

Zeitschrift: Bildungspolitik : Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren = Politique de l'éducation = Politica dell'educazione

Band: 59/1973-60/1974 (1975)

Artikel: Medienpädagogik : Eine Befragung in der Deutschschweiz

Autor: Bretscher, Georges

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-61811>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Medienpädagogik Eine Befragung in der Deutschschweiz

1. Die Aufgabenstellung

Im Rahmen des Projektes «Medienpädagogik» der AV-Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich erwies es sich als nötig, die theoretischen Grundlagen, die vorliegenden Erfahrungen und Publikationen durch eine empirische Untersuchung zu ergänzen.

Es galt,

- bisher nicht erfaßte medienpädagogische Erfahrungen und Beobachtungen zu registrieren;
- die Notwendigkeit einer schulischen Medienpädagogik abklären zu helfen;
- die Motivation und Argumentation verschiedenster Gruppierungen kennenzulernen;
- die aktuelle Lage für die Realisation einer schulischen Medienpädagogik abzuschätzen.

Ein weiteres Untersuchungsziel bestand darin, Hinweise für die Brauchbarkeit eines in seinen Grundzügen vorliegenden Konzeptes zu sammeln, um es gegebenenfalls modifizieren und verfeinern zu können. Insbesondere sollten Grundlagen zu einer näheren Bestimmung der Curriculum determinanten einer schulischen Medienpädagogik bereitgestellt werden. Der vorliegende Artikel stellt eine teils gekürzte, teils erweiterte Fassung der Untersuchungsberichte zuhanden des Pestalozzianums dar¹.

Es war zum vornherein klar, daß die benötigten empirischen Zusatzinformationen nicht auf dem Weg irgendeiner Repräsentativuntersuchung gewonnen werden konnten. Sowohl das komplexe Forschungsziel als auch die vorhandenen materiellen und personellen Ressourcen zwangen zu bestimmten Selbstbeschränkungen, die dann allerdings optimal auszunützen waren:

- Sowohl Schüler als auch vom Problem «Medienpädagogik» betroffene Erwachsenengruppen sollten berücksichtigt werden.
- Die einzelnen Zielgruppen der Untersuchung konnten nicht nach Idealvorstellungen der empirischen Sozialforschung ausgewählt werden. Konkret: Während es bei den zu befragenden

¹ G. Bretscher, «Projekt Medienpädagogik. Ergebnis der Gruppendiskussionen; Ergebnisse der Lehrer-Schüler-Diskussionen», AV-Zentralstelle, Pestalozzianum Zürich 1974.

Erwachsenen und Fachleuten zum Teil noch möglich war, über den geographischen Raum des Kantons Zürich hinauszugehen und Leute aus anderen Deutschschweizer Kantonen einzubeziehen, mußte man sich bei der Befragung von Schülern eng an die vorhandenen Befragungsmöglichkeiten halten. Aus forschungsökonomischen Gründen drängte sich hier die Lösung auf, Lehrer der verschiedenen Schulstufen aus dem Kanton Zürich mit ihren Klassen Gespräche durchführen zu lassen.

Daraus geht hervor, daß die Untersuchung unter dem Aspekt der befragten Zielgruppen in zwei Teile gegliedert werden mußte:

- Befragung von Erwachsenen (interkantonal);
- Befragung von Schülern (kantonal, das heißt Kanton Zürich).

Hinsichtlich der Untersuchungsmethode ergaben sich dadurch keine großen Unterschiede, was dem folgenden Kapitel zu entnehmen ist.

2. Zum methodischen Vorgehen in der Untersuchung

Bei jeder sozialwissenschaftlichen Erhebung stellt sich die Frage, in welcher Form und in welchem Umfang Daten oder Aussagen gesammelt werden sollen. Das Problem wird um so schwieriger, je breiter sich der Fragenkomplex darstellt, über den Grundlagenmaterial zu beschaffen ist. Grundsätzlich sind natürlich alle Erhebungstechniken denkbar. Es gilt aber, eine Methode zu finden, die sowohl der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und der Heterogenität der zu befragenden Gruppen Rechnung trägt als auch einen optimalen Einsatz der verfügbaren Mittel ermöglicht.

Für die Erhebung von Grundlagenmaterial über das sehr breit gefaßte Thema «Medienpädagogik» drängte sich die Methode der Gruppendiskussion auf. Es handelt sich dabei um ein Vorgehen, das im Bereich der angewandten qualitativen Sozialforschung immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Die Diskussionsrunde besteht in der Regel aus fünf bis zehn Gesprächsteilnehmern und einem Diskussionsleiter. Ausschlaggebend ist dabei, daß der Diskussionsleiter das Gespräch gewissermaßen «heimlich» und in einer ungezwungenen Atmosphäre leitet. Seine Aufgabe besteht darin, die Teilnehmer auf bestimmte Themata zu lenken, den Dialog und Diskurse zwischen den Teilnehmern zu fördern und gegebenenfalls zurückhaltend «in die Tiefe zu schürfen». Zu diesem Zweck wird ein «Gesprächsleitfaden», das heißt eine Art unverbindlicher, schwach standardisierter Fragebogen, verwendet¹. Das Kon-

¹ Eine Wiedergabe des verwendeten Leitfadens ist hier aus Platzgründen nicht möglich, aber auch nicht unbedingt erforderlich: Es geht aus den Gruppenberichten hervor, welche Themata vom Diskussionsleiter angeschnitten beziehungsweise von den Diskussionsteilnehmern spontan erwähnt wurden.

zept der organisierten Geschlossenheit der Diskussionsrunde gegen außen und der gleichzeitigen Offenheit gegen innen hilft mit, Personen mit den verschiedensten sozialen Voraussetzungen (zum Beispiel Bildung) zu spontanen Äußerungen zu veranlassen, die anderweitig kaum erhältlich wären.

Nicht nur aus den beschriebenen Gründen ist es erforderlich, daß der Diskussionsleiter über eine entsprechende psychologische Ausbildung und Erfahrung verfügt: Die zweite Phase der Methode – die Auswertung des auf Tonband aufgezeichneten Gesprächs – stellt große Anforderungen an den Untersuchungsleiter. Gilt es hier doch, die im Gespräch empfangenen subjektiven Eindrücke mit den Ergebnissen der «objektiven» Protokollierung (zum Beispiel Bandaufnahme) zu verkoppeln und interpretierend in die Form eines schriftlichen Gesprächsprotokolls zu gießen. Die Form des Protokolls ergibt sich einerseits aus dem vorgegebenen Untersuchungsziel und andererseits aus den anfänglich nicht vollständig festlegbaren Dimensionen des Gesprächs. Erfahrungsgemäß zeigt es sich, daß auf diese Weise – ohne daß die Gesprächsteilnehmer im klassischen Sinne «befragt» worden wären – präzise Auskünfte und Daten über folgende Bereiche gewonnen werden können:

- Erfahrungen und Wissen;
- Verhaltensformen;
- Bedürfnisse;
- sprachliche Ausdrucksweisen und gebräuchliche Begriffe;
- rationale und affektgesteuerte Argumentationen und Planvorstellungen.

Diese Angaben werden als Selbstauskünfte und in der Form von Aussagen über andere Personen und Gruppen (Heterostereotype!) abgegeben. Mit Hilfe von Tiefeninterview-Techniken lassen sich weitgehende Schlüsse auf die motivationalen Hintergründe der einzelnen Aussagen ableiten. Damit können letztere mit ihrem für das Untersuchungsziel relevanten Stellenwert versehen werden.

Die beschränkten Quantifizierungsmöglichkeiten bilden den einzigen Nachteil der Gruppendiskussion. Diesem Mangel (der im vorliegenden, konkreten Fall ohnehin kaum mit irgendeiner Methode beseitigt werden könnte) stehen jedoch die folgenden beiden, entscheidenden Vorteile gegenüber.

1. Die administrativ einfache Untersuchungsanlage ist im Vergleich mit anderen sozialwissenschaftlichen Methoden sehr kostensparend.
2. Die Offenheit der Gespräche, bedingt durch einen schwach standardisierten Leitfaden und psychologische Gesprächstechniken, erbringt höchste qualitative Effizienz: Gerade wenn es um die Abklärung eines Bedürfnis-, Wissens- und Motivations-

spektrums geht, lassen sich auf diese Art nahezu alle Aspekte erfassen.

Die Betonung des qualitativen Aspektes dieser Untersuchungsmethode und die erwähnten forschungsökonomischen Zwänge ließen in der vorliegenden Untersuchung ein Streben nach absoluter Repräsentativität der Befragten in den Hintergrund treten. Dennoch wurde selbstverständlich versucht, das Spektrum der befragten Personen in verschiedenen Dimensionen optimal auszuweiten:

- Es wurde darauf geachtet, nicht nur die von einer schulischen Medienpädagogik am unmittelbarsten «betroffenen» Erwachsenen zu befragen (Lehrer und Eltern), sondern auch gesellschaftliche Interessengruppen zu berücksichtigen, die in sekundär-direkter Weise mit der Problemstellung verbunden sind (zum Beispiel Politiker, Sozialarbeiter, Medienmitarbeiter usw.).
- Innerhalb dieser Gruppen achtete man darauf, eine möglichst ausgewogene Verteilung der Diskussionsteilnehmer hinsichtlich Fachgebiets, beruflichen Status, Wohnorts, gesellschafts- und parteipolitischer Orientierung usw. herbeizuführen. Unter relativ großem administrativem Aufwand versuchte das Pestalozzianum, hundertacht unter solchen Gesichtspunkten ausgewählte Personen zu zehn Gruppengesprächen zusammenzuführen. Siebzig nahmen schließlich an den Gesprächen teil, siebzehn waren kurzfristig verhindert, die restlichen einundzwanzig eingeladenen Personen waren nicht zu gewinnen (zum Teil aus inhaltlichen, zum Teil aus zeitlichen Gründen).
- Bei der Befragung der Schüler wurden pro Schulstufe zwei Klassen (beziehungsweise deren Lehrer) in die Untersuchung einbezogen: je eine aus eher städtischen Verhältnissen, die andere aus einem weniger dicht besiedelten Teil des Kantons.
- Innerhalb der Einzelklassen versuchte man entweder die ganze Klasse am Gespräch zu beteiligen oder aber eine Auswahl nach Kriterien wie Schichtzugehörigkeit, Geschlecht oder Artikulierfähigkeit zu treffen.

Art und Größe der Erwachsenen- beziehungsweise Fachgruppen

Die zehn Gruppen setzten sich zahlenmäßig wie folgt zusammen:

3.0. Medienmitarbeiter	7 Personen
3.1. Medienkritiker	4 Personen
3.2. Medienwissenschaftler	4 Personen
3.3. Medienpädagogen I	4 Personen
3.4. Medienpädagogen II	5 Personen
3.5. Lehrer aller Schulstufen	9 Personen

3.6. Beruflich gemischte Gruppe (Sozialarbeiter, Psychologen, Ärzte, Geistliche)	8 Personen
3.7. Hohe Beamte, Politiker	3 Personen
3.8. Eltern I	7 Elternpaare
3.9. Eltern II	6 Elternpaare
Total	70 Personen

Die Durchführung der Gruppengespräche

Sämtliche Gespräche fanden im Zeitraum März-April 1974 statt. Die Diskussionen mit den Erwachsenen- beziehungsweise Fachgruppen leitete der Verfasser dieses Artikels gemäß den bereits explizierten Regeln des sozialwissenschaftlichen Verfahrens der Gruppendiskussion. Jede der zehn Diskussionen wurde auf Band aufgenommen und anschließend vom Diskussionsleiter in ein schriftliches Gesprächsprotokoll umgewandelt. Zweck dieser Transponierung war, die Äußerungen in knapper und prägnanter Form festzuhalten, Gesprächspausen und gelegentliche Exkurse zu eliminieren und das «Rohmaterial» (die Bandaufnahmen) für eine gezieltere Auswertung aufzubereiten.

Eine Serie von Gruppendiskussionen unter *einem* Diskussionsleiter, wie sie mit Erwachsenen- beziehungsweise Fachgruppen stattfanden, konnte mit Schülergruppen aus verschiedenen Gründen nicht durchgeführt werden. Vor allem forschungsökonomische Zwänge standen einem solchen Vorhaben entgegen. Man beschloß deshalb, folgenden Weg einzuschlagen:

1. Instruktion von zwölf Lehrerinnen und Lehrern. In zwei Briefings mit dem Leiter der Erwachsenen-Gruppendiskussionen wurden die Lehrer auf das Gespräch vorbereitet:
 - Sie erhielten Aufschluß über die Zielsetzung des Projekts;
 - man besprach gemeinsam das methodische Vorgehen (Gesprächstechnik);
 - ein Gesprächsleitfaden wurde ausgehändigt (nicht verpflichtender, halb standardisierter Fragekatalog mit Themen-Checklist);
 - Methodik, Art und Umfang der Protokollierung wurde abgesprochen.
2. Durchführung der Gespräche unter Leitung der Lehrer; Ausfertigung der Rohprotokolle durch die Lehrer.

Aus diesem Ablauf ist der Versuch ersichtlich, eine optimale und flexible Lösung für die Schülerbefragung zu finden, die sowohl eine gewisse Standardisierung und Vergleichbarkeit der Gespräche ermöglichte als auch den Lehrern Gelegenheit bot, sich den besonderen Umständen ihrer Schule und ihrer Klasse anzupassen.

Die Auswertung der Gesprächsprotokolle

Sowohl die Auswertung der Erwachsenengespräche als auch die der Lehrerprotokolle wurden vom Autor des vorliegenden Berichtes nach systematischen Gesichtspunkten vorgenommen. Die verwendeten Auswertungskategorien entsprechen im großen und ganzen den Strukturen, welche den nachfolgenden Abschnitten (Kapitel 3 und 4) zugrunde liegen. Bei der Lektüre der Ergebnisse ist auf folgendes zu achten¹:

- Die für die Auswertung verwendeten Kategorien sind so angelegt, daß einerseits eine volle Ausschöpfung der Aufzeichnungen möglich wurde, andererseits aber auch der Vergleich zwischen den einzelnen Gruppen gewährleistet blieb.
- Die Aufteilung der Einzelberichte in Untertitel und deren Abfolge entspricht nicht dem effektiven Verlauf des jeweiligen Gesprächs, sondern einem Analyseplan, der die verschiedenen Diskussionen einem Vergleich zugänglich macht. Der Analyseplan ist für jede Gruppe identisch.
- Die notierten Äußerungen sind im allgemeinen als die Meinung der *Gruppe* aufzufassen. Wesentliche Divergenzen und Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gruppe werden besonders vermerkt; Zitate sind als solche gekennzeichnet.
- Bei den Lehrer-Schüler-Diskussionen fielen die Gesprächsumstände recht unterschiedlich aus. Die zeitlichen und organisatorischen Zwänge des Schulalltags nötigten die Lehrer zu einem differenzierteren Vorgehen. Während beispielsweise der eine Lehrer Gelegenheit fand, eine oder zwei Stunden während der normalen Unterrichtszeit mit der ganzen Klasse zu sprechen, sah sich ein anderer gezwungen, Freiwillige aus seiner Klasse auf einen besonderen Zeitpunkt hin zu rekrutieren. Neben den unterschiedlichen Gesprächsgelegenheiten und -umständen beeinflussten natürlich auch der persönliche Stil und die speziellen Interessen des Lehrers die Anfertigung der Protokolle. Obwohl die Umstände des jeweiligen Gesprächs, der Umfang und die Qualitäten der Rohprotokolle sich sehr unterschiedlich gestalteten, war eine gezielte Auswertung dennoch möglich. Sämtliche Lehrerinnen und Lehrer haben sich an den Gesprächsleitfaden gehalten und gelegentliche Auslassungen und Exkurse notiert, so wie das in den Briefings vereinbart worden war.
- Im allgemeinen konnten keine großen Differenzen zwischen den beiden Klassen innerhalb einer Schulstufe festgestellt wer-

¹ Eine detaillierte Schilderung der Analyse und Begründung der Kategorienrahmen ist im Rahmen dieses Artikels nicht möglich, jedoch im ausführlichen Bericht zuhanden des Pestalozzianums zu finden.

Nähere Angaben über die konsultierten Schülergruppen

Die folgende Übersichtstabelle beruht auf den Angaben und Einschätzungen der diskussionsleitenden Lehrer.

Schulstufe/-typ (je zwei Klassen)	Klasse	Land-/Stadt- gemeinde (Zürich und Winterthur)	Ganze Klasse am Ge- spräch beteiligt	Dauer des Ge- sprächs (Minuten)	Durch- schnitts- alter der Schüler	Anzahl		Schichtzugehörigkeit der Schüler			Artikulier- fähigkeit der Schüler		Interesse am Gesprächs- thema	
						Schüler	Schüle- rinnen	Unter-	Mittel-	Ober-	eher schwach	eher stark	eher schwach	eher stark
Unterstufe	2.	Land	nein	45	8½	5	5	5	6	0	2	8	2	8
	3.	Stadt	nein	30	10	7	0	5	2	0	k.A.		0	7
Mittelstufe	4.	Land	nein	55	11	9	3	k.A.			k.A.		k.A.	
	6.	Stadt	nein	50	12½	5	4	3	6	0	4	5	0	9
Realschule	2.	Stadt	ja	100	k.A.	12	13	k.A.			k.A.		k.A.	
	2.	Land	nein	75	15	8	7	k.A.			9	6	7	8
Sekundarschule	diverse	Land	nein	50	14	9	3	4	4	4	3	9	0	12
	3.	Stadt	nein	90	16	6	5	5	6	0	5	6	4	7
Mittelschule	3.	Stadt	ja	70	19½	15	0	0	5	10	9	6	8	7
	5.	Land	ja	50	k.A.		16	k.A.			k.A.		k.A.	
Berufsschule		Stadt	ja	60	17	4	10	0	14	0	13	1	4	10
		Land	ja	150	19½	20	0	k.A.		0	k.A.		k.A.	

k.A. = keine Angabe

den. Es war daher relativ unproblematisch, die beiden Protokolle für den Bericht zusammenzufassen.

- Die Darstellung der Ergebnisse ist so abgefaßt, daß sie die Äußerungen der Gesprächsteilnehmer und die protokollarischen Vermerke der Lehrer möglichst wortgetreu wiedergeben. Zitate sind als solche gekennzeichnet.
- Ganz entscheidend für die Lektüre und die Interpretation des Lesers ist die folgende Implikation, auf die unbedingt Rücksicht genommen werden muß:
Die Ergebnisse können *keinerlei Repräsentativität* beanspruchen. Vielmehr sollen die erarbeiteten Berichte über die einzelnen Gruppendiskussionen das Spektrum von Argumenten, Aspekten und Einstellungen wiedergeben, wie sie in den Gesprächen aufgetreten sind. Es handelt sich also um eine *rein qualitative* Materialsammlung.

Gerade unter dem letzterwähnten Gesichtspunkt ist die teilweise Fokussierung der Untersuchung auf den Kanton Zürich als irrelevant zu betrachten. Wohl würden sich in entsprechenden Studien mit anderem geographischem Einzugsgebiet andere Akzentuierungen ergeben (zum Beispiel in einem Bergkanton), doch hätte dies wohl keinen größeren Einfluß auf die *Breite* der erfaßten Probleme, Argumente und Aspekte.

3. Erwachsene diskutieren über Medienpädagogik

Für die Auswertung der zehn vorliegenden Gesprächsprotokolle (Bandaufnahmen) wurden im wesentlichen die Stichworte verwendet, wie sie die Untertitel in den einzelnen Gruppenberichten darstellen:

- *Das Problem «Massenkommunikation»*
Die Strukturierung des Gesamtgebietes durch die Gruppe; Begriffsbildung; die «problematischsten» Medien.
- *Die Relevanz schulischer Medienpädagogik*
Äußerungen über Notwendigkeit und grundsätzliche Probleme einer schulischen Medienpädagogik.
- *Medien – Mensch – Gesellschaft*
Bei der Vorbereitung der Gespräche wurden provisorisch die folgenden Größen als curriculare Hauptdeterminanten bezeichnet: Massenmedien, Schüler, Schule, Gesellschaft.
Der Abschnitt enthält Äußerungen der Gruppe zu diesem Problemkomplex und überschneidet sich zum Teil mit den übrigen Abschnitten. Auf Vollständigkeit wurde deshalb verzichtet.
Um ein abschließendes Bild über curriculare Haupt- und Subdeterminanten zu gewinnen, muß man unbedingt den ganzen Gruppenbericht in Betracht ziehen.

- *Lernziele schulischer Medienpädagogik*
Die wichtigsten von der Gruppe genannten Lernziele in ungegliederter Form.
- *Schulische Realisierungsformen*
Sammlung der geäußerten eng praxisbezogenen Anregungen in ungegliederter Form. Ansichten der Gruppe über mögliche Fächerverbindungen, Medienpädagogik als Obligatorium und die Zensurierungsproblematik.
- *Bestehende und antizipierte Hindernisse*
Ungegliederte Sammlung genannter Umstände, die einer schulischen Medienpädagogik hinderlich sein könnten.

Über zwei Kategorien (beziehungsweise Themata) kann hier vorgängig berichtet werden, da sich zwischen den einzelnen Gruppen keine wesentlichen Unterschiede ergaben. Es geht dabei um die Fragen, welches die Zielgruppen medienpädagogischer Bemühungen sein sollten und wo die vielversprechendsten Ansatzpunkte lägen.

Als wichtigster Ansatzpunkt für eine schulische Medienpädagogik wird von *allen* Teilnehmern die Lehreraus- und -fortbildung genannt. Zumindest in der Ausbildung sollte Medienpädagogik obligatorisch sein, vornehmlich im Sinn einer breit verstandenen Kommunikationspädagogik, einer Sensibilisierung für diesbezügliche Probleme. Die Lehrer an den Lehrerbildungsstätten sollten sich über eine medienpädagogische Praxis ausweisen können. Jedenfalls müssen es *Pädagogen*, nicht irgendwelche Medienspezialisten sein.

Bei der Lehrerfortbildung gehen die Meinungen etwas auseinander: Form, Obligatorium, Honorierung usw. sind hier Diskussionspunkte. Nicht aber die Notwendigkeit der Fortbildung.

Über die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte (einschließlich Vorschulstufe) kann medienpädagogisch am meisten erreicht werden: Hier ergibt sich eine *Multiplikatorfunktion*.

Explizit und implizit wird immer wieder betont, daß auch eine gute schulische Medienpädagogik kein Ersatz für die Erziehung im Elternhaus sei. Damit ergibt sich ein der Lehrerbildung untergeordneter, mit dieser aber eng verknüpfter zweiter Ansatzpunkt: die Erfassung und Schulung der Elternschaft. Hier können verschiedene Wege beschritten werden. Als am vielversprechendsten werden jedoch kombinierte «Kurse» bezeichnet: in dem Sinn, daß sich die Eltern wenn immer möglich *zusammen* mit den jeweils betroffenen Lehrern weiterbilden und Gespräche führen sollen. Es gilt, «die Familie den Medien gegenüber zu stärken». Das geeignetste Mittel dazu stellt die Schule dar, der Lehrer, ein intensivierter Lehrer-Eltern-Kontakt.

Gewissermaßen in den Rang eines dritten Ansatzpunktes teilen sich die Eigenaktivität der Medien und die grundlegende Umformulierung der heute geltenden schulischen Lernziele.

Bei fast allen Diskussionen wird vor allem bei diesen Fragen (Zielgruppen und Ansatzpunkte schulischer Medienpädagogik) deut-

lich, daß die Mehrzahl der Gruppenteilnehmer bei einer vertieften Beschäftigung mit dem Problem «Kommunikationspädagogik» große Lernprozesse bereits durchlaufen haben oder – in vielen Fällen – solche im *Verlauf des Gesprächs* vollziehen:

Der hohe Stellenwert einer breit gefaßten Kommunikationspädagogik und deren Konsequenzen für unsere Gesellschaft tritt hervor. Übergeordnetes Mittel zur Heranbildung kommunikationsfähiger Menschen ist in jedem Fall die verstärkte, unter Umständen grundlegend veränderte Kooperation aller Sozialisationsinstanzen.

3.0. *Medienmitarbeiter*

Das Problem «Massenkommunikation»

Grundsätzlich ist man sich der medienberuflichen Defiziten, der gesellschaftlichen Probleme, in welche die Medien verflochten sind, sowie der Unzulänglichkeiten insbesondere der Medieninhalte und mangelhafter eigener medienpädagogischer Tätigkeit bewußt. Ein Teilnehmer faßt diese Problemkreise so zusammen: «Nicht einmal wir reflektieren über unser Tun. Bevor wir das nicht gemacht haben, können wir auch nichts (Medienpädagogisches) weitergeben. Diese Reflexion sollte noch *vor* der entsprechenden Lehrerbildung kommen.»

Als «problematischstes» Medium gilt das Fernsehen, mit Abstand folgen Radio, Presse, Film und Buch. Uneinig ist man sich darüber, inwieweit der Medienbegriff auch nach Zeichensprache (Bild, Ton, Wort) und institutionell (zum Beispiel Kirche, Schule) gefaßt werden soll. Auch wenn das Fernsehen heute im Mittelpunkt steht, betrachtet man diese Position als mediengeschichtlich vorübergehende Erscheinung.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Durchgehend einig ist man sich darin, daß in den Schulen vermehrt medien- beziehungsweise kommunikationspädagogisch gewirkt werden sollte. Es fällt auf, wie wenig Jugendliche über den medialen Produktionsprozeß wissen und wie unmittelbar die Beziehung zwischen Kind und Massenmedium ist. Spontan wird nach Schulstufen differenziert und das Feld über den engeren schulischen Bereich hinaus erweitert:

- Ausbau der medieneigenen medienpädagogischen Anstrengungen;
- direkte Mitarbeit in der Elternbildung;
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften bei Produktionen;
- Ausdehnung der medienpädagogischen Anstrengungen auf die Vorschulstufe.

Allerdings meint man auch, daß die Arbeit und die Produkte des Medienschaffenden für die Schule nicht von erstrangiger Bedeutung sind. «Sie (die Lehrer) haben so viel Wichtigeres, Elementareres zu bewältigen.»

Medien – Mensch – Gesellschaft:

Die Medienschaffenden versuchen aus eigener Verantwortlichkeit heraus wenigstens ansatzweise medienpädagogisch zu wirken («desillusionierende» Sendungen, Hinweise auf die sekundäre Wirklichkeit in den Massenmedien, «Hörenlehren», «Sehenlehren»). Selbstkritik wird jedoch in sehr fundamentaler Weise geübt: «Wenn wir selbst das Erziehungsziel des kritischen Verstehens vermehrt verfolgen würden, könnte man die Schule und die Eltern entlasten.» Neben dem Gehalt der Produktionen sollte auch deren Zielpublikum optimiert werden: Sendungen für Kinder *und* Eltern. Betont wird jedoch, daß neben einer «desillusionierenden» Tätigkeit auch der rekreative Aspekt nicht zu kurz kommen dürfe («Erlebnisprogramme ohne Klischeesituationen»).

Die Kinder betrachten die Medien als etwas Selbstverständliches, sie haben eine unmittelbare Beziehung zu ihnen. Was ihnen fehlt, ist eine Hilfestellung, die vom «Konsum» in eine «bewußte Auseinandersetzung» hineinführt.

Den Eltern wird die größte Einflußmöglichkeit zugeschrieben, es folgt die Schule in den *unteren* Stufen.

Aus der Sicht der Medienschaffenden hat der Lehrer ein großes Bedürfnis nach handlicher, fundierter und kontinuierlicher (medienpädagogischer) Information von seiten der Massenmedien.

Gefordert wird eine Institutionalisierung der gegenwärtig fehlenden Kommunikation zwischen Schule und Medien. Dazu wird ein «Medienverbund» angeregt. Neben dieser Kommunikation sollte der Lehrer mehr Spielraum im Lehrplan erhalten. Sehr erwünscht wäre eine parallele und gemeinsame Produktion von «Lektionen» durch Lehrer und Medienschaffende. Gewarnt wird vor einer Überforderung des Lehrers, zumindest sollte er einmal Gelegenheit haben, sich seine medienpädagogischen Ziele selbst zu erarbeiten. Der Lehrer ist jedoch gezwungen, sich medienpädagogisch zu verhalten (Druck von seiten der Schüler).

Ein «vehementes Plädoyer» von seiten des Fernsehens erfolgt für den Einbezug der Vorschulstufe in die schulische Medienpädagogik.

Als Erschwernis für medienpädagogische Tätigkeit wird die Generationendiskrepanz empfunden: Die Kinder benutzen die Medien als vorgegebene Selbstverständlichkeit, die Erzieher hinken in dieser Beziehung hintennach. Ihnen bereitet die Bewältigung der Medien Mühe.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Aufzeigen, daß nur eine Mehrzahl von Informationskanälen ein eigenes Urteil erlaubt;
- den Heranwachsenden über die unmittelbare Beziehung zum Medium hinausführen zu bewußter, kritischer Auseinandersetzung;
- Desillusionieren durch Aufdeckung und Lehren der Produktionsprozesse;
- Transparentmachen, warum bestimmte Kommunikationen überhaupt produziert werden;
- Unterscheidenlehren zwischen primärer und sekundärer Wirklichkeit;
- ganz allgemein: die Rezeptions-, Beeinflussungs- und Wirkungsprozesse aufdecken, die im Medium und beim Rezipienten auftreten;
- Entmythologisieren, ohne dabei die Freude am Rezipieren zu schmälern, das heißt die Relativität der Medien aufzuzeigen;
- die Kette vermitteln: Selektionsfähigkeit – eigenes Urteil – persönliche Freiheit;
- die Artikulierfähigkeit verbessern, die Eigenaktivität steigern.

In den unteren Stufen soll Medienpädagogik in den bestehenden Fächern integriert werden. Für die Mittelstufe wäre eventuell ein medienpädagogisch speziell ausgebildeter Lehrer pro Schulhaus wünschenswert. Bei den unteren Altersschichten geht es vor allem um die Integration der Massenmedien in den Alltag und um eine elementare technische Durchdringung der Medien. Die intellektuelle Auseinandersetzung ist erst etwa von der 6. Klasse an möglich.

Schulische Realisierungsformen

- Wichtig ist, daß die traditionellen Bildungsträger Wort und Schrift erweitert werden, ohne aber der «Freude an der Technik» zu verfallen;
- die bestehenden guten Lektionsbeispiele für alle Stufen weiterentwickeln und ausbauen;
- dem Lehrer pffanenfertige Lektionen anbieten und ihm die Auswahl freistellen;
- Integration der Lektionen in den Normalunterricht, kein Fach «Medienpädagogik» in den unteren Stufen;
- die Kontinuität der Medienpädagogik gewährleisten, indem dem Lehrer die Relevanz des Komplexes gezeigt wird, indem er Gelegenheit erhält, selbst stufengerechte Lernziele zu entwickeln, und indem man ihm Arbeit abnimmt.

Einig ist man sich darin, daß momentan nur punktuell gearbeitet werden kann und das «organische Wachstum» zu fördern ist. Die Einführung eines Obligatoriums wäre sinnlos, «wenn man nichts zu bieten hat».

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Beim älteren Lehrer: Angst vor der Technik; beim jüngeren: Übernutzung der Technik;
- das mangelhafte Angebot der Medien; Inhalte und Kommunikationsformen, die einer Medienpädagogik direkt zuwiderlaufen;
- die Verbots- und Bestrafungsmechanismen, die an der kommunikativen Wirklichkeit scheitern;
- die rasch überstrapazierte intellektuelle Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft des Kindes. Es geht primär vom Erlebnis aus;
- die Artikulierfähigkeit «einfacher Leute», trotz relativ hoher Bewußtheit;
- die mangelhafte Informiertheit des Lehrers, gepaart mit Mangel an Zeit und Hilfsmitteln.

3.1. *Medienkritiker*

Das Problem «Massenkommunikation»

Am Stichwort «Bildkommunikation» entzündet sich eine Kontroverse zwischen zwei Grundhaltungen, die sich durch das ganze Gespräch hindurchzieht: Die eine Gruppe betrachtet das Bild als «Verführer», weil es «den Menschen vom Denken wegführt in die Außenwelt». Diese Auffassung, die verknüpft ist mit dem Postulat, «das Bild» möglichst aus der Schule fernzuhalten, stößt auf ebenso starken Widerstand.

Als «problematischstes» Medium steht an vorderster Stelle das Fernsehen, ihm folgen Radio, Zeitungen, Schallplatten.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Es wird darauf hingewiesen, daß ja Medienpädagogik schon immer betrieben wurde (Schreiben-, Lesenlehren) und daß Kommunikationspädagogik eine grundsätzliche Forderung an unser Schulsystem ist (Erziehung «für das Leben» in einem Sozialgefüge, Abkehr von einer «dozierenden Pädagogik»). Einig ist man sich darüber, daß unser Schulsystem «die Vermittlung eines neuen Weltbildes» nicht mehr zu garantieren vermag (Zeitmangel, überholtes Schulstufenkonzept, mangelhafte Lehrerausbildung, Konkurrenz mit der Bildungsinstitution «Massenkommunikation»).

Der Einbezug des Audiovisuellen in den Unterricht und die Auseinandersetzung mit dieser Kommunikationsform ist unbestritten. Die Schule könnte hier Pionierarbeit leisten (Entmystifizierung der Medien, Transparentmachung).

Medien – Mensch – Gesellschaft

Einig ist man sich darüber, daß die Medien (vor allem das Fernsehen) zu wenig medienpädagogisch tätig sind, zu wenig Anstrengungen unternehmen, die Medienschaffenden entsprechend zu bilden und zu wenig medienpädagogische Aufgaben (an Pädagogen) delegieren. Die Wissenschaft sollte mehr und bessere Grundlagen bereitstellen, damit man die Notwendigkeit von Medienpädagogik abschätzen kann (zum Beispiel Erhebung der Konsummöglichkeiten und -gewohnheiten).

In bezug auf die Familie bilden weniger die Kinder (beziehungsweise Schüler) Gesprächsgegenstand, sondern die Eltern. Die Frage wird aufgeworfen, ob letztere wohl «mitspielen» werden. Die Elternbildung wird als mindestens so wichtig erachtet wie die schulische Medienpädagogik.

Der Schule werden große Möglichkeiten zur Bewältigung der Massenkommunikationsprobleme eingeräumt. Allerdings erachtet man die Lehrerbildung als mangelhaft und die Lehrkräfte als zu wenig über die Problematik informiert (was jedoch keineswegs deren Schuld ist). Zumindest für die Lehrerseminarien wird ein medienpädagogisches Obligatorium verlangt. Hier sollten jedoch *Pädagogen* das Heft in der Hand haben, keine «Außenexperten». Dieses Obligatorium soll aber nicht verpflichtend in die Schule hineingetragen werden. Wichtig wäre eine Vermittlung von Grundkenntnissen in den Seminarien, die den Lehrer befähigen, Medienpädagogik zu betreiben. Gewarnt wird vor einer Überforderung der Lehrer. Hingegen sieht man in der Forderung nach Medienpädagogik auch mögliche, erwünschte Aufstiegschancen für den Lehrer.

Befürchtet wird teilweise – wie erwähnt – eine «Förderung des Bildes, das von außen an den Menschen herankommt» und dadurch eine Hemmung der «von innen kommenden» intellektuellen Tätigkeit bewirkt. Diese potentielle Entwicklung wird jedoch von der Mehrzahl der Teilnehmer bestritten und (implicite) als psychologisch unmöglich dargestellt.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Verstärkter Einbezug der Bildsprache, das heißt den Schüler befähigen, mit «der Sprache der Medien» zu seinem Vorteil umgehen zu lernen; damit er dem Bild und dem Konsum nicht ausgeliefert ist;

- die Medien transparent machen, entmystifizieren; zeigen, daß «hinter den Medien Menschen stehen, die auch nur mit Wasser kochen»;
- Durchleuchtung des «Schlagwortes Manipulation»;
- Gegenkräfte zur Abwehr massenmedialer Einflüsse aufbauen;
- den Schüler befähigen, kritischer zu rezipieren, auch aus Bildern Abstraktionsprozesse zu machen;
- den Stellenwert der Medien in der Gesellschaft aufzeigen und relativieren;
- Vermittlung des technischen Umgangs mit Medien;
- vom Erleben her die Möglichkeiten beziehungsweise Unmöglichkeiten medialer Darstellung aufzeigen;
- Gestalten lehren – im Gespräch und in Zusammenarbeit mit dem Lehrer und den Mitschülern; hier ergibt sich eine einmalige Chance, soziales Verhalten zu erlernen;
- gesamthaft: Es geht um die «Grundlagenvermittlung von Wissen im Sinne einer breit verstandenen Lebenskunde».

In den unteren Stufen soll kein Fach «Medienpädagogik» eingerichtet werden. Es geht hier insbesondere um den punktuellen Einsatz in der Förderung der Erlebnisfähigkeit und um einfaches Einüben von Eigenkreativität (zum Beispiel mit Tonbandgeräten). Daraus resultiert dann auch das Interesse, auf dem in den oberen Stufen aufgebaut werden kann.

In den oberen Schulstufen soll eine formale, technische Medienkunde, eine kritisch-systematische Durchleuchtung der Medien und eine komplexe Kreativität zur Entfaltung kommen (zum Beispiel Filmherstellung).

Schulische Realisierungsformen

- Auf allen Stufen ist ein separierter Unterricht ungeeignet;
- Produktion von massenkommunikativen Werken durch die Schüler (auch audiovisuelle);
- Durchführung von Studienwochen (parallele Erarbeitung eines Themas durch verschiedene Gruppen); Einzellektionen sind unergiebig;
- eine Fächerverbindung mit «Lebenskunde» ist möglich; der Deutschunterricht sollte nicht belastet werden;
- in den unteren Stufen: improvisierend an Schülererlebnisse anknüpfen (Montagsstunden!);
- vermehrte Information des Lehrers über medienpädagogische Belange;
- Fernseh- und Radio-Schulsendungen nicht nur des Inhalts wegen rezipieren, sondern auch die Sendungen als solche analysieren;

- Noten: auf keinen Fall, kein Leistungszwang;
- für den Lehrer: bezahlte Ferienfortbildungskurse.

Einig ist man sich darüber, daß die Schule in ihrer jetzigen Form nicht durch Medienpädagogik einer übermäßigen zeitlichen Belastung unterliegen darf. Umstritten ist die Frage des Obligatoriums und die der Kontinuität auf den oberen Schulstufen. Zumindest Klassenlager, Studienwochen scheinen allgemeine Zustimmung zu finden, «damit alle etwas mitbekommen».

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Mangelnde Motivation des Lehrers, nach der Ausbildungszeit weiterzulernen;
- mangelnder Anreiz für derartige Fortbildung;
- Ängste vor allem älterer Lehrkräfte vor der Technik, vor Geräten;
- die kulturell-historische «Bilderfeindlichkeit» bestimmter Bevölkerungskreise;
- Zeitmangel in der Schule.

3.2. *Medienwissenschaftler*

Das Problem «Massenkommunikation»

Wie zu erwarten, betrachtet diese Gruppe den Problemkreis «Massenkommunikation» sehr differenziert und eingebettet in die (entwicklungs-) psychologischen Zusammenhänge.

«Medienpädagogik» wird sehr intensiv als «Kommunikationspädagogik» verstanden.

In der Diskussion erscheint keine deutliche Differenzierung zwischen «problematischen» versus «unproblematische» Medien. Die Kriterienbildung ist bedeutend differenzierter. So wird beispielsweise sehr deutlich zwischen Primärkommunikation und Massenkommunikation, primärer und sekundärer Wirklichkeit, Aktivität und Passivität usw. unterschieden.

Gesamthaft gesehen, darf der Schluß gezogen werden, daß die problematischsten Medien zunächst jene sind, mit denen die Jugend am ehesten in Berührung kommt, daß aber dieses Spektrum zeitlich vorübergehenden Charakter hat und dazu dienen soll, die mediale – besser: kommunikative – Problematik als Ganzes aufzugreifen.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Die Notwendigkeit einer schulischen Medienpädagogik ist unbestritten. Sie wird aber sehr extensiv verstanden. Weniger der formale

Aspekt (Medienkunde im engeren Sinn) als der pädagogische Aspekt (im weitesten Sinn) steht im Vordergrund.

- Unbestrittenerweise ist eine «Kunde» irgendwelcher spezifischer Medien nicht sehr sinnvoll; es soll um die zwischenmenschliche Kommunikation als Ganzes gehen.
- Da die Massenmedien einen nicht übersehbaren und unumgänglichen Sozialisationseffekt haben, müssen sie zwingend in das Schulsystem einbezogen werden. Es gilt, die Konkurrenz der beiden Systeme zu mildern, indem vor allem die Schule von einer Abwehrhaltung zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Medien gelangt.
- Das zentrale Problem einer Medienpädagogik ist sowohl die heutige Lehrerschaft (beziehungsweise deren Ausbildung) als auch das gegenwärtige Schulsystem.
- Es scheint unumgänglich, daß eine befriedigende schulische Medienpädagogik eine Umformulierung der Lernziele sowohl in der Lehrerausbildung als auch im Unterricht erfordert:
- eine «éducation permanente» für den Lehrer;
- flexiblere Stundenpläne, mehr Freiheit für den Lehrer im Unterricht;
- den Lehrer auf Flexibilität hin ausbilden;
- den Lehrer befähigen, sich in den kognitiven Systemen der Kinder zu bewegen;
- dem Lehrer Rückhalt gegenüber einer eventuell konservativen Elternschaft geben;
- Die Elternschaft und die Medien müssen in ein medienpädagogisches Konzept mit einbezogen werden.

Medien–Mensch–Gesellschaft

Die mediale Vielfalt, der Stellenwert der Massenkommunikation im Alltag und ihr Sozialisationseffekt legen eine gezieltere Medienpädagogik nahe. Es ist jedoch darauf zu achten, daß einzelne Medien nicht isoliert, sondern eingebettet in das ganze mediale Angebot betrachtet werden. Den Wissenschaften wird die Aufgabe gestellt, das Medienverhalten des Heranwachsenden viel besser zu erforschen (so weiß man zum Beispiel über «Kind und Comics» sehr wenig).

Kinder und Schüler sind starke Konsumenten bestimmter Massenmedien. Die Eltern können eine angemessene Kontrolle über diesen Konsum nur teilweise und nicht sehr effizient ausüben, sie sind hilflos und operieren größtenteils mit unwirksamen Bestrafungsmechanismen. Was ihnen – wie dem Lehrer – fehlt, sind zuverlässige, eindeutige pädagogische Konzepte. Man muß von den entwicklungspsychologischen und physiologischen Tatsachen ausgehen, von der Trennung der primären und der sekundären Wirklichkeit.

Da es nach wie vor Aufgabe der Schule ist, den Schüler umweltgerecht im weitesten Sinn zu erziehen, muß sie die Medien berücksichtigen. Dies zwingt den Lehrer zu einem ständigen Mitgehen mit der medialen Wirklichkeit und mit dem Leben der Schüler. Es ist jedoch unmöglich, diese Arbeit zu kodifizieren, man kann dem Lehrer nur Handlungsstrategieanweisungen vermitteln und ihn für diese Probleme sensibilisieren. Was die Lehrmittel betrifft, sollte man aufpassen, daß damit nicht eine *zweite* sekundäre Wirklichkeit über die bereits bestehende gelegt wird.

Verbreitet ist eine gewisse Angst auf seiten der herkömmlichen Bildungsinstanzen, die konventionelle Art der Wissensvermittlung (Schule/Eltern) könnte von einer neuen Instanz überrollt werden (Massenmedien). Unter diesem Aspekt ist auch ein großer Teil der bisherigen «Medienpädagogik» zu interpretieren: als rein reaktive, als eine Art «Jugendschutz», als Tabuisierung gewisser Medien.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Ermöglichung der Unterscheidung von primärer und sekundärer Wirklichkeit; Übertragung der letzteren in die erste;
- Erlernen der Mediensprachen als unabdingbare Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den Medien;
- Selektionsfähigkeit fördern (ohne Verbote!), Kritikfähigkeit und Beurteilungsraster vermitteln;
- sowohl «Entfaszinierung» der Medien als auch «Entteufelung»;
- Verarbeitung der täglichen, aktuellen Anstöße aus den Medien;
- Erfassen *sämtlicher* schülerrelevanten Medien, um eventuell implantiertes schlechtes Gewissen abzubauen;
- äußerst wichtig: nicht die rezeptive Haltung des Kindes durch Medienpädagogik noch verstärken, sondern die Medien aktiv, kreativ bewältigen lernen; kompensatorisch dem reinen Rezipieren entgegenwirken durch *vorgängige* kommunikatorische Eigenaktivität;
- Aufzeigen der divergierenden und konfliktiven Momente zwischen schulisch und massenmedial vermittelten Inhalten;
- «Entmystifizierung» der Medien (Medienkunde im engeren Sinn).

Die psychophysische Entwicklung des Kindes ist bei der Stufenfrage ausschlaggebend: Eine (breit verstandene) Medienpädagogik soll bereits im Kindergarten beginnen. Bis ungefähr zum zehnten Altersjahr ist zu beachten, daß hier keinesfalls eine Vermittlung theoretischen Wissens stattfinden darf, da die Medieninhalte in diesen unteren Stufen identifikatorisch, adaptiv wirken. Es kann daher nur um eine integrierte, gelegenheitsbezogene Auseinandersetzung mit Erlebtem durch Eigenaktivität gehen, um so allmählich primäre und sekundäre Wirklichkeit zu *erfahren* (nicht *lernen*!).

Ein Spezialfach ist erst möglich, wenn das Klassenlehrersystem aufhört. Allerdings muß hier darauf geachtet werden, daß eine Fächertrennung nicht die Konfliktivität zwischen Schule und Massenmedien noch verstärkt.

Schulische Realisierungsformen

- Systematisches – aber nicht lehrplangebundenes Aufgreifen aktuellen Mediengeschehens (in *aktiver*, nicht *reaktiver* Form);
- extensive Behandlung des Medienbegriffs: zum Beispiel zeigen, daß auch ein Schulbuch ein Medium und sekundäre Wirklichkeit ist;
- immer darauf achten, daß die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler stattfindet, nicht zwischen Massenmedium und Schüler;
- Medien *machen*, nicht begreifen lehren (zum Beispiel «Fernsehenspielen» hinter Kartonbildschirm), das heißt insbesondere: lehren, Kommunikator zu sein;
- die Schüler erzählen lassen, was sie erlebt haben. Damit tauchen ihnen die Probleme von selbst auf;
- jeder Lehrer sollte im Rahmen seines Faches (beziehungsweise seiner Fächer) auf die Medienproblematik eingehen;
- *exemplarische* Behandlung serieller und stereotyper Inhalte (zum Beispiel bei Comics, TV-Serien).

Auf diesem Hintergrund ist es verständlich, daß man der Einrichtung audiovisueller Zentren durchaus keine Priorität einräumt. Zumindest scheint es nicht notwendig, daß der Lehrer ein ausgedehntes audiovisuelles Angebot machen kann.

Einem Fach «Medienpädagogik» steht man skeptisch gegenüber. Hier besteht die Gefahr einer isolierten und daher unfruchtbaren Behandlung komplexer Probleme.

Ein Obligatorium im erwähnten Sinn ist anzustreben. Dem Vorschlag eines «segmentweisen» Unterrichts in den unteren Klassen wird mit der Frage begegnet: «Was ist schädlicher: Wissen oder Nichtwissen ...?»

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Konkurrenzangst der konventionellen Sozialisationsträger vor den Massenmedien;
- apodiktische Urteile über die Medien, bedingt durch die eigene Unfähigkeit der Erzieher, die Probleme zu bewältigen;
- die (reaktiven) Verbots-, Bestrafungs- und Tabuisierungsmechanismen;

- die Faszination des Lehrers von den Medien, vom technischen Spielzeug;
- ein eventueller Hang des Lehrers, beim einmal Erlernten stehen-zubleiben;
- die Förderung rezeptiver Verhaltensweisen durch schulische Medienpädagogik;
- der Zeitmangel und die Stoffüberhäufung im Schulwesen;
- die Medien selbst, deren medienpädagogikfeindliche Informationsschwemme;
- Widerstände der Eltern gegen das Aufgreifen oberflächlich nicht existierender Probleme («die aber ohnehin nur schlummern»);
- die bestehenden, teilweise überholten und starren Lernziele und -formen unseres Bildungssystems.

3.3. *Medienpädagogen (erste Gruppe)*

Das Problem «Massenkommunikation»

Es ist weniger der Bereich Massenkommunikation als dessen Einbettung in das gesamte Sozialisationssystem, was bei den Medienpädagogen als Problematik im Vordergrund steht. Das bedeutet keineswegs, daß eine differenzierte (Binnen-) Betrachtung massenkommunikativer Probleme vernachlässigt wird oder gar diesbezüglich relevante Wissenslücken vorhanden sind. Vielmehr können die Medienpädagogen auf konkreten Erfahrungen beruhende, verhältnismäßig ausgereifte Vorstellungen über den Komplex «Medienpädagogik» entwickeln. Das Schwergewicht liegt dabei auf dem Sozialisationsgeschehen beziehungsweise auf einem pädagogischen Grundkonzept, das gründlich reflektiert und konsequent vertreten wird. Wie bei den Medienwissenschaftlern wird hier weniger von einzelnen Medien ausgegangen, es geht vielmehr um eine übergreifende Kommunikationspädagogik.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Die Medienpädagogen sehen, «wie ahnungslos Seminaristen dem Meinungsbildungsprozeß gegenüberstehen», «wie selbst Studenten Angst haben, sich zu exponieren», wie «eng» und «unheimlich gehemmt das Klima selbst an der Universität ist». Das Ganze ist eine Folge schulisch-medienpädagogischen Versagens. Es fällt auf, wie «die Jungen nicht mehr durch die Informationsflut, durch das Manipulationsnetz hindurchsehen». Aus diesen Gründen muß dem Heranwachsenden geholfen werden, diese Probleme zu lösen.

Offensichtlich befinden sich die diesbezüglichen Anstrengungen in den verschiedenen Kantonen noch in einem Experimentierstadium,

wenn auch – im Gegensatz zum Kanton Zürich – weit größere Erfahrungen gesammelt und institutionalisierte Versuche unternommen wurden. Es scheint, daß die grundlegenden Schwierigkeiten überall etwa dieselben sind (Integration einer Medienpädagogik in die *bestehenden* Schulsysteme). Was erforderlich ist:

- Eine medienpädagogische Tätigkeit ohne diesbezüglich sensibilisierte Lehrer ist nicht sinnvoll;
- die Entwicklung einer schulischen Medienpädagogik muß von unten nach oben erfolgen, «Dekrete helfen nicht»;
- Medienpädagogik sollte integral, fächerübergreifend betrieben werden können;
- Medienpädagogik ist vor allem als «Kommunikationspädagogik» im eigentlichen Sinn zu betreiben:
Förderung der Ausdrucks- und Erlebnisfähigkeit sowie der *Ausdrucksbereitschaft*.
Eine eng verstandene Medienkunde («Institutionenlehre» oder «Bestätigungskunde») stellt nicht das im Vordergrund stehende Ziel dar. Im Gegenteil, sie hemmt gerade das, was man fördern möchte: den Dialog;
- eine breit verstandene Medienpädagogik mit fächerübergreifender «Ausstrahlung» würde ein «Ferment für die ganze Schule bilden – um nicht Explosionsstoff zu sagen».
Medienpädagogik kann Ausgangspunkt dafür sein, daß sich tradierte Schulsysteme einmal selbst in Frage stellen (müssen).

Der ganzen Diskussion unterliegt ein gewisser pessimistischer Ton. Er wird übereinstimmend damit erklärt, daß man «das Pionierspiel langsam satt habe» und auf ein *ehrliches* Interesse von seiten der Schulbehörden warte («Man unterstützt Bestehendes relativ spontan und hat den Eindruck, es passiere sehr viel. Aber in Tat und Wahrheit geschieht eigentlich nichts.») Bisher unternommene Einzelanstrengungen und deren Träger haben eine «Alibifunktion für etwas, mit dem man sich nicht beschäftigen will».

Medien – Mensch – Gesellschaft

Die Massenmedien dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sie sind als *eine* der verschiedensten zwischenmenschlichen Kommunikationsformen aufzufassen.

Die Kommunikationswissenschaft in der Schweiz ist heute unfähig, eine medienpädagogisch relevante Forschung zu entfalten, geschweige denn einen Praxisbezug herzustellen. Zumindest sind solche Materialien kaum zugänglich. Die diesbezügliche Rigidität der Hochschulen ist medienpädagogisch außerordentlich hinderlich. Die betreffenden universitären (sozialwissenschaftlichen) Abteilungen gehen

daher einer möglichen und nützlichen Mittlerfunktion verlustig und verhindern eine Schließung des Bildungskreislaufs.

Der Schüler ist erlebnisorientiert, und viele Kinder erleben intensiver als der Lehrer. Es ist auffallend, wie kritisch und selbstsicher sogar Unterstufenschüler sein können, wenn man das Gespräch zum Beispiel über eine Fernsehsendung nur einmal «anreißt». Aber von selbst «sehen sie nicht durch». Offensichtlich besteht ein «großer Druck von unten», das heißt von seiten der Schüler und Seminaristen. Das merkt man, wenn die Problematik praxis- und alltagsbezogen angepackt wird.

Man muß davon ausgehen, daß jeder Unterricht Kommunikation ist. Daher stellt sich von Beginn an das Problem einer fächerübergreifenden Medienpädagogik. Wenn für den einzelnen Lehrer keine expliziten medienpädagogischen Verpflichtungen existieren, bleiben als wichtigste Ansatzpunkte die Lehreraus- und -fortbildung, basierend auf einem übergeordneten gesamtschulischen Konzept, in das auch die Vorschulstufe einbezogen werden muß (*Multiplikatorfunktion*).

Es gilt, die Desinformiertheit und Verunsicherung der Lehrer (Schülern, Eltern und Behörden gegenüber) abzubauen. Sie spüren, daß sie zu einem «täglichen Abwürgungsprozeß» aktueller Probleme neigen, sie wissen, was man alles machen könnte. Sie haben aber das notwendige Rüstzeug und vor allem den Mut dazu nicht mit auf den Weg erhalten, einen nicht institutionalisierbaren Ausstrahlungseffekt zu initiieren. Der Lehrer ist auch allzu gerne bereit, «Manipulation zu sehen – nur nicht seine eigene». Letzten Endes ist es viel schwieriger, den Lehrer zur Einsicht in relevante Probleme zu bringen als die Schüler. Das Verständnis der Schulen über Wissensvermittlung ist zu formal.

Auffallend sind die Vorbehalte, die in unserer Gesellschaft (und damit auch von seiten der Behörden, Bildungsinstitutionen, Lehrer und Eltern) dem Komplex «Massenkommunikation» entgegengebracht werden. Man steht vor dem Widerspruch zwischen den herkömmlichen Erziehungspraktiken und Bildungssystemen auf der einen und der kommunikativen Wirklichkeit und Einsicht in die Notwendigkeit ihres Einbezugs ins Bildungssystem auf der anderen Seite. Das Ganze resultiert in einer auf allen Ebenen anzutreffenden Verunsicherung, in Tabuisierungen, «Dillettantismus»- und «Ideologie»-Vorwürfen, Isolierungsversuchen der Probleme, Zurückschrecken vor entscheidenden Schritten usw., was alles letztlich ein Chaos auf dem Sektor «Medienpädagogik» herbeiführt. Dabei schwingt das Motiv mit, alles beim alten zu lassen.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Einsichten in die übergreifenden Zusammenhänge zwischen Kommunikation und gesellschaftlichen Problemen vermitteln; Transparenz herstellen; Sensibilisierung in bezug auf zwischenmenschliche Bezüge;

- Sinnesschulung: Sehen-, Hören-, Fühlenlernen, auf intellektueller und affektiver Ebene;
- die Schüler (insbesondere Seminaristen) *erleben* lassen, was fächerübergreifendes – nicht lektionsweises – Arbeiten bedeutet;
- vermeiden: eng gefaßte Medienkunde;
fördern: Dialog zwischen Lehrer und Schülern, Erlebnisfähigkeit, Erlernen der Mediensprachen, Kreativität;
- die Aktivität des Schülers fördern;
damit verbunden: Hemmungsabbau versuchen, ermutigen;
- der Zerstörung des ästhetischen Empfindens entgegenwirken;
- die entwicklungspsychologisch notwendige Identifikation des Schülers mit Medieninhalten fördern und nicht hemmen;
- erlebnisorientiertes Herantreten an die Medien, auf diese Weise das kritische Verstehen, die kritische Distanz fördern;
- die («geradezu therapeutische») praktisch-kreative, manuelle und musische Arbeit fördern, mit dem Ziel, jeden seinen Fähigkeiten gemäß zu Artikulierfähigkeit, Aggressionsabbau und damit Selbstbewußtsein zu bringen; die Kommunikationsfähigkeit fördern;
- Reflexion der eigenen (sozialen) Position, Demokratieverständnis im weitesten Sinn vermitteln.

Einig ist man sich darüber, daß die kommunikationspädagogischen Grundlagen bereits im Kindergarten geschaffen werden müssen. Hier sowie in der Unter- und Mittelstufe spielt die originäre Kommunikation für das Kind eine noch größere Rolle als später. Dementsprechend günstig liegen in dieser Altersgruppe denn auch die pädagogischen Chancen. Vermittelnde Instanz: *eine* fächerübergreifend arbeitende Lehrkraft.

Die erwähnten Lernziele beziehen sich zum überwiegenden Teil auf diese Altersphase.

Erst etwa nach der 6. Klasse gewinnen Lernziele wie «kritische Distanz», kompliziertere, intellektuelle Themata und Aktivitäten, «Medienkunde» an Bedeutung. Dementsprechend scheint auch überall die «höherstufige» Medienpädagogik weniger Etablierungsschwierigkeiten zu bereiten als diejenige für die unteren Stufen.

Schulische Realisierungsformen

Das Gespräch konzentriert sich weniger auf konkrete Aktivitäten als auf grundlegende Richtlinien und die Lehrerausbildung:

- Medienpädagogik als isoliertes Fach ist nicht sinnvoll und wird allentorts auch nicht angestrebt;
- den Unterricht erlebnis- und kreativitätsorientiert aufbauen;

- dort anknüpfen, wo man weiß, daß es *für den Schüler* aktuell ist (zum Beispiel nicht a priori auf Archivfilme zurückgreifen). Es gibt bereits zuviel *aktuelles* Lehrmaterial für den Pädagogen;
- in der Lehrerbildung sind einzelne Wochenstunden allein ebenso ungeeignet wie in anderen Schulen. Gerade der Lehrer muß lernen, fächer- und medienübergreifend zu arbeiten. Es werden ergänzende Studienwochen, Werkstattseminare empfohlen, in denen (eventuell unter Mithilfe von Spezialisten) ein Gesamtthema durchgezogen wird;
- in der Oberstufe, den höheren Stufen und eventuell auch bereits in der Mittelstufe werden Anstrengungen unternommen, Medienkunde in verschiedener Weise zu etablieren: zum Beispiel die Einbettung von Medienpädagogik in «Lebens-» oder «Sozialkunde»; Freifächer und -kurse.

Ein Obligatorium in der Lehrerbildung (wenn möglich auch in der -fortbildung) ist unabdingbar, um den Multiplikatoreffekt zu erzielen. In der Volksschule sollte ein Obligatorium im erwähnten Sinn stattfinden, wobei dem Lehrer größtmögliche Freiheit zu gewährleisten ist. Für die Oberstufe scheint ein Obligatorium im Sinne einer «Sozialkunde» am geeignetsten.

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Die medienpädagogisch kompetente Ausbildung der Lehrkräfte und deren Motivierung ist schwer zu erreichen;
- die Verunsicherung des praktizierenden Lehrers, seine mangelhafte Ausbildung und der fehlende Mut, «Weite im Unterricht zu ertragen» (gegenüber Kollegen und Behörden);
- die zwiespältige Haltung der Schulbehörden;
- überholte pädagogische Grundhaltungen (zum Beispiel die «Identifikationsfeindlichkeit»);
- die herkömmliche, rezeptions- und nicht kreativitätsorientierte Unterrichtskonzeption;
- die Vorurteile gegenüber der Massenkommunikation.

3.4. *Medienpädagogen (zweite Gruppe)*

Das Problem «Massenkommunikation»

Ähnlich wie in der ersten Diskussionsrunde von Medienpädagogen – nur in noch pointierterer und schärferer Form – tritt hier ein ausgeprägtes gesellschaftskritisches Bild (im weitesten Sinne) von Massenkommunikation zutage. Bei der Auseinandersetzung mit den Massenmedien «kommt man sofort auf die Brennpunkte unserer Gesell-

schaft». Eine isolierte Beschäftigung mit Massenkommunikation oder auch Kommunikation ist nicht «ehrlich», wenn man nicht auch auf *diese* Probleme zu sprechen kommt.

Es geht auch in dieser Gruppe weniger um die «Binnenprobleme» eines medienkundlich verstandenen Unterrichts als um das Fächerübergreifende echt verstandener Medien- beziehungsweise Kommunikationspädagogik.

Eine Medienprioritätenliste ergäbe sich in einem offenen, wenig kodifizierten Unterrichtswesen automatisch aus den Problemen und Bedürfnissen der Schüler heraus.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Es wird davon ausgegangen, daß der Zusammenhang von Kommunikation und Interaktion ja schon immer existent, den Akteuren jedoch kaum bewußt war. Mit der Ausweitung der kommunikationspädagogischen Problematik in interaktionelle, gesellschaftliche Bezüge gerät das von den Diskussionsteilnehmern angestrebte kommunikationspädagogische Konzept in einen «eminent politischen» Konnex, «der (letztlich) den Rahmen unseres Schulsystems sprengt».

Neben persönlichen Unterrichtserfahrungen sind es auch die wahrgenommenen Elternurteile, die einen zum Schluß führen, daß «die Schule (bezüglich der Massenmedien) völlig versagt». Die Einschätzung des status quo:

- Die Anstrengungen haben sich bisher auf die Anschlußklassen und Sekundarschulen fokussiert. «Für viele ist das bereits zu einem – falschen! – Axiom geworden.» An zweiter Stelle stehen die Lehrerseminarien und Mittelschulen sowie andere (höherstufige) Bildungsinstitutionen. Die unteren Stufen bilden völliges Neuland, hier ist sehr wenig vorhanden. Gerade diese Stufen sind jedoch von höchster Relevanz.
- Dieses Malaise ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen:
- auf die langjährige «Antierziehung» à la «Hände weg vom Schund» usw.;
- auf die Überrollung der Schule durch neue Kommunikationsmittel (zum Beispiel Fernsehen);
- auf die schwache und ablehnende Kenntnisnahme hinsichtlich des bereits vorhandenen Materials, wichtiger Untersuchungen und medienpädagogischer Ansätze;
- auf undurchschaubare, personengebundene Entscheidungsabläufe im Erziehungswesen.

Als Folge ist die Tendenz zu beobachten, daß «von oben dekretiert wird, was nicht dekretiert werden *kann*».

Man täuscht sich sehr stark über den Stellenwert der Medien-

pädagogik, weil man kein übergeordnetes Konzept hat. Ein solches Konzept hätte die Einsicht in sich zu schließen, daß «Massenkommunikation unsere Gesellschaft und Machtverhältnisse spiegelt».

Was geschehen sollte

- Ein Einbezug der erwähnten (fächerübergreifenden) Implikationen in die schulische Medienpädagogik.
- Ein «Umdenken in der (rückständigen) Lehrerbildung» im Sinne einer Befähigung der Lehrer, Medienpädagogik «als Prinzip» zu gebrauchen.
- Ein Überdenken des gegenwärtigen Fächersystems. Ohne diesbezügliche Öffnungen in Richtung punktueller Experimentiermöglichkeiten ist eine breit gefaßte Medienpädagogik zum vorneherein nicht möglich.
- Der Versuchung widerstehen, von Anfang an «etwas Richtiges», «Verbindliches» beziehungsweise *ein* Curriculum erstellen zu wollen. Es sind höchstens offene, relativ kurzfristig gültige Curricula und keine Weisungen inhaltlicher Art zu entwickeln. «Wir haben einen Horror vor einer Sequenzierung à la Lesebuch»; «hoffentlich werden wir nie ein (ausdifferenziertes) Curriculum haben».
- Die Bekanntmachung und Erarbeitung von Unterrichtsmaterial. «Ist gutes Material vorhanden, arbeitet der Lehrer auch damit.»

Die Diskussionsteilnehmer sind sich darüber einig, daß eine «echte» Medienpädagogik «gefährlich» ist, «weil sie den Lehrer verunsichert». Auf der anderen Seite besteht hier – im Aufzeigen des Objektivitäts-/Subjektivitätsproblems – die Möglichkeit, daß «man den andern ernst nimmt», daß «die Schule humanisiert wird».

Mensch – Medien – Gesellschaft

Explizite Äußerungen über die Medien fallen in der Diskussion nicht. Als Determinanten werden sie (implicite) dem Komplex «Gesellschaft» untergeordnet. Die medienpädagogische Kompetenz und Effizienz der bestehenden schweizerischen Kommunikationswissenschaft wird bezweifelt.

Der Schüler steht heute vielfach vor konfliktiven Maßstäben (zum Beispiel Elternhaus versus andere Sozialisationsinstanzen). Die Probleme entzündeten sich hier; die Sexualerziehung ist ein Analogon.

Die Eltern – soweit sie die Probleme durchschauen – haben oft «eine unbewußte Scheu, alles einmal offen auf den Tisch zu legen», weil sie dabei auf ihre eigenen Widersprüchlichkeiten stoßen würden. Dasselbe gilt grundsätzlich auch für die Lehrerschaft. Eine Folge davon: Der Lehrer «biegt für die Schüler die Wirklichkeit zurecht».

Wie der Komplex «Massenmedien» wird die Schule aus der gesellschaftlichen Perspektive betrachtet: Man hat noch nicht erkannt, wie sehr der Problemkreis «Medienpädagogik» «unter den Nägeln brennt» und jeden einzelnen betrifft. Die Schule scheut sich vor den Konsequenzen einer Offenlegung der fundamentalen Probleme. Schule, Lehrer und Behörden sind «politisch status-quo-bewahrend» ausgerichtet. Die Folgen davon sind Konzeptlosigkeit, das «Von-allem-einbißchen-Machen», medienpädagogische Kurse als «Alibi», «Schubladisierungen», Widerstände gegen Innovatoren usw. Man will nicht sehen, daß Medienpädagogik ein Politikum *ist*, und verkennt, daß eine erfolgreiche Medienpädagogik von unten nach oben gehen muß.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

Erforderlich ist eine weitgefaßte Kommunikationspädagogik («über Medienkunde sind wir hinweg»):

- «Kommunikationssensibilisierung, das heißt Befragung unseres gesellschaftlichen Machtsystems und der darin verflochtenen Person»;
- lehren, wie man mit den verschiedensten Medien umgehen soll – unter Einbezug der Institution, in der gerade kommuniziert wird (das heißt Schule);
- Antworten auf die Frage suchen: «Warum verstehen wir uns nicht?»;
- Schulung der Kommunikationsfähigkeit in allen Fächern. Zeigen, wie man «Welt» mit den verschiedensten «Sprachen» bewältigen kann (zum Beispiel auch Mathematik);
- Erziehung zu einem «unbequemen Mitdenkenden und Mitredenden in einem Sozialgefüge».

Die erwähnten Lernziele sollen grundsätzlich auf allen Stufen verfolgt werden (ab Vorschulstufe). Die verschiedenen Medien und Approaches (zum Beispiel Erleben, Soziologie) sind auf die Stufen abzustimmen.

Betont wird die entwicklungspsychologisch determinierte Relevanz einer Kommunikationspädagogik auf den unteren Stufen. Die größten Chancen für eine optimale Realisierung unter den heutigen Gegebenheiten werden der Unterstufe eingeräumt.

Schulische Realisierungsformen

Wie bei der ersten Gruppe von Medienpädagogen konzentriert sich auch hier die Diskussion mehr auf Grundsätzliches, auf die Lehrerbildung – weniger auf konkrete Detailvorschläge. Im engeren Sinn praxisbezogene Hinweise:

- Es sollte von Alltagssituationen ausgegangen werden. Hier ist auch eine Fülle von Material vorhanden;
- in die Lehrmittel sollten vermehrt medienpädagogische Materialien Eingang finden;
- erwünscht sind Materialsammlungen, die *nicht* von einem «objektiven» Standpunkt aus aufgestellt wurden. Bestehende Materialien werden oft nicht deshalb kritisiert, weil sie schlecht sind, sondern weil der Lehrer auf Grund seiner ungenügenden Ausbildung nichts damit anzufangen weiß;
- die Arbeit in Kleingruppen fördern, Wochenprojekte ermöglichen;
- Verbrauchsmaterial bereitstellen: zum Beispiel Arbeitsblätter für Ringbücher, Unterrichtseinheiten.
Keine (rasch veraltenden) Bücher verfassen;
- Dokumentationen für den Lehrer bereitstellen (rascher Zugriff erwünscht);
- Schaffung eines Zentrums (zum Beispiel ein kleines Filmstudio), das allen Lehrern und Schulklassen zur Verfügung steht.

Eine explizite Fächerverbindung löst die grundlegenden kommunikationspädagogischen Probleme nicht; das Fächerübergreifende ist anzustreben.

Ein Obligatorium wird von der Gruppe als eher ungeeignet betrachtet, weil hier die Gefahr besteht, «sich in ein steriles Refugium zurückzuziehen». Dies gilt nicht für die Lehrerausbildung.

Wichtiger als ein formelles Obligatorium für den praktizierenden Lehrer ist die Bereitstellung von gutem Material. («Das ist nach wie vor das größte Obligatorium.»)

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Vorurteile in bezug auf Massenkommunikation, Negativpädagogik;
- die Haltung der Schulbehörden;
- der Umstand, daß Medienpädagogik ein Politikum ist wie beispielsweise der Sexualunterricht;
- die Scheu vor der Befragung gesellschaftlicher Machtverhältnisse;
- die unterschwellige Befürchtung, unser Schulsystem könnte sich als überholt erweisen;
- die Verunsicherung des Lehrers, die Beunruhigung der Lehrerschaft durch eine komplexe Aufgabenstellung;
- die Angst vor Schulexperimenten;
- der Mangel an kompetenten Kursleitern für die Lehrerseminarien.

3.5. *Lehrer aller Schulstufen*

Das Problem «Massenkommunikation»

Das Bild von Massenkommunikation wird in dieser Gruppe von den praxisbezogenen Problemen überlagert und kommt daher nicht sehr deutlich zum Ausdruck. Es scheint, als ob die Lehrkräfte infolge der Aufgabenüberhäufung im allgemeinen und den sehr spezifischen, praxisdeterminierten medienpädagogischen Fragestellungen im speziellen sowie mangelnder Hilfestellung kaum dazu kommen (zumindest im Rahmen ihres Schulbetriebes), das Gesamtfeld eingehend zu reflektieren.

Unklar ist auch die Begriffsbildung: «Medienkunde» und «Medienpädagogik» überlagern sich; die jeweilige Auffassung ist sehr individuell. «Medienkunde» wird zum Teil sehr extensiv gefaßt («nicht bloße Präsentation»). Unklar ist teilweise auch, ob Medienpädagogik nun «Unterrichtstechnologie» bedeutet oder «Erziehung zum Gebrauch der Medien».

Auch hier wird keine explizite Medienprioritätenliste ersichtlich. Je nach Neigung des Lehrers, Schulstufe und Zusammensetzung der Klasse ergeben sich andere Schwerpunkte.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Die Notwendigkeit schulischer Medienpädagogik ist unbestritten, und man weist darauf hin, daß auf allen Stufen seit längerer Zeit (größtenteils isolierte, an die Person des Lehrers gebundene) Anstrengungen unternommen werden.

Eindeutig ist auch, daß von der Elternseite her nicht viel (erwünschte) Hilfestellung kommt, im Gegenteil: Die Eltern möchten – sofern sie überhaupt über ein diesbezügliches Problembewußtsein verfügen – gerne der Schule die medienpädagogischen Aufgaben überbinden. Das reizt zur Gegenattacke: «Weshalb sollen eigentlich immer wir die Vermittelnden sein?» Dennoch, die Stellung der Schule als optimales Realisierungsinstrument kann nicht übersehen werden.

Einigkeit herrscht darüber, daß übergeordnete medienpädagogische Lernziele (Stichwort: «kritisches Bewußtsein») einer eng verstandenen Medienkunde übergeordnet werden müssen.

In einer schulischen Medienpädagogik gilt es, bestehende Ansätze mit den kindlichen Bedürfnissen in Einklang zu bringen und bei den letzteren «einzusteigen».

Vor einer Überbewertung eines «Medienunterrichts» wird gewarnt. Ferner wird darauf hingewiesen, daß eine sinnvolle Medienpädagogik die Überprüfung sämtlicher Lehrpläne erfordert. Keinesfalls kann die Lücke geschlossen werden, indem man «einfach einige Stunden anpappt».

Es wird insbesondere begrüßt, daß das Fernsehen gewisse Anstrengungen im Vorschulprogramm unternimmt und sich bemüht, «kritische Kindersendungen» zu machen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Medien und Schule wäre begrüßenswert, doch stoße man beim Fernsehen und bei den Kindergärtnerinnen auf Widerstände (das Fernsehen wird bei den letzteren «als Konkurrenz betrachtet»).

Ein Hauptproblem ist die häusliche Gewöhnung an das «Sich-berieseln-Lassen». Die Eltern konsumieren höchst selten gemeinsam mit den Kindern massenmediale Inhalte. Ebenso kann eine gewisse Lesefaulheit festgestellt werden («mit Ausnahme der Linken»)- «die schweigende Mehrheit hat keine Ahnung, was passiert».

Neben dem Versagen der Eltern muß davon ausgegangen werden, daß der Heranwachsende den Medien noch hilfloser gegenübersteht als der Erwachsene. Praktische Ansatzpunkte sind dort zu finden, wo der Schüler im Vergleich zum Lehrer über bessere Kenntnisse verfügt. Hier kann auch die wünschenswerte Behandlung der Medien ansetzen, bei der sich der Lehrer nicht als «Herr Alleswisser, sondern als psychologischer Teamcoach» verstehen soll. Elternbildung geht vor. Die Schule ist aber gezwungen, etwas zu unternehmen. Fernziel sollte immer bleiben, daß der Unterricht «Ergänzung» für die Erziehung im Elternhaus ist. Erschwerend wirken sich die mangelhafte institutionelle Ausbildung des Lehrers und die weitgehend fehlende persönliche Motivation (Selbststudium) aus, ohne die es einfach nicht geht. Bei nicht überragender Motivation sind die Möglichkeiten für die Unterlagenbeschaffung und praktische Realisation sehr gering. Im weiteren ist einfach nicht zu übersehen, daß der Lehrer gesamthaft zeitlich überfordert wird. Die meisten Möglichkeiten stehen dem Volksschullehrer offen. Die Lehrerausbildung ist so zu konzipieren, daß ein Obligatorium in den Schulen auf Grund der medienpädagogischen Fähigkeiten des Lehrers automatisch erfolgt. Ferner muß dem Lehrer geeignetes leicht zugängliches Material angeboten werden.

Lernziele schulischer Medienpädagogik:

- Erlernen der Mediensprachen, Hörenlernen, Sehenlernen;
- kritisches Verstehen der Medien, «kritisches Bewußtsein», Wissen darüber, «warum etwas gezeigt wird»;
- Eigenproduktion von Kommunikationen jeglicher Spielart;
- dem Schüler zeigen, wie er seine spezifischen Interessen medial optimal vertreten kann;
- die Schaffung des kritischen Bewußtseins unbedingt mit «der Vermittlung eines Geborgenheitsgefühls» verbinden;
- Sensibilisierung hinsichtlich der Subjektivität jeder Medienäußerung;

- Bekämpfung des unkritischen Konsumierens in Verbindung mit Förderung von Eigenaktivität;
- (minimale) Vermittlung technischer und medienkundlicher Kenntnisse;
- eine positive Haltung den Medien gegenüber fördern;
- vernachlässigte Kommunikationsformen erst einmal in Gang setzen: zum Beispiel den Schüler dazu bringen, «einmal ein Buch, eine Zeitung überhaupt in die Hand zu nehmen».

Auf fundamentale Probleme muß schon im Vorschulalter eingegangen werden.

In den unteren Stufen, im Elementarbereich ist das Schwergewicht auf das Verstehen geeigneter medialer Aussagen (zum Beispiel Dias, Comics) zu legen. Von hier aus können dann komplexere Medien angegangen werden. Kritisches Denken und Äußern ist auf den unteren Stufen erst bedingt möglich. Medienpädagogik in der Unter- und Mittelstufe ist unbedingt erforderlich (fächerübergreifend). Der Lehrer sollte auch fähig sein, mit den Schülern etwas produzieren zu können.

In den höheren Stufen kann Medienpädagogik eher vernachlässigt werden, in dem Sinn, daß hier die Freiwilligkeit zum Zuge kommt. Hierzu sind den Schülern entsprechendes Material und Fachkräfte zur Verfügung zu stellen. Die Fächerzersplitterung steht hier außerdem einer integralen Medienpädagogik entgegen.

Wichtig wird Medienpädagogik hingegen wieder in der Erwachsenenbildung.

Schulische Realisierungsformen

- Davon ausgehen, was die Schüler an Problemen in die Schule mitbringen. Aktuelles aufgreifen. Von *hier* aus ist der Einstieg in andere Bereiche und Medien möglich;
- gemeinsames Konsumieren von Massenkommunikationen und anschließende Diskussion;
- in Arbeitswochen Hörspiele, Filme machen;
- gemeinsam Zeitungsartikel machen und in die Presse bringen (Thema für obere Stufen zum Beispiel «Stimmalter 18»);
- bewußter Einsatz *schlechter* Unterrichtsfilme und anschließende Diskussion (nicht nur über Inhalte, auch über die Form);
- kompakte Unterrichtseinheiten bereitstellen, keine isolierte Behandlung von Medien;
- Schaffung eines Zentrums, das den Lehrern Gerät, Software und Ratschläge anbietet (insbesondere TV-Materialien). Eventuell ein solches Zentrum pro Schulhaus einrichten, ein allgemeines Informationszentrum inklusive Bibliothek;
- verbesserte Information des Lehrers über bereits existierende Materialien und Publikationen.

Ganz allgemein gilt für die unteren Stufen: fächerübergreifendes Arbeiten nach Gelegenheit; dem Lehrer möglichst viel Freiheit belassen. Dazu sind Materialien bereitzustellen («das beste Obligatorium»). In den oberen Stufen: keine bestehenden Fächer mit Medienpädagogik belasten, sondern Freifachkurse, Arbeitswochen organisieren). Ein Obligatorium im erwähnten Sinn (siehe Lernziele) ist für die unteren Stufen ungleich wichtiger als für die oberen.

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- die ganz allgemein fehlende Zeit und die fehlenden Mittel, größere Projekte zu realisieren;
- die mangelnde Motivation und/oder die ungenügende Ausbildung der Lehrkräfte;
- die Gefahr, daß der Lehrer selbst «im Medium versinkt»;
- die (bisher nicht geglückte) Umsetzung der medienpädagogischen Ausbildung in die Praxis des Schulalltags;
- Vorurteile der Lehrkräfte (vor allem Kindergärtnerinnen) gegenüber den Medien (vor allem Fernsehen);
- mangelnde Kooperationsbereitschaft von seiten der Medien.

3.6. «Gemischte Gruppe¹»

Das Problem «Massenkommunikation»

Der relativ heterogenen Zusammensetzung der Gruppe gemäß läßt sich hier nur wenig Allgemeinverbindliches sagen. Die Teilnehmer sind (eingestandenermaßen) überwiegend zu wenig über den «Stellenwert der Medien» informiert. Man muß jedoch davon ausgehen, daß der Jugendliche in der Gefahr steht, «den Medien zu erliegen». Hervorgehoben wird immer wieder die physiologische, psychologische und gesellschaftliche Schädlichkeit des Fernsehens vor allem für die unteren Altersgruppen, auch die «Berieselungsproblematik» tritt immer wieder in den Vordergrund.

Auf der anderen Seite wird betont, daß die Medien doch nur «ein Spiegel unser selbst» sind und auch nicht bloß unter negativen Aspekten betrachtet werden sollten. Diese Widersprüchlichkeiten werden jedoch nicht ausdiskutiert. Die Auffassung einer breit verstandenen Medienpädagogik ist nur implizite erkennbar.

Eine «Medien-Rangreihe» läßt sich kaum aufstellen, weil die Diskussion fast ausschließlich auf das Fernsehen zentriert ist.

¹ Unter diesen Sammelbegriff fielen in der Untersuchung Sozialarbeiter, Psychologen, Ärzte, Geistliche.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Die Notwendigkeit einer schulischen Medienpädagogik ist unbestritten. Es erscheint wichtig, daß die Schule dort «korrigierend einwirkt», wo das Kind ohnehin Medienerfahrungen gemacht hat und die Eltern (als immer noch wichtigste Sozialisationsinstanz) versagt haben. Das sind «Sachzwänge».

Ansätze zu einer erweiterten, weniger reaktiven Medienpädagogik werden erwähnt: Die Schule soll das Erlebte nachvollziehen und vertiefen. Notfalls verbunden «mit einem Abbau der Wissensvermittlung in dem Sinn, daß man vermehrt das Aktuelle berücksichtigt». Ebenso wird teilweise ein neues Lehrer-Schüler-Verständnis gefordert: Der Lehrer nicht mehr «als der Gescheiteste», der Schüler nicht mehr derjenige, «der gefüttert wird».

Medien – Mensch – Gesellschaft

Die Medien schalten sich zwischen Eltern und Kind ein, das ist das Gefährliche. Dabei muß man sich jedoch bewußt sein, daß die Medieninhalte der Spiegel unserer Gesellschaft sind. Man kann die Medien daher nicht einfach «verteufeln».

Die Forschung kann keine eindeutigen Aussagen über die Wirkungen der Massenkommunikation machen.

Sehr auffallend ist die Hilflosigkeit, Unselbständigkeit und Untrainiertheit von Eltern, Kindern und Jugendlichen (selbst ansonsten nonkonformistischen) den Medien gegenüber. Das Problem liegt weniger beim Kind als bei den Eltern:

- Sie wissen nicht, wie ihre Normen auf die Kinder wirken;
- sie gehen von (selbst nicht praktizierten) Idealvorstellungen und -forderungen aus;
- man muß sie explizit auf die Probleme aufmerksam machen, ganz abgesehen davon, daß sie sich kaum artikulieren können;
- sie können nicht selektionieren;
- sie haben keine Ahnung über die psychophysischen, fernsehbedingten Schädigungen im Vorschulalter;
- sie wissen nicht, daß sie mit den Kindern über Medieninhalte reden sollten.

Auf Grund der elterlichen Desinformiertheit, des Desinteresses und ihrer (verbalen) Ablehnung den Medien gegenüber finden die notwendigen primärkommunikativen Kontakte in bezug auf Medienprobleme nicht statt. Die Eltern gehen ihrer Rolle als Bezugsperson verlustig. Die Medien werden einerseits negativ bewertet, andererseits stellt man sie den Kindern als Surrogate zur Verfügung.

Ähnliches wie für das Elternhaus gilt für die Schule: Entschei-

dend ist die Persönlichkeit des Lehrers. Seine Einstellung, sein persönliches Verhalten und sein Unterricht werden wesentlich durch die Lehrerausbildung determiniert. Hinzu kommt, daß «unsere Schulen allgemein falsch laufen»:

- Sie überfluten das Kind mit Wissensstoff;
- sie vernachlässigen die ausgleichende kreative Tätigkeit;
- der Lehrer soll letzten Endes immer noch «als der Gescheitere dastehen»;
- die Lehrerrolle beziehungsweise die Schule ist «einkanalig wie die Massenmedien».

Viele Lehrer sind sich ihrer Schlüsselrolle bewußt und fühlen sich unbehaglich. «Seminarabsolventen sagen doch immer: Ich bin gar nicht fähig, diese Aufgabe zu übernehmen.»

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Erziehung zu einer mündigen, kritischen, selbständigen Haltung (nicht nur) den Medien gegenüber;
- die Medien nicht «verintellektualisieren», sondern vom emotionalen Aspekt ausgehen;
- die Erlebnisfähigkeit schulen;
- die Objektivierung der Erlebnisse und deren Nachvollzug fördern;
- die Selektionsfähigkeit schulen; gleichzeitig lernen, zu verharren, einen Inhalt auszuschöpfen;
- lernen, sich mit Hilfe der Medien auszudrücken;
- die Wege von der Kleingruppenbeziehung in größere soziale Kontexte zeigen, dabei behilflich sein;
- den qualitativen Unterschied zwischen Primär- und Massenkommunikation aufzeigen; die Quantität des Massenmedienkonsums verringern;
- die Entstehung und Wirkweisen massenmedialer Inhalte aufzeigen.

Einigkeit herrscht darüber, daß man «ganz unten anfangen muß», im Vorschulalter. Neben den (psychophysisch) notwendigen Konsumverboten soll das Kind lernen, den Medien zu begegnen – zusammen mit den Eltern. Erklären hat hier noch keinen Sinn.

Die Schule muß erst einmal als Korrektiv für Elterndefizienzen eingesetzt werden.

Erst von der Zuwendung zur Realität an (etwa ab Mittelstufe) können intellektuellere Lernziele, wie etwa die Selektionsfähigkeit, verfolgt werden. Dieser Prozeß kann von Stufe zu Stufe gesteigert werden und sollte seinen Höhepunkt in der Erwachsenenbildung finden.

Schulische Realisierungsformen

- Ansetzen beim Erlebten, bei dem von den Eltern Vernachlässigten;
- kein Fach, sondern ein neues schulisches Prinzip (weniger dozieren, mehr alltagsbezogener, praktischer, dialogischer und kreativitätsfördernder Unterricht);
- Integration in den allgemeinen Stoffplan.

Bestehende und antizipierte Hindernisse

Als einzige Erschwerung wird explizit genannt: die mögliche Überforderung der Schule und der Lehrerschaft – als Folge der überholten Konzeption des Schulwesens und der Lehrerausbildung.

3.7. Politiker, hohe Beamte

Das Problem «Massenkommunikation»

«Massenkommunikation» und «Medienpädagogik» werden – der Gruppenzusammensetzung gemäß (Schulpolitiker, Politiker mit Lehrer-Erfahrung) – vorwiegend unter dem Aspekt der praktischen Probleme, der praktischen Realisierbarkeit betrachtet. Differenzierte Äußerungen über das Feld «Massenkommunikation» fallen keine.

Das Fernsehen steht eindeutig im Vordergrund («umfassendstes Massenmedium»); es «kehrt ein altes pädagogisches Prinzip um, indem heute gilt: von Fernem zu Nahem»).

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Obschon man «skeptisch» sein muß, ob die Schule «gegen die massenmediale Überflutung» und elterliches Versagen viel ausrichten kann, gehört Medienpädagogik in den Aufgabenkreis der Schule. Das ist insofern selbstverständlich, als «die Erziehung zur Kritikfähigkeit» ohnehin und traditionsgemäß zur Schule gehört. Moderne Ansätze – auf Initiative einzelner Lehrer hin – sind auch bereits vorhanden. Dabei muß man sich im klaren sein, daß «die Hauptsache» zu Hause geschieht und auch geschehen sollte.

Der Stellenwert einer Medienkunde oder Medienpädagogik darf jedoch nicht zu hoch gesetzt werden: Beides sind «anspruchsvolle Pakete» (zeitlich), und zudem handelt es sich hier um ein Anliegen unter vielen. Ebenso wichtig wäre zum Beispiel ein weit gefaßter Umweltschutzunterricht.

Eine politisch neutrale Medienpädagogik ist insofern möglich,

als «die kontroversen Standpunkte berücksichtigt werden». Parteipolitische Medienpädagogik wäre selbstverständlich unerwünscht, obwohl man berücksichtigen muß, daß sich die Einstellung des Lehrers immer irgendwie im Unterricht ausprägt.

Vorsichtig muß man sein, daß durch den Unterricht nicht Wünsche geweckt und Konflikte ausgelöst werden (zum Beispiel Nötigung zur Anschaffung eines Fernsehgerätes).

Medien – Mensch – Gesellschaft

Auffallend ist, wie die Kinder «von den Programmen erfüllt und erregt» in die Schule kommen. Das rührt unter anderem daher, daß sich die Eltern mittels Fernsehens von der Erziehungsfunktion entlasten und mit den Kindern nicht über das Konsumierte diskutieren, sich im allgemeinen zu wenig mit ihnen abgeben. Allerdings muß man sehen, daß derartige Diskussionen selbst unter Erwachsenen kaum möglich sind.

Es wäre dringend nötig, daß die Lehrkräfte aller Stufen medienkundlich, medienpädagogisch, medienkreativ besser geschult werden. In der Lehrerbildung sollte überhaupt mehr über die «Kommunikation als solche» und über soziale Bezüge gesprochen werden. Solche Seminare, Kurse, Fächer sollten obligatorisch sein, nicht aber promotionsbestimmend. Im übrigen sollten die Lehrer besser informiert und die audiovisuellen Zentren ausgebaut werden.

Es wird erwähnt, daß der Streß am Arbeitsplatz die «Entspannung im Medium» natürlich fördere, was sich negativ auf die Erziehung der Kinder auswirkt.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Erziehung zu einer «positiv-kritischen Haltung»;
- Ausdrucksfähigkeit, Diskussion, Kreativität und aktives Verhalten fördern;
- zeigen, wie man auf die Medien Einfluß ausüben kann und muß;
- Sinnesschulung, Erlebnisfähigkeit fördern;
- den Schüler dazu bringen, sich selbst Fragen zu stellen (Resultat: erhöhtes Interesse, persönliches Glücksempfinden und gesteigerte Arbeitsproduktivität);
- Zusammenhänge zwischen Wirtschaft und Medien aufzeigen.

Für die Vorschul- und Unterstufe ist der Primärkontakt immer noch am geeignetsten. Hier sollten eher die Eltern, nicht die Kinder geschult werden. Auf diesen Stufen geht es darum, einen Grundstock an Erleben zu vermitteln. Erst auf den höheren Stufen soll die «Erziehung zu kritischem Denken» in den Vordergrund rücken. Hier sind denn auch Fächerverbindungen denkbar.

Exaktere Vorstellungen über den Stoffplan nach Stufen möchte die Gruppe nicht entwickeln: «Wir sollten uns vielmehr auf die Lehrerausbildung konzentrieren.»

Schulische Realisierungsformen

- Einer eigentlichen Medienpädagogik die *Medienkunde* voranstellen;
- Klassenzeitungen machen;
- bisherige, empirisch bewährte Unterrichtsmethoden beibehalten;
- über Medieninhalte diskutieren, nachdem man zum Beispiel einen Film mehrere Male betrachtet hat;
- das «für die Lehrkräfte unter enormem Aufwand bereitgestellte Material» besser zugänglich machen;
- den Schüler erleben lassen, wie «Meinungen aufeinanderprallen sollen» und «wie man beeinflussen kann».

Auf jeden Fall sollte Medienpädagogik in den bestehenden Unterricht integriert werden. «Ein separates Fach wäre einfach zu viel» (auf allen Stufen).

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Fernsehgeneigte Lehrer und Eltern;
- Zeitmangel in den Schulen;
- mangelnde Motivation des Lehrers;
- die andauernde, kontraproduktive Massenkommunikation.

3.8. *Eltern (erste Gruppe)*

Das Problem «Massenkommunikation»

Das Stichwort «Massenmedien» wird spontan mit «Fernsehen» assoziiert, um nicht zu sagen gleichgesetzt (ein Elternpaar: «Wir können eigentlich nicht mitreden, wir haben keinen Fernseher»). Von seiten des Diskussionsleiters sind mehrere Hinweise nötig, damit auch andere Medien im Gespräch erwähnt werden.

Der Komplex «Massenkommunikation» wird fast ausschließlich aus der Sicht des «Konsumenten» (Selbstbezeichnung) betrachtet: Nicht die Institutionen oder gesellschaftliche Zusammenhänge stehen im Vordergrund, sondern die Produkte, deren Inhalte und die daraus resultierenden Kleingruppenprobleme (Familie, Schulklasse).

Als «problematischstes» Medium gilt mit Abstand das Fernsehen, es folgen die Comics.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Ein medienpädagogischer Einsatz von seiten der Schule ist erwünscht. Hauptgrund: Unfähigkeit und Unzulänglichkeiten der Eltern, in *deren* Aufgabenkreis Medienpädagogik eigentlich gehörte. Die Schule sollte «neutralisierend und korrigierend den Elternfehlern entgegentreten», verhindern, daß Schüler durch ihre Kameraden mit unerwünschten Medien in Kontakt kommen und so «angesteckt» werden.

Eine (langfristige) Priorität der elterlichen Medienpädagogik wird auch darin erkennbar, daß die Schule die Elternbildung auf breiterer Front «initiiieren und koordinieren» sollte. Sie erscheint als die gegenwärtig geeignetste Institution, überhaupt etwas Pädagogisches in Gang zu bringen (weil ein Obligatorium in bezug auf die Schulpflicht besteht).

Ein eigentliches Fach ist nicht anzustreben, vielmehr sollte sich Medienpädagogik durch den ganzen Unterricht hindurchziehen, nötigenfalls unter Abbau reiner Wissensvermittlung. Allgemein erwünscht ist ein Ausbau der schöpferischen Betätigungsmöglichkeiten für die Schüler. Medienpädagogik – breit verstanden – wäre hierzu ein sehr geeigneter Anlaß.

Allerdings werden hinsichtlich der heutigen Lehrerbildung einige Bedenken angemeldet, und man weist darauf hin, daß bestehende medienpädagogische Ansätze auf die Initiative einzelner begabter und idealistischer Lehrer zurückzuführen sind.

In der Diskussion tauchen ab und zu Ansätze zu einer Kritik des heutigen Schulkonzeptes auf. Sie entzündet sich an der zeitlichen Belastung von Schülern und Lehrer und übergroßen Klassen. («Wie soll ein Lehrer mit neununddreißig Schülern da noch Elternabende machen können, mit achtzig Eltern?»)

Was bei anderen Gruppen nur angetönt wurde, taucht hier pointiert auf: die Befürchtung, mittels Medienpädagogik ließen sich schädliche Kommunikationen nicht ausmerzen. («Was nützt zum Beispiel die Sexualerziehung? Wir haben nach wie vor eine Flut von Sexfilmen!») Offensichtlich besteht teilweise die Hoffnung, eine gesamt-massenkommunikative Nachfrage-Angebot-Steuerung sei von der Schule aus sehr direkt und relativ rasch zu realisieren.

Medien – Mensch – Gesellschaft

«Die Massenmedien fressen der Familie immer mehr Aufgaben weg», «sie dringen in alles ein, auch in die Schule»: Einzelne positive Äußerungen («Massenmedien sind ja nichts Schlechtes», «reichhaltiges Angebot») werden in der Diskussion durch eine Abwehrhaltung überschattet: Das Fernsehen (als *das* Massenmedium) übt einen kaum kontrollierbaren, schädlichen Einfluß auf die Heranwachsenden aus.

Auch Eltern, welche Probleme erkennen, «haben <schwer> Mühe, den Einfluß der Massenmedien zu relativieren»; «man kann den Konsum ein bißchen steuern, verhindern nicht». Es ist auch sehr schwierig, nicht durch elterliches Eingreifen «eine ablehnende Haltung der Kinder zu provozieren» («interessant ist doch, was man nicht darf»). Man muß auch beachten, daß die Kinder eventuell wegen einer unbefriedigenden Lebenssituation in ein Medium flüchten. Die Lehrer sehen dann jeweils in der Schule die «müden und aggressionsgeladenen Kinder».

Die Qualität der Lehrerschaft spielt eine entscheidende Rolle. Der Lehrer ist heute jedoch zu wenig ausgebildet, überfordert, überlastet und steht auf einsamem Posten (zu wenig Hilfe von seiten der Schulpflegen, Eltern, zu wenig Informationen für seinen Unterricht).

Zweifel werden in bezug auf die Bereitschaft von Schulbehörden und Lehrerschaft angemeldet, das Problem «Massenkommunikation» vermehrt zu behandeln. Man stellt eine Art von «Renitenz» von seiten der Schulen fest, «neueste Entwicklungen in den Unterricht hineinzutragen», und meint, daß «die Eltern in der Schule mehr zu sagen haben sollten». Das würde auch für das notwendige Vertrauen zum Lehrer – das hier besonders wichtig ist – viel beitragen.

Es wäre wichtig, einmal das *ganze* Lehrprogramm neu zu überdenken.

Die Problematik «Massenkommunikation berührt alle». Die Isoliertheit und Anonymität der Einzelfamilien behindern eine konstruktive Zusammenarbeit, wenn es um solche Aufgaben geht.

Lernziel schulischer Medienpädagogik

- Zum Mitmachen anregen, Eigenkreativität fördern;
- die Kritikfähigkeit, das «Gegen-den-Strom-Schwimmen» schulen;
- den Schüler dazu bringen, sich *selbst* Werte zu setzen;
- Erlebnisvertiefung, Artikulierfähigkeit fördern;
- den Schülern – in einer eigenaktiven Form – aufzeigen, wie Massenkommunikation auf sie wirkt.

Die Frage des Diskussionsleiters «Was und welche Ziele auf welchen Stufen?» wird als «sehr schwer zu beantworten» bezeichnet. Es wäre einfach wichtig, daß ein Schulentlassener einiges von den erwähnten Lernzielen mitbekommen hat. Übergeordnetes Ziel ist, «selbständig zu denken und sich selber eine Meinung bilden zu können».

Schulische Realisierungsformen

- Gespräche mit den Schülern über übergeordnete Themata, wie zum Beispiel Freizeitgestaltung, Rauchen usw., damit sie indirekt «von selbst auf die Probleme kommen»;
- von den Schülern «Werbung» machen lassen, damit sie sehen, wie das vor sich geht und wie gefährlich das ist;
- *gemeinsam* Medien konsumieren und besprechen;
- gemeinsam Mediendokumentationen anlegen (zum Beispiel Inserate sammeln);
- *keine* Medien und Medieninhalte ausschließen;
- in Arbeitswochen Filme drehen; Zeitungen machen, Theater spielen;
- die Kinder ihre Erlebnisse zeichnen, erzählen, aufschreiben lassen;
- das machen, was die Eltern versäumen;
- mehr Elternabende veranstalten (mit aktuellen Themata).

Bei alledem ist eine fächerübergreifende Medienpädagogik anzustreben. Ein separates Fach wäre auch für höhere Schulstufen nicht geeignet. Medienpädagogik sollte sich durch die ganze Schulzeit hindurchziehen; so, daß der Schüler kaum realisiert, was bezweckt wird. In diesem fächerübergreifenden, integrierenden Sinn ist ein Obligatorium erstrebenswert.

Bestehende und antizipierte Hindernisse

- Das überladene Stoffprogramm der Schulen;
- die zu großen Schulklassen;
- eventuell auftretende Zielkonflikte zwischen Eltern und Lehrer (zum Beispiel mögliche politische Divergenzen);
- daß der Lehrer nicht so wirkt, wie das die Eltern wünschen (Eltern und Lehrer sollten den Kindern gegenüber «doch einheitlich reagieren»);
- die «Qualität» des Lehrers, dessen Überforderung, der Lehrermangel.

3.9. Eltern (zweite Gruppe)

Das Problem «Massenkommunikation»

Im Gegensatz zur ersten Elterngruppe wird der Problemkomplex «Massenkommunikation» nicht primär aus der Sicht der familiären Probleme und massenkommunikativen Produkte betrachtet. Im Zentrum steht vielmehr die Rolle der Medien als Sozialisationsinstanz, im Ver-

gleich mit anderen, «wichtigeren» Trägern (Familie, Schule). Massenmedien sind nicht eliminierbar, sie wirken eher negativ im Sozialisationsprozeß. Daher muß ihnen von anderer Seite her aktiv begegnet werden.

Weniger deutlich als in der ersten Elterngruppe, aber immer noch als «Problem Nummer eins» erkennbar, steht das Fernsehen an der Spitze.

Die Relevanz schulischer Medienpädagogik

Schulische Medienpädagogik ist erwünscht, obwohl «das Probleme sind, die eigentlich in die Familie gehören». Auf der anderen Seite gehört «Charakterbildung» und «Schulung der Urteilsfähigkeit» auch in den Aufgabenkreis der Schule, und die medienpädagogische Unfähigkeit vieler Eltern liegt auf der Hand.

Es wird anerkannt und begrüßt, daß verschiedene Lehrer freiwillig, auf eigene Initiative hin, bereits einiges in Sachen «Medienpädagogik» unternehmen beziehungsweise unternommen haben. Hingegen werden Bedenken in bezug auf eine formelle Realisation angemeldet:

- Zweifel an der fachlichen Qualifikation der meisten Lehrer;
- Zweifel an einer qualitativ voll befriedigenden Medienpädagogik innerhalb des heutigen Schulsystems.

Eine Kontroverse entsteht bei der Frage nach der persönlichkeitsgebundenen innovatorischen Medienpädagogik durch den Lehrer. Die Gruppe einigt sich schließlich, daß Medienpädagogik ein Gebiet sei, «in dem man persönlich sehr engagiert ist» und daß man «den Lehrer nicht zu einem Neutrum machen *könne*».

Medien – Mensch – Gesellschaft

Was ins Auge springt, ist «das passive Konsumieren» der Schüler insbesondere bei audiovisuellen Medien und vor allem bei Inhalten, «die keine eigenen Denkakakte erfordern» (zum Beispiel die TV-Spots). Richtiges Verhalten in der Massenkommunikation «muß man lehren, von selbst kommt man nicht drauf». Die meisten Eltern sind unfähig, diese Schulung zu übernehmen. Es ist auch sehr schwer, mit den Kindern gezielt über Sendungen zu reden. Der erste Anstoß muß von ihnen ausgehen.

Die meisten Lehrer sind heute so wenig wie die Eltern in der Lage, medienpädagogisch zu wirken. Dazu kommt, daß der Lehrer in der Praxis zeitlich und stofflich überfordert wird. Er sollte weniger eingengende Stundenpläne, «mehr Freiraum», mehr Zeit zur Vorbereitung

und mehr (attraktive) Fortbildungsmöglichkeiten haben. Außerdem gestaltet sich der Beruf außergewöhnlich: keine Aufstiegschancen, starke soziale Kontrolle von seiten der Kollegen.

Eine wirksame Medienpädagogik ist «so wichtig wie Lesen und Schreiben». In der heutigen Schulkonzeption findet sich jedoch kaum Platz dafür. «Man muß schon das ganze Schulsystem in Frage stellen.» «Es geht zuviel Zeit mit Blabla verloren», mit Prüfungen, Promotionen usw. Die wesentlichen Dinge für die Vorbereitung auf das Leben kommen zu kurz. Man gibt dem Lehrer zu wenig Gelegenheit, «solche fortschrittlichen Fächer zu unterrichten». Schulversuche sind außerordentlich wichtig, «die Schule muß sich doch wirklich einmal der Welt anpassen». Es liegt an den Schulbehörden, die Situation der Lehrer im erwähnten Sinn zu verbessern. Das Schulsystem muß flexibler werden.

Man muß sich im klaren darüber sein, daß die Rolle des Fernsehgerätes als «elektrische Großmutter» oft auf die elterliche Arbeitssituation und die Berufstätigkeit beider Elternteile zurückzuführen ist. Ferner ist zu beachten, daß «Leistungsforderungen von oben» (Privatwirtschaft, höhere Schulen) eine nicht unbedingt erwünschte situative «Anpassung» der Lehrer in den unteren Stufen erfordert.

Lernziele schulischer Medienpädagogik

- Manipulationstechniken durchschaubar machen und lehren;
 - Desillusionierung der Medien;
 - der Verlogenheit der heutigen Erwachsenen begegnen (welche die Medien fleißig konsumieren und gleichzeitig verurteilen);
 - die «politische Haltung» des Lehrers (insbesondere bei Fächerverbindungen).
- Aber: «Demokratie ist schließlich die Herrschaft der Aktiven»;
- die für Lehrer spontaneitätshemmende soziale Kontrolle in den Schulhäusern;
 - Angriffe auf Lehrer, die das Leistungsprinzip relativieren oder in Frage stellen.

4. Schüler diskutieren über Medienpädagogik

Bei den folgenden Einzelberichten ist immer darauf zu achten, unter welchen Bedingungen und Einschränkungen die Diskussionen stattfanden (siehe dazu Kapitel 2). Die zwölf vorliegenden Lehrerprotokolle (je zwei pro Schulstufe) wurden nach den folgenden Gesichtspunkten ausgewertet:

- *Das Problem «Massenkommunikation»*
Die Begriffsbildung und der generelle Stand des Problembewußtseins in den beiden Gruppen hinsichtlich massenkommunikativer Fragen; erkannte Zusammenhänge.

Da der Themenkreis «Relevanz der Medien im Leben der Schüler» in den Diskussionen ausnahmslos und beabsichtigterweise sehr breiten Raum einnahm, drängte sich folgende Unterteilung auf:

- *Die frequentierten Medien*
(Spektrum, nach Möglichkeit gewichtet).
- *Bevorzugte Inhalte*
(Ebenfalls – so möglich – gewichtet).
- *Inhaltliche Wünsche*
(gerichtet an die Massenmedien).
- *Gespräche über Medieninhalte, Freizeitbeschäftigungen*
Qualitäten, Umfang und Bezugspersonen bei primärkommunikativen Kontakten, die massenmediale Themata zum Inhalt haben; geäußerte Alternativen zum Medienkonsum.
- *Medienpädagogische Erfahrungen*
Von den Schülern rapportierte Erfahrungen aus Elternhaus und Schule; eventuelle zusätzliche Angaben des Lehrers über bestehende medienpädagogische Anstrengungen.
Geäußerte medienpädagogische Wünsche der Schüler und allgemeine Ansichten über die Nützlichkeit von Medienpädagogik.
- *Medienpädagogik in der Schule*
Generelle Urteile und Anregungen über Nutzen, Möglichkeiten und Lernziele einer schulischen Medienpädagogik; gewünschte Realisierungsformen und praktische Vorschläge.

4.0. *Unterstufenschüler*

Der auffallendste Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht in der Art der Freizeitgestaltung. Die Massenmedien spielen für die Landschüler entschieden eine untergeordnetere Rolle als für die Stadtschüler (vielfältige Spielmöglichkeiten im Freien, im Wald).

Das Problem «Massenkommunikation»

Auch Achtjährige sind sich des Stellenwerts der Medien in der heutigen Gesellschaft durchaus bewußt: Ohne Medien «wüßte man nicht, was in anderen Ländern geschieht»: (insbesondere werden hier Aktualitäten wie «Krieg», «Brände», «Gratulationen», «berühmte Leute» erwähnt); «alles wäre langweilig»; «man könnte nichts lernen».

Zusammenhänge wie Massenmedien–Wirtschaft, Massenmedien–Familie, Massenmedien–Gesellschaft werden gesehen: «In den Reklamen wird immer gesagt, was man kaufen soll. Die wollen nur, daß man kauft.» «Ohne Medien würden sich die Eltern langweilen», «mehr mit uns spielen.» «Mein Vater ginge in die <Pünt>.» Die Massenmedien

«sollten mehr über Umweltschutz bringen», mehr «über arme Kinder», «gegen die Ausrottung von Tieren» kämpfen.

Der Mediengebrauch wird überwiegend als Freizeitbeschäftigung (Konsum) betrachtet, wobei jedoch erstaunlich viele Ansätze zu einem fundamentalen Medienverständnis vorhanden sind.

Die frequentierten Medien

Im Vordergrund steht eindeutig das Fernsehen. Es scheint, daß insbesondere die Kindersendungen und Serienfilme («Bonanza») recht häufig und mit Interesse verfolgt werden. Radiohören spielt vor allem wegen der Hitparade, des Wunschkonzerts und Unterhaltungsmusik allgemein eine große Rolle, aber auch Nachrichten werden (vor allem mit-) gehört.

Die Schüler frequentieren Bibliotheken häufig. Diverse Comics finden im Gespräch oft Erwähnung. Ob ihr Stellenwert jedoch in den Diskussionen voll in den Vordergrund treten konnte, muß bezweifelt werden.

Jugendzeitschriften werden kaum erwähnt. Zeitungen und Zeitschriften scheinen dann Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, wenn sie spannendes Bildmaterial enthalten und teilweise mit elterlichen Verboten belegt sind.

Bevorzugte Inhalte

Neben der Unterhaltungsmusik von Radio, Platten oder Band sind es eindeutig Abenteuerinhalte und Tierfilme, die das Interesse der Schüler finden.

Fernsehen: Obwohl das Interesse für Kindersendungen und das Vorabendprogramm (einschließlich TV-Spots) sehr groß ist und Wünsche für «richtige Krimis» geäußert werden (siehe unten), ist doch teilweise die Erfahrung gemacht worden, «daß man nicht schlafen kann, wenn man etwas Schreckliches gesehen hat».

Inhaltliche Wünsche

Unverkennbar stark ist der Wunsch nach «Erwachsenensendungen» im Fernsehen («schade, daß ich keine Krimis schauen darf!»; «die guten Sendungen kommen doch am Abend!»), nach Sendungen mit technischen Inhalten (auch über die Herstellung von massenmedialen Produkten), nach Tier-, Natur- und Umweltschutzsendungen, Reportagen über fremde Länder. Obwohl Nachrichten und politische Sendungen relativ häufig bloß mitverfolgt werden (haften bleibt das Spektakuläre), beanstanden einige Kinder, daß man «nichts versteht»

(und offenbar auch die Eltern an sich interessierter Kinder dabei nicht weiterhelfen).

Gespräche über Medieninhalte, Freizeitbeschäftigungen

Mit Geschwistern, Schulkameraden und anderen Kindern, zum Teil auch mit den Eltern spricht man relativ oft über Medieninhalte. Allerdings scheint es sich dabei neben vereinzelt Nacherzählen vor allem um eine gemeinsame Urteilsbildung zu handeln, ob diese oder jene Fernsehsendung (generell) «gut» oder «schlecht» war.

Gelegentlich werden Schüler ausgelacht, wenn sie etwas Bestimmtes nicht gesehen haben oder zu Hause kein TV-Apparat vorhanden ist.

Der Medienkonsum stellt eindeutig nur *eine* Freizeitbeschäftigungsmöglichkeit neben vielen dar. Er ist vor allem abhängig von den Spielmöglichkeiten im Freien.

Medienpädagogische Erfahrungen

Massenkommunikationen «für Erwachsene» kennen die Schüler offenbar aus zwei Perspektiven:

- Kommunikationen, bei denen man dabei sein darf, «aber ganz still sein muß» (Nachrichten);
- Medien und Inhalte, die mit Verboten belegt sind und dann bei Gelegenheit heimlich konsumiert werden (Fernsehen bei Abwesenheit der Eltern am Abend; «Sexheftli, die der Vater liegen ließ ... versteckt unter der Bettdecke»).

Das Fernsehprogramm wird von den Schülern in der Regel gelesen, dann fragt man die Eltern, ob man dies oder jenes sehen dürfe. Persönliche, inhaltsbezogene Gespräche über das Gesehene finden vor allem in Monologform statt (Nacherzählen), nur gelegentlich und bei spezifischen Themata wird nachgefragt beziehungsweise diskutiert (Knaben: technische Probleme, Sport). Inhaltliche Gespräche über Medien scheinen vor allem zwischen Tochter und Mutter einerseits, Sohn und Vater andererseits stattzufinden. Unverkennbar ist, daß Gespräche über Konsumiertes sehr erwünscht sind, aber eher selten – in einem tieferen inhaltlichen Sinn – stattfinden.

Das Selbermachen von Kommunikationen wird von beiden Gruppen spontan gewünscht. Eine der beiden Klassen hat in der Schule bereits praktische Erfahrungen sammeln können (Interviews), man spricht mit Begeisterung darüber.

Medienpädagogik in der Schule

Der Gedanke einer Beschäftigung mit den Medien in der Schule überrascht die Schüler. Sie sind offensichtlich sehr von einem Denkschema geprägt, das der Schule die klassischen, «ernsten» Bereiche zuschreibt; Massenmedien sind eine Freizeitangelegenheit.

Dennoch vermögen die beiden Gruppen sofort den Wert eines solchen Unterrichts zu erkennen und machen auch zahlreiche praktische Vorschläge. Die Wünsche und Vorschläge tendieren vorwiegend dahin, sich intensiv und umfassend mit etwas Praktischem beschäftigen zu können (zum Beispiel eine Zeitung machen und verbreiten).

4.1. Mittelstufenschüler

Die Ergebnisse der beiden Diskussionsrunden sind sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht extrem unterschiedlich ausgefallen.

Neben dem Altersunterschied, der gerade in der Mittelstufe eine große Rolle spielt, macht sich bei der Sechstkläßlergruppe eine sehr breite und intensive medienpädagogische Tätigkeit des Lehrers bemerkbar.

Die Schüler sind sich an den Einsatz technischer Apparate aus der Praxis gewöhnt. Sie erweisen sich als außerordentlich gut über Abläufe und Probleme der Massenkommunikation informiert. Sie verfügen ferner über ein massenmediales Problembewußtsein, das mit Sicherheit weit über dem Durchschnitt «normal geschulter» Sechstkläßler liegt.

Gleichzeitig bildet die Klasse ein Beispiel dafür, welche Erfolge eine auf breiter Basis betriebene Medienpädagogik auf der Mittelstufe zeitigen kann.

Das Problem «Massenkommunikation»

Bei den Viertkläßlern muß der Begriff «Massenmedien» eingeführt und geklärt werden. Die Schüler sind sich (rudimentär) bewußt, welchen Stellenwert die Medien innerhalb unserer Gesellschaft aufweisen: «Ohne Radio und Fernsehen könnten viele mit der vielen freien Zeit nichts Gescheites mehr anfangen»; «man wüßte nicht mehr, was gerade passiert»; die individuelle und Kleingruppenaktivität würde wieder vermehrt in den Vordergrund treten: «Die Familien wären mehr auf sich selbst angewiesen»; «jedes Quartier würde für sich leben» usw.

Zusammenhänge zwischen Wirtschaft und Massenmedien, Politik und Massenmedien, Fiktionen und Klischees in der Unterhaltung werden als solche erkannt (insbesondere «Übertreibungen» in den TV-Spots, das Happy-End-Schema, wirklichkeitsfremde amerikanische TV-Serien).

Ein ganz anderes Bild bietet die in praktischer Tätigkeit und Diskussionen medienpädagogisch erfahrene Gruppe der Sechstkläßler: Begriffe wie «Masse», «privat», «Information» werden spontan verwendet und reflektiert, die Schüler sind in der Lage, dieses Vokabular mit Inhalt zu füllen. Die Komplexität und die grundlegenden kommunikativen Probleme werden erkannt, exakte Medienvergleiche angestellt. Ebenso sind Grundlagen für ein historisches Medienverständnis vorhanden. Erkenntnisse über gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge mit der Massenkommunikation sind – im Vergleich mit der Viertkläßlergruppe – in ähnlicher, aber ungleich differenzierter Weise vorhanden:

- Ein Ausfall der Medien würde eine problematische Beschäftigungslücke in den Primärgruppen hervorrufen, die Medien «sind heute alltägliche Sachen»;
- einzelne Medien sind von der Wirtschaft abhängig («mit Reklame muß die Zeitung Geld verdienen», «am Fernsehen kommen jeden Tag dieselben Reklamen»);
- für Kinder *und* Erwachsene werden keine wertvollen Sendungen gemacht;
- «man schreckt vor gewissen Themata zurück» («Sendungen über Rauschgift werden nicht gezeigt»);
- verschiedene Medien können einen Inhalt in völlig anderer Weise wiedergeben, «man kann nicht alles glauben» usw.

Die frequentierten Medien

Das Fernsehen findet auch auf dieser Schulstufe am meisten Interesse. Während bei den Viertkläßlern noch in ausgeprägtem Maß «spannende Filme» jeglichen Genres bevorzugt werden, verfolgen die Sechstkläßler auch vermehrt anspruchsvollere Fernsehfilme und Reportagen wie auch die Tagesschau. Wie die Unterstufenschüler kritisieren aber auch die Viert- und Sechstkläßler, daß man «nicht so ganz drauskommt, was die da zum Beispiel über Politik sprechen». Die Tagesschau wird im Beisein der Eltern mitkonsumiert – in Erwartung der nachfolgenden Sendung.

Ähnliches gilt für das Radiohören: Hitparade, Wunschkonzert, Jugendstunde. Nachrichten und Magazinsendungen hören die Kinder mit. Bei den Büchern werden Indianergeschichten, Abenteuerromane, Science Fiction und dergleichen genannt.

Über den mengenmäßigen Konsum von Comics kann auf Grund der vorliegenden Protokolle nicht viel ausgesagt werden. Höchstens, daß sie unzweifelhaft eine Rolle spielen, wobei die darin enthaltenen Stereotypen (vor allem das Happy End) zumindest teilweise durchschaut werden.

Die Zeitung bildet in erster Linie eine Informationsquelle für den

Fernsehkonsument. Sportberichte sowie die Rubrik «Unfälle und Verbrechen» werden «herausgepickt», die kommerziellen Anzeigen teilweise beachtet.

Bevorzugte Inhalte

Neben Musikhören stoßen vor allem Abenteuerthematika, Spektakuläres auf großes Interesse.

Im Hinblick auf das TV-Abendprogramm läßt sich erkennen, daß hier gewisse Bedürfnisse unbefriedigt bleiben.

Inhaltliche Wünsche

Obwohl die geäußerten Wünsche offenbar sehr von den spezifischen Interessen und Milieus abhängig sind, kann folgendes hervorgehoben werden:

- Verständlichere Sprache in der Tagesschau; dafür weniger Tagesschau-Ausgaben;
- mehr Hinweise darüber, «was ein Stück eigentlich sagen will»;
- bessere zeitliche Abstimmung interessanter Sendungen auf die Freizeit des Schülers;
- mehr «Erwachsenen»-Sendungen, die auch für Schüler interessant sind und gemeinsam konsumiert werden können;
- mehr gute Kurzfilme auf Kosten der Reklame;
- Filme, die über Filmtricks aufklären.

Gespräche über Medieninhalte, Freizeitbeschäftigungen

Mit Schulkollegen werden (insbesondere in der 4. Klasse) vor allem Urteile darüber gefällt, ob die Sendung «gut» oder «schlecht» war. Man fordert Kameraden auf, «gute» Sendungen auch anzusehen, oder erzählt ihnen Erlebtes, wenn diese die Sendung nicht anschauen durften.

Die Diskussion unter Sechstkläßlern ist differenzierter. Man spricht über die rezipierten *Ereignisse* (vor allem Sport, Unglücksfälle und dergleichen); darüber, *wie* eine Sendung gemacht wurde. Gelegentlich schaltet sich der Lehrer in die Schülergespräche ein. Gespräche mit den Eltern scheinen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Für den massenmedialen Konsum scheint weniger das Programm als das Wetter ausschlaggebend zu sein. Das Spielen im Freien, sofern es das Wetter erlaubt und attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten vorhanden sind, besitzt offensichtlich Priorität vor dem Medienkonsum.

Medienpädagogische Erfahrungen

Während die befragten Viertkläßler sehr wenig über ihre diesbezüglichen Erfahrungen berichten, übersprudeln die Sechstkläßler geradezu, wenn sie medienpädagogisch Vermitteltes erzählen. Diese Klasse genoß offensichtlich eine sehr breite schulische Medienpädagogik, verfügt über ein sehr differenziertes Wissen und detaillierte (aber zusammenhängende!) Kenntnisse, um die sie nach ihren Angaben von den Schülern anderer Klassen beneidet werden:

- In der Schule wurden Zeitungsberichte, Radiomeldungen über bestimmte Ereignisse gesammelt und zu Spielen, «Quiz», verarbeitet;
- eine Tonbildschau mit Zeichnungen und Geräuschen produziert;
- Schulfunksendungen gehört;
- in den «Realien» lernte man das Funktionieren des Telefons kennen;
- die Klasse war Akteurin in verschiedenen Fernsehsendungen und hatte dabei Gelegenheit, die ganze Produktion in engem Kontakt mit den Fernsehleuten mitzuverfolgen.

Es ist eindeutig das aktive, kreative Mitmachen, das die Schüler fasziniert und ihnen – zusammen in intensivem Gespräch mit dem Lehrer – zu einem überdurchschnittlichen Problembewußtsein verholfen hat. Neben diesen schulischen Erfahrungen treten Äußerungen über andere medienpädagogische Erfahrungen in den Hintergrund. Die Konsumsteuerung durch die Eltern, Ausmaß und Qualität häuslicher Gespräche über Medienprobleme scheinen sehr unterschiedlich gehandhabt zu werden.

In beiden Klassen tritt klar zutage, daß der Lehrer als «Experte» für mediale Themata sehr erwünscht ist. Man erwartet von ihm, daß er mit einem darüber redet.

Medienpädagogik in der Schule

Auch hier zeigt sich wieder die alters- und (medienpädagogisch) erfahrungsbedingte Divergenz zwischen den beiden befragten Gruppen:

Die Viertkläßler begrüßen im allgemeinen eine schulische Medienpädagogik, wünschen vermehrte Diskussionen über problemgeladene Themata und würden gerne mehr Einblick in die massenmediale Produktion erhalten. Ihre Äußerungen sind jedoch weniger detailliert. Es läßt sich aber doch erkennen, daß eine freiwillige Kleingruppenarbeit ohne Leistungszwang auf größeres Interesse stoßen würde. Man sollte aber Medienpädagogik an medienunabhängigen, übergreifenden Themata «aufhängen».

Die Sechstkläßler sind sich nicht einig, ob man Medienpädagogik als Obligatorium betreiben sollte. Obwohl sich einzelne zur Passivität und zum «Beriesellassen» gerne bekennen, scheint die erfahrungsbedingte Einsicht doch zu überwiegen, daß Medienpädagogik «zur Allgemeinbildung gehört». Man müßte «alles kennen»: wie produziert, gesendet und empfangen wird. Ob man beim Diskutieren über ein fertiges Produkt oder beim Selbermachen beginnen soll – darüber kann keine Einigkeit erzielt werden.

Entscheidend ist für die Gruppe, «daß der Lehrer, den man hat, drauskommt».

4.2. *Realschüler*

Bei beiden Gruppen fällt folgendes auf:

- Ein schulisches Desinteresse. Die Jugendlichen sind bereits stark auf ihr zukünftiges Berufsleben ausgerichtet; man erhält irgendwie den Eindruck, hier würden einfach noch die obligatorischen Schuljahre «abgesessen»;
- ein auffallender Hang zu anspruchsloserer massenmedialer Konsumption (vor allem Fernsehen).

Das Problem «Massenkommunikation»

Der Begriff «Massenmedien» ist nur einer der befragten Gruppen geläufig, obwohl beide Klassen über gewisse medienpädagogische Erfahrungen verfügen. Zusammenhänge zwischen Massenkommunikation auf der einen, sozialen und persönlichen Problemen auf der anderen Seite werden punktuell erwähnt, ohne daß dabei aber eine irgendwie tiefergehende und übergeordnete Reflexion erkennbar wäre.

Ohne Medien hätte man wieder «mehr Zeit für die Familie und Hobbys», würde «gesünder leben»; es gäbe aber auch Leute, die «durchdrehen» würden, weil eben Fernsehen ihr Hobby ist. «Die Eltern würden noch nervöser», es wäre «langweilig». Ohne Massenmedien wären wir «unterentwickelt», man wüßte über nichts mehr Bescheid.

Die frequentierten Medien

An erster Stelle findet das Fernsehen Erwähnung. Mit Abstand folgen Radio-, Schallplatten- und Tonbandhören. Illustrierte, «Bravo», Wildwesthefte und Bücher werden genannt, ohne daß dabei Umfang und Qualität des Konsums und der Auseinandersetzung erkennbar würden.

Bevorzugte Inhalte

Spannende und leicht verständliche Spielfilme jeglichen Genres finden das Hauptinteresse der Schüler. Vereinzelt werden Sportsendungen am Fernsehen, Radionachrichten und die Hitparade genannt.

Inhaltliche Wünsche

Kritisiert wird vor allem, was das Fernsehen alles an Uninteressantem bringe: Werbefernsehen, politische Sendungen, Diskussionen, schwer verständliche Filme, Telekollegs, das «Wort zum Sonntag» usw. Kurz: Das Fernsehen sollte mehr spannende Filme bringen und gleichzeitig die Sendezeit verlängern.

Gespräche über Medieninhalte, Freizeitbeschäftigungen

Diskussionen über Gesehenes scheinen nicht sehr oft stattzufinden. Gelegentlich spricht man «über gute Szenen» mit Kollegen, Geschwistern oder den Eltern, wobei sich die Gespräche jeweils auf den Montag zu konzentrieren scheinen. Wenn man etwas nicht versteht, «schaltet man ab» oder «denkt nicht daran».

Als (hypothetische) Alternativen zum Medienkonsum finden Spazieren, Sport treiben, Musizieren, persönliche Gespräche Erwähnung.

Medienpädagogische Erfahrungen

Aus den beiden Diskussionsprotokollen ist nicht klar ersichtlich, welche außerschulisch-medienpädagogische Erfahrungen die Jugendlichen gemacht haben.

Hingegen haben die betreffenden Reallehrer in ihren Klassen einiges unternommen. Gewisse Schüler wissen auch über «kurze, aber gute Gespräche» in der 5. Primarklasse und einen damals fehlgeschlagenen Versuch einer Hörspielproduktion zu berichten.

Die eine Realklasse begann am Ende der 1. Klasse mit einer Filmkunde an Hand des Filmes «Filmsprache»; der Lehrer hat den Schülern außerdem versprochen, daß man noch gemeinsam einen Film drehen werden (Angaben des Lehrers).

Die andere Realklasse bearbeitete das «Bravo» in Gruppen, untersuchte in diesem Zusammenhang die Werbung, die «Beratung» und machte Interviews.

Die Schüler scheinen die gemachten Erfahrungen sehr unterschiedlich zu bewerten. Die in den beiden Protokollen festgehaltenen Äußerungen lassen vermuten, daß die Projekte wahrscheinlich etwas zu theoretisch und zeitlich allzu lang durchgezogen wurden. Eine brei-

tere Ausstrahlung auf das allgemeine Problembewußtsein ist kaum festzustellen.

Eine vermehrte medienpädagogische Betreuung wird ebenfalls unterschiedlich beurteilt. In etwas gedämpfter Form befürworten die Schüler, daß man mehr über diese Probleme spricht und sprechen darf. Widerstände sind erkennbar: «Man könnte zuviel hinter die Kulissen sehen»; «dann sind die Filme nicht mehr so spannend.»

Das Selbstproduzieren von Massenkommunikationen in der Schule scheint Anklang zu finden, trotz Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten.

Überschattet wird die Relevanz einer Medienpädagogik von der offenbar starken Ausrichtung auf die Entlassung aus der Schulpflicht.

Medienpädagogik in der Schule

Wie erwähnt stellen die Schüler gewissermaßen eine Kosten-Nutzen-Rechnung an und sind einer schulischen Medienpädagogik gegenüber skeptisch eingestellt. Wichtiger wäre zum Beispiel, daß man mehr Berufe kennenlernen würde und Schnupperlehren machen könnte. Die Beschäftigung mit Medien nähme vielleicht zuviel Zeit in Anspruch. Gewünscht wird (unter den erwähnten Vorbehalten):

- Der Lehrer sollte «drauskommen» und als Bezugsperson, Gesprächspartner helfend einspringen können. Dies gilt sowohl für das Erklären von Unverstandenem («dann wäre man auch besser über Politik informiert») als auch für eine vermehrte Rollenübernahme als Konversationspartner in bezug auf Konsumiertes. (Hier klingt allerdings die Befürchtung an, der Lehrer könnte wegen des Fernsehkonsums Vorwürfe an Schüler und Eltern machen.)
- Eigenaktivitäten (zum Beispiel einen Film drehen).
- Produktionsstätten besuchen (zum Beispiel eine Druckerei). Schülergruppen könnten diese Aufgabe übernehmen und anschließend der Klasse über das Erfahrene berichten. Das wäre auch für die Berufswahl nützlich.

4.3. Sekundarschüler

Das Problem «Massenkommunikation»

Im Zusammenhang mit dem Komplex «Massenkommunikation» werden eine große Zahl von Problemen und Zusammenhängen gesehen, eine Spannweite von sehr fundamentalen bis zu eher marginalen Aspekten.

Den meisten Schülern ist der Begriff «Massenmedien» bekannt,

und sie können ihn mit Inhalt füllen. Der Medienbegriff erscheint sehr differenziert, wenn auch nicht in ein Gesamtbild eingebettet. Neben den verschiedenen Medien werden auch «Mode», «der eigene Mund» und «Telephon» als Medien bezeichnet. Das Fernsehen ist jene Kommunikationsform, welche am meisten Probleme und Gesprächsstoff abwirft.

Sehr klar arbeiten die Schüler die qualitativen Unterschiede von Primär- und Massenkommunikation heraus, berichten über diesbezügliche Interdependenzen, die sie festgestellt haben. Der Stellenwert der Massenkommunikation in einer industrialisierten, komplexen Gesellschaft wird erkannt. Die qualitativen Unterschiede der verschiedenen Medien hinsichtlich ihrer Arbeitsprozesse, ihrer Nützlichkeit und vor allem ihrer *Wirkung* finden stellenweise detailliert Erwähnung.

Den Einfluß der Massenkommunikation (Fernsehen!) betrachtet man vorwiegend als negativ, wobei erkannt wird, daß die Problematik tiefer liegt: «Die Eltern hätten mehr Zeit, sich etwas zu sagen, falls sie sich etwas zu sagen haben – oder sie würden sich ihrer Probleme noch mehr bewußt.» «Ohne Massenmedien würde mein Vater in die Wirtschaft gehen, weil er zu Hause nichts mehr zu sagen hat.» «Die Eltern hätten mehr Zeit, mit uns zu sprechen.» «Durch ewiges Schweigen vor dem Fernsehen stauen sich bei den Eltern Probleme an – das führt zu Krach –, dann setzen sie sich wieder vor den Apparat, und das Ganze beginnt von neuem.» Ohne Medien wäre das Leben «gemütlicher, weniger hitzig», man müßte wieder mehr Eigenaktivität entwickeln. Es würde aber auch mehr Langeweile entstehen usw.

Vor allem das Medium Fernsehen steht wiederum im Mittelpunkt der Kritik, wenn es um weitere Auswirkungen geht:

- Gefahr der einseitigen Beeinflussung;
- Gefahr der Verallgemeinerung, der Fixierung von Vorurteilen;
- Gefahr der Kopierung von Gewalttaten;
- zuviel Reklame, die «blödsinnig» und «ein Mist» ist, aber trotzdem beeinflußt.

Bei beiden Gesprächsgruppen scheint durch, daß vermehrte Primärkontakte auf Kosten des Medienkonsums gewünscht, Diskussionen geschätzt werden und ganz allgemein ein verstärkter zwischenmenschlicher Kontakt gesucht wird.

Die Schüler haben den Eindruck, den Medien gegenüber wehrlos zu sein (keine Einflußmöglichkeiten auf die Programmgestaltung), nur «abstellen» nützt etwas.

Die frequentierten Medien

Es macht den Anschein, daß differenzierte Interessenlagen auch zu eher individualistischem, selektivem Mediengebrauch führen. Im

Gegensatz zu den unteren Schulstufen hat das Fernsehen offenbar seine Vorrangstellung eingebüßt, die Lektüre spielt eine ungleich größere Rolle. Rein zeitlich scheinen jedoch die audiovisuellen Medien doch am meisten Raum zu beanspruchen.

Bevorzugte Inhalte

Analog zur individualistischeren Interessenlage gestalten sich auch die inhaltlichen Präferenzen. Insgesamt spielt die Konsumtion von Spielfilmen, Quiz, Sportsendungen und dergleichen eine wesentliche Rolle. Ebenso das Radio- und Plattenhören. Diese inhaltlichen Präferenzen zeigen sich auch teilweise bei der Lektüre. Offenbar wird relativ viel gelesen. Anspruchsvollere Selektion tritt relativ häufig auf: die Tagesschau, Podiumsgespräche und Dokumentarsendungen am Fernsehen, Sachbücher, Zeitungen.

Inhaltliche Wünsche

- Erläuterungen und anschließende Diskussionen bei anspruchsvolleren Spielfilmen.
- Mehr Anregungen zum Nachdenken; kontroverse Sendungen.
- «Weniger Leerlauf» (TV-Spots; Horoskope in den Illustrierten usw.).

Gespräche über Medieninhalte, Freizeitbeschäftigungen

Zu Hause wird kaum über Konsumiertes gesprochen, die Eltern werden selten konsultiert und initiieren offenbar auch kaum derartige Gespräche. Eine gewisse Rolle spielt das Gespräch unter Schülern über das am Vortag am Fernsehen Gesehene. Man gibt allgemeine Urteile ab und freut sich, sich nochmals «an das Glatte erinnern zu können». Ein Schüler meint, viele Sendungen würden bloß angeschaut, «damit man am anderen Tag mitreden kann».

Einige Schüler pflegen ein Hobby, das den allgemeinen massenmedialen Konsum in den Hintergrund treten läßt und eine gewisse hobbybezogene Selektion fördert.

Medienpädagogische Erfahrungen

Implizit ist erkennbar, daß zu Hause keine konzeptuelle Medienpädagogik stattfand. Einige Schüler haben aus der Primarschulzeit vor allem Ermahnungen und Verbote des Lehrers in Erinnerung.

Nur eine der erfaßten Klassen (Stadt) kann über eine auf ihrer

Stufe betriebene Medienpädagogik berichten. Interessanterweise sind sich die Schüler jedoch der vom Lehrer unternommenen Anstrengungen nicht bewußt und meinen, «man spreche heute das erstmal über solche Dinge». Die Klasse hat aber relativ häufig in privatem Rahmen die vom Lehrer empfohlenen Sendungen und Zeitungsartikel beachtet. Die angeregte oder obligatorische Konsumtion wird jedoch als ungenügend taxiert, weil das eben «nicht über die Medien philosophiert» sei.

Ein Schüler hat als Interviewter in einer Radiosendung erlebt, wie «seine» zehn Minuten auf zwei heruntergekürzt wurden: «Es bekam einen ganz anderen Sinn; ich kam mir wie ein Halbtubel vor».

Medienpädagogik in der Schule

Gewisse gelegenheitsbezogene Gespräche insbesondere über den Medienkonsum und die Problematik der Massenmedien sind erwünscht. «Es gibt aber viel wichtigere Probleme: Umweltschutz, Bergbauern, Kriegverhinderung, Aktuelles.» Irgendein Fach über Medien ist jedoch kaum erwünscht, wohl aber das nicht eingeplante offene Gespräch mit dem Lehrer über aktuelle Fragen, welche die Schüler beschäftigen.

Ein völliger Umschwung tritt ein, als der Lehrer die Möglichkeit antönt, daß es auch um das konkrete Erarbeiten von Kommunikationen gehen könnte: «Das wäre etwas ganz anderes!», «so wäre es schandbar interessant», «es würde mich freuen, meine eigene Leistung zum Beispiel in einer Schülerzeitung zu sehen», «etwas selber machen ist viel besser als Theorie über Sendungen» usw. Vorschläge der Schüler:

- Arbeit in kleinen Gruppen;
- eventuell in die Fächer eingebaute Betätigung;
- «Unterricht» in erster Linie durch den Lehrer.

Einer der diskussionsleitenden Lehrer im Protokoll: Die Gesprächspassage über die Möglichkeiten, selbst etwas zu machen, «war für mich das Kernstück im Interview; es brachte mir die Erkenntnis, wie Medienkunde gemacht werden müßte und wie nicht (erforderlich eben eine konkrete Betätigung)».

4.4. Mittelschüler

Es scheint, daß die Problematik an sich durchaus interessiert und sehr eingehend reflektiert wird, hingegen durch eine gewisse Gesprächsmüdigkeit bei Aufforderung zur Diskussion überlagert wird.

Das Problem «Massenkommunikation»

Der Begriff «Massenmedien» ist den Schülern durchaus geläufig und kann sofort mit Inhalt gefüllt werden. In der Diskussion steht das Fernsehen im Vordergrund. Vor allem bildet es Anlaß und Gegenstand kritischer Analyse. Man spricht über soziale und politische Implikationen, die im Zusammenhange mit den Medien auftreten, und ist recht gut informiert:

- Ohne Medien kämen primärkommunikative Kontakte «wieder zu ihrem Recht»;
- das Fernsehen übt eine «anfängliche Verlockung» aus, leistet der Passivität Vorschub;
- Radio und Fernsehen sind wegen ihrer Rezipientenschaft gezwungen, inhaltsmäßig «objektiver» (das heißt pluralistischer) zu sein als zum Beispiel Zeitungen;
- eine Programmüberwachung ist «strikte abzulehnen»;
- die Medien sind für direkte kommunikatorische Äußerungen durch Minderheiten kaum zugänglich;
- das Publikum ist in dieser Hinsicht auch nicht geschult und hat Hemmungen; es hätte Hilfe nötig;
- zu kritische Themata und Leute werden am Schweizer Fernsehen gemieden beziehungsweise blockiert usw.

Man ist der Ansicht, «ein vernünftiger Mensch» könne keine persönlichen Verständnis- und Selektionsschwierigkeiten haben («Knopf abdrehen»). Offensichtlich sind hier Personen mit höherem Bildungsgrad gemeint.

Die frequentierten Medien

Das in Betracht fallende Medienspektrum gestaltet sich sehr individuell. Schwerpunkte sind kaum festzustellen, höchstens in dem Sinn, daß die gedruckten Medien einen ungleich höheren Stellenwert aufweisen als auf anderen Schulstufen und -typen. Tägliches Zeitungslesen scheint selbstverständlich zu sein.

Bevorzugte Inhalte

Inhaltliche Präferenzen bilden im Medienkonsum das erste Auswahlkriterium, nicht das Medium:

- Politik;
- kulturelle Sendungen je nach persönlichen Interessen (fremde Länder, Musik, Trickfilme, gute/alte/moderne Spielfilme usw.);
- Sport.

Inhaltliche Wünsche

- Allgemeinverständlichere Zeitungsberichterstattung über wirtschaftliche, technische und kulturelle Fragen;
- Vertreter von Minderheiten (zum Beispiel Jugendlichen, Mietern) sollten vermehrt *direkt* zu Wort kommen.

Gespräche über Medieninhalte

Die Gymnasiasten sind offensichtlich daran gewöhnt, Unverstandenes zunächst einmal selbst abzuklären. Diskussionen über interessierende Medieninhalte finden vor allem mit ähnlich interessierten Mitschülern statt. Wie bei den Medien- und Inhaltspräferenzen spielen beim Gespräch über Medieninhalte spezifisch persönliche Interessen eine ungleich größere Rolle als auf anderen Schulstufen und in anderen Schultypen. Ansätze zu quasi «ritualisierten» Gesprächen sind nicht zu erkennen.

Medienpädagogische Erfahrungen

Die eine Klasse erwähnt einen Aufsatz und Vortrag über Werbung. Im Geschichtsunterricht gingen gewisse Anstöße von den Schülern aus (eher inhalts- und aktualitätsbezogene Gespräche).

Die andere Klasse erwähnt eine Diskussionsstunde über ein Thema des Fernsehens, die im Deutschunterricht alle drei bis vier Wochen einmal stattfindet. Vom zehnten Schuljahr an kann außerdem eine einsemestrige Film- und Medienkunde als Freifach besucht werden. Nach Auffassung der Schüler ist das Fach jedoch allzusehr auf den Film ausgerichtet.

Medienpädagogik in der Schule

Ein Bedürfnis nach schulischer Medienpädagogik ist vorhanden.
Schwerpunkte:

- Förderung der Bewußtseinsbildung, der Kritikfähigkeit, der Einflußnahme auf die Medien;
- Eigenkreativität (ohne Zensur von seiten der Schulleitung!), wie zum Beispiel Schülerzeitung herstellen, Filme drehen, Interviews durchführen;
- Arbeit in Gruppen und Ergebnispräsentation für alle Schüler.

Ein obligatorisches Fach ist aus verschiedenen Gründen abzulehnen.

4.5. Berufsschüler

Die eine der beiden Diskussionsrunden bestand aus einer Klasse Verkäuferinnen/Verkäufer, die andere aus einer Elektromechanikerklasse.

Es ist zu beachten, daß die Lehrlinge der Stadtschule zu 90 Prozent von auswärts, aus Land- und Agglomerationsgemeinden, stammen. Bei den nachfolgenden Voten (beziehungsweise Ergebnissen) darf nicht außer acht gelassen werden, daß sie fast ausschließlich von Schülern gemacht wurden, die nicht in der Stadt aufgewachsen sind.

Beide Gesprächsleiter heben in ihrem Protokoll hervor, welches überdurchschnittliches Interesse das Gespräch hervorrief und daß die Diskussionsfreudigkeit allgemein sehr groß war.

Das Problem «Massenkommunikation»

Der einen Gruppe (Elektromechaniker) ist der Begriff «Massenmedien» klar, da man im (Berufsschul-) Unterricht schon mehrfach darauf eingegangen ist. Die andere Gruppe (Verkäufer) steht dem Wort hilflos gegenüber, der Begriff muß mit dem Lehrer zusammen erarbeitet werden. Man assoziiert «Masse» (wie auch auf anderen Schulstufen) mit «Kleider» und «Mode».

Mit der Fokussierung des Gesprächs auf den Mediengebrauch tritt jedoch ein durchaus realistisches Bild über die Rolle der Medien in unserer Gesellschaft zutage:

- Ohne Medien würden sich die Eltern langweilen;
- es gäbe mehr Kinder, man ginge früher zu Bett, Bevölkerungszunahme, man würde früher heiraten;
- man bekäme mehr Kontakt mit dem Mitmenschen, müßte sich auch mehr mit sich selber beschäftigen, (kreative) Hobbys betreiben; «Medien sind sehr bequem ...»;
- es gäbe mehr Scheidungen, Familienkrach;
- der Informationsausfall würde einen Wirtschaftszusammenbruch herbeiführen.

Es ist offensichtlich, daß die Medien vor allem als – ambivalente – «Freizeitangelegenheit» mit einer dahinterstehenden, unbeeinflussbaren Industrie betrachtet werden (Briefe an die Medien nützen nichts; bei schlechten Sendungen kann man nur abstellen). Medien sind technisierte Institutionen, die einen «beeinflussen» und (vom Rezipienten) «gefährlich mißbraucht» werden können. Eine besonders starke Beeinflussung findet durch Reklame über die verschiedensten Kanäle statt.

Die frequentierten Medien

Hier ergibt sich zwischen den beiden Gruppen ein unterschiedliches Bild. Bei den (vermutlich besser ausgebildeten und älteren) Elektromechanikern halten sich Zeitungen («am wichtigsten») und Fernsehen («am bequemsten») etwa die Waage. Die Verkäuferlehrlinge stellen folgende Rangliste auf: Fernsehen, Schallplatten, Radio, Zeitschriften, Heftli und Bücher. Fernsehen ist nahezu bei allen eine tägliche Beschäftigung.

Bevorzugte Inhalte

Analog zu den erwähnten Medienpräferenzen gestaltet sich die inhaltliche Selektion: Die Verkäufer sehen Krimis, Spielfilme, «Traber», die Tagesschau; hören «moderne Musik» und das Wunschkonzert; lesen Arzt-, Liebes- und Heimatromane und in Zeitungen die «zwölfte Seite».

Die Elektromechaniker suchen vermehrt Informationen in Unterhaltungsaufmachung und leicht verständlicher Form; das Fernsehprogramm wird studiert. Neben Sportsendungen und Unterhaltungsfilmern schätzt man Dokumentar- und Diskussionssendungen («Rundschau», «Frühschoppen», «Film heute»). Ein «Tagesanzeiger» ist zu umfangreich, der «Blick» ist übersichtlich.

Inhaltliche Wünsche

(Nur bei den Elektromechanikern besprochen.)

Fernsehen: Weniger Werbung, detailliertere und ausführlichere Tagesschau («nicht nur Politik»), mehr erklärende Einführungen und ausführliche Diskussionen bei schwierigen, problemgeladenen Sendungen. Zeitungen: Weniger Inserate, besserer Überblick.

Gespräche über Medieninhalte

Über das am Fernsehen Gesehene wird relativ häufig gesprochen, weniger mit Familienmitgliedern als mit Kollegen und Bekannten. Gesprächsthema bilden Sendungen vom Vortag: Man kommentiert Sportresultate, sucht Konsens darüber, ob eine Sendung «gut» oder «schlecht» war. Eine detailliertere Diskussion über Sendungen – insbesondere politische – findet höchst selten statt. Es geht bei alledem offensichtlich weniger um den Inhalt als um die Freude am Gespräch allgemein.

Medienpädagogische Erfahrungen

Einzelne Schüler haben vor der Berufsschule schulische Erfahrungen gesammelt: Der Lehrer besprach mit der Klasse Zeitungen und Reklame, man fertigte Schülerzeitungen und Reklamewände an, betrachtete «einen Lustfilm» unter kritischen Gesichtspunkten. Die Elektromechanikerklasse behandelte an der Berufsschule die Entstehung einer TV-Sendung, besprach einen Film, verglich Zeitungen, untersuchte Reklameprospekte hinsichtlich verfänglicher Werbung.

Es scheint, daß bei all diesen schulischen Tätigkeiten die Initiative immer vom Lehrer ausging.

Medienpädagogik in der Schule

Von einer großen Mehrheit wird eine medienpädagogische Tätigkeit von seiten der Schulen gewünscht und als «für das Leben nützlich» betrachtet:

- «weil wir dann denken lernen würden»;
- «weil wir uns besser ausdrücken könnten»;
- «mehr Aspekte sehen würden»;
- «unsere Person vertiefen könnten»;
- viele Zusammenhänge werden erst durch solche Gespräche erkannt, «man wird auf allerlei Gefahren aufmerksam»;
- «die Aufklärung über praktische Lebensfragen sollte ausführlicher sein als bisher»;
- ganz allgemein: die Schule sollte vermehrt aktuelle, im täglichen Leben relevante Themata behandeln.

Unverkennbar ist der Wunsch nach kreativer Tätigkeit in beschränktem Rahmen: eine nicht zensurierte Schülerzeitung, welche die Schule kritisch unter die Lupe nimmt, Stellungnahmen, Exkursionsberichte, Freizeit- und Frageecken enthält.

Zahlreiche spontane Äußerungen fallen in bezug auf die gewünschte vermittelnde Person: Es muß ein erfahrener Lehrer sein, mit dem man vertraut ist («Es kommt sehr darauf an, mit welchem Lehrer wir über solche Sachen reden»; er darf «keine fixe Meinung haben»).

Es scheint, daß eine in die bestehenden Fächer eingebaute Medienpädagogik akzeptiert würde.