
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.

Prinzipien und Determinanten einer Medienpädagogik

Hertha Sturm und Marianne Grewe-Partsch

I. Die Ausgangslage

Ausgangsüberlegung für die zu erstellenden «Grundlagen einer Medienpädagogik» war einmal, den Ergebnisstand der Medienforschung von heute zu erkunden, zum anderen von solcherart – freilich noch nicht umfassenden – Ergebnissen her Determinanten aufzuzeigen für allmählich zu komplettierende medienpädagogische Unterrichtseinheiten. Diese Zusammenschaltung von Wissenschaft mit unterrichtsrelevanten Fragen ist zweifellos ein anspruchsvoller Einstieg: er dürfte aber unerlässlich sein, wenn man eine einigermaßen gesicherte Ausgangslage für eine Medienpädagogik haben will.

Eine erste Schwierigkeit bietet der Zustand der Medienforschung selbst. Hier handelt es sich ja nicht um eine bestimmte Disziplin, in der z.B. mit übereinstimmenden Forschungsmethoden gearbeitet wird. Vielmehr sind recht unterschiedliche Forschungsrichtungen Zulieferanten, es gibt somit auch sehr unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsansätze. Ist es schon nicht einfach, auch nur in Annäherungen gewisse Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Disziplinen herbeizuführen, so bleibt zudem die Aufgabe, festzustellen, welche der von den verschiedenen Forschungsrichtungen erzielten Ergebnisse für eine Medienpädagogik relevant sein könnten.

Die Medienforschung ist also noch kein geordnetes, lehrbares Unterrichtsfach wie etwa die Biologie, ein Fach der Unterrichtspraxis, bei dem das gesicherte Wissen überwiegt. In der Medienforschung sind viele Fragen im Fluss, man hat es mit wechselnden Ansätzen wie mit widersprüchlichen Ergebnissen zu tun. Aber kann es sich die Schule deswegen leisten, gänzlich auf eine Hinführung zum Umgang mit den Medien zu verzichten?

Gleichzeitig war man sich angesichts der Situation der Medienforschung bewusst, dass es darum ging, eine Medienpädagogik zu entwickeln, die ständig fortgeschrieben werden kann. Das aber meint: Die Medienpädagogik muss Prinzipien enthalten, die auch an spätere Erkenntnisse anzulegen sind. Von solchen Prinzipien wird noch die Rede sein.

Ein zusätzliches Problem ist die Situation des Lehrers jeder Art von Medienpädagogik gegenüber. Es ist der Sache nicht gedient, wenn der an dem «Unterrichtsgegenstand Medien» interessierte Lehrer durch eine Fülle von Fachausdrücken z.B. aus Psychologie, Soziologie und Kom-

munikationswissenschaft verunsichert und so seine Bereitschaft zerstört wird, sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Uns scheint: Es ist wichtig, dass der Lehrer sich bewusst ist, in Ausbildung und Schulpraxis gelernt zu haben, sich mit einem gegebenen Inhalt auseinanderzusetzen, konkret: dass er weiss, wie er – auch – ein von den Medien gebotenes Thema didaktisch aufbereiten kann. Denn damit steht ihm bereits ein grosser Bereich von Medienpädagogik zur Verfügung; durch Analyse und Interpretation ist er in der Lage, medienvermittelte Themen kritisch zu behandeln.

Was allerdings bisher kaum Eingang in die Lehrerbildung gefunden hat, sind Kenntnisse über die speziellen Darbietungsweisen der Medien, über ihre formale und technische Gestaltung, über Möglichkeiten, ihre reale Nutzung festzustellen und – schwierigste Frage – über ihre Wirkungen. Auch über die Kommunikation, welche Medien herstellen, werden Lehrer eher spekulativ denn forschungsbezogen informiert. In diesen Zusammenhang gehört die Frage, wie Kommunikation zustande kommt, von welchen Bedingungen sie abhängt, in welcher Situation sich der Rezipient dem jeweiligen Medium gegenüber befindet: welche Faktoren seine Wahrnehmung bestimmen, welchen Einfluss sie auf seine Aufmerksamkeit nehmen – eine Reihe von Informationen, die eine psychologisch orientierte Medienforschung über den Teilnehmer am Kommunikationsprozess bereithält.

Dieses – sozusagen – Grundwissen, das speziell die Medien und ihre Rezipienten zum Gegenstand hat, bleibt jedoch isoliert, wenn nicht zugleich bedacht wird, wie die Medien – hier vor allem Fernsehen, Radio und Presse – in das gesellschaftliche System eingebettet sind; welche Organisationsformen und welche Strukturen diese Medien gefunden haben. Endlich – und damit wird ein besonderer Ansatz der pädagogischen Auseinandersetzung genannt – ist es wichtig zu wissen, wie man die Schüler zu eigenen Medienaktivitäten führt, um deren Imagination und Kommunikationskompetenz zu fördern.

Medienpädagogik – bezogen auf Forschungsergebnisse und nicht nur punktuell-zufällig betrieben – verlangt so zumindest nach einem gleichzeitigen dreifachen Ansatz: einem psychologisch-sozialpsychologischen, einem soziologisch-gesellschaftlichen und schliesslich dem pädagogischen, wobei sich Psychologie und Soziologie durchaus als «Zulieferer» verstehen. In unserem Beitrag werden die «psychologischen Grundlagen einer Medienpädagogik» besonderen Raum einnehmen. (Zur soziologisch-gesellschaftlichen Seite von Massenkommunikation sei auf die Beiträge von Ulrich Saxer verwiesen, zur Frage eines didaktischen Umgangs mit den Medien auf den Beitrag von Georges Ammann.)

Was den Beitrag der Medienpsychologie angeht, dürfte es vorab wichtig sein, Genaueres über die intellektuellen Entwicklungsetappen von Schülern zu wissen, um beurteilen zu können, welche Medienangebote verstanden werden und welche nicht. Hier kann die vielfach überprüfte Entwicklungstheorie von Jean Piaget – auf Medienangebote bezogen – eine wertvolle Handhabe bieten (Hertha Sturm 1971, 1974, 1976, 1977¹). Mit

ihrer Hilfe vermag der Lehrer abzuschätzen, ob und wie seine Schüler Mediendarbietungen aufnehmen und verstehen können.

Jedoch: Kognitive Leistungen sind nur ein Teil der Schülerpersönlichkeit. Es ist davon auszugehen, dass bei allen Lernvorgängen auch emotionale Faktoren beteiligt sind. Auf das Problem emotionaler Medienwirkungen wurde daher Gewicht gelegt (Hertha Sturm 1972, 1973, 1978²).

Bedeutsam dürfte weiter die Unterscheidung sein zwischen Medieninhalten und den formalen medienpezifischen Angebotsweisen. Inhalte wechseln von Sendung zu Sendung, von Zeitungsausgabe zu Zeitungsausgabe; was aber weitgehend gleichbleibt, das sind die medienpezifischen formalen Angebotsweisen, beim Fernsehen etwa wechselnde Schnitte und Kameraeinstellungen, Montagen, Zooms, Umsprünge usw. Diese medienpezifischen formalen Angebotsweisen sind weithin themenunabhängig, sie erscheinen mit grosser Konstanz und Häufigkeit und haben so wohl auch – bislang kaum bedachte – Wirkungen (Hertha Sturm 1975, 1976³). Es kommt hinzu, dass – verglichen zum realen Leben – Medienangebote fast durchgängig «zu kurz» sind (Hertha Sturm 1977⁴). Hierfür den Blick des Lehrers zu schärfen, schien unerlässlich.

Die benannten Einstiege führten zu dem durchgängigen Ansatz der von uns entwickelten Medienpädagogik (Hertha Sturm/Marianne Grewe-Partsch 1977⁵): die Wirkungen der Massenmedien bezogen auf eine Gewinn- und Verlustrechnung zu sehen. Die Gewinne stellen sich, pädagogisch betrachtet, als Förderung dar, die Verluste werden als Defizite bezeichnet; Defizite meinen einen negativen, von Eltern und Erziehern nicht erwünschten Einfluss. Diesen Defiziten gilt es mit einer pädagogischen Gegensteuerung zu begegnen. Von einem rezipientenorientierten psychologischen Ansatz aus werden solcherart Defizite im Bereich der Kognitionen, der Emotionen und des sozialen Verhaltens beschrieben, Möglichkeiten von pädagogischen Gegensteuerungen werden aufgezeigt. Zum Schluss dieser einführenden Bemerkungen sei noch einmal darauf verwiesen, dass es von der – recht jungen – Medienforschung her noch nicht möglich ist, allgemeingesicherte Fundamente für eine Medienpädagogik zu errichten (weshalb auch etliche Anleihen bei anderen Wissenschaftszweigen nötig waren). Diese Situation – von der schon die Rede war – hat zugleich einen gewissen Aufforderungscharakter: Schüler und Lehrer müssen sich über längere Wegstrecken auf gemeinsame Lernprozesse einlassen, sie betreten Neuland mit einigen wenigen sicheren Inseln und vielen weissen Flecken. Der Lehrer wird versuchen, bei seinen Schülern ein Problembewusstsein für die Fragen zu wecken, die wissenschaftlich noch nicht abgesichert sind. Lehrer und Schüler haben die Chance, in einer «Diskussion auf gleicher Ebene» neue Analyse- und Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen.

Sie können dazu beitragen, dass diese «Grundlagen einer Medienpädagogik» fortgeschrieben werden. Es ist dies ein ebenso schwieriges wie reizvolles «pädagogisches Geschäft auf Gegenseitigkeit».

Diese Einführung sei beendet mit dem Ausdruck einer Hoffnung: Durch zahlreiche Arbeitssitzungen mit Schweizer Lehrern im Rahmen des

«Zürcher Modells» konnten wir erfahren, dass die nachfolgend beschriebenen «Prinzipien einer Medienpädagogik» und «Determinanten einer Medienlehre» einbringbar sind in die pädagogische Praxis. Den Lehrern, die sich eingelassen haben auf diesen oft gar nicht einfachen Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis möchten wir Dank sagen: für ihr Verständnis, ihre sachbezogene Kritik und für ihre Kreativität. Uns sei erlaubt, ein Stück Neugierde zu äussern im Hinblick auf die weitere Umsetzung der bislang erarbeiteten Grundlagen für die pädagogische Praxis.

II. Prinzipien einer Medienpädagogik

1. *Das Alter der Rezipienten als Kriterium für das Verständnis von Medienangeboten*
Psychologische Untersuchungen zeigen, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, selektiv Informationen aufzunehmen und mit fortschreitender Entwicklung in der Lage sind, sich auf für sie wesentliche Informationen zu konzentrieren.

Um klarzulegen, von welchen Kriterien der Vorgang der Informationsaufnahme abhängig ist, werden hier die Etappen der formalen Intelligenzentwicklung des Schweizer Psychologen Jean Piaget als eine Art Abschätzmodell für Medienwirkungen auf Kinder verwendet⁶. Zwar wurden die Ergebnisse Piagets in realen Situationen gewonnen, doch gibt es etliche Hinweise dafür, dass sie sich auf Medienangebote übertragen lassen⁷. Piaget definiert Intelligenz als fortschreitenden Anpassungsvorgang an die Umwelt. Ohne Umweltreize – und unsere Anpassung an sie – würde menschliche Entwicklung nicht stattfinden. Zweifellos vermitteln auch die Medien Umweltreize und der Medienrezipient passt sich ihnen an.

Man kann sich nun an durchaus verschiedene Umwelten anpassen: gleichwohl sind solche Anpassungen abhängig von Intelligenzentwicklung und dem jeweiligen Intelligenzstand. Je nach der Intelligenzstruktur eines Menschen formieren sich die Inhalte. Die von Piaget beschriebene Intelligenzstruktur ist formaler Art – gerade dies aber scheint für den Bezug auf Medienangebote ein praktikabler Ansatz zu sein. Denn Medieninhalte wechseln – man ist deshalb darauf angewiesen, nach übergreifenden, die Inhalte organisierenden Kriterien zu suchen. Solche weithin generalisierbare Kriterien lassen sich finden im vielfach überprüften entwicklungspsychologischen Konzept von Piaget.

Der Vorgang der Anpassung an Umweltreize vollzieht sich – nach Piaget – in zwei Verläufen: der Assimilation und der Akkomodation. Diese Vorgänge der Assimilation und Akkomodation gibt es bei jeder Altersstufe und bei jedem Sachverhalt.

Assimilation ist der Vorgang der Angleichung der Umwelt an das Individuum. Er hat zur Voraussetzung, dass die das Individuum treffenden Umweltreize in ein bereits bestehendes kognitives Schema, einfacher

gesagt: in vorhandene Erfahrungen, aufgenommen werden können. Man versteht sofort, braucht keine weiteren Hilfen. Das heisst: Die bereits erworbenen kognitiven Schemata reichen aus, um zu verstehen. Akkomodation ist der gegenläufige Vorgang: die Angleichung des Individuums an die Umwelt. Reichen die bestehenden kognitiven Schemata, die bisherigen Erfahrungen zur Verarbeitung der Umweltreize nicht aus, so müssen diese (also die bisherigen Erfahrungen) verändert werden: Man muss sich der Umwelt, den Umweltreizen, anpassen, etwa durch erhöhte Aufmerksamkeit, besondere Anstrengungen usw.

Der eigentlich intelligente Zustand besteht nach Piaget in einem Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation, denn: wenn man ständig «nur assimiliert», dann lernt man nichts hinzu; ist man veranlasst, ständig zu «akkomodieren», dann ereignet sich Ähnliches, man fühlt sich überfordert, «schaltet ab». Demnach ist dies das eigentliche Kunststück (schulische Darbietungen wie Mediendarbietungen betreffend): Wie erreicht man es, dass dieses Gleichgewicht hergestellt wird, dass man also an bereits Bekanntes anknüpft, an bereits bestehende kognitive Schemata, und dann, auf diesen aufbauend, weiterführt?

Dazu gibt Piaget wichtige Hinweise mit seinen Erkenntnissen über die verschiedenen Intelligenzstufen. Der Vier- bis Siebenjährige – auf der Etappe des «anschaulichen Denkens» – versteht Zusammenhänge nur dann, wenn «eines zum anderen kommt». Das Kind kann zwar durchaus auch längeren Passagen folgen, aber es kann sich keinen Ablauf «von rückwärts» vorstellen, es kann eine Darbietungs- oder Vorstellungskette nicht umdrehen, es denkt eingleisig, unidirektional, es bewegt sich in einfachen «Wenn-Dann»-Beziehungen. Auf Medienangebote bezogen: Auf der Etappe des «anschaulichen Denkens» wird das Kind solche einfachen «Wenn-Dann»-Beziehungen herausnehmen, den «Gesamtsinn» einer Mediendarbietung komplizierter Art aber wohl nicht verstehen. Hierzu noch zwei Anmerkungen: Einmal mag jetzt erklärbar werden, warum Kinder – auf der ganzen Welt – soviel Spass an Werbedarbietungen finden, denn Werbung arbeitet vorzugsweise mit einfachen «Wenn-Dann»-Bezügen. Zum zweiten bestätigt sich von daher der – ebenfalls weltweite – Befund, dass Kinder zwischen vier und sieben Jahren viel vom Fernsehen lernen: denn dieses Medium veranlasst diese Altersstufe sowohl zur Assimilation wie zur Akkomodation, so dadurch, dass es das, was es zeigt, auch benennen kann und umgekehrt.

Die Erweiterung des kindlichen Intellekts erfolgt über die nächste Etappe der «konkret-logischen Operationen». Im Alter zwischen etwa sieben und elf Jahren werden bereits «mehrere Bezüge» aufgenommen und verstanden, das Kind kann also Systeme erfassen. Aber Bezüge und Systeme müssen – immer noch – konkret darstellbar wie deutbar sein. Auf Medienangebote bezogen: das Kind kann nunmehr auch «verschränkte Handlungen» verstehen, etwa das Gegeneinander- oder Füreinander- Agieren von zwei Familien oder von zwei Verbrecherbanden, solange diese Handlungen konkret zu fassen sind.

Schliesslich erreicht das Kind/der Jugendliche die Etappe der «formalen

Operationen». Zur Etappe der «formalen Operationen» schreibt Piaget lapidar: «Das formale Denken entwickelt sich im Jugendalter, gegen elf bis zwölf Jahren⁸.» Auf dieser – nach Piaget – letzten Etappe der Intelligenzentwicklung gewinnen Bezüge und Operationen ihre Unabhängigkeit von konkreten Gegenständlichkeiten, auf die sie bisher bezogen waren. Erst jetzt dürfte es angezeigt sein, etwa mit der Algebra zu beginnen: denn nunmehr vermag ein (abstraktes) «X» Zeichen zu sein für mancherlei Konkretes, für Äpfel, Birnen oder eine Wegstrecke. Erst ab dem Zeitpunkt von gegen elf/zwölf Jahren ist so der Heranwachsende in der Lage, mit abstrakten Gegebenheiten und Benennungen umzugehen.

Dies alles sei dargelegt, um dem Lehrer eine Möglichkeit zu geben, abschätzen zu können, welcherart Mediendarbietungen Schüler verstehen können und welche nicht.

2. *Die pädagogische Einschätzung von Medienangeboten im Sinne von Förderungen und Defiziten*

Für Eltern und Pädagogen ist es wichtig, einschätzen zu können, für welche Entwicklungsetappe bestimmte Medienangebote eine «Förderung» bedeuten können. Genau so bedeutsam ist es aber auch, mögliche unerwünschte Wirkungen abschätzen zu können, denen dann mit dem pädagogischen Mittel einer «Gegensteuerung» zu begegnen wäre. Überblickt man die bisherigen empirischen Befunde, so zeigt sich, dass der Beitrag der Medien im Hinblick auf eine Gewinn-Verlustrechnung zu sehen ist. Die Gewinne stellen sich – pädagogisch gesehen – als Förderung dar, die Verluste lassen sich als Defizite bezeichnen, als ein von Eltern und Erziehern nicht erwünschter Einfluss. Geht man von diesem Ansatz aus, so beginnen sich die – durchaus unterschiedlichen – Ergebnisse der Medienforschung ein Stück weit zu ordnen. Nach diesem Ansatz werden, soweit derzeit möglich, medienspezifische Förderungen wie medienspezifische Defizite benannt, zugleich werden Hinweise für eine pädagogische Gegensteuerung gegeben. Solcherart Medieneinflüsse werden unterschieden nach kognitiven, emotionalen und sozialen Wirkungen.

3. *Problembewusstsein*

Es wäre unredlich, behaupten zu wollen, dass die bisherige Medienforschung ein gesichertes Arsenal von Ergebnissen zu pädagogischen Fragestellungen bereithielte. Eine besondere Schwierigkeit liegt dabei darin, dass speziell Untersuchungen, die auf exakte Methodik Wert legen (also verlässlich sind), kaum Verallgemeinerungen zulassen: hat man etwa achtjährige Landkinder untersucht, so lassen sich die ermittelten Befunde eben nicht ohne weiteres auf zehnjährige Stadtkinder anwenden, schon gar nicht im Zusammenhang mit anders gestalteten Medienbeiträgen.

Doch steht zu erwarten, dass die rezipientenorientierte Medienwirkungsforschung zunehmend Hinweise erbringt, wie Rezipienten mit Medienangeboten umgehen. So mag es sein, dass der Nutzen- und Belohnungsansatz der Medienforschung in Verbindung mit dem handlungstheoretischen Ansatz neue Zusammenhänge sichtbar macht. Diese wären dann von der Medienpädagogik zu bedenken.

Wir haben es also mit folgendem Problem zu tun: Sosehr wir uns auch bemüht haben, eine Zusammenschaltung zwischen wissenschaftlichen Befunden und pädagogischer Praxis zu erreichen – dies ist nicht durchgängig möglich. Auf der anderen Seite: Man wäre falsch beraten, wollte man darauf warten, dass eine (sich allmählich formierende) Medienforschung die Vielzahl der anstehenden pädagogischen Probleme lösen könnte. Derzeit scheint es uns wichtiger zu sein, Anstöße zu geben für eine Sensibilisierung im Hinblick auf Problemlagen, die erwartbar oder bereits sichtbar sind. Ob und wie sich die Forschung dieser Probleme dann annimmt, ist eine andere Frage. Letztlich geht es darum, sich einzugestehen, dass sich eine Vielzahl von Fragestellungen noch im «Vorfeld von Wissenschaft» befindet – was den Lehrer aber nicht immer davon enthebt, sich um sie zu kümmern.

Hinweise unter der Benennung «Problembewusstsein» finden sich also stets dann, wenn zu einer Fragestellung gesicherte Untersuchungsergebnisse (noch) nicht vorliegen, die Fragestellung aber den medienpädagogisch arbeitenden Lehrer herausfordert, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Letztlich geht es also darum, dass ein Stück Zukunft jetzt schon von Lehrern und Schülern bedacht wird.

Um dem Pädagogen die Handhabung des nachfolgenden Textes zu erleichtern, wurden Hinweise zur Förderung und Gegensteuerung unter dem Titel «Medienpädagogische Folgerungen» gegeben; handelte es sich jedoch um Hinweise zum Problembewusstsein, so wurde der Titel «Medienpädagogische Überlegungen» verwendet. Es liegt in der Natur der Sache, dass nicht aus allen medienrelevanten Sachverhalten «medienpädagogische Folgerungen» gezogen werden konnten. Hier hoffen wir auf die Fortschreibung durch die Lehrer.

III. Determinanten einer Medienlehre

Will man den Weg finden vom heutigen Stand der Medienforschung zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten, so braucht man zunächst ein gedankliches Gerüst, eine Art Raster, um die Aspekte zu umreißen, unter denen der Umgang mit Medien gelehrt werden könnte. Diesen Raster haben wir zusammen mit der AV-Zentralstelle am Pestalozzianum und Schweizer Lehrern entwickelt und ihn als «Determinanten einer Medienlehre» bezeichnet. Unsere nachfolgenden Ausführungen sind auf diese Determinanten hin ausgerichtet.

Determinanten einer Medienlehre

Mediendarbietungen: Themen, Inhalte, formale Aspekte

- 1.1 Mediaussagen
- 1.2 Mediensprachen
- 1.3 Produktionswege der Medien
- 1.4 Agenda Setting Function (Medien bestimmen Tagesthemen)

2. Medienangebote / Mediennutzung / Rezeptionssituation

- 2.1 Reichweiten (Einschaltquoten, Auflagenhöhen, Streuung, Ausstattung auf Empfängerseite, Distribution etc.)
- 2.2 Individuelle Wahl und Nutzung (Mediamix)
- 2.3 Rezeptionssituation

3. Medienwirkungen

Wirkungen formaler Angebotsweisen

- 3.1 Als Folge von Schnelligkeit
- 3.2 Als Folge von Kurzfristigkeit
- 3.3 Als Folge von unvollständigen Handlungsabläufen
- 3.4 Als Folge von Umsprüngen

Wirkungen inhaltlicher Angebotsweisen

- 3.5 Kognitive Verhaltensänderung (kognitives Lernen)
- 3.6 Emotionale Verhaltensänderung (emotionales Lernen)
- 3.7 Soziale Verhaltensänderung (soziales Lernen)
- 3.8 Einstellungen, Stereotype, Vorurteile

4. Medienabhängige Kommunikation

- 4.1 Aufnahmestil des Rezipienten
- 4.2 Einschätzung des Kommunikators
- 4.3 Einschätzung des Mediums, des Inhalts und der Angebotsweisen
- 4.4 Personenwahrnehmung, Rollenerwartung

5. Organisation und Strukturen im Medienbereich

- 5.1 Medienordnungen (u.a. Konzession SRG)
- 5.2 Struktur von Presse, Radio, Fernsehen

6. Medienaktivitäten der Schüler

- 6.1 Learning by doing (Imitation, Reproduktion)
- 6.2 «Collagen» unter Verwendung bestehender medialer Produkte
- 6.3 Eigene Produktionen (Trickfilme, Tonbandinterviews, Schülerzeitung etc.)

1. Mediendarbietungen: Themen, Inhalte, formale Aspekte

1.1 Medienaussagen

Mediendarbietungen lassen sich nach Inhalt und Form unterscheiden. Die inhaltlichen Aspekte werden hier Aussagen genannt; formale Aspekte werden als «formale Angebotsweisen der Medien» bezeichnet⁹.

Die der Publizistiktheorie geläufige Einteilung der Medienaussagen in informierende, unterhaltende, bildende und überredende hat für die medienpädagogischen Bemühungen des Lehrers nur einen begrenzten Stellenwert, da sich oftmals Überschneidungen ergeben, so bei Darbietungen, die gleichzeitig informierend und unterhaltend sein wollen. Immerhin wird das Erkennen überredender Aussagen durch den Schüler sowohl im Bereich der Werbung wie dem der politischen Propaganda von Wert sein.

Auch die Zuordnung von Aussagen zu dem Kategorienschema des jeweiligen Mediums – etwa das Erkennen einer Unterhaltungssendung im Fernsehen, eines Leitartikels in der Zeitung, eines Hörspiels im Radio – dürfte nur von eingeschränktem medienpädagogischem Wert sein im Sinne eines zeitgebundenen Begriffelernens.

Die eigentlich pädagogische Aufgabe wird im Verständnis und Verarbeiten einer Darbietung in einem oder mehreren Medien gesehen, so

- in dem Bewusstmachen der in den Medien dargestellten Realität im Vergleich zur Realität des eigenen Erlebens
- in dem Erkennen der Stilmittel der Mediendarbietung und der verwendeten Mediensprache
- in dem Aufzeigen der jeweiligen formalen Angebotsweisen der Medien einschliesslich der technischen Seite des medialen Produktionsprozesses
- in dem Bewusstmachen der Formen des jeweiligen Informationstransportes, auch der Verpackung
- in der Überlegung, welche Informationen und Fragestellungen in den Medien als aktuell anzusehen sind, so dass das Publikum genötigt wird, neu über sie nachzudenken («agenda setting function»)¹⁰.

1.2 Mediensprachen

«Leider gibt es im Medienbereich kaum Ausweisbares, was der linguistischen Analyse der gesprochenen Sprachen vergleichbar ist. Es gibt jedoch etliche Versuche, die Sprache des Films, der Bilder und der Landkarten zu analysieren. Obwohl keine dieser Analysen vollständig ist, machen sie dennoch ziemlich deutlich, dass die Medien tatsächlich ihre «Sprachen» haben mit jeweils verschiedenen «Grammatiken». Aus diesem Grunde sprechen die Medien verschiedene geistige Fähigkeiten an. Diese Fähigkeiten sind für die Auswahl der Informationen und für ihre Verarbeitung notwendig»¹¹.

Mit diesen Worten beginnt Gavriel Salomon seine Übersicht über die «Sprache der Medien und die Förderung geistiger Fähigkeiten».

Auch der amerikanischen Medienforscherin Aimee Dorr Leifer geht es darum, die «Grammatik des Fernsehens» zu ergründen¹²: Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind notwendig, so fragt sie, um die Inhalte des Fernsehens optisch und akustisch zu entschlüsseln. Sie sieht es als eine Aufgabe der Forschung an, zu ermitteln, wie die Fähigkeiten der Auswahl, des Verständnisses und des Behaltens von Medieninhalt bei dem Rezipienten entwickelt werden kann und schliesst mit der Frage, was man dazu wissen muss, um diese Fertigkeiten zu lehren.

Zwar ist der Versuch, sich um bildsprachliche Kompetenz (visual literacy) zu kümmern, in Grossbritannien und den USA so alt wie die Theorie des Films überhaupt (in England beschäftigt sich die Society for Education in Film and Television, unterstützt durch das British Film Institute mit solchen Fragen, in den USA die Association for Educational Communications and Technology [AECT]), dennoch machen die Äusserungen der beiden Medienforscher Salomon und Leifer deutlich, dass hier die Forschung – trotz gewisser Anleihen bei der Semantik und der Semiotik – noch am Anfang ist.

1.3 Produktionswege der Medien

Hier geht es darum, aufzuzeigen und verständlich zu machen, dass viele Arbeitsgänge erforderlich sind, bevor Mediendarbietungen den Empfänger erreichen. Die Programmseite mit ihren vielfältigen Redaktionen ist ebenso zu bedenken wie die Seite der Technik und der Verwaltung. In ihren Produktionszweigen unterscheiden sich dann die verschiedenen Medien. Es sollte versucht werden, die Schüler mit den verschiedenen Arbeitsgängen vertraut zu machen, dabei kann von einem «Endprodukt» (Fernsehsendung, Hörfunksendung, Ausgaben von Zeitungen und Illustrierten) ausgegangen werden. So wäre zu überlegen, welcherart Mitarbeiter tätig werden mussten, damit ein solches Endprodukt entstehen konnte. Einschlägige Literatur¹³ kann herangezogen werden, es könnten zuständige Ressortleiter befragt werden, schliesslich ist auch an Betriebsbesichtigungen zu denken.

1.4 Agenda Setting Function

Bei der Behandlung von einzelnen Medianaussagen im Unterricht wird man an der Frage nicht vorbeigehen können, welchen Stellenwert die einzelne Aussage oder Information im Geflecht der übrigen hat. In diesem Zusammenhang wird die Überlegung von Bedeutung sein, welche Rolle die Medien dadurch spielen, dass sie bestimmte Probleme ins Licht der Öffentlichkeit rücken und andere nicht. Konkret heisst das: Auf Veranlassung der Medien kann es geschehen, dass Probleme auf die Tages-

Ordnung von Entscheidungsgremien wie Gemeinde/Kanton/Bund kommen, diskutiert und gegebenenfalls entschieden werden¹⁴. Ebenso lässt sich vorstellen, dass durch eine Medieninformation eine allgemein gesellschaftliche Kommunikation einsetzt. Diese Möglichkeit der Medien hat ein amerikanischer Forscher wie folgt umschrieben: «Die Medien haben es zwar nicht fertiggebracht, dem Publikum einzugeben, was es denken soll, aber sie zeigten sich erstaunlich erfolgreich in ihrem Bemühen, ihrem Publikum beizubringen, worüber es nachdenken sollte»¹⁵. Diesen Sachverhalt, dass die Medien gewisse von ihnen aufgegriffene Themen zu einem bestimmten Zeitpunkt an die Öffentlichkeit bringen und damit unter Umständen die Wirkung erzielen, dass diese Themen die gesamte Gesellschaft beschäftigen, haben amerikanische Forscher als die «agenda setting function» der Medien bezeichnet. Mit dieser Möglichkeit der Medien wird die Verantwortung deutlich, die der Kommunikator bei der Auswahl von Informationen trägt. Er ist nicht nur in der Lage, darüber zu bestimmen, worüber sein Publikum nachdenken soll, er ist auch in der Lage, wenn sein Thema für das Publikum neu ist, erste Einstellungen zur neuen Sache zu entwickeln und damit über das Klima zu befinden, in dem gedacht wird.

Medienpädagogische Folgerungen

Es ist davon auszugehen, dass jeder Sachunterricht vom Lehrer ein Umgehenkönnen mit Themen, Inhalten und formalen Aspekten verlangt. Auch im Zusammenhang mit Mediendarbietungen wird der Lehrer somit weithin auf seine bisherigen Erfahrungen zurückgreifen. Worauf jedoch besonders geachtet werden sollte, ist der Sachverhalt, dass die verschiedenen Medien eine verschiedene Art der Realitätsvermittlung haben. Um zu erkennen, wie es um diese Realitätsvermittlung bestellt ist, ebenso um die Besonderheit von Medienaussagen zu erfassen, wird es von Nutzen sein, die Schüler – immer wieder – zu einem Vergleich ihrer «eigenen Realität» mit der medienvermittelten Realität zu veranlassen. Hier stellen sich Fragen nach der «medienspezifischen Verpackung» von Themen und Inhalten, so in Fernsehen, Hörfunk und Printmedien. Es ist auf die Darstellungsweisen von Themen und Inhalten zu achten, wobei auf medienspezifische Verkürzungen aufmerksam zu machen wäre (Schlagzeilen in den Zeitungen, oft zu schnelle Themen- und Inhaltswechsel in Hörfunk und Fernsehen). Besonders im Hinblick auf Fernsehdarbietungen könnten die Stilmittel sorgfältigen Analysen unterzogen werden (verschiedene Kameraeinstellungen, Überblendungen, Umblendungen, Schnitte, Montagen, die jeweils verschiedene Realitäten vermitteln).

Förderung

Schüler vermögen zu erkennen, dass es «die Realität» nicht gibt. Dies ist ein wichtiger Lernprozess, der an Mediendarbietungen erklärt werden kann.

Defizite / Gegensteuerung

Gemessen an der Vielfalt möglicher Themen und Inhalte bedeuten Mediendarbietungen stets eine Einengung. Im Unterricht sollten daher Themen und Inhalte gesucht und aufgegriffen werden, welche die Medien derzeit nicht behandeln. Es wären weiter Überlegungen anzustellen, auf wie vielfältige Weise Themen und Inhalte sich darstellen lassen.

Problembewusstsein

Gibt es überhaupt Mediendarstellungen ohne Pointierungen und Verkürzungen?

Wie kommt es dazu, dass von vielen denkbaren Themen stets nur einige wenige aufgegriffen werden?

Ist es richtig, dass die Massenmedien darüber bestimmen, worüber das Publikum nachdenken soll?

2. Medienangebote / Mediennutzung / Rezeptionssituation

2.1 Reichweiten

Warum nützen Menschen mediale Angebote, welche Probleme meinen sie mit Hilfe der Medien zu lösen, welche Medien und welche Inhalte erweisen sich für sie als hilfreich oder nicht? – so fragen heute Medienforscher, die sich darum kümmern, was der «Mensch mit den Medien macht». Zur Beantwortung dieser Fragen, die im Grunde auf eine Erfassung der Bedürfnisse hinauslaufen, benötigen sie eine Vielzahl von Untersuchungen. Einfacher liegt der Fall, wenn man nur feststellen möchte, welche Menschen, wann, wo, welche Medien nutzen. Das kann man durch eine Reichweitenuntersuchung erfahren. Solche Untersuchungen sind – vor allem für das Medium Fernsehen – zuverlässiger geworden. Nehmen wir das deutsche Beispiel, die Teleskopie: Mit Hilfe eines Apparates, auf dem jedes Familienmitglied über einen eigenen Knopf verfügt, kann man – mit verhältnismässig geringen Fehlerquoten – feststellen, wann und wie lange jedes Familienmitglied welche Programme sieht. So lassen sich auch genauere Angaben als früher über die Sehzeiten einzelner Altersgruppen machen. Aber es handelt sich in unserem Zusammenhang nicht nur um ein Medium. Unter Medienangeboten wird hier das ganze Bündel von Massenmedien verstanden, das dem einzelnen zur Verfügung steht. In einer individuellen Weise wird er sich ihrer in unterschiedlicher Mischung (Mediamix) und in unterschiedlichem zeitlichem Umfang bedienen. Zum bewussten Umgang mit den Medien gehört es, dass man sich darüber klar ist, wann und wozu man die einzelnen Medien nutzt. Wichtiger noch ist diese Frage für den Lehrer. Um wirkungsvolle Medienziehung leisten zu können, sollte er Unterschiede und Besonderheiten der Nutzungsmuster seiner Schüler kennen. Dies auch, weil die Kenntnis der eigenen Medienbedürfnisse ein Mittel gegen wahllosen Medienkonsum sein kann.

Medienpädagogische Folgerungen

Die Kenntnis der eigenen Medienbedürfnisse ist ein Mittel gegen wahllosen Medienkonsum. Um die Nutzungsmuster der Schüler zu erfahren, kann ein Fragebogen zur Ermittlung des Medienkonsums verwendet werden. Weiter dürfte es interessant sein, eigene Nutzungsmuster mit anderwärts erhobenen zu vergleichen¹⁶.

Die Aussagen von Reichweitenuntersuchungen sollten behandelt werden (unter Einschluss der Problematik von Fragebogenerhebungen), Überlegungen wären anzustellen, um Kriterien zu finden für die (auch eigene) Bevorzugung bestimmter Medien in bestimmten Rezeptionssituationen.

Förderung

Der Rezipient hat weithin die freie Entscheidung darüber, welche Medienangebote er nutzen will und welche nicht. Diese Auswahlhaltung sollte unterstützt und begründet werden.

Defizite / Gegensteuerung

Wahllosem Medienkonsum vermögen eigene Interessen entgegenzuwirken. Es gilt daher, eigene Interessen zu wecken oder zu verstärken.

Es wäre zu prüfen, ob und inwieweit eigene Interessen von den Medien bedient werden.

2.2 *Individuelle Wahl und Nutzung (Mediamix)*

Es gibt Medien, die sich Konkurrenz machen: so das Fernsehen auf verschiedenen Kanälen, verschiedene Rundfunkprogramme, auch Zeitungen und Illustrierte untereinander. Dagegen kann man davon ausgehen, dass zwischen den Printmedien und den elektronischen Medien eher eine Beziehung der gegenseitigen Ergänzung besteht (Komplementarität). So können z.B. Buch oder Film von dieser Ergänzungsmöglichkeit profitieren, etwa in der Weise, dass ein Buch oder Film durch Fernsehsendungen allgemein bekannt werden.

Medienpädagogische Folgerungen

- Die mehrfache Verwendung derselben Stoffvorlage in verschiedenen Medien, etwa bei spektakulären Anlässen, sollte verglichen werden.
- Die Komplementarität der eigenen medienbezogenen Bedürfnisse könnte durch Notierungen, z.B. im Tagebuch, festgehalten werden.
- Übungen zur Prüfung der Medienabhängigkeit; die Schüler werden gebeten, z.B. während eines Tages jeglichen Kontakt mit den Medien zu meiden. Welche Medien sind nicht zu umgehen? Welche werden besonders vermisst?

Förderung

- Kennenlernen der verschiedenartigen Medienangebote einschliesslich der Medien mit Zukunftsbedeutung wie Video, Kabelfernsehen usw.

Gegensteuerung

- Vertiefung einer Thematik durch Nutzung mehrerer Medien.
- Prüfung, wo und wie verschiedene Aspekte eines Themas in verschiedenen Medien dargeboten werden.

2.3 *Rezeptionssituation*

Über den Vorgang der Rezeption sollte der Lehrer Kenntnisse haben, um die Reaktion seiner Schüler auf die verschiedenen Medien beurteilen zu können. Das bezieht sich vor allem auf den Unterricht in der Unterstufe. Für die Oberstufe ist es dann notwendig, Grundbegriffe der Rezeption zu behandeln, um die Problematik schwieriger Vorgänge wie «Einstellungswandel» und «Manipulation durch Medien» verständlich zu machen.

Ein Reihe von Wahrnehmungsleistungen, die dem Erwachsenen selbstverständlich sind, werden vom Kinde erst allmählich erworben. Dazu gehört vor allem die gezielte Beobachtung von Personen und Ereignissen, eine Fähigkeit, die in der Unterstufe noch nicht durchgängig vorhanden ist¹⁷.

In der Medienforschung ist das Phänomen der «selektiven Wahrnehmung» nicht unumstritten. Als sicher kann gelten, dass sich der Mensch angesichts der Fülle von Informationen, die er erhält, in der Weise hilft, dass er auswählt – selektiert. Wie wählt er aus? Zunächst war man der Meinung, dass Personen sich vor allem denjenigen Informationen zuwenden, mit denen sie übereinstimmen und diejenigen meiden, mit denen sie nicht übereinstimmen. Jedoch brachten empirische Untersuchungen keine durchgängige Bestätigung für diese oft vorgebrachte Erklärung. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass gewisse Faktoren den Mechanismus der selektiven Wahrnehmung ausser Kraft setzen, so:

- das Bedürfnis nach Abwechslung,
- der kognitive Stil des Rezipienten (je nach der Offenheit oder Geschlossenheit seiner Grundhaltung),
- die Nützlichkeit, die bisweilen auch unangenehme Informationen für den Rezipienten haben können¹⁸,
- Persönlichkeitsmerkmale, wie Intelligenz, Aufnahmekapazität, Alter – aber auch momentaner Zustand (z.B. Ermüdung),
- die soziale Situation, in der die Medien genutzt werden, sei es in der Familie, sei es mit Altersgenossen, in der Schule oder allein,
- die Selbsteinschätzung,
- das Vergnügen, das man aus den Medien gewinnt.

Ein ähnlicher Prozess bestimmt das aufmerksame Verhalten. «Die» Aufmerksamkeit gibt es nicht. Der Mensch reagiert auf verschiedene Reize unterschiedlich. Auch im Bereich der Aufmerksamkeit findet ein Selektionsprozess statt. Auf die Verarbeitung von visuell-akustischen Darbietungen wie auf die Selektion haben Erwartungen, Langeweile, aber auch unverhoffte Neuigkeiten eine Auswirkung. Vielfältige sprachliche Einflüsse konnten auf die Verarbeitung von Wahrnehmungsinhalten nach

gewiesen werden. Für die Darbietungsweise von elektronischen Medien ist es von Wichtigkeit, sich klar zu machen, dass aufeinanderfolgende visuelle oder akustische Ereignisse nicht unabhängig voneinander aufgenommen werden; sie werden auch dann zueinander in Beziehung gesetzt, wenn dies nicht beabsichtigt ist.

Komplexität und Bekanntheit des wahrgenommenen Gegenstandes beeinflussen das Gefallen wie die Hinwendung zu einem medialen Angebot¹⁹.

Medienpädagogische Folgerungen

Es wäre zu besprechen, welche Rezeptionssituationen der einzelne im Hinblick auf verschiedene Medienangebote bevorzugt.

Förderung

Herstellen von entspannten Rezeptionssituationen.

Gegensteuerung

Darlegen, gegebenenfalls durch ein Experiment in der Klasse, wie sich Lärm auswirkt auf das Behalten von Gelesenem, Gehörtem, Gesehenem.

Problembewusstsein

Welche Verhaltensmöglichkeiten gibt es, wenn immer mehr Medienangebote den Menschen bedrängen?

3. Medienwirkungen formaler und inhaltlicher Angebotsweisen

Medienwirkungen auf Rezipienten sind schwer zu erfassen, denn stets ist eine Vielzahl von Faktoren im Spiel, so Alter, Intelligenz, Interessen, soziale Herkunft etc. Nach unserem Ansatz unterscheiden wir formale und inhaltliche Wirkungen. Inhalte wechseln, die formalen Angebotsweisen von Medien jedoch bleiben die gleichen, wiederholen sich ständig, sind – weltweit betrachtet – untereinander ziemlich ähnlich. Durch ständige Wiederholung dieser ähnlichen formalen Angebotsmuster der Medien dürften deren Wirkungen stark sein²⁰.

Wirkungen formaler Angebotsweisen²¹

3.1 Schnelligkeit

Häufig erfordern die Medien Fernsehen, Film und Hörfunk eine gespannte Aufmerksamkeit und haben damit unter Umständen die Wirkung, den Rezipienten an der Bildung eigener Vorstellungen zu hindern. Kommt es nicht zu eigenen Vorstellungen, so ist der Rezipient auch nicht in der

Lage, das Gehörte oder Gezeigte auf eine andere Situation zu übertragen (Transfer). Auf neue Situationen Anwendbares wird also nicht gelernt.

Medienpädagogische Folgerungen

Gegensteuerung:

Der Pädagoge wird im Einzelfall prüfen, ob eigene Vorstellungen trotz der Schnelligkeit des Mediums entwickelt werden konnten und falsche Eindrücke zu korrigieren suchen. Er wird sich mit den in den Medienaussagen flüchtig gestreiften Sachverhalten eingehender beschäftigen, sie mit anderen aus dem Alltagsleben bekannten vergleichen, die Unterschiede herausarbeiten und auf diese Weise eigene Vorstellungen der Schüler zu entwickeln suchen.

Schnelligkeit/Defizit/Hören:

Ein weiteres Defizit: Zu schnelle sprachliche Angebotsweisen – vor allem in Radio und Fernsehen – können die Ausbildung der Fähigkeit, richtig zuzuhören, verhindern, sie können das «Weghören» üben.

Gegensteuerung

Zuhören lernen:

Dies kann bereits in der Unterstufe mit der Musikerziehung beginnen, mit dem Erkennen verschiedener Geräusche, mit dem Erinnern bekannter Tonfolgen, mit der Nachahmung verschiedener Laute, mit der Fortführung von Dialogen, die von Bändern vorgespielt werden. Zuhören lernen vermittelt auch die Aufgabe, in spielerischer Form ein gehörtes Interview wiederzugeben.

Sonderfall Fernsehen/Defizit:

Schnelle Angebotsweisen des Fernsehens verhindern die Ausbildung einer Fähigkeit der Schüler, die vor allem für das Verständnis naturwissenschaftlicher Vorgänge benötigt wird: die Fähigkeit, zu beobachten. Das Fernsehen lässt eine kontinuierliche Realitätsbeobachtung nicht zu. Man meint zwar, auch im Fernsehen Realität zu erleben und begreift erst nach längeren Fernseherfahrungen, dass das Fernsehen seine eigene Realität hat, die verschieden ist von der Realität des normalen Lebens.

Medienpädagogische Folgerungen

Gegensteuerung:

Die Realität des Mediums Fernsehen im Gegensatz zur Realität des eigenen Lebens kann Schülern einsichtig gemacht werden, indem man eine Sendung vorspielt, dann abbricht und fragt: «Wie geht es wohl im täglichen Leben weiter?» Trotz solcher Bemühungen stellt sich die Frage, ob der Lehrer durch Nacharbeit oder durch Vorausspielen von Situationen des realen Lebens sowie durch Fragen nach situationsbezogener konkreter Ergänzung dem Realitätsverlust entgegenwirken kann, den der häufige Umgang mit dem Fernsehen verursacht. Realitätsvergleiche wären auch angebracht für Sachverhalte, die das Werbefernsehen bringt.

3.2 *Kurzfristigkeit*

In den Medien haben wir es mit verschiedenen Arten von Kurzfristigkeiten zu tun. Einmal findet sich Kurzfristigkeit im Bereich der Thematik, etwa beim schnellen Themenwechsel in Magazinsendungen von Radio und Fernsehen, sodann im Bereich der Inhalte (was jeweils allzu kurz zu einem Thema mitgeteilt wird, sei es eine Nachricht, eine Meinung oder ein Kommentar). Hier ist auch an Boulevardblätter zu denken, die nur in kurzen Andeutungen berichten, kaum Hintergrundinformationen geben. In solchen Fällen wird die kognitive Verarbeitung durch eine mangelnde Redundanz erschwert²².

Erfahrungen mit einer sachgerechten Darstellung werden nicht gemacht, auch die Unterscheidung zwischen dem Wesentlichen und dem Unwesentlichen wird vernachlässigt, eher findet eine Anleitung zur Oberflächlichkeit statt.

Medienpädagogische Folgerungen

Gegensteuerung:

In diesem Bereich tut sich die Schule schwer. Im Grunde geht es darum, die Fähigkeit zu entwickeln, mit grösseren Stoffmengen umgehen zu können. Eine Hilfe könnte sein, wenn es dem Lehrer gelingt, seine Schüler für komplizierte dramatische Texte oder Abhandlungen zu interessieren, die sich durch eine gewisse Breite oder analytische Folgerichtigkeit auszeichnen, und deren richtige Wiedergabe längere Zeit in Anspruch nimmt.

3.3 *Unvollständige Handlungsabläufe – insbesondere im Fernsehen*

Das Fernsehen bringt eine grosse Zahl nicht beendeter Detailhandlungen. Man sieht z.B. nicht, wie ein Mann ein Glas Bier austrinkt, zumeist sieht man nur eine sekunden-schnelle Andeutung von Trinken. Man erlebt kein normales Person-zu-Person-Gespräch mit den üblichen Pausen und Wiederholungen. Was bewirken diese unvollendeten Handlungen in ihrer Unausgespieltheit, mit ihren nicht zu Ende geführten Andeutungen? Wie kann sie der Zuschauer verarbeiten?²³

Man weiss, es sind die unerledigten Dinge, die sich immer wieder störend ins Bewusstsein schieben, die sich melden und uns oft so lange quälen, bis wir sie beendet haben. Anlass für eine Untersuchung der unvollendeten Handlungen im Fernsehen könnte eine Nachprüfung des sogenannten Zeigarnik-Effekts sein. Gilt der Zeigarnik-Effekt auch für das Fernsehen? Die Psychologin Bluma Zeigarnik hat 1927 Untersuchungen veröffentlicht über «Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen», in denen sie zeigt, dass unerledigte Handlungen besser behalten werden als erledigte. Nach ihr hinterlässt eine unerledigte Aufgabe bei den betroffenen Personen einen Spannungszustand. Erst die Erledigung der Aufgabe bewirkt den Abbau dieser Spannungen.

Könnte das Fernsehen nicht ähnlich wirken? Erzeugen nicht zu Ende geführte gezeigte Handlungen im Fernsehen ähnliche Spannungszustände, wie nicht zu Ende geführte reale Handlungen? Noch ist diese Frage nicht untersucht²⁴.

Medienpädagogische Überlegungen

Problembewusstsein:

Sollte auch das Fernsehen ähnliche Spannungszustände hervorrufen, wie sie Zeigarnik bei unerledigten Handlungen gefunden hat, so hätte man vielleicht eine Erklärung dafür gefunden, warum es manchen Menschen so schwer fällt, sich vom Fernsehen zu lösen, wenn sie einmal zu sehen angefangen haben. Vielleicht warten sie auf einen Endpunkt, einen richtigen Schluss. Es würde eine gewisse Fernsehsucht erklären. Mit den Schülern könnte der Frage nachgegangen werden, ob im Fernsehen gezeigte Lösungen befriedigen. Durch Nacherzählen könnte festgestellt werden, wie weit angedeutete Detailhandlungen überhaupt verständlich waren.

3.4 Umsprünge Bild/Wort – Wort/Bild – Sonderfall Fernsehen

Beim Fernsehen besteht häufig die Gefahr, dass der Zuschauer sich zwar am Bilderfluss entlanghangelt, jedoch die zugehörigen Texte nicht versteht. Oder – eine andere Situation – es findet ein Wechsel des Code statt: Man stelle sich einen Reisebericht vor, der in Wort und Ton übereinstimmend seine Darstellung auf der Stufe des anschaulichen Denkens hält, dann jedoch kommt plötzlich ein Experte ins Bild, verliert Statistiken, spricht über Bevölkerungszahlen, das Bruttosozialprodukt und das Pro-Kopf-Einkommen der Bevölkerung. Hier wird man von der Stufe des anschaulichen Bilderflusses unvermittelt auf die Stufe des abstrakten Denkens verwiesen. Bei solchen Umsprüngen meint der Zuschauer häufig, er habe verstanden; in Wirklichkeit hat er sich nur vom Bilderfluss tragen lassen. Er hat sich an einfachen Assimilationspunkten entlanggehängt²⁵.

Medienpädagogische Folgerungen

Gegensteuerung:

Bei Umsprüngen dieser Art wird der Pädagoge zunächst prüfen, ob seine Schüler die Fernsehsendung verstanden oder ob sie nur Einzelnes, Punktuelleres herausgegriffen haben. Hat der Lehrer auf die Umsprünge in der Darbietung geachtet, wird er eher in der Lage sein, den Schülern zum Verständnis der Gesamtsendung zu verhelfen.

Vor allem der Umsprung von der konkreten zur abstrakten Darstellung, der häufig im Fernsehen ziemlich unvermittelt erfolgt, macht dem kindlichen Zuschauer Schwierigkeiten. Es ist zu fragen, ob das Fernsehen der bisheri-

gen Art das geeignete Übungsfeld für diesen Entwicklungsschritt vom konkreten zum abstrakten Denken ist.

Wirkungen inhaltlicher Angebotsweisen

Über die Wirkungen der Massenmedien gibt es auch zwischen den Medienforschern, je nach ihrer Fachdisziplin, verschiedene Meinungen bezüglich der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse. Unter Wirkungen werden hier alle Veränderungen verstanden, die beim Menschen durch den Zugang zu den Massenmedien und das Aufnehmen von deren Aussagen eintreten. Folgende Wirkungen lassen sich unterscheiden:

- kognitive Verhaltensänderungen,
- emotionale Verhaltensänderungen,
- soziale Verhaltensänderungen,
- Änderung von Einstellungen, Stereotypen und Vorurteilen.

Wir widmen ihnen je einen Abschnitt.

3.5 Wirkung auf Wissen (kognitive Verhaltensänderung)

Kognitives Lernen bezieht sich auf Wissensvermittlung – einschliesslich der Vorgänge des Verstehens, Behaltens und Vergessens. Doch schon jetzt ist darauf hinzuweisen, dass Lernen und Verlernen immer auch mit emotionalen Bezügen zu tun haben.

Dass von Medien gelernt werden kann, steht ausser Frage. Wann, wie und was gelernt wird, ist dagegen umstritten. Vieles wird zufällig gelernt. Wie es möglich ist, kognitive Prozesse von Kindern durch Darbietungen von elektronischen Medien zu fördern, wurde hier dargestellt durch die Anwendung der entwicklungs-psychologischen Etappen von Piaget auf die Angebotsweisen von Fernsehen und Rundfunk²⁶.

Untersuchungen zum Lernen durch Medien sind zahlreich. Aus der jüngsten Zeit wurde durch verschiedene Begleituntersuchungen zur Sesame Street, einem Projekt, das sich zu Beginn in erster Linie kognitive Ziele gesetzt hatte, der Beweis erbracht, dass durch Fernsehdarbietung ein Lernzuwachs bei Vorschulkindern und Kindern des ersten Schuljahres erfolgte²⁷. Es handelte sich um die Fähigkeit, mit Buchstaben und Zahlen umzugehen, die Fälligkeit, Begriffbezüge herzustellen, und um die Vergrösserung des Wortschatzes. In den verschiedenen Untersuchungen, die zur Sesame Street auch in anderen Ländern als den USA unternommen wurden, stellte sich ein bemerkenswerter Faktor heraus, der die kognitiven Wirkungen offensichtlich in entscheidender Weise beeinflusste: Die Tatsache, dass Mütter – oder auch andere Erwachsene – beim Anschauen der Serie anwesend waren oder mindestens zum Anschauen ermuntert hatten. In beiden Fällen war der Wissenszuwachs erheblich grösser, als wenn Kinder die Sendung entweder allein oder ohne Ermunterung gesehen hatten.

Dass man aus Büchern, Zeitschriften und Zeitungen lernen kann, ist eine Binsenwahrheit; wie sich jedoch der Lernvorgang im einzelnen vollzieht, darüber gibt es Theorien und Untersuchungen mit recht unterschiedlichen Ergebnissen. Das ist nicht verwunderlich, da es sich jeweils um verschiedene Rezipientengruppen und um verschiedenes Material handelt. Am Beispiel der Untersuchungen zur Sesame Street lässt sich verfolgen, was und in welchem sozialen Kontext gelernt wurde. Im übrigen wird vorausgesetzt, dass der kundige Pädagoge die herrschenden Lerntheorien auf das Lernen durch Medien anzuwenden weiss²⁸.

Medienpädagogische Folgerungen

Förderung durch verschiedene Medien:

Ganz offenbar ist es fruchtbar, sich klar zu machen, welchen Beitrag die einzelnen Medien für die kognitive Entwicklung des Schülers zu leisten vermögen. Im ersten und zweiten Schuljahr – in der Etappe des anschaulichen Denkens – hat das Fernsehen seine grosse Stunde. In dieser Zeit, in der so vieles aus der Umwelt des Kindes neu ist, wird dem jungen Schüler über das Fernsehen eine häufige Verbindung von Assimilation und Akkomodation geboten. Auf dieser Entwicklungsstufe bringt das Fernsehen Lernzugewinn, weil es alles, was es zeigt, auch benennt und umgekehrt. Das Kind wird so durch das Fernsehen mit vielfältig Neuem konfrontiert, wie es Elternhaus und Schule zumeist gar nicht bieten können. Es erhält Anstösse zum Nachdenken, Interessen werden geweckt.

Auf der Stufe der abstrakt-logischen Operationen, etwa ab 11 Jahren, könnte es eine Förderung durch das Fernsehen bedeuten, wenn das Programm das bietet, was auf dieser Stufe dringlich gebraucht wird: wenn es gelingt, abstrakt-logische Sachverhalte zurückzuführen auf konkret-logische Gegebenheiten, sowie konkrete Gegebenheiten in die abstrakt-logische Ebene zu transferieren, zum Beispiel abstrakte Formeln mit den konkreten Bezügen zu verbinden.

Nutzungsuntersuchungen des Fernsehens zeigen weltweit, dass etwa vom Alter von 14 Jahren an der Fernsehkonsum von Jugendlichen zurückgeht, während die Radionutzung zunimmt. Für diese Erscheinung gibt es eine Reihe von Erklärungsmöglichkeiten. Ohne auf diese im einzelnen einzugehen, erscheint es doch gerechtfertigt, das Hauptgewicht der pädagogischen Bemühungen bei dieser Altersgruppe auf die Medien Zeitungen und Radio zu legen. Die Vorteile, eine grössere Menge von Information zu liefern, die beide Medien bieten, werden den Bedürfnissen dieser Altersgruppe eher gerecht. Ausserdem sind für die Hinführung zur Kommunikationskompetenz Radio, Schallplatte und Tonband geeignete Mittel.

In der Oberstufe des Gymnasiums endlich, in der Ziel des Unterrichts fächerübergreifend die Bildung eines politischen Bewusstseins sein wird, und in der Kritikfähigkeit und staatsbürgerliche Kontrollfunktionen geübt werden, hat die Beschäftigung mit einer Kombination verschiedener Medien ihren Sinn. Das Auswerten unterschiedlicher Medien eröffnet eine differenzierte Wahrnehmung für die komplexen Situationen der politischen Realität.

Hilfe für den Übergang von einer Entwicklungsstufe zur nächsten lässt sich mit Medien leisten. Voraussetzung dafür ist, dass sich der Pädagoge über die Anforderungen klar ist, die er an die formale Struktur des einzelnen Mediums zu stellen hat. Kinder der Elementarstufe z.B. werden Medienangebote gut verstehen, in denen eingleisig nur mit einem Bezug gearbeitet wird. Jetzt sollte ein zweiter Bezug hinzukommen. Kindern jedoch, die sich bereits auf der Stufe der konkret-logischen Operationen befinden, sollten unidirektionale, eingleisige Medienangebote nicht mehr durchgängig gemacht werden, da man sie damit auf einer Entwicklungsstufe festhält, der sie schon entwachsen sind.

Von den herkömmlichen Print-Medien Buch, Zeitung, Zeitschrift weiss man, dass sie in der Lage sind, Interessen zu wecken und zu vertiefen. Ähnliche Funktionen kommen heute den audio-visuellen Medien zu²⁹. Auch hier vermag eine Analyse der Nutzungsmuster dem Lehrer Aufschluss zu geben über Medienpräferenzen seiner Schüler, die Indiz für ein erwachtes Interesse sein können. Wie wichtig die Förderung solcher Interessen sein kann, wird klar, wenn man bedenkt, welche Bedeutung der Motivation für jedes Handeln beigemessen wird. Endlich ist das Wecken von Interessen eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer kompensatorischen Erziehung.

3.6 Wirkung auf den emotionalen Bereich (emotionale Verhaltensänderung)

Emotionale Eindrücke, verursacht von Radio und Fernsehen, werden länger behalten als das Wissen, das durch diese Medien vermittelt wird³⁰. Wir zitieren:

«Während sich das Wissen mit zunehmendem Abstand von der Sendungsdarbietung verringert – erst schneller und dann langsamer – verändern sich die emotionalen Eindrücke der Zuschauer und Hörer mit zunehmendem Abstand von der Darbietung nicht. Die einmal mit den handelnden Personen der Darbietung verbundenen emotionalen Eindrücke blieben unverändert bestehen, weder Richtung noch Intensität änderten sich innerhalb des überprüften Zeitverlaufs von drei Wochen. Der über diese Zeitspanne tradierte Gefühlseindruck erwies sich somit als medien-spezifisch und weitgehend unabhängig von medienvermittelten Wissensinhalten».

Dieses Ergebnis ist bedeutsam für den pädagogischen Umgang mit den elektronischen Medien. Was es besagt, ist doch dies: Radio und Fernsehen veranlassen emotionale Eindrücke, die wegen ihrer Dauer eine ähnliche Wirkung haben wie emotionale Bindungen.

Medienpädagogische Folgerungen

Gewinne / Förderung:

Für Pädagogen ist es wichtig zu realisieren, dass die Medien Radio und Fernsehen eine starke, wenn auch unterschiedliche, emotionale Wirkung ausüben. Das ist mit ein Grund, warum wir dafür eintreten, dass Kinder unter

7 Jahren nicht allein fernsehen. Jüngere Kinder sind ohne die Nähe eines Erwachsenen, der seelische Stabilität verleiht, in der Rezeptionssituation Ängsten ausgesetzt, die womöglich eine Belastung darstellen, mit der das Kind schlecht fertig wird.

Denn das Kind braucht – um sich auf Neues einzulassen – eine emotional beruhigte Situation. Lernen und Verlernen haben stets auch mit emotionalen Bezügen zu tun. Dass eine emotionale stabile Empfangssituation lernfördernde Wirkungen hat, ist das hervorstechendste Ergebnis der internationalen Untersuchungen über den Einfluss der Sesame Street-Serie auf Kinder.

Defizite:

Eine besondere Bedeutung dürfte das Ergebnis, dass Angebote von Radio und Fernsehen emotionale Eindrücke hervorrufen, die wegen ihrer Dauer emotionalen Bindungen gleichkommen können, für Kinder im Vorschulalter oder in der Primarstufe haben. Seit den Arbeiten von Rene Spitz³¹ wissen wir, dass die kindliche Verlustangst sich auf gefühlsbesetzte Personen bezieht, die ebenso unvermittelt auftauchen wie verschwinden können. Mit dieser Situation ist das Kind vor dem Bildschirm laufend konfrontiert. Es ist anzunehmen, dass es bei manchen Kindern zu Gefühlskonfusionen kommt, wenn gefühlsbesetzte Personen in den Medien unerwartet auftauchen oder unvermittelt verschwinden³².

Medienpädagogische Folgerungen

Gegensteuerung:

Den Pädagogen muss man davor warnen, es den Medien gleichtun zu wollen mit ständiger Abwechslung, mit laufend neuen Stoffen und Bildern. Er sollte sich darauf einstellen, dass von den Massenmedien mitverursachte Gefühlskonfusionen nur langsam wieder abgebaut werden können, so z.B. durch Wiederholungen von Darbietungen, die den Kindern besonders gefallen – dies selbst auf die Gefahr hin, dass sich ein besonders intelligenter Schüler über diese Wiederholungen beklagt.

Emotionale Sicherheit zu schaffen, ist eine schwere Aufgabe für alle, die sich heutzutage mit Erziehung befassen. Es ist dies jedoch eine wichtige Aufgabe, wenn man bedenkt, dass Radio und Fernsehen eher emotionalen Stress als emotionale Sicherheit ins Haus bringen.

Emotionale Sicherheit zu vermitteln, wenn dies die übrige Umgebung nicht tut, ist eine besondere Anforderung an den Erziehenden. Nicht nur er selber sollte gefühlsstabil sein, er sollte auch in seiner Art des Umgangs mit den Kindern Verhältnisse schaffen, die ihnen vertraut sind, auf deren Kontinuität sie sich ein Stück weit verlassen können. Gelingt ihm das, kann er mit den Kindern angstfrei zu unbekannt neuen Gebieten vorstossen.

3.7 Wirkung im sozialen Bereich (soziale Verhalensänderung)

Soziale Wirkungen haben eine kognitive und eine emotionale Seite. Aus diesem Grunde betreffen die für den kognitiven und den emotionalen Be-

reich beschriebenen Förderungsmöglichkeiten auch den sozialen Bereich. Darüber hinaus kennt die Medienforschung spezielle soziale Wirkungen, die oftmals unter dem Begriff der «Sozialisation»³³ zusammengefasst werden. Dieser Begriff hat dadurch eine Aufwertung erfahren, dass man die sozialen Beziehungen besonders herausstellt, untersucht und differenziert. Im Unterschied zu Begriffen wie «Entwicklung» oder «Erziehung» – die er beide einschliesst – weist der Begriff «Sozialisation» daraufhin, dass der Lebenslauf eines Menschen sich in einem sozialdifferenzierten Felde abspielt. Man denke an Begriffe wie «Positionen», «Rollen», an «gesellschaftlich standardisierte Normen», an «Statusabhängigkeiten», an «Interaktions- und Kommunikationsbezüge». Sozialisation durch Medien wurde in folgenden Bereichen gefunden:

Lernen am sozialen Modell

- Lernen durch Beobachtung und Imitation – z.B. antisozial und prosozial,
- Bewältigung von Konflikten,
- Lernen von Rollen.

Lernen durch Beobachtung und Imitation

Der amerikanische Forscher Albert Bandura hat in mehreren Untersuchungen nachgewiesen, dass von Film und Fernsehen gelernt werden kann, und zwar zunächst durch Beobachtung der jeweiligen Modellsituation. Sodann wird in einem zweiten Schritt die beobachtete Situation imitiert. Kinder im Vorschulalter sind besonders geneigt zu imitieren³⁴; Kinder mit starkem Erfahrungsschatz und ausgeprägten Eigeninteressen tendieren weniger zum Imitieren als Kinder mit geringen eigenen Interessen und Erlebnissen³⁵. Kinder der unteren Schichten imitieren in höherem Masse als Kinder der Mittelschicht³⁶.

Das Modell, an dem gelernt wird, muss der eigenen sozialen Umwelt vertraut sein, um auf die eigene Umwelt übertragen zu werden. Hauptbeispiel des Lernens am Modell ist das Lernen von Gewalt im Fernsehen durch Beobachtung und Imitation. In mehr als 50 Untersuchungen mit über 10000 Kindern und Jugendlichen aller denkbaren Herkunft wurde in den USA der Nachweis erbracht, dass «Gewalt im Fernsehen aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen fördern kann und dies in einem gewissen, wenn auch noch unbekanntem Masse tut»³⁷. Oder in anderer Formulierung: «Das im Fernsehen beobachtete Verhalten wird von Kindern gelernt... und diese Lernprozesse treten auf im Hinblick auf eine Vielzahl von Verhaltensweisen einschliesslich von sozial erwünschtem wie aggressivem Verhalten»³⁸.

Wenn aggressives Verhalten durch Medien erlernt werden kann, so müsste sozial erwünschtes Verhalten – prosoziales Verhalten also – auf die gleiche Weise gelernt werden können, so überlegten viele amerikanische Forscher. In gewissem Umfang bestätigte sich diese Überlegung, doch zeigte sich, dass prosoziales Handeln schwerer nachzuahmen ist als antisoziales, gewalttätiges Handeln. Als Hilfe für die Nachahmung prosozialen Handelns hat

sich das Benennen und Nacherzählen von prosozialen Inhalten erwiesen³⁹. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass es recht wenig prosoziale Stoffe gibt, die – z.B. in ihrer Dramatik – mit gezeigten gewalttätigen Handlungen konkurrieren können.

Medienpädagogische Folgerungen

Massenmedien als Sozialisationsagenten: Was erfahren Schüler primär über die Massenmedien und nicht durch die Schule oder die Familie? In welchen Situationen verwenden sie Wissen oder Erfahrungen, die sie aus den Massenmedien gelernt haben (z.B. Informationen über Drogen, Wissen über Kern- oder Sonnenenergie, Beziehungen zum anderen Geschlecht)? Wie ist es um die Darstellung von Gewalt in erreichbaren Fernsehprogrammen bestellt? Könnte in bestimmten Programmen auf die Darstellung von Gewalt verzichtet werden, ohne dass die Sendung spannungsarm würde?

Bewältigung von Konflikten

Unter Gesichtspunkten der Sozialisationsforschung ist davon auszugehen, dass ein bestimmtes Konfliktlösungsverhalten dann übernommen wird, wenn es häufige und gleichartige Beispiele dafür gibt. Für die Medien heisst dies, dass ihre Beispielvorgaben vorzugsweise dann aufgegriffen und nachgeahmt werden, wenn diese wiederholt dargeboten werden, sowie – darauf deuten weitere Ergebnisse hin – wenn sie dem familiären Erziehungsstil nicht grob widersprechen.

Zu Fragen der Konfliktbewältigung entnehmen wir der deutschen Begleituntersuchung zur Sesamstrasse: «Es scheint gelungen zu sein, den kindlichen Zuschauern Einsicht in die Gründe und Motive der Verhaltensweise Erwachsener zu vermitteln: Kinder, die ein Jahr lang Sesamstrasse gesehen haben, projizieren ein anderes soziales Handeln als altersgleiche Kinder, die die Sendung nicht gesehen haben. Kinder unter Einfluss von Sesamstrasse haben anscheinend ihren Eltern gegenüber eine andere Beziehung aufgebaut als die Kinder der Kontrollgruppe: sie agieren nicht mehr so häufig aus einem Gefühl der Unterlegenheit und Angst heraus und zeigen damit mehr Vertrauen in ihre eigene Persönlichkeit. Auch die Einsicht in elterliches Verhalten und dessen Beweggründe hat zugenommen, was durch die vermehrten Versuche von seiten des Kindes deutlich wird, den Konflikt zu beider Zufriedenheit zu lösen. Dieses Verhalten lässt ein verstärktes Selbstbewusstsein des Kindes erkennen, da ja beim Konfliktlösungsversuch der kindliche Standpunkt nicht aufgegeben wird⁴⁰». Generell darf nicht übersehen werden, dass das Fernsehen die Möglichkeit hat, Kindern Beispiele zu geben, die für die meisten Familien schwer zu kopieren sind. Es hat zudem die Möglichkeit, diese Beispiele mit Konsequenz, Variationsbreite und Mächtigkeit zu wiederholen. Diese Fähigkeit, Beispiele zu geben, diese häufig zu wiederholen, sie breit zu variieren und eindrucksvoll zu gestalten sowie durch Intensität zu verstärken, macht die Sozialisationsqualität des Fernsehens aus⁴¹.

Lernen von Rollen

Radio, Fernsehen, Illustrierte und Boulevardblätter zeigen den Kindern viele Beispiele dafür, wie sich Männer und Frauen, wie sich Angehörige bestimmter Berufe verhalten. Diese Beispiele sind deswegen wichtig, weil die Familie sie in diesem Umfang nicht geben kann. Analysen solcher Darstellungen vorwiegend aus den USA geben Aufschluss darüber, wie verschieden die Geschlechterrollen beschrieben werden. Z.B. weiss man aus Fernsehanalysen von den USA, dass Frauen oft von Führungsrollen ausgeschlossen werden. Wenn sie Führungsrollen haben, dann sind Frauen im Vergleich zu Männern nachgiebiger, sie werden eher für allzuviel Aktivität bestraft, sie sind weniger forsch, weniger hilfsbereit und zeigen im allgemeinen weniger Haltung. Das ist das Bild der Frau im populärsten Kinderprogramm der USA. Programme zur Hauptsendezeit und auch die Werbung präsentieren Frauen sehr viel seltener als Männer, geringer auch in Berufsrollen, häufiger damit beschäftigt, sich schönzumachen. Auf diese Weise sehen Kinder eine Fülle von Beispielen, wie Männer sind und eine geringe Anzahl von Beispielen, wie Frauen sind⁴².

Es wurde auch versucht, zu prüfen, welchen Einfluss die im Fernsehen festgestellten Klischees über das männliche und weibliche Rollenverhalten auf die Vorstellung von Kindern haben. Es wurde gefunden, dass Kinder mit grossem Fernsehkonsum stärker im traditionellen Geschlechterrollendenken verhaftet waren als Kinder mit geringen Fernseherfahrungen.

Wie italienische Untersuchungen⁴³ ergaben, stellen die elektronischen Medien besonders geeignete Instrumente dar zur Information über ausserfamiliäre Realitäten. In diesem Sinne kommt ihnen eine besondere Bedeutung zu für die Darstellung von Berufsrollen. Aus der deutschen Studie zur Sesamstrasse entnehmen wir ein Beispiel, das zeigt, dass es nicht so einfach ist, Kinder mit Berufsrollen vertraut zu machen: «Unter dem Einfluss von Sesamstrasse hat sich bei 6jährigen Kindern anscheinend die Vorstellung gefestigt, dass jeweils dem anderen Geschlecht ein ganz genau umrissenes Berufsfeld zukommt. Immerhin gaben Jungen und Mädchen, die Sesamstrasse über ein Jahr hinweg gesehen hatten, weniger emotionale und mehr sachliche Argumente für ihre Berufswahl an⁴⁴».

Medienpädagogische Überlegungen

Problembewusstsein:

Welche Rollen werden in erreichbaren Medien den Geschlechtern zugewiesen, kann man z.B. von einer Diskriminierung der Frau sprechen?

3.8 Wirkungen auf Einstellungen, Stereotype und Vorurteile

Um den Strom von unvollständigen, unklaren und widersprüchlichen Eindrücken und Informationen aus seiner sozialen Umwelt verarbeiten zu können, ist der Mensch angewiesen auf einfache und funktionierende Mechanismen der Auswahl von Informationen und deren Bewertung. Im Gedächtnis des Individuums organisieren sich Erfahrungen, Gefühle und

Bereitschaft zu Reaktionen zu festen Systemen, mittels derer es sich mit seiner sozialen Umgebung auseinandersetzen kann: den Einstellungen und deren Sonderformen, den Stereotypen und Vorurteilen.

Allgemeine Beschreibung von Einstellungen

Einstellungen werden gelernt, beziehen sich auf bestimmte Objekte und stellen komplexe Verbindungen affektiver und kognitiver Komponenten mit Handlungsbereitschaften dar. Diese Elemente tendieren dazu, sich gegenseitig auszubalancieren, also Systeme zu bilden. Das heisst, Einstellungen werden als Systeme von drei verbundenen Komponenten gesehen: von Wissen, Emotionen und Verhalten.

Stereotype: Bei dieser Art von verfestigten verallgemeinerten Einstellungen handelt es sich darum, dass die Aufmerksamkeit des Rezipienten einseitig gerichtet ist auf bestimmte Arten von Informationen über Gruppen oder Kategorien von Menschen, im Gegensatz zu anderen Informationen, die nicht zur Kenntnis genommen werden⁴⁵.

Vorurteile: damit werden Einstellungen beschrieben, die mit bestimmten Urteilen verbunden sind, deren Prüfung weder erstrebt noch vorgenommen wird; in der Regel sind sie durch eine starke affektive Besetzung ausgezeichnet und damit extrem resistent gegen Änderungen.

Die Massenmedien üben einen bedeutenden Einfluss auf die Bildung, Verstärkung und Veränderung von Einstellungen, Stereotypen und Vorurteilen der Rezipienten aus. In neuen sozialen oder unbestimmten Situationen ist die Informationsabhängigkeit des Rezipienten gross. Da soziale Situationen in der modernen Industriegesellschaft dazu tendieren, immer komplexer und unüberschaubarer zu werden, übernehmen die Massenmedien wichtige Funktionen beim Aufbau der Sozialpersönlichkeit des Rezipienten. Durch die Darstellung von Vorbildern und Handlungen und durch die Präsentation von Argumenten werden eigene wie fremde Einstellungen gelernt. Stereotypen und Vorurteile werden unter Umständen durch die Massenmedien vermittelt. Es kommt zum Aufbau eines Wertsystems, das dem eigenen Selbstverständnis dient wie auch der Bewertung anderer Individuen und Gruppen.

Bildung von Einstellungen und Meinungen

Medienaussagen, die dem Rezipienten unvertraut sind, haben eine grössere Chance, in seine Meinung einzugehen als solche, deren Inhalt ihm bekannt ist und denen gegenüber er bereits eine feste Position bezogen hat. Auch wenn diese unvertrauten Medienaussagen vom Rezipienten nicht akzeptiert werden, so bestimmen sie dennoch das Klima, in dem über ihren Inhalt nachgedacht wird. Andererseits kann Unbekanntes schockierend wirken und Angst und Unsicherheit erwecken⁴⁶.

Neben der neuen Medienaussage ist es die immer wiederkehrende oder die den Erwartungen des Rezipienten nicht ganz entsprechende, die schwach überraschende Aussage, die Chancen hat, näher in Betracht gezogen, diskutiert und schliesslich der eigenen Meinung zugeschlagen zu werden⁴⁷.

Verstärkung von Einstellungen und Meinungen

Medienaussagen wirken vor allem dann, wenn sie eine Verstärkung bedeuten, sei es die Verstärkung der eigenen Meinung oder – bei Kindern und Jugendlichen – eine Verstärkung der elterlichen Erziehungsstile oder eine Verstärkung der Gruppenmeinung der befreundeten Altersgenossen.

Verstärkung von Vorurteilen und Stereotypen

Die Analyse⁴⁸ von Programminhalten des USA-Fernsehens hat mehrfach zu dem Ergebnis geführt, dass gewisse stereotype Aussagen wiederkehren. So vermittelt das Fernsehen Vorstellungen über Majoritäten- und Minderheitengruppen. Diese Analysen mussten sich auf Vergleiche zwischen der weissen und schwarzen Bevölkerung konzentrieren, weil dies die beiden rassischen Gruppierungen sind, die im amerikanischen Fernsehen vorkommen. In Kinderprogrammen werden schwarze Menschen selten in Arbeitssituationen oder mit anderen positiven Eigenschaften gezeigt. Analysen der Werbesendungen führten zu ähnlichen Ergebnissen. Von Kindern, die viel fernsehen, weiss man, dass diese Stereotypen in ihre Vorstellungen eingegangen sind und durch weiteres Fernsehen weiter verstärkt werden⁴⁹.

Medienpädagogische Überlegungen

Problembewusstsein:

- Werden Minderheiten in unserem Land in den Medien stereotyp dargestellt?
- Wenn ja, wie – und in welchen Medien?
- Welche Funktion hat eine Inhaltsanalyse?
- Vergleiche eigene bzw. fremde Einstellungen, Stereotypen, Vorurteile im Hinblick auf in den Medien dargestellte Einstellungen über Nationalitäten, Berufe usw. und prüfe, ob hier mit Stereotypen und Vorurteilen über einen längeren Zeitraum hinweg gearbeitet wird.

Veränderung von Einstellungen, Stereotypen und Vorurteilen

Neuere Forschungen erbrachten, dass der Einfluss der Massenmedien in der letzten Zeit unterschätzt wurde, jedoch stimmt man weiterhin darin überein, dass Einstellungsänderungen über Medienaussagen schwer herbeizuführen sind. Hier geht es nicht nur um komplexe Prozesse, sondern auch um so unterschiedliches Rezeptionsverhalten der einzelnen Individuen, dass Voraussagen, in welcher Weise auf Informationen im Einzelfall reagiert wird, kaum gemacht werden können.

Bei der Frage der Verhaltensänderung wird man zumindest zwischen zwei Situationen unterscheiden müssen, einmal der Aufnahme von neuen Informationen (z.B. der Aufklärung über Infektionskrankheiten) und der anderen, sich zu entscheiden (in unserem Beispiel: etwa zum Impfen zu gehen). Dieser Entscheidungsprozess wird, wie man weiss, im allgemeinen von interpersonaler Kommunikation abhängen, also von Kommunikation mit Partnern, Freunden, Kollegen oder einem Meinungsführer wie dem

Hausarzt. Möglich auch, dass eine solche Kommunikation mit einem Mitglied der sozialen Gruppe stattfindet, der man sich zugehörig fühlt. Einstellungs- und Verhaltensänderungen werden also durch interpersonale Kommunikationsprozesse beeinflusst, «sei es behindert und modifiziert oder auch gefördert und legitimiert»⁵⁰.

So kann festgehalten werden: Widersprechen Medieninhalte den bisherigen Einstellungen des Rezipienten, dann ist schwer vorherzusagen, wie dieser sich verhalten wird. Hier kommen viele persönlichkeitspezifische und sozialpsychologische Gegebenheiten ins Spiel wie Aufgeschlossenheit, Intelligenz, der Stil bisheriger Informationsverarbeitung, Selbstbewusstsein, Angst, Gruppenkontakte usw. Von solchen Merkmalen wird es abhängen, wie widerspruchsvoll, eindeutig oder mehrdeutig, wie angsterzeugend oder angstmildernd Informationen sein dürfen, damit sie vom Rezipienten angenommen werden. Hinzu kommen noch Faktoren wie die Kommunikationsgläubigkeit des Rezipienten, die Art des Mediums, die Argumentationsweise der Medienaussage⁵¹.

Endlich wird daran zu denken sein, dass auch die Normen und Werte des Sozialsystems, in dem der Rezipient lebt, auf seine Entscheidung einwirken werden. «Insgesamt führen diese interpersonalen Kommunikationsprozesse dazu, dass die Rezipienten dem Einfluss der Massenmedien tendenziell nachgeben, wenn die Medien keine totale Umstellung der Einstellungen und Verhaltensweisen fordern⁵².» Der Ausgang eines Entscheidungsprozesses ist demnach kaum vorhersagbar. Es gibt wohl einen Einstellungswandel durch Massenmedien – aber er wandelt auf Taubenfüßen.

Medienpädagogische Überlegungen

Problembewusstsein:

- Kann sich sozialer Wandel durch Massenmedien ereignen oder verstärken die Massenmedien immer nur den Status quo?
- Welche Wirkung kann Werbung haben?
- Welche die politische Propaganda?
- Gibt es Möglichkeiten, eine Vielzahl von Personen durch Medien zu überzeugen, obwohl jeder Rezipient Informationen unterschiedlich aufnimmt?
- Was geschieht, wenn der gleiche Sachverhalt in verschiedenen Medien unterschiedlich dargestellt wird?

4. Medienabhängige Kommunikation

Während bei einem normalen Gespräch eine zweiseitige Kommunikation stattfindet, ist die Situation beim Empfang von Radio und Fernsehen eine andere. Hier handelt es sich um eine einseitige Kommunikation; diese Tatsache wird von den Redaktoren und Produzenten beider Medien häufig als unbefriedigend angesehen. Aus diesem Grunde bemüht man sich, ein stärkeres Feedback von seiten des Publikums zu erzielen.

Wie Informationen vom Rezipienten aufgenommen und verarbeitet werden, hängt zumindest von drei Faktoren ab:

- vom persönlichen Aufnahmestil des Rezipienten,
- von der Einschätzung des Kommunikators,
- von der Einschätzung des Mediums, des Inhalts und der Angebotsweisen.

4.1 *Persönlicher Aufnahmestil des Rezipienten*

Die Fülle der Informationen, die von den Medien ausgehen, werden vom Rezipienten gefiltert; einige beachtet er, andere übersieht, überhört er (selektive Wahrnehmung).

Die gefilterten Informationen werden verarbeitet. Selektion und Verarbeitung hängen ab von der momentanen Verfassung des Zuhörers/Zuschauers/Lesers (z.B. von seiner Ermüdung) wie von seinen persönlichen Eigenschaften (z.B. Aufnahmekapazität, Intelligenz usw.) und schliesslich von den sozialen Bezügen, in denen er lebt. Überblickt man, welche verschiedenen Faktoren bei der Aufnahme von Informationen zur Geltung kommen, so ist die Untersuchung der Frage berechtigt, was der Mensch mit den Medien tut.

4.2 *Einschätzung des Kommunikators*

Wer etwas sagt, scheint für den Prozess der Wirkung genauso wichtig zu sein wie das, was er sagt. Mehrere Untersuchungen haben ergeben, dass es die Glaubwürdigkeit des Kommunikators ist, die Einfluss auf den Meinungswandel haben kann. Glaubwürdigkeit wird sowohl als Sachkenntnis wie als Vertrauenswürdigkeit verstanden, wobei ganz offenbar die Vertrauenswürdigkeit überwiegt. Im einzelnen wurden folgende Befunde ermittelt, die sich jedoch nicht generalisieren lassen: Einstellungswandel erreichten Kommunikatoren von sehr hoher Qualifikation bei Rezipienten von geringer Qualifikation. Fast so stark war der Einstellungswandel, wenn Kommunikator und Rezipient beide gleich hoch qualifiziert waren. Begreiflich auch, dass der geringste Effekt auftrat, wenn der Kommunikator wenig qualifiziert und der Rezipient hoch qualifiziert war. Das Publikum kann vom Kommunikator dann beeinflusst werden, wenn dieser über gewisse Möglichkeiten verfügt, das Publikum gleichsam zu belohnen oder zu bestrafen; d.h. wenn er über die Möglichkeit verfügt, den Rezipienten zu tangieren, indem er Aussagen zu dessen sozialen Werten oder dessen Bedürfnissen nach sozialem Kontakt, Anerkennung, Erfolg, Beliebtheit oder sozialer Sicherheit macht. Vor allem durch die Erzeugung von Furcht, in den genannten Belangen beeinträchtigt zu werden, vermag der Kommunikator den Rezipienten in eine gewisse Abhängigkeit zu bringen.

Der Kommunikator kann Einfluss ausüben, wenn er Einstellungen und

Stereotypen des Rezipienten kennt und dessen voraussehbare Reaktionen ausnützt. Die Aussagen des Kommunikators haben dann Signalwirkung, wenn sie bestimmte, mit dem Einstellobjekt des Rezipienten verknüpfte Assoziationen und Handlungsreaktionen auslösen, z.B. Abwehr.

4.3 *Einschätzung des Mediums, des Inhalts und der Angebotsweisen*⁵³

Bei Individuen mit niedrigerem Bildungsgrad genießen die Hör- und Bildmedien größeres Vertrauen, bei Personen mit höherem Bildungsgrad erweckt Gedrucktes mehr Vertrauen⁵⁴.

Wie sollte der Inhalt aufbereitet sein, damit er den Rezipienten am besten erreicht? Mit dieser Frage hat sich vor allem die Werbung beschäftigt und diesem Problem viele Untersuchungen gewidmet. Nachdem man die Vielzahl von Reaktionen der Individuen entdeckt hatte, begriff man, dass Werbung nicht mit Erfolg an alle gerichtet werden kann, es vielmehr nützlicher wäre, die Werbung gezielt an einzelne Gruppen zu richten. Diese einzelnen Gruppen müssten aber zuvor nach ihren übereinstimmenden Einstellungen geordnet werden⁵⁵.

4.4 *Personenwahrnehmung und Rollenerwartung in den Medien*

Der Eindruck von den in den Medien handelnden Akteuren ist abhängig von

- den Informationen, die den Zuhörern/Zuschauern/Lesern zur Verfügung stehen (Vorwissen),
- den persönlichen Merkmalen des Zuhörers/Zuschauers/Lesers wie seinen Voreinstellungen und bisherigen Erfahrungen, die auch von seiner Gruppenzugehörigkeit bestimmt werden,
- der Empfangssituation des Teilnehmers.

Die Empfangssituation bei den Medien Rundfunk und Fernsehen ist eine besondere. Sie unterscheidet sich von der eines normalen Gesprächs; denn der Empfänger muss nicht reagieren, er kann die Darbietung des Mediums auch nicht überprüfen und – ein wichtiges Moment – seine eigene Situation unterscheidet sich zumeist wesentlich von der des Akteurs. Durch Untersuchungen weiss man, wie unterschiedlich Handelnder und Beobachter im normalen Leben das gleiche Verhalten wahrnehmen. Der Beobachter führt das Verhalten des im Fernsehen Handelnden vornehmlich auf Gründe zurück, die im Handelnden selbst liegen; der Akteur dagegen sieht sein Verhalten eher als von aussen her bedingt und versteht sich selbst als Reagierender. Auf die Situation des Zuschauers bei Fernsehdarbietungen übertragen, wird man nun verstehen, warum gerade bei diesem Medium der Personalisierungseffekt so stark ist⁵⁶.

Rollenerwartung

Zu dem Vorwissen, das dem Zuschauer zur Verfügung steht, gehört im

allgemeinen auch die Erwartung an die Rollen, die von dem Medium dargeboten werden.

Medienpädagogische Folgerungen

Es wäre sinnvoll zu prüfen, inwieweit die Rollenerwartungen des Konsumenten übereinstimmen mit den in den Medien dargebotenen Rollen. Solche Überlegungen können Ausgangspunkt sein für die Feststellung und Klärung von Rollendifferenzierungen und für das Erkennen von Rollenstereotypen und Vorurteilen.

Medienpädagogische Überlegungen

Problembewusstsein:

Es wäre wichtig festzustellen, wie es um die eigene Haltung bestellt ist in Hinblick auf Sachverhalte in Medienaussagen: z.B. gegenüber den Aussagen der kommerziellen Werbung über einzelne Produkte – auch zu Personen in Medienaussagen, z.B. gegenüber Politikern, die in verschiedenen oder weitgehend einheitlichen Rollen erscheinen.

5. Organisation und Strukturen im Medienbereich

Die Organisation der Medien und ihre Strukturen sind von Gesellschaft zu Gesellschaft, aber auch von Medium zu Medium verschieden. Je nach Entwicklungsstand, nach der gesellschaftlichen Ordnung und den Bedürfnissen der Gesellschaft, die ja die publizistischen Medien in ihren Dienst nimmt, werden besondere Medieninstitutionen entwickelt. Das unterschiedliche, kommunikative Leistungsvermögen der einzelnen Medien erfordert jeweils verschiedene Organisationsformen. So ist die Vielfalt der Medienorganisationen derart gross, dass sich die Wissenschaft noch nicht auf eine Typologie hat einigen können. Immerhin werden immer wieder vier Haupttypen von Medienordnungen unterschieden⁵⁷:

- Totalitäre Medienregelung
- Autoritäre Medienregelung
- Demokratisch-kontrollierte Medienregelung
- Liberale Medienregelung.

Print-Medien und elektronische Medien

Die Schweiz wird, wie z.B. auch die Bundesrepublik Deutschland, durch ein gemischt institutionalisiertes Massenmediensystem charakterisiert. Während die Presse nach liberalem Regelungsmuster lebt – also unter maximaler Freiheit von staatlichen Zensurereingriffen, privilegiert durch die «Pressefreiheit» – sind Radio und Fernsehen staatsnäher, stärker politisch kontrolliert im Sinne allgemein verantwortlicher öffentlicher Dienste. Zwar ist die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG) eine Gesellschaft privaten Rechts und gemäss Artikel 60 ff. ZGB als Verein

mit Sitz in Bern organisiert, jedoch ist sie zugleich mit dem Radio- und Fernsehdienst betraut laut der Konzession vom 27.10.1964.

Der Generaldirektion von Bern obliegt die Unternehmensführung. Der Programmdienst ist hingegen nach den drei Sprachregionen aufgeteilt, in die deutsch-rätoromansche, die französische und die italienische Regionalgesellschaft und wird dort selbständig besorgt. Den Regionalgesellschaften stehen lokale Mitgliedergesellschaften zur Seite. Die Konzession, welche die Rechtsgrundlage für den Monopolbetrieb SRG darstellt, enthält Richtlinien für den Radio- und Fernsehbetrieb, die auf S. 132 f. abgedruckt sind.

Für die SRG-Mitarbeiter sind diese Richtlinien verbindlich. Sie können sich ihnen gegenüber nicht auf die Pressefreiheit berufen.

In Ländern mit demokratischen Medienordnungen haben die Massenmedien – weil jede Demokratie durch Vermittlung lebt – besonders wichtige und vielfältige Leistungen zu erbringen.

Medienpädagogische Folgerungen

Die folgenden Stoffbereiche sind im allgemeinen Gegenstand der politischen Bildung bzw. der Staatsbürgerkunde, die im Unterricht – sei es in Geschichte, Sozialkunde oder Deutsch – behandelt werden. Aus diesem Grunde werden sie hier nur stichwortartig genannt.

Stoffbereiche

Die öffentliche Aufgabe der Massenmedien: Meinungsbildung, Kritik, Kontrolle.

Die gesetzlichen Anforderungen an die Institutionen der Massenmedien sind:

z.B. Konzessionen, Rechtsformen, Mindestkapital, aber auch normative Postulate wie Objektivität, Unabhängigkeit, Ausgewogenheit, Chancengleichheit.

Demokratische Funktionen der Massenmedien:

Herstellung von Öffentlichkeit

Gruppen- und Interessenartikulation

Politische Sozialisation⁵⁸

Die pädagogische Aufgabe wird darin gesehen, die Wirkungen und Funktionen, die Strukturen und Institutionen der Massenkommunikation in Beziehung zu setzen zur politischen Ordnung, zum politischen Prozess und zur Gesellschaft überhaupt.

- Beispiele für die vier Haupttypen von Medienordnung sollten gesucht und deren Vorzüge und Nachteile erörtert werden.
- Medienpolitische Vorschläge und Konzepte Einzelner oder ganzer Gruppen sind zu messen an den verfassungsmässigen und gesetzlichen Grundlagen (wie z.B. Informationsfreiheit, Meinungs- und Pressefreiheit).
- Das Verhältnis von öffentlicher, veröffentlichter und privater Meinung ist zu analysieren.

Solche Überlegungen sind nützliche Vorbereitungen für zu treffende

Entscheidungen über Innovationen im Medienbereich. Speziell für den politischen Unterricht der Oberstufe seien die folgenden Vorschläge gemacht:

- Vergleich der Finanzierungsarten der genannten verschiedenen Systeme (siehe S. 53).
- Diskussion der SRG-Konzessionsrichtlinien sowie der Beschwerdefälle über deren Verletzung.
- Wie müsste eine SRG-Trägerorganisation idealerweise aussehen?
- Analyse medienpolitischer Konflikte.
- Chancen und Gefahren von Formen staatlicher Hilfe.
- Nachrichtenagenturen im Spannungsbereich politischer und wirtschaftlicher Interessen.
- Interessen des Journalisten – Interessen des Publikums?
- Informationsfreiheit und Pressekonzentration.
- Wer beeinflusst den Inhalt einer Zeitung?
- Wie kommt das Impressum einer Zeitung zustande?
- Partnerschaft und Konflikt zwischen Verlag und Redaktion – wie sehen die Möglichkeiten der Konfliktregelung aus?
- Wie kann man die Binnenstruktur einer Redaktion ermitteln – durch Besuch oder vorher festgelegte Befragung oder wie sonst?
- Private Presse und Pressefreiheit.
- Wie wehrt man sich gegen verzerrende Berichterstattung in den Medien?
- Wie organisieren Behörden und Verwaltung ihr Verhältnis zu den Medien?
- Wie findet die Kontrolle der Kontrolleure (hier der Kommunikatoren) statt?
- Manipulation durch Medien – was ist das? Und gibt es Unterschiede der Manipulation zwischen den einzelnen Medien?
- Kabelfernsehen als Regelungsproblem der Medienordnung.
- Überlegungen zu einer Weltordnung der Kommunikation (z.B. Satellitenprobleme).

6. Medienaktivitäten der Schüler

Wird der Schüler aufgefordert, es den Massenmedien gleichzutun, so entstehen in der Regel unbeholfene Imitationen von dem, was Fernsehen, Rundfunk und Zeitung täglich perfekt ins Haus liefern. Angesichts der bescheidenen Voraussetzungen und Mittel, über welche die Schüler verfügen, ist dies nicht weiter erstaunlich. Dabei kommen die Schüler mit der technischen Seite der apparativen Reproduktionsmöglichkeiten – Tonband, Kamera, Filmapparat – meist gut zurecht, doch bereiten die Gestaltungstechniken der einzelnen Medien den Schülern oft Schwierigkeiten.

Man sollte also generell sparsam sein mit Aufforderungen «ein Hörspiel», «eine Reportage», «einen Film» zu erstellen. Die naheliegende Orientierung an professionellen Vorbildern verweist zumeist auf eine Über-

forderung und nachherige Enttäuschung. Wichtiger dürfte es sein, die Schüler schrittweise hinzuführen zu verschiedenen Teilbereichen der Mediengestaltung, wobei darauf zu achten wäre, dass die Schüler sich lösen von Nachahmungszwängen. Dabei wird empfohlen, dass die Schüler sich jenen Medienaktivitäten zuwenden, die ihrem Alter angemessen sind.

So könnten etwa Medienaktivitäten damit begonnen werden, dass die Schüler an einfachen Materialien – wie Papier, Karton, Sand, Plastilin, Kunststoff – versuchen, Trickfiguren eigener Imagination herzustellen. Eine eingleisige, unidirektionale Geschichte wäre dazu zu erfinden. Ältere Schüler könnten sich in Interviews versuchen, wobei bestimmte Gesetzmässigkeiten herauszuarbeiten wären (z.B. nicht mehrere Fragen auf einmal zu stellen). Später könnte es von Wichtigkeit sein, Recherchepläne zu entwerfen (was ist wichtig/unwichtig für einen Sachverhalt, auf welche Informationen kann verzichtet/nicht verzichtet werden). Erst nach solchen Vorarbeiten sollten eine Trickfilmvorlage, ein Interview, ein Reportageartikel hergestellt werden.

Medienpädagogische Überlegungen

Schülereigene Produktionen haben den Vorteil, dass sie mediale Produktionsvorgänge ein Stück weit transparent machen. Sie verweisen ebenso auf zahlreiche Zufälligkeiten der Produktion, wie auf unvermeidliche Einseitigkeiten. Von daher können sie zum Abbau einer «Medienfaszination» beitragen. Auch werden – in den meisten Fällen – Bedeutung und Schwierigkeiten von Teamarbeit sichtbar. Bei Vorführung der fertigen Produkte entfällt die Einwegkommunikation, die sonst den massenmedialen Konsum beherrscht: das Team hat Rede und Antwort zu stehen, die Grenze zwischen Kommunikator und Rezipient ist aufgehoben. Schliesslich dürften die Medienakteure die Erfahrung machen, dass ihre Produkte von den Mitschülern nicht immer so aufgenommen und verstanden werden, wie sie es sich vorgestellt hatten. Daraus können sich dann wichtige Hinweise ergeben für Verständnis oder Nicht-Verständnis von Mediendarbietungen, sei es unter formal-medienspezifischen wie inhaltlichen Gesichtspunkten.

Dies ist nicht der Rahmen, die «Medienaktivitäten der Schüler» detaillierter zu beschreiben. Bei der Erstellung der Unterrichtseinheiten sollen die einzelnen Aktivitäten – «Learning by doing» (Imitation und Reproduktion), «Collagen von medialen Produkten» und «eigene Produktionen» (Trickfilme usw.) ausführlich benannt werden.

IV. Schlussbemerkungen

Medienpädagogik – wenn sie mehr sein will als Anspruch oder Deklamation – verlangt nach Kriterien, nach verlässlichen Grundlagen.

Bei den hier dargestellten «Prinzipien und Determinanten einer Medien-

Pädagogik», handelt es sich um den Versuch, Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen zusammenzubringen mit medienpraktischen Erkenntnissen und pädagogisch-unterrichtlichen Erfahrungen. Es ging also für beide Bereiche darum, von Medienforschung und Produktionspraxis her Einstiege zu geben, für einen kriterienbezogenen pädagogischen Umgang mit heutigen Massenmedien. Als Kriterien besonderer Art sind u.a. zu sehen: die psychologisch-rezipientenorientierte Seite von Medienwirkungen, die Betonung der formalen Angebotsweisen von Massenmedien, der pädagogische Umgang mit Medienangeboten im Sinne von medienspezifischen Förderungen und Defiziten. Es steht zu hoffen, dass die vielfältigen Arbeiten, die für die hiermit vorgelegten «Prinzipien und Determinanten einer Medienpädagogik» verlangt waren, beitragen zu einem kritisch-selbstsicheren Verhalten von Lehrern und Schülern im Geflecht der Massenkommunikation.

Festzuhalten bleibt, dass diese «Prinzipien und Determinanten einer Medienpädagogik» fortgeschrieben werden müssen: dies bezieht sich auf hinzukommende wissenschaftliche Erkenntnisse, auf mögliche Veränderungen im Medienbereich wie auf das Einbringen bisher nicht bedachter pädagogischer und schulpraktischer Erfahrungen. Im Vollzug eines solchen Fortschreibens sind auch für die «Determinanten einer Medienlehre» Veränderungen angezeigt, dies nicht zuletzt im Hinblick auf neue Medienangebote, die sich im einzelnen noch unserer Vorstellung entziehen.

Anmerkungen

- 1 Sturm, Hertha: Fernsehen und die Entwicklung der Intelligenz. In: Sozialisation durch Massenkommunikation. Ronneberger, Franz (Hrsg.). Stuttgart: Enke 1971. S. 290-304.
Sturm, Hertha: Vorschläge zur Abschätzung von Fernsehwirkungen auf Kinder. In: Fernsehkritik. Kinder vor dem Bildschirm. Heygster, Anna-Luise (Hrsg.) u. a. Mainz: v. Hase & Köhler 1974. S. 29-47.
Sturm, Hertha: Die Entwicklungsetappen Piagets als Kriterien zur Beurteilung von Rundfunk- und Fernsehangeboten. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 121/1976/50, S. 1813 bis 1817.
Sturm, Hertha: The application of Piaget's criteria to television programmes for children. In: Information programmes for children 7 to 12 years old. European Broadcasting Union (Hrsg.). Geneva: EBU 1977. S. 12-19.
- 2 Sturm, Hertha; Haebler, Ruth von; Helmreich, Reinhard: Medienspezifische Lerneffekte. München: TR-Verlagsunion 1972. 96 S.
Sturm, Hertha: Das verschwundene Objekt. In: Die deutsche Schule, 65/1973/1, S. 22-25.
Sturm, Hertha; Holzheuer, Katharina; Helmreich, Reinhard: Emotionale wirkungen des Fernsehens – Jugendliche als Rezipienten. München u. a.: Verl. Dokumentation 1978. 128 S.
- 3 Sturm, Hertha: Die kurzzeitigen Angebotsmuster des Fernsehens. In: Fernsehen und Bildung, 9/1975/1, S. 39-50.
Sturm, Hertha: Medienwirkungsforschung – ein Fass ohne Boden? oder: Plädoyer für eine konstruktive Alternative. In: Fernsehen und Bildung, 10/1976/3, S. 161-168.
- 4 Sturm, Hertha: Fernseh-dramaturgie und Zeigamik-Effekt. In: Fernsehen und Bildung, 11/1977/1-2, S. 103-110.
- 5 Sturm, Hertha; Grewe-Partsch, Marianne: Wirkungen des Fernsehens. Förderungen und Defizite. In: Fernsehen und Bildung, 11/1977/3, S. 172-186.
- 6 Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz. 5. Aufl. in der vollständig überarb. Übers. der 2. Aufl. Ölten u. a.: walter 1972. 196 S.
- 7 Sturm, Hertha: a. a. O. siehe Anmerkung 1.

- 8 Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz. 5. Aufl. in der vollständig überarb. Übers. der 2. Aufl. Ölten u. a.: walter 1972. 196 S.
- 9 Formale Angebotsweisen siehe wirkungen des Fernsehens in: Sturm, Hertha; Grewe-Partsch, Marianne: wirkungen des Fernsehens: Förderungen und Defizite. In: Fernsehen und Bildung, 11/1977/3, S. 177.
- 10 siehe Seite 32 ff. unter 1.4.
- 11 Salomon, Gavriel: The language of media and the cultivation of mental skills. Report submitted to the Spencer Foundation. O. O.: o. Verl. 1977. 95 S., 27 ungezähl. S.
- 12 Leifer, Aimee Dorr: Television literacy. 1978. Unveröffentlichtes Manuskript.
- 13 Rüge, Peter: Produktionspraxis des Fernsehjournalisten. Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen 1973. 208 S.
- 14 Grewe-Partsch, Marianne: Zum Geschäft des Journalisten. Die Selektion von Informationen. In: Fernsehen und Bildung, 1/1976/3, S. 203-224.
- 15 Cohen, Bernard Cecil: The press and foreign policy. Princeton, N. J.: Princeton Univ. Press 1963. IX, 288 S.
- 16 Saxer, Ulrich siehe S. 65 ff.
- 17 Jörg, Sabine: Charakteristische Merkmale der visuellen Wahrnehmungsentwicklung bis zum Beginn der Schulzeit. In: Fernsehen und Bildung, 11/1977/1-2, S. 35-52.
- 18 Schenk, Michael: Publikums- und wirkungsforschung. Tübingen 1977. S. 243.
- 19 Jörg, Sabine. A. a. O., siehe Anmerkung 17.
- 20 Sturm, Hertha: Die kurzzeitigen Angebotsmuster des Fernsehens. In: Fernsehen und Bildung, 9/1975/1, S. 39-50.
- 21 Sturm, Hertha; Grewe-Partsch, Marianne: a. a. O. siehe Anmerkung 5.
- 22 Sturm, Hertha: a. a. O. siehe Anmerkung 20.
- 23 Sturm, Hertha: Femseh dramaturgie und Zeigamik-Effekt. In: Fernsehen und Bildung, 11/1977/1-2, S. 103-110.
- 24 Das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfemsehen beabsichtigt diesen Fragen nachzugehen.
- 25 Sturm, Hertha; Grewe-Partsch, Marianne: a. a. O. siehe Anmerkung 5, S. 181.
- 26 siehe Seite 141.
- 27 Liebert, Robert M.: Amerikanische Forschungsergebnisse zu Sesame Street. In: Fernsehen und Bildung, 10/1976/1-2, S. 49.
- 28 Ruprecht, Horst: Theorien des Lernens in erziehungswissenschaftlicher Sicht. München: Ehrenwirth 1974. 148 S. Hilgard, Ernest Ropiequet; Bower, Gordon Howard: Theorien des Lernens, Bd. 1. Stuttgart: Klett 1970. 365 S.
- 29 Sturm, Hertha: Masse – Bildung – Kommunikation. Stuttgart: Klett 1968. 231 S.
- 30 Sturm, Hertha; Haebler, Ruth von; Helmreich, Reinhard: Medienspezifische Lerneffekte. München: TR-Verlagsunion 1972. 96 S.
- 31 Spitz, Rene Arpad: Die Entstehung der ersten objektbeziehungen. Stuttgart: Klett 1957. 110 S. Spitz, Rene Arpad: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett 1972. 403 S.
- 32 Sturm, Hertha: Das verschwundene objekt. Fernsehen und Vorschulerziehung. In: Die deutsche Schule, 65/1973/1, S. 22-25.
- 33 Literatur zum Sozialisationsbegriff in: Sozialisation durch Massenkommunikation. Ronneberger, Franz (Hrsg.) u.a. Stuttgart: Enke 1971. XV, 440 S. Fernsehen und Sozialisationsprozesse in der Familie, Thema des Heftes: Fernsehen und Bildung, 9/1975/2-3, S. 87-284.
- 34 Weiss, W.: Mass communication. In: Annual review of psychology, 22/1971/-, S. 309-336.
- 35 Liebert, Robert M.; Schwartzberg, Neala S.: Effects of mass media. In: Annual review of psychology, 28/1977/—, S. 158.
- 36 Hierzu liegen italienische und amerikanische Untersuchungen vor. Italienische Untersuchung: Lidia de Rita, Prof. an der Universität Bari, von deren Untersuchungen Francesco de Domenico berichtet: Die Forschungen der RAI zu Fernsehen, Familie und kindlicher Sozialisation. In: Fernsehen und Bildung, 9/1975/2-3, S. 204. Amerikanische Untersuchung: Stein, Aletha Huston; Friedrich, Lynette Kohn: Television content and young children's behavior. In: Television and social behavior, vol. 2. Murray, John P. (Hrsg.) u.a. Washington, D. C.: U. S. Government Printing office 1972. S. 202-317.

- 37 Leifer, Aimee Dorr: Untersuchungen über die Sozialisationseinflüsse des Fernsehens in den Vereinigten Staaten. In: Fernsehen und Bildung, 9/1975/2-3, S. 111-142.
- 38 Comstock, George A.: The evidence so far. The effects of television on children and adolescents. In: Journal of communication, 25/1975/4, S. 25-34.
- 39 Friedrich, Lynette Kohn; Stein, Aletha Huston: Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. Chicago, 111.: Univ. of Chicago Press 1973. 63 S.
- 40 Sesamstrasse – Vorschule im Fernsehen. Kob, Jan-Peter (Mitarb.); Berghaus, Margot (Mitarb.); Marencic, Helga (Mitarb.) u.a. Hamburg: Hans-Bredow-Institut 1976. 331 S.
- 41 Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe 1975. S. 105.
- 42 Jörg, Sabine: a. a. O. siehe Anmerkung 17, S. 14.
- 43 Jörg, Sabine: a. a. O. siehe Anmerkung 17, S. 13.
- 44 Zur Analyse von Programminhalten. Leifer schreibt dazu: «Ich bin an die Inhaltsanalysen gebunden, die bis jetzt durchgeführt wurden. Das bedeutet eine schwerwiegende Einschränkung (der Forschungstätigkeit), denn man hat nur Inhaltsanalysen gemacht zu Themen wie Gewalt, Geschlechterrollen, Rassenfragen, Werbespots – nicht aber zu der Gesamtheit der Inhalte». Das bedeutet, der Forscher kann nur dann Medieninhalte untersuchen, wenn er durch eine Inhaltsanalyse weiss, was er untersucht. Leifer, Aimee Dorr: Untersuchungen über die Sozialisationseinflüsse des Fernsehens in den Vereinigten Staaten. In: Fernsehen und Bildung, 9/1975/2-3, S. 115f.
- 45 Leifer, Aimee Dorr: a. a. O. siehe Anmerkung 37, S. 117.
- 46 Schenk, Michael: a. a. O. siehe Anmerkung 18, S. 249.
- 47 siehe Seite 47.
- 48 Schenk, Michael: a. a. O. siehe Anmerkung 18, S. 256.
- 49 siehe Seite 37 ff.
- 50 Böckelmann, Frank: Theorie der Massenkommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1975, S. 151.
- 51 Schenk, Michael: a. a. O. siehe Anmerkung 18, S. 216, Anmerkung 167.
- 52 Merdian, Franz: Die Wahrnehmung von Personen auf dem Bildschirm. In: Fernsehen und Bildung, 11/1977/1-2, S. 53-72.
- 53 siehe dazu Beitrag Saxer.
- 54 Zur demokratischen Funktion der Massenmedien siehe: Information durch Massenmedien. Landesjugendreferat für Steiermark (Hrsg.); Institut für Kommunikationswissenschaft, Graz (Hrsg.). Graz: Landesjugendref.; Inst. für Kommunikationswiss. 1977. 152 S.