

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

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

Artikel: Wege zur Medienpädagogik

Autor: Doelker, Christian

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-61810>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.04.2025

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

Wege zur Medienpädagogik

1. Grundlegung

Konstitutive Bedürfnisse

Alles, was zur Grundstruktur des Menschen gehört, ist ihm vorgegeben, es ist von allem Anfang an bereit für ihn, bevor er es zu sich nimmt und anwendet. Max Picard [1]

Unsere ungewöhnlich starke Bindung an Film und Fernsehen hat nach einer kürzlich erschienenen Publikation [2] ihre Wurzel unter anderem darin, daß der Urmensch als Jäger von der optischen Wahrnehmung abhing und insbesondere sehr rasch auf Bewegungen in seiner Umgebung reagieren mußte. Diese Erklärung scheint weit hergeholt, entspricht aber den plausiblen Ansätzen, wie sie aus der Verhaltensforschung zum Beispiel durch Konrad Lorenz bekannt geworden sind. Die Verhaltensforschung gibt Aufschluß über tiefverwurzelte Verhaltensweisen unserer Ahnen und Vorfahren, die uns immer noch in vielen Bereichen prägen.

Wenn man nun auch gewillt ist, die Beharrlichkeit des Erbgutes aus der langen stammesgeschichtlichen Vergangenheit für die gewissermaßen rein biologische Seite des Menschen zu erkennen und anzuerkennen, bleibt doch der Einwand, daß sich der Mensch psychisch und intellektuell rasch adaptieren und wandeln kann. Dem hält C. G. Jung entgegen:

Körper wie Seele haben einen eminent historischen Charakter und finden im Neuen, eben erst Entstandenen keine richtige Unterkunft, das heißt, die anzestralen Züge sind darin nur zum Teil zu Hause. Wir sind mit Mittelalter und Antike und Primitivität noch längst nicht so fertig geworden, wie es unsere Psyche erfordert. Wir sind statt dessen in einen Katarakt des Fortschritts hineingestürzt, der mit um so wilderer Gewalt vorwärts in die Zukunft drängt, je mehr er uns von unseren Wurzeln abreißt [3].

Von daher gesehen, erscheint der ganze Fortschritt, insbesondere der technologische Fortschritt unserer Zeit, fragwürdig, und es ist sinnvoll, ihn zum ursprünglichen «Fortschreiten» des Menschen in Beziehung zu setzen. So gibt es heute noch Wüstennomaden, die auf

der Wanderung nach zwei Tagen einen Rasttag einschalten, nicht etwa, damit die Kamele ausruhen können, sondern damit, wie sie sagen, «die Seele nachkomme». Wenn wir diesem ursprünglichen Rhythmus von Raumerschließung und Zeiterfahrung denjenigen des heutigen Homo audiovisivus gegenüberstellen, der in einem einzigen Spielfilm zwischen tausend und zweitausend Einstellungen und damit Standorte und Zeitpunkte erlebt und so ein völlig diskontinuierliches Raum- und Zeitgefühl vermittelt bekommt, müssen wir uns fragen, ob dadurch nicht unser entsprechendes Sensorium im ursprünglichsten Sinne desorientiert worden ist.

Aber noch ein anderer natürlicher Ablauf wird durch die nur mittelbare, über Medien vermittelte Welterfahrung gestört: der Ablauf von Wahrnehmung und Reaktion. Wahrnehmung als Informationsverarbeitung dient dem Menschen, wie schon dem Tier, seit Anbeginn dazu, die Anpassung an seine Umwelt zu ermöglichen. So wird zum Beispiel beim Zeichen Gefahr eine Fluchtreaktion ausgelöst. Diese ganze komplizierte Abfolge von Reiz und Reaktion wird nun bei der Wahrnehmung über ein Medium abgewürgt: Der Zuschauer eines Safarifilms braucht beim plötzlichen Auftauchen eines Nashorns nicht wegzulaufen. Zwar kann man diese eigentlich richtige Reaktion bei Primitiven feststellen, denen man einen solchen Film vorführt, und genau die gleiche Reaktion hatten übrigens die ersten Kinogänger in Paris, denen Lumière kurz nach der Geburtsstunde des Films den Streifen «L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat» vorführte: Erschreckt flohen sie aus dem Saal. Aber auch wenn man im bequemen Kinofauteuil oder Fernsehstuhl bei entsprechenden Signalen aufgeklärt oder sogar genüßlich sitzen bleibt, wird die ganze unwillkürlich gesteuerte Reaktion im endokrinen Sektor gleichwohl ausgelöst. Zum Beispiel weist das Nervensystem die Nebennieren an, Adrenalin und Noradrenalin auszuschütten. Entsprechende Versuche hat Dr. Lennart Levi, der Direktor des Streßlaboratoriums am Karolinska-Krankenhaus in Stockholm, durchgeführt [4]. Je nach Art des Filmes, den er seinen Versuchspersonen vorführte, stieg oder sank deren Adrenalin Spiegel.

Aus solchen und ähnlichen Untersuchungen und Beobachtungen dürfen wir folgern, daß die Wandlungsfähigkeit des Menschen, und zwar des Menschen in seiner Ganzheit, doch relativ begrenzt ist, und so mag es legitim sein, die konstitutiven Prägungen des Homo sapiens, seine Grundbedürfnisse, den neuesten Entwicklungen in seiner heutigen Welt, zum Beispiel also der forcierten Massenkommunikation, gegenüberzustellen. Dieser Ansatz ist zunächst einmal hypothetisch und möchte lediglich zur Diskussion gestellt und zur Untersuchung vorgeschlagen werden; er beansprucht hier nur die eine Gültigkeit, eine mögliche Ordnung der Thematik zu setzen.

Bestimmend mußte sich auf den Menschen, wie schon erwähnt, das jahrhunderttausendealte Dasein als Jäger auswirken. Von der Jagd her lassen sich zunächst einmal drei Grundfunktionen des Menschen ableiten: Da die Jagd in einem sozialen Verband durchgeführt wurde –

die Fähigkeit zur Gemeinschaft des *Homo socialis* ist dabei vorausgesetzt –, war unter den Jagdteilnehmern Verbindung und Verständigung ein erstes Erfordernis. Dazu dienten Zeichen verschiedener Art: optische Zeichen, wenn es galt, sich lautlos an die Beute anzupirschen, dann natürlich auch Laut- und Wortzeichen, die der *Homo communicans* zur eigentlichen Sprache entwickelte.

Die Sprachwerdung geht übrigens nach Leroi-Gourhan [5] mit der Herstellung und dem Gebrauch von Werkzeugen einher. Wie nämlich Werkzeuge – aus Stein gehauene Pfeilspitzen, Fellschaber, Messer – vom *Homo faber* nicht nur für den momentanen Gebrauch, sondern im Hinblick auf ständige Verfügbarkeit hergestellt werden, schafft er sich auch Bezeichnungen und Begriffe zur ständigen Verwendung. Das Schaffen, welches über handwerkliche und zweckgebundene Anfertigung hinausgeht, muß dem *Homo creativus* zugeordnet werden. Von ihm, dem Künstler, stammen die eindrucklichen eiszeitlichen Höhlenmalereien in Nordostspanien und Südwestfrankreich, Zeugnisse übrigens, die wiederum in den Bereich der Jagd, der Jagdmagie verweisen. Durch Abbilden des Tieres soll auf magische Weise bewirkt werden, daß die – lebensnotwendige – Jagd erfolgreich verlaufe. Solches Verhalten wird bei primitiven Völkern heute noch bezeugt, indem die zur Jagd aufbrechenden Männer vorher Tiere in den Sand zeichnen und mit ihren Speeren rituell «töten».

Die Felsmalereien – oft an völlig unzugänglichen Stellen der Höhlen – dürften aber eine über die bloße Jagdmagie hinausgehende kultische Bedeutung besessen haben, wie sie zum Teil im Schamanentum erhalten geblieben ist; hier darf sicher eine Wurzel des *Homo religiosus* angenommen werden. Im Verwiesensein auf eine Innerlichkeit, die notwendig immer mehr auch sprachlich strukturiert ist, findet sich auch der Ansatz des Denkens, ist der *Homo cogitans* begründet.

Drei weitere ursprüngliche Funktionen des Menschen seien noch angeführt, Funktionen, die nicht nur für den Urmenschen als Jäger, sondern auch als Sammler von entscheidender Bedeutung waren: Als einziges Wesen ist der Mensch fähig, außer Vererbtem auch Erworbenes zu tradieren: Dank der Lernfähigkeit des *Homo docilis* können Erfahrungen übernommen werden.

Dabei hat es aber kein Bewenden: Übernommene Erfahrungen werden weiterentwickelt und neue hinzugefügt, weil der Mensch als *Homo curiosus* sich nicht mit dem Herkömmlichen begnügt, sondern zu weiteren Entdeckungen und Eroberungen drängt. Dies gilt gleichermaßen für den Bereich des Konkreten wie des Geistigen.

Aber auch der nicht zweckgebundene Umgang mit übernommenen und spontan entstehenden Formen ist für den Menschen möglich und kennzeichnend. Im Spiel findet der *Homo ludens* Entspannung gerade dadurch, daß er sich in frei gewählte Spannung begibt.

Echte und scheinbare Befriedigung durch die Massenmedien

L'âme descharge ses passions sur des objets faux quand les vrais luy défailent. Montaigne [6]

Von der Konstanz der oben angeführten menschlichen Strukturen ausgehend, soll nun untersucht werden, wie weit diesen die Strukturen der Massenkommunikation entsprechen. Als Werk des Menschen, und zwar des Homo creativus und Homo faber, müssen ja die Medien notwendig in irgendeiner Weise diese Konstitutiva mit beinhalten. So darf man auch feststellen, daß sich von den drei letztgenannten Komponenten her ein Anspruch an die Massenmedien ergibt, der auf weite Strecken hin durch das Angebot abgedeckt wird.

Der Homo curiosus kommt mit Nachrichten und Reportagen aus aller Welt, dem Dorfklatsch des «globalen Dorfes», auf die Rechnung. Ihm dient die Aussagefunktion der *Information*.

In der zweiten Aussagefunktion, der *Unterhaltung*, werden die Bedürfnisse des Homo ludens befriedigt, der im Popkonzert bis Fernsehspiel Entspannung vom Alltag findet.

Auf die dritte Variante, den Homo docilis, sind die *Bildungsbeiträge* ausgerichtet.

Wenn auch in vielen Belangen die nicht mediatisierte, also unmittelbare Realisierung dieser Funktionen eine größere Erfüllung bedeutet, handelt es sich bei der Massenkommunikation doch um eine echte Möglichkeit, die betreffenden Bedürfnisse abzudecken.

Komplexer liegen die Verhältnisse bei den Konstitutiva Homo communicans, Homo faber und Homo religiosus. Zwar ist für den Homo communicans als Zeitungsleser, Radiohörer, Fernsehzuschauer die Teilhabe am weltweiten Geschehen möglich geworden. Insbesondere durch die Liveübertragungen ist ein Höchstmaß des Gefühls, dabei zu sein, erreicht. Die Partizipation wird allerdings durch ein Einwegmedium vermittelt, das nicht zuläßt, sich durch das Einschalten des Geräts im Sinne einer unmittelbaren Teilnahme auch in das Geschehen einzuschalten. Der an Massenkommunikation teilhabende Mensch ist paradoxerweise in die Vereinzelung zurückgestoßen, so weit, daß sogar bislang echte, das heißt direkte menschliche Kommunikation beeinträchtigt wird. So sagt das bekannte Bonmot, der Fernseher bewirke, daß aus dem Kreis der Familie ein Halbkreis entstehe. Allerdings ist die Vereinzelung, ja Isolierung des Menschen nicht einfach eine Folge hypertropher Massenkommunikation, sondern eine Gefahr, die aus der technisierten Lebensweise überhaupt erwächst. Früher bot nicht nur die Arbeit selbst, sondern schon der Weg zur Arbeit, den man gemeinsam mit anderen zurücklegte, Möglichkeiten gemeinschaftlichen Erlebens und des Meinungsaustausches. Gerade diese Funktion, die Meinungsbildung, die *Kommentierung*, muß deshalb heute auch weitgehend von den publizistischen Medien übernommen werden.

Auch für den Homo faber entsteht eine Frustration, wenn sich

seine Tätigkeit im Fall der Teilhabe am Massenkommunikationsprozeß nur auf das Drücken der On-Taste beschränkt. Aber auch dies darf nicht isoliert betrachtet werden, da ja auch sonst im modernen täglichen Leben immer mehr Technologie Eingang findet und man viele manuelle Arbeiten, die allenfalls Befriedigung verschaffen könnten, durch Apparate besorgen läßt. Das mag wohl eine Rationalisierung bringen, aber auf der anderen Seite brauchen die dann brachliegenden Bedürfnisse des Homo faber eine Pseudobefriedigung, die ihrerseits wieder viel aufwendiger zu werden droht. Hierin liegt möglicherweise eine Erklärung für das von C. G. Jung aufgezeigte Paradoxon, daß wir trotz zeitsparenden Neuerungen immer weniger Zeit haben:

Verbesserungen nach vorne, das heißt durch neue Methoden oder «gadgets», sind zwar unmittelbar überzeugend, aber auf die Dauer zweifelhaft und auf alle Fälle teuer bezahlt. Keinesfalls erhöhen sie das Behagen, die Zufriedenheit oder das Glück im großen und ganzen. Sie sind meist hinfällige Versüßungen des Daseins, wie zum Beispiel zeitverkürzende Maßnahmen, die unangenehmerweise bloß das Tempo beschleunigen und uns somit weniger Zeit lassen als je zuvor.

Verbesserungen nach rückwärts sind in der Regel weniger kostspielig und dazu dauerhaft, denn sie kehren zu den einfacheren bewährten Wegen der Vergangenheit zurück und machen den sparsamsten Gebrauch von Zeitungen, Radio, Fernsehen und allen quasi zeitsparenden Neuerungen [7].

Vielleicht am deutlichsten läßt sich die Ersatzbefriedigung über Massenkommunikation bei der Komponente Homo religiosus nachweisen. Schon rein vordergründig zeigt sich eine gewisse Gläubigkeit – im Sinne von Leichtgläubigkeit – gegenüber den Medien. In Übereinstimmung mit dem alten Spruch «Man glaubt einem Auge mehr als zweien Ohren» ist insbesondere eine hohe Bildgläubigkeit festzustellen. So hat kürzlich eine Umfrage des ZDF ergeben, daß 56 von 100 Befragten das Fernsehen für absolut glaubwürdig hielten, während dies für das Radio nur noch 40 von 100 attestierten und für die Tageszeitung gar nur noch 23 [8]. Der Durchschnittsrezipient ist also eher geneigt, zuzugeben, «Papier nehme alles an», als eine audiovisuelle Aussage in Frage zu stellen. Ein weiteres Anzeichen für Mediengläubigkeit zeigt sich in der selbstverständlichen Gewohnheit vieler Fernsehzuschauer, ihren Heimempfänger erhöht zu placieren, so daß sie in eigentlicher Andachtshaltung zum Bildschirm emporblicken können. Erlösung durch die Botschaft des Mediums? Oder, da nach MacLuhan das Medium gleich der Botschaft ist, Erlösung durch das Medium selbst? Auch hier ist natürlich die Massenkommunikation nur ein Einzelaspekt von heute weitverbreiteten pseudoreligiösen Phänomenen. Ersatzreligionen werden heute von allen Seiten in Form von Ideologien, Utopien, Technologien angeboten, wobei auch diese Surrogate oft als Glaubensbekenntnis das «Credo quia absurdum» abfordern.

Die erzieherische Aufgabe

Sobald wir die Sache vor den Augen und im Herzen das Gehör auf das Wort haben, glückt das Denken. Martin Heidegger [9]

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß unsere große Affinität zu den Massenmedien davon herrühren mag, daß einerseits ursprüngliche Funktionen durch sie in vermehrtem Maße befriedigt werden können, andererseits aber wieder andere vorgegebene Komponenten des Menschen gehemmt oder unterbunden werden und so in Pseudobefriedigungen drängen. Ohne damit Zielsetzungen der Medienpädagogik vorwegnehmen zu wollen, muß es zweifellos auch Aufgabe einer Medienerziehung sein, diese Problematik bewußt zu machen und in der Folge und im Einklang mit der übrigen Erziehung Wege und Möglichkeiten zu einer echten Verwirklichung der ursprünglichen, wesensmäßigen Anlagen des Menschen aufzuzeigen. Die Tatsache, daß der Mensch ein Homo docilis ist, kommt solcher Bemühung entgegen.

Aber nicht nur die klassischen Erzieher Elternhaus und Schule können in diesem Sinne wirken, sondern hier haben die Massenmedien selber eine Chance, sich als Mittel der Erziehung wahrzunehmen. Programme, die sich an Kinder und Jugendliche richten, können Hinweise auf die Verwirklichung von ursprünglichen Funktionen, wie Homo faber und Homo creativus, geben. So ist zum Beispiel das Kinder- und Jugendfernsehen der deutschen und rätoromanischen Schweiz in seiner ganzen Konzeption auf Aktivierung ausgerichtet. Mit der Anregung zu Konstruktionsspielen im Vorschulalter und zum selber Werken im Schulalter wird der heranwachsende Homo faber und Homo creativus zur Entfaltung eingeladen. Bei den jüngsten Zuschauern wird die Motorik direkt angesprochen, wodurch die ursprüngliche Abfolge von Reiz und Reaktion ungehindert ablaufen kann.

Auch der Homo communicans kann über das technische Kommunikationsmittel zu echter zwischenmenschlicher Kommunikation angeleitet werden. Hier ist es allerdings mehr als in anderen Bereichen nötig, daß die Erzieher selber zu solchen Möglichkeiten hinführen. Dabei kann ihnen entgegenkommen, daß gerade ein Film, eine Radio- oder Fernsehsendung oder ein Artikel zusätzliche Impulse für das Gruppengespräch liefert. So einbezogen, erschließt die Massenkommunikation nur einfach ein Register mehr in den Möglichkeiten der menschlichen Kommunikation. Dadurch, daß sie Verbindung herstellt, kann sie auch Voraussetzungen für Beziehung schaffen. Aus ihrem Beitrag der Verständigung erwächst für den Homo socialis der Auftrag des Sich-gegenseitig-Verstehens.

Verstehen wird immer auch eine Anstrengung des Denkens sein. Denken ist auch die einzige Möglichkeit des von der Transzendenz abgeschnittenen Homo religiosus, das ihm medial Dargebotene nicht als «Offenbarung», sondern als Erzeugnis oder höchstens als Zeugnis

anzusehen, das er an seiner eigenen Stimme zu prüfen hat, ob es «stimmt». Die Dimension des Homo cogitans ist somit, zusammen mit den andern Konstitutiva des Menschen, nicht nur etwas Vorgegebenes, sondern auch etwas Aufgegebenes.

2. Bemühungen um eine Medienpädagogik in der Schweiz

Kommunikation ist in der Medienpädagogik selber Gegenstand der Kommunikation geworden. Kommunikation über Kommunikation könnte somit das Grundanliegen des vorliegenden Bandes genannt werden, also eine Art Kommunikation zweiten Grades. Eine Kommunikation zudem, die offen ist, die weiter gehen soll: weitergetragen und weitergeführt.

Historisch gesehen, ist die Medienpädagogik von einem einzelnen Medium ausgegangen: dem Film. Die sogenannte Filmerziehung der fünfziger und frühen sechziger Jahre entsprang vornehmlich dem Bestreben der Bewahrung der Edukanden vor möglichen schädlichen Einflüssen; dieser Ausgangspunkt kann als ethischer oder moralischer Ansatz bezeichnet werden.

Vom Jugendschutzgedanken her kam – vornehmlich in den sechziger Jahren – auch der nächste Ansatz, der ästhetische. Durch Geschmacksbildung im Bereich des Visuellen sollten Selbstschutzmechanismen aufgebaut werden, die dem Schüler gestatten würden, selber gültige Werte von minderwertigen Produkten zu unterscheiden – und letztere zu meiden. Solche ästhetische Erziehung war notwendig weiterhin am Medium Film orientiert. Unterdessen hatte sich nun aber eindeutig eine Verschiebung des Filmkonsums zugunsten des Fernsehkonsums abgezeichnet (zu dem natürlich weiterhin auch der Filmkonsum über den Bildschirm zu rechnen ist), wie aus den Zahlen der Studie der SRG über das Fernseh- und Freizeitverhalten der Kinder in der Schweiz [10] bekannt geworden ist.

Mit dieser Verschiebung mußte notwendig der ästhetische Ansatz – zumindest in seiner Ausschließlichkeit – andern Ansätzen weichen: so, entsprechend dem Kontext der Medien selber, dem soziologischen, politischen, ferner dem psychologischen und wahrnehmungspsychologischen.

Schon früh hat man auch begonnen, das positive Wissen um das desillusionierende «Wie's gemacht wird» zu einer eigentlichen «Handhabung» der Medien auszudehnen: Zunächst wurde die sogenannte aktive Filmkunde eingeführt, die darin besteht, daß die Schüler selber kleine Filme drehen; seitdem auch vielenorts tragbare Videoausrüstungen oder gar schuleigene Studios vorhanden sind, ist eine entsprechende aktive Fernsehkunde dazugekommen. Im weiter oben vorgeschlagenen anthropologischen Ansatz ist darzulegen versucht worden, wie wichtig die Ausmündung in das eigene Tun ist.

Der umfassendste Ansatz einer Medienpädagogik – er ist im Zürcher Konzept angestrebt – ist wohl der publizistikwissenschaftliche. Er hat den Vorzug, nicht irgendeinen Aspekt der Massenkommunikation herausgreifend zu verabsolutieren, und hilft dem Schüler, sich als Medienteilnehmer im komplexen Prozeß der Kommunikation zu verstehen. Insbesondere will er auch nicht mehr in erster Linie nur Wissen über die einzelnen Massenmedien Fernsehen, Film, Radio, Zeitung, Comic usw. vermitteln, sondern sich auf die vier Grundformen der publizistischen Aussage, nämlich Information, Kommentar (persuasive Kommunikation, zum Beispiel Werbung), Unterhaltung und Bildung, ausrichten, wobei eine solche Medienpädagogik die Elementarformen berücksichtigt, in denen der Jugendliche den Massenmedien begegnet. Die zürcherische Medienpädagogik ist in diesem Sinne medienübergreifend konzipiert.

Diese möglichst weit ausholenden Überlegungen zum Thema der Massenkommunikation führen auch wieder zur Kommunikation im engeren Sinne zurück, zur Verständigung mittels der Verbalsprache. Von hier aus dürfte auch der Hinweis darauf zu erhalten sein, wo das Thema der Medienpädagogik im Kanon der schulischen Fächer anzusiedeln sei, wenn nicht, wie zum Beispiel auf der Mittelschulstufe, ein eigenes Fach eingerichtet werden soll: im Bereich der Muttersprache oder allenfalls der Fremdsprachen, die extensiv auch als didaktischer Ort der Mediensprachen verstanden werden können. De Saussures Definition der Sprache als eines Systems von Zeichen bietet sich außer für den verbalsprachlichen auch für den visuellen und audiovisuellen Code an. Es wäre deshalb nach unserer Ansicht fehl am Platze, die Medienpädagogik zum Beispiel in der Lebenskunde unterzubringen, weil der gewonnene Ansatz wieder auf frühere Vorstellungen hin eingeeengt würde. Es sei denn, man wolle schließlich alle Fächer in Lebenskunde aufgehen lassen, denn in irgendeiner Weise bereitet die Schule ja immer für das Leben vor.

Im folgenden sei nun versucht, eine Übersicht über den heutigen Stand der Medienpädagogik in der Schweiz zu geben. Als Unterlage diente eine 1974 durch die Schweizerische Koordinationsstelle für audiovisuelle Unterrichtsmittel und Medienpädagogik (SKAUM) durchgeführte Umfrage. Der Raster der SKAUM-Umfrage ist auf das im fünften Teil dargelegte Konzept von U. Saxer abgestimmt, mit der entsprechenden Auffächerung in die verschiedenen Stufen und die Unterteilung in obligatorische, fakultative und sporadische Medienpädagogik. Ein Eintrag in die entsprechenden Felder (zum Beispiel obligatorische Medienpädagogik, Mittelschule) braucht nicht zu heißen, daß dies für den ganzen Kanton einheitlich so geregelt ist, sondern kann sich auch auf Einzelfälle beziehen. Somit sind verschiedene Einträge möglich (siehe zum Beispiel Kanton Tessin), die sich bei einer für den ganzen Kanton einheitlichen Regelung sonst gegenseitig ausschließen müßten. In der Tabelle «Sporadische Angebote» (von der Initiative einzelner Lehrer abhängig) erfolgte kein Eintrag, wenn auf

dem Erhebungsbogen nur ein summarischer Hinweis (also nicht nach Stufen differenziert) vorhanden war (Basel-Stadt und Solothurn). Was die Medienpädagogik in den Berufsschulen betrifft, ist sie seit April 1975 im Normallehrplan Deutsch, herausgegeben vom BIGA, verankert.

Ein erster Blick auf die Gesamtauszählung (S. 23-26) zeigt denn auch, daß erstens der Themenbereich Medienkunde/Kommunikationspädagogik in irgendeiner Form oder Fassung von fast allen Kantonen angegangen worden ist und daß zweitens die Ansiedlung der Thematik, die Auswahl der Einzelthemen und der Grad der Einführung beziehungsweise Institutionalisierung sehr verschieden ausfällt. Immerhin zeichnen sich folgende Schwerpunkte ab:

1. Ungeachtet des Grades der Integration der Thematik in den Unterricht sind es immer noch die beiden Medien Film und Fernsehen, die im Mittelpunkt des Interesses stehen; die Berücksichtigung der übrigen Medien und auch die medienübergreifende Betrachtung haben aber bereits einen beachtlichen Anlauf genommen.
2. Aus den Antworten der Kantone ist ersichtlich, daß dort, wo Medienpädagogik in ein anderes Fach integriert ist, vor allem der Unterricht der Muttersprache vorgesehen wird. Dies gilt insbesondere, wie schon erwähnt, für die Berufsschulen. Nur selten (Nidwalden, St. Gallen, Schwyz) ist das Sammelfach «Lebenskunde» genannt.
3. Als besonders anvisierte Stufe hat sich die Oberstufe der Volksschule erwiesen, wobei allgemein anerkannt sein dürfte, daß punktuelle Ansätze unbedingt früher erfolgen müssen, dann nämlich, wenn die Rezeptionsgewohnheiten erworben werden, zum Teil also schon in der Vorschule, die praktisch noch gar nicht für medienpädagogische Ansätze erschlossen ist. Da dem Unterricht notwendig die Ausbildung der Lehrer vorauszu gehen hat, ist folgerichtig auch in der Lehrergrundausbildung (obligatorische Kurse) und in der Lehrerfortbildung (regelmäßige fakultative Angebote) die größte Aktivität zu verzeichnen.

Hier haben sich denn auch verschiedene Kantone um die Einführung der Medienpädagogik besonders verdient gemacht. Wie in der Schweiz üblich, ist dabei der persönlichen Initiative von Lehrern und Pädagogen das Hauptverdienst zuzuschreiben. Es ist vielleicht ein Charakteristikum für die Entwicklung unserer Lehrpläne und Programme, daß vorerst oft in pragmatischer Weise dank Einzelinitiative Neuerungen eingeführt werden, bis sie dann, als notwendig oder nützlich erkannt, zum Allgemeingut werden und offiziell in die Lehrpläne einfließen.

Es wäre unmöglich, alle die Lehrer, die sich an ihren Schulen um die Medienpädagogik verdient gemacht haben, aufzuzählen. Stellver-

tretend seien in der Folge einige Persönlichkeiten genannt, die auch über den Bereich ihres Kantons hinaus bekannt geworden sind: Kanton Basel-Landschaft: Arnold Fröhlich, Ernst Ramseier. Bern: Franz Sommer, Fritz Schärer, Laurent Worpe. Genf: Jean-André Comte, Claude Richardet, Maurice Wenger. Luzern: Thomas Hagmann, Robert Keiser. Neuenburg: Eric Laurent. Obwalden: Michael Amgwerd. Solothurn: Georges Niggli, Stephan Portmann. Schwyz: Theodor Bucher, Josef Feusi, Irmgard Probst. St. Gallen: Paul Hasler, Max Nüesch, Josef Weiß. Waadt: Robert Gerbex, Jean-Pierre Golay. Zug: Josef Binzegger. Zürich: Hans Chresta, Paul Frehner, Martin Schlappner, Konrad Widmer.

Es ginge auch nicht an, die Aktivitäten im Bereich der Medienpädagogik in der Schule aufzuzählen, ohne die Verdienste von anderen Organisationen zu würdigen, welche auf dem Gebiet der Medienpädagogik tätig sind und die eine fruchtbare Rückwirkung auf die Schule selbst hatten und haben: so die Arbeitsgemeinschaft Jugend und Massenmedien (AJM) mit Suzanne Marty, Susann Müller und Hanspeter Stalder, die auch zusammen mit der Vereinigung schweizerischer Unterrichtsfilmstellen (VESU) von 1972 bis 1974 das «avbulletin, Schweizerische Zeitschrift für Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik», herausgegeben haben. Zur Zeit überlegt man sich, wie die notwendigen Informationen in einer anderen geeigneten Form allen Lehrern zugänglich gemacht werden können. Ferner sei daran erinnert, daß neben konfessionell und politisch neutralen Stellen noch andere Gremien Wesentliches zur Medienpädagogik in der Schweiz beigetragen haben: einerseits der Schweizerische Katholische Volksverein, vertreten durch die Filmkommission und die Radio- und Fernsehkommission und andererseits die Vereinigung evangelisch-reformierter Kirchen der deutschsprachigen Schweiz für kirchliche Film-, Radio- und Fernseharbeit. In diesem Zusammenhang sind zu nennen: für die katholische Seite Ambros Eichenberger, Leiter des Filmbüros, und Alfons Croci, Leiter der Arbeitsstelle für Radio und Fernsehen, und für die evangelisch-reformierte Seite Dölf Rindlisbacher, Filmbeauftragter; Hans-Dieter Leuenberger, Fernsehbeauftragter; Andres Streiff, Radiobeauftragter. Die beiden Kirchen geben gemeinsam die von Franz Ulrich und Urs Jaeggi redigierte medienpädagogische Zeitschrift «ZOOM-Filmberater» heraus. In der Westschweiz ist unter anderen das Office protestant du Cinéma mit Maurice Terrail (Film) und Jean-Marque Chappuis (Television) zu erwähnen. Diese wenigen Hinweise mögen auch illustrieren, daß das, was im schulischen Bereich der Einzelinitiative von Lehrern zuzuschreiben ist, im allgemein pädagogischen und erzieherischen Bereich in der Schweiz fast immer dem Zusammenwirken öffentlicher und privater Kreise zugewiesen werden kann. Damit zeigt sich auch, daß sich die Schule in der Schweiz viel gesellschaftsbezogener entwickelt, als dies manchmal angenommen wird.

3. Das Zürcher Projekt

Wie aus dem Vorwort von Hans Wymann ersichtlich wird, sind die im folgenden vorgestellten Materialien zu einer schulischen Medienpädagogik aus einem Projekt des Kantons Zürich herausgewachsen (siehe auch S. 172, Auftrag). Da ja ein solches Projekt zum vornherein nur in einem größeren Zusammenhang konzipiert und realisiert werden kann, also an die bisher geleistete wertvolle Vorarbeit im In- und Ausland anschließen und sich auf weitere breite Recherchierungen abstützen muß, darf es bis zu einem gewissen Grade auch eine allgemeinere Gültigkeit beanspruchen als nur gerade für den Kanton Zürich. Insbesondere dürfen als Legitimation dafür, daß das vorliegende Konzept auf gesamtschweizerischer Ebene herausgegeben wird, die Untersuchungen gelten, die in der deutschen Schweiz mit dem Erhebungsinstrument Gruppendiskussionen und in der französischen Schweiz (nach dem gleichen Befragungsraster) in Form von Einzelinterviews durchgeführt worden sind. Erstmals liegt damit der Versuch einer Bedürfnisanalyse vor, lernt man die Motivation und Argumentation verschiedenster Gruppierungen kennen und sind insbesondere die Grundlagen zu einer näheren Erfassung der Curriculumdeterminanten einer schulischen Medienpädagogik bereitgestellt.

Das vorgelegte Material – Ergebnisse der Erhebung und wissenschaftliches Basiskonzept – erreicht indessen erst dann seinen vollen Wert, wenn darüber in genügender Breite diskutiert wird, also die eingangs erwähnte Kommunikation über Kommunikation stattfinden kann. So sollen die vorliegenden Ergebnisse den Fortgang dieser Kommunikation nicht steuern, sondern sie wollen auf Grund der Rückkoppelungen in eine Regelung einbezogen werden. Entsprechend können neue Beiträge in einen als Fortsetzung dieser Publikation geplanten *zweiten Band* einfließen, der vom Pestalozzianum herausgegeben wird und in dem die aus dem ersten Band ableitbaren Richtziele, ferner Lehrpläne, Stoffkataloge (hierzu hat die Arbeitsgemeinschaft für Jugend und Massenmedien mit einer Umfrage für eine Publikation der Unesco über Medienpädagogik in Europa bereits wertvolle Vorarbeit geleistet) und vor allem auch Vorschläge für Unterrichtseinheiten enthalten sein sollen.

Wie in den meisten anderen Kantonen gehen die Bemühungen des Kantons Zürich um eine Vorstellung, wie die Thematik der Massenmedien in die Schule einbezogen werden könnte, in die sechziger Jahre zurück. So ist zum Beispiel in der Folge einer Motion im Kantonsrat 1967 eine erziehungsrätliche Kommission, die «Kommission zum Studium des Ausbaus der Filmerziehung im Kanton Zürich» unter dem Präsidium von Pfarrer Paul Frehner gebildet worden. Diese Kommissionsarbeit hat zahlreiche wertvolle Ergebnisse und Anregungen gezeigt, hingegen waren teilweise die Forderungen des Schlußberichts wegen der raschen Entwicklung im Medienbereich schon wieder überholt. So konnte schon 1970 nicht mehr dem Primat einer Filmer-

ziehung das Wort geredet werden, welche die Voraussetzungen für eine daran anknüpfende «übrige» Medienpädagogik hätte liefern sollen. Indessen sind verschiedene Vorschläge der Kommission in Einzelversuchen und vor allem auch in Kursangeboten der Lehrerfortbildung erprobt worden. Im Gleichschritt mit der bereits erwähnten raschen Entwicklung konnten aber auch die an den einzelnen Medien orientierten Fortbildungskurse nicht mehr genügen und machten eine Überprüfung der Zielvorstellungen nötig. Dabei machte sich auch das Fehlen eines genügend breiten wissenschaftlichen Konzeptes und von daraus ableitbaren und in der Schule durchführbaren Unterrichtsprogrammen bemerkbar. Um diese Lücke auszufüllen, hat 1972 die Direktion des Pestalozzianums die Aufgabe wahrgenommen, der Lehrerschaft neben der Beratung in Unterrichtstechnologie auch Dienstleistungen im Bereich einer nachgeführten Medienpädagogik anzubieten. Der Auftrag der Erziehungsdirektion an das Pestalozzianum, die Voraussetzungen für eine Institutionalisierung der Medienpädagogik an den zürcherischen Schulen zu schaffen, traf deshalb auf eine schon bestehende Infrastruktur. Eine Ausweitung auf interkantonale Zusammenarbeit wäre möglich und wünschbar.

Bibliographie

- [1] Max Picard, «Der Mensch und das Wort», Zürich 1955.
- [2] Klaus Brepohl, «Die Massenmedien», München 1974.
- [3] Carl Gustav Jung, «Erinnerungen, Träume, Gedanken», Zürich 1967.
- [4] Alvin Toffler, «Der Zukunftsschock», Bern 1970.
- [5] André Leroi-Gourhan, «Le geste et la parole», Paris 1964.
- [6] Michel de Montaigne, «Essais», livre I, chapitre IV.
- [7] Carl Gustav Jung, «Erinnerungen, Träume, Gedanken», Zürich 1967.
- [8] Fritz Hufen, «Transparenz für das Fernsehen herstellen», «Volkshochschule und Fernsehen» Nr. 26/73 vom 24. September 1973.
- [9] Martin Heidegger, «Aus den Erfahrungen des Denkens», Pfullingen 1954.
- [10] Matthias Steinmann, «Kind und Fernsehen», SRG, 1972.

Education aux mass-media obligatoire

Obligatorische Medienpädagogik

Eigene Fach (wöchentliche Lektionen oder Kompaktkurse)

Matière officiellement au programme

Volksschule: Ecole obligatoire:	Film	TV	Presse	Übrige / Autres	Medienübergreifend Analyse de cat. de communication
Unterstufe Elèves 6-8 ans	TI	TI			
Mittelstufe Elèves 9-11 ans	TI	TI			
Oberstufe Elèves 12-14 ans	FR GE OW TI VD VS	FR GE OW TI VD VS	GE VD VS	GE VS	GE UR VD VS
Berufsschule* Ecoles professionnelles	SZ TI	SZ TI			
Mittelschule Secondaire supérieure	SO SZ TI ZG ZH	SZ TI ZG ZH	SZ	SZ	SO SZ ZH
Lehrergrundausbildung Ecole normale form. des maitres	BL FR GE LU SO SZ TI ZG	BL GE LU SZ TI ZG	BL GE LU SZ VS	BL GE LU SZ VS ZG	BL GE LU SO SZ
Lehrerfortbildung Recyclage des maitres	TI	TI			
Vorschule Jardin d'enfants école maternelle	TI	TI			
Nachschule Education permanente					
Andere / Autres	SZ ZG	SZ ZG	ZG	ZG	BL SZ ZG

* Siehe Hinweis S. 19

Obligatorische Medienpädagogik**Education aux mass-media obligatoire**

<i>In ein anderes Fach integriert</i>		<i>Matière intégrée dans und autre discipline</i>			
Volksschule: Ecole obligatoire:	Film	TV	Presse	Übrige / Autres	Medienübergreifend Analyse de cat. de communication
Unterstufe Elèves 6–8 ans	SZ TI	LU NW SZ	SZ		SZ ZG
Mittelstufe Elèves 9–11 ans	BS LU SZ TI	BS LU NW SZ	BS SZ		SZ ZG
Oberstufe Elèves 12–14 ans	GR LU NW SG SZ TI VS	Fr GR LU NW SG SZ VS	FR GR LU OW NW SG SZ VS	FR GR SG VS	SG VS ZG
Berufsschule* Ecoles professionnelles	GR NW SZ TI ZH	FR GE GR NW SZ ZH	FR GE GR NW SZ ZH	FR GE GR ZH	GE GR LU SZ ZH
Mittelschule Secondaire supérieure	GE LU NW SZ TI	FR NW SZ	FR LU NW SZ	FR GE SZ	SZ
Lehrergrundausbildung Ecole normale format. des maîtres	BS TI	BS	LU		SZ
Lehrerfortbildung Recyclage des maîtres	NW		NW		
Vorschule Jardin d'enfants école maternelle					
Nachschule Education permanente	TI				
Andere / Autres					

* Siehe Hinweis S. 19

Fakultative Medienpädagogik

Education aux mass-media facultative

<i>Regelmässige Angebote</i>	<i>Enseignement donné régulièrement chaque année</i>				
Volksschule: Ecole obligatoire:	Film	TV	Presse	Übrige / Autres	Medienübergreifend Analyse de cat. de communication
Unterstufe Elèves 6–8 ans	TI				
Mittelstufe Elèves 9–11 ans	TI		TI		
Oberstufe Elèves 12–14 ans	BE NE SG TI	SG	TI		
Berufsschule* Ecoles professionnelles	TI	TI	TI		
Mittelschule Secondaire supérieure	BL GE GL LU NE SZ TI ZH	GE GL SO SZ TI ZH	GL SZ TI	GL	GL LU ZH
Lehrergrundausbildung Ecole normale format. des maitres	AG BE LU SG SZ TI UR ZH	AG SG SO SZ TI ZH	SG SZ TI ZH	SG ZH	SG ZH
Lehrerfortbildung Recyclage des maitres	AG BE BL GE LU SG SO VD ZG ZH	AG BL GE LU SG SO VD ZG ZH	BL GE LU SG VD ZG ZH	BL GE LU SG VD ZG ZH	AG BL GE LU SG VD ZG ZH
Vorschule Jardin d'enfants école maternelle					
Nachschule Education permanente	TI	TI		FR	
Andere / Autres					

* Siehe Hinweis S. 19

Fakultative Medienpädagogik**Education aux mass-media facultative**

	<i>Enseignement occasionnel</i>				
	Film	TV	Presse	Übrige / Autres	Medienübergreifend Analyse de cat. de communication
<i>Sporadische Angebote*</i>					
Volksschule: Ecole obligatoire:					
Unterstufe Elèves 6–8 ans		VD			
Mittelstufe Elèves 9–11 ans	AI TI	AI VD	AI GE TI ZH AI	AI	VD
Oberstufe Elèves 12–14 ans	AG AI BE NE TG TI ZH	AG AI BE NE TG TI VD ZH	AI BE GE NE TG TI ZH	AI TG ZH	AI SH TG UR VD ZH
Berufsschule* Ecoles professionnelles	GL NE TI VD ZH	GL NE TI VD ZH	GL NE TI VD ZH	GL ZH	GL SH VD ZH
Mittelschule Secondaire supérieure	NE SZ TI VD ZH	LU NE TI VD ZH	GE NE TI VD		LU OW SH UR ZH
Lehrergrundausbildung Ecole normale format. des maîtres	BE NE SZ TG TI VD	LU NE TG TI VD	LU NE TG TI VD	LU TG	LU SH TG
Lehrerfortbildung Recyclage des maîtres	AR SZ TG	AR SZ TG	SZ TG	TG	BE SH TG UR
Vorschule Jardin d'enfants école maternelle					VD
Nachschule Education permanente					
Andere / Autres					

* Siehe Hinweis S. 19