

Susanne Krucsay

# „Educating for the Media and the Digital Age“

## Kommentierte Rückschau – Ist-Zustand, Meinungen, Visionen

### Medienerziehung – warum?

In großen Zügen lassen sich – entlang geosozioökonomisch-politischen Bruchlinien – zwei wesentliche Begründungsfiguren ausmachen:

West/Mitteleuropa (die Länder des ehemaligen Ostblocks sind im Begriff, medienpädagogische Konzepte in die jeweiligen Lehrpläne zu integrieren), Kanada, USA, Australien betonen eher das Potential von Medienerziehung zur Heranführung von Kindern und Jugendlichen zu kritischen und unabhängigen Menschen, die fähig und bereit zu partizipieren sind. Länder der Südachse, wie z. B. Brasilien, Indien oder Südafrika, legen mehr Wert auf die Rolle von Medienerziehung für Befreiungsbemühungen, die Weiterentwicklung der Gemeinschaft. Stark im Vordergrund steht die Verschränkung von Demokratie mit sozialer Gerechtigkeit, die sich besonders auf die Unterdrückten und die Randgruppen der Gemeinschaft bezieht.



Der Beitrag Australiens, vertreten durch **Robyn Quin** und **Barrie McMahon**, lässt beide Richtungen zu Wort kommen. Demnach ist Medienerziehung das Fundament zur Aufrechterhaltung einer

funktionierenden Demokratie – Schulen tragen daher die wichtige Verantwortung dafür, dass Medienerziehung auch durchgeführt wird. Im Sinn einer kritischen Pädagogik sollten Schulen Orte einer kritischen Erziehung zur Schaffung einer öffentlichen Sphäre von Bürgern sein, die befähigt sind, Macht über ihr eigenes Leben auszuüben, wobei diese Verfügungsmacht im Besonderen die Bedingungen von Wissensproduktion und Wissenserwerb umfasst.

In diesem Sinn ist das Hauptanliegen von Erziehung und Bildung (education) die Stärkung (empowerment) des/der Einzelnen, u. zw. im Hinblick auf die Befähigung zum kritischen Denken und zum Erkennen und zur Durchsetzung der eigenen Prioritäten. Diese Teilfähigkeiten und Fertigkeiten sind zur Erhaltung von Demokratie unabdingbar und sollten daher bereits vom Kindesalter an geweckt und gefördert werden. Und an dieser Stelle verschränken sich die Forderungen einer kritischen Pädagogik mit der UN-Konvention hinsichtlich der Rechte von Kindern. Besondere Berücksichtigung wird dem Spannungsfeld Kinder-Medien in den Artikeln 13 und 17 zuteil:

*Artikel 13 fordert das Recht des Kindes auf die Freiheit des Ausdrucks, das die Freiheit einschließt, Informationen und Gedanken jedweder Art zu suchen, empfangen und weiterzugeben, und zwar ungeachtet von Grenzen, ungeachtet der Medienart. Einschränkungen zu dieser Freiheit können nur durch gesetzliche Bestimmungen vorgenommen werden, und zwar nur in solchen Fällen, in denen die Rechte anderer betroffen sind bzw. der Ruf von Menschen geschützt werden muss. Natürlich sind in diesen Ausnahmebestimmungen Fragen der nationalen Sicherheit oder der öffentlichen Ordnung ebenfalls inkludiert.*

*Artikel 17 anerkennt die wichtige Funktion der Massenmedien und soll sicherstellen, dass das Kind zu Informationen und zu Materialien aus einer Vielzahl von nationalen und internationalen Quellen Zugang erhält. Zu diesem Zweck sollen die unterzeichnenden Staaten*

- a) die Massenmedien ermutigen, Informationen und Materialien zu verbreiten, die zum sozialen und kulturellen Vorteil des Kindes ... gereichen;*
- b) internationale Kooperation auf dem Gebiet der Produktion, des Austausches und der Verbreitung solcher Informationen und Materialien aus einer großen Auswahl und Vielfalt kultureller, nationaler und internationaler Quellen ermutigen;*
- c) die Produktion und Verbreitung von Kinderbüchern fördern;*
- d) die Massenmedien ermutigen, die sprachlichen Bedürfnisse von Kindern, die einer Minderheitengruppe angehören bzw. Eingeborene sind, zu berücksichtigen;*
- e) geeignete Richtlinien zum Schutz des Kindes vor Informationen und Materialien entwickeln, die dem Kind Schaden zufügen können.*

**Medienerziehung** – sagen die Experten aus Australien – ist eine **bedeutende politische Aktivität**. Ihr Gegenstandsbereich ist aber nicht beschränkt auf massenmediale Texte, sondern er sollte **alle Formen von kultureller Repräsentation** und damit **auch Fragen von Macht und Herrschaftsverhältnissen in der Gesellschaft** umfassen.



Auch **der schwedische Beitrag** begründete die Notwendigkeit von Medienerziehung mit der bereits erwähnten UN Konvention über Kinderrechte. Somit sind Medienerziehung, aber auch – und das ist das

Hauptargument von **Cecilia von Feilitzen** – die aktive Beteiligung von Kindern sowie die angemessene Darstellung von Kindern in den Medien wichtige Beiträge zur Erfüllung der Kinderrechtsforderun-

gen. Die beiden soeben genannten Themen sind miteinander eng verschränkt: Nur Kinder, die medienpädagogisch geschult sind, werden in die Lage versetzt, die häufig einseitige Darstellung von Kindern in den Medien zu erkennen und deren Ursachen kritisch zu analysieren. So werden z. B. bestimmte soziale Kategorien von Kindern seltener in den Medien dargestellt als andere. Jüngere kommen weniger häufig vor, Mädchen treten seltener auf als Buben, es sind weit weniger Kinder aus der Arbeiterschicht oder aus ethnischen oder Sprachminoritäten sichtbar als solche, die der Mittelschicht angehören. Damit widerspiegelt die Kultur – so die gängige Interpretation dieses Phänomens – die Machthierarchie, die in der Gesellschaft vorherrscht und gibt einen Eindruck des kulturellen Gewichts und des sozialen Wertes der einzelnen Bevölkerungsgruppen. **Medienerziehung ist eine Möglichkeit, diesen symbolischen Darstellungen, die an zahlreichen weiteren Beispielen belegt werden, ein Gegengewicht zu bieten.** Darüber hinaus ist sie auch bestrebt, Medienprodukte zum Besseren zu verändern und Kindern die Chance zu bieten, sich durch und in eigenen Medienproduktionen in der professionellen Medienwelt zu behaupten. Diese Begründungen sind allgemeiner Art; wenn auch nicht im Einzelnen bekannt, doch zumindest vielen von der Argumentationsfigur vertraut.

Eine – für viele Regionen zutreffende – Begründungsfigur liefern die Anregungen des Beitrags, in dem es speziell um **Kinder und deren Medienalphabetisierung** geht, die in **Ländern kriegerischer Auseinandersetzung** leben. Gerade die Begegnung mit Konflikten in den Medien erfordert sowohl Wissen über das Genre „Nachrichten“ als auch Fertigkeiten, dieses Wissen auch in die eigene Wahrnehmung und Rezeption umzusetzen. Nachrichten seien um nichts weniger fiktiv als das erfundene Spiel – der einzige Unterschied liege in der unterschiedlichen Entstehungsgeschichte: Das Spiel (Drama) sei demnach Fiktion auf Grund seiner Entstehungsgeschichte, die Nachrichten seien Fiktion auf Grund des Selektionsprozesses.



**Nada Korac** ist am jugoslawischen Kinderrechtszentrum tätig oder vielmehr sie war es, bevor sie als Regimekritikerin aus Furcht vor Repressalien beschloss, Belgrad im April zu verlassen und in Budapest die weitere Entwicklung abzuwarten. Zur Erinnerung: Sie hielt ihren Vortrag am 19. April. Sie ist darin überzeugt, dass die Wirkungen eines „Me-

Diese Argumentation für Medienerziehung zur Erlangung von besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten bekommt angesichts der Person der Referentin eine eigentümliche Dynamik und Aktualität:

dienkrieges“ hätten vermieden oder zumindest reduziert werden können, wenn die Millionen Fernsehzuschauerinnen und Zuschauer im früheren Jugoslawien mit geeigneten – wir bleiben im martialischen Vokabular – „Verteidigungswaffen“ ausgerüstet worden wären. Die präventiven Maßnahmen umfassen

- ein klares Bewusstsein über das Vorhandensein von Selektions- und Entscheidungsmechanismen, die – gleichgültig, welches Thema behandelt wird – die Gestaltung der Inhalte und damit gleichzeitig die Inhalte bestimmen,
- zumindest Grundlagenwissen und etwas Verständnis über die Art und Weise, wie visuelle Sprache verwendet wird, um Botschaften zu vermitteln, einschließlich deren Fähigkeit, die Selektionsmechanismen unsichtbar zu machen.

Über 100 Jahre sind vergangen, seit die Welt begann, sich mit der Sprache der bewegten Bilder auseinanderzusetzen, einer Sprache, deren Ausdrucksformen, Überzeugungen, Gefühle und Verhalten von Menschen zu steuern die Möglichkeiten all der anderen Sprachen übertreffen. Daher – und das ist das Fazit der Argumentation – sei es hoch an der Zeit, den Kindern und Jugendlichen die Grundlagen dieser hochkomplexen Zeichensysteme beizubringen. Und dies könne weniger durch Handbücher geschehen, sondern viel mehr könne erreicht werden durch eine aktive Kommunikation, in der sowohl durch „Zuhören“, d. h. Botschaften empfangen und analysieren, als auch durch „Sprechen“, d. h. Botschaften zielgruppenorientiert zu machen und sie zu senden, geübt wird.



Ganz anders die Begründung in dem Beitrag „*Media Education for the Marginalized in the Digital Age*“ von **P. B. Sanjay**, Universität Hyderabad in Indien. Sie wird abgeleitet von einem Projekt, in dessen

Verlauf sich Frauen – alle Analphabetinnen, die sich freiwillig zu dörflichen Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen haben, in die audiovisuellen Ausdrucksformen des Video eingeführt werden. Das Ziel dieser Schulung ist es, den Frauen statt der herkömmlichen Fertigkeit des Schreibens und Lesens eine Alternative anzubieten, eine Alternative, mit der sie ihr Wissen, ihre Fertigkeiten und Erfahrungen austauschen können. Sanjay stellt über das Projekt hinausgehend interessante Betrachtungen über den Stellenwert des Begriffes „Literacy“, hier gleichzusetzen mit Alphabetisierung, in der Gesellschaft an. Warum, fragt er, fördern wir diese Fähigkeit bzw. Fertigkeit, insbesondere bei bereits erwachsenen Menschen? Doch in erster Linie deshalb, um sie mit Ver/Aushandlungsfertigkeiten auszustatten. Wenn aber die asymmetrische Gesellschaftsstruktur das

**Verhandeln** bzw. **Aushandeln** zulässt oder diese einschränkt und wo die Verhandlungsbedingungen uneben sind, werden die herkömmlichen Alphabetisierungsprojekte sinnlos. Daher sei es ein Gebot der Stunde, nach Alternativen zu suchen – diese würden die neuen Kommunikationstechnologien bereitstellen. Dadurch könnten wertvolle Wissensressourcen, insbesondere, was Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Ökologie und den Umgang mit Bodenschätzen betrifft, nutzbar gemacht werden. Überdies stattete diese Schulung die Menschen mit Vertrauen aus, erhöhe ihre Bereitschaft zu kommunizieren und gibt ihnen eine Palette an Identifikationsmöglichkeiten.

## Medienerziehung – wie?

Im Anschluss an die Frage „Medienerziehung – warum?“ war der ausführlichste Teil der Konferenz „Medienerziehung – wie?“ Herangehensweisen an medienerzieherische Praxis rund um die Welt gewidmet. „*Glancing round the world*“ bietet eine eindrucksvolle Revue von **best practices**, Modellen von Medienerziehung, aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Aus der umfangreichen Sammlung wird in der Folge eine Reihe von Beispielen vorgestellt, die para-



digmatisch für die zahlreichen Möglichkeiten der medienpädagogischen Praxis stehen. Als erstes habe ich Südafrika ausgewählt, der Beitrag von **Jeanne Prinsloo**, Universität von Natal, bietet nämlich nicht

nur einen wenn auch naturgemäß kurzen Einblick in das Land, sondern auch eine interessante Einführung in die pädagogische Praxis allgemein. Dass dabei fast alle wesentlichen Aspekte der Medienerziehung behandelt werden, ist selbstverständlich. Bereits der Titel deutet den gesamthaften Zugang an „*Südafrika im Wandel: der Stellenwert der Medienerziehung neu überdacht*“.

### Zugang zu Medien

Im letzten Jahrzehnt haben sich die Möglichkeiten des Medienzugangs für viele Südafrikaner wesentlich gebessert. Was sind die Gründe dafür? Ausweitung der Massenmedien gepaart mit der Aufhebung des kulturellen Boykotts, das Zusammenwachsen von Fernsehen und Filmindustrie, technologischer Fortschritt im Mediensektor. Die Liberalisierung des Handels und der nationalen Politik führen zu einer Verbesserung der ökonomischen Situation – eine Wirkung dieser Entwicklung ist die Entstehung einer neuen farbigen wohlhabenden Mittelschicht. Etwa 62% der Haushalte haben Zugang zum Fernsehen, der Zugang zum Radio ist nahe 100%. Natürlich ist die Verteilung eher uneben: Die Möglichkeiten von einigen jungen Leuten sind durchaus denen der privilegierten Schicht in den reichen Ländern

vergleichbar. Andere, besonders Menschen in den ländlichen Regionen, haben Zugang zu Radiosendungen in den lokalen Dialekten. **Zugang zu hochentwickelten Medien** – und das ist besonders zu betonen – **ist keine Voraussetzung für Medienerziehung: Auch ein bescheideneres Angebot an Medienarten sollte die Bedeutung und die Wichtigkeit von Medienerziehung nicht verringern. Bilder, denken wir an Werbeplakate, Illustrationen auf den Lebensmittelverpackungen, all diese Texte reichen aus, um auf das Wesentliche medienerzieherischer Praxis, nämlich die Produktion und die Verbreitung bzw. den Umlauf von Bedeutung, hinzuweisen.**

Der vermehrte Zugang zu Medien leitet über zur Frage, welchen Botschaften bzw. Standpunkten diese jungen Leute immer wieder begegnen. In diesem Zusammenhang dürfen wir nicht vergessen, dass der größte Teil des Medienangebotes aus den Ländern des Nordens kommt, die von der Einwegdistribution ihrer Medienprodukte und der in ihnen enthaltenen Diskurse profitieren. Ironisch wird hier dieser Einweghandel als Globalisation bezeichnet, in deren Verlauf die Definitionsmacht der Hersteller als ein wesentliches Moment der Medienkolonisierung genannt wird. Um die steigende Kauffähigkeit der farbigen Südafrikaner entsprechend zu nutzen, werden diese als eine begehrte Zielgruppe für die Werbung für Verbrauchergüter angesehen. Die in den Werbungen konstruierten Identifizierungsangebote orientieren sich weitestgehend an Bildern hegemonial geprägter Weiblichkeit nach den bekannten nordamerikanischen Mustern – eine Kolonialisierung der Diskurse.

*Anm. d. Verf.: Hegemonie in einer von Fiske sehr vereinfachten Definition ist jener Prozess, durch den die Unterdrückten angeleitet werden, das System, das sie unterdrückt, vollauf zu bejahen. Dies geschieht z. B., wenn sie mit dem sozialen System und all seinen Ausprägungen einverstanden sind und sie als Selbstverständlichkeit, eben als „common sense“ betrachten (J. Fiske: Television Culture, Routledge, London & New York 1993, S. 40).*

*Diskurs ist Sprache oder ein anderes Zeichensystem, das sich in der Gesellschaft entwickelt hat, um zusammenhängende Folgen von Bedeutungen über wichtige inhaltliche Bereiche zu schaffen und zu verbreiten. Diese Bedeutungen dienen zumeist den Interessen von gesellschaftlichen Gruppierungen, innerhalb deren der Diskurs entsteht und die ideologisch daran arbeiten, diese Bedeutungen als selbstverständlich, als common sense, als natürlich hinzustellen (ebda., S. 14).*

Da diese Diskurse auch in den importierten Spielfilmen, in der Werbung und den populären Serienangeboten werden, gibt es ausreichend entsprechende Anregung für die Fantasie.

Prinsloo meldet in diesem Zusammenhang Zweifel an, ob die Theorien, Lernende entwickelten aktive Lesarten bzw. Interpretationen der Medientexte, Gültigkeit besitzen angesichts der Tatsache, dass das Repertoire an Bedeutungen, das den jungen

Leuten zur Verfügung steht, doch äußerst dürftig ist und ihr Vermögen, Ideologien in den Texten zu erkennen, nicht geschult ist. Sie vertritt keinen „textuellen Determinismus“, meint jedoch Folgendes: Beim Prozess der Mediennutzung, oder sollten wir eher sagen: des Medienhandelns werden individuelle und soziale Identitäten definiert und ausgehandelt; dieser Prozess aber ist aus historischen, materiellen und diskursiven Gründen ein eingeschränkter, d.h. die Anzahl der möglichen Angebote ist limitiert. Prinsloo schreibt nun der Medienerziehung in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle zu: Sie kann gegen diese Zwänge arbeiten, indem sie das Bewusstsein weckt für die Vielfalt von Lese- und Schreibpositionen. LESEN und SCHREIBEN sind hier, wie in der gesamten Medienerziehung, auf die Interpretation und Produktion von Texten bezogen und schließen alle semiotischen Systeme sowie deren Kombinationen ein (Text, siehe auch MEDIENIMPULSE 17, S. 7ff.).

Der historische Wandel in Südafrika hat die Erwartungen und Hoffnungen von Millionen von Südafrikanern in Bezug auf den wirtschaftlichen Status und den Zugang zu Konsumgütern geändert. Dass diese Hoffnungen nicht erfüllt wurden, wurde evident bei der Analyse der Wahlreden, die mit großer Häufigkeit auf diesen Sektor hingewiesen haben und versuchten zu begründen, warum der schnelle Zugang zu materiellem Besitz unrealistisch sei, wollte man die Wirtschaft weiterhin einigermaßen stabil erhalten. Diesen sachbezogenen Argumenten stehen jedoch die Medienprodukte entgegen, die mit besonderer Hinwendung zur farbigen Bevölkerung deren Erwartungen mit einem Füllhorn von Wünschen ständig anheizen. Der Erwerb und Besitz von Konsumgütern ist mit der Erlangung von Glück und Erfolg gekoppelt – unwiderstehliche Botschaften für Menschen, denen beides lange genug verwehrt worden ist. Was speziell die Situation in Südafrika betrifft, muss auch der zweifelhafte Ruf des Landes für steil steigende Kriminalität und Gewalt im Allgemeinen genannt werden. Es wäre falsch, dafür die Medien als alleinige Verursacher an den Pranger zu stellen, doch ist es absolut notwendig, das Bewusstsein der jungen Leute für die betont patriarchalischen Muster von Männlichkeit in den Medien zu wecken und zu fördern. In wieviel populären Programmen wird Gewalt als Entscheidungshilfe und Problemlöser angeboten? Die Figur des Gewehr schwenkenden, Nike und Rayban adjustierten Playboy-Helden muss der Gegenstand von eingehenden Prüfungen sein. Wie können wir die Drehvorlagen ändern, wenn wir uns nicht kritisch mit ihnen befassen? Wir sollten uns nicht allein mit den Mediendiskursen im Hinblick auf Machtbeziehungen auseinandersetzen, sondern auch mit deren Rolle bei der Konstruktion von Lust und Identität, die wiederum auf Machtfragen Rückwirkungen erzeugt. Wenn wir irgend eine Vision von Demokratie für die Zukunft haben, ist es unumgänglich, die Menschen darüber aufzuklären,

wie Medien Bedeutungen machen, wie sie Bedeutungen aus den Medien herauslesen und selbst Bedeutungen produzieren, indem sie ihre eigenen Botschaften erstellen.

### Lehrpläne

Äußerst interessant der Abschnitt über Lehrpläne und Lehrplanentwicklung im Allgemeinen: 1994, im historischen Jahr der Wahl einer demokratischen Regierung, begannen auch die Überlegungen, wie man Grundlagen für eine Gesellschaft schaffen könnte, in der alle Menschen gleichberechtigt sind. Damit Hand in Hand wurden erste Schritte gesetzt, von der traditionellen, lehrerzentrischen, inhaltsüberfrachteten Erziehungsmethode in Richtung eines ergebnisorientierten Lehrplanes vorzustoßen. Das Erbe der Apartheid konnte natürlich trotz dieser Versuche nicht von einem Tag auf den anderen ausgelöscht werden – sie schlummert, wie Prinsloo sagt, weiterhin in den Strukturen, der Lehrerbildung, der Schulstandorte und den unterschiedlichen Lernkulturen, die sich während der Apartheid Jahre verfestigt hatten. Ob jemand überhaupt Zugang zur Bildung hatte, hing ja von den Vorrechten der einzelnen Gruppierungen ab und war größtenteils von vornherein rassistisch determiniert. Eine schmale Oberschicht verfügte über Bildungsmöglichkeiten, die durchaus jenen gleicht, die der Elite im globalen Sinn offen sind. Im Gegensatz dazu erhielten die meisten Südafrikaner eine Bildung/Erziehung, die der vorhin genannten weit unterlegen, von autoritärem Habitus und ausschließlich an technischer Machbarkeit orientiert war. Wenn Medienerziehung aufschien, dann meistens im Gegenstand Englisch; ein eigenes Fach existierte nicht. Als 1990 Erziehungsbehörden, die damals entlang rassistischen Kriterien strukturiert waren, gebeten wurden über Medienerziehung in ihrem jeweiligen Wirkungsbereich zu berichten, gab es nur zwei Abteilungen, die etwas zu berichten hatten: die Behörde, die für die Erziehung der Weißen und die Behörde, die für die Erziehung der Indischstämmigen zuständig waren. Das war kein Zufall, erhielten nämlich diese zwei Abteilungen die höchsten pro Kopf Zuwendungen.

Offensichtlich war Medienerziehung dem Konzept des kulturellen Erbes verpflichtet. Als Begründung diente die Annahme, dass Lernende einerseits vor der Populärkultur geschützt werden müssen, und andererseits der Wunsch, bestimmte Filme als geheiligte Kunstwerke zu behandeln. Filme als Gegenstand der Analyse war angesehen als eine Alternative zum Studium von weniger bedeutenden Literaturwerken. Die Herangehensweise an Textanalysen lehnte sich im Wesentlichen an den Englischlehrplan im Vereinigten Königreich an. Noch immer orientiert sich Medienerziehung häufig am Modell des kulturellen Erbes und ist damit der Annahme verhaftet, dass es eine einzige Bedeutung und eine einzige Interpretation gibt, die mit jener des Lehrers übereinstimmt.

Seit dieser Zeit gibt es natürlich Initiativen, die Medienerziehung unter ein anderes Paradigma stellen. Sie stehen stark unter dem Einfluss einer Richtungsänderung weg von der realistischen Herangehensweise mit Texten hin zur Beschäftigung mit Ideologie. Damit ging die Einführung einer größeren Bandbreite von Medientexten in den Unterricht einher sowie die Hinwendung zu Bedingungen von Textproduktion. Immer noch wurde unterschieden und bewertet und immer wieder neigte man dazu, jene Antworten zu akzeptieren, die mit den – zumeist vom politischen Standpunkt bestimmten – Interpretationen der Lehrer übereinstimmen.

Allgemein gesprochen, bezeichnet Prinsloo die Situation der Medienerziehung als ziemlich trist. **Immer noch versteht man unter Textanalyse und Textverständnis das gedruckte Wort. Immer noch glauben die meisten Lehrer, dass Texte eine einzige Bedeutung haben, die sie eben den Kindern beibringen, immer noch wird dem Auswendiglernen und dem Aufzählen der Handlung mit ihren Details ein übermäßig großer Stellenwert zugemessen. Immer noch werden Texte nicht als Projektionsflächen mit Bezug auf die eigene Identität gesehen und natürlich auch nicht auf mögliche bevorzugte Identitäten hin untersucht.**

Südafrika ist eine Demokratie, die im Werden ist und beginnt, Sensibilität für demokratische Prozesse zu entwickeln. Dieses Bemühen wird aber verhindert von der autoritären, technikbetonten Unterrichtsgestaltung und dem konservativen Wissensvermittlungsparadigma. „Aktive Lesarten“ werden nicht zugelassen. Diese unzulängliche Erziehungsweise nimmt daher eine äußerst eingeschränkte Sichtweise von Textverständnis an und berücksichtigt Medienerziehung kaum. Angesichts dieses Medien und – allgemein gesprochen – Erziehungs/Bildungsrückschlages ist es hoch an der Zeit, Strategien zur Implementierung einer kreativen und kritischen Medienerziehung zu erarbeiten. Gemäß Masterman gibt es drei Möglichkeiten eines Einschlusses von Medienerziehung:

- eigener Gegenstand,
- Bestandteil eines anderen Gegenstandes, in der anglophonen Welt zumeist Englisch,
- lehrplanübergreifend.

Prinsloo befürwortet die beiden letzten Optionen, im Folgenden ihre Begründung dafür (*Anm. d. Verf.: Die nun folgenden Überlegungen sind im Wesentlichen deckungsgleich mit dem Beitrag Visionen zu einer Neuordnung der Lehrerbildung, MEDIENIMPULSE 28, S. 41ff.*).

Eine erweiterte Vision nennt Prinsloo ihr Konzept, das mit dem Lehrplanaufbau nicht kollidiert.

Eine neue Vision von Textverständnis (literacy) impliziert, dass die derzeit gängigen Modelle den Anforderungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts nicht mehr entsprechen. Das überrascht nicht, stellt die Autorin fest, haben doch die derzeitigen Konzepte im späten 19. Jahrhundert und frühen 20. Jahrhun-

dert ihren Ursprung. Es wurde angenommen, dass die Bürger Sprachverständnis benötigen, um sowohl Ideen, Wissen und Botschaften, die in der Gesellschaft verbreitet wurden, zu empfangen als auch auf dem Arbeitsmarkt zu funktionieren. Um nun aber dem Arbeitsmarkt, als Mitglied einer zivilen Gesellschaft und in der persönlichen Lebenssphäre zu entsprechen, bedarf es einer anderen Bildung und eines anderen Verständnisses von Literalität. Wir begegnen einer anderen Auswahl von Texten in allen Lebenssphären, bei der Arbeit, auf dem Weg dorthin, in der Freizeit, beim Einkaufen oder ganz einfach, wenn man auf der Straße spaziert. Und trotz alledem hat das Bildungssystem Schwierigkeiten damit, diese Herausforderungen zu erkennen und auf sie adäquat zu reagieren.

Die neue Vision von Literalität geht weit über das gedruckte Wort hinaus und verlangt eine multiple Literalität. Darüber hinaus schlägt die KRITISCHE Literalität besondere Formen des intellektuellen Engagements als Reaktion auf eine globale Welt. Sie ist nicht allein eine Übung, um die Bandbreite an Texten zu erweitern, vielmehr hat sie eine Vision von sozialer Gerechtigkeit und kritischem Bürger, die einen hohen Grad an aktiver Beteiligung erfordert, und, was ganz wesentlich ist, eine besondere Geisteshaltung.

### Freiräume im Lehrplan

Welche realistischen Möglichkeiten gibt es, dieses kritische multiple Textverständnis in den Lehrplan zu integrieren? Wird es überhaupt in den neuen Lehrplan, der für Südafrika vorgesehen ist, hineinpassen? Und werden die Lehrer ausreichend vorbereitet sein, um es in ihren Unterricht einzufügen? (*Anm. d. Red.: Kommen Ihnen diese Fragen nicht bekannt vor? Aber nun zurück nach Südafrika.*)

Der nationale Lehrplan, auch Lehrplan 2005 genannt, enthält acht Lernbereiche, von denen einer, nämlich **Language, Literacy, Communication**, kurz LLC, heißt. Diesem Bereich, Sprache, Literalität und Kommunikation, wird 20% des gesamten Lernprogrammes zugewiesen. In diesem Bereich erhält Medienerziehung im Sinne einer kritischen Literalität einen Platz, u. zw. in einer Weise, dass Literalität kulturelle, kritische, visuelle, auf a.-v. Medien bezogene, numerische sowie Computer-Literalität einschließt. (*Anm. d. Verf.: Die Aufzählung entbehrt einer gewissen Sachlogik.*) Weiters wird der Begriff „Text“ in einem umfassenden Sinn gebraucht – er ist bezogen auf gesprochene, geschriebene oder visuelle Kommunikation einschließlich Zeichensprache sowie alternative und zusätzliche Methoden von Kommunikation. Und schließlich – und das ist m. E. ein ganz entscheidender Punkt – der Lehrplan ist als ein ergebnisorientiertes Programm angelegt, wobei die angestrebten Ergebnisse Fertigkeiten, Wissen und Werte umfassen, ganz zum Unterschied von dem vorhergehenden, traditionellen Konzept, in dessen Mittelpunkt die Vermittlung von Wissen steht.

Aufschlussreich sind die angepeilten ergebnisorientierten Lehrziele:

1. Lernende machen und handeln Bedeutung und Verständnis aus,
2. Lernende zeigen ein kritisches Bewusstsein von Sprachgebrauch,
3. Lernende reagieren auf die ästhetischen, affektiven, kulturellen und sozialen Werte in Texten,
4. Lernende können auf eine Vielfalt von unterschiedlichen Quellen und Situationen zugehen, sie verarbeiten und aus ihrer Information beziehen,
5. Lernende verstehen, kennen und wenden Sprachstrukturen und Konventionen im Kontext an,
6. Lernende nutzen Sprache, um zu lernen,
7. Lernende gebrauchen geeignete Strategien für bestimmte Zwecke und Situationen.

Im Großen und Ganzen erscheint der Autorin dieses Konzept als akzeptabel und als eine deutliche Verbesserung gegenüber dem noch gültigen Zustand. Und doch ist es offensichtlich, dass der Abschnitt über die angestrebten Ergebnisse nicht einer klar definierten pädagogischen Position entspringt. Warum? Er enthält unterschiedliche Ansätze von Sprachdidaktik und erweckt so den Eindruck, als habe man versucht, Vertreter unterschiedlicher Herangehensweisen zufriedenzustellen und gleichzeitig die Qualität von Lernen zu verbessern. Dadurch, dass er keinen radikalen didaktischen Einschnitt vornimmt, berücksichtigt er die Befindlichkeit der Lehrer. Er behält bestimmte Aspekte des traditionellen Modells der Sprachdidaktik, lässt aber doch Raum für kritische Pädagogik. Nach Meinung der Autorin sind lediglich Ergebnisse 1 und 2 wirklich einer kritischen Literalität verpflichtet. Das Zugeständnis, dass Bedeutungen in einem Text Konstruktionen sind und es auch noch andere, unterschiedliche Bedeutungen gibt, markiert eine deutliche Zäsur zu den liberal-humanistischen Zugängen, die die Didaktik des Englischunterrichtes bestimmen. Das neue Konzept erlaubt es nun, aktive Lesarten zu entwickeln, indem wir die Lesarten, die wir zunächst machen, hinterfragen und eine Bandbreite anderer Interpretationen als möglich betrachten.

Ergebnis 2 geht in seinem Ansatz auf die Theorie der kritischen Diskursanalyse zurück und begründet seinen Zugang wie folgt: Dieses Ergebnis zielt darauf, das Verständnis des Lernenden zu entwickeln für die Art und Weise, in welcher Sprache als ein machtvolles Instrument verwendet wird, um die Überzeugungen, Handlungen und Beziehungen von Menschen widerzuspiegeln, zu formen und zu manipulieren. Die Komplexität und die Sensibilität eines multilingualen Kontextes erfordert ganz besonders die Entwicklung der Fertigkeiten beim Lernenden, damit er interpretiert und bewusst reflektieren kann, wie Sprache verwendet wird.

### Lehrerbildung

Angesichts dieser – immerhin essentiellen – Änderungen stellt sich die Frage, ob LehrerInnen bereit

sein werden, diese erweiterte Sichtweise von Literalität zu akzeptieren – mit den hier vorgestellten Konzepten sind etwa 80% der Lehrerschaft nicht vertraut. Die selbstverständliche Lösung wäre es natürlich, diese neuen Zugänge in die Lehrerbildung aufzunehmen und die bereits praktizierenden LehrerInnen in der Fortbildung damit bekannt zu machen. Jedoch stellen sich diesem Vorhaben zunächst massive finanzielle Schwierigkeiten entgegen. Ein weiteres Problem bei den Lehramtsstudenten ist der Mangel an Bewusstsein und Verständnis für den Stellenwert der Medien in unser aller Leben. Das Gefühl dafür, was selbstverständlich und natürlich ist, entwickelt sich aus den gelebten Erfahrungen der LehrerInnen. Als erste Schritte zur Behebung dieses Mangels und zur Entwicklung eines neuen Bewusstseins schlägt die Autorin einige Methoden vor, ihre lebensweltlichen Erfahrungen mit Medien zu reflektieren. Gleichzeitig wird das Wissen um Produktion, Rezeption sowie Repräsentation systematisch ausgebaut. Und zuletzt versucht sie LehrerInnen davon zu überzeugen, ihre eigenen Wahrnehmungen und Einsichten zu gebrauchen, um die gewohnte Unterrichtspraxis zu ändern. Die kritische Literalität steht und fällt mit der Auffassung, dass es unterschiedliche Lesarten gibt und somit die Autorität des Textes hinterfragt wird. Eine traditionelle Wissensvermittlungsmethode steht da auf verlorenem Posten.



Mit einem ganz spezifischen Bereich der Medienerziehung befasst sich **Rob Watling** aus England. Er ist Medienwissenschaftler und -erzieher. Er beschäftigt sich theoretisch, aber

durchaus auch praktisch mit aktiver Medienarbeit. Laut Jenny Grahame ist praktische Medienarbeit jedes Handeln, das Menschen dazu ermuntert, Medien herzustellen und über die Herstellung von Bedeutung durch den Einsatz von Ton und Bild kritisch zu reflektieren. Eine solche Arbeit sollte die kulturelle Position, die Themen und Rezipienten der Hersteller berücksichtigen und durchdringen. Von diesem Verständnis ausgehend stellt Watling nicht so sehr die Frage, **WAS Studenten tun, wenn sie praktische Medienarbeit betreiben, sondern vielmehr, WANN sie, sprich: in welchem Kontext, und vor allem WARUM sie dies tun.**

### Ein Blick zurück im Zorn

Bevor der Autor zum eigentlichen Thema kommt, umreißt er kurz einige allgemeine pädagogische Entwicklungen in Großbritannien. Zum besseren Verständnis daher nun ein kurzer Exkurs:

Nach beinahe zwei Jahrzehnten einer konservativen Bildungspolitik hatten viele große Hoffnungen in einen radikalen Wandel gesetzt, als die Arbeiter-

Partei die Regierungsgeschäfte übernahm – umso heftiger die Enttäuschung, als man merkte, dass die neue Regierung im Großen und Ganzen – abgesehen von einigen wohlklingenden rhetorischen Neuerungs-floskeln – die wohlbekannte Bildungspolitik fortsetzte. Es ist wichtig, in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass in Großbritannien die Idee eines zentralistischen, für alle verbindlichen Lehrplans bis vor einigen Jahren unbekannt war. So ist es nicht verwunderlich, dass es Watling dem National Curriculum, der in der konservativen Ära zum bildungspolitischen Leitfadens wurde, zuschreibt, dass die ohnehin spärlichen kreativen Freiräume in vielen Gegenständen durch die konzentrierte Betonung von Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften noch weiter beschnitten wurden. Zudem wird der Beruf des Lehrers in der Gesellschaft unterschätzt. VolksschullehrerInnen wird angeordnet, WAS sie unterrichten und WIE sie es unterrichten sollten. Die Schulen sind einer Schulaufsicht unterworfen, die allzu häufig einen strafenden und damit einen demoralisierenden Charakter hat; LehrerInnen wird ein nach der Leistung gestaffeltes Gehalt angedroht, wobei Leistung angeregt wird, indem zentralistisch festgesetzte Lehrziele mit zweifelhaften Methoden gemessen werden. All dies geschieht im Namen von Schulqualitätsverbesserung – unnötig zu sagen, dass die Begriffe „Schule“, „Verbesserung“ und „gutes Lehren und Lernen“ ebenfalls einheitlich definiert werden. Das Bildungssystem wird als ein demokratischer Markt behandelt, die Geschäfte, die in diesem Markt getätigt werden, werden von der Regierung ferngesteuert.

Doch selbst in diesem Kontext plädieren viele MedienerzieherInnen für die Erweiterung des Stellenwertes von praktischer Medienarbeit, da sie diese als wesentliche Form der Literalität in unterschiedlichen Bereichen des Lehrplanes halten. Und trotzdem – praktische Medienarbeit kann den Lehrplan nicht so intensiv durchdringen, wie es viele wünschten. Sie ist auf der Primärstufe so gut wie nicht vorhanden außer einer flüchtigen Anmerkung, Medientexte als Teil des Nationallehrplanes für Englisch zu betrachten. Auch hier liegt die Betonung eher auf dem Lesen als auf der Herstellung von Medien. Nur einer engagierten Gruppe von einigen wenigen LehrerInnen ist es zu verdanken, dass SchülerInnen der Altersgruppe 5–11 hin und wieder doch praktische Medienerfahrungen in der Schule sammeln können. Im Sekundärbereich ist die Lage etwas rosiger: In der Unterstufe wird die nicht als abprüfbar gesehene Medienerziehung als eine Subaktivität des Unterrichtsgegenstandes Englisch angesehen. In mancher Hinsicht führt dies freilich zur Erweiterung der Anzahl von SchülerInnen, die nun in den Genuss von Medienerziehung gelangen, denn auf diese Art und Weise erhalten alle irgendwann Kontakt mit medienpädagogischen Themen und Konzepten während ihrer Schullaufbahn. Auf der anderen Seite verursacht dies natürlich auch Schwierigkeiten: Zum Beispiel

wird der Druck, die Forderungen des Englischlehrplans in Bezug auf Inhalte und Ziele (Verbesserung der sprachlichen Literalität) als eine Hürde für Medienerziehung empfunden. Überdies erwartet man – unrealistischerweise – von EnglischlehrerInnen, dass sie für die theoretischen, konzeptuellen und technischen Aspekte einer funktionierenden Medienerziehung ausreichend ausgebildet sind. Etwas Schadenbegrenzung in diesem defizitären Bereich leisten einige Kurse im Fortbildungsprogramm.

Den allergrößten Anteil an praktischer Medienarbeit an englischen Schulen und Colleges nehmen „elective examination programmes“, sog. Wahlpflichtfächer, ein, die mit Prüfungen sowohl bei GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) als auch beim *Advanced Level* des GCE bzw. bei GNVQ (*General National Vocational Qualifications*), einer Art berufsbildendem Abschluss, abgelegt werden.

Erneuerung tue Not, meint Watling vor diesem kurz umrissenen Hintergrund, eine Erneuerung, die aber derzeit in England kaum in Sicht sei; das einzige, was man tun könne, sei es, auf zentralistisch erlassene Einschränkungen mit kreativem Unterricht und fantasievollen Bildungsstrukturen zu reagieren – als eine solche Reaktion verstehe sich der Beitrag zur praktischen Medienarbeit.

### Warum macht man praktische Medienarbeit?

Eingedenk des in der Einleitung Gesagten, es gehe nicht so sehr um das, WAS bei der praktischen Medienerziehung passiert, sondern vielmehr **WARUM** und **WIE** es passiert, zählt der Autor einige der häufigsten Gründe für die derzeit gängige Praxis von praktischer Medienarbeit auf:

1) **Selbstartikulation** mit Hilfe von stehenden und bewegten Bildern geht auf die bildnerischen Erzieher zurück, die von den Werten von Kreativität und Gruppenarbeit durchdrungen waren. Kritik ließ nicht lange auf sich warten: Die soeben genannten Werte entstammten irreführenden Vorstellungen von eigenschöpferschen Ideen, ein Großteil dieser Arbeiten seien unhinterfragt übernommene Imitationen der herrschenden Mediengenres und Medienformen. Und eben diese Nachahmung stelle das eigentliche Problem dar, denn die SchülerInnen würden ohne Aufforderung diese herkömmlichen Formen kopieren, die Erwartung, sie könnten irgendwann einmal eigene Ausdrucksmittel finden, sei unrealistisch. **Diese „kulturelle Reproduktion“, die sich als Eigenschöpfung ausgibt, ist bis heute eines der Probleme der praktischen Medienarbeit geblieben – nicht nur in England im Übrigen.**

2) Medienarbeit kann bei der Entwicklung der SchülerInnen behilflich sein, deren **Sozialkompetenz** fördern und zu einem **größeren Verständnis von gegenstandsspezifischen Inhalten** beitragen. Indem SchülerInnen also bestimmte fachimmanente Aufgaben mit der Produktion von audio-visuellen Medien lösen, erhöht sich ihr Potential das Gelernte zu verstehen. Eine Argumentationsfigur, die zweifel-



Schülerinnen bei der praktischen Medienarbeit

los Gültigkeit besitzt; Faktum jedoch bleibt, dass diese Form im Fachunterricht kaum – weil zu aufwändig – praktiziert wird.

3) **Berufliche Vorbereitung** ist oft die Begründung für praktische Medienarbeit, in deren Zentrum der Einsatz moderner Technologien und Konzepte am Arbeitsplatz steht. Was hier zumeist fehlt, ist jegliche Reflexion über die Sinnhaftigkeit und Zweckmäßigkeit der Technologien und des praktischen Umganges mit ihnen. Es wird vermittelt, dass Medientexte wertneutral sind und daher ihre Konstruktion bis zum letzten erlernt werden kann. Zudem wird den jungen Leuten suggeriert, die Unterweisung in der praktischen Medienarbeit würde geradewegs zu einer Arbeitsstelle führen.

4) **Kritische Literalität** ist eine Begründungsfigur, die von der Annahme ausgeht, praktische Medienarbeit ermuntere die SchülerInnen, Medientexten an sich kritischer zu begegnen und letzten Endes zum Zielhorizont einer „kritischen Autonomie“ zu gelangen. Masterman, der „Vater“ dieses Begriffes, meint: Wenn es das Ziel ist, dass SchülerInnen Medientexte als Konstruktion begreifen, dann kann es nur hilfreich sein, wenn sie selbst den Konstruktionsprozess von Anfang an nachvollziehen. Doch Vorsicht: **Praktische Medienarbeit ist kein Ziel in sich, sondern ist notwendiges Mittel zum selbstbestimmten kritischen Verständnis von Medien. Ohne diese Zielvorgabe vor Augen bleibt sie bloße Geschäftigkeit und in aufwändigeren Ausformungen eine Art von kultureller Reproduktion, in welcher herrschende Praktiken als naturgegeben erscheinen.**

5) **Kritisches Handeln** ist zum erstenmal um die SchülerInnen zentriert. Den Ausgangspunkt nimmt diese Argumentationsfigur in der Gemeinschaftsarbeit, die sich zum Ziel setzt, mit Hilfe von Medienarbeit soziale Anliegen, soziale Gerechtigkeit zu fördern. In diesem Zusammenhang erwähnt Watling auch ein österreichisches Projekt, dessen Verlauf im Detail in MEDIENIMPULSE 10, S. 66ff., nachzulesen ist: UnterstufenschülerInnen eines Wiener Gymnasiums wollen zu einer Qualitätssteigerung ihrer Schule beitragen, indem sie mittels eigener Fotografien Orte

des Wohlbefindens und des Unbehagens in der Schule artikulieren.

Watling setzt nach der Erläuterung des *Warums* zum *Wie* an. Zunächst versucht er zukünftige, wahrscheinliche Trends und Entwicklungslinien aufzulisten, die alle dafür sprechen, dem von ihm behandelten Bereich mehr Augenmerk zu schenken als bis jetzt. Medien als wichtige Bausteine von Sozialisation und Erziehung nehmen ständig an Einfluss zu:

- junge Leute werden sich nicht weniger mit Medien beschäftigen,
- der materielle, subjektive, diskursive und politische Einfluss dieser Beschäftigung wird kaum weniger bedeutungsvoll sein,
- junge Leute werden mehr Zeit mit der Herstellung eigener Medien verbringen, die Schule muss daher Konzepte entwickeln,
- Medienunternehmen werden aus dieser Beschäftigung kaum weniger Geld lukrieren und werden die technologische und kulturelle Entwicklung weiterhin beeinflussen,
- schulische und außerschulische Bildungsumgebungen werden kaum die Orte sein, wo sich junge Leute mit den Medien vertraut machen,
- und trotzdem werden diese Umgebungen der wichtigste Ort sein, um eine kritische Haltung zu entwickeln,
- MedienerzieherInnen (schulisch und außerschulisch) werden für die Entwicklung dieser kritischen Haltung weiterhin Verantwortung tragen,
- der Beitrag von kritischer Medienarbeit wird nicht an Bedeutung verlieren.

Watling verweist nun auf das Konzept von Young (The Curriculum of the Future), dessen wesentlicher Vorschlag darin gipfelt, sich von individuumzentrierten Lerntheorien zu entfernen und das Lernen als einen sozialen Prozess im Mittelpunkt des gesamten sozialen Lebens und aller Institutionen neu zu konzipieren.

Lernen als einen sozialen Prozess zu begreifen bietet einen adäquaten Nährboden für praktische und kritische Medienarbeit. Die Verknüpfung von Medienerziehung mit einem derartigen Konzept erscheint naheliegend.

Dr. Franz-Joseph Huainigg (Bild Mitte) und das Schüler-Radio-Team



## Medienstrategien

In den USA gibt es **keine institutionalisierte Medienerziehung** – das heißt, keine wie immer gearteten gesetzlichen Bestimmungen, wie Lehrpläne, Verordnungen etc. Das Fehlen von medienpädagogischen Richtlinien bedeutet selbstverständlich nicht, dass man sich des Stellenwertes der Medien nicht bewusst ist: Menschen in einschlägigen Kreisen sind bestens über den Einsatz und die Möglichkeiten besonders der Neuen Medien informiert und überzeugt, dass diese in Bälde integrale Bestandteile aller Bildungsumgebungen sein werden. Bildungsexperten suchen seit einiger Zeit nach Theorien, Modellen und Konzepten, um die Neuen Medien in die Klassen zu integrieren – ein theoretischer, wenn auch nicht voll ausgegrenzter Zugang könnte die Medienerziehung sein. Aus diesem Grund breitet sich ein gewisses Bewusstsein medienpädagogischer Praktiken und Prinzipien sowie deren Umsetzung in den USA immer mehr aus.

Doch auch hier gibt es Probleme, Probleme, die aus dem Umstand erwachsen, dass Medienerziehung eine zusammenhängende Identität entwickeln muss, ihre Zielsetzungen klar definieren sollte und LehrerInnen ansprechen sollte, um sich einen festen Platz in den Lehrplänen zu schaffen. Langsam merken die MedienerzieherInnen, dass sie es allein nicht schaffen; um im Business Jargon zu bleiben, eine Fusionierung mit verwandten Interessen ist die beste Strategie zum Erfolg. MedienerzieherInnen sollten wählerisch sein, was Partnerschaften betrifft: Zu oft ist es schon geschehen, dass Ziele von Medienerziehung kooptiert und verzerrt wurden für Zwecke, die weder mit Medien noch mit Erziehung/Bildung zu tun hatten. Mit kompatiblen Partnern jedoch kann Medienerziehung auf ihre ureigenen Ressourcen zurückgreifen und ihre Zielsetzungen mit Erfolg ansteuern.



**Kathleen Tyner**, deren Reflexionen zur Fragestellung *„Medienerziehung – Strategien für die unmittelbare Zukunft?“* kurz umrissen werden sollen, vereinigt in ihrer Person die Allianz von Medienerziehung

im klassischen Sinn mit einer großen Erfahrung auf dem Gebiet der Neuen Technologien. Gleichmaßen ist sie vertraut mit den Rahmenbedingungen/Zwängen von schulischer Medienpädagogik und den Möglichkeiten außerschulischer – praktischer – Medienarbeit. Aus dieser facettenreichen Position heraus sind ihre Überlegungen, wie die Zukunft der Medienerziehung aussehen sollte, nicht nur für die USA äußerst aufschlussreich.

Der Gedanke, dass Medienerziehung am besten in einem Biotop von kritischer Pädagogik gedeihen kann, durchzog die Reflexionen von Quin/McMah-

on, Prinsloo und Watling. Tyner widerspricht bzw. modifiziert die klassische Herangehensweise:

*Die Befürworter von Medienerziehung setzen sich selbst Grenzen, sagt sie, wenn sie die Begründungsfigur der kritischen Nutzer zum Hauptargument für eine Lehrplanintegration heranziehen, allzu sehr erinnert dies an bewahrpädagogische Befürchtungen über die negativen Medienwirkungen, viel zu stark ist die Anlehnung an ein kulturelles Defizitmodell.*

So macht sie sich auf die Suche nach neuen, zwingenderen Argumenten, Argumenten, die aus einem Defizitmodell ein Profit „ASSET“modell machen. Um nun Medienerziehung aufzuwerten, müssen folgende Faktoren beachtet werden:

- substantielle Forschungs- und Entwicklungsprogramme
- eine hinlänglich erwiesene Vereinbarkeit mit Zielsetzungen verwandter Felder, wie z.B. Unterrichtstechnologie etc.
- eine Evaluation von Medienerziehungsprogrammen und -praktiken
- neue Konzepte für die Lehrerbildung
- zusammenhängende Erläuterungen der Theorien, Ziele und Praktiken der Medienerziehung für Entscheidungsträger in der Wirtschaft und Bildungspolitik.

Trotz oder vielleicht gerade wegen der nicht institutionalisierten Position von Medienerziehung genießt diese in den USA eine treue Gefolgschaft, die sich aus LehrerInnen, Lehrervereinigungen, gemeinnützigen Organisationen, Angehörigen von Medienunternehmen und internationalen Mentoren zusammensetzt. Jede diese Gruppierungen bringt Stärken, aber auch Einschränkungen ein. Bemühungen, Medienerziehung in der Schule zu integrieren, sind gekennzeichnet durch Freiwilligkeit und eine von den jeweiligen LehrerInnen bestimmte Auswahl und Betonung der einzelnen Bereiche. Hin und wieder entschließen sich **ganze Schulen** oder Schulverbände zu einem **medienpädagogisch orientierten Lehrplan**. Gelegentlich wird **Medienerziehung dem Lehrplan angehängt** oder als ein **Freigegegenstand** angeboten. **Außerschulische Aktivitäten** im medienpädagogischen Bereich sind im Steigen begriffen, ob es sich nun um Medienprogramme in Museen, öffentlich-rechtliches Fernsehen oder Jugendfilmfestivals handelt. Der Einfluss dieser Aktivitäten auf schulische Programme hält sich jedoch in Grenzen. Auswirkungen wären auch durch einen anderen Bereich denkbar: Oft greifen **bürgernahe Aktivitäten** zur Propagierung und Durchsetzung von gemeinnützigen Zielen wie Gesundheitsprophylaxe, Verhinderung von Gewalt u.ä. zu **Medienstrategien**. Mag auch hin und wieder diese Art von medialem Aktionismus schulische Medienerziehung bereichern, müssen wir uns eingestehen, dass die Hauptziele im Wesentlichen nicht im medialen Bereich, sondern im sozialen Aktionismus liegen.

Wie schaut die Situation auf der Oberstufe aus? Besser als im Primärbereich bzw. auf der Unterstufe.

Die Programme gehen eher von der Bildungsperspektive denn von den Medien selbst aus und werden von engagierten LehrerInnen gierig aufgegriffen. Wo es jedoch fehlt, ist wiederum der Bereich einer systematischen Lehrerausbildung.

Unterstützung kommt auch von Medienunternehmen, die Medienerziehung durch die Zurverfügungstellung von Materialien und Werbefeldzüge für Medialphabetisierung initiieren. Der Umstand jedoch, dass sie gelegentlich finanziellen Vorteil aus dem Eindringen in die Produktion von Unterrichtsmitteln lukrieren, regt zur Frage an, ob die Verwendung von industriell gefertigten Unterrichtsbehelfen, um über Medienpolitik und Medienökonomie zu unterrichten, überhaupt möglich sei.

Nach dieser – eher exemplarischen – Revue von medienpädagogischen Mosaiksteinen in den USA befasst sich Tyner mit dem Stand der Forschung von Medienerziehung. Ist das Fehlen einer zentralistischen Verwaltung von Bildung der Grund für die eher träge Verteilung und Bewertung von Forschungstätigkeit und wie kann lokale Aufsicht fruchtbar für neue Initiativen gemacht werden? Die Autorin plädiert für eine Anhebung von zentralistischem Überblick.

Das Schmieden von Allianzen nimmt in der Präsentation einen breiten Raum ein. Tyner warnt davor, sich in Begriffe zu „verbeißen“. *Weit produktiver sei es, sagt sie, den Blick über die Bildungsbegriffe hinaus auf erwünschte Zielhorizonte von Medienerziehung zu richten und sich dann erst über neu auftauchende Bereiche oder Unterbereiche zu ergehen.* Der Begriff „Medienerziehung“ selbst ist den meisten LehrerInnen in den USA ziemlich neu, sie sind mit deren internationalen Wurzeln und Definitionen wenig vertraut. Das Gebiet wird zumeist „media literacy“ genannt. *(Anm. d. Red.: Da der Begriff mit einem einzigen Wort nicht übersetzbar ist, wird er – wie bereits zuvor – mit dem unüblichen Wort „Literalität“ als Hilfsausdruck wiedergegeben.)* Zum Ausdruck media literacy gesellen sich nun auch *visual literacy, communication education, media arts, information competences* u. v. m. Teilweise wird media literacy in der Öffentlichkeit eher als eine Ware betrachtet, die im Prozess des lebenslangen Lernens angeboten wird. *Information literacy* wird verstanden als eine Möglichkeit durch die Verwendung von Unterrichtsmedien Analyse- und Praxiskompetenz zu erwerben. Zum besseren Verständnis der beiden Bezeichnungen noch einmal die genaue Definition: *Information literacy* ist demnach die Fähigkeit, Information in persönlicher und beruflicher Sphäre mit Erfolg zu finden, zu bewerten und zu nutzen. *Medienerziehung* wird definiert als die Fähigkeit Kommunikation in einer Vielfalt von Formen abzurufen, zu analysieren und zu produzieren.

Obwohl beide Begriffe sich auf Medienanalyse und Praxis beziehen, gibt es eindeutig unterschiedliche Schattierungen und Zielgruppen für jeden. So wird z. B. *information literacy* eher verknüpft mit Bibliothekswesen, Netzwerkcomputern und digitalen

Medien. Durch die Verwendung des Wortes „information“ statt „Medien“ wird der ganze Bereich um Alltagskultur elegant umgangen. Es suggeriert Effektivität, zeigt aber gleichzeitig eine Ambivalenz gegenüber dem Prozesshaften von Schülerproduktionen. Das Zeitwort „finden“ verweist auf das Potential, objektive Forschungsfertigkeiten zu lehren zum Unterschied von „Zugang erhalten“, das im Sinne von Chancengleichheit Zugang für alle zu fordern scheint. *Medienerziehung* andererseits wird eher assoziiert mit Fernsehen, mit Alltagskultur und Betonung des Sozialen wie auch der musischen und geisteswissenschaftlichen Gegenstände. Bei dieser – keineswegs vollständigen – Aufzählung werden bei den Zielgruppen der beiden Zugänge feine Bruchlinien sichtbar – wir sollten aber nicht vergessen, dass Medienerziehung und Informationstechnologie auch einiges an Gemeinsamem aufzuweisen haben.

So tragen Forschung und Entwicklung der Spezialisten für Unterrichtstechnologie, Bibliothekswesen und Lehrplanexperten gemeinsam mit all den anderen, die die Möglichkeiten von Neuen Medien für Unterricht und Bildung ausloten, einiges auch zur Weiterentwicklung von Medienerziehung bei. So können einschlägige Forschungsvorhaben den Medienerziehern beispielhaft Strategien für die Integration der Codes und Konventionen von digitalen Medien liefern. Auf diese Art und Weise ließen sich der Rahmen und die Zielsetzungen von Medienerziehung über die kritische Fernsehnutzung hinaus bis hin zu den Verwendungsmöglichkeiten der digitalen Medien ausweiten. Im Zug der größtenteils unkritischen Euphorie über die Vorteile der Neuen Medien wird viel zu wenig dem Umstand Beachtung geschenkt, wie Multimedien und Multiliteralitäten letzten Endes ebenfalls Bedeutung herstellen.

Aus all den nur exemplarisch angerissenen Bausteinen entwickelt Tyner nun ihre Vision für eine **neue Art von Literalität = Kompetenz alle Textsorten zu entschlüsseln und verstehen.** Neue Kommunikationstechnologien haben es in ihrer Macht, visuelle, auditive und sprachliche Materialien zu verknüpfen. Sie können den Zugang zu einer Vielfalt von Quellen eröffnen und so Lernende ermutigen, eine aktive Rolle in der Wissensproduktion zu übernehmen. In dieser visionären Medienerziehung finden wir eine fruchtbare Allianz von Analyse und Praxis. Sie erweitert die Grenzen von Literalität, indem sie Multimedien und kritische Praktiken mit einschließt. Keine leichte Aufgabe, die u. a. vom Ausmaß des Engagements von LehrerInnen und Lernenden abhängt.

Ein Beispiel für die Komplexität dieser Herangehensweise: Um sich mit einem Text (im ganzheitlichen Sinn) kritisch auseinanderzusetzen, müssen die LeserInnen (wiederum umfassend) bereit sein, ein Zusammenspiel von mindestens vier Indikatoren der kritischen Literalität für sich auszuhandeln: **Inhalt, Kontext, Form und Funktion.** Die Auseinandersetzung mit jedem einzelnen dieser Indikatoren wird

eine Bedeutung offenbaren, aber die kritische Literarität ist eben eine anspruchsvolle Suche, die nicht an der Oberfläche stehen bleibt, sondern tiefer schürft, um die Nuancen und komplex eingeschriebenen Bedeutungen jedes dieser Indikatoren und deren Zusammenspiel aufzudecken. Und – noch immer nicht genug – zudem bringt jedes Individuum ein Bündel von bereits vorhandenem Wissen und Erfahrungen mit, die ebenfalls in den Entschlüsselungsprozess einfließen und die Bedeutung beeinflussen, d. h. jeder mediale Text hat unzählige Lesarten.

Einige mögen an dieser Stelle einwenden, dass diese Art mit Texten umzugehen unnötig viel Zeit beanspruche und daher zu wenig effektiv sei. Oberflächliche Lesarten mögen für bestimmte Zwecke zweifellos sinnvoll sein, die soeben beschriebene Lesart wird sich für andere Zielsetzungen als geeignet erweisen. Wir sollten auch nicht vergessen, dass kritisches Lesen im Rahmen eines Lernprozesses stattfindet und mit der Zeit immer besser wird. Die Mühe lohnt sich, kritisches Lesen führt zu einer Vielzahl von Leserreaktionen. Die Rolle, die Tyner den LehrerInnen zumisst, umfasst in erster Linie das Anbieten von unterschiedlichen Lesepraktiken, aus denen der Einzelne je nach seinen Bedürfnissen auswählt.

Tyner geht – wie Watling und einige andere – auch auf die praktische Medienerziehung ein, umso mehr als der Zugang „*Learning by Doing*“ in der pädagogischen Geschichte der USA eine lange fruchtbare Tradition besitzt – von Dewey und Freinet gibt es abenteuerliche Weiterentwicklungen von „hands-on education“. Auch sie verweist auf den Spagat, den dieser Zugang zwischen den Zielen von projektorientiertem und produktorientiertem Unterricht vollziehen muss, und fordert Forschung in dem Bereich.

Medienerziehung kann lose in zwei Hemisphären aufgeteilt werden, von denen die eine analog dem Lesen Zuschauen und Zuhören umfasst, während die andere – dem Schreiben vergleichbar – als Produktion, Sprechen bezeichnet wird. Diese beiden Hemisphären werden häufig in die zwei Grobbereiche Analyse und Praxis unterteilt, wobei aber wichtig ist uns daran zu erinnern, wie unendlich viele Annahmen über die verwandten Indikatoren Inhalt, Wissen und Fertigkeiten ineinanderfließen. LehrerInnen ist diese Spaltung aus ihrer Arbeit mit und über Sprache nicht fremd. Geschickte Pädagoginnen können Lernumgebungen entwerfen, die genau an das Wissen und die Fertigkeiten anschließen, die zum Lesen und Schreiben benötigt werden, um den Fortschritt in beiden Bereichen zu fördern: Zum Beispiel könnten einige Merkmale des Schreibprozesses Folgendes beinhalten: Schreiben für ein bestimmtes Publikum, Wiederaufnahme von persönlicher Schreibweise, Expertenkritik und Kritik von Gleichgestellten von Schreiberzeugnissen ...

Das Problem mit Wissensproduktion mit nicht alphabetischen Texten liegt darin begründet, dass Medienanalyse (Lesen) und Medienpraxis (Schreiben)

eine etwas schief sitzende Verbindung von Fertigkeiten und Wissen darstellt. Dies ist z. T. darauf zurückzuführen, dass kognitive und auf Fertigkeiten basierende Kompetenzen sich häufig auf unterschiedlichen intellektuellen Ebenen befinden. Das von den Lernenden mitgebrachte Wissen wird wahrscheinlich Analyse vor der Produktion oder umgekehrt bevorzugen. Ein weiteres Problem ist die Verfügbarkeit von Produktionsinstrumenten. Mit immer neueren technisch ausgeklügelteren Medien sollten die LehrerInnen all das in ihr Programm integrieren – eine schwierige Aufgabe. Das Dilemma, das sich den Engagierten zeigt, fasst Tyner, auf eine Wissenschaftlerin zurückgreifend, folgendermaßen zusammen:

*Wie können wir den LehrerInnen helfen, in einer Art und Weise zu unterrichten, die sie niemals gelernt haben, Klassenräume zu schaffen, die sich von denen, wo sie gelernt haben, grundlegend unterscheiden, und darüber hinaus darauf zu vertrauen, dass sie für ihre SchülerInnen das Richtige tun?*

Und damit sind wir wiederum bei der Achillesferse jeglicher Zukunftskonzepte angelangt: **Lehrerbildung.**

1999 veröffentlichte eine Gruppe von 20 Geschäftsleuten und Erziehungswissenschaftlern einen Bericht über den Stand von Technologie und Bildung in den USA. Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass Schulen mehr als zehnmals so viel für Computer und Internet-Verbindungen ausgeben als für Lehrerbildung im Bereich Einsatz von neuen Technologien (durchschnittlich \$ 88 pro Schüler für Computer und \$ 6 für Lehrerbildung). Und während die etwa 87.000 Schulen in den Staaten etwa 6 Millionen Computer und ca. 80% Internet Zugang haben, sind laut Bericht nur wenige LehrerInnen bereit, diese Technologien in ihrem Unterricht auch zu nutzen (CEO Forum, 1999). Gleichmaßen befindet eine Studie des US Unterrichtsministeriums, dass nur eine/r von fünf vollbeschäftigten LehrerInnen an öffentlichen Schulen das Gefühl hat, für einen Unterricht in einem modernen Klassenzimmer ausreichend qualifiziert zu sein. Laut Studie meinten bloß 20% der beinahe 4.000 befragten LehrerInnen, dass sie es sich zutrauten, moderne Technologien einzusetzen bzw. mit behinderten SchülerInnen oder SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund zu arbeiten. Obwohl 78% über Technologiekurse berichteten, fühlten sich nur 20% als gut vorbereitet.

Kommt Ihnen das bekannt vor?

Es bleibt also, auch in den Vereinigten Staaten, genug zu tun!



**Cary Bazalgette** kann mit voller Berechtigung als eine der WegbereiterInnen von Medienerziehung in den „überentwickelten“ Ländern von Westeuropa, Nordamerika sowie Australi-

en“ angesehen werden. Sie hat gemeinsam mit anderen für die Integration von Medienerziehung in die Lehrpläne von England und Wales Pionierarbeit geleistet. Umso bemerkenswerter ihre Präsentation im Rahmen der Wiener Konferenz im Hinblick auf zukünftige Strategien, in der sie bereits eingangs die von den meisten eingeforderte Zielsetzung der Medienerziehung, das kritische Bewusstsein (developing critical awareness) angesichts der schönen neuen Welt der globalen Medienmärkte in Erinnerung ruft und gleich darauf einige kritisch-skeptische Fragen zum Ist-Zustand der Medienerziehung stellt:

*Wenn alle, die guten Willens sind, fest entschlossen sind, für diese Zielsetzung zu arbeiten, wie kommt es dann, dass wir bloß ein eher schwach fließendes Bächlein von Initiativen und Projekten vorfinden und nicht von einer reißenden Flut umgeben sind? Warum erzählen offizielle Berichte von Bildungsministerien – viele sind es nicht – immer noch die gleiche Geschichte wie vor zehn oder fünfzehn Jahren: Gesetzliche Vorgaben sind vage und nicht durchgängig von gleicher Qualität, aufgegriffen von einer kleinen Schar von Enthusiasten? Warum haben die meisten LehrerInnen noch immer sehr verschwommene Ideen über die Erfolge einer konsequent durchgeführten Medienerziehung? Warum gibt es keine zufriedenstellenden Modelle von Lernfortschritten? – Fragen über Fragen, deren Beantwortung Bazalgette nicht schuldig bleibt:*

*Das Projekt Medienerziehung sei lange nicht so einheitlich und klar, wie die ExpertInnen oft meinen. Diese hätten es verabsäumt, das Projekt den LehrerInnen schmackhaft zu machen und es den Regierungen zu verkaufen, weil es verwirrend und widersprüchlich sei und es ihm an Selbstkritik fehle. Harte Vorwürfe von einer Expertin, die an dem sogenannten Projekt von Beginn an mitgearbeitet hat.*

Als Argumentation ihrer skeptischen Haltung stellt Bazalgette einige hypothetische Fragen:

◆ *Wie würde eine fiktive Lehrperson die folgenden drei Medienerziehungsaktivitäten nach deren Bedeutung reihen:*

- *Alltagskulturformen wie Seifenoper und Rockmusik analysieren*
- *Kinder anzuregen, nach den Motiven von globalen Unternehmenskonglomeraten wie z. B. News International zu suchen*
- *Kindern Inhalte vorzustellen, die sie nur als Medientexte kennen, wie z. B. historisch bedeutsames Material?*

Oder:

◆ *Wofür wenden LehrerInnen mehr Zeit auf: Filme und Fernsehprogramme auf Geschlechteridentität hin zu analysieren oder stilistische Eigenarten dieser Medien herauszufinden?*

Oder:

◆ *In welchem Alter ist es angezeigt, dass Kinder die Titelseite einer Zeitung oder das Storyboard einer 30 Sekunden Werbung entwerfen – 8 oder 16? (Nach Bazalgettes Erfahrung gibt es keinen großen Qualitätsunterschied.)*

Oder:

◆ *Welches Medium ist das wichtigste in der Medienerziehung: Film, Radio, Fernsehen, Presse, Internet?*

Oder:

◆ *Arbeiten MedienerzieherInnen mit oder gegen Medienunternehmen?*

Bazalgette unterstellt den LehrerInnen, diesen Fragen auszuweichen bzw. sie nicht ehrlich zu beantworten. Die gängigste Replik sei: **ALLE** diese Punkte sind wichtig, was zählt, ist der bereits angesprochene kritische Zugang und nicht so sehr der Inhalt. Mit welchem Medium man sich befasst, ist irrelevant – sie alle fallen ja letzten Endes wieder zusammen!

Nach dieser – zugegebenermaßen unerwarteten und ziemlich harschen – Kritik beginnt Bazalgette ihre Strategie für die Zukunft zu entwickeln. Ihren Ausgangspunkt nimmt sie von einem zusammenfassenden Resümee des bereits im Detail Ausgeführten: *Medienerziehung ist also kein Unterrichtsgegenstand, sie ist unzusammenhängend, sie ist schwer in den Griff zu bekommen, sie ist eine Züchtung aus den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. In einer Zeit, in der Bildungspolitik weltweit sehr genau darauf schaut, welche Profite aus den jeweiligen Bildungssystemen herausgeschlagen werden können, ist, nach Bazalgette, mit einem derartigen Modell wenig Staat zu machen. Nostalgisch zurückblickend konzidiert sie Medienerziehung zumindest den Charakter einer Bewegung, die danach strebt, die Pädagogik an sich, Konzepte von kulturellem Wert, politische Haltungen, das Ungleichgewicht zwischen Produzenten und dem Publikum zu verändern. Noch genauer ausgedrückt, ist Medienerziehung Teil einer Bewegung, einer Bewegung, der wir die Attribute postkolonial, postmodern der abgelaufenen 20 Jahre umhängen können. Und genauso wie diese zusammen mit dem kulturellen Wandel einer Globalisierung letzten Endes in unser Denken eingesickert sind, genauso haben Inhalte und Methoden der Medienerziehung den Lehrplan durchzogen, möglicherweise unmerklich.*

Nun, für das 21. Jahrhundert sind – nach Bazalgette – diese Spuren einer engagierten Bewegung nicht ausreichend. Als kleinsten gemeinsamen Nenner schlägt sie daher Folgendes vor:

Was sich nun aus diesem Konglomerat an medienpädagogischen Inhalten und Methoden als wertvoll erwiesen hat, sollte nun als **ein Grundanspruch** im Lehrplan Aufnahme finden – nicht als Option, als ein Anhang, sondern als etwas, das jede/r als eine Art Grundrecht beanspruchen kann. Als eine Mitarbeiterin des British Film Institute, also eine Bildungsexpertin, die in einer nationalen, von öffentlichem Geld finanzierten Institution tätig ist, stellt sie die Behauptung auf, dass **der eindeutig feststellbare, zusammenhängende konstitutive Baustein der Medienerziehungsbewegung das bewegte Bild ist**. Sofort nimmt sie mögliche Gegenargumente anderer Positionen vorweg: Wenn diese argumentieren, dass im digitalen Zeitalter, da alle Medien konvergieren und die Grenzen zwischen den einzelnen Medienarten verschwimmen, dass eben in diesem Zeitalter ein

Merkmal das bestimmende sein soll, geradewegs lächerlich sei, argumentiert sie mit zwei wohl eher rhetorisch gemeinten Fragen:

- *Hat das Radio die Grenze zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Wort verwischt?*
- *Kann man ein Fernsehnachrichtenbulletin für eine Zeitungstitelseite halten?*

Digitale Technologien sind Zulieferersysteme – sie werden Inhalte beeinflussen, sie werden den Stellenwert und die Rolle der vorhandenen Technologien modifizieren, sie werden die Art der Nutzung geringfügig verändern. Sie mögen irgendetwas einmal neue Sprachen schaffen genauso wie der Filmemacher zu Beginn unseres Jahrhunderts neue Sprachen schuf. Sie ist jedoch überzeugt, dass dieser Tag – falls er überhaupt kommt – noch in weiter Ferne ist. So plädiert sie voller Zuversicht dafür, dass die Sprache des bewegten Bildes ein geeignetes Lernobjekt für Kinder ist, die in das 21. Jahrhundert hineinwachsen. Sie sollten seine Geschichte kennen, sollten wissen, was es kann und vor allem sollten sie wissen, wie man es benützt.

Bei unserem gegenwärtigen System können wir Botschaften in Print, Standbild, bewegtem Bild und Ton erstellen und senden. Um die richtige Wahl für die jeweilige Botschaft zu finden, muss man mit allen vier vertraut sein; wiederum stößt die genaue Wiedergabe des englischen Ausdrucks „literate“ an die Grenzen der deutschen Sprache. „Vertraut sein“ heißt wissen, wie sie funktionieren, was sie ausdrücken können, sich dessen bewusst sein, dass diese vier Ausdrucksbestandteile die vier wesentlichen Artikulationsmittel unserer Zeit sind und unsere Kinder den Anspruch haben, sie zu lernen und zu beherrschen.

Zu Recht stellt sich an die Autorin die Frage, warum sie sich in dieser Arbeit auf eines konzentriert. Der Grund dafür ist nicht im Sachlichen zu suchen, sondern vielmehr in der speziellen Situation im Vereinigten Königreich. Als die Labour Regierung 1997 an die Macht kam, war eines der ersten Dinge die Gründung einer Kommission zur Durchforstung der Filmindustrie. Die Kommission lieferte im darauffolgenden Jahr einen ersten Bericht ab, der u. a. empfahl, den Geschmack des britischen Kinobesuchers zu bilden mit dem Ziel, eine lebendigere und volkstümlichere Filmkultur und ein informiertes und kritisch urteilendes Publikum zu schaffen. Der Weg zu diesem Vorhaben ist offensichtlich: Erziehung/Bildung muss erhalten – jener Sektor der Wirtschaft, wie Bazalgette etwas verbittert vermerkt, der all die unmöglichsten Aufgaben zugewiesen bekommt und auch all die Kritik, wenn die Dinge doch nicht so funktionieren.

Doch nun zurück zur weiteren Entwicklung: Das British Film Institute gab seinen Bericht an den Bildungsminister (Secretary of State for Culture, Media and Sports) ab, einen Bericht, der sowohl schulische als auch außerschulische Erziehung auf allen Schulstufen von der Primärebene bis zur Erwachse-



*Franz-Joseph Huainigg und Susanne Krucsay*

nenbildung einbezog. Die Aufgabe, „Film“ zu behandeln, wurde großzügig angelegt, vom Hauptelement „bewegtes Bild“ angefangen mit all den Begleitelementen.

Der Bericht wurde „**Movies Matter**“ genannt – er wird in seiner Argumentation, dass der Film eine Geschichte, eine eigene Sprache hat, ein Industriezweig ist, eine kreative Möglichkeit für manche bietet und Arbeit für viele, dem Titel „Filme sind wichtig“ gerecht.

Wie die Forderungen des Berichtes durchgesetzt werden sollen? Auch in diesem Punkt bemüht man sich um realistische Vorgangsweisen. Eine Reihe von kleinen, aber wesentlichen Änderungen – im Lehrplan, in der Lehrerbildung, in der Schulaufsicht, der Kinoförderung, den Filmvorführungen und Distributionen. Gedacht ist auch an neue Prioritäten hinsichtlich Klassenmaterialien und Softwareentwicklung sowie neue Partnerschaften zur Förderung von Forschung, den Möglichkeiten digitaler Technologien für die Arbeit am bewegten Bild.

Als Beispiel für die Integration vom „Bewegten Bild“ seien nun einige Beispiele aus dem Konzept „**Becoming Cineliterate – Towards a Model of Learning Progression**“ angeführt:

Das vorliegende Modell ist ein Versuch zu demonstrieren, wie die Lernergebnisse einer kontinuierlichen Befassung mit den vom bewegten Bild dominierten Medien Film, Video und Fernsehen (FVT) durch fünf Stadien eines aufbauenden Lehrplans aussehen könnten. Das Konzept ist nicht an ein bestimmtes Alter bzw. eine Schulstufe gebunden – alle Lernenden würden die Stadien durchlaufen. Das Konzept kann natürlich einen derartig verzweigten Bereich nur in einer linearen Progression festschreiben – Lernende haben unterschiedliche Lernbiographien und Motivationen. Das Konzept ist daher ein Rahmenangebot.

Die Grundlage des Modells aus **drei konzeptuellen Annäherungen** an FVT:

*Filmsprache*, die sich um die Art und Weise dreht, wie bewegte Bild-Texte konstruiert werden,  
*Produzenten und Zuschauer*, in deren Zentrum die Art und Weisen stehen, wie FVT Texte zirkulieren,  
*Botschaften und Werte*, die sich mit den Interpretationen der Welt befasst, die FVT Texte anbieten.

Weiters wird das Modell in zwei große Abschnitte auf jeder Ebene unterteilt:

*Erfahrungen und Aktivitäten*, der auf den Bereich der Vorerfahrungen der Lernenden verweist,  
*Ergebnisse*, die aufzählen, was Lernende können sollten am Ende eines jeden Stadiums, und der seinerseits in zwei Teile zerfällt:

*Wissen und Verstehen* sowie *Fertigkeiten*

Ferner wird jedes Stadium von einer Liste von *Schlüsselbegriffen* begleitet.

Warum gerade die drei Annäherungen „Filmsprache“, „Produzenten und Zuschauer“ sowie „Botschaften und Werte“ gewählt worden sind, wird folgendermaßen begründet:

### Filmsprache

Jedes Medium besitzt sein eigenes System, Bedeutung zu vermitteln. Schulen haben sich hauptsächlich um das Medium in Druck konzentriert. In den letzten 100 Jahren hat das bewegte Bild-Medium des Filmes eine besonders kraftvolle Sprache herausgebildet, die nunmehr auch vom Fernsehen, Video und Computer Software verwendet wird. Die Art und Weise, wie Bilder eingestellt werden, wie sie aufeinander folgen und in welchem Tempo sie aufscheinen und mit Ton kombiniert werden – Musik und Toneffekte auch als Sprache – ist ein bedeutender Baustein der Information, der Geschichten und der Ideen geworden, denen wir tagtäglich begegnen. So sollte jede/r die Möglichkeit erhalten zu lernen, wie bewegte Bild-Medien Bedeutung schaffen. Es gehört zu den Grundelementen der Beherrschung dieser Sprache, dass man sowohl im Gespräch als auch in reflexiver schriftlicher Form sich auf Begriffe wie Bildeinstellung, Kameraeinstellung, Schnitt etc. beziehen kann. Menschen jeden Alters lernen dies am leichtesten, wenn man ihnen die Gelegenheit gibt, diese Möglichkeiten in ihrer eigenen kreativen Arbeit einzusetzen.

### Produzenten und Zuschauer

In einer Zeit, in der die Quellen von Kommunikation immer zahlreicher und unübersichtlicher werden, ist die Fähigkeit herauszufinden, woher Botschaften kommen und welche Motivationen dahinter liegen, ein wichtiges Element staatsbürgerlicher Erziehung. Es reicht einfach nicht, Filme interpretieren oder machen zu können. Die bewegten Bilder-Medien sind gewaltige Industrien, die eben Filme als Ware produzieren, die in der Folge von konkurrierenden multinationalen Gesellschaften gekauft und verkauft

werden. Die Zuschauer werden gezielt umworben, obwohl ihre wirklichen Interessen und Reaktionen sehr schwer auszumachen sind. Jede/r sollte im Stande sein, bewusst die Nutzung von bewegten Bilder-Medien zu steuern, indem er/sie sich über die Quellen und die Interessen, denen sie dienen, informiert. Wenn Lernende erkennen, dass sie selbst ein Teil des Publikums bzw. größerer sozialer Gruppen sind, können sie darüber nachdenken, welchen Bezug ihre eigenen Interessen zu der Art und Weise haben, wie sie von anderen definiert werden. Gleichzeitig sollten sie die Freude und die Macht erfahren, die in der Eigenschöpfung von Medientexten liegen, die in der Folge von wirklichen Zuschauern gesehen und diskutiert werden.

### Botschaften und Werte

Filme können unsere Gefühle und Vorstellungen beeinflussen. Es gibt eine große Anzahl von Theorien über die Wirkungen des bewegten Bildes und die Meinungen gehen über die möglichen Wirkungen auseinander. Wir wissen jedoch, dass wir vom Film gerührt, verzaubert, verärgert, entzückt oder auch gelangweilt sein können. Deshalb ist es wichtig, diesen Reaktionen auf den Grund zu gehen und zu versuchen sie zu erklären. Bestimmte Filme oder Filmtypen können Wirkungen auf unsere Anschauungen, Werte und Überzeugungen haben: Daher müssen wir darüber nachdenken, ob das der Fall ist, wie es geschieht und ob es etwas ausmacht. Ebenso wichtig ist es nachzudenken, wie wir die möglichen Wirkungen des Films auf andere Individuen und Gruppen einschätzen könnten – ob diese nun ästhetischer, moralischer, politischer oder wirtschaftlicher Natur sind. Jede/r sollte fähig sein, den relativen Realismus von unterschiedlichen Filmen zu untersuchen und zwischen wörtlichen Bedeutungen und dahinterliegenden Themen zu unterscheiden. Lernende sollten die Gelegenheit haben, sowohl bewegte Bild-Texte in einer Vielfalt von unterschiedlichen Gattungen, angefangen von Dokumentationen und realistischen Darstellungen bis hin zu Fantasiefilmen, zu sehen und herzustellen.