

# Medien und Schule - Konkurrenz oder Ergänzung?

(ein Vortrag von Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki . Bitte etwas Geduld! Der Text benötigt eine etwas längere Ladezeit 70K)

## **Gerhard Tulodziecki**

Universität-GH Paderborn, FB 2

gehalten am 12. Dezember 1997 auf dem Kongreß "Bilderwelten - Weltbilder" der Landesbildstelle Württemberg

- [1 Zum Spannungsverhältnis von Medien und Schule](#)
- [2 Grundvorstellungen zur Schule und Stellenwert von Medien](#)
- [3 Leitideen einer gegenwärtigen und zukünftigen Schule im Aspekt der Mediensituation](#)
- [4 Zur Umsetzung schulischer Leitideen in der Mediengesellschaft](#)
- [5 Zusammenfassende Schlußbemerkung](#)

In der öffentlichen Diskussion um "Multimedia" und Computernetze wird von verschiedener Seite die Auffassung vertreten, daß sich die Schule unter dem Einfluß der Informations- und Kommunikationstechnologien erheblich wandeln muß (vgl. z.B. *Revolution des Lernens*, 1994). Die Wandlungsnotwendigkeiten werden zum Teil mit dem Hinweis begründet, daß die Schule nicht mehr über ihr traditionelles Informations- und Lernmonopol verfüge (vgl. u.a. *Brockmeyer* 1993). Einzelne Autoren gehen sogar davon aus, daß die Schule in ihrer jetzigen Form durch die Medienentwicklung mit der Zeit überflüssig werden könnte (vgl. z.B. *Perelman* 1992).

Mit solchen und ähnlichen Beiträgen wird vor allem ein Konkurrenzverhältnis zwischen Schule und Medien angenommen. Dieses Konkurrenzverhältnis ist insbesondere auf die Lernaufgaben der Schule bezogen und dadurch grundgelegt, daß die Medien in unserer Gesellschaft neben ihrer Unterhaltungsfunktion u.a. einen Informations-, Beratungs- und Bildungsauftrag haben (vgl. z.B. *Staatsvertrag über den Rundfunk im vereinten Deutschland vom 31. August 1991*). Damit treten die Medien schon durch ihren Auftrag in Konkurrenz zum Schulsystem. Diese Konkurrenz wird durch die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien noch verstärkt, weil angenommen wird, daß die neuen Medien erheblich erweiterte Möglichkeiten für Information und Lernen bieten.

Annahmen solcher Art stellen für die Schule nicht zuletzt deshalb eine Herausforderung oder eine Bedrohung dar, weil sie in eine Zeit genereller Schulkritik fallen. Diese Schulkritik hat beispielsweise *Jürgen Rüttgers*, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie, in einem Artikel in der Wochenzeitung "DIE ZEIT" kürzlich folgendermaßen zusammengefaßt:

"Es gibt viele Gründe, in Deutschland nach einer umfassenden Bildungsreform zu rufen: Arbeitgeber klagen über mangelnde Ausbildungsreife von Lehrlingen, Professoren über fehlende Studierfähigkeit von Studenten. Eltern geben Woche für Woche dreißig Millionen Mark für Nachhilfestunden aus. Deutsche Schüler schneiden bei internationalen Vergleichsstudien in Mathematik und Naturwissenschaften schlecht ab. Über Lehr- und Lerninhalte findet kaum mehr ein demokratischer Diskurs statt. Lehrpläne sind bürokratische Verfahren geworden. Zehn Prozent der Schüler verlassen die Schulen

ohne Abschluß, und vierzehn Prozent scheitern in der Berufsausbildung."

Aber auch aus ganz anderer Sichtweise gibt es eine grundsätzliche Kritik an der Schule. Beispielsweise charakterisiert *Hartmut von Hentig* (1993) die Situation folgendermaßen:

"Die Schule heute... entläßt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig - und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei."

Vor dem Hintergrund einer solchen allgemeinen Schulkritik würde eine Beschränkung der Diskussion um Schule und Medien auf die Frage, ob man mit neuen Medien besser lernen kann als im herkömmlichen Schulunterricht oder wieviele Netzanschlüsse oder Multimedia-PSs eine Schule benötigt, zu kurz greifen. Vielmehr muß zur Erfassung der gegenwärtigen Problemlage das Spannungsverhältnis, in dem Schule und Medien stehen, grundsätzlich beleuchtet und nach dem Verständnis von Schule in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft gefragt werden. In diesem Sinne gehe ich im folgenden zunächst zwei Fragen nach:

- (1) Wie stellt sich das Spannungsverhältnis von Medien und herkömmlicher Schule dar?
- (2) Welchem Selbstverständnis sollte Schule in Gegenwart und Zukunft verpflichtet sein und welche Bedeutung hat dies für die Medienfrage?

Vor dem Hintergrund entsprechender Klärungen werde ich Leitideen von Schule in der Informationsgesellschaft ansprechen und nach Möglichkeiten ihrer Umsetzung fragen. Dabei soll gleichzeitig deutlich werden, daß in einem bleibenden Spannungsverhältnis nicht nur konkurrierende und erschwerende Momente für die Schule liegen, sondern auch Chancen für methodische und inhaltliche Innovationen.

## **1 Zum Spannungsverhältnis von Medien und Schule**

In einem frühen Artikel zur Medienerziehung berichtet *Müller-Doohm* (1979) von Schülerreaktionen auf den Versuch, im Unterricht Krimiserien zu besprechen und zu analysieren. U.a. zitiert er einen Hauptschüler der 9. Klasse, der die medienerzieherischen Bemühungen seines Lehrers folgendermaßen quittierte: "Jetzt versauen die mir auch noch meinen Spaß am Krimi".

In diesem Schülerkommentar drückt sich unmittelbar ein Spannungsverhältnis, vielleicht sogar ein unüberbrückbarer Widerspruch zwischen außerschulischem Medienerleben und Schule aus.

Dieses Spannungsverhältnis läßt sich m.E. auf vier Ebenen charakterisieren: auf der Ebene der Bedürfnisse, auf der Ebene der Gefühle, auf der Ebene der Vorstellungen und auf der Ebene der Verhaltensorientierungen. Auf diesen vier Ebenen zeigt sich eine deutliche Diskrepanz im Hinblick auf das, was Medien einerseits und Schule andererseits ansprechen und vermitteln.

Betrachtet man die außerschulische Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen aus

*bedürfnistheoretischer Sicht*, so läßt sich zunächst feststellen, daß Kinder und Jugendliche verschiedene Bedürfnisse an die Medien herantragen, die in ihrer nicht-medialen Lebenswelt (einschließlich der Schule) nicht in hinreichender Weise befriedigt werden (vgl. *Tulodziecki* 1997). Solche Bedürfnisse können z.B. die Bedürfnisse nach Sinneserregung und Sicherheit, nach Zugehörigkeit und Liebe sowie nach Achtung und Geltung sein. Sinnesreizung und die Möglichkeit der Identifikation mit den präsentierten Personen regen dazu an, vorhandene Bedürfnisse in das Medienerleben einzubringen. Unterricht und Schule sind dagegen häufig so gestaltet, daß sie auf die grundlegenden Bedürfnisse nach Sinneserregung, Sicherheit, Zugehörigkeit und Liebe, Achtung und Geltung kaum Rücksicht nehmen - im Gegenteil, wenn Kinder und Jugendliche Unterricht als langweilig empfinden, sich durch schlechte Noten bedroht fühlen, Lernen als Konkurrenzkampf erleben, bei Klassenarbeiten und Zeugnissen Tadel statt Anerkennung erfahren, werden ihre grundlegenden Bedürfnisse nicht nur nicht beachtet, sondern sogar frustriert. Schule setzt aufgrund ihres Bildungsauftrags weniger auf grundlegende Bedürfnisse, sondern eher auf die "höherliegenden" Bedürfnisse nach Wissen, Verstehen, Können, Leistung und Ästhetik - von denen allerdings angenommen werden muß, daß sie sich erst auf der Basis einer angemessenen Befriedigung tieferliegender Bedürfnisse entwickeln (vgl. *Maslow* 1981).

Der damit gegebene Spannungszustand kann leicht dazu führen, daß Kinder und Jugendliche gerade medienbezogene Bemühungen im institutionellen Rahmen der Schule von vornherein argwöhnisch betrachten - so wie es in dem obigen Zitat zum Ausdruck kommt. Diese Gefahr ergibt sich insbesondere dann, wenn unterrichtliche Bemühungen letztlich von einer negativen Bewertung der kindlichen oder jugendlichen Mediennutzung ausgehen und die dabei relevanten Bedürfnisse nicht akzeptiert werden. Es ist eine wichtige Frage für die Schule, wie Unterricht gestaltet werden sollte, damit solche Verwerfungen nicht stattfinden, sondern ein konstruktives Aufnehmen von Bedürfnissen geschieht.

Eine zweite Ebene des Spannungsverhältnisses zwischen Medienerleben und Schule kann im *Bereich der Emotionen* angesiedelt werden. Dabei besteht allerdings eine enge Verbindung zur Bedürfnisebene: Emotionen können u.a. als Reaktion auf Bedürfnisbefriedigung oder Bedürfnisfrustration gedeutet werden - Bedürfnisbefriedigung ruft lustvolle bzw. angenehme Gefühle hervor, Bedürfnisfrustration unangenehme. In diesem Zusammenhang ist interessant, welche Gefühle bei der Mediennutzung entstehen. In einer Untersuchung von *Glogauer* (1987) wurde u.a. nach Gefühlsregungen gefragt, die durch Videofilme ausgelöst werden. Dabei gaben Jugendliche die folgenden Gefühlsregungen - in der Reihenfolge der Nennung - an: Vergnügen/Freude, Sympathiegefühle, Mitgefühl, Schreck, Ekel/Abscheu, Furcht/Entsetzen, Angst, Zorn/Wut, Kummer/Schmerz, Schamgefühl. Selbst wenn diese Liste eine Reihe unangenehmer Gefühle enthält, ist wichtig, daß die angenehmen Gefühle "Vergnügen/Freude" an der Spitze der Skala stehen. Es ist kaum anzunehmen, daß bei einer entsprechenden Befragung zu Gefühlen im Unterricht, Vergnügen und Freude dominieren würden.

Damit deutet sich auch auf der Ebene der Gefühle eine Diskrepanz zwischen außerschulischem Medienerleben und schulischem Unterricht an. Diese Diskrepanz zeigt sich besonders, wenn man bedenkt, daß das vorrangige Ziel der Schule eine wissens-, verstehens- und könnensbasierte Bildung und weniger die Gefühlsentwicklung ist. Auch hier ist es für die Schule wichtig zu überlegen, wie bei unterrichtlichen Aktivitäten Gefühle angemessen berücksichtigt werden können. Dies kann sich sowohl auf die Aufnahme positiver Gefühlsregungen wie Vergnügen und Freude beziehen als auch auf die Aufarbeitung negativer medienvermittelter Emotionen wie Angst und Furcht. Darüber hinaus ergibt sich die Forderung, die unterrichtlichen Aktivitäten generell so zu gestalten, daß Gefühle in ihrem Rahmen angeregt und eingebracht werden können.

Eine dritte Ebene, auf der sich ein Spannungsverhältnis zwischen Medienerleben und Schule abzeichnet, ist die *Ebene gedanklicher Vorstellungen*. Sowohl Schule als auch Medien vermitteln gedankliche Vorstellungen, z.B. zu Bereichen wie Berufs- und Arbeitswelt, Familie und Leben in anderen Ländern. Allerdings sind die Vermittlungsprozesse außerordentlich unterschiedlich. Bei der Mediennutzung erfolgt die Vorstellungsbildung aufgrund einer freiwilligen Zuwendung zu einzelnen Medienangeboten, dabei geschieht sie häufig in bildhafter Form sowie im Rahmen von Geschichten - ob sie nun in Reihen wie "Verbotene Liebe", "Marienhof" oder "Gute Zeiten, schlechte Zeiten" präsentiert werden. In der Schule wird die Vorstellungsbildung dagegen in einem institutionellen Kontext betrieben, der für die Kinder und Jugendlichen verpflichtenden Charakter hat, die Vermittlung geschieht vorwiegend mit sprachlichen Mitteln und zielt auf systematische Zusammenhänge. Um den Unterschied noch anders auszudrücken: Lernen durch Medien erfolgt eher beiläufig sowie bildhaft-assoziativ mit Bezug auf konkrete Lebenssituationen, während schulisches Lernen eher geplant sowie verbal-systematisch im Hinblick auf abstrakte Verallgemeinerungen geschieht. Auch hier stellt sich die Aufgabe für die Schule, das Spannungsverhältnis zwischen medienvermittelten Vorstellungen und schulischen Zielen zu bedenken und in konstruktiver Weise aufzunehmen.

Die vierte Ebene, auf der sich ein Spannungsverhältnis von Medienerleben und Schule ausdrückt, ist die *Ebene der Verhaltensorientierungen*. Werbung, viele Vorabendserien und weitere Medienangebote vermitteln eine Botschaft, die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und Genuß durch Konsum preist. Probleme und Konflikte lassen sich darüber hinaus - so die Botschaft auch mancher Computerspiele - schnell durch Einsatz von Geld, Macht oder Gewalt im eigenen Interesse lösen. Insgesamt kann eine solche Botschaft, die Ansehen und Erfolg durch Konsum, Geld oder Machtmittel verspricht, als hedonistisch bezeichnet werden. Demgegenüber geht es in der Schule um Bedürfnisaufschub, um Anstrengungsbereitschaft, um Rücksichtnahme auf andere, um die Berücksichtigung komplexer Interessenlagen bei Konflikten, um hilfsbereites und soziales Verhalten im Umgang mit anderen, um Verantwortung für Gesellschaft, Demokratie und Umwelt. In Anlehnung an sozial-kognitive Entwicklungsmodelle kann man es auch so ausdrücken: Viele Medienangebote legen ein isolierend-pauschales Denken sowie eine instrumentell-relativistische Orientierung nahe, während die Schule ein systematisch-kriterienbezogenes sowie ein kritisch-reflektierendes Denken mit einer Orientierung am sozialen System, an der Menschenwürde bzw. an allgemeinen ethischen Prinzipien anstreben sollte (vgl. Kohlberg 1977; Tulodziecki 1997). Auf dieser Ebene des Spannungsverhältnisses kommen auch in besonderer Weise die ökonomischen Rahmenbedingungen der Medienlandschaft - u.a. repräsentiert durch die Werbung - zum Tragen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich als vierte Frage für die Schule, ob und wie das Spannungsverhältnis zwischen medial vermittelten und schulischen Verhaltensorientierungen - gegebenenfalls - aufgelöst werden kann oder ob unüberbrückbare Widersprüche und Gegensätze bleiben.

Mit dieser kurzen Darstellung des Spannungsverhältnisses zwischen außerschulischem Medienerleben und schulischer Situation sind - so meine ich - einige wichtige Grundsatzfragen für die Schule angesprochen. Die Art, wie diese Grundsatzfragen im schulischen Rahmen aufgenommen werden sollen und wie sie zu bearbeiten sind, hängt nicht zuletzt vom Selbstverständnis der Schule ab.

## **2 Grundvorstellungen zur Schule und Stellenwert von Medien**

Eine grundsätzliche Betrachtung zum Stellenwert von Medien in der Schule ist nicht nur aufgrund des oben skizzierten Spannungsverhältnisses sinnvoll, sondern auch, weil in der aktuellen öffentlichen Diskussion zum Teil ein verkürztes Verständnis von Schule überwiegt, z.B. ein Verständnis, das Schule vorwiegend als Institution der Wissensvermittlung oder der Vorbereitung auf das Berufsleben (miß-)versteht. Damit ist zugleich gesagt, daß die Diskussion um Schule und Medien unterschiedlich geführt wird, je nachdem welche *Grundvorstellungen zur Schule* vorherrschen. Mit verschiedenen Grundvorstellungen zur Schule sind in der Regel auch unterschiedliche Auffassungen zur Bedeutung von Medien verbunden. Dabei lassen sich folgende Grundpositionen unterscheiden (vgl. z.B. *Fend* 1981; *von Hentig* 1993):

(1) Schule kann - seit der Einrichtung von Elementarschulen in der Neuzeit - als Einrichtung zur *Vermittlung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten* betrachtet werden. In diesem Falle liegt es nahe, Medien einerseits als Mittel anzusehen, die den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten optimieren können, und andererseits als beruflich und gesellschaftlich relevante Systeme, zu deren Nutzung bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt werden. Diese Funktionsbestimmung von Schule kann im Extremfall zu der Auffassung führen, daß Schule bei der Weiterentwicklung der Medien überflüssig wird, weil die Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung u.U. besser durch Medien als durch die Schule geleistet werden kann.

(2) Schule läßt sich - in der Tradition Rousseaus - überwiegend als *Schon- und Schutzraum* für Kinder begreifen. Aus dieser Perspektive soll Schule den Kindern die Chance eröffnen, unmittelbare Erfahrungen frei von gesellschaftlichen Zwängen zu machen und sich in natürlicher Weise zu entwickeln. Dabei wird erwartet, daß Kinder soviel Ich-Stärke aufbauen, daß sie später unbeschadet in Zivilisation und Gesellschaft bestehen können. In diesem Falle werden Medien als zivilisatorische und gesellschaftliche Erscheinungen eher als hinderlich für die kindliche Entwicklung betrachtet. Im Extremfall werden sie sowohl als Mittel als auch als Gegenstand schulischen Lernens abgelehnt.

(3) Schule kann als Institution zur Durchsetzung und Legitimation eines politisch oder weltanschaulich fundierten *Programms* verstanden werden. Die Beispiele reichen von Jesuitenschulen über politische Kadernschulen bis zu Waldorfschulen (wobei ich diese selbstverständlich nicht einfach "in einen Topf werfen" möchte). Die Bedeutung der Medien wird bei dieser Auffassung danach bemessen, inwieweit sie für Durchsetzungs- und Legitimationsversuche förderlich oder hinderlich erscheinen.

(4) Schule läßt sich - in der Folge neuhumanistischen Gedankenguts - als Ort der *Persönlichkeitserziehung und -bildung* und als Hilfe zur Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft ansehen. Als Voraussetzungen für die Persönlichkeitserziehung und -bildung werden in der Regel der Dialog und die personale Begegnung angenommen. Insofern wird bei dieser Position gegenüber den Medien als Mittel von Lehr- und Lernprozessen eher Zurückhaltung geübt, während der Auseinandersetzung mit Medien als Inhalt des Lernens eine wichtige Funktion im Sinne der Vorbereitung auf die Gesellschaft zugestanden wird.

(5) Schule kann - vor allem aus der Perspektive der Industriegesellschaft - als System betrachtet werden, das allen Kindern und Jugendlichen gleiche Chancen auf den Erwerb von *Qualifikationen* bieten soll. Je nach erworbenen Qualifikationen vergibt die Schule Berechtigungen im Hinblick auf weitere Bildungswege und berufliche Laufbahnen. Medien können dabei als Hilfe für eine angemessene Qualifikationsvermittlung, als

eigener Qualifikationsbereich und als Mittel der Prüfungsobjektivierung zur Absicherung von Berechtigungen angesehen werden.

Jede dieser Positionen ist unter bestimmten historischen Bedingungen entstanden und hat bis heute einen gewissen Stellenwert. Jede Position ist für sich genommen jedoch einseitig und bedarf der Ergänzung durch andere Sichtweisen. Allerdings wäre eine einfache Addition der mit den verschiedenen Positionen verbundenen Funktionsbestimmungen von Schule und Medien unangemessen. Vielmehr sollte versucht werden, verschiedene wichtige Funktionen von Schule unter einer generelleren Perspektive zu interpretieren. Beispielsweise sprechen *Lichtenstein-Rother/Röbe* von der Grundschule als einem kindorientierten Lern-, Lebens- und Handlungsraum (vgl. 1987). *Von Hentig* möchte die Schule vor allem als Lebens- und Erfahrungsraum gestalten (vgl. 1993).

Vor dem Hintergrund solcher und ähnlicher Überlegungen gehe ich im weiteren von folgender Position aus: Schule in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft sollte im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung als *Lernort* zugleich als *Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lebensraum* gestaltet werden: Kinder und Jugendliche sollen in der Schule Erfahrungen machen und verarbeiten, ihr Zusammenleben untereinander und mit Lehrpersonen gestalten sowie in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung gefördert werden.

In einer solchen Schule kommen Medien sowohl als *Hilfsmittel* des Lernens und der Entwicklungsförderung in den Blick als auch als wichtige Elemente der *Erfahrung* und der *Lebenssituation* bzw. als *bedeutsamer Gegenstand* inhaltlicher Auseinandersetzung. Medien als Hilfsmittel und Gegenstand schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse sind dabei in den Rahmen angemessener Leitideen zu stellen.

### **3 Leitideen einer gegenwärtigen und zukünftigen Schule im Aspekt der Mediensituation**

Faßt man bildungspolitische Zielfestlegungen, z.B. der *Kultusministerkonferenz (KMK 1977)* und der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 1995)*, sowie Zielüberlegungen aus dem Bereich der Didaktik, z.B. von *Klafki (1995)* und *Schulz (1981)*, zusammen, so läßt sich als Leitidee für die Schule formulieren: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und kreativen Handeln in sozialer Verantwortung erwerben (vgl. *Tulodziecki 1996*).

Diese vier Zieldimensionen werden auch durch die Mediendiskussion in ihrer Bedeutung unterstrichen:

Die Befähigung zu *sachgerechtem Handeln* erweist sich u.a. aufgrund des Problems, daß durch mediale Angebote unter Umständen verzerrte Wirklichkeitsvorstellungen aufgebaut werden, als besonders wichtig. Fragt man z.B. Kinder, was ihnen zum Thema "Polizei" einfällt, so reagieren sie mit Begriffen wie "Mord, Totschlag, Vergewaltigung", vielleicht auch mit "Irre" und "Verrückte", wenn sie gerade einen Film der Reihe *Police Academy* gesehen haben. Bei Erkundungen in einer Polizeidienststelle sind sie dann völlig überrascht, daß Polizisten nicht ständig schießen, sondern häufiger vor einer Schreibmaschine sitzen, Protokolle schreiben und sogar die Rechtschreibung beherrschen müssen.

Die zweite Dimension, die Befähigung zu *selbstbestimmtem Handeln* ist als erzieherisches Ziel angesichts möglicher Fremdbestimmung durch Medieneinflüsse

ebenfalls von großer Bedeutung. Um diese Fremdbestimmung zu erkennen, muß man sich nur vergegenwärtigen, in welcher Weise die Medien die Freizeit vieler Jugendlicher beeinflussen - von der Notwendigkeit, bestimmte Hits, Musikgruppen, Fernsehserien oder Computerspiele zu kennen, um "in" zu sein, bis zu neuerlichen "Zwängen", die gegebenenfalls von einem Tamagotschi ausgehen.

Als dritte Zieldimension ist die Entwicklung kreativen Handelns zu betonen. Nicht zuletzt im Medienzusammenhang sollen Kinder und Jugendliche die Chance erhalten, die Konsumenten- und Rezipientenrolle zu verlassen und Medienbeiträge in kreativer Weise selbst herzustellen, z.B. einen Videofilm oder eine Home-Page.

Schließlich ist als vierte Zieldimension die Bereitschaft zu *sozialverantwortlichem Handeln* von besonderer Wichtigkeit - u.a. mit Blick auf potentielle Verhaltensbeeinflussungen, z.B. durch die häufige Präsentation von ich-orientierten und hedonistischen Verhaltensmustern.

Aber nicht nur um möglichen Problemen zu begegnen, sondern auch um die positiven Möglichkeiten der Medien zur Geltung zu bringen, sind die vier Zieldimensionen bedeutsam: Medien können umso angemessener für Information und Lernen, für Spiel und Unterhaltung, für Problemlösung und Entscheidungsfindung, für Bildungszwecke und Kommunikation genutzt werden, je stärker die genannten Zieldimensionen ausgeprägt sind.

#### **4 Zur Umsetzung schulischer Leitideen in der Mediengesellschaft**

Die Frage nach den Möglichkeiten der Umsetzung von Leitideen der gegenwärtigen und zukünftigen Schule möchte ich in drei Schritten angehen. Zunächst frage ich nach den Bedingungen eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen *Handelns* in einer von Medien geprägten Welt. Danach geht es um schulische Arbeitsformen und Inhalte, die zum einen den genannten Leitideen und zum anderen den - im folgenden noch zu klärenden - Bedingungen gerecht werden können.

##### **4.1 Bedingungen eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns**

Zur Klärung wichtiger Bedingungen humanen Handelns in einer von Medien beeinflussten Welt gehe ich von folgender Alltagssituation aus:

Ein Jugendlicher - ich nenne in einmal Michael - möchte gerne einen neuen multimediafähigen PC von seinen Eltern bekommen. Den Eltern ist bekannt, daß einige Freunde von Michael ihren PC u.a. für Spiele benutzen, die von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften als menschenverachtend eingestuft wurden und demgemäß indiziert sind. Michael verspricht seinen Eltern, daß er solche Spiele auf seinem PC nicht spielen wird und erhält den gewünschten PC.

Kurze Zeit später bringen Freunde, die Michael hin und wieder besuchen und schon häufiger Computerspiele mit ihm gespielt haben, ein neues indiziertes Spiel mit. Die Eltern von Michael sind beide für längere Zeit fort. Die Freunde sind überrascht, als Michael erklärt, seine Eltern hätten den neuen PC nur unter der Bedingung gekauft, daß er ihn nicht für jugendgefährdende Spiele benutze. Die Freunde bedrängen ihn, er solle sich nicht so anstellen, außerdem erführen die Eltern nichts davon, im übrigen würden sie sonst zu anderen Bekannten gehen, um das Spiel auszuprobieren, und mit der

Freundschaft sei es dann wohl auch nicht weit her.  
Michael zögert. Was soll er in dieser Situation tun?

Eine kurze Analyse des Falls zeigt folgendes: Michael gerät durch die Wechselbeziehung zwischen der situativen Herausforderung der Freunde und seinem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Freundesgruppe in einen Spannungszustand, der eine Entscheidung verlangt. Seine Entscheidung wird von seinen bisherigen Erfahrungen in vergleichbaren Situationen und von seinen Kenntnissen zu indizierten Computerspielen sowie von seinem Entwicklungsstand in intellektueller und sozial-moralischer Hinsicht abhängig sein. Die Erfahrungen und Kenntnisse sind bedeutsam für die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten und -folgen überhaupt ins Bewußtsein gelangen; die intellektuellen Möglichkeiten sind wichtig dafür, ob nur eine oder mehrere Handlungsmöglichkeiten gedanklich verarbeitet werden können; die sozial-moralische Urteilsfähigkeit entscheidet darüber, welches Handeln Michael als gerechtfertigt oder als nicht gerechtfertigt ansieht. Stellt man beispielsweise Jugendlichen der Klassen 7 - 10 einen Fall dieser Art vor, so kann man mit verschiedenen Argumenten rechnen, z.B. "Wenn es die Eltern nicht merken, soll er das Spiel ruhig mit den Freunden ausprobieren" oder "Wenn er das Spiel nicht ausprobiert, fangen die Freunde vielleicht an im Haus zu randalieren und nennen ihn obendrein noch ein Muttersöhnchen" oder "Er soll nicht weichwerden und seine Eltern nicht enttäuschen" oder "Der Jugendschutz ist wichtig und sollte eingehalten werden" (vgl. *Tulodziecki/ Aufenanger* 1989). Mit diesen Hinweisen sind vier wichtige Bedingungen für ein humanes Handeln benannt: die *Lebenssituation* von Jugendlichen, die *Bedürfnislage*, der *Kenntnis- bzw. Erfahrungsstand* und das *Entwicklungsniveau* in intellektueller und sozial-moralischer Hinsicht.

Diese Bedingungen sind nicht nur in Konfliktfällen bei der Mediennutzung relevant, sondern auch für die Wahrnehmung und Verarbeitung von *Medieninhalten* bei der *Medienrezeption*. Beispielsweise wird sich ein Jugendlicher, dessen außermediale Lebenswelt die Chance bietet, seine Bedürfnisse nach Sinneserregung, Sicherheit, Zugehörigkeit, Liebe und Achtung zu befriedigen, weniger den Medien zuwenden und sich weniger mit "Medienhelden" identifizieren als ein Jugendlicher, der in einer anregungsarmen Umwelt lebt. Des weiteren wird ein Jugendlicher, der direkte Erfahrungen in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen hat, mediale Aussagen besser auf ihren Realitätsgehalt prüfen können als ein Jugendlicher mit geringeren direkten Erfahrungen. Auch kann ein Jugendlicher mit einem höheren intellektuellen Niveau mit der medialen Informationsfülle besser umgehen als ein Jugendlicher mit niedrigerem Niveau, weil er mehr inhaltliche Dimensionen beachten und solche differenzierter handhaben und verknüpfen kann. Schließlich wird ein Jugendlicher mit einem höheren sozial-moralischen Urteilsniveau durch problematische Verhaltensmuster - wie sie von den Medien zum Teil präsentiert werden - weniger gefährdet sein als ein Jugendlicher mit niedrigerem Niveau, weil er Verhaltensmuster aus verschiedenen sozialen Perspektiven reflektieren kann.

Was folgt aus diesen Überlegungen für die Umsetzung eines humanen Handelns in einer medienbeeinflussten Welt?

Die Antwort lautet thesenartig: Soll ein humanes Handeln erreicht werden, so müssen in der Schule zunächst

- die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sowie
  - ihre Lebenssituation beachtet werden;
- auf dieser Basis geht es darum, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen, die
- den Kenntnis- und Erfahrungsstand erweitern und
  - das sozial-kognitive Niveau in intellektueller und moralischer Hinsicht fördern.

## 4.2 Kommunikations- und Arbeitsformen für die Umsetzung schulischer Leitideen

Für die Schule stellt sich die Frage, welche Kommunikations- und Arbeitsformen geeignet sind, Lebenssituation und Bedürfnisse zu berücksichtigen, neue Erfahrungen zu ermöglichen und Entwicklungen zu fördern. Ich gehe - auch vor dem Hintergrund der Medienentwicklung - davon aus, daß es in der Schule der Zukunft vielfältige Kommunikations- und Arbeitsformen geben wird und geben sollte. Damit widerspreche ich ausdrücklich der in der öffentlichen Diskussion manchmal suggerierten Vorstellung, die Schule der Zukunft würde im wesentlichen computergestützte individualisierte Lernformen mit entsprechendem Coaching durch eine Lehrperson organisieren.

Ich halte demgegenüber mindestens vier Kommunikations- und Arbeitsformen für wichtig:

- offene Formen des Gesprächs und des Erfahrungsaustausches,
- selbsttätiges Arbeiten in geeigneten Lernumgebungen,
- Bearbeitung lern- und entwicklungsanregender Aufgaben in Lerngruppen unter Anleitung einer Lehrperson sowie
- mannigfaltige Aktivitäten des Schullebens.

Angesichts vielfältiger Veränderungen in der außerschulischen Lebenswelt - einschließlich der intensiven Nutzung von Medien - wird die Notwendigkeit wachsen, daß Schule die Möglichkeit bietet, außerschulische Erfahrungen einzubringen, auszutauschen, zu besprechen und u.U. aufzuarbeiten. Dazu eignen sich u.a. *freie Formen des Erfahrungsaustausches* und *des Gesprächs*. Solche Formen tragen zugleich der Entwicklung Rechnung, daß Schule ihr Informations- und Lernmonopol verloren hat und daß Lernen und Bildung zum Teil auch außerhalb der Schule stattfinden können.

Die Heterogenität von Interessenlagen bzw. Lernvoraussetzungen sowie das Ziel, selbständiges Lernen grundzulegen, wird dazu führen, daß mehr Raum für *Freies Arbeiten* gegeben wird. Das kann in Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit geschehen. Medien - vom Buch bis zur Multimedia - sind als wichtige Arbeitsmittel und Lernhilfen anzusehen. Bibliotheken und Mediotheken können als "Lernlandschaften" dienen.

Allerdings sollte die Freie Arbeit nicht dazu führen, daß Lernen vorwiegend oder gar nur noch individuell verläuft. Das wäre aus pädagogischer Sicht nicht sinnvoll, weil

- eine auf Verantwortung zielende soziale Entwicklung der personalen Begegnung und der sozialen Interaktion bedarf,

- Lern- und Arbeitsformen die Möglichkeit bieten sollen, soziale Bedürfnisse einzubringen,

- die Schule auch eine ausgleichende Funktion im Hinblick auf Vereinzelungs- und Individualisierungstendenzen im außerschulischen Bereich hat,

- alle Kinder und Jugendlichen das Recht auf eine Lern- und Entwicklungsförderung in einem sozialen Rahmen haben.

Vor dem Hintergrund obiger Überlegungen gehe ich davon aus, daß Lernen und Entwicklungsförderung auch in der Schule der Zukunft im wesentlichen *im sozialen Rahmen von Lerngruppen unter Anregung und Unterstützung durch eine Lehrperson*, d.h. als Unterricht stattfinden werden. Diese Grundposition schließt keineswegs aus, sondern ein, daß Medien zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen verwendet und individuelle Lernphasen im Rahmen sozial eingebetteter Lernprozesse eingeplant

werden.

Neben oder im Zusammenhang mit den obigen Lern- und Arbeitsformen sollte es in der Schule *vielfältige Aktivitäten des Schullebens* geben. Diese können von der Anlage und Betreuung eines Schulgartens über die Gestaltung eines Videomagazins bis zur Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten reichen.

Als Ausgangspunkt für die zuletzt genannten drei Arbeitsformen und für entsprechende Lernprozesse sollten vor allem bedeutsame Aufgaben dienen. Solche Aufgaben können Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben sein (vgl. *Tulodziecki 1996a*):

- Ein Problem kann z.B. in der Aufgabe bestehen, für einen Haushalt, der relativ hohe Strom- und Gaskosten aufweist, Vorschläge zu entwickeln, wie diese ohne größeren Verlust an Komfort und Behaglichkeit gesenkt werden könnten. Bei der Bearbeitung des Problems können u.a. Medien zu Energiefragen im Haushalt als wichtige Informationsquellen dienen. U.U. kann ein Computerprogramm notwendige Berechnungen erleichtern, gegebenenfalls läßt sich auch ein entsprechendes Simulationsprogramm benutzt werden.
- Ein Entscheidungsfall ist z.B. gegeben, wenn Jugendliche sich in die oben geschilderte Computerspiel-Situation und die Rolle von Michael versetzen und eine sorgfältig begründete Entscheidung unter Beachtung verschiedener Interessen erarbeiten sollen. Medial vermittelte Informationen zum Jugendschutz können die Argumentation unterstützen. U.U. kann der Fall auch als Hörspiel oder Spielszene eingeführt werden.
- Eine Gestaltungsaufgabe liegt z.B. vor, wenn sich eine Schülergruppe entschließt, einen Videofilm zu produzieren. Vorliegende Videofilme können dafür zunächst als Gegenstand der Analyse und als Anregung dienen, ehe ein eigener Videofilm erstellt wird.
- Eine Beurteilungsaufgabe besteht z.B. darin, Formen der Telearbeit zunächst mit Netzunterstützung zu erproben und auf dieser Basis in eine Analyse und Kritik aus sozialer und gesellschaftlicher Perspektive einzutreten. Diskussionsforen im Netz könnten genutzt werden, um Stellungnahmen auszutauschen und neue Argumente kennenzulernen.

Die Auseinandersetzung mit solchen Problemen, Entscheidungsfällen, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben kann - wie die Hinweise zeigen - durch mediale oder multimediale Angebote angeregt und unterstützt werden (vgl. *Tulodziecki 1996b*). Medien können als Mittel der Präsentation lern- und entwicklungsanregender Aufgaben, als Informationsquelle und Lernhilfe, als Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen, als Gegenstand von Analysen sowie als Instrument der Planung, des Austausches, der Speicherung und der eigenen Präsentation von Informationen dienen. Die Vorzüge computerbasierter Medien liegen dabei im raschen Zugriff auf eine umfangreiche Medienauswahl in verschiedenen medialen Formen, z.B. in Form von Texten, Tondokumenten, Grafiken, Bildern, Filmen und Programmen, in der Verbindung verschiedener Darstellungsformen, in schnellen Rückmeldemöglichkeiten bei Lernaktivitäten, in der Vereinfachung von Dokumentation und Austausch sowie in der Möglichkeit, vorhandene Materialien in kreativer Weise umzugestalten. Zugleich sei jedoch betont, daß die neuen Medien *nicht* von sich aus - wie es in der öffentlichen Diskussion manchmal suggeriert wird - zu einer Verbesserung von Lehren und Lernen führen, sondern nur, wenn sie in den oben skizzierten Rahmen zur Förderung von Problemlösefähigkeit, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungskompetenz im Sinne eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns gestellt werden. Dabei kann Problemlösefähigkeit als eine wichtige Voraussetzung für sachgerechtes Handeln angesehen werden. In ähnlicher Weise setzt

selbstbestimmtes Handeln Entscheidungsfähigkeit, kreatives Handeln Gestaltungsfähigkeit und sozialverantwortliches Handeln Beurteilungsfähigkeit voraus. Bisher wurde in besonderer Weise der Stellenwert der Medien als Hilfsmittel für Lernen und Entwicklungsförderung in den Blick genommen. Die Medien sind jedoch gleichermaßen - wie im zweiten Abschnitt betont - als bedeutsame Elemente der Erfahrung und Lebenssituation bzw. als wichtiger Gegenstand inhaltlicher Auseinandersetzung für die Schule relevant. Die damit verbundenen Aufgaben werden heute unter dem Stichwort "Medienkompetenz" diskutiert.

### **4.3 Medienkompetenz im Rahmen schulischer Bildungsaufgaben**

Zunächst stellt sich die Frage, was sich hinter dem - heute fast als Zauberformel - gebrauchten Begriff der Medienkompetenz verbirgt.

Ist etwa schon derjenige medienkompetent, dem es gelingt, innerhalb von zwei Minuten aus dem Internet ein Rezept für eine spanische Paella oder eine italienische Lasagne auf den Bildschirm zu zaubern? oder:

Wer ist eigentlich medienkompetenter: der Hacker, der in den Computer der Deutschen Bank eindringt und dort Überweisungsvorgänge manipuliert, oder die bayerischen Landfrauen, die eine Unterschriftenaktion gegen Pornographie in den Medien gestartet haben? oder:

Wie medienkompetent ist möglicherweise ein dreizehnjähriger Hauptschüler, der auf die Frage, wie er Computer beurteilt, folgendes schreibt: Der Computer hilft bei der Arbeit. Er arbeitet genauer als ein Mensch. Er braucht keine Pausen und nicht auf Toilette. Der Computer nimmt auch sehr viele Arbeitsstellen weg. Deshalb finde ich ihn nicht so gut.

Ich lasse diese Fragen einmal so stehen und versuche eine generelle Antwort vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen. Danach läßt sich Medienkompetenz als Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungsfähigkeit im Medienzusammenhang beschreiben. Bezieht man diese Begriffsbeschreibungen auf die medienerzieherische Diskussion, so kann man fünf Aufgabenbereiche nennen, durch die eine entsprechende Medienkompetenz grundgelegt werden kann (vgl. *Tulodziecki* u.a. 1995):

(1) *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*: Für die Aufarbeitung medialer Einflüsse sind Projekte bzw. Unterrichtseinheiten geeignet, die für Kinder und Jugendliche zunächst die Einsicht ermöglichen, daß von Medien Wirkungen ausgehen. Diese können im Bereich der Gefühle liegen, z.B. Spaß, Spannung und Angst, oder im Bereich der Vorstellungen, z.B. über Familie, Arbeit und Politik, oder im Bereich der Verhaltensorientierungen, z.B. zum Konflikt- oder Freizeitverhalten. Auf der Basis dieser Einsicht kann gegebenenfalls eine Aufarbeitung hemmender Gefühle, irreführender Vorstellungen und problematischer Verhaltensorientierungen erfolgen.

In diesem Aufgabenbereich liegen bereits wichtige Aufgaben für die Grundschule. Läßt man beispielsweise Kinder Bilder zum Thema "Angst" malen, werden in der Regel auch Gruselgestalten bzw. angsterregende Figuren aus den Medien gemalt, z.B. Dracula, Dr. Mabuse oder Riesenspinnen. In einem solchen Fall bietet es sich an, die Kinder selbst Gruselgeschichten erfinden und medial gestalten zu lassen, z.B. als Fotogeschichte oder als Hörspiel. Indem die Kinder selbst angsterregende Figuren basteln, entsprechende Situationen inszenieren und fotografieren oder selbst Gruselgeräusche produzieren, lernen sie, mediale Gruseleffekte zu durchschauen. Zugleich können sie mit den selbstgestalteten Geschichten ihre Ängste "bearbeiten", indem sie gruselige Gestalten lächerlich machen oder einfach umbringen. In einem solchen Zusammenhang ist es dann auch möglich, Bewältigungsformen von Angst zu thematisieren und - falls notwendig - zu problematisieren. (Vgl. *Autorengruppe* 1986).

**(2) Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen:** Hier sollten Projekte bzw. Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, welche die Kinder und Jugendlichen anregen, verschiedene mediale Gestaltungsmittel zu vergleichen und hinsichtlich ihrer besonderen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen. Solche Gestaltungsmittel können sein: verschiedene Zeichensysteme oder Darstellungsformen, z.B. Bild und Text, oder unterschiedliche Programmkategorien, z.B. Nachricht und Werbung, oder verschiedene Gestaltungstechniken, z.B. Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen. Darüber hinaus ist es u.U. sinnvoll unterschiedliche Medienarten vergleichend zu diskutieren, z.B. Fernsehen und Computer. Dieser Aufgabenbereich ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil das Verstehen der Zeichensprache der Medien und eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit neben die klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens getreten sind.

Beispielsweise ist es denkbar, ein bestimmtes Thema mit den Jugendlichen abzusprechen, z.B. Freundschaft und Partnerschaft oder Ausreißen und Heimkommen, und sie anzuregen, in Gruppen mediale Umsetzungen zu leisten, z.B. als Comic, Hörspiel, Videoclips oder als Briefroman, vielleicht auch in Form eines moderierten Diskussionsforums im Netz. Die verschiedenen medialen Gestaltungen können dann hinsichtlich ihrer technischen Rahmenbedingungen, Darstellungsformen und Gestaltungstechniken sowie ihrer Verbreitungsmöglichkeiten verglichen und bewertet werden. (Vgl. auch *Preiser/ Seibold* 1989).

**(3) Auswählen und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen:** Im Rahmen dieses Aufgabenbereiches lassen sich Projekte aus den Bereichen Unterhaltung und Spiel, Lernen und Bildung, Problemlösen und Entscheidungsfindung, politische Information sowie Kunst und Kultur entwerfen. U.a. können die Jugendlichen lernen, das große Informationspotential der Medien zu nutzen. Insbesondere sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, Nutzungspläne zu entwickeln und/oder zu bewerten und Handlungsalternativen zu diskutieren.

Beispielsweise kann man ein unterrichtlich relevantes und für die Kinder oder Jugendlichen interessantes Thema - vielleicht auch aus einem Projektzusammenhang oder einem Situationsbezug heraus - absprechen und dazu Informationen aus verschiedenen medialen Angeboten nutzen. Plant eine Klasse z.B. eine Fahrt nach England, können verschiedene Informationsquellen - vom Buch über Hörfunk und Fernsehen bis zu CD- ROM und Netzinformation - herangezogen werden, um die Klassenfahrt vorzubereiten. Die Vorzüge und Grenzen der einzelnen Medienarten als Informationsquelle ließen sich anschließend ins Bewußtsein heben und diskutieren.

**(4) Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen:** Hier soll die eigene Mediengestaltung der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen. Entsprechende Projekte bzw. Unterrichtseinheiten können auf Produktionen folgender Art gerichtet sein: Dokumentationen, z.B. Fotodokumentation, publizistische Produkte, z.B. Hörmagazin, fiktionale und experimentelle Darstellungen, z.B. Videofilm, sowie instrumentelle Programme, z.B. Computersimulation.

Ein typisches Beispiel sind Zeitungsprojekte. Sie waren im Rahmen der Medienerziehung sowie der informationstechnischen Grundbildung stets wichtige Bausteine und erlauben den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen beim journalistischen Schreiben sowie die Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Themen. Das Netz bietet darüber hinaus eine neue Möglichkeit der Verbreitung. So verweist der Deutsche Bildungsserver allein auf

194 verschiedene Schülerzeitungen, von denen einige auch online abgerufen werden können. Die Zeitungsnamen reichen von "Abacus" über "Blitzableiter" und "Oben Ohne" bis "Strebergarten". Andere Titel sind "Auspuff", "BRAVDA", "Engelsblatt" und "Zyankali".

(5) *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:* In diesem Aufgabenbereich geht es um das Durchschauen personaler, ökonomischer, rechtlicher und politischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung in unserer Gesellschaft. Einflußmöglichkeiten sollten - soweit vorhanden - erkannt und genutzt werden.

Ein Zugang zu entsprechenden Fragen kann z.B. dadurch erreicht werden, daß Jugendliche angeregt werden, sich einmal in die Situation einer Nachrichtenredaktion zu versetzen, und aus einer Fülle von Meldungen für einen bestimmten Tag die Meldungen herauszusuchen, die als Topmeldungen präsentiert werden sollen.

Beispielsweise waren am 24./25. August 1997 folgende Meldungen aktuell:

- Oderflut: Eine gerechte Verteilung der Spenden erweist sich als kaum möglich.
- 57 Wirtschaftswissenschaftler sprechen sich für einen pünktlichen Eurostart aus.
- Der alkoholranke Harald Junke wird rund um die Uhr bewacht.
- Behinderte Frauen haben in Oberwesel eine Organisation gegründet, um ihre Interessen vertreten zu können.
- Rund 40 Millionen Euroscheck-Karten in Deutschland sollen neue Geheimnummern bekommen.
- Der Welt-Jugendtag ist mit einer Papst-Messe zuende gegangen.'
- Die Polizei hat zwei Neonazi-Treffen aufgelöst.
- Landespolitiker der SPD drängen zunehmend auf eine Einigung bei der Steuerreform.
- Gegen Clinton wird im Mai 1998 ein Sex-Prozeß eröffnet.
- Das Hoch "Joe" löst sich auf. Nach der Hitzewelle wird das Tief "Gerda" Regen bringen.
- Der ADAC will gegen die Kfz-Steuer klagen.
- Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg sprechen eine Ozon-Warnung aus.
- Im Iran wird zum erstenmal eine Frau Stellvertreterin des Präsidenten.
- Die Steuerfahndung ermittelt gegen den Filmhändler Kirch.
- Schumacher siegt beim großen Preis von Belgien.
- In Berlin trieben Hitze und Bauarbeiten Ratten ins Freie
- In Bonn herrscht Verwirrung über eine mögliche Kabinettsumbildung.

Für das weitere Vorgehen können "Redaktionsgruppen" für unterschiedliche Medien gebildet bzw. simuliert werden, z.B. für eine Abonnements-Tageszeitung und eine Straßenverkaufszeitung, für einen öffentlich-rechtlichen und einen privaten Hörfunksender, für eine öffentlich-rechtliche und eine private Fernsehanstalt sowie für eine Nachrichtenpräsentation im Netz. Für begründete Entscheidungen zu den Topmeldungen und zu ihrer Präsentation sollten die Jugendlichen zunächst überlegen bzw. erarbeiten, welche technischen und ökonomischen Bedingungen für die Nachrichtenpräsentation in den unterschiedlichen Medien bestehen. Werden die technischen und ökonomischen Bedingungen bei der Auswahl der Nachrichten und ihrer Präsentation bedacht, zeigen sich bei den Entscheidungen der einzelnen "Redaktionsgruppen" sehr schnell Unterschiede. Diese können sich auf die Auswahl selbst, z.B. auf den Sensationsgehalt der gewählten Topmeldungen, auf die Anordnung, z.B. auf die Reihenfolge und die Platzierung, auf die Gestaltung, z.B. auf Bilder und Überschriften, sowie auf den Umfang der Nachrichtenpräsentation beziehen.

Die Unterschiede können dann zu einer vertiefenden Reflexion über ökonomische, technische und gegebenenfalls weitere institutionelle Bedingungen der Nachrichtenproduktion und -verbreitung führen. Die Reflexion sollte in Überlegungen zur Bedeutung entsprechender Bedingungen für die politische Meinungsbildung und für eigene Handlungskonsequenzen einmünden.

Weitere Möglichkeiten der Umsetzung dieser Aufgabenbereiche in der Schule sind an anderer Stelle aufgezeigt und brauchen deshalb im Rahmen dieses Vortrags nicht weiter ausgeführt zu werden (vgl. *Tulodziecki* u.a. 1995). Es sei nur darauf hingewiesen, daß eine Umsetzung der obigen Aufgabenbereiche ein handlungsorientiertes Lernen mit dem Ziel der Erfahrungserweiterung und Entwicklungsförderung ermöglicht, bei dem zugleich die Bedürfnisse und die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen in hinreichender Weise beachtet werden sollten (vgl. Abschnitt 4.1).

### **Zusammenfassende Schlußbemerkung**

In meinem Beitrag bin ich von einzelnen Richtungen der öffentlichen Diskussion ausgegangen, in denen angenommen wird, daß die Schule zunehmend in Konkurrenz mit den neuen Medien und ihren erweiterten Lernmöglichkeiten gerät. Ich habe auf Verkürzungen in dieser Diskussion hingewiesen, insbesondere auf Verkürzungen, die mit der Konzentration auf Information und Lernen sowie mit einem reduzierten Bild von Schule zusammenhängen. Demgegenüber habe ich das Verhältnis von Schule und Medien als grundsätzliches Spannungsfeld auf der Ebene der Bedürfnisse, der Gefühle, der Vorstellungen und der Verhaltensorientierungen gekennzeichnet. Danach bin ich von der These ausgegangen, daß die Schule auch in der Mediengesellschaft ein Lernort sein wird, zugleich jedoch als Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lebensraum gestaltet werden sollte. Als Leitidee einer solchen Schule habe ich ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln zugrundegelegt. Als wichtige Bedingung für ein entsprechendes Handeln ergab sich, daß die Lebenssituation und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen beachtet, neue Erfahrungen ermöglicht und sozial-kognitive Entwicklungen gefördert werden müssen. Als Rahmen für die Umsetzung dieser Aufgaben habe ich vielfältige Kommunikations- und Arbeitsformen angesprochen. Dabei bin ich zu der Forderung gekommen, gegenwärtige und zukünftige Lehr-Lernprozesse vor allem als problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen zu konzipieren. Mit besonderem Blick auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienfragen ging es mir schließlich darum, fünf Aufgabenbereiche der Medienpädagogik als Grundlegung von Medienkompetenz aufzuweisen. Dabei sollte sichtbar werden, daß entsprechende Umsetzungen einerseits durch Medien als Hilfsmittel für Lernen und Entwicklungsförderung unterstützt werden können und sich andererseits innovative curriculare Impulse im Sinne der medienpädagogischen Aufgabenbereiche ergeben können. Aus dieser Perspektive könnte sich die Konkurrenz zwischen Schule und Medien in Teilbereichen in Richtung Kooperation und Unterstützung entwickeln. Dabei gehe ich allerdings von einem Fortbestehen des grundsätzlichen Spannungsverhältnisses von Schule und Medien aus - nicht zuletzt aufgrund der ökonomischen Rahmenbedingungen der Medienlandschaft.

Das damit vorgestellte Konzept erfordert nach meiner Einschätzung erhebliche Entwicklungsarbeiten im Sinne von schulischer Innovation. Insbesondere geht es um eine entsprechende Qualifizierung von Kollegium und Schulleitung, um eine angemessene personale und technische Ausstattung der Schulen, um ein Kooperationsnetz mit anderen Schulen und Einrichtungen, um eine begleitende wissenschaftliche Reflexion und Forschung sowie um unterstützende politische

## Rahmenbedingungen.

Dabei setzt Schulinnovation nicht nur eine fruchtbare Wechselwirkung von innerschulischen Aktivitäten und schulexternen Kooperationen voraus, sondern auch eine Unterstützung durch Finanz-, Medien- und Bildungspolitik sowie durch Kinder-, Jugend- und Familienpolitik. Ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt ist von Kindern und Jugendlichen nur zu erwarten, wenn auch die außerschulischen Lebensbedingungen ein solches Handeln fördern, mindestens jedoch nicht behindern.

## Zitierte Literatur:

*Autorengruppe Grundschulprojekt Gievenbeck* (1986): Hitchcock in der Grundschule. Ein Projekt gegen kindliche Ängste. In: *Hänsel, D.* (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 161 - 178

*Bertelsmann Stiftung/ Heinz Nixdorf Stiftung* (Hrsg.) (1996): Neue Medien in den Schulen.

Projekte - Konzepte - Kompetenzen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

*BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: BLK

*Brockmeyer, R.* (1993): Arbeitsperspektiven. In: *Hamm, I.* (Hrsg.), a.a.O., S. 192-200

*Fend, H.* (1981): Theorie der Schule. 2. Aufl., München: Urban und Schwarzenberg

*Glogauer, W.* (1987): Videofilm-Konsum der Kinder und Jugendlichen. Erkenntnisstand und Wirkungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Hamm, I.* (Hrsg.): Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

*Hentig, von H.* (1993): Die Schule neu denken. 2. Aufl., München: Hanser

*Klafki, W.* (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz

*KMK - Kultusministerkonferenz* (1977): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Bonn: KMK

*Kohlberg, L.* (1977): Kognitive Entwicklungen und moralische Erziehung. Politische Didaktik  
(1977) 3, S. 5 - 21

*Lichtensein-Rother/ Röbe, E.* (1987): Grundschule - Der Pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung. 3. Aufl., Weinheim: Beltz

*Maslow, A.H.* (1981): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt

*Müller-Doohm, S.* (1970): Ich lasse mir in der Schule meinen Spaß am Fernseh-Krimi nicht versauen. Medienpädagogischer Katzenjammer und was dagegen zu tun ist. päd. extra (1979) 3, S. 31 - 36

*Perelmann, L.J.* (1992): School`s out. A radical new formula for the revitalization of America`s educational system. New York: Aron Books

*Preiser, D./ Seibold, W.* (1989): Erfahrungen mit Massenmedien. Katalog schulischer Medienproduktionen. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht

*Revolution des Lernens* (1994): In: Der Spiegel 9/1994, S. 91 - 113

*Schulz, W.* (1981): Unterrichtsplanung. 3. Aufl., München: Urban und Schwarzenberg

*Tulodziecki, G.* (1993): Medienerziehung in der Schule - Zielsetzungen, Strategien, Methoden.  
In: Hamm, I. (Hrsg.), a.a.O., S. 59 - 66

*Tulodziecki, G. u.a.* (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen.  
Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen.  
Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Tulodziecki, G.* (1996 a): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn/ Hamburg: Klinkhardt/ Handwerk und echnik

*Tulodziecki, G.* (1996 b): Lehr-lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung.  
In: Bertelsmann Stiftung/ Heinz Nixdorf-Stiftung (Hrsg.): Neue Medien in den Schulen. Projekte - Konzepte - Kompetenzen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

*Tulodziecki, G./ Aufenanger, S.* (1989): Medienethische Reflexionen. Sozial-moralische Argumentationen zu Medieninhalten. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht

### **Zur Person:**

Prof. Dr. *Gerhard Tulodziecki* lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Paderborn mit den Schwerpunkten Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik.

Anschrift: Universität-GH Paderborn, D-33095 Paderborn

E-Mail: [tulo@uni-paderborn.de](mailto:tulo@uni-paderborn.de)