



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Arbeitsbericht

**Forschungs- und Entwicklungszentrum für Objektivierete Lehr- und
Lernverfahren <Paderborn>**

Paderborn, 1979

4. Medienforschung als eine Aufgabe der Pädagogik

urn:nbn:de:hbz:466:1-43068

**Medienforschung
als eine Aufgabe der Pädagogik**

Vorbemerkung

Der folgende Beitrag behandelt Ansätze, Ergebnisse, Desiderata und wissenschaftstheoretische Probleme der Medienforschung. Insofern versucht er, für eine zentrale Aufgabe des FEOll Bilanz zu ziehen und Perspektiven zu entwickeln.

Um Mißverständnisse zu vermeiden sei betont, daß damit nicht das gesamte Arbeitsgebiet des FEOll Berücksichtigung findet. Insbesondere bleiben in dem Beitrag Forschungen zur Bedeutung des Computers im Bildungswesen sowie bildungsbetriebliche Fragen der Medienentwicklung und -verwendung, die ebenfalls zentrale Aufgaben des FEOll darstellen, außerhalb der Betrachtung. Das schließt nicht aus, daß die Problemlage dieser Bereiche in manchen Punkten der Problemlage im Bereich der Medienforschung vergleichbar ist.

1. Hinweise zur Medienverwendung im schulischen und außerschulischen Bereich

Zunächst sei auf einige Daten aus Erhebungen zur Medienverwendung verwiesen; um auf die mögliche Relevanz der Medienforschung und die potentielle Breitenwirkung ihrer Ergebnisse aufmerksam zu machen:

- (1) Der Leistungsbericht des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) für die Jahre 1972-77 weist für 1976 einen Bestand von 488000 16mm-Tonfilm-Kopien bei Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen aus. In demselben Jahr wurden 3,5 Millionen Ausleihvorgänge registriert. Das FWU schätzt, daß auf jeden Ausleihvorgang etwa 3 Vorstellungen kommen. Demnach wären in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1976 etwa 10 Millionen mal 16mm-Tonfilme in pädagogisch bzw. didaktisch relevanten Zusammenhängen vorgeführt worden. (Vgl. dazu FWU, 1977, S. 5.)
- (2) Nach Erhebungen des FEoLL zum Schulfernsehen in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1973/74 kann man davon ausgehen, daß ca. 10 % der Lehrer, das sind absolut gesehen etwa 10.000 Lehrer in Nordrhein-Westfalen, wenigstens einmal im Jahre eine Sendereihe des Schulfernsehens unterrichtlich verwenden. (Vgl. BOURRÉE/ SALZIGER/ TULODZIECKI, 1975.)
- (3) Bekanntlich verbringen Kinder und Jugendliche täglich im Durchschnitt etwa 1 1/2 - 2 Stunden vor dem Bildschirm. Nach einer Auswertung der Teleskopie-Daten durch die ARD von 1976 sitzen kurz nach 21.00 Uhr, also zur "Krimi-Zeit", mit 13 % genausoviele Kinder vor dem Bildschirm wie in der eigentlichen Kinderprogrammzeit vor 17.00 Uhr. Der Höhepunkt der Sehbeteiligung der Kinder liegt mit etwa 45 % zwischen 18.45 - 19.00 Uhr. Zur Zeit des Werbeprogramms, um 19.30 Uhr, sitzen etwa 30 % der Kinder vor dem Bildschirm. (Vgl. DARSCHIN, 1976)
- (4) Bei Umfragen zur Glaubwürdigkeit der Medien zeigt sich immer wieder, daß das Fernsehen als das glaubwürdigste Medium angesehen wird. (Vgl. HACKFORTH, 1976, S. 83.)

Die wenigen Beispiele mögen auf die Bedeutung der Medienverwendung im schulischen und außerschulischen Bereich hinweisen. Aus der Sicht der Pädagogik wäre es wünschenswert, etwas über die Wirkungen der Medienverwendung und ihre Relevanz für Unterricht und Erziehung zu erfahren. Daß darüber keineswegs Klarheit besteht, mögen zwei Beispiele belegen:

- (1) Zur Einführung der Neuen Mathematik wurde Anfang der siebziger Jahre vom Südwestfunk ein Schulfernsehkurs mit 80 Folgen entwickelt. Für die einzelnen Folgen waren in Anlehnung an den Ansatz von GAGNE (1969) Lernstrukturen mit entsprechenden Lehrzielhierarchien aufgestellt worden. Um für die Kinder einen Bezug der Mengenlehre zu ihrer Lebenswelt herzustellen und sie damit für die Erarbeitung der Mengenlehre im Sinne der vorgegebenen Lehrziele zu motivieren, wurde beispielsweise die Bildung von Durchschnitts- und Vereinigungsmengen an Spielzeugen demonstriert. Dies führte - wie Lehrer berichteten - häufig, besonders unter den Jungen, zu großer Unruhe. Sie begeisterten sich an dem gezeigten Spielzeug, z.B. an Feuerwehrautos, unterhielten sich mit ihren Nachbarn über Spielmöglichkeiten und verglichen das gezeigte Spielzeug mit eigenem Spielzeug. (Vgl. DIERMANN, 1973.) Der gestiftete Bezug zur Lebenswelt der Schüler führte zu vielen Assoziationen - allerdings ohne Bezug zu den vorgesehenen Lehrzielen. Man könnte versuchen, dieses Phänomen mit einem komplexen Ansatz zu erklären, der über hierarchische Lehrzielstrukturen hinaus Wahrnehmungsprinzipien, z.B. das Prinzip der selektiven Wahrnehmung, und affektive Komponenten einbezieht. Dazu ließe sich auch das von EIGLER und seinen Mitarbeitern (1976) integrativ definierten Konstrukt der "kognitiven Struktur" heranziehen.

In Bezug auf die angesprochene Sendereihe zur Neuen Mathematik kam es noch zu einer zweiten Fehleinschätzung.

Bei der Übernahme von 30 Folgen dieser Reihe gingen die Verantwortlichen des Westdeutschen Rundfunks und des Kultusministeriums davon aus, daß diese Reihe besonders für die Hauptschüler hilfreich sein würde. Erhebungen zeigten, daß eher ein anderer Effekt auftrat:

Die Realschüler und Gymnasialschüler profitierten mehr von dem Kurs als die Hauptschüler. Offenbar führte die Tatsache, daß die Schulfernsehsendungen und Begleitmaterialien sehr viele Lernhilfen gemäß dem Konzept der Programmierten Unterweisung enthielten, zu einer falschen Vermutung im Hinblick auf den Lernerfolg bei unterschiedlich

begabten Schülergruppen. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse würden erlauben, die tatsächlich eingetretenen Wirkungen mit einem mehrdimensionalen Ansatz zu erklären, der - außer der Tatsache der Lernhilfen und Strukturierung nach Prinzipien der Programmierten Unterweisung - den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, das vom Fernsehen diktierte Lerntempo sowie die Tatsache einbezieht, daß an Realschulen und Gymnasien im Vergleich zu den Hauptschulen mehr Fachlehrer vorhanden waren, die sich bereits mit der Neuen Mathematik in Ausbildung, Fortbildung oder Eigenstudium beschäftigt hatten. (Vgl. BOURRÉE/TULODZIECKI, 1973, S. 41.)

- (2) Ein vieldiskutiertes Problem im Medienbereich ist die Frage, inwieweit Gewaltdarstellungen in den Medien aggressive Handlungen bei den Rezipienten zur Folge haben. Zu diesem Problemkreis gibt es zahlreiche, sich zum Teil in ihren Ergebnissen und Schlußfolgerungen widersprechende Studien. Während eine Gruppe von Forschern - ausgehend von der Theorie des Modellernens - sich von der Hypothese leiten ließ, daß die Rezipienten bei der Beobachtung von Gewaltdarstellungen in den Medien, besonders wenn die Gewalthandlungen zu Erfolgen führen, aggressives Verhalten durch Imitation lernen, war eine andere Gruppe von Forschern der Meinung, daß aggressive Tendenzen durch die Beobachtung aggressiven Verhaltens, z.B. im Fernsehen, insofern gemindert würden, als der Beobachtende durch Identifikation mit dem Aggressor eigene Aggressionen "ausleben" könne und somit das Bedürfnis nach eigenem aggressiven Verhalten gemäß der sogenannten Katharsisthese nachlasse. (Vgl. HACKFORTH, 1976, S. 96 ff.)

Beide Auffassungen können in dieser Allgemeinheit jedoch nicht aufrecht erhalten bleiben. Besonders die Katharsisthese erfuhr durch verschiedene Untersuchungen eine starke Kritik. Auch hier muß zur Erklärung aggressiven Verhaltens als Wirkung von Gewaltdarstellungen in Medien ein differenzierterer Ansatz versucht werden: Welche Art von Gewaltdarstellungen bestimmt bei welchen Personen in welchen sozialen Situationen welche Formen aggressiven Verhaltens?

Zu diesem Punkt sei noch angemerkt, daß MUNDZEK (1978) die Diskussion um Gewaltdarstellungen insofern um einen interessanten Aspekt erweitert hat, als sie fragt, inwieweit das Fernsehen die Kinder möglicherweise nicht nur zu Aggressionen anleitet, sondern ihnen selbst Gewalt antut, indem es ihnen z.B. Angst macht und ihre Träume bestimmt.

Ehe Fragen und Problemstellungen der Medienforschung weiterverfolgt werden, sollen zunächst einige Anmerkungen zum Begriff "Medienforschung" gemacht werden.

2. Zum Begriff "Medienforschung"

In bezug auf die beiden obengenannten Beispiele kann man annehmen, daß sie ohne weiteres als zum Bereich der Medienforschung gehörig akzeptiert werden. Widerspruch wäre dagegen zu erwarten gewesen, wenn die Untersuchungen von SPANHEL (1971) zur "Sprache des Lehrers" oder die kulturkritischen Äußerungen von ADORNO (1963) zu den Massenmedien als Beispiele für Medienforschung angeführt worden wären. Im ersten Fall würden sich die Bedenken dagegen richten, die "Sprache des Lehrers" einfach als Medium zu bezeichnen; im zweiten Falle würde man sich dagegen wehren, kulturkritische Äußerungen als Forschung zu deklarieren.

Aus diesen Überlegungen wird klar, daß das Verständnis des Begriffs "Medienforschung" davon abhängt, wie weit oder wie eng die Begriffe "Medien" und "Forschung" gesehen werden. Im Rahmen dieses Beitrags kann keine umfangreiche Begriffsdiskussion erfolgen. Es soll nur kurz angedeutet werden, was im folgenden unter den Begriffen "Medium" und "Forschung" verstanden wird, wenn von Medienforschung die Rede ist.

(1) Mit dem Begriff "Medium" sollen nicht-personale, im weitesten Sinne technische Zeichenträger und Zeichenvermittler gemeint sein, z.B. Film bzw. Unterrichtsfilm, Fernsehen bzw. Schulfernsehen, Hörfunk bzw. Schulfunk, Presseerzeugnisse, Bücher bzw. Lehrbücher.

Personale Vermittlung, z.B. die Lehrtätigkeit eines Lehrers, wird damit bewußt aus dem Medienbegriff ausgeschlossen, und zwar vor allem aus zwei Gründen:

- a) Es bestehen - trotz mancher vergleichbarer Aspekte - bedeutende Unterschiede zwischen personalen und nicht-personalen Vermittlungsprozessen, die vernachlässigt würden, wenn auch die personalen Mittler in den hier gemeinten Medienbegriff eingeschlossen würden - um es an einem simplen Beispiel zu sagen: ein Fernsehgerät kann man abschalten, bei einem personal anwesenden Lehrenden kann man höchstens "weghören".

b) Medienforschung würde praktisch mit der Lehr- Lernforschung identisch, wenn man auch die personalen Mittler in den Medienbegriff einbeziehen würde. Bei einem engeren Medienbegriff kann man die Medienforschung jedoch als Teilaspekt der Lehr- Lernforschung verstehen, wobei bei allen Beziehungen und möglichen Überschneidungen doch die spezifischen Gesichtspunkte nicht-personalen Lehrens im Blick bleiben

(2) Der zweite Bestandteil des Begriffs "Medienforschung", nämlich "Forschung", soll im folgenden nur auf solche wissenschaftlichen Aktivitäten bezogen werden, die sich um eine intersubjektiv nachvollziehbare Aufnahme und Verarbeitung empirischer Daten bemühen. Dies geschieht im Medienbereich vor allem bei:

a) Erhebungen zu medienpädagogisch relevanten Sachverhalten, z.B. zur Mediennutzung;

b) der Überprüfung von Entwürfen für medienpädagogisches Handeln im Hinblick auf postulierte Ziele bzw. angenommene Wirkungen und Nebenwirkungen, z.B. bei der Überprüfung einer Unterrichtseinheit mit Medienverwendung,

c) der Überprüfung von Theorien durch experimentelle Forschung im engeren Sinne.

Erhebungen sollten dabei mindestens fragengeleitet sein und von Vermutungen über Zusammenhänge zwischen den zu erhebenden Daten ausgehen, z.B. von Vermutungen über Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Bildungsstand.

Überprüfungen von Entwürfen für medienpädagogisches, beispielsweise unterrichtsrelevantes Handeln sollten möglichst hypothesengeleitet sein, in dem Sinne, daß die erwartete Zielerreichung theoretisch begründet ist. Man könnte in diesem Zusammenhang auch von einer hypothesengeleiteten Evaluation sprechen.

Die Überprüfung von Theorien würde sich als Falsifikationsversuch von Hypothesen darstellen, die sich aus der zu überprüfenden Theorie ableiten lassen.

Mit diesen Hinweisen seien die terminologischen Anmerkungen zum Begriff "Medienforschung" abgebrochen. Im folgenden sollen in aller Kürze und sehr kursorisch einige Ansätze, Ergebnisse und Desiderata bisheriger Medienforschung aufgezeigt werden.

3. Ansätze, Ergebnisse und Desiderata der Medienforschung

Bei dem Versuch einer Darstellung von Ansätzen, Ergebnissen und Desiderata der Medienforschung stellt sich zunächst die Frage, wie die verschiedenen Untersuchungsaspekte zu gliedern sind. Hier soll eine Gliederung gewählt werden, die gerade aus pädagogischer Sicht relevant erscheint:

- (1) Ziel- und Inhaltsfragen bei Medien,
- (2) Aspekte medialer Verschlüsselung von Informationen,
- (3) Methodische Gesichtspunkte der Mediengestaltung,
- (4) Personale Kommunikation und Medienverwendung,
- (5) Medien und Rezipienten bzw. Lernende,
- (6) Medien und Lehrende,
- (7) Institutionelle Aspekte der Medienentwicklung und Medienverwendung.

Bei den Unterpunkten sollen - ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit - kurz Forschungsansätze

- a) zu pädagogisch relevanten Fragen der Massenkommunikationsforschung und
- b) zu Fragen der Lehr- Lernforschung im Medienbereich genannt werden.

Anschließend wird jeweils auf Desiderata der Medienforschung hingewiesen. Diese Hinweise sind zugleich als eine erste - und hoffentlich konstruktive - Kritik der Medienforschung zu verstehen. Sie sollen gleichzeitig verdeutlichen, wie eine Weiterarbeit an den genannten Problemen m.E. aussehen sollte.

3.1 Ziel- und Inhaltsfragen bei Medien

Medien machen in visueller, auditiver oder audiovisueller Weise Aussagen zu verschiedenen Inhalten. Die Aussagen sind mit bestimmten Absichten, Interessen und Werthaltungen verknüpft; sie basieren auf bestimmten Kenntnissen und Einstellungen; sie sind u.a. mit dem gesellschaftlichen Rahmen verbunden, in dem sie gemacht werden. Es liegt nahe, Mediaussagen auf die mit ihnen verbundenen Absichten, Interessen und Werthaltungen, Kenntnisse und Einstellungen hin vor dem Hintergrund ihres gesellschaftlichen

Rahmens zu untersuchen.

Die Untersuchung von Medienaussagen geschah zunächst mehr qualitativ und interpretativ. Die nur qualitativ und interpretativ vorgehenden Verfahren mußten mit dem Aufkommen einer stärker empirisch orientierten Sozialwissenschaft als unzureichend empfunden werden. Es wurden systematische und quantitative Inhaltsanalysen gefordert.

(1) In der Massenkommunikationsforschung wurden Inhaltsanalysen vor allem im Aspekt zweier Zielrichtungen durchgeführt:

a) Es sollten Rückschlüsse auf den Kommunikator möglich werden: auf seine Ziele, Absichten, Einstellungen. Als markantes Beispiel dazu sei SILBERMANN (1967²) zitiert: "Sehr früh schon, seit April 1941 wurde von Amerika aus die deutsche Rundfunkpropaganda in allen Einzelheiten systematisch und methodisch durchforscht, und zwar in einem solchen Ausmaß, daß aufgrund ihrer Inhaltsanalyse den zuständigen Stellen Voraussagen unterbreitet werden konnten, von denen wir heute wissen, daß sie eingetreten sind und ihren Teil zur Niederwerfung des Naziregims beigetragen haben". (S. 581) Es sei einmal dahingestellt, ob SILBERMANN hier nicht die Möglichkeiten der Inhaltsanalyse überschätzt. In jedem Falle wird das Bestreben deutlich, durch Inhaltsanalyse Rückschlüsse auf Absichten des Kommunikators zu ziehen. Dieses Verfahren könnte u.U. auch genutzt werden, um pädagogisch relevante Absichten von Kommunikatoren zu erschließen.

b) Durch Inhaltsanalysen sollen aber auch Rückschlüsse auf den Rezipienten möglich werden. Während bei Rückschlüssen auf den Kommunikator im Grunde die sogenannte Kontrollhypothese zugrunde liegt, die besagt, daß die Rezipienten durch massenmediale Aussagen in ihren Einstellungen kontrolliert und gesteuert werden, geht der Rückschluß auf die Rezipienten von der sogenannten Reflexionshypothese aus, die besagt, daß die massenmedialen Aussagen nur die Einstellungen ihres Publikums widerspiegeln, etwa ihre Einstellungen zur Rolle der Frau, des Mannes, des Kindes, der Familie, des Negers, des Arbeitnehmers, des Arbeitgebers, des ausländischen Arbeitnehmers usw. (Vgl. SILBERMANN/ KRÜGER 1973, S. 58)

(2) Während es im Bereich der Massenkommunikationsforschung eine Reihe

von Inhaltsanalysen gibt, sind diese im Bereich der Unterrichtsmedien relativ selten. Bekannt geworden ist vor allem eine Inhaltsanalyse, die WEMBER (1972) durchgeführt hat:

WEMBER analysierte in einem gemischt quantitativ-qualitativen Verfahren den FWU-Film "Bergarbeiter in Bolivien" auf manipulative Elemente der Filmsprache und des Kommentars hin und zeigte auf, daß auch die sogenannten Dokumentarfilme wesentlich durch ideologisch bedingte Erwartungen und Einstellungen der Filmemacher geprägt sind und keineswegs die - wie auch immer verstandene - "Realität" wiedergeben.

Einen anderen Akzent zu Inhaltsfragen setzen manche Begleituntersuchungen zu Medienkursen. Bei einer im FEOll durchgeführten Auswertung der Begleituntersuchungen zum Schulfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland zeigte sich z.B., daß der Inhalt der Schulfernsehkurse aus der Sicht der Lehrer (als Abnehmer):

- häufiger nicht mit dem Lehrplan oder dem eigenen Stoffverteilungsplan übereinstimmte,
- teilweise nicht richtig dargestellt wurde,
- häufiger als zu umfangreich und zu schwierig beurteilt wurde,
- sehr häufig in der vorgesehenen Zeit nicht zu behandeln war (vgl. BRODKE, S. 61 ff.).

(3) Bezüglich der Desiderata im Bereich der Ziel- und Inhaltsfragen ist vor allem auf drei Dinge zu verweisen:

a) Die bisherigen Inhaltsanalysen sind wesentlich auf Analysen gesprochener oder geschriebener Worte beschränkt. Die Analyse nicht-verbaler visueller Elemente und der damit verbundenen non-verbale Kommunikation ist bisher höchstens in Ansätzen beachtet worden.

b) Im Bereich unterrichtlicher Medien fehlen - wenn man einmal von Schulbuchanalysen absieht - Ziel- und Inhaltsanalysen weitgehend. Selbst wenn man Ziele und Inhalte als vorgegeben durch Lehrpläne und Richtlinien betrachtet, wären Fragen danach, welche der vorgegebenen Ziele und Inhalte in audiovisuellen Medien vorwiegend aufgenommen werden und welche medienspezifischen Akzentuierungen und Verformungen sie erfahren, außerordentlich interessant. Darüber hinaus wären aber auch Analysen inhaltlicher Nebenwirkungen sowie der Abweichungen von Lehr-

plänen und Richtlinien wichtig - sei es, daß die Medieninhalte über den vorgegebenen Rahmen hinausgehen, sei es, daß sie diesen zu sehr einschränken.

- c) Besonders wichtig wäre jedoch eine empirische Überprüfung der mit den Inhaltsanalysen mindestens implizit verbundenen Vermutungen über die Rezeption der Medieninhalte. Selbst auf den ersten Blick so bestehende Analyse wie die WEMBERSche bleiben bezüglich ihrer Annahmen über Wirkungen bzw. Nebenwirkungen der Medienrezeption im Bereich der Spekulation, wenn die in den Analysen ausgesprochenen Vermutungen nicht empirisch überprüft werden.

3.2 Aspekte medialer Verschlüsselung von Informationen

In Medien sind Informationen verschlüsselt. Bei der Verschlüsselung sollen fünf Aspekte unterschieden werden:

- der Reduktionsgrad bei der Verschlüsselung,
- die Abbildungsart bei der Verschlüsselung,
- die Gestaltungstechniken bei der Verschlüsselung,
- die Gestaltungsformen bei der Verschlüsselung,
- die Präsentationsmodi der Verschlüsselung (vgl. dazu auch BOECKMANN/HEYMEN 1978).

- (1) Im Aspekt des Reduktionsgrades bei der Verschlüsselung kann man nach der Wirkung von ikonischen (d.h. bildlichen), schematischen, verbalen und nicht-verbal symbolischen Präsentationen fragen. Jede dieser Verschlüsselungsarten reduziert die abzubildende Realität in unterschiedlicher Weise. Besonders die Frage des Vergleichs von ikonischen und schematischen Darstellungen ist Gegenstand verschiedener Untersuchungen gewesen. Dabei kann man von folgender Tendenz ausgehen: Bei fremdgesteuertem Lerntempo scheinen schematische Darstellungen, bei selbstgesteuertem, freiem Lerntempo scheinen ikonische Darstellungen lernwirksamer zu sein. Offenbar kann der Informationsgehalt ikonischer Darstellungen nur dann ausgeschöpft werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht. (Vgl. ISSING, 1974, S. 12.)

- (2) Hinsichtlich der Abbildungsart spielen in bisherigen Untersuchungen u.a. Fragen der Wirksamkeit von auditiver im Vergleich zu visueller oder audiovisueller Darbietung eine Rolle, ebenso Fragen zur Bedeutung von Gestaltungsmerkmalen wie Farbe und Bewegung. Hier soll nur auf einen Versuch von SEVERIN (1967) aufmerksam gemacht werden, der versucht, die sich teils widersprechenden Ergebnisse zur Wirksamkeit von einkanaliger und mehrkanaliger Informationsdarbietung - auf der Basis der von ihm entwickelten "cue-summation-theory"-zusammenzufassen: "Die mehrkanalige Informationsdarbietung scheint der einkanaligen Informationsdarbietung überlegen zu sein, wenn sich die Hinweisreize in den beiden Kanälen ergänzen ...; die mehrkanalige Darbietung ist der einkanaligen unterlegen, wenn die Hinweisreize in den beiden Kanälen irrelevant sind." (S. 397). Zur Bedeutung von Farbe und Bewegung gibt es im deutschsprachigen Raum z.B. die sorgfältige Untersuchung von NEUBAUER (1974).
- (3) Bezüglich der Wirkung von Gestaltungstechniken, z.B. Kameraeinstellungen und -perspektiven beim Film, liegen bis heute eher Vermutungen als überzeugende empirische Untersuchungen vor. Etwa nimmt man an, daß die Großaufnahme bei Filmen eher Betroffenheit und die Totale eher Distanz erzeugt, daß die Vogelperspektive eher Sicherheit gibt und die Froschperspektive eher furchtauslösend wirkt.
- (4) Zu der Bedeutung von verschiedenen Gestaltungsformen, wie Trickfilmen, Moderatorbeiträgen, Spielszenen, Verwendung von Puppen, gibt es einige Untersuchungen vor allem im angloamerikanischen Raum (vgl. ISSING, 1974, S. 11). Hier sei jedoch nur auf einige Aspekte verwiesen, die sich bei der Durchsicht von Begleituntersuchungen zu Schulfernsehkursen gezeigt haben. Bezüglich der Einschätzung verschiedener Gestaltungsformen durch Lehrer und Schüler konnte festgestellt werden, daß die Gestaltungselemente Trickfilm, Filmbericht/Filmreportage und Stehbilder relativ günstig beurteilt werden, während Moderatorbeiträge sehr häufig Gegenstand der Kritik sind. Weniger günstig als Trickfilme, Filmberichte und Stehbilder werden auch Gespräche, Diskussionen und Interviews beurteilt. Sehr unterschiedlich - von Sendereihe zu Sendereihe und zwischen Lehrern und Schülern - werden Spielszenen und Spielhandlungen beurteilt. (Vgl. SALZIGER, 1977, S. 97 ff.) Wahrscheinlich könnte man diese Einschätzungen erklären, wenn man den Unterhaltungs- und den Informationswert der einzelnen Gestaltungsformen sowie die Erwartungen

von Schülern und Lehrern in die Überlegungen einbezöge.

(5) Schließlich gibt es zahlreiche Untersuchungen, die mediale Präsentationsmodi, z.B. Schulfernsehen und Lehrprogramm, mit konventionellem Unterricht vergleichen, teilweise werden auch verschiedene mediale Präsentationsmodi in ihrer Wirksamkeit untereinander verglichen. Im deutschsprachigen Raum ist vor allem die Untersuchung von STRITTMATTER (1970) bekannt geworden, der die Präsentationsmodi Lehrgerät, Tonbildreihe und Buchprogramm verglich.

(6) Für zukünftige Studien zu Aspekten medialer Verschlüsselung von Informationen scheinen besonders zwei Dinge wichtig:

a) Es dürfte kaum weiterführen, Gestaltungsaspekte an sich zu betrachten und beispielsweise nach der Wirkung von Trickfilmen generell zu fragen. Es kommt vielmehr darauf an, die medialen Gestaltungsmöglichkeiten immer in ihrer Funktion für wohl definierte Lernaufgaben zu betrachten.

b) Ähnlich wie bei der Methodenforschung im Rahmen des Programms der sogenannten ATI-Forschung Hypothesen über differentielle Methodeneffekte - wie KLAUER (1969) sie beschreibt - aufgestellt werden, sollten bei der Medienforschung aufgrund der zu erwartenden Wechselwirkung von Lernmerkmalen und Gestaltungsmerkmalen Hypothesen zu differentiellem Gestaltungseffekten formuliert und empirisch überprüft werden - wobei die Probleme, auf die beispielsweise TREIBER/ PETERMANN (1976) bezüglich der ATI-Forschung verweisen, berücksichtigt werden sollten.

Diese beiden Forderungen scheinen realisierbar, wie z.B. Untersuchungen von SNOW/SALOMON (1975) zeigen.

3.3 Methodische Gesichtspunkte der Mediengestaltung

(1) Die methodische Gestaltung von Medienaussagen ist in der Massenkommunikationsforschung vor allem im Zusammenhang mit Beeinflussungsprozessen (oder: persuasiver Kommunikation) untersucht worden. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß die Massenkommunikationsforschung vor allem als Wirkungsforschung entstand und expandierte. Dabei wurde die

Wirkungsforschung durchgeführt im Auftrage

- von politischen Institutionen, die an den Wirkungen ihrer Propaganda und Wahlkämpfe interessiert waren, oder
- von amerikanischen Wirtschaftsunternehmen, die Informationen über die Wirksamkeit ihrer Werbefeldzüge in Presse und Rundfunk wünschten.

Hier seien vor allem zwei Untersuchungsansätze erwähnt (vgl. dazu MACCOBY, 1971⁴, S. 58 und S. 61):

- a) Einige Untersuchungen widmen sich der Frage nach den Wirkungen, welche die Verwendung von Gegenargumenten bei persuasiver Kommunikation hat. Beispielsweise verglich man die Wirkungen zweier Darstellungsweisen zu politischen Fragen. In den entsprechenden Experimenten wurde in einem Falle zunächst eine oppositionelle Auffassung dargeboten und dann widerlegt, im anderen Falle wurde nur der eigene Standpunkt argumentativ vertreten. Dabei zeigte sich, daß die Wirkung von den Einstellungen der Rezipienten abhing. Wer von Anfang an zu der vorgestellten Auffassung neigte, wurde durch einseitige Kommunikation eher beeinflußt, während bei den Opponenten eher die zweiseitige Kommunikation in der gewünschten Richtung wirkte.
- b) Ein weiterer Untersuchungsansatz fragte nach der Bedeutung von furchtauslösenden Argumenten eines Kommunikationsinhalts. Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß starke Furcht eine Abwehr von Argumenten hervorruft und dadurch einen Wandel von Einstellungen verhindern kann. Diese Ergebnisse brauchen nicht zu überraschen. Sie können mit der aus der Lehre von "kognitiver Dissonanz" abgeleitete "avoidance-Hypothese" erklärt werden, die besagt, daß Informationen um so eher vermieden werden, je stärker sie als "nicht-konsonante" Informationen von den Einstellungen des Individuums abweichen. (Vgl. FESTINGER, 1971⁴; HACKFORTH, 1976, S. 42.)

(2) In der unterrichtlichen Medienforschung wurde vor allem die Anwendung lernpsychologischer Prinzipien, z.B. Aktivität des Lernenden und Bekräftigung, auf die Gestaltung von Medien überprüft. Dabei zeigte sich in der Regel in Übereinstimmung mit den zugrundeliegenden Hypothesen folgendes (vgl. dazu DALLMANN/ PREIBUSCH, 1970, S. 1602 ff.):

- o Aktive Beteiligung der Schüler beim Medieneinsatz führt zu besseren Lernresultaten. Dabei scheint eine Aktivität in kürzeren Abständen

(Lehrschritten) wirkungsvoller als nach längeren.

- o Rückmeldungen und Bekräftigungen zu Schülerantworten im Sinne der programmierten Unterweisung führen in der Regel zu besseren Lernleistungen.
- o Selbst einfache Denkpausen - ohne spezielle Aufgabenstellung während der Medienrezeption - können das Lernergebnis positiv beeinflussen.

(3) Insgesamt sind die Untersuchungen zur methodischen Gestaltung von Medien sowohl in der Massenkommunikationsforschung als auch in Forschungsarbeiten zu unterrichtlichen Medien häufig nur auf relativ kurzfristige Lern- und Behaltensleistungen ausgerichtet. Im Bereich der Massenkommunikation beziehen sie sich - nicht zuletzt begründet durch den historischen Entstehungszusammenhang der Wirkungsforschung - vorwiegend auf Beeinflussungserfolge, im Bereich unterrichtlicher Medien auf den kognitiven Lernerfolg. Es besteht ein Mangel an Studien

- die langfristige Wirkungen untersuchen,
- die sowohl kognitive als auch affektive Wirkungen einbeziehen,
- die sowohl zielbezogene als auch prozeßbezogene Aspekte erfassen und dabei nicht auf einen zu überredenden bzw. zu beeinflussenden, sondern auf einen selbständig nachdenkenden und zu aktivierenden Rezipienten gerichtet sind,
- die Hypothesen zu differentiellen Methodeneffekten überprüfen.
- welche die inhaltliche und lernaufgabenbezogene Komponente der Mediengestaltung als entscheidende Bedingung mitberücksichtigen und
- welche die - sogenannten (nicht intendierten) - Nebenwirkungen des methodischen Vorgehens der Medien in den Blick nehmen.

3.4 Medienverwendung und personale Kommunikation

(1) Die Massenkommunikationsforschung hat die Bedeutung personaler Kommunikation vor allem im Zusammenhang mit der sogenannten Diffusionsforschung erkannt. Die Diffusionsforschung erhielt entscheidende Anstöße durch die Studie von LARARSFELD/ BERELSON/ GAUDET (1944) über den Einfluß der Massenmedien auf das Verhalten der amerikanischen Wähler im Wahlkampf 1940. Dabei wurde nachgewiesen, daß die Massenmedien keineswegs den angenommenen

großen Einfluß auf das Wahlverhalten hatten. Der Widerstand der Wähler gegenüber der massenmedialen Beeinflussung erwies sich als unerwartet hoch. Dieses Ergebnis ließ auf zwischenmenschliche Kommunikationsnetze schließen, die sowohl übermittelnde als auch vermittelnde Funktionen ausüben. Solche Funktionen wurden nach Meinung der damaligen Massenkommunikationsforschung von sogenannten "opinion-leaders" (Meinungsführern) wahrgenommen. Man sprach in diesem Zusammenhang auch von der "two-step-flow"-Hypothese, die besagt, daß der Kommunikationsfluß in zwei Stufen verläuft; zunächst wird eine Meinung durch einen "opinion-leader" übernommen, der diese Meinung dann durch personale Kommunikation verbreitet. Diese Hypothese wurde durch verschiedene Untersuchungen in Frage gestellt. Um den Diffusionsprozeß von Kommunikationsinhalten zu erklären, reicht die "two-step-flow"-Hypothese keineswegs aus. Einerseits läuft die Verbreitung von Informationen und Meinungen nicht nur über eine (abgrenzbare) Gruppe von opinion-leaders. Auch andere Personen sind am Diffusionsprozeß beteiligt. Deshalb wurde die "two-step-flow"-Hypothese zur "multi-step-flow"-Hypothese erweitert. Andererseits müssen neben dem Meinungsführer andere Variablen berücksichtigt werden, z.B. die Art und Wichtigkeit von Kommunikationsinhalten, die Informationsquellen sowie Persönlichkeitseigenschaften der Rezipienten. (Vgl. dazu SILBERMANN/KRÜGER, 1973, S. 65.)

- (2) Unterrichtlicher Medieneinsatz erfolgt stets in einem - in der Regel vom Lehrer arrangierten - Kontext, der die Wirkungsmöglichkeiten der Medien wesentlich mitbestimmt. Beispielsweise gibt es einige Forschungsergebnisse zum Schulfernsehen, welche die Wichtigkeit der Mitwirkung des Lehrers bei der Verwendung des Schulfernsehens herausstellen. Im Detail sind u.a. Fragen nach der Stellung des Medieneinsatzes im Unterrichtsverlauf, nach der Vor- und Nachbereitung des Medieneinsatzes, nach der Ergänzung und Erweiterung der Medieninformationen im Unterricht, nach der Kombination bzw. Abstimmung von Medienunterricht mit anderen Unterrichtsverfahren und nach der Möglichkeit, Unterrichtsverläufe mit Medieneinsatz zentral vorzuplanen, untersucht worden.
- o Beispielsweise kann man bezüglich der Frage nach der Vor- und Nachbereitung von Medienphasen im Unterricht nach einer Zusammenstellung von DAUM (1977) aufgrund der Durchsicht von Begleituntersuchungen zum Schulfernsehen davon ausgehen, daß der Lehrer wesentlich stärker

zu einer Nachbereitung der Sendungen neigt als zu einer Vorbereitung. Dies kann auch damit zusammenhängen, daß nur ein kleinerer Teil der Lehrer bereit zu sein scheint, sich die Sendungen vor dem Unterricht anzusehen (vgl. S. 81 - 83).

- o In verschiedenen Studien wurde bloßer Medieneinsatz mit einem Medieneinsatz verglichen, der mit anderen, auch personalen Lehr- und Lernaktivitäten kombiniert war. Dabei zeigte sich in der Regel die Überlegenheit kombinierter Verfahren (vgl. dazu van de VOORT, 1976, S. 25).

(3) Trotz einiger vorhandener Untersuchungen, welche die Bedeutung situativer Bedingungen für die Medienwirkungen belegen, werden diese in den Untersuchungen häufig vernachlässigt: das Medium wird - nicht zuletzt auch aus untersuchungsmethodischen Gründen - häufig als isolierter Wirkfaktor aufgefaßt. Gerade im Hinblick auf die Praxisrelevanz von Untersuchungsergebnissen wären sowohl bei den Massenmedien als auch bei den unterrichtlichen Medien besonders solche Untersuchungen wünschenswert, welche die Verwendungsart der Medien bzw. die situativen Bedingungen ihrer Verwendung stärker berücksichtigen bzw. systematisch variieren.

3.5 Medien und Rezipienten bzw. Lernende

(1) In der Massenkommunikationsforschung ist der Rezipient - bedingt durch den bereits angeführten Entstehungszusammenhang der Wirkungsforschung als Auftragsforschung für politische Institutionen oder wirtschaftliche Unternehmen - vor allem unter der Fragestellung interessant gewesen, welche Persönlichkeitsmerkmale eine Beeinflussung begünstigen oder erschweren bzw. behindern:

- o JANIS (1971⁴) faßt die Forschungsergebnisse zur Beeinflussbarkeit männlicher Personen in den Hypothesen zusammen, daß aggressive und zurückgezogene Personen von jeder Art der Überredung relativ unbeeinflusst bleiben, während Personen mit geringer Selbsteinschätzung, mit außengelenkter Orientierbarkeit und mit phantasievollen und emphatischen Reaktionen auf symbolische Darstellungen leichter beeinflussbar sind (vgl. S. 78-81).

o Im Rahmen der Innovationsforschung ist u.a. die Frage gestellt worden, welche Individuen am ehesten bereit sind, Neuerungen aufzunehmen. In Anlehnung an ROGERS/ SHOEMAKER (1971²) verweist HACKFORTH (1977) auf folgende Merkmale für frühe Adopter: Sie sind häufig jünger, haben häufig einen höheren sozialen Status, sind flexibler in Finanzangelegenheiten, haben spezialisiertere Arbeitsgänge zu verrichten, haben ein besseres Einfühlungsvermögen, sind weniger dogmatisch, sind wechselbereiter, benutzen mehr Informationsquellen, stehen Vertreterbesuchen positiver gegenüber, sind weltaufgeschlossener, sind häufiger Meinungsführer und tolerieren eher Abweichungen von gesellschaftlichen Normen als späte Adopter (S. 159/ 160).

(2) Bei der unterrichtlichen Medienforschung sind häufiger Fragen:

- nach Merkmalen von Lernenden die den Lernerfolg bei der Verwendung unterrichtlicher Medien beeinflussen, sowie
 - nach der Einstellung von Lernenden zu unterrichtlichen Medien
- gestellt worden.

Bezüglich relevanter Merkmale von Lernenden für den Lernerfolg kann man z.B. auf folgendes verweisen:

- a) Van de VOORT (1976) berichtet über Studien, in denen der Lernerfolg des Schulfernsehens bei Gruppen mit unterschiedlichen Begabungen verglichen wurde. Die Ergebnisse sind widersprüchlich, teils profitierten die weniger Begabten in stärkerer Weise vom Medium, teils die Begabteren. Offenbar hängt dies mit der unterschiedlichen Gestaltung bzw. mit dem unterschiedlichen Anspruchsniveau der Sendungen zusammen. Die Ergebnisse ließen sich wahrscheinlich mit Hilfe eines Ansatzes erklären, der differentielle Medien- bzw. Methodeneffekte voraussetzt.
- b) In diesem Zusammenhang soll auch auf Ergebnisse verwiesen werden, die sich bei der Durchsicht von Begleituntersuchungen zu Schulfernsehprojekten in der Bundesrepublik Deutschland ergeben haben. Bei dem Vergleich der Lernerfolge in Klassen unterschiedlicher Schulformen zeigte sich in der Regel, daß die Hauptschüler niedrigere Punktwerte erreichten als die Gymnasialschüler. Bei der Kontrolle, ob die Leistungsunterschiede bei längeren Kursen wenigstens nicht größer

wurden, zeigte sich beispielsweise in einem Falle eine konstante Differenz zwischen den Schulformen, im anderen Falle nahm die Differenz eher zugunsten der Gymnasialschüler zu (vgl. TULODZIECKI, 1977, S. 164).

Im Hinblick auf die Einstellung der Lernenden zur Arbeit mit Medien liegen besonders für das Schulfernsehen mehrere Untersuchungen vor. Hier sei nur auf drei Aspekte aufmerksam gemacht:

- a) Aufgrund einzelner Studien kann man vermuten, daß zwischen dem Intelligenzniveau und der Einstellung zum Schulfernsehen eher eine negative korrelative Beziehung besteht (vgl. Van de VOORT, 1976, S. 9; BRODKE-REICH, 1977, S. 135).
 - b) Nach den bisherigen Untersuchungen kann man nicht davon ausgehen, daß eine Beziehung zwischen dem erreichten Lernerfolg und der Einstellung zum Schulfernsehen besteht. Die Einstellung der Lernenden zum Schulfernsehen muß deshalb als irrelevante Variable zur Vorhersage des Lernerfolgs angesehen werden (vgl. Van de VOORT, 1976, S. 10).
 - c) Mehrere Untersuchungen zeigen, daß die Länge der Arbeit mit dem Schulfernsehen Einfluß auf die Einstellung hat. Die positive Einstellung zum Schulfernsehen geht nach längerer Arbeit mit dem Medium in der Regel zurück und macht einer eher "neutralen" Einstellung Platz (vgl. BRODKE-REICH, 1977, S. 139). Dieses Ergebnis läßt sich mindestens z.T. mit dem Novitätseffekt erklären.
- (3) Im Hinblick auf Desiderata zu diesem Punkt gilt sowohl für die Massenkommunikationsforschung als auch für die Forschungsarbeiten zu unterrichtlichen Medien, daß die Rezipienten bzw. Lernenden entweder mehr als Individuen oder mehr als undifferenzierte Masse in den Blick kommen. Die Wirkungen von Medien auf Gruppen (als soziale Gebilde) mit einer bestimmten Sozialstruktur - seien es nun Familien, Schulklassen, Arbeitsgruppen im Betrieb o.ä. - werden weitgehend ausgeblendet. Im Bereich der Massenkommunikation wäre hier beispielsweise interessant, wie sich die Massenmedien auf das Verhältnis der Familienmitglieder zueinander auswirken. Im Bereich unterrichtlicher Medien wäre nach den Wirkungen der Medienverwendung auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und das Schüler-Schüler-Verhältnis zu fragen.

Darüber hinaus ist zur bisherigen Medienforschung - wie bereits angedeutet - kritisch festzustellen, daß sie die Rezipienten bzw. Lernenden tendenziell als reaktive Wesen begreift, die gegenüber den Medien eigentlich nur reagieren können. Insofern werden Wirkungen auch im wesentlichen als Reaktionen auf Medien verstanden. Untersuchungen, die Zuschauer und Zuhörer, Lernende und Sehende als aktive Wesen begreifen, die sich mit bestimmten Bedürfnissen, Erwartungen und Absichten dem Medium zuwenden, um es in ihrem Sinne zu nutzen, stecken bestenfalls in den Anfängen und sollten m.E. in der Folgezeit stärker berücksichtigt werden.

3.6 Medien und Lehrende

- (1) Pädagogisch relevante Medienverwendung ist häufig vermittelt, z.B. durch Eltern oder Lehrer. Dies gilt besonders für die schulische Medienverwendung. Darauf wurde bereits im Punkt "Personale Kommunikation und Medienverwendung" hingewiesen. Hier soll nur zusätzlich auf solche Untersuchungen aufmerksam gemacht werden, die sich um die Fragen gruppieren,
- welche Lehrermerkmale Einfluß auf den Lernerfolg bei der Verwendung unterrichtlicher Medien haben und
 - wie die Lehrenden gegenüber den Medien eingestellt sind.

Nach einer Zusammenstellung aufgrund der Durchsicht von Begleituntersuchungen zum Schulfernsehen kann man hypothetisch formulieren, daß folgende Lehrermerkmale positiv auf den Lernerfolg bzw. die Lernerfolgseinschätzung des Lehrers wirken:

- Vorkenntnisse in dem mit Hilfe des Schulfernsehens zu unterrichtenden Stoff,
- Ausbildung als Fachlehrer in dem Fach, in dem das Schulfernsehen verwendet wird,
- Erfahrung in der Vermittlung des Inhalts, der durch das Schulfernsehen präsentiert wird,
- geringe Einschätzung der Belastung durch die Arbeit mit dem Schulfernsehen,

- Teilnahme am Fernsehkurs aufgrund eigener Initiative (und nicht auf Anweisung des Schulleiters),
- regelmäßiges Ansehen der Sendungen vor dem Einsatz im Unterricht (vgl. TULODZIECKI, 1977, S. 165).

Es liegt nahe zu vermuten, daß für andere Medien ähnliches gilt.

Bezüglich der Frage der Einstellung der Lehrer zu den Medien soll wieder auf Ergebnisse aus Schulfernsehuntersuchungen zurückgegriffen werden, da hier die weitaus meisten Untersuchungen durchgeführt wurden.

Van de VOORT (1976) ermittelte - vorwiegend aufgrund der Auswertung amerikanischer Studien -, daß die Verwender des Schulfernsehens dem Medium generell positiver gegenüberstehen als die Nicht-Verwender. Außerdem macht er auf Differenzen zwischen den verschiedenen Schulstufen aufmerksam. Danach sind Lehrer im Primarbereich dem Schulfernsehen gegenüber positiver eingestellt als Lehrer im Sekundarbereich und diese wieder positiver als Hochschullehrer. Sofern im Primar- und Sekundarbereich Widerstand gegenüber dem Schulfernsehen besteht, scheint dieser vor allem durch die Sorgen bedingt zu sein, daß der Lehrer überflüssig wird, daß es zur Beeinträchtigung der eigenen Autonomie kommt oder daß der Lehrer durch das Medium von der zeitgerechten Durchführung des eigenen Programms abgehalten wird. (Vgl. S. 11 ff.)

- (2) Als ein Desiderat des Problemkreises "Medien und Lehrende" kann man beispielsweise fehlende Untersuchungen zum Zusammenhang von Lehrstilen sowie kognitiven Stilen der Lehrenden und Medienverwendung anführen.

3.7 Institutionelle Aspekte der Medienentwicklung und Medienverwendung

- (1) Dieser Abschnitt bezieht sich zunächst auf Studien, die der Frage nachgehen, welchen Einfluß institutionelle Bedingungen der Medienentwicklung auf Medienaussagen haben. Dieser Problemkreis wird in der Massenkommunikationsforschung auch als Kommunikatorforschung bezeichnet. (Vgl. z.B. SILBERMANN/ KRÜGER, 1973, S. 39.)

Den Ausgangspunkt der Kommunikatorforschung kann man in den Arbeiten von LEWIN (1948) sehen, in denen er das Konzept des sogenannten "Gatekeepers" entwickelte. LEWIN geht davon aus, daß Kommunikationsinhalte in sozialen Gruppen weitergegeben werden. Der Weg der Kommunikationsinhalte kann als Kanal aufgefaßt werden, wobei bestimmte Personen (Gatekeeper) darüber entscheiden, welche Kommunikationsinhalte den Kanal passieren und welche nicht. Angewandt auf die Massenkommunikationsforschung kann man etwa die Mitarbeiter einer Nachrichtenredaktion als soziale Gruppe auffassen, in der Nachrichten gesammelt, verarbeitet und weitergegeben oder nicht weitergegeben werden. Die Mitarbeiter einer Nachrichtenredaktion, die über die Weitergabe von Nachrichten entscheiden, haben im Sinne von LEWIN eine Gatekeeper-Funktion. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage nach den Auswahlkriterien für Nachrichten. Dazu gibt es verschiedene Studien. (Vgl. SILBERMANN/KRÜGER, 1973, S. 39 ff.)

- (2) Die Frage nach den institutionellen Bedingungen der Medienentwicklung für den schulischen Bereich ist bisher kaum zum Gegenstand differenzierter Untersuchungen gemacht worden. Außer reiner Beschreibungen von Produktionsinstitutionen (vgl. z.B. HAGEMANN/ TULODZIECKI, 1978, S. 120 ff.) gibt es nur wenige Studien, welche die Produktionsbedingungen von unterrichtlichen Medien in die Betrachtung einbeziehen. Dabei zeigen die wenigen Ansätze, wie wichtig und interessant entsprechende Untersuchungen sein können:
- o Beispielsweise bezieht WEMBER (1972) die Ergebnisse seiner Inhaltsanalyse zum Bolivienfilm - wenn auch nur in sehr pauschaler Weise - u.a. auf die Produktionsbedingungen des Films.
 - o Eine Studie von SALZIGER (1976) versucht in differenzierter Weise manche Schwächen in Schulfernsehproduktionen auf die Produktionsbedingungen des Schulfernsehens zurückzuführen, z.B. auf die zum Teil geringere Mittelzuweisung im Vergleich zu anderen Fernsehteilungen und die Berufsrolleninterpretation der Schulfernsehmacher.
- (3) Außer institutionellen Bedingungen der Medienentwicklung bzw. -produktion spielen gerade für den schulischen Bereich auch institutionelle Bedingungen der Medienverwendung eine Rolle.

Die Verwendung unterrichtlicher Medien erfolgt im Rahmen des schulischen

Unterrichts. Die Schule setzt mit ihren inhaltlichen, personalen und organisatorischen Bedingungen einen bestimmten Rahmen für die Medienverwendung. In diesem Zusammenhang können beispielsweise genannt werden:

- die Verpflichtung der Lehrer, einen bestimmten Stoffumfang während eines Schuljahres gemäß den Lehrplänen und Richtlinien zu bewältigen und Zensuren zu verteilen,
- der Ausbildungsstand der Lehrer und die Fortbildungsmöglichkeiten,
- das Klassen- oder Kurssystem und das Fachlehrerprinzip,
- die Stundenverteilung und der feste Stundenrhythmus
- die Ausstattung der Schulen und das Medienversorgungssystem.

Es gibt bisher kaum Untersuchungen, die den Einfluß schulischer Bedingungen auf die Medienverwendung explizit auf empirischer Basis analysieren. Die wenigen vorhandenen Hinweise beziehen sich in der Regel auf organisatorische Aspekte. Bekannt ist beispielsweise, daß Lehrer

- häufig den organisatorischen Aufwand beklagen, der notwendig ist, um Filme und Diareihen sowie die dazugehörigen Geräte zu beschaffen, (vgl. z.B. SEIDEL, 1977, S. 16), und
- immer wieder auf Schwierigkeiten hinweisen, den eigenen Stunden- und Stoffverteilungsplan mit den Sendeterminen von Schulfunk und Schulfernsehen abzustimmen (vgl. z.B. HOFMANN, 1977, S. 175).

- (4) Insgesamt muß man gerade für den Bereich schulischen Lernens das Fehlen empirischer Studien zu institutionellen Bedingungen der Medienproduktion und Medienverwendung als ein Desiderat bisheriger Medienforschung registrieren.

4. Einige wissenschaftstheoretische Probleme der Medienforschung

Bei der Darstellung einiger wissenschaftstheoretischer Probleme der Medienforschung, die zum Teil methodologischer Art sind, werden im folgenden einige Kritikpunkte an der Medienforschung angesprochen. Im Rahmen dieses Beitrags soll allerdings keine umfassende Auseinandersetzung mit diesen Kritikpunkten geleistet werden. Wenige Anmerkungen mögen genügen:

(1) Die bisherige Medienforschung ist - wie bereits angesprochen - zum Teil nicht theoriegeleitet. Sie erschöpft sich streckenweise in bloßen Deskriptionen der Medienpraxis. Auch deshalb scheint es in vielen Fällen nicht möglich, die einzelnen, verstreuten - sich zum Teil widersprechenden - Untersuchungsergebnisse zu integrieren bzw. zu erklären. Dieser Kritikpunkt weist auf eine entscheidende Schwäche bisheriger Medienforschung hin. Dennoch seien dazu wenigstens zwei Anmerkungen gemacht:

a) Empirisch begründete Deskriptionen scheinen immer noch vorteilhafter als bloße Spekulationen über einen Wirklichkeitsbereich.

b) Widersprüche bei Ergebnissen der Medienforschung sind teilweise auf unzureichende Versuchsanordnungen und Auswertungen zurückzuführen und können u.U. aufgeklärt werden. Im übrigen können Widersprüche in Untersuchungsergebnissen, da wo sie sich mit bisherigen Theorieansätzen nicht aufklären lassen, zur Erweiterung, Modifizierung oder Neuentwicklung von Theorien anregen. Dieser Gesichtspunkt leitet bereits zum nächsten Kritikpunkt über.

(2) Dort wo Medienforschung gemäß dem Konzept empirisch-analytischen Vorgehens theoriegeleitet ist, weisen die durchgeführten Untersuchungen häufig Mängel bezüglich der inneren Validität auf:

die Untersuchungsergebnisse sind nicht eindeutig interpretierbar. Dort, wo auf induktivem Wege Generalisierungen angestrebt werden, kommen häufig Mängel bezüglich der äußeren Validität hinzu: die Untersuchungsergebnisse lassen sich streng genommen nicht verallgemeinern. Mängel dieser Art können bedingt sein durch

- unzureichende Operationalisierungen der Variablen,
- unzureichende Objektivität, Reliabilität und Validität der "Meßinstrumente",
- unzureichende Untersuchungsdesigns,
- unangemessene statistische Verfahren,
- unangemessene Stichprobenauswahl.

Diese Kritikpunkte sprechen nicht gegen die empirische Forschung an sich, sondern dagegen, daß die prinzipiell zur Verfügung stehenden Verfahrensweisen nicht sorgfältig genug angewendet wurden oder der Aufwand - zum Teil vielleicht auch wegen zu geringer Forschungs-

mittel - kaum zu bewältigen war.

- (3) Aber auch dann, wenn die Aspekte der inneren und äußeren Validität zufriedenstellend beachtet wurden, gibt es einen weiteren Kritikpunkt: Die Reduktion der komplexen Wirklichkeit kann im Zuge der Untersuchungsvorbereitung so weit gegangen sein, daß die Ergebnisse für die komplexe Praxis keinen oder nur einen geringen Aussagewert haben.

Hierzu ist anzumerken, daß das Kriterium der Praxisrelevanz aus der Sicht der Anwender zur Bewertung von Forschungsergebnissen durchaus berechtigt ist, daß man theoriegeleiteter Forschung jedoch nicht gerecht wird, wenn man sie nur unter dem Aspekt der direkten Praxisrelevanz beurteilt. Beispielsweise sollte bei der Beurteilung auch der Wert der Forschung für die Weiterentwicklung, Modifizierung und Neuformulierung von Theorien beachtet werden - wobei vorausgesetzt wird, daß erfahrungswissenschaftlich orientierte Theorien - mindestens langfristig gesehen - praxisrelevant werden.

- (4) Weitere Kritiken stellen die bisherigen theoretischen Ansätze zur Medienforschung mehr oder weniger generell in Frage, weil sie den Menschen im Zusammenhang mit der Frage nach den Wirkungen von Medien immer nur als reagierendes Wesen begriffen. Dies wird sowohl für die ersten behaviorisch orientierten Theorieansätze, die den Massenkommunikations- bzw. den Lehr- und Lernprozessen nach einem linearen Reiz-Reaktions-Schema erklären wollten, als auch für funktionalistische Ansätze angenommen. Funktionalistische Ansätze würden zwar die Auffassung von der Linearität der Beziehung zwischen Medium und Rezipient zugunsten der Annahme eines komplexen Beziehungsgeflechtes aufgeben, den Rezipienten darin letztlich jedoch auch als reaktiven Konsumenten medialer Aussagen im Funktionszusammenhang sehen.

Diese Kritik ist sehr ernst zu nehmen, scheint allerdings in dieser Allgemeinheit sehr pauschal und müßte mindestens in bezug auf einzelne Theorieansätze bzw. konkrete Untersuchungen relativiert oder differenziert werden.

Immerhin sollten aus pädagogischer Sicht gerade die theoretischen Ansätze zur Massenkommunikationsforschung vor dem Hintergrund des bereits angesprochenen Entstehungszusammenhangs der Wirkungsforschung als Auftragsforschung politischer Institutionen und Wirtschaftsunternehmen, denen es vor allem um verfeinerte Methoden der Überredung ging, kriti-

siert werden (vgl. ROGGE, 1978). Das erkenntnisleitende Interesse solcher Untersuchungen ist - um mit HABERMAS (1968) zu sprechen - vor allem ein technisches: es zielt auf Verfügbarmachung des Menschen. Demgegenüber werden Untersuchungen mit emanzipatorischem Erkenntnisinteresse gefordert. Allerdings scheint die in der Kritik häufig zu findende einfache pauschale Entgegensetzung von technologischen und emanzipatorischen Konzepten zu undifferenziert, um praktisch und theoretisch weiterzuhelfen - obwohl sie durchaus geeignet ist, um auf Probleme aufmerksam zu machen.

- (5) Im Rahmen der oben genannten Gesichtspunkte werden vorhandene Theorieansätze, z.B. die Theorie des Modelllernens oder die Lehre von der "Kognitiven Dissonanz", noch unter einem anderen Gesichtspunkt kritisiert. Die Ansätze werden als zu sehr auf den Menschen als Individuum bezogen problematisiert. Besonders die gesellschaftlichen Bezüge, in denen der einzelne lebt, werden dadurch vernachlässigt. Dies kann beispielsweise dazu führen, daß bestimmte gesellschaftliche Phänomene, etwa die Phänomene "Gewalt" und "Aggression", nicht mehr als gesellschaftliche Probleme diskutiert werden, sondern nur noch mit Bezug auf Medien, etwa unter der bereits angesprochenen Frage, ob Gewaltdarstellungen im Fernsehen aggressives Verhalten beim Zuschauer bewirken. Damit besteht die Gefahr, daß Medienforschung zum Alibi wird, gesellschaftliche Probleme nicht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen, sondern nur verkürzt im Verhältnis von Rezipient und Medium zu diskutieren. Weitergehende Fragen, etwa auch die Frage, ob Gewaltdarstellungen im Fernsehen nicht selbst die Konsequenz gesellschaftlicher Strukturen sind, bleiben so ausgeschlossen. (Vgl. z.B. KOSZYK, 1971.) Dieser Kritikpunkt ist erneut sehr bedenkenswert. Dennoch trifft die Kritik weniger die Theorieansätze an sich, sondern eher ihre Funktionalisierung im gesellschaftlichen Rahmen. Es wäre unangemessen, den Theorieansätzen selbst vorzuwerfen, daß sie etwas nicht leisten, was sie gar nicht zu leisten beanspruchen. Vielmehr müßte konstruktiv gewendet - der gesellschaftliche Rahmen in die Theoriebildung einbezogen und von daher gefordert werden, für die als vernachlässigt empfundenen Fragestellungen adäquate Theorieansätze zu entwickeln.

Nimmt man insgesamt - trotz der relativierenden Anmerkungen - bedenkenswerte Kritikpunkte an der bisherigen Medienforschung auf, so wird man

von zukünftiger Medienforschung vor allem fordern,

- a) daß Untersuchungen theoriegeleitet durchgeführt werden oder zumindest - soweit es sich um Erhebungen handelt - von gezielten Fragestellungen und Vermutungen zu Zusammenhänge bezüglich der zu erhebenden Daten ausgehen sollten,
- b) daß die theoretischen Ansätze den Menschen nicht nur als rezeptives oder reagierendes, sondern genauso als agierendes Wesen begreifen und - sofern angebracht und sinnvoll - gesellschaftliche Bezüge des Handelns einbeziehen,
- c) daß Untersuchungsverfahren bei aller Notwendigkeit zur Reduktion komplexer Bedingungen die Transfermöglichkeit in praktische Situationen nicht aus dem Auge verlieren sollten,
- d) daß nicht nur Bestehendes analysiert, sondern Theorien auch genutzt werden sollten, um innovative, an Emanzipation interessierte medienpädagogische Modelle zu entwickeln und zu überprüfen,
- e) daß sich die Forschung selbstreflektierend auch als gesellschaftliches Handeln begreift.

Auch bei Beachtung dieser Gesichtspunkte bleibt Medienforschung nur eine Aufgabe der Pädagogik im Medienbereich. Sie ist - selbst wenn man Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Zielvorstellungen, Handlungsentwürfen im Sinne von Verfahrensvorschlägen und realwissenschaftlichen Aussagen zum Medienbereich berücksichtigt - im wesentlichen angelegt auf eine empirische Klärung, Präzisierung oder Prüfung von

- a) einfachen (Existenz-)Annahmen (Beispiel: Viele Lehrer stehen den Medien prinzipiell positiv gegenüber, nutzen sie jedoch nur zu einem geringen Teil),
- b) Hypothesen, die aus Theorien abgeleitet wurden (Beispiel: Wenn bei Kindern, die an das Lernen mit Lehrprogrammen gewöhnt sind, ein bestimmter Unterrichtsinhalt nach den Prinzipien der Programmierten Unterweisung dargeboten wird, dann erzielen diese Kinder einen höheren Lernerfolg als eine Vergleichsgruppe, der der Inhalt in nicht-programmierter Form dargeboten wird),
- c) Ziel-Mittel-Aussagen, die theoretisch begründet sein sollten (Beispiel: Um das Ziel "Hilfsbereitschaft" zu erreichen, kann man Kindern -

wenn sie zu entsprechenden Wahrnehmungen fähig werden - einen Film zeigen, in dem helfendes Verhalten zu Erfolgen führt, und anschließend in einem Rollenspiel die Gelegenheit geben, helfendes Verhalten zu erproben).

Die empirische Klärung, Präzisierung und Prüfung von Aussagen solcher Art setzt die Auseinandersetzung und Entscheidung im Bereich pädagogischer Zielfragen, den Entwurf von Theorien sowie die "Entwicklung" von Handlungsentwürfen bzw. -orientierungen voraus. Empirisch-prüfenden Verfahren müssen zur Schaffung solcher Voraussetzungen im Zusammenhang mit anderen Verfahren gesehen werden, z.B. mit normativen, hermeneutischen, pragmatischen, ideologiekritischen und diskursiven. Erst das Zusammenspiel verschiedener Verfahren im Sinne gegenseitiger konstruktiver Kritik erlaubt es, Handlungsorientierungen zu gewinnen, die dem gegenwärtigen Diskussionsstand in der Pädagogik gerecht werden.