

# Forderungen an die Medienpädagogik : gesellschaftsbezogen und emanzipatorisch

Autor(en): **Loretz, Niklaus**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zoom-Filmberater**

Band (Jahr): **31 (1979)**

Heft 20

PDF erstellt am: **10.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-933288>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

---

# KOMMUNIKATION + GESELLSCHAFT

---

## Forderungen an die Medienpädagogik: gesellschaftsbezogen und emanzipatorisch

### I. Für einen Unterricht mit, über und gegen Film und Fernsehen

#### *Verhängnisvoller Glaube*

«Grundlegende Kenntnisse», «die Fähigkeit, selbständig zu denken», das soll durch die «Ausbildung des Verstandes, des Willens, der Gemütskräfte und des Leibes» vermittelt werden. Ziel sind «gebildete Persönlichkeiten», die zu «gemeinsamer Arbeit fähig» und «sich als Glieder der Gesellschaft ihrer menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung bewusst» sind. So steht es in der Maturitäts-Anerkennungsverordnung, und man darf wohl davon ausgehen, dass dies Ziele einer jeden Schule auf dieser Altersstufe sein sollten. Wenn sich oft genug schon die Frage stellt, ob diese Ziele mit dem traditionellen Unterricht überhaupt erreicht werden, so stellt sie sich erst recht, wenn man daran denkt, dass die immer weiter zunehmende Bedeutung der Massenmedien in unserer Gesellschaft bislang ohne grosse Konsequenzen für die Schule auch auf der Mittelschulstufe geblieben ist. Während unbestritten bleibt, dass in der Schule beispielsweise lesen und schreiben gelernt werden muss, glaubt man anscheinend nach wie vor, dass man beispielsweise ohne weiteres «sehen» könne.

Es hat sich vor allem etwa im Bereich Information gezeigt, dass dieser Glaube gerade für eine demokratische Gesellschaft äusserst verhängnisvoll ist. Zahlreiche Untersuchungen haben eindringlich nachgewiesen, dass der hohe Autoritätswert, den das Fernsehen für sich in Anspruch nehmen kann, damit zusammenhängt, dass man «ja selber sieht, was passiert», dass man praktisch «selber dabei ist». Deshalb, so glaubt man eben, kann im Fernsehen nicht gelogen werden (wie gedruckt). Fataler Ergebnis: Weil am Fernsehen Wirklichkeit abgebildet wird, verwechselt man die Abbildung mit der Wirklichkeit. Und das Fernsehen selber trägt kaum viel dazu bei, dieses Missverständnis auszuräumen. Informationen erscheinen als wertfrei. Auch wenn es sich bei einem beträchtlichen Teil um käufliche Waren kommerzieller Agenturen handelt, belässt man sie lieber im Gewölk der sogenannten Objektivität. Fatal daran ist auch, dass wir, zu blossen Empfängern oder, wie man moderner sagt, Rezipienten degradiert, die wachsende Zahl von Informationen aus zweiter, dritter oder x-ter Hand immer weniger überprüfen können. Das heisst, unsere Abhängigkeit nimmt zu, gerade durch die Institutionen, die uns gleichzeitig als Ausweis unserer Freiheit vorgehalten werden. Was als Beispiel vom Bereich Information gesagt wurde, gilt analog auch für den Unterhaltungssektor: Die scheinbare Freiheit, aus immer mehr Angeboten auswählen zu können, entpuppt sich als *Einschränkung schöpferischer Tätigkeit*, indem zunehmend Spezialisten stellvertretend für uns «kreativ» sind: in der Ersatzwelt von Filmen, Serien, Shows, Quizsendungen und anderem mehr.

Und ausgerechnet in Zeiten solcher Entwicklungen als logische Folge der Spezialisierung im Arbeitsbereich bleibt die Schule draussen. Daran ändert auch der Einbezug von Medien als Hilfsmittel im Unterricht nichts Grundsätzliches, insbesondere dann nicht, wenn sie, wie so oft, bloss motivationsteigernd oder als Abwechslung eingebaut werden. Prinzipielles kann sich erst ändern, wenn Medien, wie Film und Fernsehen, zum *Gegenstand der Untersuchung* gemacht werden, wobei diese allgemeine Formulierung noch weiter eingegrenzt werden soll.

## Neue Ansätze

Es kann heute wohl kaum mehr genügen, den «guten» Film oder die «wertvolle» Sendung von «schlechten» abzuheben, das heisst, etwa durch moralische oder rein ästhetische Analysen Sitten und Geschmack zu bilden (was natürlich nicht bedeutet, dass Ethik und Ästhetik keine Rolle spielen). Nur wichtig, aber nicht genügend, ist auch eine Film- und Fernseherziehung, die sich mit der Technik befasst, um damit im Idealfall immerhin das von einzelnen Gemachte, die Herstellung von Illusion, ins Zentrum der Untersuchung zu rücken. Nicht selten wird damit aber nicht eine Entmythifizierung dieser Medien erreicht, sondern im Gegenteil einer Faszination vor der Technik gehuldigt, die einer kritischen Gesamtschau im Weg steht.

Bisher einer der wesentlichsten Ansätze, Film und Fernsehen als Informationsmedien kritisch in den Griff zu bekommen, ist derjenige von Bernhard Wember, der einen Schritt weg von einer isolierenden Film- und Fernsehsendungsanalyse hin zur Frage nach ihrer Funktion im gesellschaftlichen Zusammenhang bedeutet. Namentlich gilt sein Interesse der Kritik an der immer wieder verlangten oder gar in Anspruch genommenen «Objektivität», die gerade die Position dessen verschleierte, der Objektivität für sich beanspruche. Die Forderung, den Standpunkt zu klären, von dem aus ein Produkt gemacht wurde, schliesst konsequenterweise die Klärung, das Bewusstwerden des eigenen Standpunkts ein: ein wichtiges Moment in der Zurrückerlangung der eben auch durch die Massenmedien gehemmten Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit...

Auf Spielfilme, aber auch auf Fernsehserien bezogen ist die Methode, die Marlies und Urs Graf aufgrund der Vorarbeit von so wichtigen Medienpädagogen wie Franz Zöchbauer und Gerd Albrecht – neben Wember – entwickelt haben. Während bei der zwar äusserst scharfsinnigen, aber wenig sinnlich erfahrbaren Detailanalyse Wembers die Gefahr besteht, dass Erkenntnisse bloss intellektuell-abstrakt bleiben und tiefere Schichten des Bewusstseins nicht berühren, setzt diese Methode gerade bei den spontanen Reaktionen und Gefühlen des einzelnen gegenüber Figuren eines Films an. Diese werden dann zum Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung gemacht, die zum Ziel hat, sich seiner Gefühle, unbewusster Wertungen, seines Standpunktes ganz allgemein überhaupt klar zu werden, um so zu eventuellen neuen Erkenntnissen und Verhaltensänderungen zu kommen. Dazu ist die Standortbestimmung des untersuchten Films ein Schritt, auf den sich die Auseinandersetzung aber nicht beschränkt. Konsequenterweise steht denn auch am Schluss die Frage nach möglichen Konsequenzen der gewonnenen Erkenntnisse für das eigene Tun als Voraussetzung für demokratische Veränderungen in grösserem Rahmen.

Bis dahin beschränkt sich die Annäherung an eine sinnvolle Film- und Fernseh«erziehung» vorwiegend auf rein rezeptiven Umgang mit Medien. Selbstverständlich darf eine Medienarbeit, die der drohenden Entmündigung durch die Massenmedien entgegentreten will, nicht nur auf das reine Reagieren beschränkt bleiben. Selbst die differenzierteste Analyse eines Films oder einer Sendung und die tiefste Erfahrung der eigenen Situation ändern nichts an der Tatsache, dass Massenkommunikation letztlich *Einweg*kommunikation bleibt: Der Rezipient (Zuschauer, Hörer, Leser usw.) hat keine oder nur geringe Möglichkeiten (Leserbrief, Protestbrief, «Rezipientenforschung» u. ä.), auf massenmediale Kommunikation Einfluss zu nehmen.

### *Eine aktive Möglichkeit: Videotechnik*

In diesem Zusammenhang kommt der Medienerziehung neben der ersten Aufgabe, mit Massenmedien analytisch-kritisch umgehen zu lernen, eine zweite Aufgabe zu: den *aktiven* Umgang, etwa mit Film und Fernsehen, zu schulen oder anders: die aktive Kommunikationsfähigkeit auch auf den Bereich der Massenmedien auszudehnen. Die mediale Kommunikation soll damit benützbar gemacht werden, um sich in seiner Situation, mit seinen Interessen auch mittels breitenwirksameren Medien ausdrücken zu lernen.





Video in der Schule: Heranbildung eines «aktiven Konsumenten» oder eines kommunikationsfähigen Subjekts? (Photo: Christian Murer)

Das Medium, das in diesem Zusammenhang zunehmend von sich reden macht, ist Video. Während bisher die Eigenproduktion von Filmen doch recht schnell an technische und finanzielle Grenzen stoßen musste, ergab sich seit der Entwicklung einfachster elektronischer Bild- und Tonaufzeichnungsgeräte die Möglichkeit, dass sich heute – zwar vorwiegend noch im Ausland – mehr und mehr Gruppierungen, die sich in irgendeiner Form öffentlich engagieren, der Videotechnik bedienen. Damit lösen sie sich, wenn auch in noch sehr beschränktem Rahmen, als selbständige «Sender» aus der erzwungenen Konsumhaltung von passiven Empfängern heraus. Diese Initiativen, sich massenmedialer Kommunikation zur Formulierung eigener Interessen zu bedienen, blieben bisher eher auf ausserschulische Bereiche beschränkt.

Aber auch hier käme eigentlich der Schule, insbesondere auf der Altersstufe, in der direkt auf die Volljährigkeit vorbereitet werden soll, eine wichtige Stellung zu. Wie in jedem Fachbereich Theorie und Praxis, Wissen und Anwendung dieses Wissens untrennbar verbunden sein müssen, darf sich im Bereich der Massenmedien, vor allem seit der Verfügbarkeit der Videotechnik, eine medienerzieherische Tätigkeit nicht mehr nur auf die Rezeptionseite beschränken, sondern muss handlungsorientiert sein. Überdies lässt sich gerade hier sehr leicht die eingangs zitierte Forderung erfüllen, zu gemeinsamer Arbeit fähige Menschen heranzuziehen: Eine Video-, aber auch eine Filmproduktion ist kaum anders als in Form einer Teamarbeit denkbar, deren Erfolg unter anderem auch abhängt von Toleranz und sozialer Lernfähigkeit der einzelnen Teammitglieder.

*Das Fernsehen ist zu wichtig, um es bloss Profis zu überlassen*

Ein Beispiel: Die Analyse einer «Tagesschau» mag ergeben, dass die Anhäufung

von Einzelmeldungen und die Orientierung an wenig aussagekräftigem Bildmaterial oft den Blick auf nicht oder nur in andern Sendungen vermittelte Hintergründe verstellen. Auf eine fundierte Detailarbeit abgestützt ist das sicher schon ein entscheidendes Ergebnis. Brisanter werden die Erfahrungen aber, wenn man nun, basierend auf diesen analytischen Erkenntnissen, herauszubekommen versucht, welche Informationen fehlen, um darauf eine neue Version aus der Auseinandersetzung in der Gruppe heraus selber zu gestalten. Das Ergebnis wäre ein viel tiefergreifendes Eindringen in die Problematik aktueller Informationsvermittlung durch eigene Erfahrungen.

Ein zweites Beispiel: Man wird vielleicht anhand der Analyse von einzelnen Sendungen konkrete Einsichten über das Problem der Manipulation gewinnen. Um einiges eindringlicher erfahrbar werden Manipulationsmechanismen, wenn man einmal mit der Manipulierbarkeit experimentieren kann, indem man beispielsweise zum selben Thema nach verschiedensten Richtungen zu manipulieren versucht, um schliesslich einen Alternativbeitrag dagegen zu stellen, indem zwar nicht manipuliert wird, der aber dennoch nicht ohne durchschaubaren Standpunkt ist.

Erziehung zur Mündigkeit, unter Ausschluss der Untersuchung und Benützung von Massenmedien im skizzierten Sinn, scheint heute je länger desto weniger möglich. Dennoch ist man sich vor allem im Schulbereich nach jahrzehntelanger Diskussion nicht einmal über allgemeinste Zielsetzungen einer Medienpädagogik einig. Ob sich das die Schule, die sich doch vermehrt an der gesellschaftlichen Praxis zu orientieren begonnen hat, noch lange leisten kann, ohne gegenüber eben diesen Massenmedien als ehemals alleinige Bildungsinstitution weiter an Bedeutung zu verlieren?

Die eingangs dargestellten tendenziell undemokratischen Züge von Massenkommunikation, die sich zu verstärken drohen, zeigen deutlich, dass vor allem das Fernsehen zu wichtig ist, als dass man es bloss Fernsehprofis überlassen kann. Immerhin steht dringend das Kabelfernsehen zur Diskussion, das theoretisch zu einer Demokratisierung der Massenkommunikation genutzt werden könnte, etwa in Richtung des holländischen Modells, bei dem Gruppierungen entsprechend ihrer Grösse bestimmte Sendezeiten frei zu ihrer Verfügung haben. Niklaus Loretz

#### *Literaturhinweise*

*Bernhard Wember*, Objektiver Dokumentarfilm? Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht, Colloquium-Verlag, Berlin 1972. Ebenso ist als Videokassette vom selben Autor eine Sendung des ZDF «Wie informiert das Fernsehen» greifbar, zu der in Buchform eine Dokumentation erschienen ist.

*Marlies Graf/Urs Graf*, Eine Methode für die Gruppenarbeit mit Spielfilmen, «Cinema» (Zürich) Nr. 3/75.

*Alfons F. Croci und Urban Zehnder*, Arbeitshilfen für die Fernseherziehung (Sieben Faszikel und zwei Beilagen in einer Mappe), Zürich/Luzern 1979. Herausgeber und Bezugsquellen: Arbeitsstelle für Radio und Fernsehen, Bederstrasse 76, 8002 Zürich, und Arbeitsstelle für Bildungsfragen, Postfach 1086, 6002 Luzern.

---

### **Filme zum Jahr des Kindes**

wv. Der katholische Filmkreis und das Filmpodium der Stadt Zürich zeigen, jeweils Freitag und Samstag um 12.15 und 23.15 Uhr im Kino «Movie 1» (Zürich), folgendes Filmprogramm zum Jahr des Kindes: 26./27. Oktober: «Zéro de conduite» von Jean Vigo und «Los Olvidados» von Louis Bunuel (Doppelprogramm); 2./3. November: «Les quatre cents coups» von François Truffaut; 9./10. November: «The Innocents» von Jack Clayton; 16./17. November: «Papermoon» von Peter Bogdanovich; 23./24. November: «Alice in den Städten» von Wim Wenders; 30. November/1. Dezember: «The Go-Between» von Joseph Losey. Eine kleine Dokumentation wird das Programm begleiten.

## II. Anmerkungen zum «Projekt Medienpädagogik des Kantons Zürich»

*Das Projekt «Medienpädagogik des Kantons Zürich» läuft seit 1973 und hat zum Ziel, Medienpädagogik in die Schulrealität zu integrieren. Es soll versucht werden, die Stellung dieses Projekts im Rahmen von Bildungsreformen und verschiedenen Medienpädagogikansätzen zu erfassen. Vgl. auch die Beiträge «Medienpädagogik in der Schweiz – Schwierigkeiten in der Praxis» in ZOOM-FB 13/78, S. 2–11).*

### *Medienpädagogik zwischen Reform und Rezession*

Der Aufschwung der Unterhaltungselektronikindustrie der frühen 60er Jahre ermöglicht erstmals massenhaften Fernsehkonsum (neben dem Konsum von Schallplatten, Tonbändern, Tonbandkassetten und so weiter). Vor allem der Fernsehboom weckt, wie bei jedem Aufkommen eines neuen *Massenmediums*, das Bedürfnis, Rolle und Wirkungen der Medien genauer zu erfassen: Dies dürfte das neubelebte Interesse an einer Medienpädagogik sein. Daneben findet (vor allem seit 1968) in der BR Deutschland eine Reformwelle im Bildungsbereich statt, die teilweise auch in die Schweiz überschwappt. Die Bildungsreformwelle hat ihre Ursache im Hinterherhinken der schulischen, universitären Ausbildung hinter den «wirtschaftlichen Erfordernissen»: Der inzwischen wieder stark gebremste Reformelan wurde umschrieben mit Worten wie «mangelnde Lerneffizienz» und «Akademikermangel». Dies sind die Voraussetzungen für die neuere schulische Medienpädagogikdiskussion, die sich in einer Flut von entsprechender Literatur ausdrückt.

Die Reformfreudigkeit, Medienpädagogik in die Schulen zu integrieren, ist inzwischen wieder stark am abflauen: Im Rahmen der (weltwirtschaftlichen) Rezession versucht die bürgerliche Sparpolitik «unproduktive» Ausgaben, wie die im Bildungsbereich, möglichst klein zu halten. Wirtschaftliche und deshalb auch schulische Disziplinierung lässt Fachbereiche, wie beispielsweise Medienpädagogik, deren direkte Verwertbarkeit für den Produktionsprozess nicht klar ersichtlich ist, eher unter den Tisch fallen.

Im Zuge einer solchen Reformphase muss auch die Entstehung des «Projekts Medienpädagogik des Kantons Zürich» gesehen werden. 1973 erteilte der Erziehungsrat des Kantons Zürich der Audiovisuellen Zentralstelle am Pestalozzianum, Zürich, den Auftrag, ein medienpädagogisches Konzept zu entwickeln.<sup>1</sup> Die AV-Zentralstelle des Pestalozzianums, 1971 gegründet und zunächst als zentrale Koordinationsstelle für audiovisuelle Unterrichtsmittel für Schweizer Schulen gedacht, sollte in Zusammenarbeit mit universitären Gremien und Lehrern medienpädagogische Unterrichtsvorschläge und Materialien für Volks- und Mittelschule ausarbeiten. Diese Bestrebungen, eine «adäquate» Medienpädagogik in die Schulwirklichkeit zu integrieren, stösst in der Schweiz auf eine Lücke: Medienpädagogik wird einerseits in den Lehrplänen kaum berücksichtigt, sodass es mehr oder weniger der Initiative einzelner Lehrer überlassen bleibt, medienspezifische Themen im Unterricht zu behandeln, oder aber sie tritt andererseits vereinzelt als traditionelle, moralisch-bewahrpädagogische Filmkunde auf.

### *Varianten der Medienpädagogik*

Die neuere Medienpädagogikdiskussion muss daran gemessen werden, ob es ihr gelingt, sich von der traditionellen Medienpädagogik abzuheben. Eine Variante der traditionellen Medienpädagogik äussert sich in einer moralisch-bewahrpädagogischen Zielsetzung. Die Medien (vor allem der Film) werden dabei verantwortlich gemacht für sittlich-kulturellen Zerfall. Aufgabe einer solchen Medienpädagogik ist es dann, vor schadvollen Wirkungen zu schützen und das Individuum vor dem Schlimmsten zu bewahren. Eine andere, eher kulturkritisch-ästhetische Variante versucht, die bürgerliche Kultur zu retten, indem sie zwar die Medien als solche akzeptiert, aber vor dem «vermassenden», «unreflektierten» Medienkonsum warnt



und stattdessen den «massvollen», «sinnvollen», eventuell auch «(kultur-)kritischen» Gebrauch der Medien propagiert. Verschiedenste Rezepte wurden nun in der neueren Medienpädagogik-Diskussion vorgeschlagen, um dem Ungenügen bisheriger Bestrebungen abzuweichen. Bevor ich auf das «Zürcher Projekt» eingehe, sollen kurz die zwei Ansätze dargestellt werden, die die «Diskussionsszene» dominieren:

Die eine, von der Industrie und von Bildungstechnokraten besonders begrüßte Variante ist die unterrichtstechnologisch-funktionale Medienpädagogik. Dieser Ansatz entwickelte sich aus einer Didaktikdiskussion, die sich die Medien nutzbar machen möchte, um eine erhöhte Lerneffizienz zu erreichen.

Die audiovisuellen Medien haben in diesem Ansatz die Funktion, «Defizite» einer vom Lehrer getragenen Vermittlung zu «kompensieren», ja sogar den Lehrer tendenziell zu ersetzen, um dadurch Lernen weitgehend «plan- und kontrollierbar» zu machen. Dieser technizistische Ansatz hat in der schulischen Praxis (etwa in der BRD) durch abenteuerliche Fehlinvestitionen (hohe Ausgaben für die Apparaturen) und mässigen Erfolgen im Lernen, einiges an Gewicht verloren.

In der Literatur bedeutsam, aber nicht sehr beliebt bei schulischen Behörden, ist die (meiner Ansicht nach) am konsequentesten vorgehende, emanzipatorische Medienpädagogik. Sie versucht, Medien im Rahmen gesellschaftlicher Kommunikation zu begreifen, und analysiert die gesellschaftlichen Produktions- und Machtverhältnisse, die eben Kommunikation ausmachen, um erfahrungsbezogene, gesellschaftsverändernde Praxis zu erreichen.

### *Das «Zürcher Projekt»*

Wie ist nun das «Zürcher Projekt» einzuordnen, inwieweit unterscheidet sich das vorgeschlagene Modell von traditioneller Medienkunde? Zunächst eine Darstellung des Projektverlaufs: 1975 umriss Prof. Ulrich Saxer, vom publizistischen Institut der Universität Zürich, das Konzept einer solch neu zu schaffenden Medienpädagogik.<sup>2</sup> Ausgehend von einer «Bedürfnisanalyse» und auf Grund funktionalistischer Kriterien (im wissenschaftlichen Vorgehen) wird versucht, sich von herkömmlicher Medienpädagogik zu distanzieren und ein praktikables Modell vorzulegen.

1979, vier Jahre später (!), wird nun ein vollständig umgekrempeltes Modell vorgestellt in «Grundlagen einer Medienpädagogik».<sup>3</sup> Darin wird vom publizistischen Institut eine Studie über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im Kanton Zürich vorgelegt. Prof. U. Saxer «beschränkt sich» auf eine Darstellung der Kommunikations- und Mediensituation in der Schweiz, Prof. H. Sturm und M. Grewe-Partsch vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, München, liefern den auf psychologischer Grundlage (nach Piaget) entscheidenden Rahmen für das Medienpädagogik-Modell und Georges Amman vom Pestalozzianum schliesslich arbeitete die didaktische Umsetzung für schulische Unterrichtseinheiten aus.

Im Moment befindet sich das Modell in einer Erprobungsphase. Piagets Entwicklungstheorie fliesst in dieses Medienpädagogik-Modell ein: Die Anpassung an Umweltreize durch Assimilation (Angleichung der Umwelt an das Individuum) und Akkomodation (Angleichung des Individuums an die Umwelt) wird auf Medienangebote übertragen: Durch pädagogische Einschätzung sollen «erwünschte Wirkungen» gefördert und «unerwünschte Wirkungen» («Defizite») durch «Gegensteuerung» beseitigt werden. Dies soll anhand verschiedener Schwerpunkte (Determinanten: Mediendarbietungen, Medienangebote, Medienwirkung, Medienabhängige Kommunikation, Strukturen im Medienbereich, Medienaktivitäten der Schüler) geschehen. Die Unterrichtseinheiten für Unter-, Mittel- und Oberstufe sollen in den bestehenden Lehrplan integriert werden (z. B. Deutsch, Geschichte usw.) und werden dargeboten nach dem Gegensatzpaar dokumentarisch (d. h. Reportagen, Nachrichten) – fiktional (z. B. Western, Literaturverfilmungen, Comics).

Eine Kritik an diesem Zürcher Medienpädagogikmodell kann aus drei Gesichtspunkten erfolgen:

1) Die Gesellschaftlichkeit von Medien und Kommunikation wird ausgeklammert, die Analyse wird auf bloße Wirkungsmechanismen reduziert, sie ist in diesem Sinne *eindimensional*. Die bestehende Kommunikation wird nicht als Ausdruck der bestehenden Produktions- und Machtverhältnisse gesehen, die «Umweltreize» bzw. «Medienangebote» werden als einfach so gegeben akzeptiert.

2) Dieses Modell akzeptiert unhinterfragt bestehende Verkehrsformen: Der Rezipient/Schüler wird letztlich in seiner auch *gesellschaftlichen Passivität* belassen, er bleibt sowohl Konsument von Medienangeboten wie auch von «Steuerungen», die «erwünschte/unerwünschte» (!) Wirkungen regulieren. Auch die Medienaktivitäten im Klassenzimmer («learning by doing») täuschen nicht darüber hinweg, dass es sich höchstens um ein «aktives» Konsumieren handelt, das allenfalls «die Massenmedien auf bessere Angebote verpflichten»<sup>4</sup> kann (Saxer). Nicht etwa die Massenmedien, die gesellschaftliche Kommunikation, die Konsumsituation sind veränderbar, sondern es wird der «sinnvolle» Konsum des Individuums angestrebt.

3) Die *medienzentrierte Betrachtung* dieses Modells verzichtet (trotz der empirischen Untersuchung über Mediennutzung) auf den gesamtgesellschaftlichen Lebenszusammenhang der Schüler, lässt deren Bedürfniskonstitution ausser acht. Deshalb können zum Beispiel die Unterrichtseinheiten Schallplatten/Tonbandkonsum nicht in die ziemlich an Film/Fernsehen orientierten Kategorien dokumentarisch-fiktional unterteilt werden.

Letztlich geht es darum, wie der Schüler als aufgeklärter Rezipient mit dem Medienkonsum «fertig» wird; dieses Modell ist eine salonfähige *Neuaufgabe traditioneller, kulturkritischer Medienpädagogik*.

«Durch die im Rahmen der Kapitalisierung der gesellschaftlichen Produktion erfolgende Ausgliederung der menschlichen Kommunikation aus dem Produktionsbereich entsteht im Freizeitbereich ein erhöhter Bedarf nach Kommunikation. Dieser Bedarf wird durch Kommunikationswaren bedient (Filme, Zeitungen, Comics usw.), zu deren «richtigen» Gebrauch die Medienpädagogik erzieht. Die Erziehung zu «sinnvollem Konsum» ist weitgehend blind gegenüber den historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen des Medienbooms. Sie nimmt deshalb die Medienprodukte als gegeben und allenfalls kulturkritisch hinterfragbar hin. Da sie deren Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsbedingungen nicht sieht, erzieht sie zwanglos zur kritiklosen Einpassung in den gesellschaftlichen status quo.»<sup>5</sup>

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> vgl. dazu aus: Bildungspolitik – Medienpädagogik in der Schweiz, Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Jahrgang 59/60, Frauenfeld 1975, S.173.

<sup>2</sup> Saxer, U.: Konzept für eine Medienpädagogik, in: Bildungspolitik – Medienpädagogik in der Schweiz, Jahrbuch der Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Jahrgang 59/60, Frauenfeld 1975, S.169 ff.

<sup>3</sup> Sturm/Grewe-Partsch/Saxer u. a.: Grundlagen einer Medienpädagogik, Zug 1979.

<sup>4</sup> Saxer, U.: a. a. O., S.211 (sinngemäss).

<sup>5</sup> Dahlmüller, G.: Sechs Thesen zur Medienpädagogik, in: medien + erziehung, 20 Jrg., 1976, Nr.2, S.86.

---

### Private Mittelwellensender in Italien stören

epd. Die Zahl der privaten Radiostationen in Italien auf Mittelwelle liegt jetzt bei elf, die auf Kurzwelle bei rund zweitausend. Bei der Nennung der MW-Frequenzen fällt auf, dass kein einziger dieser Kleinstsender auf einer korrekten Frequenz des neuen Genfer Wellenplanes sendet; sämtliche Sender arbeiten vielmehr zwischen den neuen Genf-Kanälen. Das bedeutet für die korrekten Benutzer von Genf-Mittelwellen erhebliche Interferenz-Pfeiftöne.