
Grundlagen einer Medienpädagogik

Zweitveröffentlichung aus: Grundlagen einer Medienpädagogik. (1979) Zürcher Beiträge zur Medienpädagogik. Zug: Klett & Balmer. Hrsg. v. Hertha Sturm, Marianne Grewe-Partsch, Ulrich Saxer, Heinz Bonfadelli, Walter Hättenschwiler, Georges Ammann und Christian Doelker.

Einleitung

Christian Doelker

1. Komplexität des Gegenstandes und Kontinuität der Anliegen

Medien gehören zu unserer täglichen Erfahrung. In einem dreifachen Sinne:

Wir beziehen einen Teil unserer Erfahrung aus den Medien. Mit manchem kommen wir nur durch die Medien in Kontakt, mittelbar und nicht mehr unmittelbar. Wir leben heute zwar dank der Medien in einer stark erweiterten Welt, aber auch in einer viel stärker vermittelten Welt als frühere Generationen.

Wir erfahren den Alltag in einem ständigen Bezug auf die Medien. Wir unterhalten uns über Themen, die die Medien in die Welt gesetzt haben. Wir glauben, dass sie deshalb wichtig sind. Wir denken vielleicht nicht daran, dass anderes wichtiger wäre.

Medien verändern auch unsere primäre Erfahrung. Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung, unsere Vorstellungen, unser Sensorium für Raum und Zeit, unsere Träume, unsere Bereitschaft, auf die Realität einzugehen. Statt die Medien als Beitrag zur Erfüllung des Lebens zu nutzen, werden sie gebraucht und missbraucht zu seiner Ausfüllung.

Solche und ähnliche Probleme führen uns in *medias res* – mitten in unsere Anliegen, mitten in unser Thema. In *media media* – mitten in die Medien.

Es gilt den Stellenwert zu reflektieren, den die Medien für uns haben. Und zu optimieren: Es geht um die optimale Integration der Medien in das Leben des einzelnen.

Darum bemüht sich die Medienpädagogik. Ihre Anliegen sind alles andere als einfach. Sie sind übrigens auch nicht neu.

Parallel zu den Medien – und wir dürfen dabei nicht nur an die elektronischen Medien denken – sind stets auch erzieherische Fragen aufgeworfen und Antworten zu geben versucht worden. Medienerzieherische Tätigkeit gibt es nicht erst, seit der Begriff Medienpädagogik dafür gebraucht wird. So wird z.B. in der neuen Fachliteratur auf das Phänomen der «agenda setting function» hingewiesen. Damit wird der Umstand bezeichnet, dass die Medien – vor allem durch die Selektion der Nachrichten – die Themen unseres Tagesgesprächs setzen, uns also gewissermassen aufdrängen, womit wir uns gedanklich zu beschäftigen haben (siehe Seite 32).

Eine ähnliche Erscheinung wurde aber schon im letzten Jahrhundert durch Arthur Schopenhauer im Zusammenhang mit den täglichen Feuille-

tons der Zeitungen diagnostiziert. Seine Beschreibung ist so treffend, dass sie hier in extenso zitiert sei¹:

«Ein verschmutzter und schlimmer, aber erklecklicher Streich ist es, der den Litteraten, Brod-schreibern und Vielschreibern des Zeitalters gelungen ist, dass sie es dahin gebracht haben, die gesammte elegante Welt am Leitseile zu führen, in der Art, dass diese abgerichtet worden, a tempo zu lesen, nämlich Alle stets das Selbe, nämlich das Neueste, um, in ihren Cirkeln, einen Stoff zur Konversation daran zu haben: Was aber kann elender seyn, als das Schicksal eines solchen belletristischen Publikums, welches sich verpflichtet hält, allezeit das neueste Geschreibe höchst gewöhnlicher Köpfe zu lesen, und dafür die Werke der seltenen und überlegenen Geister aller Zeiten und Länder bloss dem Namen nach zu kennen! Besonders ist die belletristische Tagespresse ein schlaues ersonnenes Mittel, dem ästhetischen Publika die Zeit, die es den ächten Produktionen zuwenden sollte, zu rauben, damit sie den täglichen Stümpereien der Alltagsköpfe zufalle. Weil die Leute, statt des Besten aller Zeiten, immer nur das Neueste lesen, bleiben die Schriftsteller im engen Kreise der cirkulierenden Ideen, und das Zeitalter verschlammt immer tiefer in seinem eigenen Dreck. Daher ist, in Hinsicht auf unsere Lektüre, die Kunst, nicht zu lesen, höchst wichtig. Sie besteht darin, dass man Das, was zu jeder Zeit soeben das grössere Publikum beschäftigt, nicht deshalb auch in die Hand nehme; wie etwan politische oder litterarische Pamphlete, Romane, Poesien u. dgl. m., die gerade eben Lärm machen, wohl gar zu mehreren Auflagen in ihrem ersten und letzten Lebensjahre gelangen: vielmehr denke man alsdann, dass wer für Narren schreibt allezeit ein grosses Publikum findet.»

Dieser Text zeigt, was für die Erziehung generell gilt: nämlich, dass es nicht genügt, einen Befund zu erkennen und Abhilfen vorzuschlagen. Die entsprechenden pädagogischen Anliegen müssen immer wieder aufs neue formuliert und in Handlung umgesetzt werden.

Hat sich Schopenhauer zum damals neuen Medium «Belletristische Tagespresse» geäußert, galt in den 50er und frühen 60er Jahren die Sorge der Pädagogen dem Medium Film. Zur Filmerziehung hinzu kam mit wachsendem Freizeitanteil des Fernsehens auch die Fernseherziehung. Zunehmend kam man zu medienübergreifenden Überlegungen, welche unter verschiedensten Bezeichnungen subsummiert wurden: Medienerziehung, Medienkunde, Medienkritik, Medienarbeit, Medienpraxis, Mediendidaktik, Didaktik der Massenkommunikation, Kommunikations-Pädagogik, Kommunikationserziehung, Kommunikationslehre, visuelle Kommunikation, visuelle Erziehung, ästhetische Erziehung u.a.m.². Allein schon aus diesen verschiedenen Bezeichnungen lässt sich die Komplexität des Gegenstandes ablesen. Dazu kommen noch die verschiedenen Epitheta, je nachdem, ob die Zielsetzungen (z.B. «emanzipatorische Medienpädagogik») oder die Mittel und Methoden (z.B. «aktive Medienpädagogik»), bestimmte Vorgaben (z.B. «kirchliche Medienpädagogik») oder von bestimmten Fachdisziplinen her gewonnene Ansätze (z.B. «anthropologische Medienpädagogik») im Vordergrund stehen.

Zu dieser Komplexität und Vielfalt kommt eine weitere Schwierigkeit: Die Medien selbst wie auch die angesprochenen Wissenschaften sind in ständiger Entwicklung begriffen. Die Entwicklung in der Pädagogik verläuft zudem nicht unabhängig von Bildungsmoden. Ergebnisse laufen damit Gefahr, rasch wieder überholt oder antiquiert zu sein, und die Halbwertszeit von Unterrichtsmaterialien wird dadurch immer kürzer. Umgekehrt hat der Lehrer und Erzieher, der unter der Forderung steht, den Bereich «Massenmedien» als zusätzliche Aufgabe in seinen Unterricht und seine erzieherische Bemühung einzubeziehen, den legitimen Anspruch, nicht immer wieder von neuen Gegebenheiten ausgehen zu müssen. Es sollen Grundlagen zur Verfügung stehen, die solide genug sind, um für eine Anzahl Jahre tragfähig zu bleiben, die aber auch zulassen, durch neue Erkenntnisse und Resultate ergänzt zu werden. Um die Erarbeitung von solchen Grundlagen geht es in diesem Band.

2. Wissenschaftliche Grundlegung

Die Komplexität des Gegenstandes erheischt bei der Bereitstellung von Grundlagen zum vornherein ein interdisziplinäres Vorgehen. Die Massenmedien und Massenkommunikation lassen sich zunächst publizistikwissenschaftlich umschreiben. Ihre enge Verflochtenheit mit gesellschaftlichen Gegebenheiten weist zudem in eine soziologische Dimension. Mit dem Rezipienten beschäftigen sich verschiedene Zweige der Psychologie. Schliesslich gilt es, von der Pädagogik her Ziele zu setzen und Massnahmen zu formulieren.

Als deshalb 1974 die Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich (AVZ) vom Erziehungsrat des Kantons Zürich den Auftrag erhielt, die Voraussetzungen für die Institutionalisierung einer schulischen Medienpädagogik für alle Stufen zu schaffen, musste ein Vorgehen gewählt werden, das die erforderlichen Zulieferungen aus den verschiedenen Forschungsrichtungen ermöglichen konnte. Entsprechend wurde die Zusammenarbeit mit dem Publizistischen Seminar als die für den Medienbereich zuständige Institution der Universität Zürich gesucht. Von seinem jetzigen Leiter, Prof. Dr. Ulrich Saxer, gingen wesentliche Impulse aus³. Für einzelne Bereiche konnte auch die Mitarbeit des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich gewonnen werden. Was die internationale Forschung angeht, bestand die Verbindung zum Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) in München. Erste Besprechungen mit dessen Leiterin, Prof. Dr. Hertha Sturm, liessen sich zu einer ständigen Zusammenarbeit ausbauen: die führende Entwicklungsarbeit des IZI konnte so in das Zürcher Projekt einfließen. Ebenso wurden grundlegende Neuansätze einer Medienpädagogik aus Anlass des Projekts MP/ZH erschlossen. Erstmals liegen somit vollständige interdisziplinäre wissenschaftliche Grundlagen einer Medienpädagogik vor.

Im ersten Teil dieser Publikation wird ein zusammenhängender Raster einer Medienlehre präsentiert. Damit wird begründet, was man mit einem Neologismus «Mediologie» nennen könnte. Hertha Sturm und Marianne Grewe-Partsch haben die Prinzipien und Determinanten einer Medienlehre gemeinsam mit der AV-Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich und mit Zürcher Lehrern erarbeitet und die für eine Medienpädagogik relevanten Forschungsergebnisse aus verschiedenen Wissenschaften in Zusammenhang mit medienpädagogischen Fragestellungen gebracht. Damit wurde eine wissenschaftliche Basis für die Medienpädagogik gelegt, die sich auf verschiedene Teilbereiche der Forschung bezieht.

Diese Medienlehre ist in sechs Teilen angelegt:

- 1) Mediendarbietungen: Themen, Inhalte, formale Aspekte
- 2) Medienangebote, Mediennutzung, Rezeptionssituation
- 3) Medienwirkungen
- 4) Medienabhängige Kommunikation
- 5) Organisation und Strukturen im Medienbereich
- 6) Medienaktivitäten der Schüler.

Mit dieser Reihenfolge ist nun keineswegs etwa eine zeitliche Abfolge bei der Behandlung in Kursen oder im Unterricht gemeint. Die einzelnen Bereiche können in beliebiger Wahl und Kombination bearbeitet werden. Die sechs Kapitel sind also vielmehr gewissermassen als Seiten eines Würfels zu verstehen, wobei Reihenfolge und Anzahl der durchgenommenen Felder dem Benutzer überlassen wird.

Die Abschnitte «Mediennutzung» und «Organisation und Strukturen im Medienbereich» werden in den Beiträgen «Die Massenmedien im Leben der Schüler» und «Soziologische Aspekte der Massenkommunikation im medienpädagogischen Kontext» näher erläutert.

Im ersten Beitrag von Ulrich Saxer, Heinz Bonfadelli und Walter Hättenschwiler werden die Ergebnisse einer empirischen Studie über das Medienverhalten Jugendlicher vorgelegt. Das Publizistische Seminar hatte den Auftrag übernommen, eine solche Studie durchzuführen, da bislang in der Schweiz repräsentative Befunde über das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen fehlten und für die gezielte Anlage einer Medienpädagogik im Kanton Zürich beschafft werden mussten. Die Ergebnisse dieser Erhebung gehen über die üblichen quantitativen Reichweiten-Untersuchungen hinaus und liefern auch eine ganze Reihe von qualitativen Daten zur subjektiven Bedeutung und Stellung der Medien im Leben der Schüler. Zugleich wurden aber auch die sozialstrukturellen Bedingungen des Medienverhaltens der Jugendlichen erforscht. Die für gewöhnlich ungenügend berücksichtigte kommunikations-soziologische Dimension wird im zweiten Beitrag von Ulrich Saxer durch eine klärende Typologie und eine entsprechende Darstellung des schweizerischen Mediensystems für den medienpädagogischen Unterricht zugänglich gemacht.

Schwerpunktmässig kann der Ansatz der hier dargestellten Medienpädagogik als rezipientenorientiert und integrativ bezeichnet werden. Dies

verlangt eine nähere Erläuterung. Sowohl die Breite, welche den Überlegungen und Folgerungen aus der Erhebung über die spezifischen Nutzungsmuster eingeräumt wird, als auch die aus der empirischen Psychologie übernommenen Schwerpunkte im Raster einer Medienlehre zeigen, wie sich das bislang vornehmlich den Medien und Medienaussagen geltende Interesse auf die Vorgänge bei der Empfängerseite verlagert hat. Die Fragestellung erfolgt also nicht mehr nach der klassischen Lasswell-Formel: «Wer sagt was in welchem Kanal zu wem mit welchem Effekt?». Dies bedeutet aber keine Abkehr von der Wirkungsforschung, die wie bisher ihre Wichtigkeit behält. Sie wird zudem in dieser Medienlehre massgebend erweitert durch den Einbezug von Wirkungen formaler Angebotsweisen. Hingegen werden bisher vernachlässigte Dimensionen in der Medienpädagogik erweitert, wie etwa folgende Stichworte aus dem Raster belegen: Einstellungen, Stereotype, Vorurteile, Aufnahmeform des Rezipienten, Einschätzung des Kommunikators, Einschätzung des Mediums, Personenwahrnehmung, Rollenerwartung.

Rezipientenorientierung zeigt sich auch in der erwähnten Studie über das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen, die vom sogenannten Nutzenansatz her konzipiert wurde. Hier könnte man von einer Modifikation der Lasswell-Formel sprechen, die dann lauten würde: «Wer benutzt welche Inhalte aus welchen Medien unter welchen situativen Bedingungen aus welchen Gründen?»⁴.

«Rezipientenorientiert» will letztlich auch so verstanden werden, dass der Rezipient befähigt wird, selber die Rolle des Kommunikators zu übernehmen. Der sechste Abschnitt der Medienlehre will in diesem Sinne den Schüler mit «handhabbaren Medien» zur «kommunikativen Kompetenz» nach Dieter Baacke anleiten⁵ und gleichzeitig durch Medienaktivitäten auch die Imagination und Kreativität fördern.

Das vorliegende Modell bleibt aber mit seiner Rezipientenorientierung nicht bei einer situativen Pädagogik stehen, für die, wie Klaus Schleicher bemerkt⁶, bisher weder eine Theorie über die Auswahlmodalitäten für die Anregungsangebote noch Beweise für Transferleistungen des situativ Erfahrenen vorliegen.

Der Zürcher Ansatz versucht vielmehr, integrativ vorzugehen: integrativ einerseits hinsichtlich des Bezugs des einzelnen medienpädagogisch relevanten Phänomens oder Befunds auf das sinnvolle Ganze einer Medienlehre. Integrativ andererseits in bezug auf ein pädagogisches Leitbild, das der Ganzheitlichkeit des Menschen verpflichtet ist und existentiellanthropologisch genannt werden kann⁷. Dabei gilt es, nicht nur den konstitutiven Bedürfnissen des Menschen, sondern auch der «Entfaltung der Kräfte» des Menschen durch ihren Gebrauch (nach Pestalozzi) Rechnung zu tragen. Der von Hertha Sturm und Marianne Grewe-Partsch entwickelte Ansatz sieht deshalb eine Überführung der einzelnen Determinanten in eine pädagogische Dimension vor durch Verstärkung von positiven Wirkungen, Massnahmen der Gegensteuerung bei negativen Wirkungen und durch Weckung von Problembewusstsein bei wissenschaftlich noch nicht geklärten Sachverhalten.

3. Integration in die Schulwirklichkeit

Mit der fachlichen Erarbeitung eines Stoffes ist erst eine der Voraussetzungen für dessen Einführung in die Schule geleistet. Da in den bisherigen Unterrichtsprogrammen noch kein Platz für die Medienpädagogik vorhanden war, musste nach Möglichkeiten einer Integration in die Schulwirklichkeit gesucht werden⁸; dabei galt es, verschiedenen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen. Die zu realisierende Medienpädagogik musste gesellschafts-, schüler-, lehrer- und schulgemäss angelegt werden.

Gesellschaftsgemäss:

Die Ziele einer schulischen Medienpädagogik konnten nicht aus der Sicht der Medienpädagogik allein formuliert werden, wie dies bislang fast ausschliesslich geschehen ist. Für eine MP, die auf einen breiten Konsens abgestützt werden muss, war es unerlässlich, die Erwartungen und Forderungen der curricular wichtigsten Gruppierungen kennenzulernen. Danach hatten sich dann die Angebote und Aufgaben der Schule zu richten. Die AVZ beauftragte deshalb das Publizistische Seminar schon 1974 mit der Durchführung einer entsprechenden Bedürfnisanalyse. Für die Erhebung bot sich das Instrument der Gruppendiskussion an. Durchgeführt wurde diese Untersuchung mit Gruppen von Medienmitarbeitern, Medienkritikern, Medienwissenschaftlern, Medienpädagogen, Lehrern aller Schulstufen, Vertretern verschiedener Berufe (Sozialarbeitern, Psychologen, Ärzten, Geistlichen), Beamten und Politikern, Eltern und verschiedenen Schulklassen. Die Auswertung dieser Gruppendiskussionen wurde in der Reihe «Bildungspolitik» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren publiziert⁹. Parallel dazu wurden nach dem gleichen Raster in der Westschweiz Einzelinterviews mit entsprechenden Repräsentativ-Personen durchgeführt¹⁰.

In der Folge wurden sämtliche aus dieser Erhebung hervorgehenden Lernzielvorstellungen in einem öffentlich ausgeschriebenen Lehrerfortbildungskurs, an dem auch ausserschulische Vertreter teilnehmen konnten, diskutiert und nach einem Curriculum-Modell des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich selektioniert, geordnet und in allgemeine Bildungsziele, Richtziele und Grobziele eingeteilt (siehe Seite 150). Eine Aufteilung in Feinziele wurde erst bei der Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten vorgenommen.

Schülergemäss:

Da von vornherein feststand, dass die wissenschaftlichen Grundlagen durch Stufenvertreter in Unterrichtseinheiten umgesetzt würden, erübrigte es sich, vorgängig Taxonomien zu entwerfen. Es liess sich vielmehr auf die unterrichtliche Erfahrung der beteiligten Lehrer abstellen. Allerdings, was die Berücksichtigung von medienspezifischen Gesichtspunkten betrifft, war man auf zusätzliche Hilfen angewiesen. Hier erwies

sich das Abschätzmodell für Fernsehwirkungen, das Hertha Sturm durch Anwendung der Entwicklungsetappen nach Jean Piaget auf die Medienrealität entwickelt hatte, als wegleitend. In verschiedenen Seminaren wurden die Zürcher Lehrer in diese entwicklungspsychologischen Gegebenheiten eingeführt.

Der Schüलगemässheit kam schliesslich die bereits erwähnte Studie über das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen entgegen. Eine solche Untersuchung enthebt natürlich den einzelnen Lehrer nicht davon, beim Aufgreifen einer medienpädagogischen Thematik selber in seiner Klasse Anhaltspunkte für den Medienkonsum seiner Schüler zu gewinnen. Gerade dafür bedarf er indessen gewisser modellhafter Anregungen, wie sie aus der Studie ersichtlich sind. Zusätzlich sind in einzelnen Unterrichtseinheiten noch Vorschläge von Fragebogen für entsprechende Klassenerhebungen enthalten.

Lehrergemäss:

Dem Lehrer werden immer mehr Aufgaben übertragen, die früher Sache anderer Erziehungsinstanzen wie u. a. der Eltern und der Kirche waren. Bei allen zusätzlichen Fächern, Unterrichtsprinzipien, Themenbereichen sollte deshalb der Lehrer in seinem Bemühen um ergänzende Orientierung möglichst unterstützt werden; neue Aufgaben sollen aber auch so angelegt sein, dass er von seiner Gesamtbildung und persönlichen Erfahrung in der Schulpraxis Gebrauch machen kann. Er soll also möglichst von der Einarbeit in Spezialwissenschaften, wie in diesem Falle Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Psychologie usw. entlastet werden. Umgekehrt kann er sich nicht ganz davon dispensieren, relevante Ergebnisse von verschiedenen Forschungsrichtungen kennenzulernen, wie sie der vorliegende Band anbietet. Solchen Überlegungen versucht das Zürcher Modell Rechnung zu tragen, indem nicht nur formale Fertigkeiten der Lehrer zur Analyse und Interpretation einbezogen, sondern den Lehrern auch von den Inhalten her vertraute Einstiege geboten werden (Themen wie «Literatur in den Medien», «Geschichte in den Medien»). Damit der Lehrer eine rasche Übersicht erhält und sich die Informationen verfügbar machen kann, sollen zudem die Unterrichtseinheiten so strukturiert sein, dass sie die wichtigsten Recherchierungen und notwendigen Beiträge der Wissenschaft mit übernommen haben, Lernziele explizit formulieren, die Unterrichtsinhalte übersichtlich auflisten, methodisch-didaktische Hinweise zur Durchführung und Angaben zu verfügbaren Hilfsmitteln/Medien enthalten¹¹.

Aufgrund dieser Vorgaben ist es dann dem Lehrer möglich, je nach Gegebenheit, Interessenlage, pädagogischem Temperament und Persönlichkeit der Klasse seinen Unterricht zu organisieren und zu realisieren. Durch die Mitarbeit von Lehrern aller Stufen im Zürcher Projekt ist ausser der Schüलगemässheit auch die Lehrergemässheit gewährleistet. Es darf mit Fug und Recht gesagt werden, dass dieses Unterrichtsprojekt von Anfang an in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft entstanden ist.

Schulgemäss:

Von der Schule als Institution wird ebenfalls ein bestimmter Rahmen gesetzt. Dieser tritt zunächst als Lehrplan in Erscheinung. Hier kann die Medienpädagogik an einen allgemeinen Kommunikationsauftrag der Schule anschliessen. Also auch dort, wo Medienerziehung nicht explizit als Fach oder Unterrichtsprinzip genannt ist, lassen sich Querverbindungen herstellen. So kann das Thema Massenmedien entweder innerhalb des klassischen Fächerkanons bearbeitet werden, wobei sich Fächer wie Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Naturwissenschaften, Zeichnen, Lebenskunde als Gefässe anbieten, oder aber eine zusammenhängende Thematik lässt sich im Projektunterricht oder in einer Konzentrationswoche behandeln. Auf der Oberstufe und in der Mittelschule schliesslich können entsprechende Wahlfachkurse angeboten werden.

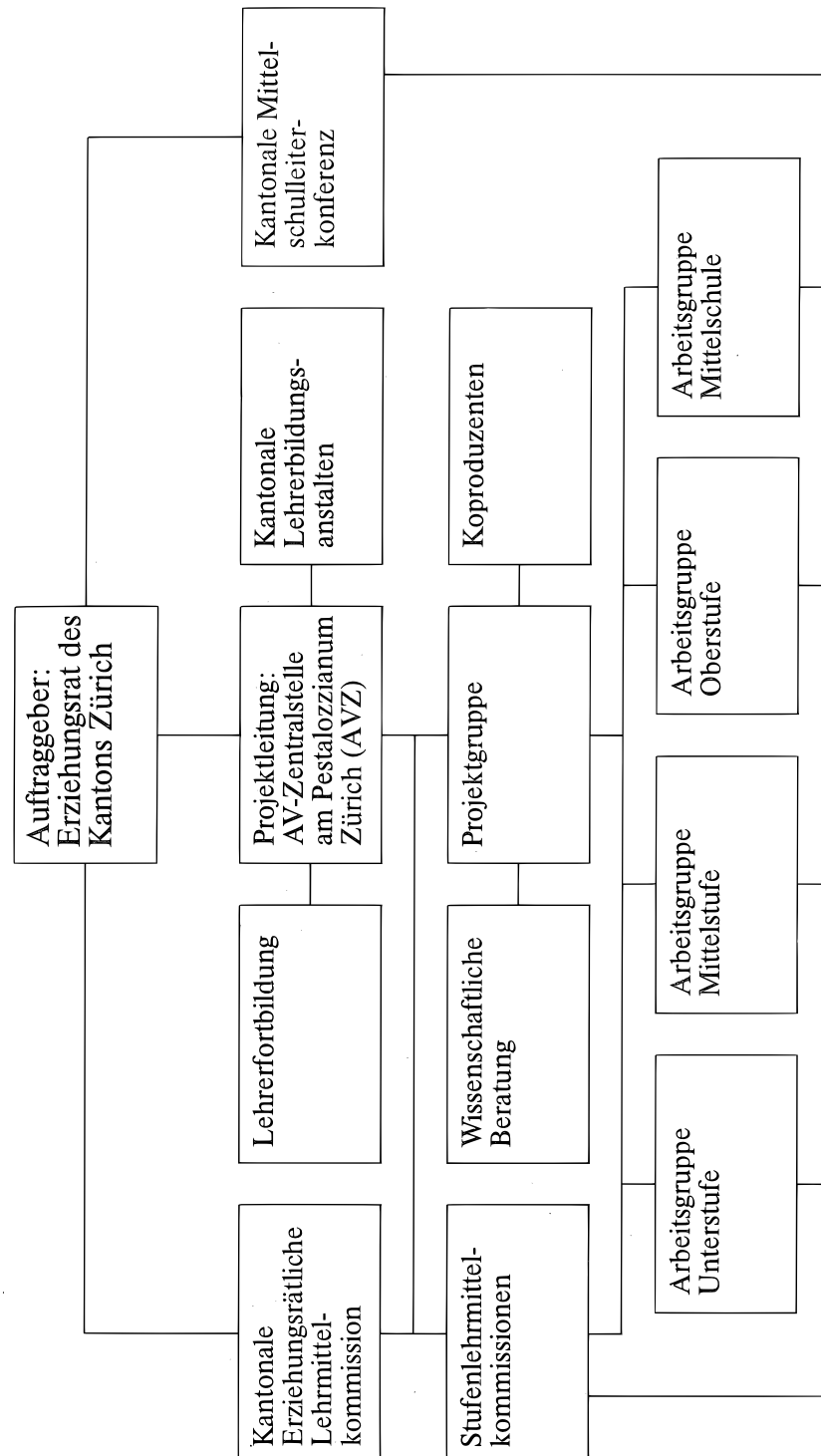
Für derart unterschiedliche Anforderungen wäre ein starres medienpädagogisches System wenig geeignet, das imperativ einen bestimmten Ablauf und einen bestimmten Umfang aufzwingt. Es galt vielmehr, ein flexibles Angebot zu schaffen, das gleichermaßen gestattet, nur kasuistisch vorzugehen oder ein zusammenhängendes Itinerar durch alle Teilbereiche anzulegen. Die integrative Anlage eines lockeren Gesamtgefüges ermöglicht sowohl Gelegenheitsunterricht wie systematische Erarbeitung.

Begrenzungen sind schliesslich von der apparativen Infrastruktur der Schulzimmer her gegeben. Nicht überall sind Kameras und Aufzeichnungsmöglichkeiten für Fernsehprogramme vorhanden. Die Unterrichtseinheiten müssen deshalb so konfektioniert werden, dass sie sich auch bei unterschiedlicher Ausstattung durchführen lassen.

4. Umsetzung in die Praxis

Realisierung hat zunächst eine organisatorische Seite. Da sich andernorts ähnliche Aufgaben stellen können, seien auch zu diesem Aspekt einige Hinweise gegeben. Für die Leitung und Organisation des Projekts¹² wurde von der AVZ eine Projektgruppe gebildet, der ausser dem Projektleiter und den Leitern der Arbeitsgruppen weitere Fachleute aus verschiedenen Disziplinen angehören. Im Hinblick auf die bereits erwähnte Integration in die Schulwirklichkeit galt es auch, bestimmte Querverbindungen zu berücksichtigen, ohne die eine Institutionalisierung nicht genügend tragfähig wäre. Die verschiedenen Zusammenhänge und Abläufe lassen sich am Organigramm Seite 17 ablesen.

Die in diesem Band vorgestellten Grundlagen bilden die Theorie einer Medienpädagogik und müssen für die Verwendung in der Praxis in Unterrichtseinheiten umgesetzt werden. Dabei sind die oben erwähnten Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Grundlagen einer Medienpädagogik darzulegen, ohne gleichzeitig Konkretisierungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wäre unvollständig. Die Transformation von Inhalten dieser Medienlehre kann aber nur exemplarisch durchgeführt werden; sie ist



Projekt Medienpädagogik: Organigramm.

eine unter anderen möglichen. In diesem Fall nimmt sie stets Bezug auf die Realisierung des Zürcher Modells: Ähnlich wie beim Wein oder Tabak die spezielle Erde, der besondere Himmel und die traditionelle Pflege durch die Hand des Menschen eine unverwechselbare Variante der gleichen botanischen Sorte hervorbringen, spielt es auch bei der Kultivierung von wissenschaftlichen Grundlagen für den Unterricht eine Rolle, auf welchem Boden und in welchem Klima sie gedeihen und wie sie gehandhabt werden. Das Aufzeigen von Konkretisierungsmöglichkeiten soll den Beleg dafür bringen, dass Transformationen möglich sind.

Die ermittelten Lehrziele einer schulischen Medienpädagogik haben, mit wenigen Einschränkungen, Gültigkeit für alle Stufen. Dies bedingte die Konzeption eines spiralförmig offenen Curriculums, bei dem ein Zurückkommen auf früher exponierte Inhalte möglich ist, bei nicht obligatorischen Unterrichtsthemen möglich sein muss.

Zur Aufarbeitung der stufenspezifischen Unterrichtseinheiten wurden Lehrergruppen mit der entsprechenden Unterrichtserfahrung gebildet. Diese Fachteams standen sämtlichen Interessenten aus der Lehrerschaft des Kantons Zürich offen, rekrutierten sich aber zur Hauptsache aus den Absolventen des erwähnten Einführungskurses im Rahmen der Lehrerfortbildung. Die Kollegen sahen sich einer keineswegs leichten Aufgabe gegenüber, galt es doch, nicht nur laufend den neuesten Stand der Unterlagen von seiten der wissenschaftlichen Berater und zusätzlich auch die erwähnten Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, sondern auch in kreativer Eigenleistung die Unterrichtseinheiten so auszuarbeiten, dass diese in sich stimmig waren und ein eigenes Gesicht erhielten.

Gleichzeitig mussten die zu den Unterrichtseinheiten gehörenden audiovisuellen Medien bereitgestellt werden. Hier bot sich Gelegenheit, mit den öffentlichen Medien gemeinsam vorzugehen: die meisten audiovisuellen Bestandteile der Unterrichtsmaterialien konnten als Koproduktionen mit dem Schweizer Fernsehen konzipiert werden. Nach ihrer Ausstrahlung werden diese Sendungen als Video-Cassetten oder 16-mm-Filme im Verleih angeboten. Mit diesem Vorgehen soll auch gezeigt werden, dass sich Medienpädagogik nicht eo ipso gegen die Medien richtet, sondern mit ihnen arbeiten kann.

Es ist natürlich ausserordentlich schwierig, einen Überblick über die Umsetzung der theoretischen Grundlagen zu geben, ohne nicht gleichzeitig wenigstens auszugsweise die Unterrichtseinheiten selbst vorzustellen. Diese liegen in Form von didaktischen Arbeitshilfen vor; einzelne sind noch in Ausarbeitung¹³. Im letzten Beitrag dieses Bandes hat Georges Ammann versucht, im Aufzeigen der Umsetzung soweit ins Detail zu gehen, dass der Prozess der Konkretisierung nachvollzogen werden kann, ohne dass dabei die Übersicht über den Gesamtzusammenhang verloren geht. Für Leser, die vornehmlich auf die Praxis ausgerichtet sind, ist es auch möglich, diesen Teil vor den anderen Beiträgen zu lesen.

5. Vermittlung und Ausblick

Dem Lehrer oder Erzieher, der medienpädagogisch tätig werden will, soll Gelegenheit geboten werden, in Kursen und durch Literatur in diesen neuen Bereich eingeführt zu werden. Diese Kurse sind in der Regel weniger auf die Vermittlung von Hintergrundwissen als auf die direkte Anleitung für die Unterrichtspraxis angelegt. Beispielsweise wird in den entsprechenden Kursen der Zürcher Lehrerfortbildung in einem ersten Teil in die Theorie und das Gesamtkonzept und hernach, nach Stufen getrennt, gezielt in die Unterrichtseinheiten eingeführt. Die beim Klett & Balmer Verlag erscheinenden «Zürcher Beiträge zur Medienpädagogik» dienen dazu, die Grund- und Hintergrundinformationen zu liefern. Angesichts der ständigen Entwicklung im Bereich der Medienwissenschaft und der benachbarten Disziplinen ist bei der Vermittlung von Kenntnissen in Medienpädagogik die Lehrerfortbildung besonders zu berücksichtigen. In der Lehrerausbildung kann in einem solchen Bereich auf die Grundanliegen im Sinne der eingangs erwähnten Kontinuität und auf die zu diesem Zeitpunkt gesicherten Ergebnisse der Forschung hingewiesen werden. In gewissen Abständen wird es aber immer wieder nötig, den neuesten Wissensstand nachzutragen.

Das bedingt auch bei der Konzipierung von Grundlagen, dass diese ständig nachgeführt werden können, ohne dass aber die geltenden Prinzipien geändert werden müssen. So lässt sich Kontinuität mit Entwicklung verbinden.

Vielleicht ist es im Sinne prospektiver Orientierung auch nützlich, wahrscheinliche Entwicklungstendenzen in der Medienpädagogik aufzuzeigen. Vermutlich wird die Aufmerksamkeit vermehrt den langfristigen und den indirekten Wirkungen zu gelten haben. Bei den langfristigen Wirkungen, die viel schwieriger nachgewiesen werden können, verdienen in erster Linie die von Hertha Sturm in die Diskussion eingeführten formalen Wirkungen Beachtung. Schnelligkeit und rascher Wechsel der Medienangebote könnten uns in einem viel grösseren Ausmass auf Kurzeitmuster in unserer Lebensführung konditionieren, als uns bewusst ist¹⁴. Auch auf die emotionalen Wirkungen ist man erst durch die Forschungen von Hertha Sturm aufmerksam geworden¹⁵; hier wird die Medienpädagogik ein beträchtliches Defizit auszugleichen haben.

Der Nutzenansatz in der Massenkommunikationsforschung lässt sich konsequenterweise auch zu einer Nutzungspädagogik im Medienbereich ausbauen. Zu den Zielen der Medienpädagogik gehört deshalb nicht nur eine kritische Position gegenüber den Medienaussagen, sondern auch die Hinführung zu einer sinnvollen Nutzung des Medienangebots.

Aus der Interferenz von unmittelbarer Erfahrung in der primären Wirklichkeit und von mittelbarer Erfahrung in der medialen Wirklichkeit ergeben sich Problemstellungen, denen sich eine steigende Aufmerksamkeit zuwenden dürfte¹⁶. So wird der durch die Medien bedingte zunehmende Realitätsverlust vermehrt zu kompensieren sein durch Hinweise auf die Notwendigkeit eigenen Erlebens und der Entwicklung eigener Vorstel-

lungen. Die Medien selber können, wenn dieses Problem bedacht wird, ebenfalls zu einem neuen Realitätsbezug beitragen¹⁷.

As indirekte Wirkungen können Folgen bezeichnet werden, die aus dem durch Medienkonsum bedingten Ausfall von Erfahrungen in der primären Wirklichkeit entstehen¹⁶. Hier beginnen quantitative Aspekte des Medienkonsums eine Rolle zu spielen. Viele medienpädagogische Folgerungen sind deshalb nicht für den Medienteilnehmer schlechthin, sondern lediglich im Hinblick auf den sogenannten «Vielseher» zu ziehen. Entsprechend gehört der Rückverweis auf Erfahrungen im Primärbereich mit zu einer Medienpädagogik¹⁸ und wird der Stellenwert der «audiovisuellen Kommunikation» in manchen Belangen neu zu überdenken und pädagogisch zu verarbeiten sein. «Hören und Sehen» können von bloss passiver Rezeption und Registrierung vermehrt in einen aktiven und ganzheitlichen Wahrnehmungsvorgang nach Hugo Kükelhaus ausgeweitet werden¹⁹.

Schliesslich werden auch Fragestellungen, wie sie sich aus Anthropologie und Ethnologie (vergleichende Verhaltensforschung) ergeben, in Zusammenhang mit der Medienpädagogik zu bringen sein²⁰. Es ist zu bedenken, dass die mediale Wirklichkeit für den Menschen eine völlig neue Umwelt darstellt, die in relativ kurzer Zeit entstanden ist, und dass andererseits Anpassungsvorgänge an eine neue Umwelt, phylogenetisch und als Gesamtprozess gesehen, immer sehr lange Zeit in Anspruch nehmen.

Dank

Will man zu einem komplexen Gegenstand interdisziplinäre wissenschaftliche Grundlagen erarbeiten, kann ein solches Unterfangen nur durch die gemeinschaftliche Leistung vieler zustandekommen.

Ich habe deshalb zu danken: den Kollegen und Mitarbeitern in den Arbeitsgruppen und der Projektgruppe, den wissenschaftlichen Beratern und den Koproduzenten für ihre aufwendige Arbeit, der Direktion des Pestalozzianums, der Erziehungsdirektion und dem Erziehungsrat des Kantons Zürich für die verständnisvolle und grosszügige Unterstützung, den medienpädagogisch tätigen Kollegen in der Schweiz und im Ausland für ihre Anregungen, den Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge und dessen Lesern dafür, dass sie sich durch die Komplexität des Gegenstandes nicht von der Lektüre abhalten lassen, sondern mithelfen, die Kontinuität der medienpädagogischen Anliegen zu wahren.

Anmerkungen

- 1 Schopenhauer, Arthur: Über Lesen und Bücher. In: Parerga und Paralipomena II, Zweiter Teilband, Diogenes Verlag Zürich, 1977, S. 606.
- 2 Pixner, Ingrid: Analyse der medienpädagogischen Literatur 1970-1976, vervielfältigte Dissertation, Salzburg, 1977.
Für die in der Schweiz bis 1974 erschienenen Publikationen zur Medienpädagogik siehe Ammann, Georges: Deutschschweizerische Publikationen zur Medienpädagogik – eine chronologische Bibliographie. In: Medienpädagogik in der Schweiz. Huber Frauenfeld, 1975.
- 3 Saxer, Ulrich: Konzept für eine Medienpädagogik. In: Medienpädagogik in der Schweiz. Op. cit.
- 4 Kunczik, Michael: Massenkommunikation, Böhlau Verlag Köln, Wien, 1977, S. 152.
- 5 Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz, Juventa Verlag München, 1973.
- 6 Schleicher, Klaus: Die Notwendigkeit einer anthropologisch-ökologischen Dimension in der Curriculumforschung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1977/1 UNESCO-Institut Hamburg.
- 7 Mit dem Entwurf eines solchen pädagogischen Leitbildes hat sich am Pestalozzianum Zürich eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe unter der Leitung von Dr. Silvio Biasio befasst.
- 8 Zu den verschiedenen Versuchen einer Integration der MP in die Schulwirklichkeit siehe Doelker, Christian: Wege zur Medienpädagogik. In: Medienpädagogik in der Schweiz, op. cit., S. 17-26.
- 9 Bretscher, Georges: Eine Befragung in der Deutschschweiz. In: Medienpädagogik in der Schweiz, Op. cit.
- 10 Bonnard, Olivier: Sondage sur l'éducation aux moyens de communication de masse en Suisse romande. In: Medienpädagogik in der Schweiz, Op. cit.
- 11 Diese Aufteilung folgt dem Beispiel der Lernplanung, wie sie das Amt für Unterrichtsforschung und -Planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern für die Konzeption der Lehrerhandbücher eingeführt hat. Beispiele: Physikunterricht an den Primär- und Sekundarschulen des Kantons Bern. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1977. Lehrplan für die weiterbildungsklassen im Kanton Bern. Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1979. Die Schweiz und die Welt im Wandel. Geografica Bemensia. Geografisches Institut der Universität Bern und Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1979.
- 12 Ein 12seitiger Kurzbeschrieb «Das Projekt Medienpädagogik des Kantons Zürich» kann bei der AV-Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich, Beckenhofstrasse 31, CH-8035 Zürich, angefordert werden.
- 13 Anfragen ebenfalls an die obige Adresse.
- 14 Sturm, Hertha: Die kurzzeitigen Angebotsmuster des Fernsehens. In: Fernsehen und Bildung, 9/1975/1, S. 30-50.
- 15 Sturm, Hertha; Haebler, Ruth von; Helmreich, Reinhard: Medienspezifische Lerneffekte. TR-Verlagsunion München, 1972.
Sturm, Hertha; Holzheuer, Katharina; Helmreich, Reinhard: Emotionale Wirkungen des Fernsehens – Jugendliche als Rezipienten. Verlag Dokumentation Saur KG München, 1978.
- 16 Doelker, Christian: «wirklichkeit» in den Medien. Klett & Balmer Zug, 1979.
- 17 Die medienkritische Sendereihe «Serie über Serien» des Fernsehens der deutschen und rätoromanischen Schweiz, Ressort Jugend, versucht, der Serienrealität jeweils andere Wirklichkeiten gegenüberzustellen.
- 18 An der Sonderschau «Mensch Medien Wirklichkeit», veranstaltet durch die AVZ im Rahmen der «Paedagogica» in Basel (19.-24. 5. 1979), wurde versucht, diesen Ansatz in einem Erfahrungsfeld nach Hugo Kükelhaus «greifbar» zu konkretisieren. Unterlagen sind erhältlich bei der Veranstalterin, siehe Anmerkung 12.
- 19 Kükelhaus, Hugo: Hören und Sehen in Tätigkeit, Klett & Balmer Zug, 1979.
- 20 Doelker, Christian: Wege zur Medienpädagogik. In: Medienpädagogik in der Schweiz. Op. cit. 11-17.