

Ben Bachmair

Grundlagen und Verfahren medienorientierter Unterrichtsplanung

Summary: The planning and organization of audio-visual instruction media are placed within a communication theoretical reference frame which begins where audio-visual media cease to function for daily instruction. Media-bound disorders however, are only seen as the surface conflict between opposing communication paradigms. The decisive task of the teacher is to remove audio-visual media from a communication context which is contradictory to instruction. This is successful when the objectification performance of audio-visual media is used to serve the subjective process of cognition. As order to support the teacher in this complex task of planning, a taxonomy is presented which operationalizes the essential problems when using media.

1 AV-Medien als Störfaktoren; das Problem ihrer Integration in den Unterricht

Auf den ersten Blick faszinieren die methodischen Möglichkeiten, die audiovisuelle Medien, wie Fernsehen, Videorecorder, Film, Tonband, Folie usw. dem Lehrer an die Hand gehen. Warum werden sie dann immer noch in so bescheidenem Umfang genutzt? Liegt es an der Trägheit der Lehrer oder gibt es tiefer liegende Ursachen?

Kommt man als Mediendidaktiker mit Lehrern ins Gespräch, wird von vielen kleinen und großen Ärgernissen berichtet: Wir haben einen Videorecorder, aber kein Geld für Bänder. — Filme besorgen ist zu aufwendig. — Die Geräte sind zu empfindlich usw. usw. Offensichtlich gibt es eine erhebliche Zahl von „Widerhaken“ und Störungen bei und mit den AV-Medien¹, die den Einsatz im alltäglichen Unterricht schwierig machen, die es geraten erscheinen lassen, AV-Medien bestenfalls als „Bonbon“ für sich und die Schüler einzusetzen. Die im Medienbereich der Schulen angesiedelten Institutionen und Personengruppen schieben sich das Problem und die Verantwortung gegenseitig zu: Die Bildstellen sind zu starr organisiert. — Die Filme sind zu schlecht. — Die Lehrer sind ohne einschlägige Qualifikationen. — Die Mittel sind zu knapp usw.

1.1 Das Problem der Standardisierung

Die Störungen, die mit den audiovisuellen Medien einhergehen, sind nur als Erscheinungsbild zu verstehen. Um die Ursachen geht es mir; darauf richtet sich die von mir angestrebte mediendidaktische Innovationstrategie und nicht primär auf die Störungen und Hindernisse des Medieneinsatzes. Störungen, d. h. die Dysfunktionalität audiovisueller Medien für den Unterricht der Schule ist Indikator eines tiefer liegenden Problemzusammenhangs. Meine These dazu lautet: Audiovisuelle Medien sind standardi-

sierte Materialien, die bestimmte Lehrfunktionen mittels technischer Verfahren beliebig reproduzierbar machen. Diese standardisierten Materialien geraten in Konflikt mit dem situationsspezifischen Unterricht des Lehrers. Die medienbedingten Konflikte im Unterricht werden deshalb – in erster Näherung – als Folge des Widerspruchs von standardisiertem Material und situationsspezifischem Unterricht interpretiert.

Zu dieser These ein Beispiel: Der Film des FWU bzw. der Bildstelle „Pamfi am Zebra-streifen“ (FWU-Nr. 302 109) soll im Grundschulunterricht der Verkehrserziehung eingesetzt werden. Eine Zeichentrickfigur, Pamfi, ein witzig dargestellter Erwachsener, der nicht weiß, wie man über eine Straße kommt, entdeckt die Funktion eines Zebra-streifens. Der Film hat die Aufgabe, Kindern beim Entdecken und Formulieren einer allgemeinen Verkehrsregel zu helfen. Die Frage ist, was solch ein Zeichentrickfilm und die daraus resultierende bzw. formulierte Regel für Verkehrsverhalten bringen kann, wenn die Kinder nach der Schule nach Hause gehen, da die Beziehung des Films zum Schulweg als einer konkreten und individuellen Situation fehlt. Das standardisierte Filmmaterial, für alle möglichen Adressaten produziert, kommt nicht an die individuellen Verkehrssituation und das subjektive Verhalten und Erleben der Kinder (Angst haben, Mut beweisen wollen, müde sein) heran. Derlei individuell-subjektive Faktoren, die der Film nicht berücksichtigt, sind auch an anderen Stellen zu identifizieren, z. B. bei der sprachlichen Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit der Schüler, bei den sozialen Beziehungen in der Klasse usw. Das sind charakteristische, einmalige und subjektive Aspekte einer Unterrichtssituation; auf sie kann nur der Lehrer und nicht der Film eingehen².

1.2 Divergierende Grundmuster von Kommunikation

Läßt sich das Problem der Integration audiovisueller Medien in den Unterricht der Schule schon aus dem „Zusammenprallen“ von standardisierten technischen Instrumenten und situationsspezifischem Unterricht des Lehrers erklären? Der Vergleich audiovisueller Medien mit der Verwendung des Schulbuches im Unterricht zeigt, daß dahinter ein Kommunikationsproblem steht. Das Schulbuch ist ein zentralproduziertes Medium, und damit standardisiertes Material, das aber ohne jeden Zweifel vom Lehrer funktional in ihren Unterricht integriert wird. Auch wenn sich der Lehrer der vom Schulbuch implizierten Unterrichtsführung anpaßt, haben Lehrer wie Schüler das Medium „im Griff“. Das Buch als Medium, auch als Leitmedium, ist offen für die Anpassung an den konkreten Unterricht. Das liegt zum einen in der offenen Struktur des Buches begründet, die die Gesamtinformation wie Details verfügbar macht, die schnelle und einfache Rezeption und Bearbeitung zuläßt. Zum anderen ist der Zugriff zum Buch in der Regel ohne technische und organisatorische Hindernisse. — Nun, die Vorzüge des Buches müssen nicht geschildert werden. Hinzu kommt, daß eine enorme Erfahrung mit diesem Medium, seinen didaktischen Funktionen und Verwendungsformen sowie technisch-organisatorische Bedingungen vorhanden sind. Zusammengefaßt heißt das, das Buch ist ein Kommunikationsinstrument, über das jeder Lehrer kompetent verfügt. Lehrer wie Schüler sind in der Lage, das Medium Buch in ihren konkreten Lehr- und Lernprozeß einzubinden, weil es in das Kommunikationsgrundmuster des Unterrichts paßt. Das ist die entscheidende These. Die Struktur des Schulunterrichts ist die direkte und

sprachlich organisierte Kommunikation, Verständigung, Auseinandersetzung. Das Buch läßt sich in diese Struktur einfügen, wie auch die Kompetenz, es einzufügen, vorhanden ist³.

Die audiovisuellen Medien stehen „normalerweise“ in einem anderen kommunikativen Kontext, der dem idealtypischen Kommunikationsmuster des Unterrichts zuwiderläuft. Macht man sich die Entwicklungsgeschichte der audiovisuellen Medien klar, so steht am Anfang der Telegraph. Die technische Organisation des Telegraphen, der von einem Sender über einen bestimmten Kanal Informationen an einen Empfänger gibt, und der umgekehrt ebenfalls als Sender Informationen zurückgeben kann, wurde das Grundmuster für die gesamte weitere Entwicklung⁴. Rundfunk und Fernsehen haben uns dieses Kommunikationsgrundmuster vertraut und selbstverständlich werden lassen. Die Realisierung dieses Grundmusters sieht dann so aus, daß spezialisierte Medienproduzenten in einer zentralen Institution Medien herstellen, die dann an Rezipienten gesendet oder transportiert werden, die nichts mit der Herstellung dieses Mediums zu tun haben, und die diesen Herstellungsprozeß in der Regel kaum noch durchschauen. Kommunikation wird somit nach einem *technischen Kommunikationsmodell* (Sender-Empfänger) aufgliedert und nach dem *Grundmuster des Informationstransports* organisiert.

Unterricht hingegen richtet sich nicht nach dem technischen Sender-Empfänger-Modell, sondern stellt — wenigstens im Idealfall — die Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler in den Vordergrund, was ja nach pädagogischem Selbstverständnis mit erziehendem Unterricht gemeint ist.

Das Problem des Einsatzes audiovisueller Medien und ihrer Integration in den Unterricht stellt sich im Kern also als ein Kommunikationsproblem dar: Gegensätzliche Kommunikationsgrundmuster (Informationstransport mit AV-Medien/Auseinandersetzung im Unterricht) verursachen Konflikte, die dann als lästige Störung des Unterrichts erscheinen.

1.3 Planungskompetenz der Lehrer als Angelpunkt einer Innovationstrategie

Welche Lösungsstrategien bieten sich an? Eine extreme Lösung ist denkbar, nämlich den Lehrer durch Medien zu ersetzen und Unterricht mittels AV-Medien voll nach dem Sender-Empfänger-Modell zu organisieren, mit zentralen Produktionseinrichtungen als Sender und den Schülern als Empfänger. Mit großen unabhängigen Medienverbundsystemen war so etwas auch für die Schule schon in der Diskussion; entsprechende Projekte sind alle letztlich im Sande verlaufen, weil Kommunikationsgrundmuster jeweils auch stabile Organisationsformen besitzen, die, und das läßt sich am Lehrer geleiteten Schulunterricht leicht feststellen, sehr stabil und widerstandsfähig sind⁵. Will man an das Kommunikationsproblem der Medienverwendung heran, dann richtet sich eine Innovationsstrategie auch nicht vordringlich auf technisch-organisatorische Probleme wie medienbedingte Barrieren und Störungen und deren Überwindung, denn isoliert gesehen bringen kürzere Filme, narrensichere Kassetten u. ä. m. nicht die Lösung des Integrationsproblems. Entscheidend ist vielmehr, ob und wie audiovisuelle Medien an die Kommunikationsstruktur des Unterrichts angepaßt werden. Das setzt voraus, daß

der Lehrer als zentrale Planungs-, Realisations- und Evaluierungsinstanz des Unterrichts das gesamte Bedingungsgefüge audiovisueller Medien aus dem Kontext des Sender-Empfänger-Modells von Kommunikation herausbricht und „kommunikativ“ anpaßt.

Angenommen, als Lehrer will man sich dieser Aufgabe stellen, dann steht als wichtigstes Problem an, eigene planerische und kommunikative Kompetenzen zu erwerben. Denn bei den alten und neuen audiovisuellen Medien sind wir alle letztlich Anfänger, die lernen müssen, Filme, Video, Rundfunk usw. so souverän wie das Schulbuch einzusetzen und in den Unterricht zu integrieren. Es geht mir also primär um die Kompetenz des Lehrers, der seinen Unterricht plant und analysiert und dabei die Integration audiovisueller Medien in Schule und Unterricht konkret voranbringt.

Bevor hier ein Planungskonzept skizziert wird, möchte ich einen medienpädagogischen Bezugsrahmen darstellen. Dabei kommt es mir darauf an, Formen der Medienverwendung von der Sozialisationsfunktion audiovisueller Medien her zu entwickeln.

2 Medienpädagogischer Bezugsrahmen

2.1 Definitionsmerkmale audiovisueller Medien

Als erstes gilt es zu klären, wie audiovisuelle Medien kommunikationstheoretisch zu verstehen sind. Es gibt drei entscheidende Definitionsmerkmale:

- audiovisuelle Medien machen Mitteilungen usw. *beliebig reproduzierbar*
- und damit räumlich und zeitlich *beliebig verfügbar*,
- indem eine Mitteilung, Aussage usw. *technisch objektiviert*, d. h. vergegenständlicht wird.

Diese Definitionsmerkmale der *Objektivierung*, *Reproduzierbarkeit*, *Verfügbarkeit* will ich an einem Filmbeispiel erläutern.

Der 16-mm-Film „Pamfi am Zebrastreifen“ objektiviert die Problemsicht der Filmemacher zum Überqueren einer Straße, objektiviert eine Regel des Verkehrsverhaltens, objektiviert Vorstellungen der Filmemacher von einer Lernsituation, indem z. B. ein lustiges Zeichentrickmännchen weniger kann als Kinder. Der Film macht es möglich, diese Vorstellungen beliebig oft vorzuführen; sie werden damit beliebig verfügbar für alle am Kommunikationsprozeß Beteiligten. Wichtig ist dabei, daß die Objektivierungsleistung des Mediums Film diese speziellen Vorstellungen, Meinungen, Regeln der Produzenten in enorm viele Unterrichtsstunden, gleich welchen Kontextes, hineinträgt. Damit kommt eine zweite Seite der Verfügbarkeit zum Tragen, die Standardisierung; der gleiche Film taucht in jeweils spezifischen Unterrichtssituationen auf.

Der Lehrer, der dagegen den speziellen Schulweg seiner Kinder in den Mittelpunkt stellen will, nutzt natürlich auch die Objektivierungsleistungen von Medien, aber nur dazu, um einen individuellen konkreten Schulweg mit Videofilm, mit Super-8-Film, mit Dias usw. aufzunehmen. Diese Medien objektivieren die konkrete Erfahrungswelt der Schüler und machen sie für den Unterricht verfügbar. Die Objektivierungsleistung audiovisueller Medien kommt also im Unterricht in zwei Richtungen zum Tragen; einmal als *Eigenleistung* von Lehrern und Schülern, indem ein Medium Erfahrungen der Kinder festhält. Im Fall des fertigen Films ist die Objektivierung eine *Fremdleistung*⁶.

Die objektivierten Einsichten und Erfahrungen, wie eine Verkehrssituation zu bewältigen ist, sind fremde Erfahrungen, die von außen in standardisierter Form über den Film in den Unterricht transportiert werden. Erfahrungen machen und Erfahrungen festhalten wird nach dem Modell vom Sender und Empfänger arbeitsteilig auseinandergelegt.

Im Fall der Regel, wie ein Zebrastrreifen zu benutzen ist, mag man den Transport von Einsichten und Regeln akzeptieren. Im Fall „Katja und der fremde Mann“ (FWU-Nr. 322355), ein Film der Bildstellen zur Sexualerziehung, verschärft sich das Problem. Kurz der Film: Ein kleines Mädchen geht allein zum Einkaufen und wird von einem jungen Mann auf eine Baustelle gelockt. Der Film zeigt die Versuche des jungen Mannes, zu einem sexuellen Kontakt mit dem kleinen Mädchen zu kommen. Der Film endet, als Mädchen und Mann auf einer Baustelle sind. — Die Sexualpädagogik hat auch andere Einstiege in Sexualerziehung gefunden als den Hinweis auf Vergewaltigung. Fraglos wäre es notwendig, bei den subjektiven Erfahrungen des Kindes anzusetzen, also bei der Entwicklungsgeschichte des bzw. der Kinder; in der Regel steht dann nicht Vergewaltigung im Vordergrund. Das fertige Medium Film transportiert diese verschlüsselte Darstellung von Sexualangst in den Unterricht, in dem fremde Sicht-, Denk- und Erfahrungsweisen objektiviert und damit auch standardisiert werden.

2.2 Symbolische Aneignung und Verarbeitung von Realität

Um gegen solche Filme pädagogische Aktivitäten zu entwickeln, ist es notwendig, unabhängig von technischen Medien, das Phänomen der Objektivierung aufzuklären. — Das Beispiel „Angst“, ein enorm wichtiges Thema der Kinder, ist hier sehr hilfreich. Kinder haben Angst vor Aggressionen, vor Strafen; davor, zu klein, unterlegen, hilflos zu sein, abgelehnt zu werden; alles typische Ereignisse und Probleme in der Schule. Wie will man an diese Angst herankommen, sie aufdecken, bearbeitbar und handbar machen? Ein uraltes Medium, das Märchen, zeigt uns paradigmatisch den richtigen Weg (vgl. BETTELHEIM 1977). Das Märchen bietet in offener Form Symbolfiguren und Handlungsmuster zum Problem Angst an, z. B. den Riesen. Der Riese als Figur absoluter Überlegenheit wird vom tapferen Schneiderlein mit List überwältigt. Der Zusammenhang „überlegen/unterlegen“, Angst vor riesenhaften, überlegenen Erwachsenen, dem Lehrer, dem Vater, dem großen Schüler, läßt sich an der Symbolfigur des Riesen festmachen. Damit wird dieser Aspekt von Angst mitteilbar, handhabbar, bearbeitbar. Das heißt, eine Emotion wird mittels eines Symbolangebots vergegenständlicht (objektiviert) und damit kommunizierbar. Die Vergegenständlichung, d. h. die Objektivierung, ist ein Grundprinzip von Kommunikation. Die Erfahrung mit sich selber, mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt, sind nur kommunizierbar, wenn sie mit Hilfe von Symbolen, letztlich mit Sprache, zu fassen sind. Bei unserem Beispiel, der Angst vor Unterlegenheit, hat das Symbolangebot des Märchens die Funktion, Ängste zu objektivieren, aber nicht wie im Film der Sexualerziehung, Angst zu transportieren, sondern um Angst zu bewältigen; d. h. um Erfahrungen mit sich selber zu machen. Das sind dann eigene Erfahrungen eines Subjektes, eine genuine Eigenleistung, die aber nur möglich ist, weil ein Symbolangebot, in der Regel die Sprache, als Fremdleistung zur

Verfügung steht. Hier verschränken sich Fremd- und Eigenleistung im Prozeß der Aneignung und Verarbeitung von Problemen. Um es abstrakt und allgemeiner zu formulieren, subjektive Erfahrungen werden nur mit Hilfe von Objektivationen bewußt, mitteilbar und zu bearbeiten.

Die von außen an Kinder herangetragenen Symbole bzw. der symbolisch dargestellte Handlungs- und Lösungsablauf regt an, die eigenen, bisher noch diffusen Probleme, Ängste festzumachen und in Analogie zum aufgezeigten Muster symbolisch zu verarbeiten; z. B. sich mit Schläue, nicht mit körperlicher Gewalt erfolgreich gegenüber „Riesen“ durchzusetzen. Fremd- und Eigenleistung verschränken sich in einen Prozeß symbolischer Verarbeitung. Handlungsmuster nachzuvollziehen, die eigene Situation mit Hilfe angebotener Symbole zu interpretieren und das Handlungsmuster auf die eigene subjektive Situation zu übertragen, zu transformieren, sind dabei wesentliche und miteinander verschränkte Aspekte der Aneignung eines Lösungsmusters und der Verarbeitung von Problemen.

2.3 Über Formen der Medienverwendung auf Kommunikation Einfluß nehmen

Der entscheidende Ansatz, eine Unterrichtsmethode in bezug auf audiovisuelle Medien zu entwickeln, liegt in der Beziehung von Fremd- und Eigenleistung. Leitfrage ist, wie ein Film, abstrakter formuliert, wie das Symbolangebot eines audiovisuellen Mediums in den eigenen Bereich der Kinder übergeht bzw. von den Kindern hereingeholt wird, um so eigene Erfahrungen festzuhalten, mitzuteilen, voranzubringen, einer Lösung zuzuführen. Didaktisch gesehen heißt das, über die Form der Medienverwendung Einfluß auf symbolische Aneignung und Verarbeitung nehmen. Wird z. B. der Film zur Sexualerziehung nur besichtigt und nur durch eine kurze Inhaltsangabe als Nacharbeit an die Kinder herangebracht, dann bleiben die durch den Film transportierten Erfahrungen und Einsichten in der Regel fremd und ohne Relevanz für die subjektiven Erfahrungen des Kindes. Aus diesem Grund fand die aktive Medienverwendung Eingang in die Schulen. Hier machen Lehrer und Schüler ihre Medien selber; die eigenen Erfahrungen und Sichtweisen werden selber objektiviert, um sie über das selbst erstellte Medium zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Man wäre ein Purist, wollte man nur selber produzierte Medien im Unterricht als Eigenleistung gelten lassen. Ein von Kindern selbst erstellter Film als Abklatsch des Fernsehens ist ebenso wenig Eigenleistung wie passives Rezipieren eines Fernsehfilms. Es geht um die Integration von Fremd- und Eigenleistung bei der Kommunikation mit technischen Medien.

Hierzu sehe ich mehrere idealtypische Formen der Medienverwendung. Als erstes geht es darum, *Distanz zu den dominanten audiovisuellen Medien* zu bekommen. Der Film zur Sexualerziehung ist dann von Nutzen, wenn sich Lehrer und Schüler distanzieren, um über die Ängste bzw. die entsprechenden Vorstellungen der Filmemacher zu reden. Wie schwierig diese Distanz zu erreichen ist, sieht und erlebt man selbst daran, wie schwer es ist, nach einem Film zu diskutieren; man fühlt sich eher überwältigt und stumm als distanziert. Hier muß die Planung des Lehrers ansetzen.

Eine zweite, ganz entscheidende Form der Medienverwendung versucht, den Film an

die *vertraute Sicht- und Erlebnisweise der Kinder heranzubringen*. Die meisten Filme benutzen ganz im Gegenteil rasante Kamerafahrten, ungewöhnliche und ausgefallene Perspektiven, raffinierte Schnittmontagen, die es den Kindern schwer machen, solch einen Film an die „eigene Welt“ heranzuführen. Ausnahme ist z. B. der Grundschulfilm „In einer Spinnerei“ (FWU-Nr. 322385), der das Vertraut-Machen und das Distanzieren unterstützt. Der Film „führt“ über die eigenen Kleider und Bilder von der Kleiderfabrik zur Spinnerei. Er verwendet hierzu Standbilder, die vom eigenen Bereich der Kinder (Kleider) zum Thema Fabrik führen. Das einfache, leicht durchschaubare Standbild in einem Film läßt Distanz zu, gerade weil wenige und im Prinzip vertraute Bilder auftauchen. Ein zweiter bei diesem Film wichtiger Punkt ist in folgender Darstellungsweise zu sehen: Ein komplizierter technischer Prozeß wird erst von oben und dann von der Seite gezeigt. Der Sprecher erläutert den Perspektivwechsel. Die Kameraeinstellung ist zudem ausreichend lang und wird dann noch einmal wiederholt. In einem weiteren Punkt setzt der Film bei der vertrauten Sichtweise der Kinder an. Der Film zeigt die Maschinen aus der konkreten Sicht der mit ihnen arbeitenden Menschen; und das ist immer auch die ursprüngliche Sichtweise der Kinder.

Dieser Film ist eher die Ausnahme; als Lehrer muß man davon ausgehen, daß Filme unkindliche Sichtweise und Distanzlosigkeit unterstützen. Um so bedeutsamer ist es dann z. B., Filme so oft zu wiederholen, wie es die Kinder wollen; Filme mehrfach zu unterbrechen; die Kinder spontan kommentieren zu lassen; die Kinder zu bitten, Bilder selber zu besorgen; den Ton des Filmes abzustellen, um den Kommentar ohne Bilder zu hören; den Standortwechsel der Kamera bei einem Filmschnitt am Modell mit Kindern zu besprechen; mit einem Fotoapparat selber aus verschiedenen Perspektiven Bilder zu machen usw.

Eine dritte idealtypische Form der Medienverwendung geht mehr von den Medien selber weg, um zunehmend den ganzen Kommunikationsprozeß in den Griff zu nehmen. Es geht darum, Schüler an der *Planung* der Medienverwendung sowie an der *Auswahl* und auch der *Bearbeitung der Medien* zu beteiligen. So selbstverständlich es am Nachmittag für das Fernsehen sein sollte, das Fernsehprogramm vor dem Einschalten zu Rate zu ziehen und mit den Kindern das Programm zu besprechen, so wichtig wäre es auch, in der Schule die Kinder auf den Prozeß technisch organisierter Kommunikation Einfluß nehmen zu lassen, indem sie sich an der Auswahl, Bearbeitung, Planung beteiligen dürfen.

Diesen Formen der Medienverwendung (Distanz, Vertrautmachen, Planen und Bearbeiten) schließen sich komplexere Formen an: Aktive Medienverwendung; Medienanalyse und Medienkritik; verschiedene Medien zur Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen, unterschiedlicher Erkenntniswege und Zugangsformen einsetzen (Mehrspektifische Rekonstruktion). Bei der *Aktiven Medienverwendung* stellt man das arbeitsteilige Zerlegen von Kommunikation in Rezipieren und Produzieren in Frage, indem Schüler Medien selber herstellen und selber verwenden. Es wäre Illusion, wollte man mittels Selber-Machen zur vorindustriellen, ungeteilten Kommunikation zurückkommen, denn technisch organisierte Kommunikation mit zentralproduzierten audiovisuellen Medien ist auch für Schule nicht mehr wegzuschieben. Deswegen hat die *Analyse und Kritik technischer Medien* einen besonderen Stellenwert. In einem weiteren Schritt bedient man sich der jeweiligen, spezifischen Darstellungsform verschiedener audiovisueller

Medien mit dem Ziel, typische *Sichtweisen und Erschließungsformen* zu rekonstruieren⁸.

Diese Verwendungsformen stehen in einem Entwicklungszusammenhang; medien-didaktische Aufgabe ist es, alle diese Verwendungsformen, gerade die einfachen Formen, im Unterricht einzuüben und nicht nur vorauszusetzen.

3 Planungsverfahren

Formen der Medienverwendung, die helfen sollen, Fremdleistungen in Eigenleistungen der Kinder zu übertragen, sind das Kernstück medienorientierten Unterrichts und seiner Planung. Dabei steht die Schwierigkeit im Vordergrund, daß AV-Medien in einem eigenen „System“ angesiedelt sind, das sich nicht so ohne weiteres auf den Unterricht übertragen läßt. Medienbedingte Störungen und Schwierigkeiten sind ein Indiz für dieses eigenständige „System“.

Eine Richtung, das Integrationsproblem mittels Ausweitung (mehr Geld, mehr Medien, mehr Personal usw.) oder mittels Zentralisierung zu lösen, geht am eigentlichen Problem vorbei. Im Kern geht es doch um ein Kommunikationsproblem, das der Lehrer nicht durch mehr oder effektivere Technik in den Griff bekommt, sondern indem AV-Medien aus ihrem Bedingungs-zusammenhang (Sender-Empfänger-Modell von Kommunikation, arbeitsteilige Zergliederung von Kommunikation) herausgelöst und in den situationsbezogenen Unterricht eingepaßt werden.

Um es zusammenzufassen, die leitende Aufgabe besteht darin, AV-Medien in den eigenen Verfügungsbereich zu bekommen, d. h. Fremdleistungen in Eigenleistungen zu überführen. Vom Schüler aus gesehen stellt sich das Problem so: Das Phänomen technischer Reproduktion und Objektivierung für subjektiv wichtige Erfahrungs- und Lernprozesse in die eigene Verfügung nehmen. Für den Lehrer liegt die Aufgabe darin, AV-Medien an den eigenen Unterricht anzupassen, was als erstes besondere Planungsaktivitäten erfordert.

Für Planung sind theoretische „Hilfsmittel“ notwendig, um die bisher entwickelten komplexen theoretischen Argumente an den Unterricht heranzuführen. Hierzu ist meines Erachtens ein Planungs- und Analyse-Raster besonders gut geeignet, das Theorie zu konkreten Problempunkten, auf die man bei der Vorbereitung oder im Unterricht zu achten hat, zusammenfaßt. Mit diesem Problemraster (Taxonomie) werden sowohl die Planung des Unterrichts organisiert als auch Erfahrungen, die Lehrer im Unterricht machen, analytisch ausgewertet und zusammengefaßt. In einem nächsten Schritt bilden diese Erfahrungen mit dem Unterricht die Grundlage, organisatorisch-technische Maßnahmen so zu treffen, daß von vornherein bestimmte Pannen mit audiovisuellen Medien vermieden werden.

Der erste Schritt zu einer medienbezogenen Unterrichtsplanung liegt also in einer Liste von Problemen, die sich mit AV-Medien, mit Unterricht und Kommunikation ergeben können. Solch eine Liste ist als Taxonomie, als Gliederungsraster zu verstehen, das die Funktion hat, mediendidaktische Theorie praktikabel zu machen und an die Unterrichtsplanung des Lehrers heranzuführen. Lehrer, die mit AV-Medien arbeiten, verwenden ebenfalls und ohne groß davon zu reden, Gliederungsraster, die jedoch in der Regel

nur auf die isolierten AV-Medien selber eingehen. Das hat seinen Grund in der medien-
didaktischen Alltagstheorie von Lehrern, die von Geräten ausgeht und die die Probleme
und Erfahrungen zum 16-mm-Film, zum Super-8-Film, zum Schulfernsehen, zum
Schulfunk, zum Videorecorder usw. darstellt. Bei der technischen Seite von Kommuni-
kation stehenzubleiben. heißt aber, nicht zu den Problemursachen vorstoßen zu kön-
nen. Der folgende Vorschlag zu einer Taxonomie stellt konkrete Problempunkte der
Verwendung audiovisueller Medien im Schulunterricht heraus.

Vorschlag zu einer Taxonomie der Medienverwendung

A. *Medienstruktur*

Leitfrage: Wer macht Medien? Wie spezifisch, gezielt sind Medien?

Objektivierung der AV-Medien

- Fertige, vorführbare AV-Medien
- Aktiv verwendetes Technik-Angebot
- Offene AV-Medien, bei denen der Lehrer eine didaktische Struktur entwickeln muß, bevor AV-Medien vorgeführt werden können

Zielorientierung der AV-Medien

- Unspezifisches Bereicherungsmaterial
- Mehrdeutiges Material mit unscharfer Zielorientierung
- Eindeutig zielorientiertes Material

B. *Schulorganisatorische Bedingungen*

Leitfrage: Welche Zugriffsmöglichkeiten und welche Barrieren gibt es in der Schule?

Raumnutzung

- Integration von AV-Medien in den Problemzusammenhang des Unterrichts
- Zersplitterung des Unterrichts in Besichtigung nach einem formalen Belegplan und in einem davon weitgehend unabhängigen problemorientierten Unterricht

Unterrichtszeit: Reicht die Unterrichtszeit?

Verhältnis von medienbedingtem Leerlauf, Vorführzeit und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit

AV-Technik: Wo stehen welche Geräte?

Zusammenhang zwischen Gerätenutzung, Medienbeschaffung und Raumnutzung

Medienbeschaffung, Zugriff auf Archive

- Bildstelle
- Schularchiv
- Lehrer recherchiert selber

C. *Medienwirkung auf den Unterricht*

Leitfrage: Wird der Unterricht an die AV-Medien angepaßt?

Unterrichtsziele

- Widersprüche zwischen AV-Medien und curricularen Zielvorstellungen
- AV-Medien als Hilfsmittel zur Realisation curricularer Zielvorstellungen

Zielorientierung des Unterrichts

- AV-Medien als zielbezogene funktionale, eingepaßte Hilfsmittel
- Unterricht als Reaktion auf AV-Medien; Unterricht wird AV-Medien angepaßt

Komplexität des Unterrichts

- Integration der AV-Medien in einen komplexen, zielorientierten Unterricht
- Einfache Vor- und Nacharbeit zu AV-Medien (z. B. Inhaltsangabe, Themenwiederholung, Wortschatzzusammenstellung)

D. Formen der Medienverwendung

Leitfrage: Wie lassen sich Medien in Denken und Handeln der Kinder integrieren?

- Distanz
- Planen, Bearbeiten
- Vertraut-Machen
- Medienanalyse und Medienkritik
- Sichtweisen, Erkenntniswege rekonstruieren
- Aktive Medienverwendung

E. Veränderung der Rolle des Schülers

Leitfrage: Unterstützen AV-Medien die Beteiligung und die Aktivität der Schüler am bzw. im Unterricht?

- Kritik und Beteiligung am Unterricht
- Veränderung der sozialen Beziehungen im Unterricht

F. Strategien in medienbedingten Konfliktsituationen

Leitfrage: Wie kann man auf medienbedingte Konflikte im Unterricht antworten?

- Unterrichtsstunde überziehen
- Zusätzliche Stunde anhängen
- Vorführung abbrechen
- AV-Medien absetzen
- Auf AV-Medium nicht mehr eingehen
- Ungeplanter Raumwechsel
- AV-Medium ein zweites Mal präsentieren
- Unterricht vorzeitig abbrechen
- Schüler toben lassen
- Lernziel ändern
- AV-Medium kritisieren
- Alternativ-Medium besorgen
- AV-Medium gezielt neu strukturieren

Die vorgestellte Taxonomie will mediendidaktische Theorie konkretisieren und als Planungsinstrument verfügbar machen. Solch eine Taxonomie ist nur dann sinnvoll, wenn die konkreten Erfahrungen, die ein Lehrer mit AV-Medien in seinem Unterricht macht, festgehalten und für weitere Planungen weitergegeben werden. Planung und Analyse allein bleiben Sisyphusarbeit, wenn sie in ihren Ergebnissen nicht mitteilbar werden und systematisch in die Unterrichtsplanung anderer Lehrer eingehen⁹. Hierzu scheint mir eine eigene Medienkartei der Schule vordringlich. Ähnlich wie für Bücher sollten auch für fertige AV-Medien Karteikarten mit einer kurzen kritischen Medienbeschreibung (Annotation) angelegt werden. Solch eine Kartei ist sowohl nach dem Titel eines Mediums wie über Sach- bzw. Unterrichtsgebiete bzw. Unterrichtsthemen zu erschließen. Arbeitet ein Lehrer mit einem Film, so schreibt er eine kurze Annotation auf

eine Karteikarte, die dann entsprechend katalogisiert wird. Neben Annotation zu Medien sind kurze Unterrichtsskizzen hilfreich. In einer Kartei, nach Themen und Schuljahren geordnet, werden Unterrichtsformen und Methoden der Bearbeitung von AV-Medien skizziert.

Langfristig ist es neben der Bereitstellung solcher Planungshilfsmittel wie Taxonomien, Annotationen, Unterrichtsskizzen dringend notwendig, die technisch organisatorische Infrastruktur audiovisueller Medien nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Schule zu verändern. Leitfrage ist hier ebenfalls, wie und wodurch Lehrer und Schüler besser über ihre AV-Medien verfügen können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu HOOPER 1975 und BACHMAIR 1976.
- 2 HÜBNER (1978) entwickelt ein situationsadäquates Konzept des Medieneinsatzes am Beispiel „Schulwegsicherung“, das Lehrer dazu anregen soll, Medien, insbesondere Folien, selber zu entwickeln.
- 3 Das ist als Gegensatz zweier idealtypisch formulierter Grundmuster zu verstehen. — Bei dieser „freundlichen“ Argumentation zum Unterricht des Lehrers mit Hilfe des Schulbuches fallen einem sofort auch Beispiele eines Paukunterrichts, z. B. in Form von Katechismus-Stunden, ein. Das zeigt, daß Medien bzw. Unterricht ambivalent in bezug auf die beiden genannten idealtypischen Kommunikationsmuster sind.
- 4 Dieses Modell wird von der bekannten, sogenannten Lasswell-Formel prägnant formuliert: „Wer sagt was über welchen Kanal zu wem mit welcher Wirkung?“
- 5 Es gibt aber auch Beispiele im Bildungsbereich für die vollständige Realisierung des Sender-Empfänger-Modells, z. B. in der Kleinkindererziehung mit dem Vorschulfernsehen.
- 6 Den Problemzusammenhang Fremdleistung/Eigenleistung habe ich in „Medienverwendung in der Schule“, S. 33 ff., differenziert dargestellt.
- 7 Wichtig ist hier als theoretischer Rahmen LINDENSMITH/STRAUSS (1974 und 1975) und die Einleitung hierzu von LOCH (1974); ebenfalls BERGER/LUCKMANN 1977.
- 8 Der Terminus lehnt sich an das Reutlinger Curriculum-Projekt „Mehrperspektivischer Unterricht“ an; GIEL/HILLER/KRÄMER (1974 und 1975), DANNENBERG 1978.
- 9 Als Beispiel für die von mir angestrebte Richtung mag der Bericht von SIEBEKING (1977) stehen.

Literatur

- BACHMAIR, B.: Konfliktursache: AV-Medien. In: Gesamtschule (1976) 1, S. 21–24.
- BACHMAIR, B.: Medienverwendung in der Schule. Berlin 1978.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1969.
- BETTELHEIM, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1975.
- DANNENBERG, H.: Der Beitrag eines integrativ mehrperspektivischen Unterrichts zum sozialen Lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 131). Bonn 1978.

- GIEL, K. / HILLER, G. G. / KRÄMER, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption, Band 1 und 2. Stuttgart 1974 und 1975.
- HOOPER, R.: Eine Diagnose des Scheiterns. In: DICHANZ, H. / KOLB, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie I. Stuttgart 1975, S. 61–83.
- HÜBNER, H.-J.: Schulwegsicherung. Verkehrsunterricht im 4. Schuljahr. In: SCHNATMANN, R. / KRANKENHAGEN, G. (Hrsg.): Audiovisuelle Medien im Sachunterricht der Grundschule. Stuttgart 1978.
- LINDESMITH, A. R. / STRAUSS, A. L.: Symbolische Bedingungen der Sozialisation, Teil 1 und 2. Düsseldorf 1974 und 1975.
- LOCH, W.: Einleitung zu: LINDESMITH, A. R. / STRAUSS, A. L.: Symbolische Bedingungen der Sozialisation, Teil 1. Düsseldorf 1974.
- SIEBEKING, M.: Kooperative Planung und Durchführung von Unterricht am Beispiel Umwelt. In: Neue Unterrichtspraxis (1977) 3, S. 129–137.