

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Medienerziehung. Handreichungen für Lehrer an bayerischen Schulen.-

München: Verlag Ludwig Auer 1990, 192 S., Preis nicht mitgeteilt

Ein wesentlicher Teil der Geschichte von Gesellschaften ist die Geschichte ihrer Medien. Seit fünf Jahrhunderten vollziehen sich Schübe medialer Entwicklungen, die Wirtschaft, Kommunikationsformen und Psyche von Gesellschaften und Individuen verändern, unmerklich, aber nachhaltig und fundamental. Das ist im Rückblick selbstverständlich für den Übergang vom Hören zum Lesen im 15./16. Jahrhundert, für die Entwicklung zum allgemeinen Lesen im 19. Jahrhundert, für das Sehen von bewegten Bildern zu Beginn des 20. und für den Umgang mit den audiovisuellen Massenmedien in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Nun, am Ende dieses Jahrhunderts, vollzieht sich eine neue Funktionsbestimmung aller Medien, vor allem der wichtigsten: Buch, Kinofilm, Audiovision und Bildschirm. Diese Entwicklungen vollziehen sich unter Marktgesichtspunkten, aber auch als Abstimmungsprozesse der Gesellschaft. Markterzeugter und psychischer Bedarf agieren ja nicht aneinander vorbei, sondern sind aufeinander bezogen. Individuen und gesellschaftliche Gruppen wählen nach ihren Dispositionen und stimulieren oder ignorieren Entwicklungen. Kommunikationsformen sind Lebensformen und umgekehrt. Weil, wie Marshall McLuhan richtig erkannte, jedes Medium (auch) selbst 'Botschaft' ist, sind Medien und mediale Konstellationen nicht nur technischer und semiotischer, sondern vor allem phänomenologischer Alltag. Sie stecken in Gefühls-, Handlungs- und Denkdispositionen und befinden sich gleichsam 'im Rücken' eines jeden von uns. Fernsehen, Filme, Bücher usw. sind als Medien keine verfügbaren Objekte, die man an- oder ausschaltet, sieht oder nicht sieht oder auf- und zuklappt. Sie sind komplexe phänomenale Realitäten unserer Existenz, vermittelt durch unsere Sozialisation, die immer wesentlich Mediensozialisation ist - auch durch die Schule. Unsere öffentlichen Schulen sind seit jeher Kopfschulen, Frage- und Antwort-Schulen, Buch- und Kreideschulen, Lob- und Tadel-Schulen, Noten- und Zeugnis-Schulen. Sie sind Lernschulen, in denen Dinge und Sachverhalte begrifflich erschlossen und durch Analyse und Synthese auffaßbar gemacht werden. Dies ist jedenfalls vorwiegend so. Und so sind alle Stoffe besonders willkommen, die sich diesem methodischen Vorgang und den didaktischen Zielen der

Erkenntnisgewinnung zuordnen lassen. Und damit komme ich zu dem zu besprechenden Buch.

Nach Einleitungsbemerkungen bietet die Publikation in sechs Kapiteln fünf Vorschläge für Unterrichtsreihen und einen Informationsteil: Zeichen-, Bild- und Medienrealität (für die Primarstufe), Gewalt vor allen Dingen in Videos (für die Hauptschule), Tageszeitung und Information (für die Realschule), Video, aktives Medienhandeln (für das Gymnasium), Nachrichtenvergleiche (für berufliche Schulen), Informationen zur Beschaffung von Material. - Diese Aufteilung ist verblüffend. Warum das Schwerste für die Kleinen und Benachteiligten, also für die Primarstufe und für die Hauptschule? Warum das Feine fürs Gymnasium? Und warum das Printmediale für die Realschule? Warum nicht das "Medienhandeln" für die Kleinen und die "Gewalt" fürs Gymnasium? Jeder mag über die Themenzuschreibung selbst reflektieren und über die Kriterien, die ihr zugrunde liegen. Das Buch selbst sagt über die Motive dieser Aufteilung nichts.

Im Buch selbst steckt wenig Theorie. Es orientiert sich vor allem an dem von den Bildstellen verfügbaren Material mit dem berechtigten Anliegen, den Lehrer, wenn er medienkonzeptionell schon so vollkommen im Stich gelassen wird, wenigstens auf Filme, Dias und Bücher hinzuweisen, mit denen er arbeiten kann. Medienpädagogischer Kronzeuge der Einleitung ist Neil Postman, mit dem die Herausgeber anzunehmen scheinen, wir "amüsier(t)en uns zu Tode". Und weil Postman fest auf die Schulen als kulturenerhaltende Institutionen setzt - die Familien hat er längst abgeschrieben, die Herausgeber hoffen allerdings, sie durch Elternabende wieder auf Kurs zu bringen -, fühlt sich die Herausgebergruppe besonders angesprochen. Kulturkritik war immer schon eine schulische Domäne.

Von den fünf Vorschlägen für Unterrichtsreihen sind der dritte und der fünfte (für die Realschule und für berufliche Schulen) recht brauchbar. Die Lernziele sind hier Fähigkeiten, "eigene Belange schriftlich darzustellen" oder "Sach- und Gebrauchstexte [an Zeitungsbeispielen; H.D.E.] inhaltlich zu erschließen" (S.101, Realschul-Reihe) oder Fähigkeiten abzuschätzen, "zu welchem Zeitpunkt und zu welchem Zweck ihnen [den Schülern; H.D.E.] welches Informationsmaterial am meisten Vorteile bietet" (S.149, Reihe Berufliche Schulen). Daß man mit dem dazu gebotenen Material etwas anfangen kann, liegt aber vor allem daran, daß die komplexe Medienrealität auf das Informationsproblem zu rechtgeschnitten wird, daß man sich also in gewohnten Schulgleisen der Text- und Begriffsarbeit befindet. Dazu siehe oben. Die Hinweise für die Arbeit im Gymnasium halte ich für wenig angemessen. Was soll es bringen, einen "elektronischen Brief" oder eine "elektronische Schülerzei-

tung" herzustellen? Gibt es nicht herausfordernde Probleme für den Bereich Medien wie Fiktionalität, Serialität, Textualität, Genre-Problematik, Literaturverfilmung(en), Realitätsprobleme, "die Welt als Phantom und Matrize" usw., die didaktisch ergiebiger sind?

Völlig unbrauchbar sind die beiden ersten Reihen für die Primarstufe und die Hauptschule. Dazu je ein Beispiel:

Arbeitsblatt 12 für die Grundschüler gibt Bilder mit folgenden Bildunterschriften (Auswahl): Krystal Carrington, Horst Tappert, Derrick, Heidi, Superman, Winnetou. Die Aufgabe: "Überlege Dir, welcher Gruppe Du die abgebildeten Personen und Figuren zuordnen kannst, und bezeichne sie mit den entsprechenden Buchstaben! A: Trickfilmfiguren, B: Erfundene, fantastische Figuren, C: Erfundene, realistische Figuren, D: Echte, lebende oder verstorbene Figuren" (S.52). Was denn: Ist Heidi nicht fantastisch und realistisch zugleich, und sind es nicht auch Superman und Winnetou? Und ist nicht das Privatbild von Horst Tappert absolut überlagert von seinem Derrick-Image? Wenn man Realität und mediale Abbildung so auseinander zerrt, kommt ein solcher Unsinn heraus. Wer sich mit semiotischen Problemen nicht auskennt, sollte Schülern (und Lehrern) mit derartigen Verwirrspielen nicht die eigenen Erfahrungen austreiben wollen.

Im Kurs für die Hauptschule fällt der penetrante Moralistenjargon auf: "Auch das Ansehen nur einer einzigen Videokassette mit den eingangs charakterisierten Inhalten [Porno, Gewalt, Horror; H.D.E.] muß vor dem Hintergrund der Werthaltungen, auf denen unsere Gesellschaft basiert, als in höchstem Maße unerwünscht - weil zu dem elementaren Grundsatz der Erziehung zum Wahren, Guten und Schönen in eklatantem Widerspruch stehend - empfunden werden" (S.75). "Alles Bemühen im Unterricht muß durchgängig auf moralischen Wertungen ruhen. Lehrer sollten stets im Sinne der grundlegenden Werthaltungen der westlichen Zivilisation und der demokratischen Gesellschaft Stellung beziehen und sich auch unter diesem Betracht auf Diskussionen mit Schülern vorbereiten" (S.77). Einer wirklichen Arbeit mit Jugendlichen, die deren Erlebnisse, Fantasien und auch Bedürfnisse ernst nimmt, ist damit der Boden entzogen.

Es ist tröstlich, daß die Lehrer, mit denen ich in Praktika bisher habe zusammenarbeiten können, über gesellschaftliche und individuelle Medienrealität besser Bescheid wissen und ihr didaktisches Vorgehen weniger weltanschaulich einpanzern als manche Kommission, die angeblich für sie arbeitet. Bisher gibt es eine ernstzunehmende Medienerziehung nur außerhalb der Schule. In den Arbeiten von Baacke, Kübler, Charlton, Neumann, Tulodziecki, Rogge oder Barthelmes erfährt man etwas darüber. Schade, daß sich die Kommission, ihre vielen Mitglieder werden

eingangs aufgeführt, nicht die Mühe gemacht hat zu schauen, auf welchen Grund man wirklich bauen kann, wenn man sich auf eine so schwierige Materie einläßt.

Hans Dieter Erlinger (Siegen)