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

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

Artikel: Konzept für eine Medienpädagogik

Autor: Saxer, Ulrich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-61814

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: 03.07.2025

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

Ulrich Saxer

Konzept für eine Medienpädagogik

1. Projekt

1.1. *Gesamtausrichtung*

Der Bericht über den Stand der Medienpädagogik in der Schweiz und die Befragungen in den verschiedenen Sprachregionen lassen allenthalben das mehr oder minder ausgeprägte Bedürfnis nach schulischer Medienerziehung erkennen. Zugleich erweist sich aber, daß diese erst ganz rudimentär institutionalisiert ist. Ein gewisser Widerspruch zwischen pädagogischer Verpflichtung und pädagogischer Einrichtung zeichnet sich damit als Hauptbefund der Erhebungen von C. Doelker ab. Jedes einigermaßen qualifizierte Projekt, das wenigstens auf kantonaler Ebene mit entsprechender institutioneller Unterstützung dieses Mißverhältnis etwas auszugleichen verspricht, darf daher auch unter gesamtschweizerischer Optik begrüßt werden. Das Ziel eines solchen Projektes wie des zürcherischen, von dem im folgenden die Rede ist, muß demnach «Institutionalisierung» und nicht bloß «Konzipierung» heißen, denn an vorgeschlagenen Innovationen ist in der schweizerischen Schullandschaft im allgemeinen und im Bereich der Medienpädagogik im besonderen fürwahr kein Mangel, an schulisch realisierten Neuerungen hingegen wohl.

Anderseits sind diese schweizerischen Befunde auch im Lichte der internationalen medienpädagogischen Situation zu würdigen. Hier läßt sich, soviel man gegenwärtig überblicken kann, immerhin die Behauptung wagen, die Schweiz schneide mit ihren medienerzieherischen Bemühungen im Vergleich zu ihren Nachbarländern nicht einmal so schlecht ab. Angesichts des erwähnten Ungenügens überrascht dies einigermaßen und wird vielleicht auch hier und dort bestritten. Nicht geleugnet werden kann indes die Tatsache, daß auch im Ausland die pädagogische Bewältigung der Massenkommunikation durch das Schulsystem vielfach auf größte Schwierigkeiten stößt und nur sehr unvollkommen geleistet wird. Nicht bloß Probleme, die mit dem Gegenstand Medienpädagogik selber zusammenhängen, erschweren nämlich deren Konzipierung und Verwirklichung in der Schule, sondern vor allem auch Vorurteile. Auch das Zürcher Projekt muß beidem Rechnung tragen und darum, soweit sachlich irgendwie noch vertretbar, Kompromisse eingehen und wird also auch in diesem Sinn einen typisch schweizerischen Beitrag an die Medienpädagogik beisteuern.

Die vorangehenden schweizerischen Situationsberichte zur Me-

dienpädagogik ergeben ja insofern ein recht bezeichnendes Bild, als offenbar auch in diesem pädagogischen Bereich bei aller erwarteten Vielfalt Gemeinsamkeiten nicht fehlen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Kantonen, Regionen und Sprachgruppen in Art und Intensität ihrer Bemühungen um die erzieherische Bewältigung der Massenkommunikation durch das Schulsystem sind zwar sehr mannigfaltig, diese Versuche bleiben aber eben doch von ein und derselben demokratischen Gesamtkultur geprägt und beziehen sich primär auf das gleiche, nämlich das nationale Mediensystem. Daraus resultieren mit Notwendigkeit vergleichbare Problemlagen; an diese können auch von kantonaler Ebene aus gesamtschweizerisch belangvolle, allgemein gangbare Beiträge erbracht werden, insofern als sie Lösungswege aufzeigen, die sich verallgemeinern lassen. Die Befragung der anderen Sprachregionen auf den Linien des Zürcher Konzeptes bewies denn auch neben solchen Gemeinsamkeiten vor allem auch die Wünschbarkeit einer gewissen gesamtschweizerischen Ausrichtung und Ausstrahlung solcher Projekte. Nicht zuletzt die erhebliche staatsbürgerliche Bedeutung der Medienpädagogik zeigt gleichfalls in diese Richtung. Koordination im Erziehungswesen heißt ja, Antworten auf spezifische Bedürfnisse finden, die zugleich auf allgemeinere Bedürfnisse abgestimmt sind.

Bei der Entwicklung des Zürcher Projekts orientiert man sich also maßgeblich auch am gesamtschweizerischen medienpädagogischen Problembestand. Umgekehrt kann und soll ebenso auf bewährte schweizerische Lösungen zurückgegriffen werden, die ja international keineswegs deklassiert sind. Daß daneben auch der internationale Stand der Medienpädagogik mit berücksichtigt wird, versteht sich von selbst.

1.2. *Organisation*

Die vorgängigen Berichte über die Situation der Medienpädagogik in der Schweiz verraten aber auch schon die entscheidenden Mängel, an denen die bisherigen Versuche vielfach kranken. Neben dem erwähnten ungenügenden institutionellen Rückhalt des medienerzieherischen Anliegens in den meisten Kantonen fehlt es in erster Linie überhaupt an der wissenschaftlich-organisatorischen Infrastruktur, die erst voll befriedigende Modelle schulischer Medienpädagogik zuließe. Diese Infrastruktur muß zum ersten die Richtigkeit der medienpädagogischen Gehalte wissenschaftlich garantieren, zum zweiten den institutionellen Rückhalt, drittens die schweizerische Koordination und viertens die Beziehungen zum Mediensektor sichern.

Eine Infrastruktur, die einige Leistungen bezüglich dieser vier Anforderungen zu erfüllen vermag, kann tatsächlich der Kanton Zürich bereitstellen, nämlich 1. in Gestalt des Pädagogischen Instituts und des Publizistischen Seminars der Universität Zürich; 2. in Gestalt des Pestalozzianums, Institut zur Förderung des Schul- und Bildungswesens;

3. in Gestalt der Schweizerischen Koordinationsstelle für audiovisuelle Unterrichtsmittel und Medienpädagogik (SKAUM); und 4. in Form von Beziehungen zu den im Kanton Zürich wirkenden Massenmedien, vor allem dem Fernsehen.

1. Das Mitwirken von Vertretern der erwähnten Universitätsinstitutionen in der Projektgruppe stützt das medienpädagogische Bemühen endlich mit den notwendigen gesicherten Wissensgrundlagen ab. Diese beziehen sich in erster Linie auf pädagogische, psychologische und publizistische Sachverhalte. Die publizistikwissenschaftliche Mitarbeit verhilft dabei dem Zürcher Projekt zu einer wissenschaftlich einwandfreien, dem modernen Erkenntnisstand entsprechenden, vorurteilslosen Erfassung seines Gegenstands, nämlich der Massenkommunikation. Manche Systeme der Medienpädagogik gehen ja, mangels publizistikwissenschaftlicher Kontrolle, von fragwürdigen, oft kulturell oder politisch vorurteilshaften Annahmen über die Massenkommunikation aus und verbreiten diese statt gesicherten Wissens. Nicht minder wichtig ist die Beschaffung zuverlässiger Informationen über die in die Medienerziehung involvierten Gruppen, wie Schüler, Lehrer, Eltern, Behörden usw. Der Beschaffung dieser Unterlagen dienten die vom Psychologen G. Bretscher beschriebene Befragung in der deutschen Schweiz und das Analogon in der welschen Schweiz. Ohne pädagogischen Sachverstand schließlich und ausreichende Unterrichtserfahrung kann eine solche institutionelle Neuerung auch nicht konzipiert und institutionalisiert werden, weshalb natürlich auch der Erziehungswissenschafter und -praktiker daran mitzuwirken hat.
2. Tatsächlich in der Schule durchsetzen läßt sich eine Neuerung wie die Medienpädagogik nur, wenn die Behörden wie die Lehrervereinigungen voll dahinter stehen. Dies wiederum bedingt ganz beträchtliche Aufklärungs- und Koordinationsleistungen seitens der Initianten einer solchen Neuerung. Eine eigens zur Erfüllung solcher Aufgaben geschaffene Institution wie das zürcherische Pestalozzianum verfügt diesbezüglich über größere Möglichkeiten als irgendein Universitätsinstitut. Es besteht daher Hoffnung, daß die organisatorische Konstellation des Zürcher Projekts langfristig sogar die Institutionalisierung einer einigermaßen integralen, das heißt über mehrere Stufen sich erstreckenden Medienerziehung gestattet.
3. Auch der Bezug eines Projekts auf weitere, insbesondere schweizerische, medienpädagogische Bemühungen macht informierende und koordinierende Tätigkeiten nötig. Diese erbringt im zürcherischen Fall die besagte, beim Pestalozzianum domizilierte SKAUM.
4. Von den schon in der erwähnten Befragung beigezogenen Vertretern der Massenmedien kann erwartet werden, daß sie, wo

nötig, ihr praktisches Wissen in eine Medienpädagogik einbringen. Ferner setzen natürlich die Produktion und der Einsatz medienpädagogischer Materialien, also zum Beispiel von medienkritischen Sendungen, entsprechende Beziehungen zu Produzenten und Programmverantwortlichen voraus. Da das Wissen der Medienschaffenden um die pädagogische Problematik ihres Tuns allem Anschein nach zunimmt, sollte die entsprechende Bereitschaft zu koordinierten medienpädagogischen Aktionen genutzt werden. Auch etwaige Exkursionen zu den Massenmedien und ähnliche Unterrichtsbereicherungen bedingen natürlich einigermaßen eingespielte Kontakte mit den betreffenden Stellen in den publizistischen Institutionen.
Gesamthaft sollte diese Infrastruktur des Zürcher Projekts verbürgen, daß ein wissenschaftlich vertretbarer, praktisch annehmbarer, auf die schweizerische Medienrealität und auf weitere medienpädagogische Anstrengungen bezogener Beitrag an die Medienerziehung geleistet wird.

1.3. *Auftrag*

Diese günstigen infrastrukturellen Voraussetzungen und auch die erwähnten Bedürfnisse haben im Frühjahr 1973 dazu geführt, daß vom Pestalozzianum der von C. Doelker geleiteten Projektgruppe der Auftrag erteilt wurde, in diesem Sinn ein medienpädagogisches Konzept zu entwickeln. Auf Grund eines ersten Berichts der Projektgruppe zuhanden des zürcherischen Erziehungsrates wurde dieser Auftrag von diesem und von der zürcherischen Erziehungsdirektion noch präzisiert.

Der allgemeine Auftrag wird von der Projektgruppe, im Einverständnis der erwähnten Behörden, wie folgt interpretiert: Es sind in relativ kurzer Zeit und mit vergleichsweise bescheidenen Mitteln die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß an den zürcherischen Schulen Medienpädagogik institutionalisiert werden kann. Es gilt demnach, ein umfassendes medienpädagogisches Konzept zu entwickeln, das zur Lehrerbildung und -fortbildung und auf den verschiedenen Schulstufen praktikabel ist. In der zürcherischen Schulwirklichkeit realisierbare Lösungen müssen also angestrebt werden, unter Umständen auf Kosten theoretischer Idealität. Das Scheitern allzu anspruchsvoller früherer und ausländischer Entwürfe vor Augen, hält die Arbeitsgruppe auch ein medienpädagogisches Minimalprogramm für besser als gar nichts, sofern dabei die für solche Unternehmen heute gängigen Standards eingehalten werden.

Diesen allgemeinen Auftrag prüften und genehmigten die erwähnten Behörden auf der Grundlage des von der Arbeitsgruppe vorgelegten Berichts wie folgt:

1. Ausgangspunkt der schulischen Medienerziehung soll die Begegnung des Schülers mit den Massenmedien sein.
2. Anzuknüpfen hat die Verwirklichung des medienpädagogischen Unterrichts beim allgemeinen kommunikationspädagogischen Auftrag der Schule.
3. Ein eigenes Fach «Medienpädagogik» erübrigt sich damit auf der Volksschulstufe. Ort der Medienpädagogik ist vielmehr in erster Linie der muttersprachliche Unterricht, in zweiter Linie die Lebenskunde.
4. Auf der Mittelschulstufe kann dagegen Medienpädagogik als Freifach geführt werden; über ein etwaiges Obligatorium kann erst nach Abschluß der laufenden Reformprogramme befunden werden.
5. Besonders dringlich ist die medienpädagogische Lehreraus- und -fortbildung.
6. Größtes Gewicht ist auf die Entwicklung praktischer, stufenbezogener Konzepte zu legen, unter Beizug von Lehrern der verschiedenen Stufen, bei Verzicht auf die Schaffung allzu aufwendiger medienpädagogischer Lehrmittel.
7. Die Arbeit am Konzept einer schulischen Medienpädagogik muß auf andere Schulversuche und auf die in manchem ähnlichen Bemühungen um einen Unterricht in Lebenskunde abgestimmt sein.

1.4. *Vorgehen*

Gemäß diesem Auftrag, aber auch der organisatorischen Infrastruktur und der Gesamtausrichtung des Projekts entsprechend wurde ein Vorgehen gewählt, dem im wesentlichen die Realisierungsprinzipien zugrunde liegen, die unter 2.3. näher erläutert sind. Summarisch lassen sich der bisher eingeschlagene Verfahrensweg bis zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung und die dann geplante Weiterführung der Arbeit wie folgt umschreiben:

Nach der Konstituierung der Arbeitsgruppe für Medienpädagogik und der definitiven Formulierung des Projektziels galt es zunächst, an Hand einer sorgfältigen Materialanalyse Kriterien für eine Medienpädagogik zu entwickeln. Damit einher gingen der Aufbau einer Dokumentation des in- und ausländischen Schrifttums zur Medienpädagogik, die Erschließung weiterer Quellen in Form von amtlichen Verlautbarungen, Lehrplänen, Arbeitspapieren, Kommissionsberichten und Kursunterlagen sowie eine eingehende Prüfung des Lehrsystems «Medienkunde», die dank dem Entgegenkommen des Münchner Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) noch vor der Fertigstellung erfolgen konnte. Ein erstes Grobkonzept für die Lehrerfortbildung lieferte den Raster, nach welchem die in Angriff genommene Stoffsammlung und Materialsichtung im Hinblick auf die Aus- und

Fortbildung der Lehrerschaft und des Unterrichts kategorisiert werden konnte. Gleichzeitig mit dem Entwurf eines Gesamtkonzeptes zur Medienpädagogik mit dem Aufriß verschiedener Curricula (Stufencurricula, Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungscurricula, Stützcurricula) begannen die fachlich-administrativen Vorbereitungen zu einer umfangreichen Bedürfnisanalyse. Die Ausarbeitung von Gesprächsleitfäden bildete die Voraussetzung für die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Erwachsenen und die Protokollierung der Klassengespräche, deren Ergebnisse sich im Bericht «Eine Befragung in der Deutschschweiz» von G. Bretscher niedergeschlagen haben.

Termingerecht konnte auf den 31. März 1974 der zürcherischen Erziehungsdirektion als Auftraggeberin ein erster Bericht zum Stand des Projekts «Medienpädagogik» einschließlich diverser Beilagen (unter anderem auch erste Unterrichtsbeispiele für die Lehrerfortbildung und Lektionsskizzen für den Volksschulunterricht) eingereicht werden.

Die Resultate der Befragung wurden hierauf zur Überprüfung des Gesamtkonzepts herangezogen und insbesondere – vergleiche Kapitel 4 – die Curriculumdeterminanten auf Grund der Auswertung der Gruppendiskussionen und Klassengesprächsprotokolle analysiert.

Um die so erarbeiteten theoretischen Grundlagen nicht nur einer breiteren Öffentlichkeit, sondern namentlich auch der zürcherischen Lehrerschaft in extenso zugänglich zu machen, hat der Herausgeber die hier vorliegende Publikation vorbereitet, die durch verschiedene zusätzliche Beiträge, insbesondere aber durch den umfangreichen Bericht von O. Bonnard über die medienpädagogische Situation in der Westschweiz um eine wesentliche Dimension bereichert worden ist.

Im Hinblick auf die Konkretisierung des Konzeptes für die verschiedenen Schulstufen wird das weitere Vorgehen darin bestehen müssen, die Richtziele zu sichern und die verschiedenen Curricula auf Grund realistischer Prüfung der Möglichkeiten eines Einbaus der Medienpädagogik in den Unterricht zu differenzieren. In einem Lehrerfortbildungskurs sollen möglichst bald interessierte Lehrkräfte aller Stufen in die medienpädagogischen Grundlagen so eingeführt werden, daß sie nachher bei der Festlegung, Aufarbeitung und Erprobung von Unterrichtseinheiten aktiv mitwirken können. Dazu gehört auch die Beurteilung und Überprüfung der einzelnen Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer Lehr-/Lernziele, -inhalte, -formen und -mittel in steter Zusammenarbeit mit dem engeren Kreis der Arbeitsgruppe. Darauf werden die definitive Überarbeitung der einzelnen Unterrichtseinheiten – audiovisuelle Materialien, Lehrerhefte, Schülerarbeitsblätter – sowie die Standardisierung des Lehrerfortbildungskurses folgen, ehe zur Konfektionierung und zum Vertrieb von Medienpaketen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten übergegangen werden kann.

Von Anfang an waren im übrigen die AV-Zentralstelle am Pestalozzianum, das Publizistische Seminar und das Pädagogische Institut der Universität Zürich stets so an der ganzen Projektarbeit beteiligt, daß Gewähr für eine gebührende Berücksichtigung der pädagogischen,

psychologischen, publizistikwissenschaftlichen und schulpraktischen Dimension gegeben war. Die Arbeitsgruppe Medienpädagogik möchte es insbesondere nicht unterlassen, an dieser Stelle der Arbeitsgruppe Wirtschaftsbürgerkunde am Pestalozzianum für die freundliche Überlassung von Arbeitsunterlagen zu danken, die für die Festsetzung dieses Vorgehens wertvolle Anregungen und Hinweise vermittelten.

2. Grundlagen

2.1. *Materialien*

Der problematische Entwicklungsstand der Medienpädagogik in der Schweiz und im Ausland spiegelt sich natürlich auch in den Materialien, die für diesen Erziehungsbereich existieren. Insgesamt liegt ein recht reichliches, aber nur teilweise befriedigendes Angebot an Lehr- und Veranschaulichungsmitteln vor. Insbesondere fällt neuerdings eine gewaltige Vermehrung medienpädagogischen Schrifttums in der Bundesrepublik Deutschland auf, die jedoch oft nicht unabhängig von der dortigen politischen Entwicklung gesehen werden darf. Die Verwertbarkeit solcher Materialien im Rahmen einer kantonalen Medienpädagogik muß daher besonders sorgfältig im Lichte der allgemeinen Konzipierungsprinzipien geprüft werden. Die stürmische technologische Entwicklung im Mediensektor und der zum Teil modisch rasche Wechsel der Medieninhalte hat ferner zur Folge, daß medienpädagogische Materialien sehr rasch veralten, was gerade in diesem Bereich eine sehr starke Einbuße an Attraktivität bedeutet. Schließlich muß das Mißverhältnis zwischen reichlich vorhandenen pädagogischen Anwendungen und fast völlig fehlendem Grundlagenmaterial zu den verschiedenen Curriculumdeterminanten, wie Schülerverhalten, Lehrereinstellungen, Tendenzen im Mediensektor usw., hervorgehoben werden.

Diese allgemeinen Charakteristika der vorhandenen medienpädagogischen Materialien, die vom Auftrag her geforderte Zurückhaltung bei der Entwicklung eigener Lehr- und Veranschaulichungsmittel und die spezifischen, organisatorisch bedingten Möglichkeiten des Zürcher Projekts veranlassen folgende Entscheidungen in diesem Bereich:

1. Die vorhandenen Materialien müssen nach konzeptrelevanten Kriterien klassifiziert und auf ihre Verwendbarkeit für die zu schaffende Medienpädagogik geprüft werden. Solche Kriterien sind zum Beispiel der Grad der Schulbezogenheit, die Offenheit eines Lehrsystems oder das Alter des Veranschaulichungsmaterials. Es geht ja um eine spezifisch schulische Medienpädagogik, der Lehrer soll nicht streng auf ein bestimmtes Lehrmittel verpflichtet werden, das Veranschaulichungsmittel motivierend wirken usw.

2. In diesem Sinn erfaßt und würdigt die Bibliographie am Schluß dieses Bandes die wichtigeren schweizerischen medienpädagogischen Publikationen. Und gemäß den Realisierungsprinzipien von 2.3. wird das an solchen Bemühungen Überzeugende vom Zürcher Projekt auch beherzigt, ausländische Materialien selbstverständlich auch.
3. Das am Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht in Grünwald bei München entwickelte, hergestellte und erprobte teilprogrammierte Lernsystem «Medienkunde» wird als das wissenschaftlich am umfassendsten abgestützte und modernste medienpädagogische System des deutschen Sprachbereichs stark berücksichtigt, aber eben gemäß den Konzipierungs- und Realisierungsprinzipien des Zürcher Projekts, also nicht etwa integral, sondern in Teilen und wesentlich modifiziert.
4. Zusammen mit dem schweizerischen Fernsehen werden von der Zürcher Arbeitsgruppe medienpädagogische Materialien begutachtet und teilweise koproduziert. Medienerziehung muß ja nach den Konzipierungsprinzipien dieses Projekts soweit möglich ein koordiniertes Unternehmen verschiedener Erziehungssysteme, namentlich der Schule und der Massenmedien sein. Um die entsprechende Abstimmung der Ziele und Verfahren bemüht man sich daher, nicht zuletzt aus Gründen der Sparsamkeit, vor allem auch bei der Beschaffung der Materialien. Mit dem Radio und der Presse soll in ähnlicher Art zusammengearbeitet werden.
5. Zuerst muß freilich der schlechterdings katastrophale Mangel an Grundlagenmaterial behoben werden, und zwar im Bereich aller Curriculumdeterminanten, da nur so überhaupt sinnvolle Konzipierungsarbeit geleistet werden kann. Es werden daher zuverlässige Unterlagen in den Bereichen Schüler, Schule, Massenmedien und Gesellschaft erhoben. An erster Stelle sind da die von G. Bretscher durchgeführte Befragung der curricular wichtigsten Gruppen in der deutschen Schweiz und die Interviews von O. Bonnard in der Westschweiz zu nennen, denen ein Anschlußprojekt zur Verdeutlichung noch unklarer Punkte folgen sollte. Auch die übrigen Materialien dieses Bandes dienen vorwiegend diesem Zweck und sollen hinsichtlich verschiedener Curriculumdeterminanten laufend vervollständigt werden.

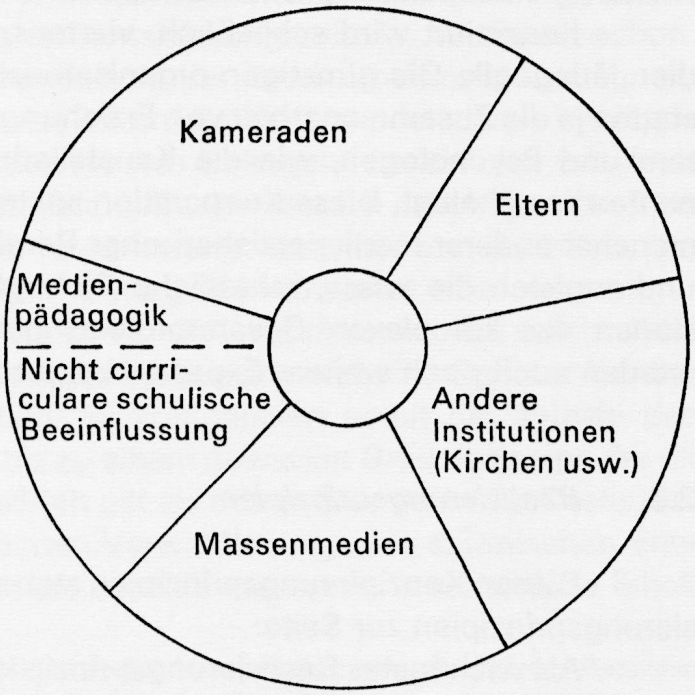
2.2. *Die Konzipierungsprinzipien*

Die Projektarbeit für die zu schaffende Medienpädagogik fußt auf bestimmten Konzipierungs- und Realisierungsprinzipien, deren Kenntnis für das Verständnis des Gesamtkonzepts – vergleiche Kapitel 5 – wie der Kritik an bisherigen Versuchen unter Kapitel 3 unerläßlich ist.

Diese Prinzipien leiten sich einesteils aus den Bedingungen ab, unter denen die Projektarbeit zu erfolgen hat, andernteils aus der Beschaffenheit der unter 2.4. vorgestellten Curriculumdeterminanten. Das Resultat hiervon sind die vier folgenden Grundsätze:

Entworfen wird, erstens, eine wirklich schulische und nicht irgendeine Medienpädagogik. Dieses Prinzip muß daher eigens statuiert werden, weil auch noch mancherlei andere Instanzen, Eltern und Kirchen zum Beispiel, das Verhältnis der Jugendlichen zu den Massenmedien in ihrem Sinn zu beeinflussen sich bemühen. Das folgende Schaubild hält dies in vereinfachter Form fest.

Im Erziehungssystem Schule muß man, mit andern Worten, einsehen und sich eingestehen, daß insbesondere auch die Massenmedien selber, also Presse, Film, Radio, Fernsehen, Buch, Comic, Schallplatte usw., in erwünschter und unerwünschter Art erzieherisch wirken und sich vor der Verabsolutierung des eigenen, des schulischen Erziehungsprinzips bezüglich des vermeintlichen Konkurrenten Massenmedien hüten[1]. Schulische Medienpädagogik kann somit, wie schon im Zusammenhang mit der Bereitstellung von Materialien angedeutet, nur unter Berücksichtigung der weiteren Erziehungsinstanzen, wie sie Schema 2 ausweist, erfolgreich sein. Die für die konzeptuelle Arbeit wegleitende Frage lautet dabei: wie kann die Schule mithelfen, daß die Schüler ein optimales Verhältnis zur Massenkommunikation gewinnen?



Schema 1. Regelungsinstanzen bezüglich Schüler/ Massenmedien.

[1] Dem Zwecke und der Eigenart dieses Studienbandes gemäß wird der Anmerkungsteil dieses Aufsatzes klein gehalten. Mehrheitlich wird nur summarisch auf Literatur verwiesen, hier zum Beispiel zur weiteren Verdeutlichung des Gesamtzusammenhangs von Schule und Massenkommunikation auf Ulrich Saxer, «Schule und Massenkommunikationsmittel», in: «Gymnasium Helveticum» 23, 1968/69, Heft 3, S. 175–191, und «Jugend zwischen Anspruch und Angebot: Aspekte der Medienpädagogik», in: «av-bulletin», 6/7, 1974, S. 3–18.

Entwickelt wird, zweitens, eine integrale Medienpädagogik. Da die Schule ja nicht nur Kenntnisse über die Massenmedien vermittelt, sondern maßgeblich auch wünschenswerte Einstellungen hinsichtlich der Massenkommunikation aufbauen helfen soll, genügen bloß punktuelle Bemühungen hier nicht. Die schulische Medienpädagogik sollte die Schüler vielmehr möglichst regelmäßig und nicht bloß fallweise und möglichst lange und insbesondere auch schon früh statt bloß auf einer bestimmten und gar oberen Stufe erreichen, analog der Beeinflussung durch die andern Instanzen in diesem Erziehungsbereich. Grundlage der ganzen Arbeit hat demzufolge ein medienpädagogisches Basiskonzept MP_0 zu sein, das die Leitlinien der zürcherischen Medienpädagogik überhaupt festhält, dann stufengerecht differenziert wird und im übrigen auch die Vor- und Nachschulzeit berücksichtigt.

Ausgearbeitet wird, drittens, eine curriculare Medienpädagogik. Damit ist vor allem ein entschiedener zielgerichtetes Konzept gemeint, als es in den traditionellen Stoffkatalogen herkömmlicher Art vorliegt. Medienpädagogische Lehr-/Lernziele, -inhalte, -formen und -mittel sollen auf Grund der Analyse der vier komplexen Curriculumdeterminanten Massenmedien, Schüler, Schule und Gesellschaft zu sachgerechten Stufenprogrammen MP_{1f} kombiniert werden. Keineswegs sollen indes dadurch Lehrer und Schüler einer rigiden Unterrichtsprogrammierung unterworfen werden; die curriculare Absicht geht vielmehr in Richtung eines relativ offenen Lehrplans.

Konzipiert wird schließlich, viertens, eine interdisziplinäre Medienpädagogik. Die günstigen organisatorischen Voraussetzungen gestatten ja die Zusammenarbeit von Erziehungs-, Publizistikwissenschaftern und Psychologen, wie die Konstellation der Curriculumdeterminanten es nahelegt. Diese Kooperation sollte die einseitige Ausrichtung mancher anderer medienerzieherischer Bemühungen vermeiden helfen und zugleich die wissenschaftliche Richtigkeit der einzelnen Dimensionen des komplexen Gesamtprojekts garantieren. Wo notwendig, werden auch noch weitere Experten beigezogen.

2.3. *Realisierungsprinzipien*

Diesen Konzipierungsprinzipien stehen die folgenden drei Realisierungsprinzipien zur Seite:

Als wichtigstes Realisierungsprinzip kann, erstens, dasjenige des sparsamen Einsatzes von Mitteln gelten. Andernfalls ist ja zum vornherein überhaupt die Verwirklichung des Gesamtprojektes gefährdet. Ökonomische Realisierung bedeutet dabei zum einen die vergleichsweise speditive Bewältigung der sehr umfangreichen Aufgabe mit einem kleinen Apparat. Es kann also zum Beispiel das in 1.4. beschriebene Vorgehen nicht in dem Sinn ein fundamentaldemokratisches sein, daß auch noch die Bestimmung und das Gewichtungsschema der Curriculumdeterminanten und die Ermittlung und Formulierung der Richt-

ziele in langen Diskussionen der zahlreichen medienpädagogisch relevanten Gruppen sich vollziehen ließen. Einen Teilersatz hierfür und überhaupt für eine viel aufwendigere Bedürfnisanalyse bilden die von G. Bretscher und O. Bonnard durchgeführten und beschriebenen Gruppendiskussionen und Einzelinterviews. Dieses Erhebungsinstrument fördert bei solch komplexen Materien besonders wirkungsvoll und vielseitig Informationen zutage, wenn auch auf Kosten statistischer Repräsentativität. Die Knappheit an Zeit und Mitteln zwingt also auch zur Verwendung von Befunden, die nicht mit strengster wissenschaftlicher Methodik gewonnen worden sind.

Ökonomische Realisierung bedeutet aber nicht nur Bescheidung bei der Entwicklung neuer Elemente, seien es Unterrichtseinheiten oder Kontrollinstrumente, sondern entsprechend auch maximale Nutzung des schon Vorhandenen. Bewährte Ansätze, Ideen so gut wie Materialien, finden darum auch Eingang in das neue Konzept. Dieses muß schließlich nicht in erster Linie durch Originalität, sondern durch Praktikabilität, und zwar in der Schulwirklichkeit, überzeugen. In diesem Sinn gelten zum Beispiel auch die Kenntnisse und Erfahrungen, welche die in der Arbeitsgruppe mitwirkenden Fachleute in das Projekt Medienpädagogik einbringen, mit Selbstverständlichkeit als berücksichtigungswürdige Daten[1].

Dies entspricht auch dem zweiten Verwirklichungsgrundsatz, demjenigen der kooperativen Realisierung. Er folgert zwangsläufig aus dem curricularen Konzipierungsprinzip, aber auch schon aus dem Auftrag selber. Der Beitrag der für ein solches Unternehmen kompetenten beziehungsweise verantwortlichen oder daran interessierten Gruppen und Personen ist für sein Gelingen in sachlicher wie in psychologischer Hinsicht unerläßlich. Darum ist die Arbeitsgruppe Medienpädagogik interdisziplinär zusammengesetzt; darum erhielten in der deutschschweizerischen Befragung möglichst alle relevanten Gruppen Gelegenheit, ihre Ideen zu äußern; darum sollen solche Kreise auch in den weiteren Ablauf der curricularen Arbeit möglichst kontinuierlich eingeschaltet bleiben. Es kompensiert somit das Prinzip der kooperativen Realisierung bis zu einem gewissen Grad dasjenige der ökonomischen[2].

Schließlich gilt als dritter Grundsatz der Realisierung das Prinzip der provisorischen Verwirklichung. Die stürmischen Entwicklungen im Mediensektor, die beschleunigte wissenschaftliche Erhellung der Mas-

[1] Ein Bild von den Vereinfachungen, die bei der Realisierung des Zürcher Projekts einer schulischen Medienpädagogik unter anderem angestrebt werden, ergibt sich zum Beispiel aus dem Vergleich der Forderungen, die in Wolfgang Klafki et al. (Hrsg.), «Probleme der Curriculumentwicklung», Frankfurt a. M./Berlin/München [2]1972, erhoben werden, und dem «Modell für Praktiker» von Rolf Dubs/Christoph Metzger/Tilo Häßler, «Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung», Zürich 1973, das auch in manchem für die Arbeit des Zürcher Medienpädagogik-Projektteams wegleitend ist.

[2] Ein Modell wirkungsvoller Kooperation im Bereich der Curriculumentwicklung findet sich in den Materialien der erwähnten Arbeitsgruppe Wirtschaftsbürgerkunde am Pestalozzianum in Zürich.

senkommunikation und das Prinzip ökonomischer Realisierung mit seiner nicht zu kleinen Irrtumstoleranz gestatten ja kaum dauernde Festlegungen; das Projekt einer schulischen Medienpädagogik, diese überhaupt muß ein fortgesetzt selber lernendes System bleiben. Ständig müssen dem Projekt und später auch dem fertigen Curriculum neue Informationen zugeführt werden, die es unter Umständen auch in manchen Punkten berichtigen. Man könnte geradezu von einem Prinzip der dauernden Selbstkorrektur sprechen, soweit ein solches im Verein mit den beiden ersten Realisierungsprinzipien Platz greifen kann. Offenbar ergänzt beziehungsweise kompensiert ja bis zu einem gewissen Grad auch dieses dritte Prinzip wieder die beiden vorherigen. Daß im übrigen dieser Grundsatz der bloß provisorischen Verwirklichung durchaus nicht zur Selbstzerstörung des Projekts infolge Blockierung des Arbeitsfortgangs durch dauernde Selbstberichtigung führen muß, zeigt das Verhältnis zwischen dem ursprünglichen Konzept einer Zürcher Medienpädagogik und den Resultaten der Befragung in der deutschen Schweiz beziehungsweise der behördlichen Reaktion auf diesen Entwurf: Die Annahmen, auf denen dieses Konzept beruhte, wurden, weil sie anscheinend wirklichkeitsgerecht waren, von diesen Gruppendiskussionen praktisch vollumfänglich bestätigt und das Konzept selber von der zuständigen Behörde weitestgehend genehmigt.

2.4. *Die Curriculumdeterminanten*

Zur allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Curriculumdiskussion theoretisch Stellung zu nehmen steht dem Publizistikwissenschafter nicht zu. Konkret und praktisch muß er sich aber mit den Problemen curricularen Denkens doch auseinandersetzen, sobald er zum Beispiel irgendwelche Aus- und Fortbildungssysteme für Journalisten oder eben Vorschläge zur schulischen Medienpädagogik entwickelt. Selbst die bloße Aufbereitung von Fakten über die Massenkommunikation für irgendeinen Lehrgang ist ja natürlich ein eminent pädagogischer Akt, den der Publizistikwissenschafter schon nicht mehr allein verantworten kann. Gerade in pädagogischer Hinsicht wird sich darum das Prinzip der provisorischen Realisierung auf den Fortgang des Projekts immer wieder auswirken, wenn zum Beispiel publizistikwissenschaftliche Vorgaben vom Erziehungswissenschafter berichtigt werden oder umgekehrt, wie zum Beispiel unter Punkt 3 die Leistungen von Pädagogen durch den Publizistikwissenschafter.

Was nun konkret die Bestimmung der Curriculumdeterminanten betrifft, so muß sie genügend allgemein erfolgen, daß auch künftige Konstellationen – auf die die Schüler schließlich vorbereitet werden sollen – erfaßt werden. Ferner wird das Prinzip der kooperativen Verwirklichung besonders bei der Ableitung der Lehr-/Lernziele aus der ermittelten Konstellation von Curriculumdeterminanten zum Tragen kommen. Lehr-/Lernziele als primär normative Konzepte können und

sollen, mit andern Worten, stärker konsensuell erarbeitet werden, während die vorgängige Erkenntnis der Curriculumdeterminanten, also der einen Lehrplan tatsächlich prägenden Faktoren, als primär kognitives Geschäft eher dem Fachwissenschafter obliegt. «Was bestimmt tatsächlich die Gestalt von Lehrplänen und Unterricht?» ist also die empirische Frage, die es hier zu überlegen und für den Fall der schulischen Medienpädagogik konkret zu beantworten gilt.

Theoretische Erwägungen und ihre Bestätigung durch die Befragung in der deutschen Schweiz lassen vier Komplexe erkennen, welche die Ziele, Inhalte, Formen und Materialien eines medienpädagogischen Schulcurriculums elementar bestimmen. Es sind dies die Massenmedien selber, die Schüler, die Schule und die Gesellschaft. Gegenstand, Edukand, Erziehungsinstitution und soziokultureller Gesamtkontext bilden das Ensemble, dem ein medienpädagogisches Curriculum im Sinne des Zürcher Projekts de facto verpflichtet ist und dem es optimal Rechnung tragen sollte. Auch die schon erörterten Konzipierungs- und Realisierungsprinzipien des Projektes Medienpädagogik sind Ausdruck dieser Gesamtkonstellation und scheinen darum teilweise in der folgenden Einzelcharakterisierung der Curriculumdeterminanten noch einmal auf:

1. Die Massenmedien selber bestimmen die schulische Medienpädagogik:

a) als Gegenstand von bestimmter Beschaffenheit. Über diese zu befinden ist die Publizistikwissenschaft zuständig;

b) als Mitproduzenten von Lehr-/Lernmaterial. Auch als Berater in Fragen der Medienpraxis kommen Medienschaffende in Frage;

c) als Beeinflusser aller curricular relevanten Gruppen. Insbesondere die schon vorher angesprochene Eigentümlichkeit des Gegenstandes der Medienpädagogik, selber auch erzieherische Aktivitäten zu entfalten, wirkt sich entscheidend wiederum auf die übrigen Curriculumdeterminanten aus.

2. Die Schüler bestimmen die schulische Medienpädagogik:

a) durch ihren Medienbezug. Dieser, also ihre Nutzungsgewohnheiten, Verständnismöglichkeiten usw. des Angebots der Massenmedien, bildet ja das unmittelbare Objekt der medienpädagogischen Bemühungen, die dementsprechend auch durch Pädagogik und Psychologie wissenschaftlich abgestützt werden müssen;

b) durch ihren Umgang. Da Gleichaltrige, Kameraden, die Schüler bei der Wahl und in der Art der Verarbeitung von Medienaussagen maßgeblich beeinflussen, darf die schulische Medienpädagogik nicht für isolierte Individuen konzipiert sein;

c) durch ihre Herkunft. Vor allem für die Eltern gilt Ähnliches wie für b, um so mehr als durch diese die Schüler auch gesamtgesellschaftliche Normen bezüglich der Massenkommunikation vermittelt bekommen.

3. Die Schule bestimmt die schulische Medienpädagogik in Gestalt:

a) des Schultypus. Er bringt, in Ergänzung zu 2 a, Schüler ähnlichen Alters und später auch vergleichbarer Eignung und Neigung zusammen und schreibt überhaupt die organisatorischen Bedingungen der Medienpädagogik vor;

b) der Lehrer. Deren eigene Einstellung zu den Massenmedien ist dabei gewöhnlich durchaus nicht unproblematisch. Medienbegeisterten Pädagogen stehen nämlich eigentliche Medienverächter gegenüber, welche die Entfaltungsmöglichkeiten einer schulischen Medienpädagogik beschränken;

c) der Schulbehörden. Ihre Konzeption hinsichtlich eines vertretbaren Aufwands schlägt sich nicht bloß in der Stundendotation und der Facheinordnung nieder, sondern vor allem auch in der curricular so bedeutsamen materiellen Ausstattung der schulischen Medienpädagogik mit Hard- und Software.

4. Die Gesellschaft bestimmt die schulische Medienpädagogik:

a) durch ihre Gesamtstruktur. Diese ist im Falle der Schweiz diejenige einer demokratischen, pluralistischen, differenzierten Industriegesellschaft, was sich in der Ausgestaltung der Massenkommunikation selber wie in den Haltungen ihr gegenüber ausdrückt;

b) durch ihre Normen. Diese sind dementsprechend uneinheitlich bezüglich der Massenmedien wie bezüglich der Erziehung. Die schulische Medienpädagogik kann demnach ihre Ziele nur an einigen allgemein anerkannten Basisnormen politisch-kultureller Art orientieren, nicht aber an gruppenspezifischen Leitbildern konservativer oder progressiver Natur;

c) durch bestimmte Lebensstile. Diese unterscheiden sich gerade hinsichtlich der Mediennutzung beträchtlich; eine curricular entscheidende Gemeinsamkeit darf indes nicht vernachlässigt werden, nämlich der Umstand, daß es sich hier um eine Freizeitbeschäftigung handelt.

Ein ideales medienpädagogisches Curriculum muß also im beschriebenen Sinn massenmedien-, schüler-, schul- und gesellschaftsgerecht sein. Was dies im einzelnen bedeutet, wird bei der Interpretation der Befragungsergebnisse unter Kapitel 4 zu klären sein. Allerdings muß hier schon das grundsätzliche Problem kurz erörtert werden, wie diese vier Curriculumdeterminanten zu gewichten sind. Zum einen sind sie ohnehin nur analytisch trennbar, in Wirklichkeit hingegen hochgradig interdependent, und zum andern sind sie keineswegs harmonisch aufeinander abgestimmt. Auch die nachfolgende Beurteilung vorhandener Systeme der Medienpädagogik ist maßgeblich durch solche Gewichtungsprinzipien bestimmt: Wer zum Beispiel wirklichen oder angeblichen Schülerbedürfnissen absolut den Vorrang gibt, kommt zu andern curricularen Entscheidungen als der stärker Schul- und Lehrerorien-

tierte; oder wer die Determinante Gesellschaft letztlich als politisch-ökonomisch verfaßten Zwangsverband interpretiert, wird sie anders und vor allem stärker gewichten als der Träger eines liberalistischen Gesellschaftsverständnisses.

Die Gewichtungsfrage schließt, mit andern Worten, auch das primär tatsachenbezogene und analytische Geschäft der Bestimmung der Curriculumdeterminanten wieder an den ganzen Komplex der pädagogischen Normproblematik an. Gerade etwa die Interpretation von Determinante 4, der Gesamtstruktur der schweizerischen Gesellschaft, als «demokratischer, pluralistischer und differenzierter Industriegesellschaft» stößt ja schon auf den Widerspruch mancher Medienpädagogen, die hier von einer uniformierten Massengesellschaft, dort von einer undemokratischen kapitalistischen Gesellschaft sprechen. Schon die Interpretation der Curriculumdeterminanten, und noch viel stärker ihre Gewichtung, vollziehen sich somit in einem normativen Gesamtzusammenhang, den man sich und andern besser eingesteht als verschleiert; und diese Interpretation und Gewichtung erfolgen zudem in einem Realisierungszusammenhang, der – wie früher beschrieben – auch noch gewisse Verpflichtungen für ein entsprechendes Projekt schafft.

Aus diesen Gegebenheiten lassen sich folgende allgemeine und spezifische Gewichtungsprinzipien hinsichtlich der Curriculumdeterminanten gewinnen:

1. Allgemein muß sich das Projekt einer kantonalen Medienpädagogik in den normativen Gesamtzusammenhang des schweizerischen Erziehungswesens stellen, soll es überhaupt irgendwelche Verwirklichungschancen haben. Die Tatsache, daß es sich um einen behördlichen Auftrag handelt, verstärkt im besondern ganz selbstverständlich das Gewicht von Determinante 3c. Als generelle Gewichtungskriterien müssen da die erzieherischen Hauptakzente der Schweizer Schule und die gängige Determinantenkonstellation der andern Schulgegenstände gelten, geht es doch in erster Linie um eine schulische Medienpädagogik. Besinnt man sich auf die drei Hauptfunktionen von Erziehung, nämlich Förderung der individuellen Möglichkeiten des Edukanden zur Personalität, Instruktion der Mechanismen des sozialen Zusammenlebens und Einführung in die bestehende Kultur als ein System von Denk- und Gefühlsmustern, so läßt sich die These aufstellen, das schweizerische und mit ihm das zürcherische Schulwesen verwirklichten – bei allen regionalen und stufenmäßigen Unterschieden – diese drei Erziehungsfunktionen ungefähr gleichwertig. Von hier aus kommt also zum vornherein keine extrem individualisierende, vergesellschaftende oder Kultur pflegende Ausrichtung der schulischen Medienpädagogik in Frage. Was die Elementaranforderungen an jedes schulische Curriculum betrifft, so spiegeln tatsächlich die vier ermittelten Größen die allgemein verbindliche Bedingungskon-

stellation: Schweizerische Schulcurricula müssen gesellschafts-, gegenstands-, schul- und schülergerecht sein. Ein prinzipieller Vorrang eines dieser komplexen Faktoren ist nicht auszumachen. Unter diesem Gesichtspunkt darf auch die Determinante 3 nicht übergewichtet werden.

2. Spezifisch müssen bei der Gewichtung der Curriculumdeterminanten die Eigenart des Gegenstandes, nämlich von Massenkommunikation, und die besondern Erziehungsgegebenheiten in diesem Bereich berücksichtigt werden. Den Ausgangspunkt hat da der Umstand zu bilden, daß Massenkommunikation ein in manchem gegenläufiges Erziehungssystem zum schulischen und auch zum familiären darstellt. Die bisherige Auseinandersetzung der Schule mit den Massenmedien ist denn auch vorwiegend und im weitesten Sinne des Wortes «reaktionär». Erst die Institutionalisierung der schulischen Medienpädagogik im Sinn einer aktiven, kontinuierlichen, sachgerechten und geregelten pädagogischen Auseinandersetzung mit der Massenkommunikation setzt an die Stelle der hilflosen bloßen Reaktion auf das massenmediale Erziehungsprinzip als dringend notwendige Ergänzung das schulische. Wenn es aber in erster Linie um diese mit der Institutionalisierung zusammenhängenden Vorteile geht, dann werden doch vor allem Schulbehörden, Lehrer- und Elternschaft für das entsprechende Projekt gewonnen werden müssen, unter Umständen auf Kosten von Schülerwünschen. Deren Präferenzen einfach zu übergehen verbietet sich freilich nicht nur aus allgemeinen pädagogischen Erwägungen, sondern auch spezifisch aus der demokratischen Zielsetzung von Determinante 4. Ohnehin legt zum Beispiel das Fehlen der Bestimmungsgröße «späterer Beruf» einen gewissen Vorrang genereller Zielsetzungen nahe. Entscheidend bei all dem ist indes, daß die schulische Medienpädagogik keinesfalls die beschönigende Selbstdarstellung der Determinante 1, also der Massenmedien selber, übernehmen darf, auch wenn diese dann gegen solche angebliche pädagogische Verzerrungen den Vorwurf der Praxisfremde ins Feld führen.

3. Lernen aus bisherigen Versuchen

3.1. *Unzulänglichkeiten bei der Gegenstandsbestimmung*

Wenn nun im folgenden an bisherigen medienpädagogischen Bemühungen Kritik geübt wird, so ist dazu vorgängig ausdrücklich festzuhalten, daß hier meist mit sehr großem persönlichem – freilich autodidaktischem Einsatz gegen sehr vielfältige Widerstände einzelne Lehrer aus Liebe zur Sache und aus pädagogischem Verantwortungsgefühl

heraus tätig wurden und zum Teil noch sind. Die Erörterung einiger Unzulänglichkeiten dieser Anstrengungen hinsichtlich Gegenstandsbestimmung, Schülerbedürfnissen, Schulrealität und Lehr-/Lernzielen soll somit in keiner Weise die Anerkennung schmälern, die dieses pädagogische Pionierwerk verdient, und darum auch nicht einzelne Namen und Werke an den Pranger stellen. Trotzdem müssen die Schwächen dieser Versuche im Lichte der erwähnten Curriculumsdeterminanten erkannt werden, da gerade sie wahrscheinlich einen breiteren Erfolg dieser Bemühungen vereitelt haben und im Wiederholungsfall auch ein neues Konzept gefährden.

Ein Blick auf die gesamtschweizerisch ohnehin wenig intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem Problembereich Medienpädagogik und auf die paar in der Schweiz veröffentlichten medienpädagogischen Lehrmittel[1] erweist nämlich als erstes sofort erhebliche Mängel in der Erfassung und Darstellung des Gegenstandes, der Massenkommunikation also. Die Curriculumsinstanz Kommunikations- beziehungsweise Publizistikwissenschaft wird von diesen Autoren kaum oder nur sehr einseitig berücksichtigt, mit dem Resultat, daß wissenschaftlich Unhaltbares oder nur sehr bedingt Vertretbares Eingang in diese Publikationen findet. Dies darf freilich keineswegs allein solchen Pädagogen angelastet werden, sondern hängt damit zusammen, daß sie bis anhin die universitäre Infrastruktur in der Schweiz entbehren mußten, die mit entsprechender Forschung und Lehre ihre erzieherischen Bemühungen abgestützt hätte.

Unter den gegebenen Bedingungen blieb hingegen den schweizerischen Medienpädagogen nichts anderes übrig, als den Gegenstand Massenkommunikation gewissermaßen als Autodidakten zu charakterisieren, mit entsprechenden Unzulänglichkeiten. Schon die Literaturverzeichnisse dieser Lehrmittel verraten zum Beispiel notwendigerweise erhebliche Unsicherheit ihrer Autoren bei der Gewichtung und Beurteilung der oft reichlich zitierten wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Literatur im Bereich der Massenkommunikation. Weitgehend auf sich selber angewiesen, suchen diese Pädagogen entweder Bestätigung ihrer eigenen Sach- und Wertvorstellungen durch das entsprechend lückenhafte Sammeln von mehr oder weniger wissenschaftlichen Belegen und entwerfen so in manchem gleichsam eine private Version von dem, was Massenkommunikation sei, zuhanden ihrer Schüler. Der Gegenstand wird damit für diese bloß auf der Linie subjektiver Bedeutungserlebnisse der Lehrenden strukturiert als auch gemäß seiner objektiven Gestalt. Oder aber die unsicheren Medienerzieher suchen geistigen Anschluß an eines der in- oder ausländischen Grüppchen von medienpädagogisch Interessierten und deren wechselnde Meinungen über die Massenmedien, was nicht selten zur sach- und schulfremden Ideologisierung ihrer medienerzieherischen Vorstellungen führt. Auf jeden Fall beginnt die Pädagogisierung des Gegenstandes Massenkom-

[1] Vergleiche die kommentierte Bibliographie von Georges Ammann am Schluß dieses Bandes.

munikation unter den geschilderten Umständen gewöhnlich schon, bevor überhaupt deren reale Konturen einigermaßen geklärt sind.

Diese Konturen werden zwar auch von der Publizistikwissenschaft nicht einheitlich umrissen; immerhin läßt die Systematik dieser hier zuständigen Disziplin doch klar genug eine Konstellation von Schwerpunkten erkennen, mit der die medienpädagogische Charakterisierung desselben Gegenstandes oft befremdend kontrastiert. Selbstverständlich kann keine Rede davon sein, die wissenschaftliche Strukturierung eines Gegenstandes sei einfach von der Schule zu übernehmen; im Gegenteil. Soweit indes Massenkommunikation – wie irgendein anderer Gegenstand auch – in der Schule vorgestellt wird, sollte dieses Bild nicht im groben Widerspruch zur wissenschaftlich untersuchten Realität stehen.

Die immer noch gängige Praxis, einzelne Medien – zu denen seltsamerweise gern auch die Institution Werbung gezählt wird – isoliert statt im Gesamtsystem der Medien zu behandeln, verstößt zum Beispiel gegen elementare Erkenntnisse der längst aus einer Medien- in eine Kommunikationswissenschaft verwandelten Publizistikwissenschaft. Die verschiedenen publizistischen Medien sind ja komplementär wie konkurrierend dermaßen intensiv aufeinander bezogen, daß sie nur aus diesem Wechselspiel heraus angemessen verstanden werden können. Und das gleiche ist gegen eine Behandlung der Massenkommunikation einzuwenden, bei der nicht der Zusammenhang mit der persönlichen, unvermittelten Kommunikation hergestellt wird.

Analog verhält es sich mit den verschiedenen Phasen der Massenkommunikation; ihre einigermaßen ausgewogene Berücksichtigung im Unterricht ist für das Verständnis der Medien, das in der Medienpädagogik schließlich geweckt werden sollte, unerläßlich. Desungeachtet nahm und nimmt in der schweizerischen Medienpädagogik die Erörterung der sogenannten Mediensprachen unverhältnismäßig stark die Aufmerksamkeit von Lehrenden und Lernenden in Anspruch. Selbstverständlich muß die Einübung der Schüler in die Mediensprachen oder -codes ein zentrales Lehr-/Lernziel von Medienpädagogik bleiben. Dies kann aber nur sachgerecht geschehen, wenn die publizistische Aussage den Edukanden als Zentrum eines Prozesses vorgestellt wird, eben von Massenkommunikation, und die Regelhaftigkeiten, nach denen sie verläuft, mit erörtert werden. Ein paar Hinweise auf die Produktion, meist unter dem Stichwort «Wie es gemacht wird», genügen da nicht; sie illustrieren zwar einiges, aber sicher nur auf der einen Seite des Prozesses. Das Produktionsziel von Massenkommunikation, nämlich der Empfang dieser Botschaften durch Massenpublika, weist auf diese andere Seite, die für die Eigenart dieser Aussagen wie der Codes, in denen sie abgefaßt sind, ebenso entscheidend ist. Daß die vielfältigen Ergebnisse der Rezeptionsforschung, also die Befunde über das tatsächliche Publikumsverhalten und die realen Medienwirkungen, medienpädagogisch so ungenügend berücksichtigt werden, läßt sich daher keinesfalls von der Sache her verantworten. Fast macht es den Eindruck,

als sträube man sich manchenorts gegen die Preisgabe der offenbar lieb gewordenen pädagogischen Fiktion von den Massenmedien als allgegenwärtigen, allmächtigen Manipulatoren und nehme darum auch die ernüchternden Einsichten der Rezeptionsforschung über das bloß beschränkte Wirkungsvermögen der Massenmedien nur rudimentär zur Kenntnis.

Was dagegen die gesellschaftliche Bedeutung der Massenkommunikation betrifft, so macht sich die medienpädagogische Literatur oft gerade des umgekehrten Fehlers schuldig, indem sie, im Unterschied zu den individuellen Wirkungen, die Vielfalt der Verflechtungen der Massenmedien mit der Gesellschaft unterschätzt. Immer wieder werden in den medienpädagogischen Entwürfen die Massenmedien bloß als Kulturbeeinflusser, als Instrumente der Wirtschaft oder eben als politische Manipulatoren angesprochen. Aus der Sicht der Publizistikwissenschaft sind indes solche Verabsolutierungen unstatthaft, da die Massenkommunikation alle erdenklichen Aspekte des gesellschaftlichen Seins berührt und die Massenmedien demgemäß der kulturellen, der politischen und der wirtschaftlichen Sphäre der Gesellschaft in vergleichbarem Maß zurechnen.

Natürlich spiegeln solche Einseitigkeiten auch an sich legitime Unterschiede in der medienpädagogischen Zielsetzung. Fragwürdig indes werden solche Zielsetzungen eben dann, wenn sie die Realität des in der Schule zu vermittelnden Gegenstandes vergewaltigen. Ernstlich zum Vorwurf kann dies freilich den Medienerziehern nur insoweit gereichen, als sie von der Wissenschaft zur Verfügung gestellte brauchbare Unterlagen für die pädagogische Gegenstandsbestimmung vernachlässigen, und dies war ja bislang in der Schweiz praktisch noch kaum möglich. Manche Medienpädagogen bedauern denn auch selber diese Situation am meisten, wie unter anderem die von G. Bretscher durchgeführte Befragung ergeben hat. Denn, mit den Worten aus der ausgewogenen Stellungsnahme P. Haslers zu diesem ganzen Problemkomplex: «In der Ausbildung der Lehrer liegt der Beginn und somit auch der Erfolg jeder Medienerziehung. Wie sollen Lehrer Themenbereiche behandeln, in die sie nicht eingeführt worden sind? Es ist ein altes Geheimnis, daß nur das vermittelt werden kann, was der Erzieher sich selbst zu eigen gemacht hat.[1]»

3.2. *Informationslücken in bezug auf Schülerbedürfnisse*

Die vielen Globalurteile in der medienpädagogischen Literatur über die heutige Jugend und ihr Verhältnis zur Massenkommunikation – Urteile, die sich zudem nicht selten widersprechen – verraten, daß auch die Determinante Schüler sich nicht angemessen in den bestehenden Unterrichtskonzepten niederschlägt. Dies kann nach dem Vorher-

[1] Paul Hasler, «Medienerziehung», in: «Schriftenreihe zur Film- und Fernseherziehung», Heft 7, 1972, S. 23.

gehenden auch nicht weiter erstaunen, denn wo schon die wissenschaftlichen Grundlagen für die Gesamtausrichtung eines Curriculums fehlen, da gebricht es natürlich auch an entsprechenden Daten bezüglich des Schülerverhaltens. Als unbestreitbares Paradoxon verdient demnach festgehalten zu werden, daß bestehende schweizerische Medienpädagogiken sich praktisch bloß auf vermutete Schülerbedürfnisse beziehen können. Selbst neueste medienpädagogische Publikationen von sonst beachtlichem Standard bilden hiervon keine Ausnahme, sondern müssen sich zum Beispiel auf Befunde an westdeutschen Jugendlichen abstützen[1].

Dies heißt aber nichts anderes, als daß der Medienpädagoge, auch der Verfasser von Lehrsystemen, auf seine persönlichen Erfahrungen mit Schülern und Eltern verwiesen bleibt. Wie unentbehrlich diese pädagogische Richtgröße auch ist, gerade im Bereich der Massenkommunikation, wo von Schülern wie von Eltern so viel tatsächliches Konsumverhalten verheimlicht oder auch einfach bewußt oder unbewußt verzerrt rapportiert wird, genügt sie keinesfalls. Eltern wie Schüler rechnen ja durchaus vernünftigerweise mit bestimmten, und zwar recht wenig toleranten Schulstandards in diesem Bereich, wo sich das schulische Erziehungsprinzip durch dasjenige der Massenmedien herausgefordert sieht. Zudem beeinträchtigen natürlich die allgemeinen Selektionsmechanismen, die für das Wahrnehmungs-, Aufnahme- und Behaltensvermögen gelten, auch das Lehrerurteil über die hier wesentlichen Schülerbedürfnisse, und dies um so mehr, je entschiedener der Lehrer schon auf bestimmte medienpädagogische Zielsetzungen festgelegt ist. Schließlich verfügen auch nur wenige Medienpädagogen über ausreichende Erfahrungen auf vielen verschiedenen Schulstufen und mit je andern Schultypen, so daß ihr diesbezügliches Wissen sich letztlich auf bestimmte Schülertypen beschränkt.

Aus all diesen Gründen wird die Curriculumdeterminante Schülerbedürfnisse von den bestehenden medienpädagogischen Systemen stärker verbal als real berücksichtigt, das heißt gewöhnlich bloß in schon pädagogisch vorgedeuteter Form. Das von verschiedenen medienpädagogischen Ansätzen entworfene Schülerbild bezieht sich denn auch viel unmißverständlicher auf bestimmte Schultypen und deren Verhaltenserwartungen an die Schüler als auf das reale Verhältnis junger Schweizer zu den Massenmedien, zumal auf ihren Medienkonsum, insgesamt. So hatte etwa die nun allmählich veraltende sogenannte moralische Medienerziehung die drohende oder schon wirkliche Korruption der Edukanden infolge ihres wertwidrigen Verhältnisses zur mehrheitlich als schädlich eingestuften Massenkommunikation zur Voraussetzung. Das ausgeprägte Moment von Bewahrungspädagogik, das diesen Ansatz kennzeichnet, läßt der Berücksichtigung der Determinante Schüler überhaupt keinen echten Raum, beansprucht die Schule doch hier nach wie vor ein pädagogisches Wertsetzungs- und -verwirkli-

[1] Arnold Fröhlich/ Paul Hasler/ Caspar Meyer/ Ernst Ramseier, «Die Zeitung – ein medienpädagogischer Lehrgang», Hitzkirch 1973, S. 55.

chungsmonopol. Die Medienerziehung mit vornehmlich ästhetischer Zielsetzung erhofft dagegen von der visuellen Sensibilisierung der Schüler zugleich deren Immunisierung gegen alle erdenklichen Arten von Medienschund und -kitsch. Das hier anvisierte Anspruchsniveau ist freilich so offenkundig überdurchschnittlich, daß dieser Ansatz zum vornherein auf die Absolventen höherer Mittelschulen zugeschnitten erscheint. Dies wiederum sehr im Gegensatz zur jüngsten medienpädagogischen Bewegung, die als «kritische» oder «emanzipatorische» vor allem unterprivilegierte Kreise anvisieren dürfte, allerdings auch ohne zuverlässigere Hinweise auf die tatsächliche Bedürftigkeit dieser Edukanden nach dieser Art von Medienpädagogik.

Unter diesen Umständen bleibt der Erfolg der meisten bisherigen medienpädagogischen Maßnahmen eine unbekannte Größe. Kaum weiß man ja von der Schule aus, wieweit die Jugendlichen die Medienaussagen im Elternhaus und wieweit mit Gleichaltrigen verarbeiten. Schulische Strategien müssen indes, sollen sie wirksam sein, auch die außerschulischen Sozialisationsgegebenheiten berücksichtigen, zumal in einem Bereich mit lebenskundlicher Thematik und konsumpädagogischen Implikationen, wie es derjenige der Massenmedien ist. Was es in Wahrheit bedeutet, wenn Schüler – wie im Gespräch mit G. Bretscher bezeugt – bei unverständlichen Mediengehalten einfach «abschalten» oder «nicht daran denken», dies zu wissen müßte im Grunde Voraussetzung jeder Medienpädagogik sein.

3.3. *Konflikte mit der schulischen Wirklichkeit*

Unter den schweizerischen Medienpädagogen überwog und überwiegt der Typ des Neuerers; andere nehmen im allgemeinen den Kampf mit den geschilderten Hindernissen in diesem pädagogischen Feld schon gar nicht auf. Gerade diese Mentalität bringt aber den Medienpädagogen vielfach zum vornherein in einen gewissen Gegensatz zu den vielen konservativen oder skeptischen Kollegen, um so mehr als dieser innovatorische Geist keineswegs auf das Pädagogische im engern Sinn sich beschränkt, sondern oft auch technologische oder politische Neuerungen verlangt. Allzu ungestümes Fordern von seiten der Medienpädagogen hat indes nicht selten Positionsverhärtungen auf seiten der Institution Schule zur Folge, eine behördliche und kollegiale Zurückhaltung, die umgekehrt die pädagogischen Neuerer weiter radikalisiert – alles durchaus zum Schaden der guten Sache der Medienpädagogik.

Technologisch motiviert ist das Neuerertum der Medienpädagogik schon vom Gegenstand her. Der rasche Wandel der Medientechnologie mit entsprechenden Auswirkungen auf die Medienproduktion muß sich ja auch in den medienpädagogischen Lehrplänen und -mitteln niederschlagen. Das erstere ist vielen Kollegen des traditionell technikfernen Lehrerstandes unverständlich, das letztere wiederum ist kost-

spieliger, als es viele Schulbehörden verantworten können und wollen. Zwar fallen das Bemühen und auch das Geschick vieler Medienpädagogen im Schrifttum wie in der Unterrichtspraxis geradezu auf, mit denkbar bescheidenen Mitteln gelungene Demonstrationen zum Themenbereich Massenmedien zu entwickeln. Die Tendenz zur aktiven Medienpädagogik, das heißt zur Gestaltung eigener Beiträge der Schüler mit publizistischen Medien, steigert aber ganz selbstverständlich die Ausgaben nur schon für die bescheidenste apparative Grundausstattung. Zudem gilt gesamthaft: Obwohl Medienpädagogik sich nie allein – und auch nur zeitweise hauptsächlich – von der Schülerfaszination für die Medientechnik tragen lassen darf, so muß sie doch, um attraktiv und überzeugend zu sein, sich auch in technischer Hinsicht irgendwie adäquat, also mit entsprechenden Mitteln ausgerüstet, mit den Massenmedien auseinandersetzen können.

Neuerungen verlangt die Medienpädagogik von der Schule aber auch vielfach in organisatorischer Hinsicht, vor allem wenn, wie immer häufiger, die Ansicht vertreten wird, hier handle es sich um eine fachübergreifende Materie. Bedenkt man allerdings die Widerstände, die allein schon der bescheidenste zusätzliche Anspruch auf Zeit im Schulstundenplan weckt, so haben vollends solche aufwendige fachübergreifende Konzeptionen, die erst noch das Organisationsprinzip der Schule, eben die Gliederung in Fächer, in Frage stellen, nur ganz geringe Verwirklichungschancen. Medienpädagogik, vielleicht gar unter dem Namen «Kommunikationspädagogik» zum umfassenden Unterrichtsprinzip erhoben und angeblich in einer Vielzahl von Fächern praktiziert, läuft daher leicht Gefahr, im allgemeinen kommunikationspädagogischen Auftrag der Schule unterzugehen, also de facto noch weniger für ein besseres Verhältnis der Schüler zur Massenkommunikation zu leisten als ein bescheidenes, aber klar definiertes und wirklich institutionalisiertes Freifach. Das Problem, daß bei diesem dann der Stoffplan überlastet wird, weil tatsächlich der Aufgabenbereich der Medienpädagogik so groß ist, wird allerdings damit nicht aus der Welt geschafft; schon die vorliegende medienpädagogische Literatur verrät ja ganz deutlich diese Tendenz.

Innovatorisch gibt sich die Medienpädagogik eben oft in ihren Zielsetzungen überhaupt. Dies kann so weit gehen, daß sie geradezu den übrigen Schulbetrieb kompensieren will oder soll. Entsprechend unorthodoxe Gestaltungsformen oder aggressive Produkte zumal der aktiven Medienpädagogik zeitigen insgesamt freilich eher kontraproduktive Wirkungen, nämlich zusätzliche Schwierigkeiten für die Integration der Medienpädagogik in die Institution Schule. Das Moment von Erneuerung, das die Medienpädagogik mit einer gewissen Berechtigung in die Schule bringen will, kommt erst zum Tragen, wenn deren Realität ernst genommen und darin das demokratisch Mögliche angestrebt wird.

3.4. *Ideologisierung der Lehr-/Lernziele*

Die Unzulänglichkeiten in der Gegenstandsbestimmung ebenso wie die häufige Verkennung beziehungsweise Vernachlässigung der Curriculumdeterminanten Schüler und Schule gründen zu einem guten Teil in der Ideologisierung medienpädagogischer Richtziele. Umgekehrt haben die schwache wissenschaftliche und schulische Stützung der medienpädagogischen Bemühungen dieser Ideologisierung aber auch immer wieder Vorschub geleistet. Der Durchbrechung dieses Circulus vitiosus muß darum beim Entwerfen und bei der Verwirklichung eines medienpädagogischen Konzeptes höchste Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Nun sind ja schon Erziehungsziele an sich alles andere als unproblematische Größen. Hält man sich indes an die nüchterne Definition von W. Brezinka und versteht darunter durch Erziehung zu verwirklichende Normen, die Persönlichkeitszustände von Edukanden beschreiben[1], so klären sich viele Probleme im Zusammenhang mit der Zielfrage. Objekt erzieherischen Handelns sind demnach einmal nicht gesellschaftliche Zustände, jedenfalls nicht unmittelbar, sondern individuelle Dispositionen. Wenn also Medienpädagogik zum Teil geradezu als Heilmittel gesellschaftlicher Übel propagiert wird, dann liegt dem eine ideologische Überspannung von Erziehungszielen zugrunde. Lernziele, zum zweiten, verdienen diesen Namen nur, wenn hinter ihnen auch der Wille der Lernenden steht, sonst sind sie in Wahrheit bloß Lehrziele.

Ideologisierung von Erziehungszielen liegt somit auch dann vor, wenn Lehrziele von Pädagogen als Lernziele von Schülern ausgegeben werden, ein – nach 4.2. – gerade in der Medienpädagogik sehr häufiger Fall. Der Tatbestand der Ideologisierung von Lehr-/Lernzielen ist, drittens, dann erfüllt, wenn irgendwelche partikuläre Ziel- und Wertvorstellungen verabsolutiert und als umfassend oder allgemeinverbindlich propagiert werden. Dies vor allem brachte und bringt das so vielfach gerechtfertigte Anliegen der schulischen Medienpädagogik stets von neuem zu Fall, denn eine solche Verabsolutierung gruppenspezifischer Maximen verstößt gegen alle vier Curriculumdeterminanten. Im Lichte derselben, insbesondere ihres Zusammenspiels, kann denn auch keine der bisherigen Hauptzielrichtungen der Medienpädagogik überzeugen, weder die moralische noch die ästhetische noch die kritisch-emanzipatorische.

Die primär moralisierende Medienpädagogik verabsolutiert ja als Bewahrungspädagogik das Wertsystem der Schule und zugleich den Konservativismus. Beides ist ebenso unstatthaft wie unwirksam. Den Massenmedien, also den flexiblen Gestaltern der Aktualität, auf einer solchen Linie pädagogisch beikommen zu wollen, mutet zum vornherein so gegenstands- und schülerfern an, daß nur die rabiatesten

[1] Wolfgang Brezinka, «Was sind Erziehungsziele?», in: «Zeitschrift für Pädagogik», 4, 1972, S. 509f.

Durchsetzungsmechanismen das völlige Scheitern einer solchen Pädagogik verhindern könnten, und an solchen gebricht es ja vielenorts. Der innere Widerspruch dieses medienpädagogischen Ansatzes läßt sich eben nicht tilgen: Man spricht hier im Zusammenhang mit dem Medienkonsum der Jugendlichen von Erziehung zur Mündigkeit und drängt doch einfach auf die Übernahme eines geschlossenen Wert- und Normsystems. Der intelligentere Schüler durchschaut dies freilich und auch die Starre und Pluralismusfeindlichkeit dieser je nachdem kulturelitär oder konfessionell begründeten Position, während der schwächere Schüler dadurch zusätzlich verwirrt wird.

Vergleichbare Vorwürfe muß sich auch die in erster Linie ästhetisch ausgerichtete Medienpädagogik gefallen lassen, soweit sie sich an einem festen ästhetischen Kanon orientiert. Dies braucht, der innovatorischen Tendenz von Medienpädagogik gemäß, allerdings nicht unbedingt der Fall zu sein. Selbst das tolerantere Hauptziel der visuellen Sensibilisierung der Schüler trägt indes der umfassenden Gesellschaftlichkeit des Phänomens Massenkommunikation und des gesellschaftlichen Einbezugs des Schülers durch Massenkommunikation zu wenig Rechnung. Mochte noch die alte Filmkunde mit einigem Recht vornehmlich als Kunsterziehung betrieben werden, für das kritische Verstehen einer einzigen Fernsehtagesschau reichen ästhetische Kriterien schon in keiner Weise mehr aus. Lebenshilfe im Umgang mit den Massenmedien wird auf diese Weise nur den schon Lebenstüchtigen und den leichter Ansprechbaren zuteil. Selbst die noch weitere Fassung dieses medienpädagogischen Ansatzes, nämlich diejenige, die den Schüler einfach in die moderne Bildkultur einführen will, verabsolutiert letztlich das Formale auf Kosten des Inhaltlichen und die Bildmedien auf Kosten der Druckmedien, als hätten Kinder und Erwachsene zum Beispiel nicht fast die gleiche Mühe mit dem Zeitungsdeutsch wie mit der sogenannten Bildsprache.

Auch diese kulturideologische Verengung der medienpädagogischen Zielsetzung rechtfertigt indes den Umschlag in die politische Ideologisierung nicht, wie er sich, zum Teil unter dem Einfluß ausländischer Vorbilder, in der sogenannten kritischen oder emanzipatorischen Medienpädagogik ereignet. Da lautet denn etwa plötzlich die mit wissenschaftlichem Anspruch als «übergeordnete Hypothese» bezeichnete Gegenstandsdefinition: «Massenmedien und ihre Inhalte sind Waren, die bestimmten Interessen dienen.[1]» Was im ästhetisierenden Ansatz nur Kultur sein durfte, hat nun wieder bloß Wirtschaft zu sein, «Ware», und auch damit wird wieder bloß ein Teilaspekt des komplexen Phänomens Massenkommunikation verabsolutiert. Die alte medienpädagogische Absicht, den Jugendlichen vor den schlimmen Einflüssen der Werbung zu bewahren, feiert hier eben im Gewande sozialistischer Ideologie fröhliche Urständ. Nun beutet zweifellos die Werbung mittels

[1] Bernhard Claußen, «Medienpädagogik, emanzipatorisch», in: «medium», 3. Jg. (1973), Heft 5, S. 34. Vgl. auch unter anderem Dieter Baacke (Hrsg.), «Mediendidaktische Modelle: Fernsehen», München 1973.

der Massenmedien überkommerzielle Werte der demokratischen Gesellschaft und menschlich achtbare Dispositionen, wie Vertrauen und Gutgläubigkeit, nicht selten schamlos aus, so daß diese Institution mit den übrigen in der Tat nur bedingt vereinbar ist. Über diesen Widerspruch kann und darf auch die Medienpädagogik nicht hinwegtäuschen. Von der ungeschminkten Analyse der Wirtschaftswerbung bis zur prinzipiellen Verdächtigung und Ablehnung des heutigen Wirtschaftssystems überhaupt ist indes noch ein weiter Weg, den die kritische Medienpädagogik nur aus Kritiklosigkeit ihrer eigenen politischen Basisideologie gegenüber so rasch zurückzulegen vermag.

Ähnliche Legitimationsprobleme stellen sich hinsichtlich der mit dem Richtziel Kritik gern gekoppelten emanzipatorischen Ausrichtung dieses Ansatzes. Die Befreiung schlummernder kreativer Kräfte von Jugendlichen zu eigenen gestalterischen Leistungen im Medienbereich oder die Förderung zur Kommunikationsfähigkeit überhaupt ist natürlich etwas ganz anderes als ihre Indoktrination unter Stichwörtern wie «kommunikative Kompetenz» und «Emanzipation» gegen die kurzerhand als Herrschaftssystem verketzerte Demokratie, gegen das gleichfalls dämonisierte Wirtschaftssystem und gegen die als anmaßend behandelte Autorität familiärer Bindungen. Wie wenig dergleichen mit den Wünschen und Bedürfnissen der großen Mehrheit der für ein schweizerisches medienpädagogisches Curriculum wesentlichen Gruppen zu tun hat – auch wenn man von einem verbreiteten Zustand der Unterprivilegierung auszugehen vorgibt –, hat gerade die deutschschweizerische Befragung von G. Bretscher mit aller Deutlichkeit erwiesen.

4. Interpretation der Curriculumdeterminanten

4.1. *Tendenzen und Widerstände*

Der Entwicklungsstand des hier vorzustellenden Konzepts einer Medienpädagogik und seine Realisierungsprinzipien lassen freilich nur eine provisorische Interpretation der Curriculumdeterminanten zu, die zudem der Publizistikwissenschafter allein nicht verbindlich vornehmen kann. Auch können die Ergebnisse der erwähnten Befragung ja nur als qualitative Hinweise auf die Dimensionen des ganzen Problemkomplexes gelten, nicht aber etwa als klare Gewichtungsindizien. Anderseits sind mit zweiundzwanzig befragten Gruppen die vier Curriculumdeterminanten immerhin so intensiv ausgelotet, daß zum Beispiel aus ihrer Übereinstimmung wohl auf gewisse Schwerpunkte geschlossen werden darf, um so mehr als Diskussionsrunden von möglichst ausgewogener Verteilung zusammengestellt wurden. So ist die Determinante Schüler nicht nur durch zwölf Schülergruppen, sondern auch noch durch zwei Elterngruppen repräsentiert. Die Schule wird nicht nur durch zwei Gruppen von Medienpädagogen, sondern zudem durch andere

Lehrer und auch durch Träger behördlicher Entscheidungen vertreten. Diese wie die beruflich gemischte Gruppe stehen indes, wie übrigens noch einmal die Eltern, auch für die Determinante Gesellschaft, während die Gruppen der Medienmitarbeiter, -kritiker und -wissenschafter in erster Linie für die Massenmedien selber sprechen. Diese Datenfülle, interpretiert überdies im Lichte sonstiger publizistikwissenschaftlicher Erkenntnisse[1], erleichtert sicher die Schaffung einer determinantengerechten Medienpädagogik erheblich. Darum steht bei dieser Würdigung der Befragungsresultate deren Bezug auf das zürcherische Projekt im Vordergrund.

Als Gesamtgliederung für eine solche erste Auseinandersetzung drängt sich zuerst ein Überblick über die Haupttendenzen auf, die sich bezüglich der schulischen Medienpädagogik unter den befragten Gruppen abzeichnen, und ebenso über die wichtigeren Gegentendenzen, mit denen immerhin in diesem Bereich ernsthaft zu rechnen ist. In fortschreitender Konkretisierung soll dann als zweites die Konstellation der unter 2.4. festgelegten Curriculumdeterminanten als solche eingehender analysiert werden, da dies natürlich für das Gewichtungsproblem von entscheidender Bedeutung ist. Mit dem Komplex Medienpädagogik und Kommunikationspädagogik, der als dritter beleuchtet wird, kommt wohl jene Dimension des Themas in Sicht, an welcher sich die Geister am umfassendsten scheiden, während als viertes und letztes noch die zentralen Vorstellungen zu medienpädagogischen Zielen und Inhalten erörtert werden müssen.

Was nun diese erste Würdigung der Befragungsresultate unter dem Titel von Tendenzen und Widerständen betrifft, so verdient vor allem der Umstand Beachtung, daß es überhaupt klar erkennbare Gesamttendenzen gibt. Dies ist angesichts der geschilderten Ideologisierung medienpädagogischer Ziele alles andere als selbstverständlich. Um so mehr muß diese breite Übereinstimmung in vielen Hauptpunkten begrüßen, wem der Erfolg der so lang und vielfältig betriebenen Bemühungen um eine Institutionalisierung der schulischen Medienpädagogik wirklich am Herzen liegt. Freilich läßt sich nicht übersehen, daß

[1] Zusätzliche Literatur, die für diese Interpretation der Ergebnisse der deutschschweizerischen Befragung genutzt wurde und nicht in andern Anmerkungen erwähnt wird, ist unter anderem: Jörg Aufermann/Hans Bohrmann, «Massenkommunikationsmittel», in: «Gesellschaft und Erziehung», Heidelberg 1968; Robert Blancpain/Erich Häuselmann, «Zur Unrast der Jugend», Frauenfeld/Stuttgart 1974; Jost Funke, «Fernsehen im Unterricht», Stuttgart 1970; Wolfgang Funke et al., «Thema: Massenmedien», Düsseldorf 1974; Thomas Hagmann, «Fernsehen im Leben der Kinder», Bern/Stuttgart 1972; Ludwig Kerstiens, «Medienkunde in der Schule», Bad Heilbrunn/Obb. [2]1971; Franz Roddeberger (Hrsg.), «Sozialisation durch Massenkommunikation», Stuttgart 1971; Lutz Rößner, «Fernsehen in der politischen Bildung», Frankfurt/Berlin/München 1971; Matthias F. Steinmann, «Massenmedien und Werbung», Freiburg i. Br. 1971, und «Die Radiohörer in der deutschen Schweiz», SRG-Publikumsforschung 1973; Dieter Stolte (Hrsg.), «Das Fernsehen und sein Publikum», Mainz 1973. Da im übrigen die Befragung auf die sich die Ausführungen beziehen, in diesem Band jedem Leser zugänglich ist, wird in dieser Interpretation auf einen Apparat von Stellenverweisen verzichtet.

an diesem Konsens gerade die Medienpädagogen selber nur in vergleichsweise schwachem Maß teilhaben; die Radikalität ihres Forderns verrät vielmehr in manchem eine andere Mentalität, als die übrigen curricular wichtigen Gruppen sie an den Tag legen. Darin bestätigt sich indes lediglich die vorgängig dieser Befragungsbefunde formulierte Hypothese bezüglich der Medienpädagogen als einer Neuerergruppe. Für die Verwirklichung des Projektes einer Medienpädagogik brauchen diese Unterschiede keine schlimmen Folgen zu zeitigen, solange jedermann sich des Umstandes bewußt bleibt, daß die Institutionalisierung eines neuen Unterrichtsgegenstandes die Berücksichtigung einer ganzen Determinantenkonstellation, wie eben zum Beispiel der unter 2.4. skizzierten, und somit Kompromißbereitschaft voraussetzt. Die avantgardistischsten der in dieser Befragung ermittelten Positionen einzuholen kann also auf keinen Fall Sache des hier beschriebenen Projektes sein.

Am unbestrittensten ist dabei die Notwendigkeit einer schulischen Medienpädagogik selber, noch unbestrittener als sogar in der Expertenbefragung in der französischen Schweiz. Allerdings muß ja davon ausgegangen werden, es hätten sich ohnehin nur an der Sache Interessierte für diese Diskussionsrunden zur Verfügung gestellt, so daß die Bedeutung der in diesem Punkt vorwaltenden Harmonie nicht überschätzt werden sollte. Wichtiger dürfte vielmehr die Ähnlichkeit der Argumentation sein, die sich hier gleichfalls abzeichnet. Immer wieder wird da vor allem die medienpädagogische Überforderung des Elternhauses als Grund für entsprechende schulische Maßnahmen angeführt. Gerade von den Eltern aus wird indes klar, daß man nicht einfach die Übernahme dieser erzieherischen Aufgabe durch die Schule – die einer Wegnahme gleichkäme – wünscht. Entsprechende Schulansprüche, wenn möglich noch in einer betont familienkritischen Art verwirklicht, müssen mithin mit erheblichem Widerstand von seiten der Eltern und wahrscheinlich auch mit weitgehendem Unverständnis von seiten der Schüler rechnen, die zwar hier und dort, zum Beispiel auf der Mittelschul- und der Berufsschulstufe, hoffen, durch das Mittel der aktiven Medienpädagogik ihre Schule kritisieren zu können, aber nicht das Elternhaus.

Nicht nur hier dürfte indes der Wille zur Zusammenarbeit gesamthaft gewachsen sein, sondern auch in der Grundausrichtung der geäußerten Vorschläge zur Medienpädagogik überhaupt wird mehrheitlich die Bereitschaft zu einer konstruktiveren Auseinandersetzung mit dem neuen Erziehungssystem Massenkommunikation als früher erkennbar. Von der Verteufelung der Massenmedien im Stile der alten Bewahrungspädagogik scheint man sich auf der einen Seite ebenso weit entfernt zu haben wie auf seiten der Medien selber von der einstigen pädagogischen Unbekümmertheit und Unberatenheit. Optimistisch gesprochen, scheint jene Kategorie von Leuten abzunehmen, die O. Bonnard in seiner Westschweizer Erhebung unter seiner Hypothese 2 als diejenige ausgemacht hat, bei der geringes Wissen über die Massen-

medien sich mit fixen Meinungen über diese und einem angemaßt sachverständigen Verhalten diesen gegenüber sich verbindet. Nur so stellt sich als unerläßliche Voraussetzung zur Realisierung des alten Postulats einer schulischen Medienpädagogik allmählich eine gemeinsame Problemlösungsbereitschaft ein, in der keine der beteiligten Gruppen mehr ihre Ansichten verabsolutiert.

Als Ausdruck steigender Einsicht in die komplexe Natur des mit den Massenmedien aufgegebenen Erziehungsproblems läßt sich auch die beträchtliche Differenziertheit der bei der Befragung postulierten Zielkataloge interpretieren. Jene Gruppen, die das Heil in der Vermittlung simpel wertender Meinungen und Einstellungen, aber auch bloßen Wissens über die Massenmedien sehen, sind selten geworden, wenn auch die Antworten vieler Schüler verraten, daß sich vor allem die elterliche Medienpädagogik nach wie vor oft mit einfachsten Gut/Schlecht-Schemen und entsprechend schlichten Verbots-/Erlaubnis-Regeln behilft. Gerade diese insgesamt differenziertere Problemauffassung führt indes auch zu immer umgreifenderen und aufwendigeren Unterrichtsprojekten, was begreiflicherweise die Politikergruppe schon wieder zur Relativierung dieser vermehrten medienpädagogischen Forderungen zwingt. Die an den bisherigen medienpädagogischen Versuchen festgestellte Tendenz zur ständigen Ausweitung des Aufgabenverständnisses erweist sich auch hier und wird schließlich etwaige in der Schule realisierte Pläne auf jeden Fall dem Vorwurf aussetzen, ungenügend zu sein. Um so befremdender ist es im Grunde genommen, wie ausschließlich vom Fernsehen und wie wenig von den übrigen Massenmedien die Rede ist. Ein Rest von altem Denken in Einzelmedien und nicht in Begriffen eines umweltbestimmenden Medienverbunds scheint hier immer noch nicht getilgt, sondern durch das erzieherisch unbewältigte Fernsehen sogar wieder belebt zu werden.

Um so einiger, und dies sicher zu Recht, sind sich die befragten Erwachsenen über den Vorrang der medienpädagogischen Lehreraus- und -fortbildung, und auch die Schüler fordern ja immer wieder Lehrer als Medienpädagogen, die «drauskommen». Bezeichnenderweise werden dabei übereinstimmend Pädagogen und nicht irgendwelche auswärtige Spezialisten gewünscht – was die Entschlossenheit belegt, mit der eine wirklich schulische Medienpädagogik angestrebt wird –, während allerdings bezüglich der genauer zu erwartenden Autorität dieser Lehrer viel weniger Übereinstimmung herrscht. Hier zerbricht der Konsens an jener Unterschiedlichkeit der Positionen, die auf der einen Seite in den Medien einen Gegenstand ähnlich andern Gegenständen sehen, die die moderne Schule bewältigen muß, und auf der andern Seite in der Medienproblematik einen Reformanlaß sehen, über dessen Bewältigung die Schule überhaupt erst zur modernen werden könnte. Unbeirrt hält sich jedenfalls der Glaube an die Multiplikationswirkung des Lehrerseins und daher auch der Lehreraus- und -fortbildung auch noch in der Zeit der mächtigen Multiplikatoren, genannt Massenmedien.

Deren Wirkung dürfte sich übrigens in einer letzten, hier kurz

zu erörternden Gemeinsamkeit erweisen. Es handelt sich dabei um den hypothesenwidrig klein gewordenen Unterschied zwischen Stadt- und Landkindern. Die Gegenüberstellung entsprechender Schulstufengruppen ergab ja nur sehr geringe Differenzen. Der Provinzialismus als soziales und kulturelles System bildet sich zwar natürlich längst nicht nur unter dem Einfluß der Massenkommunikation zurück, aber gerade bei den jüngern Medienkonsumenten scheinen die Angleichungstendenzen besonders ausgeprägt zu sein. Dies erklärt bis zu einem gewissen Grad wiederum die wachsende Ähnlichkeit in der Beurteilung medienpädagogischer Probleme und läßt auch die allgemeine Bedeutung kantonaler und regionaler medienpädagogischer Erfahrungen ansteigen. Ebenso rechtfertigt dieser Befund den etwaigen Rekurs auf weitere, anderswo gewonnene Daten, welche die Curriculumdeterminanten betreffen, wenn das vorhandene Material unvollständig oder schwer interpretierbar ist.

4.2. *Haupt- und Subdeterminanten*

Die Würdigung der Haupt- und Gegentendenzen dieses Antwortmaterials erfolgte mehr beschreibend; die Erhellung der Determinantenkonstellation im einzelnen muß nun stärker analytisch, unter Beizug weiterer Daten, geschehen. Ausgangspunkt kann dabei die Überlegung sein, daß diese curricular relevanten Gruppen mit ihrer Auffassung zur Medienpädagogik zugleich ihre Stellung zu den Massenmedien generell umschreiben, letztlich aber auch ihre allgemeine Position zueinander und in der Gesellschaft überhaupt.

In der Gesamtkonstellation der Curriculumdeterminanten, die als erstes kurz beleuchtet werden soll, wurden in 4.1. Positionsannäherungen gegenüber früher und damit erhöhte Kooperationsbereitschaft vermutet. Durch diese Annäherung ist ja überhaupt erst so etwas wie ein vergleichbares Problembewußtsein entstanden, das die verschiedenen curricular wichtigen Gruppen dem Gedanken eines auf einander abgestimmten medienerzieherischen Handelns allmählich aufschließt. Freilich bedingen die unterschiedlichen Positionen in der Gesellschaft, im Erziehungsgeschehen und im Massenkommunikationsprozeß nach wie vor Konkurrenzhaltungen und zumindest sehr unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, wenn auch nicht mehr dermaßen unvereinbare wie ehedem. Solchen positionsverpflichteten Aussagen kann natürlich bei der Realisierung einer schulischen Medienpädagogik in keinem Fall unkritisch Folge geleistet werden, auch gegenüber der Determinante Schule nicht, die sich in dieser Befragung gerade besonders konfliktreich präsentiert. Überhaupt fällt auf, daß die Hauptspannungen nicht mehr zwischen den Hauptdeterminanten bestehen, sondern sich in diese hinein verlagert haben. Dies läßt sich positiv dahin auslegen, es sei schon ein fortgeschrittenerer Verarbeitungsgrad des alten gesellschaftlichen Traktandums einer schulischen Medienpädagogik

erreicht worden, eine Phase, in der es bereits um die Bestimmung genauerer Verantwortlichkeiten geht, nachdem die prinzipielle nun ohnehin feststeht.

Zwischen den die Determinante Massenmedien beleuchtenden Gruppen der Medienmitarbeiter, -kritiker und -wissenschafter waren stärkere Gegensätze zu gewärtigen, als sie in den Befragungsresultaten tatsächlich aufscheinen. Die Gemeinsamkeit, die sich hier herausbildet, gründet allerdings vornehmlich im gleichen Adressaten von Forderungen, der Schule nämlich, die sich der Medienpädagogik vermehrt annehmen soll. Darin spiegelt sich das Wissen sowohl der mit der Massenkommunikation am besten Vertrauten um die allgemeinen diesbezüglichen pädagogischen Defizite wie um das Ungenügen bloßer Selbstkritik der Medien in pädagogischer Absicht. Immerhin sind gerade von der so entscheidenden Gruppe der Medienproduzenten in Zukunft ein vertieftes Bewußtsein für die pädagogische Dimension ihres Tuns und auch ein entsprechendes Produktionsverhalten zu gewärtigen, und dies wohl nicht nur gegenüber jenem Viertel von Fernsehzuschauern, die Kinder sind. An dieser Tendenz dürften auch die in dieser Beziehung offenbar ähnlich denkenden kontrollierenden Instanzen Medienkritik und -wissenschaft erheblichen Anteil haben. Weil sich überdies die Bereitschaft der Medienmitarbeiter zur pädagogischen Selbstkritik praktisch vor allem in medienkritischen Fernsehsendungen bewährt hat und die Medienmitarbeiter mit den meisten andern Gruppen die Auffassung vertreten, die Television sei das erzieherisch problematischste Medium, so rechtfertigt sich der Entschluß der Projektgruppe für eine schulische Medienpädagogik, zuallererst einmal die Zusammenarbeit mit dem Fernsehen zwecks koordinierter medienpädagogischer Bemühungen zu suchen.

Schon von seiten der Medienkritiker ergeht allerdings die Forderung an die Publizistikwissenschaft, vermehrt Grundlagen für wirkungsvolle medienpädagogische Maßnahmen zu erarbeiten. Von seiten der Medienpädagogen verschärft sich dies sogar bis zum Vorwurf der medienpädagogischen Unfähigkeit der Universitätsforschung, ja zum Zweifel an deren Kompetenz überhaupt. Die Konflikte innerhalb der Determinante Schule – zu der ja die Hochschule zum Teil auch gehört – werden schon hierin deutlich und zugleich auch die Schwierigkeit, bei solchen Positionsverhärtungen nur schon ein einigermaßen allgemein akzeptables medienpädagogisches Gegenstandsverständnis zu entwickeln. Unverkennbar bietet die Determinante Schule, in der doch die Medienpädagogik institutionalisiert werden sollte, ein dermaßen unausgeglichenes Bild – mit radikalisierten Medienpädagogen, vorsichtig zögernden Behördenvertretern und einigermaßen verunsicherten Lehrern in der Mitte –, daß die Bescheidenheit der bisherigen Leistungen der Institution Schule in diesem Aufgabenbereich ebensowenig erstaunt, als es künftige Schwierigkeiten tun werden.

Viele Reaktionen der Medienpädagogen lassen sich als Ausdruck enttäuschten Pioniertums verstehen, das überall nur noch Widerstände und Versagen sehen kann und nach dementsprechend mächti-

gen Ursachen sucht. Nur so sind die zum Teil schroffen Bezichtigungen: Bequemlichkeit, Unfähigkeit, Drückebergerei, Machtverschleierung von Kollegen, Eltern, Behörden, des ganzen Schulsystems und der ganzen Gesellschaft nachvollziehbar. Insbesondere wird die Determinante Massenmedien entschieden der Determinante Gesellschaft untergeordnet und demgemäß ein allgemeiner Kommunikationsnotstand der Jugend beschworen, den die Gesamtgesellschaft verschulde. Wissenschaftlich kann von einer solch einseitigen Beziehung zwischen Gesellschaft und Massenkommunikation freilich keine Rede sein. Die Intensität der Solidarisierung mit den offenbar als Opfern eines fragwürdigen Gesamtsystems verstandenen Schülern entspricht der Schärfe der Ablehnung desselben. Diese Radikalität verrät allerdings ebenso temporäre deutsche Vorbilder – sie fehlt ja in der westschweizerischen Befragung – wie betrübliche Erfahrungen mit der heimischen Schulrealität. Es wird jedenfalls einiges kosten, die wertvolle Mitarbeit dieser Gruppe für ein gemäßigtes Projekt schulischer Medienpädagogik nicht zu verlieren.

Die Ausführungen der Politiker und hohen Beamten basieren demgegenüber auf der herkömmlichen Auffassung vom Auftrag der Schule und bezeugen ihrerseits ebenfalls erfahrungsgenährte Skepsis, wieviel die Schule überhaupt, angesichts der Schwäche der elterlichen Erziehungspraxis, gegen die Stärke des Erziehungssystems Massenkommunikation ausrichten könne. Daß auf dem Weg der Medienpädagogik die Massenmedien schulisch respektabel gemacht und dadurch möglicherweise zusätzliche Konsumwünsche geweckt werden, beunruhigt diese Politiker ebenfalls. Weniger macht ihnen dagegen der Umstand zu schaffen, daß die durch die Konkurrenz der verschiedenen Erziehungssysteme Elternhaus, Nachbarschaft, Massenmedien und Schule für die Heranwachsenden verursachten Identitätsprobleme nicht dadurch aus der Welt geschafft werden, daß die Schule sich einfach weigert, auf diese einzutreten. Immerhin steht auch diese Gruppe der Förderung der schulischen Medienpädagogik insgesamt durchaus positiv gegenüber, stellt diese allerdings in eine Reihe von ebenso dringlichen Aufgaben der Schule im lebenskundlichen Bereich. Zu dieser vergleichsweise traditionellen Auffassung von Medienpädagogik passen die positive Verwendung des sonst fast überall verpönten Begriffs der «Medienkunde», das Argument der Aufwendigkeit der Materialien und die selbstverständliche Erwartung politischer Neutralität dieses Unterrichts. Die Realisierungsprinzipien der geplanten Medienpädagogik erweisen sich im Lichte dieser Stellungnahmen als die einzig praktikablen und jegliches hochideologisierte Konzept von der kritischen oder emanzipatorischen Art zum vornherein als aussichtslos.

Daß in dieser Konstellation die Lehrerschaft – bei allen wertvollen Einsichten der betreffenden Gruppe in das Erforderliche – Anzeichen von Ratlosigkeit zeigt, kann nicht verwundern. Ihr Bild von der Massenkommunikation bleibt diffus; sie zweifelt an der Kooperationsbereitschaft der Massenmedien, am schulpraktischen Nutzen medien-

pädagogischer Ausbildungsverfahren und insbesondere auch an sich selbst. Gerade die Reaktionen dieser wichtigsten künftigen Trägergruppe der institutionalisierten Medienpädagogik belegen mit besonderer Deutlichkeit die Vordringlichkeit einer medienpädagogischen Aus- und Fortbildung des Lehrkörpers, die nicht nur gegenstandsgerecht, sondern auch in der gegenwärtigen Schule nützlich ist und ihre Absolventen motiviert.

Gesellschaftliche Normen, als zentraler Aspekt der Determinante Gesellschaft, standen vor allem schon bei der auch hier wieder wesentlichen Gruppe der Politiker und hohen Beamten zur Diskussion. Der gemäßigte medienpädagogische Konservativismus, den diese Gruppe zur Schau trägt, wird von den hier mit zu berücksichtigenden Elternvertretern und der beruflich gemischten Gruppe nur bedingt modifiziert. Die Perspektive, unter der die Massenmedien gesehen werden, ist zwar vielfältig und verschiedenartig, wie es den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen entspricht, die sich hier zum Teil mit erheblicher Schärfe, zum Beispiel hinsichtlich des bestehenden Schulwesens, äußern, aber der Abstand zu den von den Medienpädagogen vertretenen Ansichten ist doch unverkennbar. Immerhin stellt sich von den Eltern her die Situation doch um einiges dramatischer dar als aus der Optik der Politiker und hohen Beamten. Soweit es ihre Reserven gegen das heutige Schulsystem zulassen, kann also durchaus mit dem Interesse vieler Eltern an schulischer Medienpädagogik gerechnet werden.

Die Frage ist freilich, wieweit selbst differenzierte elterliche Lehr-/Lernziel-Kataloge nicht bloß dem schlichten Wunsch nach intensiverer Steuerung des Medienkonsums der eigenen Sprößlinge gemäß den diffusen und jedenfalls recht unterschiedlichen elterlichen Vorstellungen von jugendbekömmlicher Medienkost entspringen. Die noch stark von Abwehrreflexen beherrschte elterliche Haltung gegenüber der keineswegs einheitlich aufgefaßten Massenkommunikation, verbunden mit der aus der wissenschaftlichen Literatur bekannten Verschiedenartigkeit der Mediennutzung bei unterschiedlichen familiären Lebensstilen, legt jedenfalls ein Konzept von schulischer Medienpädagogik nahe, das weniger die Einübung bestimmter einheitlicher Werthaltungen erstrebt als die Vermittlung von medienbezogenem Sachwissen und die Förderung individueller medienbezogener Kreativität. Aktive und passive Medienkunde verdienen also von der Determinante Gesellschaft aus trotz der Bezeichnung Medienpädagogik den Vorrang vor einer radikalen schulischen Pädagogisierung der Werthaltungen gegenüber der Massenkommunikation, denn für eine solche fehlt ganz einfach die Legitimationsbasis in einer demokratischen, pluralistischen, differenzierten Gesellschaft.

Bleibt als letzte Hauptdeterminante noch die Schülerschaft selber, die durch ihren Medienbezug, ihren Umgang und ihre Herkunft die medienpädagogischen Ziele und Inhalte der Schule mitbestimmt. Die Selbstverständlichkeit der Mediennutzung dieser Jugendlichen bringt die Befragung ebenso an den Tag wie den viel problematischeren

Medienbezug ihrer Eltern. Dies kann auch nicht weiter erstaunen, wenn man sich daran erinnert, daß die Jugend mit der Teilnahme an der Massenkommunikation sich ein Erwachsenenprivileg anzueignen versteht, während sehr viele Eltern diesem Vorgang schon darum recht hilflos gegenüberstehen müssen, weil ihre eigene Mediennutzung die diesbezüglichen Normen, die sie ihren Kindern gegenüber geltend machen, ständig Lügen straft[1]. Umgekehrt stellen natürlich auch die mannigfaltigen Leitbilder, ja Lebensmodelle, welche die Massenkommunikation unablässig anbietet, die Jugend vor zahlreiche Verständnis-, Auswahl- und Erprobungsschwierigkeiten, die sie nach Helfern bei der Verarbeitung dieses Informationsmaterials suchen läßt.

In dieser Beziehung erweist denn auch die Befragung die Notwendigkeit verstärkter medienpädagogischer Anstrengungen der Schule sehr deutlich. Nicht nur ist die Motivation für eine entsprechende Unterrichtsbereicherung und -erweiterung auf Schülerseite gesamthaft erfreulich hoch und auch der – natürlich fachlich kompetente – Lehrer der erstaunlich einstimmig gewünschte Mentor in dieser Materie, sondern auch das Ungenügen der elterlichen Medienpädagogik enthüllt sich in diesen Schülerantworten fast bestürzend eindeutig. Diese Heranwachsenden scheinen, wie auch andernorts festgestellt[2], ihre Medienerfahrungen vor allem, zum Teil praktisch ausschließlich bei und mit ihresgleichen, ihren Altersgefährten also, zu verarbeiten. Müssen und Wollen gehen hierbei zwar durcheinander, demonstriert sich doch gerade die Autonomie der Jugendgruppe gern im eigenständigen Medienkonsum, zum Beispiel dem Gang ins Kino oder dem Genuß besonderer Typen von moderner Unterhaltungsmusik. Trotzdem spricht erst aus den Reaktionen der älteren Schüler Gleichgültigkeit über dieses Vakuum einer elterlichen wie einer schulischen Medienpädagogik, zu einem Zeitpunkt also, da die persönlichen Nutzungsmuster der Massenkommunikation bei den einzelnen ohnehin schon ziemlich verfestigt sind. Bestehende medienpädagogische Chancen werden jedenfalls von den dafür in Frage kommenden Instanzen kaum wahrgenommen.

Wohl enthüllen die hier von den Schülern angegebenen Nutzungsmuster und Vorlieben wenig, das man nicht von anderswoher, aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie und ihren Anwendungen in der publizistischen Rezeptionsforschung, kennte. Von einem besonders alarmierenden Zustand in dieser Hinsicht kann also keine Rede sein. Trotzdem werden aber auch die medienpädagogischen Versäumnisse diesen jungen Menschen gegenüber fast peinlich offenbar, zumal

[1] Bernward Frank, «Kinder vor dem Bildschirm», in: Anna-Luise Heygster/Dieter Stolte (Hrsg.), «Kinder vor dem Bildschirm», Mainz 1974, S. 71: «Den normativen Vorstellungen der Eltern von dem, was für Kinder nicht geeignet ist, stehen der starke Nachfragedruck durch die Kinder nach gerade diesen Programmen und das eigene Interesse der Erwachsenen an diesen Sendungen gegenüber. Die Folge: Kinder und Eltern sehen diese Sendungen – letztere zum Teil mit einem schlechten Gewissen.»

[2] Peter Hunziker/Martin Kohli/Kurt Lüscher, «Fernsehen im Alltag der Kinder, Arbeitsdokumentation II, Konstanz 1973.

wenn man die Aussagen der Sekundar-, Real- und Mittelschüler etwas analysiert, also gerade jener Stufe, auf die sich irrigerweise bis anhin die medienpädagogischen Bemühungen der Schule fast ausschließlich konzentriert haben.

Da äußern selbst die Absolventen von medienpädagogischen Kursen in der Mittelschule mangels genügender Einsicht in die gesellschaftlichen Funktionsbedingungen der schweizerischen elektronischen Medien die gängige Trivialkritik an diesen, bezeugen aber sonst in ihren eigenen Vorlieben doch schon ihre Zugehörigkeit zur Bildungsoberschicht, die auch die Massenkommunikation souveräner zu nutzen weiß. Die Sekundarschüler wiederum durchschauen die elterliche Medienhörigkeit klarer als ihre eigene; sie selber sind ja auch schon auf den Medienkonsum angewiesen, um überhaupt noch jene primäre Kommunikation untereinander in Gang bringen zu können, die sie theoretisch doch so gut zu definieren verstehen. Die Mechanismen der Meinungsbildung noch besser durchschauen zu lernen wäre für diese Jugendlichen, auf deren unverfestigte Meinungen so viele überredende Medienbotschaften einstürmen, zweifellos wertvollste Lebenshilfe.

Bei den interviewten Realschülern hingegen scheint der fruchtbare medienpädagogische Zeitpunkt schon verpaßt zu sein. Dies ist um so bedauerlicher, als es offenbar an individuellen Bemühungen der betreffenden Lehrer keineswegs gefehlt hat. Trotzdem prägen sich hier bereits bedrückend deutlich die Ansätze der kompensatorischen Mediennutzung niedriger Bildungsschichten aus, die in erster Linie Flucht in das Angebot anspruchsloser Unterhaltung der Massenmedien bedeutet, ohne daß die kreativeren Chancen der Massenkommunikation wahrgenommen werden könnten. Dem vermag nur eine besonders intensive medienerzieherische Betreuung wirksam zu begegnen. So stark ist in der Tat hier schon das künftige allgemeine soziale Schicksal eines bescheidenen Standes vorgezeichnet, daß sich sogar Widerstände gegen medienpädagogische Aufklärung als befürchtete Desillusionierung regen. Als Barrieren medienerzieherischer Bemühungen werden hier tatsächlich jene sozialen und kulturellen Strukturen augenfällig, denen so viele Vorwürfe der Medienpädagogen gelten.

4.3. *Medienpädagogik und Kommunikationspädagogik*

Daß die Frage «Medienpädagogik oder Kommunikationspädagogik?» zu einem Hauptproblem auch in der Deutschschweizer Befragung wird, ist, wie unter Kapitel 3 erläutert, durch die ganze Entwicklungsgeschichte der medienerzieherischen Bemühungen bedingt. In deren Verlauf ist es ja zu einer allgemeinen Problematisierung der Schulstrukturen gekommen, insbesondere der Kommunikation in der Schule. Teilweise verbergen sich hinter diesen Vorwürfen allerdings einfach extreme politisch-ideologische Ziele, denen eine kantonale Medienpädagogik ohnehin nicht Rechnung zu tragen hat; teilweise hin-

gegen liegen solche Rückwirkungen auf die Schule in der Natur der Sache selber und müssen daher zumindest genauer analysiert werden.

Diese Entwicklung erscheint folgerichtig, sobald man sich diejenige der Wissenschaft in Erinnerung ruft, deren Repräsentanten sich hier ja insgesamt vehement für Kommunikations- und gegen Medienpädagogik aussprechen. Tatsächlich ist auch die Publizistikwissenschaft längst aus einer Medienwissenschaft eine Kommunikationswissenschaft geworden, obwohl in der Befragung ihre Vertreter immer noch unter dem Namen «Medienwissenschafter» aufgeführt werden. Eine wissenschaftliche Betrachtung, die auf die einzelnen Medien fixiert blieb, hatte sich nämlich als unergiebiger erwiesen denn eine, die unter dem Begriff «Kommunikation» die Gemeinsamkeit der hier zu beobachtenden Vorgänge suchte. Ein ähnlicher Abstraktions- und Verallgemeinerungsprozeß hat sich im entsprechenden pädagogischen Bereich abgespielt, und dabei sind eben die Kommunikationsstrukturen überhaupt Thema geworden. Es läßt sich ja auch kaum vermeiden, daß etwa als Beispiele für den Typus «Einbahnkommunikation» nicht nur die Massenkommunikation, sondern auch Kommunikationsprozesse in der Schule genannt werden. Es gerät, mit andern Worten, durch die Erweiterung der Medienpädagogik zur Kommunikationspädagogik ganz selbstverständlich auch die Schule selber, das heißt ihre Kommunikationsverfassung, unter die Unterrichtsgegenstände.

Dieses Element von Kritik an traditionellen Formen der Schulkommunikation, das die Kommunikationspädagogik in sich birgt, wird von den befragten Medienpädagogen als Schulpraktikern auch mit großer Klarheit und Offenheit herausgestellt. Was von den Eltern und auch von vielen andern Gruppen noch in erster Linie gefordert wird, nämlich pädagogische Bewältigung des so spektakulären Mediums Fernsehen, eine normative Fernsehkunde also, wird von den Medienpädagogen bereits als umfassendes Unterrichtsprinzip verstanden, mit Richtzielen wie Förderung kommunikativer Kompetenz, Psychotherapie durch Aggressionsabbau, Demokratisierung durch kommunikative Sensibilisierung usw. Von diesen sehr weitgehenden Implikationen her sind nicht nur Spannungen zu den Eltern, sondern natürlich auch zu den Behörden zu gewärtigen, die ja durchaus an einer Sachkunde gegenüber einem dermaßen ausgeweiteten Unterrichtsprinzip festhalten. Daß diese trotzdem gleichfalls ein separates Fach Medienpädagogik ablehnen, entspringt denn auch genau der entgegengesetzten Argumentation zu derjenigen der Medienpädagogen: Was nämlich die Politiker zu viel dünkt, halten die Medienpädagogen für zu wenig. In einer nach dem Fächerprinzip verfaßten Schule mutet allerdings beides wie die Preisgabe einer wirksamen oder tatsächlich möglichen Institutionalisierung des medienpädagogischen Anliegens in der Schule an.

Auch von Schülerseite her wird, wie gesagt, das schulkritische Potential einer Kommunikationspädagogik, allerdings auch schon einer Medienpädagogik, verständlicherweise gern genutzt. Der Wunsch nach schulkritischen eigenen publizistischen Erzeugnissen wird ja sehr bald

angemeldet. Die sogenannte aktive oder kreative Medienpädagogik kann sich schließlich nicht selber gegen das medienkundliche Wissen abdichten, daß publizistische Medien Medien der Kritik sind, und kreativ wird das Schaffen von Schülern auch nur, wenn es sich auf ihren eigenen Erfahrungsbereich beziehen darf. Die Zeiten, da solche Schülerarbeiten, Zeitungen oder Filme, nur positives Kunsthandwerk sein durften, scheinen denn auch nach den Ergebnissen dieser Befragung vorbei zu sein. Anderseits zielen auch die Erwartungen der Schüler, ganz abgesehen von irgendwelchen Möglichkeiten zur Kritik an der Schule, eindeutig sehr stark in Richtung einer solch aktiven Auseinandersetzung mit den Massenmedien.

Trotzdem können und dürfen natürlich auch die entschiedensten Forderungen nach audiovisuellen Produktionszentren und die aufwendigsten Produktionsprogramme nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Perspektive, unter der das gewöhnliche Individuum der Massenkommunikation begegnet, diejenige des Konsumenten ist und bleiben wird. Dem Jugendlichen eine Ahnung zu vermitteln, wie Publizistik gemacht wird, bedeutet daher keineswegs, ihn in den Dilettantenglauben zu wiegen, damit sei er nun auch schon ein Medienpraktiker. Ebensowenig vermag da die Idee zu überzeugen, es habe der theoretische Teil, eben der medienkundliche, einfach dem kommunikationspraktischen zu weichen. Dagegen können sich selbst die Anhänger einer recht eng verstandenen Medienpädagogik der Einsicht nicht mehr verschließen, mit dieser sei sehr früh, möglichst schon im Vorschulalter, einzusetzen.

4.4. *Ziele und Inhalte*

Alle diese Positionen und Argumentationen konkretisieren sich schließlich in Ziel- und Inhaltkatalogen, denen eine künftige Medienpädagogik, soweit vertretbar, auch Rechnung tragen muß. Allerdings können verständlicherweise die meisten Gruppen ihre Ziele besser benennen als die zugehörigen Lehrstoffe, an denen diese Ziele erarbeitet werden sollen. Die kompetente Umsetzung dieser Absichten in Lehr-/Lernschritte wird also den Fachleuten keineswegs streitig gemacht; um so bemerkenswerter ist deren Zurückhaltung curricularen Bemühungen gegenüber, die den Lehrer und den Lehrstoff allgemein verbindlich und ein für allemal festzulegen versuchen sollten. Ein gewisser Widerspruch zwischen dem Gefühl ungenügender Fachkompetenz und der Weigerung, sich auf geprüfte Inhalte verpflichten zu lassen, ist unverkennbar und dürfte der Institutionalisierung der Medienpädagogik abträglich sein.

Bemerkenswert ist aber auch die Spannweite der Erwartungen an die Medienpädagogik, die von der Durchleuchtung publizistischer Manipulation bis zur Durchleuchtung des Schlagwortes «Manipulation» reichen. Eine ganze Skala von Einstellungen zu den Medien tut sich in diesen Vorschlägen auf, vom positiven bis zum negativen, vom souveränen bis zum verkrampften Medienbezug. Wenn auch vermutet

werden muß, die schwerer formulierbaren Bedenken der ohnehin Artikulationsschwächeren seien in diesen Diskussionsergebnissen unterrepräsentiert, so ist deren Gesamttenor doch vergleichsweise ausgewogen und nicht etwa radikal und einseitig medienkritisch. Von den hier angegebenen Lehr-/Lernzielen her läßt sich jedenfalls kein entschiedener Rückgriff auf die alte Bewahrungspädagogik rechtfertigen. Die vielfältigen Möglichkeiten, die die Massenmedien demjenigen zu bieten haben, der sie sinnvoll zu nutzen weiß, mißgönnt die große Mehrheit dieser Erwachsenen der Jugend durchaus nicht. Daher sind die erwachsenerseits hier vorgetragenen Wünsche den Vorstellungen der hier befragten Schüler noch nahe genug, daß sich der Begriff der Lehr-/Lernziele darauf wirklich anwenden läßt. Insbesondere wird ja auch davor gewarnt, weiter nur reaktiv und damit letztlich negativ auf die Massenkommunikation einzugehen, sondern mit schulischer Eigeninitiative, also pädagogisch kreativ.

In diesem Bemühen zeigen Eltern, Medienpädagogen, Lehrer und Behörden allerdings ein ähnlicheres Verständnis für die hier anstehenden erzieherischen Aufgaben als in der Bestimmung der dabei einzusetzenden Mittel. Die Erziehung zu einer «positiv-kritischen» Haltung zur Massenkommunikation, also eben zu einer differenzierten, erscheint ja auch schon als Anliegen der medienpädagogisch doch eher konservativen Politikergruppe, und mehrfach wird ganz selbstverständlich auf die Möglichkeit bereichernder Massenkommunikationserlebnisse angespielt. Wenn aber selbst eine Elterngruppe von schulischer Medienpädagogik Erlebnisvertiefung erhofft, dann darf ein medienpädagogisches Konzept wirklich nicht mehr bloß Mißtrauen in den Schülern gegen geheime Verführer und Miterzieher, sondern muß viel eher ihren Sinn für die unterschiedlichen und auch unterschiedlich bekömmlichen Qualitäten der Medienproduktionen wecken.

5. Aufriß des Konzepts

5.1. *Die Begegnung mit dem Gegenstand*

Die Umrisse des Konzepts einer zürcherischen Medienpädagogik bestimmen sich einesteils nach den unter 1.3. aufgeführten zwingenden Weisungen der dortigen Behörden, andernteils gemäß der in 4. charakterisierten Gesamtkonstellation der Curriculumdeterminanten. Ferner sind bei den folgenden Ausführungen stets die unter 2.2. und 2.3. erläuterten Konzipierungs- und Realisierungsprinzipien und auch die unter 3. formulierten Bedenken zu berücksichtigen. Die hier vorgelegte Skizze ist demnach interdisziplinär – nämlich erziehungswissenschaftlich – ergänzungsbedürftig und zudem ein erst in Zusammenarbeit mehrerer Gruppen definitiv auszuarbeitender Entwurf. Immerhin darf festgestellt werden, daß das nun präsentierte Konzept, das vorgängig

der Befragung entworfen und der zürcherischen Erziehungsbehörde unterbreitet wurde, schon einige Bewährungsfähigkeit gezeigt hat; sowohl die behördliche Auftragsformulierung als auch die Befragungsergebnisse bestätigten ja sehr weitgehend diesen Grobentwurf.

Wegleitend für die Konzeptarbeit ist der pädagogische Grundsatz, es sei von den Erfahrungen der Edukanden mit der Massenkommunikation auszugehen. Diese sind, aus der Perspektive derselben, insgesamt erfreulich, ist doch bei den deutschen, deutschschweizerischen und österreichischen Kindern unter 13 Jahren zum Beispiel das Fernsehen der zweithäufigste Freizeitvertreib[1].

Daneben macht allerdings jeweils auch zunehmend das Lesen sein Recht geltend, und daraus erwächst schließlich die in der Schweiz gängige Mehrfachnutzung von elektronischen und Druckmedien. Dieser Freizeitkonsum von Medienproduktionen erfüllt im übrigen ganz elementare Bedürfnisse nicht nur der Individuen, sondern auch der modernen Gesellschaft als Ganzem, das nicht minder maßgeblich auf die Kommunikationsleistungen der Massenmedien angewiesen ist.

Ein Konzept schulischer Medienpädagogik hat es also mit einem außerordentlich populären Freizeitvergnügen der Schüler zu tun, vor dem die Erziehungsinstitution Schule durch ungeschlachte, motivationszerstörende Verschulungsversuche sehr leicht versagen kann. Die Rollentrennung, die die Schüler vornehmen: hier Schule – hier Freizeit, wird ja durch die Medienpädagogik in Frage gestellt; die Schule scheint damit zudem dem Schüler die Autonomiechance, die ihm aus der Teilnahme an der Massenkommunikation erwächst, wieder streitig zu machen. Beides kann eine schulische Medienpädagogik nur dazu veranlassen, grundsätzlich positiv – und nicht zum vornherein abwertend – auf diesen Gegenstand einzutreten. Daran wird sie ja auch nicht etwa durch eine global medienfeindliche Haltung der Eltern gehindert; deren diesbezüglicher Erziehungsstil in der deutschen Schweiz schneidet in seiner Mischung zwischen Kontrollieren und Gewährenlassen sogar insgesamt nicht einmal allzu schlecht ab[2]. Eine Hauptmöglichkeit, diesen positiven Zugang zum Gegenstand zu gewährleisten, bietet dabei sicher die aktive Medienpädagogik, die eigenschöpferische und nicht bloß rezeptive Auseinandersetzung mit den Massenmedien, übertreffen doch einzig Spielen und Basteln den Reiz des Medienkonsums. Auf diese Weise wird er zumindest in eine vergleichbar attraktive Beschäftigung übergeführt.

Weil ferner die Begegnung der Heranwachsenden mit der Massenkommunikation über vielerlei Medien verläuft, rechtfertigt sich auch aus diesem Grund die in der Befragung oft gewünschte einseitige Berücksichtigung des Fernsehens nicht. Moderne Medienpädagogik hat demzufolge nicht nur vom Gegenstand, sondern auch von den Nutzungs-

[1] Imme Horn, «Das Fernsehverhalten von Drei- bis Dreizehnjährigen», in: «Medien- und Sexualpädagogik», 1. Jg. (1973), Heft 1 (Probenummer), S. 19.

[2] Matthias Steinmann, «Kind und Fernsehen», SRG-Publikumsforschung 1972, S. 22f.

mustern her ganz selbstverständlich multimedial zu verfahren. Nur aus der pädagogisch gezielten Aufklärung über die Komplementarität der audiovisuellen und der Druckmedien resultiert schließlich jene reflektierte Erfahrung des Gesamtmediensystems, die zu dessen gerechter Würdigung und optimaler Nutzung befähigt. An der Heranbildung prinzipieller Verächter dieser wichtigen Institutionen einer funktionierenden Demokratie kann ja ebensowenig jemandem gelegen sein wie am Gegenteil, dem Heranwachsen einer Generation von Medienhörigen.

Die Begegnung mit dem Gegenstand Massenmedien erfolgt dabei primär über Aussagen. Über sie: informierende, überredende, bildende und unterhaltende Kommunikationsofferten können sich die Edukanden als Empfänger in den Prozeß der Massenkommunikation einbeziehen lassen. Sie sind nicht bloß damit konfrontiert. Der Unterrichtsgegenstand ist also, dem erwähnten pädagogischen Grundprinzip gemäß, von den unterschiedlichen Aussageerfahrungen der Schüler und von den verschiedenartigen Aussagetypen der Massenmedien her aufzuschließen. Natürliche Problemsituationen, an denen der Unterricht einhaken kann, ergeben sich so fast von selbst und werden von den meisten Medienpädagogen auch längst in diesem Sinne genutzt. Allerdings sollen nun im zürcherischen Konzept eben konsequent von Aussageerfahrung und Aussagetyp her die Unterrichtsgegenstände Massenmedien und Massenkommunikation erarbeitet werden und nicht diese Aussagenphänomene beispielsweise bloß als Einstieg und Aufhänger für sehr rasch sich anschließende Globalkritiken an Wirtschaft und Gesellschaft dienen.

Der publizistikwissenschaftliche Hintergrund, auf dem sich dieser Ansatz rechtfertigt, ist die Auffassung von Massenkommunikation als einem funktionalen Geschehen. Nach diesem wissenschaftlich gängigen Gegenstandsverständnis entsprechen die erwähnten vier elementaren Aussagetypen elementaren Bedürfnislagen von Individuen und Kollektiven, erfüllen also die Kommunikationsfunktionen der Orientierung, der Meinungsabstimmung, der Bildung und der Unterhaltung, aber eben nur so weit, als die Empfänger sie tatsächlich in diesem Sinne aufnehmen und verarbeiten. Massenkommunikation ist, mit andern Worten, zwar Einwegkommunikation, als die Aussagenformulierung von der kleinen Gruppe der Medienmitarbeiter ausgeht; wie schöpferisch oder verheerend der Prozeß tatsächlich verläuft, hängt hingegen vom Verhalten des Publikums ab, einem Verhalten, das daher auch die Medienschaffenden natürlich in Rechnung setzen. Massenmedien sind demnach Institutionen, die den gesellschaftlichen Bedarf nach Massen-information, -meinungsabstimmung, -bildung und -unterhaltung mit teils erwünschten, teils unerwünschten Folgen decken. Die Bedeutung wie die Problematik der Massenmedien als unentbehrlicher Strukturmerkmale moderner Gesellschaften werden so von der persönlichen Aussagenerfahrung her über die Analyse immer größerer und damit auch abstrakterer Funktionsbereiche der Massenkommunikation immer umfassender einsichtig.

5.2. *Die Medienpädagogik in der Schule*

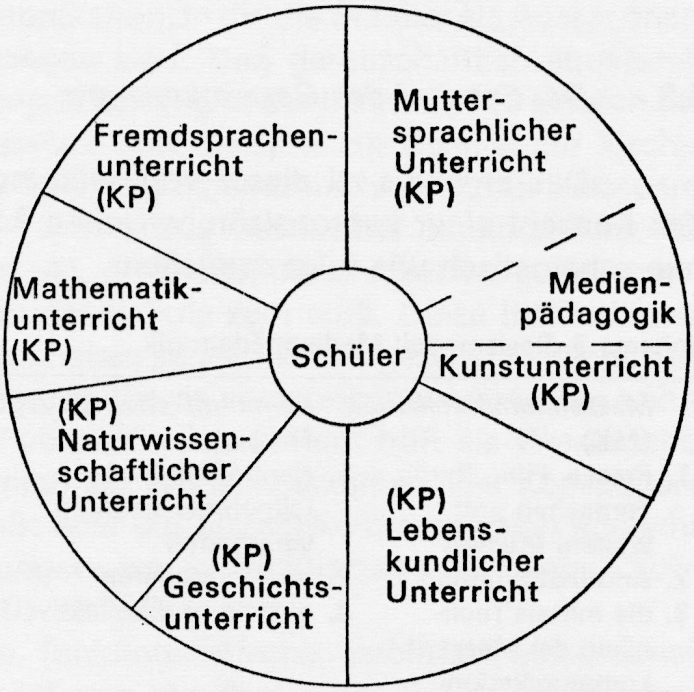
Anschließend an die publizistikwissenschaftliche Gegenstandsbestimmung im Lichte des Konzeptauftrags und der übrigen Determinanten muß auf der Grundlage der gleichen Bedingungen die Frage nach dem Ort der Medienpädagogik in der Schule geklärt werden. Da ist zuerst einmal festzustellen, daß der Auftrag der zürcherischen Erziehungsbehörde offenbar ein eher restriktives medienpädagogisches Konzept anvisiert. Dem ist aber gleich beizufügen, daß auch die Ergebnisse der deutschschweizerischen Befragung – wie auch derjenigen im Welschland – insgesamt keineswegs den dringenden Wunsch nach einer umfassenden, die herkömmlichen Schulkommunikationsformen revolutionierenden Kommunikationspädagogik erkennen lassen. Wohl wird ein gewisser pädagogischer Notstand sichtbar, aber er bezieht sich doch in erster Linie auf die Massenkommunikation, resultierend aus ungenügendem Verständnis und fragwürdiger Nutzung derselben. Diese Mängel wirksam auszugleichen, genügen freilich nach Ansicht vieler Gesprächsteilnehmer wie überhaupt der Fachwelt ein oder zwei halb- oder ganzjährige Einführungskurse auf Real-, Sekundar- oder Mittelschulstufe in keiner Weise. Medienpädagogik, soll sie die Bezeichnung «Pädagogik» rechtfertigen, muß vielmehr kontinuierlich und nicht bloß punktuell geleistet werden; sonst bleibe man doch lieber gleich beim alten Begriff der «Medienkunde», denn zu mehr als zur Kunde von den Massenmedien reicht es in diesem Fall ohnehin nicht.

Die Frage, ob Medienpädagogik oder Kommunikationspädagogik zu fordern und zu verwirklichen sei, wird denn auch im vorliegenden Fall dahin beantwortet, es sei Medienpädagogik als Kommunikationspädagogik zu institutionalisieren, aber eben im Rahmen des herkömmlichen kommunikationspädagogischen Auftrags der Schule. Diese ist ja, zumindest in der Schweiz, in sehr vielfältiger Weise kommunikationspädagogisch tätig: Ihre Schüler vernehmen, verarbeiten und formulieren, einzeln und kollektiv, in verschiedenen Sprachen und Situationen Aussagen unterschiedlicher Schwierigkeit und Zweckhaftigkeit zu ganz verschiedenartigen Themen, mündlich, schriftlich, aber auch zeichnend oder sogar musikalisch, um dabei alle kommunikationsrelevanten Fähigkeiten zu entwickeln.

Auch den Gegenstand Massenmedien beziehungsweise Massenkommunikation in diesem Gesamtkomplex der kommunikationspädagogischen Bemühungen in der Schule unterzubringen scheint logisch und erhöht zudem die Integrationschancen der bis anhin nur am Rande mitlaufenden medienpädagogischen Aktivitäten in den Schulbetrieb. Wohl gehört die Medienpädagogik natürlich auch dem lebenskundlichen Zusammenhang von Konsum- und Freizeiterziehung, von wirtschaftlicher und politischer Bildung an. Weder der Auftrag noch die Praxis gerade der Zürcher Schulen sind indes in diesen vier lebenskundlichen Bereichen auch nur annähernd so klar und fest begründet wie der kommunikationspädagogische. Schema 3: Der schu-

lische Ort der Medienpädagogik, mag diesen Sachverhalt noch etwas verdeutlichen.

Kommunikationspädagogik ist, mit andern Worten, gewöhnlich eine durchgehend wahrgenommene Aufgabe der Schweizer Schulen, an die sich zwanglos auch die Medienpädagogik anschließen läßt, zum Beispiel im muttersprachlichen Unterricht. Eine primär als Konsum- und Freizeiterziehung beziehungsweise als politische Bildung konzipierte Medienpädagogik kann sich dagegen nicht auf solche besser institutio-



Schema 2. Der schulische Ort der Medienpädagogik.

nalisierte Normen und Praktiken abstützen. Dies bedeutet freilich auch nicht, daß umgekehrt nun schon Kommunikationspädagogik als bloßes Unterrichtsprinzip, das fallweise hier und dort realisiert wird, für die Erreichung der vielfältigen spezifisch medienpädagogischen Anliegen genüge. Damit würde wieder dem Begriff «Medien» in der Zusammensetzung «Medienpädagogik» nicht Genüge getan. Auch ein flexibles, unter verschiedenartigen schulorganisatorischen Bedingungen praktikables medienpädagogisches Konzept kann nicht auf konzentrierte, ausschließlich Medienproblemen gewidmete Kurse, sei es innerhalb eines bestehenden, sei es als eigenes Fach, verzichten.

Damit nun aber diese Medienpädagogik wirklich entwicklungsgerecht konzipiert sei, muß sie natürlich gemäß den verschiedenen Altersstufen differenziert werden. Zur vollen Wirksamkeit gelangt die schulische Medienpädagogik freilich nur, wenn sie sich auf zusätzliche Curricula abstützen kann. Zu Recht weist man ja in der Literatur wie in den Gesprächsrunden der Befragung immer wieder darauf hin, daß sinnvolle Mediennutzung schon sehr früh eingeübt werden müsse und ohne elterlichen Beistand auch nicht richtig gelingen könne. Also müssen auch Vorkehren für eine entsprechende Elternschulung getroffen werden, ganz abgesehen davon, daß sich ja auch schon bei der ge-

wöhnlichen Leseschulung zeigt, wie rasch deren Früchte bei ungenügender späterer Praxis wieder verlorengehen. Es müssen folglich, damit der volle Erfolg der schulischen Medienpädagogik gewährleistet sei, sowohl ein Vorschul- als auch ein Nachschulprogramm in Medienpädagogik angeboten werden, selbstverständlich auf die schulische Medienpädagogik abgestimmt. Diese zwei Stützcurricula, im Verein mit einer differenzierten Lehreraus- und -fortbildung, müssen die verschiedenen Stufencurricula flankieren.

5.3. *Der Entwurf des Gesamtkonzepts*

Das Ergebnis all dieser Vorerwägungen und -abklärungen für das Konzept einer kantonalzürcherischen Medienpädagogik läßt sich nun schematisch wie folgt darstellen.

Schema 3. Basismodell Medienpädagogik.

Massenkommunikation (MK)	*Kommunikationspädagogik* (KP)	*Medienpädagogik* (MP_0)
1. Presse, Film, Radio, Fernsehen und weitere Medien	1. Kommunikationsteilnehmer erfahren, verarbeiten	2. Medienteilnehmer erleben, lassen sich beeindrucken,
2. sind Institutionen,	2. und formulieren	2. wählen, verarbeiten,
3. die mittels Techniken der Massenkommunikation	3. einzeln und kollektiv,	3. beurteilen
4. in bestimmten Sprachen	4. in verschiedenen Sprachen,	4. und formulieren informierende, überredende, bildende und unterhaltende Medienaussagen
5. informierende, überredende, bildende und unterhaltende Aussagen	5. in vielerlei Situationen	5. in kritischem Verstehen der Grundgegebenheiten der Massenkommunikation
6. an Empfänger verbreiten	6. Aussagen von unterschiedlicher Schwierigkeit und Zweckhaftigkeit	6. und ihrer eigenen Stellung darin
7. mit erwünschten und unerwünschten Folgen für Individuen,	7. zu verschiedenartigen Themen	7. zu ihrer gegenwärtigen und künftigen situationsgemäßen Orientierung,
8. Kollektive,	8. durch verschiedene Medien	8. zum Erwerb und zur Praktizierung demokratisch-partizipativer Einstellungen,
9. Gesellschaftsstrukturen	9. mit dem Ziele des angemessenen Verständnisses	9. zu ihrer gegenwärtigen und künftigen kulturellen Entfaltung
10. und Gesamtgesellschaften.	10. und der angemessenen Eigenaussage.	10. und zu ihrem gegenwärtigen und künftigen rekreativen Freizeitgenuß.

Die Ausgangspunkte des Konzepts bilden die publizistikwissenschaftliche Definition von Massenkommunikation (MK) und der allgemeine kommunikationspädagogische Auftrag der Schule (KP). Allerdings enthält natürlich auch schon diese Definition pädagogische Implikationen, als sie ja den medienpädagogischen Unterricht auf gewisse Schwerpunkte verpflichtet. Danach ist der eigentliche Gegenstand der schulischen Medienpädagogik eben nicht ein statischer, nämlich ein Medium oder das Mediengesamtsystem, sondern ein dynamischer: Massenkommunikation, in die die Schüler als Aussagenempfänger individuell einbezogen sind. Den gesellschaftlich-strukturellen Bezug signalisiert dagegen der Begriff der Institution (2), durch den die Massenmedien in Parallele zum Beispiel zur Schule, zur Kirche usw. gestellt werden. Eine der Haupteigentümlichkeiten der Massenmedien besteht dabei in der Entwicklung besonderer Kommunikationstechniken (3) und Sprachen (4), die besser durchschaubar zu machen wiederum ein Hauptanliegen der Schule sein muß. Diese Institutionen der Massenkommunikation haben schließlich als gesellschaftliche Strukturelemente durch die Prozesse, die sie veranlassen, erwünschte und unerwünschte Folgen. Die Publizistikwissenschaft trifft als Wissenschaft diese Wertungen bezüglich der Wünschbarkeit solcher Konsequenzen allerdings nicht; sie erfaßt aber die Massenkommunikation immerhin als funktionales beziehungsweise dysfunktionales Geschehen auf den verschiedensten (7–10) Einflußebenen.

Dieses funktionalistische publizistikwissenschaftliche Basismodell MK wird nun mit dem unter 5.2. beschriebenen allgemeinen kommunikationspädagogischen Auftrag der Schule KP konfrontiert beziehungsweise KP als entscheidende Curriculumdeterminante auf MK projiziert. Das Ergebnis dieses Vorgangs bildet schließlich das Basiskonzept der Medienpädagogik MP_0, das gewissermaßen das wissenschaftliche Basismodell MK gemäß der an den Zürcher Schulen praktizierten KP filtert. So wird verhindert, daß der Gegenstand MK durch Verlegung in irgendeinen beschränkten lebenskundlichen Bereich zum vornherein wissenschaftlich unzulässig beschnitten wird, und zugleich kann so die volle Erfahrung der Schüler, die ja in bezug auf den Umweltfaktor Massenmedien eine kommunikative ist, erzieherisch angesprochen werden. MP_0 geht daher ausdrücklich und in Übereinstimmung mit Wünschen, die in der deutschschweizerischen Befragung geäußert worden sind, ebenso vom Erleben (1), vom Emotiven wie vom Kognitiven aus, denn nicht nur Wissensvermehrung, auch Steigerung der Erlebnisfähigkeit strebt diese Medienpädagogik an. Die vier Grundmodalitäten der publizistischen Aussage (4) bilden dabei dem früher erläuterten Ansatz dieser Medienpädagogik gemäß deren durchgehenden Hauptlehr-/-lerninhalt (1–4). Nur wenn die Schüler die Gesamtgegebenheiten der Massenkommunikation und ihre eigenen Möglichkeiten darin kritisch verstehen lernen (5, 6), wie es von den Befragungsteilnehmern so oft verlangt worden ist, vermögen indes diese späteren Erwachsenen als vernünftige Konsumenten allmählich auch die Mas-

senmedien selber wieder auf bessere Angebote zu verpflichten. In allererster Linie muß es aber gemäß der Konstellation der Curriculumdeterminanten doch darum gehen, daß jeder Absolvent einer Zürcher Schule die in den vier erwähnten publizistischen Aussageformen angelegten unterschiedlichen Funktionen für seine Person je optimal ausschöpfen lernt (7–10).

Dieses Basismodell ist hierauf noch stufengerecht zu differenzieren und natürlich auch für die Lehrerbildung und die wünschbaren Stützcurricula wegleitend. Bei optimaler Differenzierung nähme schließlich das Gesamtkonzept folgende Konturen an.

Schema 4. Gesamtkonzept Medienpädagogik.

A. Basismodell
MK/KP = MP_0

B. Stufencurricula
MP_1 = Unterstufen-MP
MP_2 = Mittelstufen-MP
MP_3 = Ober-/Realschul-MP
MP_4 = Sekundarschul-MP
MP_5 = Berufsschul-MP
MP_6 = Mittelschul-MP

C. Lehrerbildungscurricula
MP_7 = medienpädagogisch instruierter Lehrer
MP_8 = medienpädagogisch gebildeter Lehrer
MP_9 = medienpädagogisch spezialisierter Lehrer

D. Stützcurricula
MP_{10} = Vorschul-MP
MP_{11} = Nachschul-MP

5.4. *Die Gestalt der Curricula*

Zu unterscheiden sind also, wie Schema 4 zeigt, die drei Haupttypen: Stufen-, Lehrerbildungs- und Stützcurricula. Entwicklungspriorität kommt dabei, unter der gegebenen Determinantenkonstellation, den Lehrerbildungscurricula zu. Deren Differenzierung in MP_7, MP_8 und MP_9 will ebenso der gegenwärtigen Ausbildungssituation wie dem Aufbau des zürcherischen Schulwesens entsprechen. Danach besteht ein hoher Momentanbedarf nach medienpädagogischer Grundinstruktion für schon amtierende Lehrer. Möglichst rasch müssen aber auch die Lehramtskandidaten medienpädagogisch ausgebildet werden, und zwar systematisch, umfassend und obligatorisch. Die diesbezüglichen Forderungen in der deutschschweizerischen Befragung sind ja unmißverständlich genug und gehen auch nicht etwa bloß von den Lehrern selber aus. Nur so kann nachher zu Recht von medienpädagogisch gebildeten Lehrern gesprochen werden. Medienpädagogisch spezialisierte Lehrer schließlich benötigen jene Schulen, in denen nicht mehr das Klassen-, sondern das Fachlehrersystem die Regel ist. Die Vertiefung

der Ausbildung, die mit dieser Spezialisierung einhergehen muß, hat vor allem in der vermehrten Vermittlung kommunikationswissenschaftlicher Grundlagen zu bestehen, um so mehr als dieser Lehrertyp vornehmlich Mittelschüler unterrichtet. Spezialisierte Medienpädagogen auszubilden ist, mit andern Worten, eine Aufgabe, die den Universitäten obliegt.

Diese Gegebenheiten, insbesondere Dringlichkeiten, erklären den weiteren Verlauf der Konzipierungsarbeit. Für MP_9 werden an der Universität Zürich zunehmend entsprechende Lehrerveranstaltungen angeboten. Einen vorläufigen Beitrag an MP_8 leisten Mitarbeiter des Projektteams durch die Abhaltung medienpädagogischer Kurse am Oberseminar des Kantons Zürich, die zugleich der Erprobung schon konzipierter Inhalte dienen. Und für MP_7 liegt als erste Gesamtkonkretisierung von MP_0 das Grobkonzept eines Lehrfortbildungskurses vor das am Pestalozzianum getestet werden soll.

Dieses Grobkonzept hat folgende Gestalt.

Schema 5. Grobkonzept MP^7 (medienpädagogisch instruierter Lehrer), 12 Doppelstd.

Richtziel:
Vergrößerung des persönlichen und pädagogischen Verstehens von Massenkommunikation als einem wichtigen Modus von Kommunikation überhaupt.

Lehr-/Lerninhalte	Pädagogischer Bezug	
A. Kommunikation		
Lehr-/Lernziel: Die Kursteilnehmer sollen für die vielfältigen Aspekte, Arten und Möglichkeiten von Kommunikation sensibler werden und MK als besondern Kommunikationstyp klassifizieren können.		
1. Kommunikation: Prozeß, Strukturen, Funktionen.	Exemplarische Veranschaulichung der Lehr-/Lerninhalte	Konfrontation mit stufenspezifischen Beispielen
2. Kommunikationstypen: intrapersonale, interpersonale usw. Kommunikation.		
3. Massenkommunikation: Elemente.		
B. Massenkommunikation		
Lehr-/Lernziel: Die Kursteilnehmer sollen ein für eine bescheidene medienpädagogische Tätigkeit ausreichendes Sachwissen über die MK erwerben.		
I. Medienproduktion		
4. Mediensysteme: Institutionalisierungstypen von Druck- und elektronischen Medien; organisatorisch-technische Voraussetzungen des Medienangebots.	Exemplarische Veranschaulichung der Lehr-/Lerninhalte	Konfrontation mit stufenspezifischen Beispielen
5. Mediensprachen: Syntaktische und semantische Charakteristika der wichtigsten Mediencodes.		
6. Medienaussagen: Informierende, kommentierende, bildende und unterhaltende Aussageformen.		

II. Medienkonsumtion

7. Individuell-kategoriale Rezeption: Publikumsdimension. Rezeptionsweisen und -aspekte (Nutzungsmuster, Wirkungen usw.) bei Individuen und ganzen Publikumskategorien (Jugendliche, Unterschicht usw.).	Exemplarische Veranschaulichung der Lehr-/Lerninhalte	Konfrontation mit stufenspezifischen Beispielen
8. Sektoriell-gesamtgesellschaftliche Bedeutung: Gesellschaftliche Dimension. Bedeutung der MK für Wirtschaft, Politik, Kultur und Gesamtgesellschaft.		
9. Positive und negative Auswirkungen: Wertdimension. Bewertungskriterien bezüglich der MK; Bedingungen vernünftigen Medieneinsatzes und -gebrauchs.		

C. Medienpädagogik

Lehr-/Lernziel:

Die Kursteilnehmer sollen die pädagogischen Implikationen der MK erfassen und das Kursangebot und andere medienpädagogische Curricula beziehungsweise Lehrmittel evaluieren können.

10. Lehr-/Lernziele: Bestimmung medienpädagogischer Lehr-/Lernziele.
11. Lehr-/Lernformen: Integration der MP in verschiedene Schultypen und in das Leben verschiedener Schülerkategorien.
12. Lehr-/Lerninhalte: Entwurf optimaler Stoffpläne.

Das im Grobkonzept von MP_7 unter C. vorgesehene Verfahren soll so bald wie möglich auch bei der Erarbeitung der Stufencurricula MP1–6 und später ebenso bei der Entwicklung der Stützcurricula MP_{10} und MP_{11} eingeschlagen werden, das heißt, die definitive Bestimmung der medienpädagogischen Richtziele und ihre Detaillierung und Konkretisierung in Lehr-/Lernzielen, -formen und -inhalten unter Mitwirkung curricular wichtiger Gruppen. Vorgängig muß indes noch der erziehungswissenschaftliche Aspekt dieser Curricula vertieft werden, denn nach seinen Prinzipien soll das Projekt einer kantonalen Medienpädagogik ja nicht nur kooperativ realisiert, sondern auch interdisziplinär konzipiert werden. Beides mag die eine oder andere organisatorische Komplikation zur Folge haben, ist aber für die Verwirklichung einer gegenstands-, schul-, schüler- und gesellschaftsgerechten Medienpädagogik unerläßlich.

Résumé:

Conception d'une pédagogie des mass media

1. Le projet

Il y a très longtemps que l'éducation scolaire aux moyens de communication de masse a été demandée en Suisse, mais les réalisations ont été rares. C'est pourquoi des efforts doivent être déployés, au niveau des cantons également, pour surmonter cette contradiction. Des projets comme celui de Zurich devraient susciter l'intérêt là où les responsables sont confrontés à des problèmes analogues. Dans le cas de Zurich, les mandants sont les autorités scolaires zurichoises qui attendent que

le groupe chargé de projeter une éducation aux moyens de communication de masse leur présente une conception générale, valable pour la formation et le perfectionnement des enseignants ainsi qu'aux différents degrés scolaires. Le point de départ doit être fourni par la rencontre de l'élève avec les moyens de communication de masse, et l'enseignement dans ce domaine doit s'inscrire dans la mission générale de l'école en ce qui concerne la pédagogie de la communication, ce qui rend superflue l'institution, dans l'enseignement obligatoire, d'une discipline particulière qui serait la «pédagogie des moyens de communication».

L'organisation du projet zurichois repose sur la collaboration de plusieurs instituts et organismes: Institut de pédagogie et Séminaire de publicité de l'Université de Zurich, Pestalozzianum, Institut pour le développement de l'école et de l'instruction, Centre suisse de coordination des moyens d'enseignement audio-visuels et de l'éducation aux «mass media», enfin les mass media dont l'action s'exerce dans le canton de Zurich. En conjuguant leurs forces, ces institutions devraient pouvoir mettre en œuvre une pédagogie des mass media qui soit valable scientifiquement et applicable à l'école.

2. Les éléments

Comme le matériel utilisé pour la pédagogie des mass media est parfois très onéreux et qu'au surplus, il vieillit rapidement, il faut examiner avec soin si et dans quelle mesure le matériel disponible en Suisse et à l'étranger sera utilisable dans le futur. Ensuite, il faut dresser l'inventaire des données concernant les facteurs déterminants du curriculum: élèves, école, mass media et société. Seule une connaissance fondée de ces facteurs déterminants permet en effet de concevoir une éducation aux mass media qui soit réellement adaptée aux réalités scolaires. Dans cette perspective, il faut tenir compte du fait que les mass media forment aussi un système éducatif et que, partant, l'école ne doit pas conférer une valeur absolue à son propre principe éducatif. Enfin, ce qui est en projet, c'est une pédagogie des mass media intégrale, étayée par un curriculum et de caractère interdisciplinaire; elle sera réalisée en engageant de la manière la plus économique les moyens financiers à disposition, sur une base coopérative et grâce à une adaptation permanente aux nouvelles informations.

Pour les facteurs déterminants du curriculum, on peut retenir les hypothèses suivantes: ce sont les mass media eux-mêmes qui déterminent la pédagogie y relative à l'école, et cela, à un triple point de vue: en tant qu'objets présentant des caractères bien déterminés, en tant que co-producteurs de matériel d'enseignement et d'apprentissage, en tant qu'élément influençant tous les groupes touchés par le curriculum. En ce qui concerne l'action sur le curriculum du facteur déterminant constitué par les élèves, ce qui importe avant tout, c'est la relation de ceux-ci avec les mass media, leurs rapports avec la société et leur origine. L'école influence la pédagogie scolaire des mass media à trois points de vue: type d'école, enseignants, autorités scolaires. Quant à la société, son action dans ce domaine s'exerce par sa structure générale, ses normes et des modes de vie bien définis. Le projet de pédagogie des mass media entend donc tenir compte aussi bien de son propre objet que de la société, de l'école et des élèves. Dans le même esprit, elle entend remplir les trois fonctions principales de toute éducation: favoriser le développement personnel de l'individu à éduquer, initier cet individu aux mécanismes de la vie sociale et lui faire appréhender la culture existante comme un système de modèles de pensée et de sensibilité.

3. Les problèmes posés par les essais actuels

Les essais faits jusqu'à présent dans le domaine de la pédagogie des mass media sont très méritoires, mais, parfois, les moyens à disposition ont été insuffisants.

Pour ne prendre qu'un exemple, la détermination de l'objet même de cette pédagogie laisse çà et là à désirer, faute d'un fondement scientifique suffisant. De même, les pédagogies actuellement mises en œuvre ne peuvent se référer pratiquement qu'à des conjectures sur les besoins des élèves. Le fait de négliger les réalités scolaires a également nui au succès des mesures prises. Enfin, on ne saurait nier une tendance à donner un contenu idéologique aux objectifs de la pédagogie des mass media tant en ce qui concerne l'enseignement que l'apprentissage.

4. L'interprétation des facteurs déterminants du curriculum

Dans leur grande majorité, les Alémaniques et les Romands interrogés par G. Bretscher et O. Bonnard se sont dits convaincus de la nécessité d'une pédagogie scolaire des mass media, en signalant en tout premier lieu que l'aide de l'école était indiquée pour alléger la charge qu'assume le milieu familial. Cette remarquable concordance de vues entre les diverses instances responsables de l'éducation fournit un fondement indispensable à une pédagogie scolaire efficace dans le domaine des mass media, d'autant plus qu'une quasi unanimité s'est faite pour demander que cette activité soit confiée, non à des spécialistes étrangers à l'école, mais à des pédagogues.

Toutefois, les groupes touchés par le curriculum ont des attitudes différentes à l'endroit des mass-media; aussi l'enquête a-t-elle fait ressortir qu'ils formulent des exigences différentes touchant la pédagogie des mass media. Alors qu'au sein des autres facteurs déterminants, les contrastes ne sont pas considérables, l'école présente un tableau qui manque d'équilibre. Les pédagogues des mass media, en particulier, formulent des idées résolument plus radicales que celles des autres groupes.

Une question divise profondément les esprits: la pédagogie des mass media suffit-elle en elle-même? ou faut-il y voir l'occasion de réformer, d'une manière générale, la pédagogie scolaire de la communication en relation avec les préoccupations de la pédagogie des mass media? Sur ce point, les pédagogues des mass media entendent aller bien plus loin que les représentants des autorités, qui font preuve d'une grande réserve. L'opposition est moins marquée en ce qui concerne l'introduction de la pédagogie des mass media dès le début de la scolarité, comme aussi la nécessité que la confrontation aux mass media, au lieu d'être purement théorique, soit active et contribue à les structurer. Dans le même esprit, les vues critiques des personnes interrogées concernant les mass media, vues qui ne sont nullement unilatérales, interdisent un retour à l'ancienne pédagogie conservatrice.

5. L'esquisse de la conception

Il faut partir du fait que la consommation des biens offerts par les mass media est une forme de loisir qui connaît une faveur exceptionnelle auprès des élèves. On s'abstiendra donc de tout essai de scolarisation, qui perturberait la motivation, pour préférer des formes plus attrayantes de la confrontation à la communication au moyen des mass media, par exemple une pédagogie active, justement, de ces mass media. Il va de soi qu'il faut aborder pédagogiquement le plus grand nombre possible des mass media utilisés par les élèves. Comme ceux-ci reçoivent des mass media des énoncés informatifs, persuasifs, instructifs et divertissants, l'objet de l'enseignement devra se dégager, d'une part, des différentes expériences des élèves face à ces énoncés et, d'autre part, des différents types d'énoncés fournis par les mass media. Comme, au surplus, ces types d'énoncés répondent à des besoins élémentaires d'individus et de collectivités, on arrivera aisément, par ce biais, à saisir les fonctions supra-individuelles des mass media, celles qui intéressent un groupe, enfin celles qui touchent l'ensemble de la société.

En ce qui concerne la place à accorder à la pédagogie des mass media à l'école, les réponses à l'enquête font apparaître comme indiquée l'institutionalisation de cette pédagogie en tant que pédagogie de la communication, mais précisément dans le cadre de la mission traditionnelle de l'école dans le domaine de la pédagogie de la communication. Toutefois, il ne suffit pas de différencier les curricula en fonction des niveaux; il faut aussi, en particulier, mettre au point différents curricula pour la formation des enseignants, avec un éventail allant du maître instruit dans cette pédagogie au maître qui s'y est spécialisé en passant par le maître qui y a été formé. Un premier cours de cet ordre aura lieu tout prochainement au Pestalozzianum. En outre, les curricula destinés aux différents niveaux doivent être flanqués de cours d'appui pour les enfants d'âge pré-scolaire et post-scolaire. Le modèle de base auquel se référeront tous ces curricula, se présente sous la forme suivante:

Communication de masse CM)	*Pédagogie de la communication* (PC)	*Pédagogie des mass media* (PMM)
1. La presse, le cinéma, la radio, la télévision et d'autres mass media	1. Les participants à la communication perçoivent, traitent	1. Les participants aux mass media ressentent, laissent agir sur eux,
2. sont des institutions	2. et formulent,	2. choisissent, traitent,
3. qui, au moyen de techniques de la communication de masse, assurent,	3. individuellement et collectivement,	3. jugent
4. dans des langues déterminées,	4. dans différentes langues,	4. et formulent des énoncés de mass media de caractère informatif, persuasif, instructif et divertissant,
5. la diffusion d'énoncés à caractère informatif, persuasif, instructif et divertissant	5. dans des situations variées,	5. en comprenant de manière critique les données fondamentales de la communication de masse
6. auprès de destinataires	6. des énoncés présentant différents degrés de difficulté et différentes formes de finalité	6. et leur position personnelle dans ce contexte,
7. avec des conséquences, souhaitées ou non, pour les individus,	7. sur différents sujets	7. en vue de leur information présente et future, en conformité avec la situation,
8. les collectivités,	8. au moyen de différents media	8. en vue d'acquérir et de mettre en pratique des attitudes démocratiques de participation,
9. les structures sociales	9. pour atteindre un niveau approprié de compréhension	9. en vue de leur épanouissement culturel présent et futur
10. et les sociétés dans leur ensemble.	10. et un niveau adéquat dans la formulation d'énoncés personnels.	10. et en vue de leur plaisir présent et futur à des loisirs récréatifs.