der Straße gesprochen wird. So können sie u.a. das Einkaufen auf dem Markt virtuell üben: „Wie viele Stück Paprika, wie viele Bund Radieschen, wie viele Kilo Tomaten dürfen es denn sein?“, fragen die VerkäuferInnen am Markt. Die Schauspielerinnen Gül und Michaela kaufen ein. Die Migrantinnen bekommen allein durch das Betrachten der Szenen Sicherheit in ihrer Wortwahl. Gül geht auch in eine Trafik, um Fahrscheine zu kaufen. Dabei lernen die Migrantinnen die Vielfalt der Fahrscheine in Österreich kennen und ganz nebenbei hören sie die typisch österreichischen Höflichkeitsfloskeln: „Ich hätte bitte gerne…“, „Darf es sonst noch etwas sein?“ Mit diesen Floskeln kann man nur umgehen, wenn man sie oft genug hört und oft genug anwendet.

Die Zeichentrickfigur Susanne spricht das gehörte, zumeist umgangssprachlich und dialektal eingefärbte Deutsch dann nochmals in einem korrekten Deutsch aus. So nimmt das manchmal unverständliche Kauderwelsch des Alltagslebens für die Frauen Gestalt an. Denn erst wenn man das Gehörte versteht, kann man es einordnen und verwenden.

In der zweiten Film-Szene meldet die Migrantin Nora ihre Tochter in der Volksschule an. Diese Szene gefällt den Migrantinnen am besten, denn Nora ist eine Frau aus ihrem Deutschkurs „Mama lernt Deutsch“ in der Volksschule Schillgasse in Floridsdorf. Nora ist seit 15 Jahren in Österreich, hat vier Kinder und ist Hausfrau. Sie hat in den 15 Jahren keinen Kontakt zu ÖsterreicherInnen knüpfen können. Sie glaubte ständig, nicht gut genug Deutsch sprechen zu können.

Dialog zu dritt

Das Lernprinzip beruht auf dem Dialog zwischen Zeichentrickfiguren und DarstellerInnen. Interaktive Ebenen ergeben einen Dialog zu dritt: RezipientInnen, DarstellerInnen und Zeichentrickfiguren. Diese Form bezieht das Publikum unmerklich in das Geschehen mit ein und die BetrachterInnen werden zu handelnden Personen. Die interaktiven Teile der DVD bestehen aus Übungen, wie sie sich in klassischen Lehrbüchern finden. In dem multimedialen Setting können die Frauen das Gehörte nachsprechen und Lernspielen nachgehen. Dadurch wird auf spielerische Weise ein Lerneffekt erzielt. Die deutsche Grammatik wird unterschwellig vermittelt. Sie kommt in den Tafel-Teilen mit geschriebenem und gesprochenem Wort vor. Jede Szene besteht aus mehreren Sequenzen. Jede Sequenz führt ein neues grammatikalisches Element ein. Gespielte Szenen etablieren das Neue. Tafel-Teile, Nachsprech-Teile und Spiele verfestigen es. Wiederholungen auf mehreren multimedialen Ebenen vermitteln die Sprachkompetenz, die man braucht, um das Gelernte auch im Alltag einsetzen zu können.

Ich besuche einen Kurs in der Volksschule Schillgasse. Die Frauen sitzen auf den viel zu kleinen Sesseln und lesen eine Mitteilung der Direktorin für den nächsten Schulausflug ihrer Kinder. Die Frauen sind aus Pakistan, der Türkei, aus Persien, Bosnien und Tunesien. „Die KursteilnehmerInnen gewinnen Selbstsicherheit in der deutschen Sprache“, sagt ihre Lehrerin Birgit zu mir, die ihnen die schwierigsten Begriffe so lange erklärt, bis sie diese verstehen.

Fanni und Pepi

„Hallo, ich bin der Pepi. Ich stelle euch heute meine Freunde vor.“ Damit beginnen die Szenen für die Kinder. Die Kinder der MigrantInnen können meist schon Deutsch, haben aber wenig Übung, weil sie zu Hause ihre Muttersprache sprechen. Die Kinder sollen Spaß am Lernen haben. Die Zeichentrickfiguren Fanni und Pepi führen sie durch unterschiedliche Situationen. Zum Beispiel in einen Kaufmannsladen. Hier lernen sie Höflichkeitsfloskeln,

Mengenbezeichnungen und den Umgang mit Geld. Die Freunde von Fanni und Pepi sind reale Kinder: Johanna, Kevin und Mary-Ann. Sie spielen VerkäuferIn und KundInnen. In einer anderen Szene schlüpfen sie in verschiedene Berufe: Koch, Krankenschwester, Friseurin. Ihre Tätigkeiten werden durch ein Ratespiel beschrieben. Außerdem werden die Utensilien, die sie für ihre Berufe brauchen, benannt. Diese Szenen enden wie alle anderen mit einem Nachsprechteil. Fanni und Pepi sprechen vor.

Die Kinder vor den Bildschirmen sehen die Gegenstände und sprechen nach. Dieser Teil verfestigt das zuvor Gehörte und Gesehene. Im Zentrum der Kinderszenen steht die Tafel. Alles Gesagte wird schriftlich auf ihr festgehalten und von Fanni und Pepi nachgesprochen. Zeichnungen demonstrieren das Gesagte. Die Kinder lernen durch das Zuhören und Anschauen wie von selbst.

„Ich habe zwei Brüder und eine Schwester", trällert die Zeichentrickfigur Fanni. „Ich habe auch Geschwister", kontert frech ihr spitzbübischer Freund Pepi. „Einen Bruder und eine Schwester", erklärt er. Ich drücke auf die Stopptaste meines Computers. Hinter mir im Film-Schneideraum sitzen fünf Migrantinnen, die einen Deutschkurs in der Volksschule ihrer Kinder besuchen. „Geschwister? Schwester?", rufen sie aufgeregt. „Geschwister ist nicht Schwester!", sagt eine der Frauen. „Ah, jetzt verstehe ich", ruft eine andere, „Geschwister sind Bruder und Schwester". In ihren Gesichtern sehe ich, dass sie verstanden haben.

An wen könnte sich die DVD richten?

Gemäß der Statistik Austria lebten zu Beginn des Jahres 2008 insgesamt 854.752 Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Österreich (das sind mehr als 10% der Gesamtbevölkerung).[1] Woher kommen sie? Unter den nicht-österreichischen Staatsangehörigen stammten zum Erhebungszeitpunkt mehr als 300.000 Personen aus Ländern der Europäischen Union, davon 175.000 aus den 14 „alten" EU-Staaten, 90.000 aus den zehn „neuen" Ländern. 37.000 Personen waren bulgarischer und rumänischer Staatsangehörigkeit, rund 292.000 kamen aus dem ehemaligen Jugoslawien und knapp 110.000 waren türkische Staatsangehörige. Etwas weniger als 100.000 Personen besaßen mit Stichtag am 1. Jänner 2008 eine Staatsangehörigkeit eines außereuropäischen Staates, wobei Personen aus Asien mit rund 58.000 Personen die größte Gruppe bildeten.

Ausblick: Lernen mit Nini

Die dritte DVD wird für Jugendliche und die vierte DVD für Männer im Berufsleben konzipiert sein. Bei Jugendlichen sind zumeist umgangssprachliche Deutschkenntnisse vorhanden. Es mangelt aber an Rechtschreibfähigkeiten und Vokabelkenntnissen. Sie sollen durch verstärkte interaktive Elemente motiviert werden, in diesen Bereichen mehr Kompetenz zu erlangen. Für Männer im Arbeitsleben sollen die Szenen auf das spezielle Vokabular in ihrem Beruf abgestimmt sein.
Geplant ist auch eine DVD für AnfängerInnen. Sie soll grundlegende Deutschkenntnisse vermitteln und wird in einem kindlichen Stil gestaltet sein. Die Blume Nini führt durch die Welt der Kleinkinder. Die Blume spricht Gegenstände aus, die zu sehen sind: „Apfel", „Birne", „Schuhe", „Pferd". Nini spricht vor. Die Kinder sprechen nach. Es wird auch eine Extra-CD mit interaktiven Spielen für Kleinkinder geben. Ein Mausklick und der Apfel ändert seine Farbe. Ein Mausklick und der Apfel bekommt ein Gesicht und lacht. Ein weiterer Mausklick und der Apfel wird aufgegessen. Themen dieser DVD für AnfängerInnen werden zum Beispiel sein: „Obst", „Gehen", „Auf dem Bauernhof". Die gesamte DVD-Serie wird mit Förderungen öffentlicher Stellen und SponsorInnengeldern finanziert.

1 Anm.d.Red.: Laut der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, 1. Quartal 2008, erstellt von Statistik Austria, ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in Österreich, d.h. der MigrantInnen erster und zweiter Generationen, die Zielgruppe dieser Lern-DVD sein könnten, sogar noch höher. Demnach lebten zum Erhebungszeitpunkt 1.426.700 Personen mit Migrationshintergrund in Österreich (siehe: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich o.J.).

Literatur

Weiterführende Links

Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick (o.J.): Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_migrationshintergrund_033240.pdf [Stand: 2009-02-04].

Foto: K.K.

Dr.in Edith Bachkönig

office@bachkoenig.at
http://www.bachkoenig.at
+43 (0)699 12389458

Edith Bachkönig studierte in Wien Publizistik und Philosophie und in Graz an der Musikakademie. Seit 1987 ist sie für den ORF journalistisch und seit 1994 redaktionell tätig (u.a. in der Abteilung Wissenschaft und Bildung und für die Sendeformate Ö1-Journale, Ö3- und Ö2-Nachrichten, Ö1-Wissen Aktuell, Dimensionen und Willkommen Österreich). Sie führte Regie in Sonderproduktionen des ORF und in zahlreichen TV-Dokumentationen („Erlebnis Österreich", wissenschaftliche Dokumentationen in BR-Alpha). Im Jahr 1999 gründete sie die Film-Produktionsfirma Bachkönig KEG (Dokumentarfilme für ORF, BR-Alpha, 3-Sat sowie Industriefilme, Produktfilme und Zeichentrickfilme). Seit 2003 ist Edith Bachkönig Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Technikum Pinkafeld.

„Jeder findet früher oder später einen Film, in dem er sein Leben sieht…“

Persönlichkeitsbildung am Schulungszentrum Fohnsdorf

Heide Steinwidder

Heide Steinwidder (2009): „Jeder findet früher oder später einen Film, in dem er sein Leben sieht…“. Persönlichkeitsbildung am Schulungszentrum Fohnsdorf.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Film, männliche Rollenbilder, Sprache, Unterhaltungsmedien, Bewusstsein

Abstract

Unterhaltungsmedien können mehr als unterhalten. Besonders Spielfilme liefern mit ihren Themen und Inhalten eine Grundlage für die pädagogisch-therapeutische Arbeit. In Filmen spielen sich menschliche Dramen ab, spiegeln sich die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse, in denen wir leben, lieben und arbeiten. Wir können uns in den Szenen wiederfinden. Dieses Material gilt es für die Erwachsenenbildung zu nutzen. Der Beitrag von Heide Steinwidder befasst sich mit dem spanischen Spielfilm „Los lunes al sol“ – wörtlich: die Montage in der Sonne. Die darin enthaltenen Lebensentwürfe sind eine ideale Projektionsfläche für die Übertragung von Phantasien, Gefühlen und Bildern.

„Jeder findet früher oder später einen Film, in dem er sein Leben sieht…“

Persönlichkeitsbildung am Schulungszentrum Fohnsdorf

Heide Steinwidder

Jeder erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.

Max Frisch

Die Lebensentwürfe der Erwachsenen, mit denen ich am Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF), das vom AMS Steiermark finanziert wird, arbeite, werden von ihrer Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit bestimmt. Die Trainings zur beruflichen Aus- oder Weiterbildung, die die TeilnehmerInnen in Anspruch nehmen, enthalten persönlichkeitsbildende Inhalte (meist Rhetorik, Präsentation, Kommunikation und Körpersprache) und sollen für ihren beruflichen Kontext verwertbar sein. Wo aber bleiben ihre Wünsche, Träume, Vorstellungen, Ängste, Hoffnungen und Phantasien?

Für meine Arbeit als Trainerin in der Persönlichkeitsbildung am SZF nutze ich das Potenzial von Spielfilmen, um den TeilnehmerInnen Zeit und Raum zu geben, sich mit sich selbst und ihren Biografien zu befassen. Ziel ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, das sie befähigt, eine relativierende Position zu ihrem eigenen Handeln und Verhalten in den modernen Lebens- und Arbeitsverhältnissen einzunehmen. Die Palette der in Filmen angebotenen Inhalte und Bedeutungen ist so breit gefächert wie das Leben selbst. Das Erleben dieser Inhalte und Geschichten macht Platz für eigene Projektionen und Zuschreibungen bzw. lässt eine Außenperspektive auf die eigene Biografie, das eigene Handeln und Verhalten zu.

Szenisches Verstehen

Um die menschlichen Interaktions- und Kommunikationsformen und die kulturellen Lebensweisen, die in Spielfilmen dargestellt werden, zum Thema zu machen, verwende ich das „szenische Verstehen“ nach Alfred Lorenzer (siehe Lorenzer 1986). Das szenische Verstehen erschließt nicht rein die bewusste und manifeste Sinnebene von Interaktionsformen, die durch das sprachliche Verstehen zugänglich ist, sondern auch die Beziehungsfiguren, die nonverbal unser bildhaftes frühes Erleben treffen und auf einer latenten, unbewusst wirkenden Ebene ihre Bedeutung entfalten. Über die sprachliche Benennung oder zunächst auch nonverbale Bearbeitung des eigenen Erlebens, Verstehens, Begreifens und Fühlens sollen die dargestellten Szenen im Film dazu beitragen, verborgene Bilder bewusst zu machen, d.h. Wünsche, Ängste, Hemmnisse, Tabus, tradierte Sozialcodes ebenso wie Potenziale und Talente. Susanne Langer (1965) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen diskursiver und präsentativer Symbolik: *„Neben der diskursiven Symbolsprache, in der die Elemente gewissermaßen wie an der Wäscheleine aufgereiht, weggenommen und hinzugefügt werden können, verfügen wir [...] über eine reiche präsentative ganzheitlich-bildhafte Symbolisierungsfähigkeit. In ihr scheinen die*

sinnlichen Regungen und Entwürfe der Menschen viel spürbarer auf. Die Unschärfe der Bilder und Gesten hat eine zensurunterlaufende Wirkung. In der präsentativen Symbolik kommt es zu einer gegenseitigen Erläuterung und Komplettierung von Szenen oder szenischen Entwürfen, die das Individuum mehr oder weniger unbewusst vorstellt. Es kann sich um choreographische, körpersprachlich pantomimische, stimmlich-musikalische oder bildhaft-verbale szenische Entwürfe handeln" (Langer 1965, o.S.).

Das szenische Verstehen fragt gleich auf mehreren Sprachebenen nach den mannigfaltigen Bedeutungen des (Film-)Textes:

- auf der sprachlichen (Was wird gesprochen?),
- der psychologischen (Wie wird gesprochen?),
- der szenischen (Wie wird worüber gesprochen?)
- und auf der tiefenhermeneutischen (Worüber wird nicht gesprochen?) Ebene.

„Los lunes al sol"

Was wird gesprochen?

Um das verborgene Potenzial, das Spielfilme bzw. die Auseinandersetzung mit ihnen für die Praxis der Erwachsenenbildung bieten kann, zu verdeutlichen, werde ich vorerst ansatzweise die Inhalte des spanischen Films „Los Lunes al sol – Montags in der Sonne" (2003) skizzieren und im Anschluss daran näher beschreiben, wie ich diese tiefenhermeneutische Methode anwende. Der Film erzählt aus dem Leben arbeitsloser Werftarbeiter in Spanien drei Jahre nach ihrer Entlassung – also eine ideale Projektionsfläche für die männlichen Kursbesucher am SZF, die ähnliche Erfahrungen beim Verlust ihrer Arbeitsplätze gemacht haben.

Zu den männlichen Hauptprotagonisten zählen Santa, José, Paulino (Lino), Amador und Reina. Sie treffen sich täglich entweder am ehemaligen Werftgelände, das verkauft werden soll, auf der Fähre, die sie zum Arbeitsamt bringt, in Ricos Kneipe, im Fußballstadion, bei Gelegenheitsjobs, zum Einkaufen oder in einer Bar. In der Analyse können den männlichen Schicksalen „Geschichten" zugeschrieben werden, die sich aus der Beschreibung ihrer Interaktionen ableiten lassen. Das sind Santas „Verweigerung", Linos „Verleugnung und Verzicht", Amadors „Verwahrlosung", Josés „Verlust" und Reinas „Verdrängung". Zentrale Themen sind: Männlichkeit, Ängste, soziale Sicherheit, Zukunft, Frauen, Träume, Trauer und Tod.

Die Männer und ihre sozialen Beziehungen

Wie wird worüber gesprochen? Und worüber nicht?

Santa ist die Hauptfigur des Films: ein Macho, aktiv, energisch und seine Grenzen ausreizend. Er verweigert es, die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse nüchtern und ohne Widerspruch zu akzeptieren, träumt von Australien, das er den „Antipoden" nennt, wo jeder Rechte und Besitz hat. Dass er die Entlassungen vor drei Jahren und die zweifelhaften Machenschaften der Werftbetreiber zur Sprache bringt, ist Ausdruck seines sozialpolitischen Empfindens. Seine Entlassung selbst hat er noch nicht verkraftet.

José ist verheiratet und der Jüngste von ihnen. Sein Selbstwert leidet darunter, dass seine Frau Anna arbeitet und er nicht (bei Beantragung eines Bankkredits wird sie als Kreditnehmerin akzeptiert und er nicht). José hat Verluste erlitten, den Verlust seiner Arbeit, den Verlust seiner Kreditwürdigkeit und nun fürchtet er um den Verlust seiner Frau. D.h., José kämpft nicht nur für sich, sondern auch für und um seine Frau Anna. Seine Handlungen legt er unbewusst genau darauf an, alle seine Chancen zunichte zu machen. Seine persönliche Orientierung überlässt er Zufällen.

Paulino (Lino) ist 55 und versucht verzweifelt, neue Arbeit zu finden. Er fährt immer wieder zu Vorstellungsterminen. Die Freunde begleiten ihn. Er verleugnet sein Alter, wenn jüngere Jobbewerber gefragt sind, und seine fehlenden Computerkenntnisse. Als sein Sohn ihm zeigt, wie er mit dem Computer umgehen kann, schreibt Lino zwar mit, schaut aber kein einziges Mal auf den Bildschirm und achtet auch nicht auf die Handgriffe seines Sohnes. Damit ist die Tragik einer Generation verdeutlicht, die den Sprung in die computerisierte Arbeitswelt nicht mitmachen (kann). Lino ist zäh und lässt sich von seinen Kumpanen nicht die Hoffnung nehmen, dass er doch noch eines schönen Tages von einer Firma

angerufen wird. Warum dies nicht geschieht, erklärt er sich mithilfe von Rationalisierungen. Erst als Lino darauf verzichtet, sich bei der Suche nach einem Job den Auswahlkriterien zu stellen, übernimmt er Selbstverantwortung und stellt sich seiner Situation, die da heißt: Arbeitslosigkeit.

Amador ist der Älteste von ihnen und von seiner Arbeitslosigkeit am schlimmsten betroffen. Er lebt unter verwahrlosten Verhältnissen und ohne Wasser in seiner heruntergekommenen Wohnung. Seine Frau hat ihn verlassen, er gibt sich der Illusion hin, dass sie bald zurückkommen wird. Wie die anderen Kumpels auch trinkt er zu viel Alkohol in Ricos Bar. Amador hat aufgegeben, er glaubt nicht mehr an sich und eine Chance. Santa findet ihn eines Nachts auf dem Vordach seiner Eingangstüre. Amador ist tot. Er hat sich aus dem Fenster gestürzt.

Reina ist der einzige, der eine Arbeit ausübt. Er ist Objektschützer in einem Stadion und vertritt den Standpunkt, dass es für seine Kumpels Arbeit gibt, da sogar die Ausländer Arbeit hätten. Er nimmt die Freunde mit zum Fußballspiel, nur befinden sich ihre Sitzplätze unter dem Stadiondach, sodass sie die Hälfte des Spiels und die Tore nicht sehen können. Dieses Bild ist symbolisch: Die Freunde, die ihre Handlungsfähigkeit immer mehr und mehr verlieren, sehen die Tore nicht, die für Erfolg und Aktivität stehen.

In der Schlusssequenz (ein Bild für ihren zunehmenden Handlungsverlust) entwenden die Freunde die Fähre aus dem Hafen, um die Asche Amadors ins Meer zu streuen. Als sie die Urne suchen, bemerken sie, dass sie keiner aus der Kneipe mitgenommen hat. So bleiben sie ziel- und tatenlos und treiben auf dem Meer dahin, um die „Montage in der Sonne zu verbringen“ („Los lunes al sol“) und vom „Antipoden“ zu träumen.

Die Arbeitsweise

Zunächst sehen wir uns den Film (oder auch einige ausgewählte Szenen) in der Gruppe gemeinsam an. Mit der Frage: „Was fällt Ihnen auf?“, fordere ich die TeilnehmerInnen auf, ihre Eindrücke unmittelbar festzuhalten. Hier folge ich der freischwebenden Aufmerksamkeit (nach Sigmund Freud), die alle Wahrnehmungen für wichtig erachtet. Für die schriftliche Beantwortung (z.B. stichwortartig auf Kärtchen oder in Form eines Aufsatzes oder Briefes) ist eine gewisse Zeit vorgesehen. Erst mit Hilfe dieser Antworten ist es mir möglich, weiter zu fragen, z.B.: Was haben die handelnden Personen gemacht (Wie sind sie miteinander umgegangen, wie haben sie sich zueinander verhalten)? In welchen Verhältnissen arbeiten und leben sie? Was beschäftigt sie? Was ist ihnen wichtig? Worauf legen sie Wert? Wie lösen sie ihre Probleme? Wodurch wird ihr Leben erleichtert bzw. erschwert? Dabei folge ich dem logischen (Was wird gesprochen?) und psychologischen Verstehen (Wie wird gesprochen?), das sich im szenischen Verstehen (Wie wird worüber gesprochen?) zusammenfügt – immer auf Grundlage der von den einzelnen TeilnehmerInnen getätigten Aussagen und Bemerkungen bzw. ihren sichtbaren Reaktionen (auch Körperempfindungen wie Abscheu, Desinteresse, Energieverlust sind wertvolle Übertragungsphänomene).

Diese Arbeitsebene verdeutlicht, wie spezifische Szeneninhalte verstanden, wahrgenommen, empfunden wurden. In methodischer Hinsicht benötigt dieser Arbeitsschritt intensive Austauschmöglichkeiten und genügend Zeitressourcen, um die „Übertragungsangebote“ auch erschließen zu können. Eine moderierte Gruppendiskussion bietet eine adäquate Kommunikationsform, bei der jeder zu Wort kommt (was die eigenen Gedanken wiederum relativieren und ergänzen kann) und der Überblick gewahrt bleibt. Diese Bearbeitungsweise erlaubt es den TeilnehmerInnen, ihren eigenen Blickwinkel, ihre Erfahrungen in Relation zu den Szenen des Films einzubringen bzw. zu protestieren, sich zu wehren, ihren eigenen Standpunkt, ihre Meinung und ihre Handlungsoptionen zu formulieren. Die persönlichen Vorstellungen, Werte, Ziele, Bedürfnisse, Widerstände erhalten durch die im Film angebotenen Handlungen eine Projektionsfläche, auf der sich die psychoanalytischen Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung „abspielen“. Die Szenen aktivieren die Gedanken, Empfindungen und Erinnerungen der ZuseherInnen. Durch eine schrittweise Annäherung wird das tiefenhermeneutische Verstehen fassbar (Worüber wird nicht gesprochen?). Damit eröffnen sich die Brüche, Widersprüche und Tabus in den dargestellten Handlungen und Lebensentwürfen. Die manifeste

Sinnebene ist vorerst sprachlich nicht erschlossen, sodass die latente Sinnebene bedeutungsvoll zur verborgenen Botschaft des Films werden kann. Erst über die sprachliche Benennung der Irritationen findet kritische Bewusstseinbildung und Distanzierung statt.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich mit dieser Arbeitsform das szenische und tiefenhermeneutische Verstehen verdichten kann – beide Ebenen können miteinander erschlossen werden:

- die Erklärung der Bedeutungen, wie die im Film handelnden Personen miteinander kommunizieren und interagieren (dies dient der subjektiven Sinnerschließung der szenischen Darstellungen)

- eine Bewertung durch eine kritische Betrachtungsweise und Distanz zu oder eine Zustimmung und Identifikation mit den Handlungsweisen.

Für den didaktischen Ansatz erachte ich es als wesentlich, die einzelnen Ebenen des szenischen Verstehens während der gesamten Bearbeitung zu differenzieren und durch geeignete methodische Zugänge, deren Ziel eine sprachliche Bearbeitungsform ist, anzuleiten. Die Ebenen gehen ineinander über, sodass die latent und unbewusst wirksame Sinnebene der Filmszenen sehr rasch zu Abwehrhaltungen und Distanzierungen führen kann.
Ein Beispiel: Es geht um die Szenen, in denen die Protagonisten des Films als untätig, desinteressiert und ohne Motivation bezeichnet werden, weil sie sich nicht weiterbilden oder nach Arbeit suchen. Durch kritisches Hinterfragen der Rahmenbedingungen, unter denen die Personen im Film leben, werden die persönlichen Möglichkeiten und Handlungsoptionen der ZuseherInnen, die sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten, in denen sie agieren, diskutierbar und bedeutungsvoll. Diese Form des Bewusstwerdens kann auf die in den ersten Arbeitsschritten genannten Themen übertragen werden und gilt insbesondere für die Tabuthemen des Films, wie Alkoholismus, Sexualität, Gewalt, Ängste, Tod, Verzweiflung, die keinen Zugang zur Sprache haben.

Resümee

Für diese Arbeitsweise sind die Bereitwilligkeit der Personen zur Zusammenarbeit und zeitliche Ressourcen erforderlich, daher können solche Prozesse nicht en suite wie in einem normalen Trainingsprogramm ablaufen. Neben der hier vorgestellten sprachlich gestützten Bearbeitungsform des szenischen Verstehens bieten sich auch Kombinationen mit gestalterischen Ausdrucksformen wie Pantomime, Collagen, Installationen oder Sketches und Aufstellungen an, um die bewusst und unbewusst wirkenden Sinnebenen szenischer Darstellungen zu erschließen, Position dazu zu beziehen und in das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu integrieren.

An die erörterten Themen und behandelten Szenen kann ich gut eine persönliche Beratung anschließen, weil am gemeinsam erarbeiteten Material angeknüpft werden kann.

Literatur

Verwendete Literatur

Langer, Susanne (1965): Philosophie auf neuen Wegen. Frankfurt am Main.

Weiterführende Literatur

Lorenzer, Alfred (Hrsg.) (1986): Kulturanalysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer (= Fischer Taschenbuch.).

Verwendetes Filmmaterial

„Los Lunes al sol" („Montags in der Sonne"): Spanien 2003, 113 min. Regie: Fernando León de Aranoa, mit Javier Bardem u.a.

Foto: Wallner, Maria Saal

Mag.ª Dr.in Heide Steinwidder

h.steinwidder@szf.at
http://www.szf.at
+43 (0)3573 6060-1111

Heide Steinwidder studierte Pädagogik/Psychologie an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Sie verfasste 2005 ihre Dissertation zur Didaktisierung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in Training, Beratung, Coaching sowie in der Erstellung von Konzepten und Leitung von Seminaren zur Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung.

Blickpunkt Gender

Ein praxisorientierter Leitfaden zur Mediengestaltung in den Bereichen Umwelt und Nachhaltigkeit

Bente Knoll und Elke Szalai

Bente Knoll und Elke Szalai (2009): Blickpunkt Gender. Ein praxisorientierter Leitfaden zur Mediengestaltung in den Bereichen Umwelt und Nachhaltigkeit.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Februar 2009.

Schlagworte: Gender, Mediengestaltung, Frauen, Bildauswahl, Leitfaden, Geschlechterbilder, geschlechterblind, geschlechtersensibel, Printmaterial

Abstract

Der Beitrag von Bente Knoll und Elke Szalai stellt Ergebnisse aus der Studie „Nachhaltige Geschlechter-Bilder“ (2006) vor. Im Rahmen der Studie wurden fünfzehn österreichische populäre Medien aus den Bereichen Umwelt und Nachhaltige Entwicklung aus der Genderperspektive analysiert. Die Ergebnisse zeigen deutlich auf, dass die Vermittlung im Bereich Nachhaltigkeit in Österreich nach wie vor durchwegs geschlechterblind agiert. Aufbauend auf diese Studie wurde die praxisorientierte Handreichung „Blickpunkt Gender. Ein Leitfaden zur Mediengestaltung“ (2007) entwickelt, die HerausgeberInnen und GestalterInnen von Printmaterial im Bereich Umweltbildung und Nachhaltigkeit praxisorientierte Hinweise gibt, wie Medien gendersensibel gestaltet werden können.

Blickpunkt Gender

Ein praxisorientierter Leitfaden zur Mediengestaltung in den Bereichen Umwelt und Nachhaltigkeit

Bente Knoll und Elke Szalai

Nachhaltige Entwicklung ist nicht ohne die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit, nicht ohne eine gezielte Stärkung der Teilhabemacht von Frauen in allen politikrelevanten Planungs-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen erreichbar.

Bente Knoll und Elke Szalai

Nachhaltige Geschlechterbilder

Die Studie „Nachhaltige Geschlechter-Bilder“ (siehe Knoll/Szalai 2006), die im Auftrag des Lebensministeriums erarbeitet wurde, stellt einen Beitrag für den Bereich „Gender Equality“ im Rahmen der österreichischen Umsetzung der UN-Dekade dar: Erstmals wurden hierbei österreichische populäre Medien aus den Bereichen Umwelt und Nachhaltige Entwicklung aus der Gendersicht analysiert (siehe Box) und die Forschungsfrage „Wie sieht die Bild- und Textauswahl aus der Genderperspektive aus?“ bearbeitet.
Gender meint gesellschaftlich und kulturell geprägte Rollen, Rechte, Pflichten, Ressourcen und Interessen von Frauen und Männern. Gender erfasst also alles, was in einer Kultur/Gesellschaft als typisch für ein bestimmtes Geschlecht angesehen wird (z.B. Kleidung, Beruf, Eigenschaften usw.). Geschlechterrollen können sich im Laufe der eigenen Lebenszeit wie auch im Laufe der Geschichte ändern und sind innerhalb sowie zwischen den Kulturen unterschiedlich: Gender ist ein sich in permanenter Wandlung befindliches Konzept (siehe Fleischer 2008).

Die Studie zeigte, mit welchen Geschlechterbildern Nachhaltigkeit kommuniziert wird, welche Themen mit welchem Geschlecht verknüpft und dargestellt, welche Geschlechterzuschreibungen in den Medien – oft implizit – vorgenommen werden.

Eine quantitative Genderanalyse ließ erkennen, dass sich bei den befragten ExpertInnen bzw. anderen Personen, die im Jahr 2005 in den untersuchten Medien interviewt wurden, ein großer Gender-Gap auftut: 77% der ExpertInnen-Statements werden von Männern abgegeben, 23% der Statements von Frauen. Von den InterviewpartnerInnen sind 73% männlich und 27% weiblich. Auffallend ist auch, dass die Größe der Bilder in manchen Medien nach Geschlecht differiert: So sind Bilder, auf denen Experten bzw. Interviewpartner abgelichtet sind, um bis zu 25% größer als die Bilder von Expertinnen bzw. Interviewpartnerinnen.

Ein großer Teil der in den untersuchten Medien abgedruckten Bilder stellt konkrete Ereignisse, wie öffentliche Veranstaltungen, Tagungen, Projektpräsentationen, Konferenzen, Preisverleihungen etc. dar. Alle diese Bilder sollen – mehr oder weniger – reale Situationen repräsentativ abbilden. Da in Entscheidungspositionen wie auch in (hierarchisch höheren) politischen Funktionen nach wie vor mehr Männer als Frauen vertreten sind, kommen auch in

entsprechend „repräsentativen“ Abbildungen mehr Männer als Frauen vor: Die quantitative Medienauswertung ergibt einen Männeranteil von über 70% bei den Bildern von Veranstaltungen, Konferenzen und Preisverleihungen.

Die 15 analysierten Medien

Die analysierten Medien beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten und Bereichen der Nachhaltigen Entwicklung – die thematische Vielfalt reicht von Landwirtschaft, Landentwicklung, Naturschutz und Holzforschung über Lebensqualität und Bildungsfragen bis hin zu Tourismus, Entwicklungspolitik und religiösen Fragestellungen. Die drei Säulen der Nachhaltigkeit (die ökologische, die ökonomische und die soziale Säule) werden in den Medien verschieden beleuchtet – in Kombination sind sie nur selten dargestellt.

Die 15 untersuchten Medien wenden sich an ein unterschiedliches Publikum – von einem Fachpublikum über an speziellen Nachhaltigkeitsthemen interessierte Menschen bis hin zur allgemein interessierten Öffentlichkeit, also eine sehr unspezifische Zielgruppe. Ihre Rolle als BildungsträgerInnen stellen nicht alle Medien explizit in den Vordergrund, doch beschäftigen sich viele Beiträge und Projektvorstellungen mit Themen rund um Bildung, Ausbildung, Schulaktionen und ähnliche Aktivitäten sowie mit Wissensvermittlung allgemein. Neben der inhaltlichen Vielfalt zeigen die Medien auch in anderen Bereichen große Unterschiede: Ihr Seitenumfang ist unterschiedlich groß, sie verfolgen unterschiedliche (gesellschafts-)politische Ziele, erscheinen zwischen ein- und zwölfmal im Jahr, haben unterschiedlich große Redaktionsteams, haben einen ganz unterschiedlichen formalen Aufbau etc.

Allen gemeinsam ist: Es sollen Inhalte an Menschen gebracht werden, die zeigen, welche Bedeutung(en) der Begriff „Nachhaltigkeit“ hat, mit welchen Inhalten er gefüllt werden kann und welche Beiträge jede/r Einzelne in Richtung Verbesserung der Umweltsituation im weitesten Sinne leisten kann. Eingegrenzt wurden die 15 Medien auf ihre im Jahr 2005 erschienenen Ausgaben.

Mit der Grundlagenstudie „Nachhaltige Geschlechter-Bilder“ wird deutlich, dass die Materialien und Publikationen im Bereich Nachhaltige Entwicklung nicht geschlechtsneutral sind, sondern dass vielmehr die zur Vermittlung von Inhalten verwendeten Bilder immer wieder gängige Geschlechterzuschreibungen reproduzieren und nur zum Teil auch in Frage stellen. Alle AkteurInnen, MultiplikatorInnen und VertreterInnen von Organisationen, die sich im Zusammenhang mit Nachhaltiger Entwicklung für eine gerechtere Welt einsetzen, sollten auch diese Tatsachen und Fakten in ihrer Arbeit reflektieren und durch das eigene Handeln zu gerechteren Lebensverhältnissen und gerechteren Geschlechterverhältnissen beitragen.

Nur jene Themen können in der Kommunikation von Nachhaltigkeit (erfolgreich) an die (gewünschte) Ziel- bzw. Anspruchsgruppe herangebracht werden, welche auch angenommen bzw. „gelesen“ werden (können). Die Ziel- bzw. Anspruchsgruppe soll durch Bilder und Texte angeregt oder aufgefordert werden, bestimmte Handlungsmuster zu verlassen und die Welt im alltäglichen Tun „nachhaltiger“ mitzugestalten (vgl. Müller 2006, S. 3). Das bedeutet auch, sich von gewohnten, oft stereotypen Weltbildern und Geschlechtervorstellungen zu verabschieden und neue gesellschaftliche Praktiken und Geschlechterrollen zu denken. Diese Veränderungen sind ja zum Teil bereits passiert – allerdings auf vielen Bildern, auch in den analysierten Medien, noch immer nicht sichtbar und auch nicht festgehalten.
Es müssen Sichtweisen, Lebensrealitäten, Alltage und Handlungsmöglichkeiten von vielen Menschen Eingang finden und über Bilder so visualisiert werden, damit sich viele wiedererkennen und aufgefordert fühlen, sich an der Nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen. Kommunikation bedeutet auch, Vorbilder in den Blick zu rücken, um zu zeigen, wer sich aktiv in gesellschaftliche Diskurse einbringt, wer nicht und warum nicht. Hier darf keinesfalls vergessen werden, die vielen im Nachhaltigkeitsdiskurs forschenden und in der Vermittlung aktiven Frauen auch auf Bildern sichtbar zu machen und zu Wort kommen zu lassen.

Die Genderperspektive einzunehmen bedeutet nun einerseits, die bestehenden Geschlechterverhältnisse und Hierarchien zu thematisieren ohne Festschreibung traditioneller Geschlechterrollen, und bedeutet andererseits, aktiv zu einer Veränderung hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit beizutragen.

„Blickpunkt Gender. Leitfaden zur Mediengestaltung“

Die Handreichung „Blickpunkt Gender. Leitfaden zur Mediengestaltung“ (siehe Knoll/Szalai 2007) richtet sich an jene Menschen, die mit der Erstellung von Medien im weitesten Sinne zu den Themen Umwelt sowie Nachhaltige Entwicklung zu tun haben – vom Verfassen eines Artikels oder einer Pressemeldung bis hin zur Gestaltung einer Zeitschrift oder eines Folders. Der Leitfaden unterstützt mit umsetzungsorientierten Beispielen und praktischen Tipps bei der gendersensiblen Gestaltung sowie bei geschlechtergerechter sprachlicher und bildlicher Darstellung in den Medien.

Abb. 1: Blickpunkt Gender

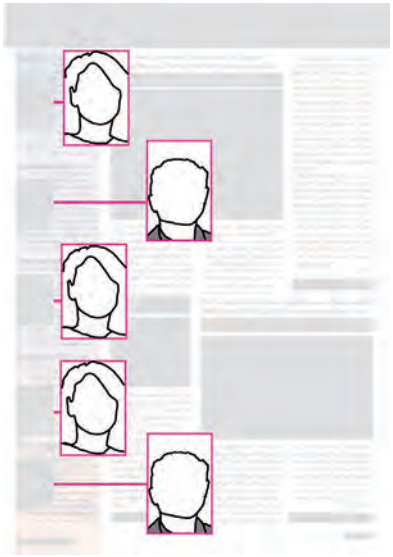
Quelle: Knoll/Szalai 2007, Deckblatt

Einige plakative Beispiele aus dem Leitfaden:

Um eine Symmetrie zwischen den handelnden Personen herzustellen, ist es wichtig, vor allem Expertinnen zu Umweltthemen und zu Fragen der Nachhaltigen Entwicklung zu Wort kommen zu lassen sowie bei Interviews gezielt Frauen zu befragen. Dem Argument: „Es gibt ja keine geeigneten Frauen“ kann in der Praxis durch eine gezielte Recherche nach Fachfrauen und Expertinnen begegnet werden. Dabei kann auf diverse bereits existierende Datenbanken, wie zum Beispiel auf die vor allem für den Technik- und Umweltbereich relevante „FEMTech-Expertinnen-Datenbank“ zugegriffen werden.

Wenn Personen abgebildet werden, ist darauf zu achten, dass die entsprechenden Fotos der RedakteurInnen, ExpertInnen bzw. InterviewpartnerInnen die gleiche Größe und adäquate Bildausschnitte haben. Bei Pressemeldungen bzw. kurzen Texten, die für nur wenige Zitate Platz haben, bietet es sich an, bewusst ausschließlich Frauen zu zitieren und so zu Wort kommen zu lassen.

Abb. 2: Frauen kommen zu Wort



Quelle: Knoll/Szalai 2007, S. 3

Wichtig ist bei der Bildauswahl, das gesamte Erscheinungsbild der Zeitschrift bzw. Publikation im Auge zu haben und auf eine Ausgewogenheit zwischen Frauen und Männern im gesamten Medium zu achten. Bei der thematischen Aufbereitung der Artikel und Beiträge sollten auch Daten und Fakten zur nach wie vor existierenden gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen herangezogen und geschlechtsspezifische Auswirkungen thematisiert werden.

Weiters ist dafür Sorge zu tragen, bewusst die Sichtweisen, die Frauen zu umweltrelevanten Themen bzw. Fragen der Nachhaltigen Entwicklung haben, abzubilden. Dabei ist auf eine gleichwertige Darstellung und Abbildung z.B. in Form von Porträtfotos zu achten. Bei regelmäßig in einem Medium erscheinenden Kolumnen bzw. Rubriken sollte bedacht werden, dass Frauen und Männer gleich häufig zu Wort und ins Bild kommen (siehe Abb. 2 und Abb. 3).

Abb. 3: Frauen rücken ins Bild

Quelle: Knoll/Szalai 2007, S. 3

Wenn Bilder als Illustrationen für konkrete Tätigkeiten ausgewählt werden, ist bei der Auswahl besonders darauf zu achten, dass nicht gängige Geschlechterzuschreibungen wiederholt und reproduziert werden.

Abb. 4: „Neue" Frauenrollen darstellen – und damit einen (weiteren) Teil der gesellschaftlichen Realität abbilden

Quelle: Knoll/Szalai 2007, S. 5

Abb. 5: „Neue" Männerrollen darstellen – und damit einen (weiteren) Teil der gesellschaftlichen Realität abbilden

Quelle: Knoll/Szalai 2007, S. 5

In der Praxis bedeutet dies, traditionelle Rollenzuschreibungen in den Texten zu thematisieren und zu hinterfragen sowie durch Bilder bewusst Frauen und Männer bei Tätigkeiten zu zeigen, die den traditionellen Geschlechterrollen nicht entsprechen (siehe Abb. 4 und Abb. 5). Wenn in den Medien bewusst Frauen und Männer dargestellt sind, die Tätigkeiten ausführen, die dem jeweiligen Geschlecht gesellschaftlich nicht zugeschrieben sind, dann kann den LeserInnen Mut gemacht werden, auch andere nicht-traditionelle Rollen zu denken – gerade im Nachhaltigkeitsdiskurs ist dies von Bedeutung. Gleichzeitig wird durch eine differenziertere Darstellung der Tätigkeiten, die Männer und Frauen tun, auch sichergestellt, dass die gesamte Zeitschrift/Publikation ein differenzierteres Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit wiedergibt.

Literatur

Verwendete Literatur

Knoll, Bente/Szalai, Elke (2007): Blickpunkt Gender. Leitfaden zur Mediengestaltung. Online im Internet: http://www.knollszalai.at/download.htm [Stand: 2009-02-04].

Müller, Urs (2006): Die Kraft der Bilder in der Nachhaltigen Entwicklung. Die Fallbeispiele UNESCO Biosphäre Entlebuch und UNESCO Welterbe Jungfrau-Aletsch-Bietschhorn (Dissertation, Universität Zürich).

Weiterführende Literatur

Fleischer, Eva (2008): Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_05_fleischer.pdf [Stand: 2009-02-04].

Knoll, Bente/Szalai, Elke (2006): Nachhaltige Geschlechter-Bilder. Studie zu Genderaspekten in ausgewählten Medien in den Bereichen Umwelt und Nachhaltige Entwicklung. Medieninhaber und Herausgeber: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. Wien. Online im Internet: http://www.knollszalai.at/download.htm [Stand: 2009-02-04].

Weiterführende Links

FEMTech-Expertinnen-Datenbank: http://www.femtech.at/expertinnendatenbank

Foto: Patrick Posch

Dipl.-Ing.in Dr.in Bente Knoll

office@knollszalai.at
http://www.knollszalai.at
+43 (0)1 9908996

Bente Knoll studierte Landschaftsplanung und Landschaftspflege an der Universität für Bodenkultur in Wien und dissertierte an der TU-Wien zum Thema „Gender und Verkehrsplanung – Mobilitätsforschung". Gemeinsam mit Elke Szalai ist sie geschäftsführende Gesellschafterin der Knoll & Szalai oeg, Technisches Büro für Landschaftsplanung und Unternehmensberatung. Als selbstständige Ingenieurin und Genderforscherin arbeitet und forscht sie zu Umwelt, Nachhaltigkeit, Ingenieurwissenschaften, Technik, Planung, Mobilitätsforschung und den Bezügen zu Gender und Geschlechterfragen. Als Lehrende an mehreren Universitäten, Vortragende, Trainerin im Bereich der Erwachsenenbildung sowie als Fachautorin steht sie im ständigen Austausch mit KollegInnen auf nationaler und internationaler Ebene. Das gemeinsam mit Elke Szalai erarbeitete Projekt „Gender Equality und Bildung für Nachhaltige Entwicklung" wurde im September 2007 von der österreichischen UNESCO-Kommission als „erfolgreiches UN-Dekadenprojekt" ausgezeichnet.

Foto: Patrick Posch

Dipl.-Ing.in Elke Szalai

office@knollszalai.at
http://www.knollszalai.at
+43 (0)1 9908996

Elke Szalai studierte Landschaftsplanung und Landschaftspflege an der Universität für Bodenkultur in Wien. Gemeinsam mit Bente Knoll ist sie geschäftsführende Gesellschafterin der Knoll & Szalai oeg, Technisches Büro für Landschaftsplanung und Unternehmensberatung. Als selbstständige Ingenieurin und Genderforscherin arbeitet und forscht sie zu Umwelt, Nachhaltigkeit, Ingenieurwissenschaften, Technik, Planung, Mobilitätsforschung und den Bezügen zu Gender und Geschlechterfragen. Als Lehrende an mehreren Universitäten, Vortragende, Trainerin im Bereich der Erwachsenenbildung sowie als Fachautorin steht sie im ständigen Austausch mit KollegInnen auf nationaler und internationaler Ebene. Das gemeinsam mit Bente Knoll erarbeitete Projekt „Gender Equality und Bildung für Nachhaltige Entwicklung" wurde im September 2007 von der österreichischen UNESCO-Kommission als „erfolgreiches UN-Dekadenprojekt" ausgezeichnet.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818
Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.ª Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.in Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber

bm:uk
Erwachsenenbildung

Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A - 1014 Wien

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.ª Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.in Mag.ª Dr.in Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion

Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.ª Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Design

tür 3))) DESIGN

Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie ande ren die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehobenwerden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.