

Diether Stonjek (Hg)

Massenmedien im Erdkundeunterricht

Vorträge des Osnabrücker Symposiums

13. bis 15. Oktober 1983



Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e. V.
(Selbstverlag)

Geographiedidaktische Forschungen

herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik e. V.

von

Hartwig Haubrich

Jürgen Nebel

Helmut Schrettenbrunner

Arnold Schultze

Band 14

Diether Stonjek (Hg)

Massenmedien im Erdkundeunterricht

**Vorträge des
Osnabrücker Symposiums
13. bis 15. Oktober 1983**

Schriftleitung: Karl-Wilhelm Grünewälder
Lüneburg 1985

29.11.83 kr.
Uni Münster
FB 19
Institut für
Didaktik d. Geogr.

593

/85

~~A
8
14~~

ISBN 3-925319-00-X

c 1985

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
Zuschriften und Bestellungen an
Karl-Wilhelm Grünewälder, Postfach 2440 (Hochschule), 2120 Lüneburg

Composersatz: Sigrid Hiller, Lüneburg

Druck: Druckerei Hans-Peter Grunwald, Lüneburg

Seh.

INHALT

Begrüßung durch den Tagungsleiter	4
Begrüßung durch den Vorsitzenden des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik	5
Tagungsprogramm	8
Teilnehmer	10
<i>Hartwig Haubrich:</i> Schulfernsehen für den Geographie- unterricht	11
<i>Hans Ritscher:</i> Analyse der Auslandsberichterstattung im Fernsehen als Methoden-Problem im Unterricht	31
<i>Michael Geiger:</i> Wie verarbeiten Schüler die Auslands- berichte in der Tagesschau	47
<i>Christian Salzmann:</i> Didaktische Reduktion als Auftrag für die Mediengestaltung und Kriterium für die Medienauswahl	67
<i>Antje Hunold und Herbert Kersberg:</i> Zur Bildungswirk- samkeit geographischer Schulfunksendungen	88
<i>Diether Stonjek:</i> Lernwirksamkeit geographischer Schul- funksendungen – Zusammenhang mit Schulleistungen	104
<i>Gerhard Fuchs:</i> Wirklichkeitskonfrontation durch Zei- tungsinformation und die curricular „gesetzte“ Wirk- lichkeit – Möglichkeiten der Zeitung als „fachdidak- tisches Korrektiv“?	131
<i>Gerhard Hard:</i> Städtische Problemwahrnehmung am Beispiel einer Zeitung – Möglichkeiten im stadtgeo- graphischen Unterricht	149
<i>Gerhard Ströhlein:</i> Kinder stellen ihre Umwelt dar. Analyse der Kinderseite einer Tageszeitung und „ geographiedidaktische Konsequenzen	172
<i>Folkwin Geiger:</i> Zum fachlichen Einsatz aktueller Presseberichte unter besonderer Berücksichtigung der Ergänzungs- und Korrektivfunktion des Geo- graphieunterrichts	190

Geographisch-didaktische Forschungen
herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik e.V.
Herausgeber:
Hans-Wilhelm Grünwälder
Jürgen Hebel
Hermann Schmittbrunn
Arnold Schultze

Band 14

Diether Störfer (Hrsg.)
Massenmedien
im Erdkundeunterricht
Vorträge des
Osnabrücker Symposiums
13. bis 15. Oktober 1983

ISBN 3-925319-00-X

c 1985

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
Zuschriften und Bestellungen an
Karl-Wilhelm Grünwälder, Postfach 2440 (Hochschule), 2120 Lüneburg

Composersatz: Sigrid Hiller, Lüneburg

Druck: Druckerei Hans-Peter Grunwald, Lüneburg

Seh.

INHALT

Begrüßung durch den Tagungsleiter	4
Begrüßung durch den Vorsitzenden des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik	5
Tagungsprogramm	8
Teilnehmer	10
<i>Hartwig Haubrich:</i> Schulfernsehen für den Geographie- unterricht	11
<i>Hans Ritscher:</i> Analyse der Auslandsberichterstattung im Fernsehen als Methoden-Problem im Unterricht	31
<i>Michael Geiger:</i> Wie verarbeiten Schüler die Auslands- berichte in der Tagesschau	47
<i>Christian Salzmann:</i> Didaktische Reduktion als Auftrag für die Mediengestaltung und Kriterium für die Medienauswahl	67
<i>Antje Hunold und Herbert Kersberg:</i> Zur Bildungswirk- samkeit geographischer Schulfunksendungen	88
<i>Diether Stonjek:</i> Lernwirksamkeit geographischer Schul- funksendungen – Zusammenhang mit Schulleistungen	104
<i>Gerhard Fuchs:</i> Wirklichkeitskonfrontation durch Zei- tungsinformation und die curricular „gesetzte“ Wirk- lichkeit – Möglichkeiten der Zeitung als „fachdidak- tisches Korrektiv“?	131
<i>Gerhard Hard:</i> Städtische Problemwahrnehmung am Beispiel einer Zeitung – Möglichkeiten im stadtgeo- graphischen Unterricht	149
<i>Gerhard Ströhlein:</i> Kinder stellen ihre Umwelt dar. Analyse der Kinderseite einer Tageszeitung und geographiedidaktische Konsequenzen	172
<i>Folkwin Geiger:</i> Zum fachlichen Einsatz aktueller Presseberichte unter besonderer Berücksichtigung der Ergänzungs- und Korrektivfunktion des Geo- graphieunterrichts	190

Begrüßung durch den Tagungsleiter

Meine Damen, meine Herren!

Es freut mich, daß ich Sie hier in dieser jungen Universität an diesem Symposium begrüßen kann. Ein Symposium zu Fragen von Schule, zu Fragen der Didaktik paßt gut in die Tradition dieser Universität, die 1973 gegründet wurde und damals die Abteilungen Osnabrück und Vechta der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen integrierte. Wir tagen in einem Gebäude, das noch geplant wurde von und für die Pädagogische Hochschule. Es war neben dem Schloß, in dem die alte Päd. Hochschule ab 1953 Platz gefunden hatte, und dem 1970 übernommenen Schulgebäude, das heute als Seminargebäude am Wall firmiert, in dem vornehmlich Pädagogen, Psychologen, Biologen und Chemiker Platz finden sollten. Im Zuge der Ausweitung der Universität haben dann die Biologen und Chemiker nach und nach Platz gegriffen von fast dem gesamten Gebäude, bevor sie vor wenigen Tagen in ein neues Domizil umziehen konnten. Jetzt hoffen die Geographen darauf, in diesem Gebäude endlich angemessen Platz zu finden.

Die Zielzahlen dieser Universität lagen am Anfang bei 15.000 flächenbezogenen Studienplätzen, sind aber schon länger auf weniger als die Hälfte reduziert. War diese Universität am Beginn nicht zuletzt auch auf Grund der Einbeziehung der Päd. Hochschule vornehmlich eine Lehrerausbildungsuniversität, so sind heute nur noch weniger als 30 Prozent Lehramtsstudenten hier eingeschrieben.

Gestatten Sie mir noch ein kurzes Wort zur Lehrerausbildung heute an dieser Universität, da hier doch manches anders ist als an vielen anderen Universitäten. Sie werden wissen, daß wir (wie in Oldenburg) in den 70er Jahren den Modellversuch der einphasigen Lehrerausbildung hatten. Ab 1978 werden in Osnabrück Studenten nur in Studiengänge der zweiphasigen Lehrerausbildung aufgenommen. Geblieben sind uns aus dieser Zeit aber zwei Dinge:

1. Wir bilden sowohl Grund- und Hauptschullehrer wie Realschullehrer wie Gymnasiallehrer aus. Studenten dieser drei Studiengänge sitzen oft in den gleichen Seminaren.
2. Schulpraktika sind für alle Lehramtsstudenten verpflichtend und werden von Hochschulangehörigen betreut.

Dies bewirkt, daß fast alle Lehrenden, die in Lehramtsstudiengängen tätig sind, regelmäßigen Kontakt zu Schulen haben. Wir glauben, daß die Praxisnähe nicht schadet. Und wir können feststellen, daß der Didaktik an dieser Universität ein angemessener Stellenwert in den meisten Studiengängen zuerkannt wird. Zur Zeit sind wir in der Geographie dabei, nicht lehramtsbezogene Studiengänge zu konzipieren, und hoffen, daß unser Konzept genehmigt wird, das auch in diesen Studiengängen Didaktikanteile vorsieht.

Sie können vielleicht verstehen, daß vor diesem Hintergrund es mich besonders freut, Sie heute zu diesem geographiedidaktischen Symposium in der Universität Osnabrück begrüßen zu können. Es ist das 6. Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik. Ich darf deshalb Herrn Haubrich als Vorsitzenden des HGD das Wort zur Begrüßung geben.

Diether Stonjek

Begrüßung durch den Vorsitzenden des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (gekürzt)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mittlerweile ist es Tradition geworden, daß der Vorsitzende des HGD die Teilnehmer der Symposien zur Eröffnung kurz begrüßt. Diesem Brauch möchte ich auch heute wieder folgen und zuerst meine Freude darüber zum Ausdruck bringen, daß Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, der Einladung von Herrn Dr. Stonjek zum 6. Geographiedidaktischen Symposium nach Osnabrück gefolgt sind. Ein Blick in die Teilnehmerliste läßt mich zu dem befriedigenden Schluß kommen, daß wiederum alle Regionen der Bundesrepublik vertreten sind. Wenn mein Urteil zutrifft, sind aber nicht nur die Regionen angemessen vertreten, sondern auch die Generationen, fachpolitischen Richtungen und erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen der Geographiedidaktik – alles in allem optimale Voraussetzungen für dynamische und farbige Diskussionen. Für diese Debatte wünschen wir uns einerseits wissenschaftliche Schärfe und andererseits kritisch-konstruktive und freundliche Kollegialität.

Lassen Sie mich bitte das kurze Grußwort nutzen, um einige Denkanstöße zu den Aufgaben und Funktionen eines geographiedidaktischen Symposiums geben. Diese Reflektion über die Bedeutung der geographiedidaktischen Symposien braucht sich nicht mehr wie 1976 in Freiburg auf eine theoretische Projektion in die Zukunft zu beschränken, sondern kann auf nun mehrjähriger Erfahrung basieren.

Diese Erfahrung besagt,

1. daß ein 2-Jahres-Rhythmus der Symposien angebracht erscheint;
2. daß die Teilnehmerzahl von 30 bis 50 völlig ausreicht, ja sogar gute Voraussetzungen für eine zufriedenstellende Kommunikation ist;
3. daß enge Themenstellungen spezialisierte, kleinere Gruppen ansprechen, aber wissenschaftlich die größeren Forschungsimpulse und -fortschritte zu bringen scheinen;
4. daß demzufolge die Symposien nicht eine Fülle von Themen abhandeln, sondern einer klaren Fragestellung nachgehen sollten.

Die bisherigen Symposien haben m.E. die von mir aufgeführten Attribute erfüllt und deshalb allgemeine Anerkennung gefunden.

5. Diese Anerkennung wurde bisher durch die Veröffentlichung der Symposienberichte in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit wirkungsvoll erhöht. Trotzdem gilt es hier noch einiges zu optimieren.

Erlauben Sie mir bitte noch, drei wichtige Funktionsfelder der Geographiedidaktischen Symposien thesenartig aufzulisten:

1. Die Symposien haben in erster Linie der Forschung zu dienen. Bisher haben die Symposien vorwiegend diese Aufgabe wahrgenommen, und ich nehme an, daß dies auch so bleiben soll. Auf diese Weise können neue Forschungsziele, -perspektiven, -methoden und -designs in den Blick kommen und unserer Forschungstätigkeit neue Impulse geben. Ich glaube aber, daß — mehr als bisher geschehen — einerseits eine größere Spezialisierung und Arbeitsteilung und andererseits eine bessere Abstimmung der Forschungsaktivitäten dem Fach förderlich sein könnten. Einer informellen Forschungsplanung und Arbeitsteilung, ja sogar einer interaktiv-kooperativen Forschungstätigkeit von mehreren Kollegen, vielleicht sogar an verschiedenen Hochschulstandorten, Raum und Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten, könnte m.E. auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen eine Fortentwicklung der Symposien und der Geographiedidaktik bedeuten. Hauptfunktion der Symposien wird sicherlich die Präsentation von Forschungsvorhaben, -methoden und -ergebnissen mit anschließender kritisch-konstruktiver Analyse und Förderung durch den Sachverstand der teilnehmenden Kollegen bleiben.

2. Die Symposien sind eine wichtige persönliche Begegnungsstätte der Fachkollegen.

Die kommunikative Funktion der Symposien ist eigentlich bei jedem bisherigen Symposium berücksichtigt worden. Vielleicht gelingt es uns in Zukunft, noch mehr entspannende Elemente in die ausgesprochenen Arbeitsphasen zu integrieren. Die Schar der Geographiedidaktiker wird kleiner und der Konkurrenzdruck größer. Umso mehr benötigen wir kollegiale Kontakte, um Spannungen abzubauen, mehr Vertrauen untereinander zu schaffen und nicht zuletzt fachpolitisch effizienter zu werden.

3. Die Symposien können stärker als bisher zu verbandspolitischen Instrumenten ausgebaut werden.

Fachpolitik in Form konkreter Verbandspolitik ist bisher nicht explizites Thema von Symposien gewesen. Bei den zahlreichen Umstrukturierungsproblemen, denen wir uns bundesweit konfrontiert sehen, benötigen wir — so meine ich — eine Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Hilfe. Ich erinnere nur an die Fragen wie:

Beteiligung der Didaktiker an fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Universität,

personelle und sachliche Ausstattung geographiedidaktischer Lehrstühle, Anteil der Didaktik am Gesamtstudium von Lehramtskandidaten aller Lehrergattungen, wissenschaftlicher Nachwuchs in der Didaktik, geographiedidaktische Dissertationen und Habilitationen, und das nie endende Thema: Geographie in Schule und Öffentlichkeit. Vielleicht sollten wir während der zukünftigen Symposien wenigstens einen Abend für solche fachpolitischen Diskussionen vorsehen.

Die wichtigste Funktion unserer Symposien liegt m.E. nach den vorausgegangenen Überlegungen

1. in der Forschungsförderung,
2. in der Kommunikation der Kollegen,
3. in fachpolitischen Diskussionen.

Die Struktur der Geographiedidaktik zwischen Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Schule gibt uns Hinweise auf die potentiellen Inhaltskomponenten und Teilnehmer der geographiedidaktischen Symposien: nämlich

auf fachgeographische bzw. Fachgeographen oder besser gesagt Raumwissenschaftler allgemein;

auf fachdidaktische bzw. Fachdidaktiker in Forschung und Lehre der 1., 2. und 3. Phase;

auf erziehungswissenschaftliche bzw. Erziehungswissenschaftler im weitesten Sinne, d.h. Pädagogen, Philosophen, Soziologen, Psychologen und Schulpädagogen;

auf fachpraktische bzw. Geographielehrer und Berufsgeographen.

Bisher lag eindeutig der Schwerpunkt im rein geographiedidaktischen Feld. Das war wohl richtig so. Trotzdem gilt es m.E., in Zukunft mehr Impulse der Erziehungswissenschaften einzuholen. Ja, sogar auch mehr mit Fachgeographen während solcher Symposien ins Gespräch zu kommen.

Nicht zuletzt ist das große Problem der Umsetzung der geographiedidaktischen Forschungsergebnisse in die Praxis noch weitgehend eine zu bewältigende Zukunftsaufgabe. Ich hoffe sehr, daß unsere zahlreichen schulgeographischen Zeitschriften sich u.a. dieser Aufgabe annehmen. Es darf nicht der Eindruck entstehen, daß sich die Geographiedidaktiker während ihrer Symposien in einen elfenbeinernen Turm zurückziehen, sondern es muß deutlich werden, daß die fachdidaktische Wissenschaft Kontakte zur allgemeinen Wissenschaftstheorie, zur Fachtheorie, zur fachgeographischen Wissenschaft, zu den Erziehungswissenschaften und zur Schulpraxis – und zwar im Inland und im Ausland – fruchtbar zu machen sucht. Der geographiedidaktischen Forschung soll dabei Priorität eingeräumt bleiben.

Hartwig Haubrich
(Vorsitzender)

Tagungsprogramm

Mittwoch, den 12. Oktober 1983

20.00 gemütliches Beisammensein in einer Osnabrücker Gaststätte

Donnerstag, den 13. Oktober 1983

9.00 Eröffnung und Begrüßung

9.30 Prof. Dr. Hartwig Haubrich (PH Freiburg)
SCHULFERNSEHEN FÜR DEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT
(Vortrag und Praktikum der Teilnehmer)

11.30 Stadtekursion – Osnabrück Innenstadt

14.00 Prof. Dr. Hans Ritscher (FB Pädagogik, Hochschule der
Bundeswehr in Hamburg)
ANALYSE DER AUSLANDSBERICHTERSTATTUNG IM
FERNSEHEN ALS METHODEN – PROBLEM IM UNTER-
RICHT
(Vortrag, Fernsehsendung und Praktikum der Teilnehmer)

16.00 Akad. Dir. Dr. Michael Geiger (EWH Landau)
WIE VERARBEITEN SCHÜLER DIE AUSLANDSBERICHTE
IN DER TAGESSCHAU?
(Vortrag mit Fernsehsendung)

Freitag, den 14. Oktober 1983

9.00 Prof. Dr. Christian Salzmann (Universität Osnabrück)
DIDAKTISCHE REDUKTION ALS AUFTRAG FÜR DIE
MEDIENGESTALTUNG UND KRITERIUM FÜR DIE
MEDIENAUSWAHL

11.00 Prof. Dr. Herbert Kersberg / Dipl.-Päd. Antje Hunold
(Universität Dortmund)
ZUR BILDUNGSWIRKSAMKEIT GEOGRAPHISCHER
SCHULFUNKSENDUNGEN
(Vorstellung von Teilergebnissen einer empirischen Untersu-
chung)

14.30 Akad. ORat Dr. Diether Stonjek (Universität Osnabrück)
LERNWIRKSAMKEIT GEOGRAPHISCHER SCHULFUNK-
SENDUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT SCHULLEI-
STUNGEN
(Vortrag, Schulfunksendung und Praktikum der Teilnehmer)

Freitag, den 14. Oktober 1983

- 16.30 Prof. Dr. Gerhard Fuchs (Universität Bielefeld)
WIRKLICHKEITSKONFRONTATION DURCH ZEITUNGS-
INFORMATION UND DIE CURRICULAR „GESETZTE“
WIRKLICHKEIT – MÖGLICHKEITEN DER ZEITUNG ALS
„FACHDIDAKTISCHES KORREKTIV“ ?

Samstag, den 15. Oktober 1983

- 9.00 Prof. Dr. Gerhard Hard (Universität Osnabrück)
STÄDTISCHE PROBLEMWAHRNEHMUNG AM BEISPIEL
EINER ZEITUNG – MÖGLICHKEITEN IM STADT GEO-
GRAPHISCHEN UNTERRICHT
- 10.30 Prof. Dr. Gerhard Ströhlein (Universität Göttingen)
KINDER STELLEN IHRE UMWELT DAR. ANALYSE DER
KINDERSEITE EINER TAGESZEITUNG UND GEOGRAPHIE-
DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN
- 14.00 Prof. Dr. Folkwin Geiger (Päd. Hochschule Lörrach)
DIE ERGÄNZUNGS- UND KORREKTIVFUNKTION DES
GEOGRAPHIEUNTERRICHTS BEIM EINSATZ AKTUELLER
PRESSEBERICHTE

Tagungsleitung:

Akad. ORat Dr. Diether Stonjek (Universität Osnabrück)

Moderation Themenbereich Fernsehen:

Akad. Dir. Dr. Michael Geiger (EWH Landau)

Moderation Themenbereich Presse:

Prof. Dr. Gerhard Fuchs (Universität Bielefeld)

Teilnehmer

REFERENTEN

Fuchs, Gerhard, Prof. Dr., Dasum 54, 4807 Borgholzhausen
 Geiger, Folkwin, Prof. Dr., In den Schlehen 7, 7850 Lörrach
 Geiger, Michael, Akad. Dir. Dr., Raiffeisenstr. 30, 6740 Landau
 Hard, Gerhard, Prof. Dr., Moltkestr. 15, 4500 Osnabrück
 Haubrich, Hartwig, Prof. Dr., Birkenrain 34, 7811 St. Peter/b. Freiburg
 Hunold, Antje, Dipl.-Päd., Neuer Graben 63, 4600 Dortmund 1
 Ritscher, Hans, Prof. Dr., Christian-Schmidt-Allee 26, 2070 Ahrensburg
 Salzmann, Christian, Prof. Dr., Goerdelerstr. 2, 4500 Osnabrück
 Stonjek, Diether, Akad. ORat Dr., Mozartstr. 10, 4504 G.-M.-Hütte
 Ströhlein, Gerhard, Prof. Dr., Fichtenweg 1, 3400 Göttingen

TEILNEHMER

Biederstädt, Wolfgang, Talerweg 22, 4950 Minden
 Cordes, Gerhard, Prof. Dr., Weidenbohrerweg 5, 4600 Dortmund
 Deiters, Jürgen, Prof. Dr., Wilhelm-von-Euch-Str. 71, 4500 Osnabrück
 Dress, Günther, Dr., Georg. Inst., Schellingstr. 9, 8000 München 40
 Engel, Joachim, Prof. Dr., Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften I,
 Bismarckstr. 2, 3000 Hannover
 Engelhardt, Karl, Prof. Dr., Görlitzer Str. 44, 4400 Münster
 Flik, Wolfgang, Goethestr. 36, 4200 Oberhausen 1
 Gaffga, Gisela, Am Sarkberg 2, 5500 Trier
 Gaffga, Peter, M.A., Universität Trier, Postfach 3825, 5500 Trier
 Grünewälder, Karl-Wilhelm, AOR, Julius-Leber-Str. 10, 2120 Lüneburg
 Heuer, Heinz-Dieter, Kooperative Gesamtschule Neuenhaus, Schulzentrum
 Köhler, Adolf, Prof. Dr., Päd. Hochschule, Kirchplatz 2, 7987 Weingarten
 Köck, Helmuth, Priv.-Doz. Dr., Hildesheimer Str. 3, 3205 Bockenem 1
 Lauer, Carlo, Redakteur, Georg-Westermann-Verlag, Postfach 3320,
 3300 Braunschweig
 Lükenga, Walter, Dr. AR, Natruper Str. 48, 4506 Hagen
 Mahlendorff, Siegfried, OStDir., Universität Bamberg, Postfach 1549,
 8600 Bamberg
 Maurer, Armin, Schröderweg 58, 5608 Radevormwald
 Pistelok, Sybille, Studentin, Briloner Str. 52, 4620 Castrop-Rauxel
 Poeschel, Hans-Claus, Akad.-Dir. Dr., Zum Brunnen 9, 4504 G.-M.-Hütte
 Reinecke, Hans-Joachim, Hermelinstr. 18, 2848 Vechta
 Richters, Martin, StD. Fachleiter, Frimleystr. 22, 7120 Bietigheim-Bissingen
 Saul, Harald, Bahnhofstr. 5, 2160 Stade
 Schrand, Hermann, Dr., Universität, FB 22, Fliegerstr. 26, 4400 Münster
 Schrettenbrunner, Helmut, Prof. Dr., Lehrstuhl Didaktik der Geographie,
 Regensburger Str. 160, 8500 Nürnberg 30
 Stroppe, Werner, Dipl.-Geogr., Am Höhacker 15, 8031 Seefeld-Hechendorf
 Thumerer, Richard, Dipl.-Päd., Hasselbusch 15, 2072 Bargteheide
 Thumerer, Hasselbusch 15, 2072 Bargteheide
 Volkmann, Hartmut, Prof. Dr., Gedulderweg 33, 4322 Sprockhövel
 Walter, Hans-Hubert, Dr., Dorfstr. 48, 4402 Greven-Gimbte
 Weise, Otto, Dr., In den Barkwiesen 10, 4800 Bielefeld 1
 Wiedenmann, Herbert, Urloffen, Erich-Arnold-Huber-Str. 12, 7604 Appenweiler
 Willner, Gerlinde, Dehmer Feld 2, 4970 Bad Oeynhausen 6
 Woller, Klaus, Westdeutscher Rundfunk, Appellhofplatz 1, Postfach 101950,
 5000 Köln 1

Hartwig Haubrich

SCHULFERNSEHEN FÜR DEN GEOGRAPHIE- UNTERRICHT

Um das System „Schulfernsehen im Geographieunterricht“ zu analysieren, ist es nötig, einen theoretischen Rahmen bzw. eine modellhafte Abbildung des zu erforschenden Kommunikationssystems mit seinen einzelnen Faktoren und Subsystemen zu besitzen.

Das Produktionssystem

Ein sehr wichtiges Subsystem des Kommunikationssystems ist der Kommunikator, der versucht, durch Information Lernprozesse in Gang zu setzen, Wirkungen zu erzielen, Verhalten zu verändern oder Verhaltensänderung anzubieten. Zu diesem Zweck encodiert der Produzent Information in der Hoffnung, daß der Rezipient in der Lage ist, seinen Code zu entziffern und sein Verhalten zu verändern. Das Produktionssystem selbst ist ein recht komplexes Gebilde im Kommunikationsprozeß, zu ihm zählen u.a. die Redaktionen des Schulfernsehens, Referenten, Drehbuchautoren, aber auch Intendanten, Cutter, Kamerateams, Regisseure, Beiräte und Schulministerien und nicht zuletzt – häufig durch indirekte Beeinflussung – Parteien, Lehrerverbände, Kirchen und andere gesellschaftliche Gruppen.

Beim Thema „Schulfernsehen für den Geographieunterricht“ drängt sich natürlich die Frage auf, inwieweit ausgebildete Geographen, Geographiedidaktiker und Geographielehrer, aber auch Medienpädagogen, Schüler und Eltern bei der Produktion beteiligt sind bzw. Einfluß ausüben. Meines Wissens gibt es in den bundesdeutschen Schulfernsehredaktionen eine einzige Geographin, und ich selbst kenne auch nur einen einzigen Drehbuchautor aus den Reihen der Geographiedidaktiker. Geographen werden jedoch häufiger zur Beratung und zur Erstellung schriftlichen Begleitmaterials zu Fernsehsendungen herangezogen. Es darf wohl behauptet werden, daß die Geographen selbst zu wenig Einfluß bei der Produktion geographischer Schulfernsehsendungen haben, daß aber auch andererseits die Geographen nicht für diese Aufgabe ausgebildet und vorbereitet sind. Eine „Gate-Keeper-Forschung“ geographischer Schulfernsehsendungen dürfte recht interessante Zusammenhänge hinsichtlich der ideologischen Implikationen und hinsichtlich des Transports spezieller „Geographien“ aufdecken.

Die jüngste und ausführlichste Analyse und Beschreibung des Produktionssystems Schulfernsehen hat *Andreas Thomé* Ende 1981 in Trier als Staatsexamensarbeit vorgelegt. Außerdem haben die umfangreichen Untersuchungen von *Diether Breitenbach* die Einsicht erbracht, daß Pretests von Kenntnissen und Fähigkeiten die Erforschung von Wünschen und Vorschlägen von Schülern und die Integration von Lehrerurteilen vor der Produktion geographischer Schulfernsehsendungen einer nachhinkenden Akzeptanz- und Wirkungsforschung vorzuzie-

hen sind. Dies ist ein erster Hinweis, Medienforschung nicht linear, sondern zyklisch im System von Regelkreisen zu betreiben.

Das Wirkungssystem

Eine Wirkungsanalyse — in anderen Fächern die weitestverbreitete und begehrteste — ist allerdings auch die komplexeste und schwierigste Forschungsarbeit und m.E. noch mit den meisten methodischen Problemen behaftet. Rezipienten-Variablen zu beschaffen wie z.B. Alter, Geschlecht, Motivation, Intelligenz, soziale Integration, Selbsteinschätzung, Einschätzung des Mediums (Image), Identifikation mit bestimmten Wertsystemen usw. mag noch bei entsprechendem Aufwand gelingen. Es ist jedoch eine Ermessensfrage, ob man sich im Feld der Wirkungen auf die Erfassung von veränderten Kenntnissen/Erkenntnissen bzw. Fähigkeiten/Fertigkeiten beschränkt oder auch noch den Ehrgeiz aufbringt und die Instrumente zu besitzen glaubt, Veränderungen von Motivationen/Werteinstellungen bzw. im Verhalten und Handeln zu erfassen.

Während die Unvereinbarkeit von Ergebnissen aus der Labor- und der Feldforschung ein methodisches Problem darstellt und in der Regel Einstellungs- und Verhaltensveränderungen nur im Laborversuch erfaßt werden, bildet die sogenannte autonome Ich-Organisation des Rezipienten der Wirkungsforschung bestimmte Grenzen. Wirkungen werden in der Regel auch nur kurzfristig nach einer Medienbeeinflussung erfaßt, dabei sind allerdings die Langzeiteffekte die wichtigsten. Sleeper-Effekte bzw. Spätzündereffekte bleiben dabei in der Regel unberücksichtigt, ebenso wie Mitläufer-, Außenseiter- und Bumerang-Effekte schwierig zu erfassen sind.

Die Rezipienten-Variable „Nutzung von Fernsehsendungen mit geographischem Inhalt“ ist von *Michael Geiger* während unseres letzten Symposions 1981 in München beschrieben (1982 in *Praxis Geographie* veröffentlicht) worden.

Helmut Bürvenich hat 1977 in einer Doktorarbeit eine Wirkungsanalyse meiner Schulfernsehreihe „Leben in der Stadt“ vorgenommen und dabei die Wirkungen, d.h. insbesondere die Gedächtnisleistungen nach der Betrachtung der Sendungen ohne Kontextmaterial, nach der Betrachtung der Sendungen und der Durcharbeitung von Kontextmaterial und nach der alleinigen Erarbeitung des Schülerarbeitsmaterials erfaßt.

„Die Untersuchung lieferte als Ergebnisse, daß Schulfernsehsendung und Schülerarbeitsmaterial als Einzelmedien eine annähernd gleiche Effizienz bezüglich des Lernerfolgs der Probanden aufwiesen wie im Medienverbund ... Erst längerfristig konnten Vorteile des Medienverbunds statistisch gesichert werden. Die Ergebnisse können jedoch im Trend interpretiert werden, der das Schülerarbeitsmaterial im Medienverbund mit der Schulfernsehsendung für unterdurchschnittlich begabte Schüler als eine besondere Lernhilfe betrachten läßt.“

Betrachtet man die geographiedidaktischen Veröffentlichungen hinsichtlich Untersuchungen geographischer Schulfernsehsendungen, so kann man ohne Zögern dieses Gebiet als ein vernachlässigtes Feld bezeichnen. Seit der „Televisuellen Erdkunde“ von Stückrath (1962) sind neben Arbeiten von Bürvenich und Thomé keine größeren Untersuchungen in der Geographiedidaktik zu verzeichnen. Die Erforschung des allgemeinen Fernsehens hat allerdings eine Aufmerksamkeit erhalten, die zu einer unüberschaubaren Literatur geführt hat. Besonders hilfreich für den Geographiedidaktiker ist m.E. das Buch von Reinhold Bergler und Ulrike Six (Psychologie des Fernsehens, Stuttgart 1979), während der Sammelband von Henning Haase (Kinder – Medien – Werbung. Ein Literatur- und Forschungsbericht, Frankfurt 1981), der über die jüngsten und zahlreichen Fernsehforschungsprojekte berichtet, die großen Schwierigkeiten bei der Erforschung des Fernsehmediums illustriert.

Das Inhaltssystem

Um Wirkungen zu erforschen, ist es m.E. notwendig, vorher das Wirkungspotential, d.h. die Inhalte und Inszenierungspotentiale geographischer Schulfernsehsendungen zu beschreiben und zu klassifizieren. Berufliche Erfahrungen und dialektisches Denken können dann zu Hypothesen über mögliche Wirkungen bestimmter Medieninhalte und Medienstrukturen führen. Empirische Untersuchungen müßten sich dann dieser Theoriebildung anschließen.

Ich wende mich nun zunächst der intensiveren Inhaltsanalyse eines einzelnen Filmes zu:

1. aus den genannten forschungslogischen Gründen;
2. aus medienpädagogischen Gründen, d.h. weil ich glaube, daß alle Rezipienten – Schüler und Lehrer – Inhalte und Strukturen von Medien angemessen zur Informationsverwertung beurteilen können sollten;
3. zur Verbesserung der Fernsehsendungen, d.h. weil ich glaube, daß die Medienproduzenten, insbesondere die Redaktionen und Drehbuchautoren, aber auch Regisseure und Kamerateams, mögliche pädagogische Implikationen ihrer Mediengestaltung im Augenblick der Produktion differenzierter erwägen können sollten.

Die Sendung „Die Stadt als Wohnplatz“ ist die erste aus der Sendereihe „Leben in der Stadt“, zu der ich 1973 das Drehbuch geschrieben habe. Nach der Begutachtung durch einen Beirat besorgte die Redaktion des Schulfernsehens unter der Leitung von *Ellen Beyer* die Verfilmung. Ich selbst hatte noch die Möglichkeit, an der Schlußabnahme des Films teilzunehmen und ein Lehrer- und Schülerheft zur Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sendungen zu schreiben. Nach zehn Jahren scheint mir der Abstand groß genug zu sein, um einen Film, an dem man selbst beteiligt war, einer intensiven und kritischen Analyse zu unterziehen. Diese Analyse dient mir als Pilotstudie, um Analysekategorien zu erkunden und Analysemethoden zu erproben.

Methoden und Variablen

Methodische Anregungen erhielt ich vor allem von *Bernward Wember* (Wie informiert das Fernsehen?, München 1976) und von *Rudolph Flesch* (in: *Graves, N.G.*: Curriculum Planning in Geography, London 1980, S. 166 ff.). Um intersubjektiv überprüfbare Daten zu erhalten, wurden zwei Protokolle angelegt:

1. ein Protokoll zur Erfassung der optischen Filminformation (s. Anhang),
2. ein Protokoll zur Erfassung der akustischen Filminformation (s. Anhang).

Während einer Wiedergabe wurden von *Herbert Wetzler* und mir zunächst die Bildeinstellungen erfaßt und durchnummeriert. Eine Einstellung wird jeweils durch einen Bildschnitt begrenzt. Jede Bildeinstellung wurde dann mit dem Thema des Bildinhaltes gekennzeichnet. Eine Spezialstoppuhr diente dazu, die Anfangs- und Endezeiten der Einstellungen bzw. den Zeitpunkt der Bildschnitte zu erfassen, um die Zeitdauer der Einstellung errechnen zu können. — Die Erfassung dieser Variablen kann auch durch einen Actions-Recorder oder durch einen Computer besorgt werden. (Der Verfasser hatte Gelegenheit, dies an der Universität in Tel Aviv zu erproben.)

Da der vorliegende Film kein Spielfilm ist, wurden die Ausschnitte bzw. Einstellungsgrößen auf Großaufnahmen, Normalaufnahmen und Totalen hin protokolliert. Ansonsten ist es üblich, folgende Ausschnitte zu unterscheiden:

1. Weit- und Totalaufnahmen: Der Ort des Geschehens bzw. der Kontext der Handlung wird gezeigt.
2. Halbtotale: Die handelnden Personen werden mit dem umgebenden Raum des Geschehens erfaßt.
3. Halbnah: Die Akteure stehen im Vordergrund, der Ort der Handlung ist noch erkennbar, wird aber vernachlässigt.
4. Die amerikanische Aufnahme, die Menschen bis zur Hälfte und damit drei Akteure auf dem Bildschirm zeigen kann, so daß diese Aufnahme auch 'three shot' genannt wird.
5. Nahaufnahme: Mensch mit Kopf bis zur Schulter; das Bild kann zwei Personen zeigen und wird deshalb auch 'two shot' genannt.
6. Die Großaufnahme: Das Gesicht füllt den Rahmen aus.
7. Detailaufnahme, z.B. Zigarette im Mund.

Als nächste Kategorienklasse wurden die Bewegungen erfaßt: einmal Bewegungen im Bild, dann künstliche Kamerabewegungen in Form der Kamerafahrt z.B. auf einem Kraftfahrzeug, in Form eines gehenden Kameramanns, beides sind + — horizontale Fahrtbewegungen, oder die sogenannte Kranbewegung, d.h. die senkrechte Bewegung der Kamera (z.B. an einem Kran), schließlich die Schwenks der Kamera nach oben, nach unten, nach rechts und nach links und die künstlichen Zoombewegungen zur Großaufnahme hin bzw. zum Detail oder zur Totalen hin bzw. zum Kontext.

Die Erfassung von Schärfeeinstellungen des Vordergrundes oder Hintergrundes sollte die Hervorhebung bzw. das Abblenden von Bildinhalten verdeutlichen.

Als letzte optische Information wurden die im Bild erscheinenden und redenden Personen protokolliert.

Zur Erfassung der akustischen Information wurde eine Tonbandaufzeichnung aufgenommen und der gesprochene Text jeweils niedergeschrieben. Jeder Satz beginnt mit einer neuen Zeile. Alle Sätze wurden durchnummeriert, ihre Anfangszeit und ihre Sprechdauer protokolliert. Neben dem gesprochenen Text wurden auch die untermalenden und natürlichen Geräusche erfaßt.

Das Wortprotokoll diente schließlich zur Vercodung der einzelnen Sätze nach ihrer dominierenden kognitiven Struktur, d.h. ob diese Sätze vorwiegend beschreibender, erklärender, wertender oder/und problemorientierter Natur waren. Außerdem wurde versucht, den Schwierigkeitsgrad des Textes nach *Flesch* mit Hilfe des Wortprotokolls zu erfassen.

Ein letztes Forschungsanliegen war es, die Kongruenz von Bild und Ton bzw. die Reizzusammenhänge von visueller und akustischer Information herauszuarbeiten. (Auf eine Inhaltsangabe des Films wird hier aus Platzgründen verzichtet.)

Inhaltsanalyse

Die Inhalte können unter anderem einer sozialgeographischen, einer fachtheoretischen und einer fachdidaktischen Analyse unterzogen werden.

Die sozialgeographische Analyse ergibt eine Liste der Gruppen und Personen, die selbst im Bild erscheinen, selbst sprechen oder erwähnt werden. Diese Liste zeigt z.B. 16 Gruppen bzw. Personen, die im Film unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten haben.

Mieter und Makler — der Mediator wird hier ausgenommen — sprechen recht ausführlich und erscheinen über längere Zeit als Betroffene im Bild. Kinder und Schüler erfahren eine größere, Jugendliche, Fußgänger, jüngere und ältere Ehepaare eine geringere Beachtung.

Es ist zu überlegen, ob nicht auch andere Gruppen hätten gezeigt werden sollen, z.B. Obdachlose, ausländische Gastarbeiter, deutsche Unterschichtbevölkerung, bzw. ob nicht ähnlich wie die durchschnittliche Mittelschichtfamilie auch Oberschicht- und Unterschichtfamilien hätten selbst als Sprechende erfaßt werden können. Wird hier eine Durchschnittsfamilie gezeigt, die Bandbreite der Stadtbewohner, oder liegt eine Konzentration auf Randgruppen vor? Es kann wohl nicht behauptet werden, daß alle betroffenen Gruppen von Stadtbewohnern repräsentativ in dieser Sendung erscheinen. Selbst wenn man auf die anderen Gruppen in den drei anderen Sendungen der gesamten Sende-

reihe hinweist, so bleibt die repräsentative Erfassung der Stadtbewohner immer noch ein Problem.

Eine ideologiekritische Analyse, d.h. die Feststellung, auf welchem gesellschaftlichen Leitbild die Auswahl der Inhalte und die Wertung der Erscheinungen beruhen, möchte ich als betroffener Drehbuchautor nicht selbst vornehmen, sondern stattdessen eine *fachtheoretische Analyse* versuchen. Die Frage richtet sich auf die Stellung der Sendung im System der Geographie und auf die zugrundeliegenden Paradigma. M.E. müssen die Inhalte und Betrachtungsweisen insbesondere der Sozialgeographie der Münchener Schule zugeordnet werden, wenn man die funktionale, strukturelle, prozessuale und soziale Betrachtungsweise des Films als Beleg heranzieht. Während die angewandte Geographie bzw. Stadtplanung eine angemessene Berücksichtigung erfährt und Tendenzen der Umwelterziehung, der politischen Erziehung, des Welfare-approach zu spüren sind, fehlen raumwissenschaftliche Betrachtungsweisen im Sinne der spatial organization bzw. Betrachtungsweisen der Verhaltensgeographie und humanistischen Geographie.

Die *fachdidaktische Zielanalyse* der Sendung ergibt — zusammenfassend — folgende Kenntnisse und Erkenntnisse:

- Probleme, Strukturen und Prozesse städtischen Wohnens erklären, Infrastruktur eines Wohnquartiers bewerten, realutopische Wohnmodelle diskutieren,
- und die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten:
städtische Phänomene beobachten, Bild- und Kommentaraussagen kritisch prüfen, über Filminhalt ein kommunikatives Gespräch führen,
- und folgende Haltungen, Wertungen und Einstellungen:
sich für ein humanes Wohnen (Besonnung, Sichtschutz, Lärmschutz, Privatheit ...) für alle einsetzen wollen ...

Diese Intentionen sind m.E. einerseits mit einer kritisch-konstruktiven Betrachtung und andererseits mit einem pädagogischen und gesellschaftlichen Optimismus verbunden.

Analyse der Bildeinstellungen

Die Inhalte des Films werden, wie das Protokoll zeigt, in 104 Einstellungen präsentiert. Eine Bildeinstellung wird jeweils von einem Bildschnitt begrenzt.

Drei Einstellungen dauern z.B. jeweils nur eine Sekunde, 14 Einstellungen dauern drei Sekunden; die meisten Einstellungen liegen unter 10 Sekunden, nur zwei Einstellungen des gesamten Films dauern länger als eine Minute und weniger als 1 1/2 Minuten.

Gliedert man die Einstellungen nach Gruppen entsprechend ihrer *Einstellungsdauer*, so dauert ein Drittel der Einstellungen

weniger als fünf Sekunden, zwei Drittel der Einstellungen weniger als 10 Sekunden und nur 2 % etwas mehr als 1 Minute. Bei rund 23 Minuten Filmlänge und 104 Einstellungen dauert eine Einstellung durchschnittlich 13 Sekunden. Vergleicht man jedoch den Zeit- und Häufigkeitsanteil der Einstellungen, so ist der Häufigkeitsanteil der kurzen Einstellungen unter fünf Sekunden bzw. unter 10 Sekunden bedeutend größer als der Zeitanteil, wir haben z.B. einen Häufigkeitsanteil von über zwei Drittel bei den kurzen Einstellungen unter 10 Sekunden, aber nur einen Zeitanteil von 46,8 %.

Ein Vergleich der verschieden langen Einstellungen mit ihren jeweiligen Bildinhalten zeigt, daß Spielszenen, Statements des Moderators und bewegte Bilder typische Inhalte der langen Einstellungen sind, während Haustypen, Umweltprobleme, d.h. insbesondere statische Bilder die kürzeren Einstellungen bestimmen. Die Frage ist: Welches sind die Kriterien für kurze und lange Einstellungen? Genügt die Antwort: Das, was wichtig ist, wird länger gezeigt, das, was weniger wichtig ist, wird nur kurz gezeigt?

Ist der Informationsgehalt der einzelnen Einstellungen das Wichtige oder vielleicht der Motivationsgehalt? Entscheiden kognitive oder/und affektive Intentionen über die Länge einer Einstellung? Hat die Montage zahlreicher sehr kurzer Einstellungen die Funktion einer multiperspektivischen, aspektreichen und vielseitigen Betrachtung? Oder intendiert der Fernsehfilmmacher absichtlich oder unabsichtlich insbesondere Reizfülle, Wechsel, Aktion, um Wohlbehagen, Unterhaltung und Konsumfreude beim Betrachten zu erreichen?

Wie hoch ist z.B. der Motivationsgehalt und Informationsgehalt bei der Präsentation der Stadthäustypen und neuen Wohnformen einerseits und bei der Spielszene auf der Wohnungssuche andererseits? — Es kann vermutet werden, daß der Motivationsgehalt bei der letzten Spielszene größer und der Informationsgehalt geringer ist.

Um diesen Fragen zur Zahl und Zeitdauer der Einstellungen und ihrem Motivations- und Informationsgehalt nachzugehen, bieten sich empirische Untersuchungen mit Behaltenstests und Einstellungstests kurzer und langer Einstellungen an. Die Kunst wird sein, eine Balance zwischen Informations- und Motivationsgehalt zu leisten.

Die Analyse der Ausschnitte bzw. Einstellungsgrößen beschränkte sich auf Groß- bzw. Detailaufnahmen, Normalaufnahmen und Total- bzw. Kontextaufnahmen.

Groß- bzw. Detailaufnahmen waren in 52 Einstellungen, Normalaufnahmen in 62 Einstellungen, Total- bzw. Kontextaufnahmen in 8 Einstellungen zu beobachten.

Bildinhalte mit Großaufnahmen waren z.B. Spielszenen, Autofahrt, Schornstein, Teile einer Fassade, Frau mit Kind, Schülerportraits, Modellteile, Schilde wie „Rasen betreten verboten“ u.ä.

Bildinhalte mit Total- bzw. Kontextaufnahmen waren z.B. die Stadtsilhouette, die Dachlandschaft eines Stadtviertels, Mütter mit Kindern vor Häusern einer Nachbarschaft, parkende PKWs (ein PKW – alle PKWs) und die Vogelperspektive eines Stadtteils.

Für eine geographische Sendung werden erstaunlich wenig Total- bzw. Kontextaufnahmen gezeigt. Denn die Geographie hat doch das Ziel, unter anderem die größeren räumlichen Zusammenhänge darzustellen. Andererseits kann ein Film auch nicht sehr viele räumliche Einheiten erfassen, wenn auch noch ihre einzelnen Bausteine im Bild erscheinen sollen. Wichtige solcher Totalen und Kontextaufnahmen bezogen sich auf die Gesamtstadt in Form der Stadtsilhouette, auf das Modell des flexiblen Wohnens, auf ein Stadtviertel und auf das Diagramm der Standortqualität einer Wohnung. Die Großaufnahmen hatten in der Regel die Funktion, bekannte Bildinhalte wie z.B. Frau mit Kind oder Hand am Starter zu intensivieren bzw. sie mit einem affektiven oder Symbolgehalt zu versehen.

Wie weit nun diese kognitiven und affektiven Funktionen der Ausschnittsgröße auch beim Rezipienten „ankommen“, müßte man wiederum durch Behaltens- und Einstellungstests zu erfassen suchen.

Analyse der Bewegungen

Von den insgesamt 104 Einstellungen sind 31 ohne Bewegung und 73 mit natürlicher oder künstlicher Bewegung.

52 Einstellungen enthalten eine natürliche Bewegung im Bild.

46 Einstellungen bewegt die Kamera sowohl bei natürlicher Bewegung im Bild als auch bei statischem Bildinhalt.

26 Einstellungen haben ein bewegtes Bild und eine bewegte Kamera gleichzeitig, 20 Einstellungen werden bei statischen Bildinhalten durch die Kamera bewegt.

Zusammenfassend kann man sagen, daß nur 30 % der Einstellungen unbewegte statische Bilder zeigen und 70 % entweder durch eigene Bewegung oder durch Kamerabewegung dynamisiert werden. Nur 50 % der Einstellungen haben eine endogene Bewegung. Von diesen werden wiederum ca. 50 % durch eine Kamerabewegung in ihrer Dynamik verstärkt. Ca. 20 % der Einstellungen werden durch die Kamerabewegung künstlich dynamisiert.

Die ca. 30 % unbewegten statischen Bilder sind einerseits sehr inhaltsreich, andererseits werden sie fast immer nur drei bis maximal 10 Sekunden lang gezeigt.

Typisch längere bewegte Bilder (über eine halbe Minute) sind z.B. die Spielszenen und die Statements des Mediators. Längere unbewegte Einstellungen fehlen völlig.

Kürzere unbewegte Einstellungen (unter 10 Sekunden) sind z.B. Hinterhof, Schornstein, Fassade, Parkfläche, und kürzere bewegte Einstellungen (unter 10 Sekunden) sind z.B. Buseinstieg, Schülergedränge, Fensterschließen, Flugzeug.

Während die kürzeren unbewegten Einstellungen nur durchschnittlich 4,2 Sekunden lang dauern, waren die kürzeren bewegten Einstellungen mit 8 Sekunden fast doppelt so lang. Bewegung wird also immer länger gezeigt, auch wenn mit der Bewegung nicht unbedingt mehr Information verbunden ist. Statische Bilder werden immer kürzer gezeigt.

Die Kamerabewegung wird durch Schwenks, Zooms und Fahrt erzeugt. Insgesamt ließen sich in 47 Einstellungen Schwenks, in 14 Einstellungen Zooms und in 5 Einstellungen eine Kamerafahrt beobachten. Die Schwenks hatten die Funktion, die Horizontale und Vertikale der Stadt ins Bild zu bringen, aber auch Drive und Bewegungsreiz zu produzieren. Zoomaufnahmen zur Großaufnahme oder zur Totalen hin hatten die Aufgabe, Details und Kontext miteinander zu verbinden und einen affektiven Bewegungsablauf zu erzeugen.

Wie weit die Kamera durch ihre Schwenks, Zooms und Fahrten Informationsaufgaben dient oder diese Kunstgriffe nutzt, um Aufmerksamkeit bzw. informationsarmen Reizkitzel künstlich zu erzeugen, kann vom kritischen Betrachter hypothetisch analysiert werden, doch sollten empirische Untersuchungen die Erzeugung von Wohlbehagen oder Angst bzw. intellektuelle Neugierde oder Langeweile feststellen.

Daß Bewegungen für ihre Präsentation mehr Zeit benötigen als statische Phänomene, ist einerseits einleuchtend, andererseits ist offensichtlich, daß die Kamera Bewegungen bevorzugt, seien sie nun informativ oder nicht. Eine Intensivierung des Bildeindrucks wird häufig durch die Kombination verschiedener Kameratechniken erzeugt, wie z.B. die gleichzeitige Anwendung von Großaufnahme und Zoom, durch die Verbindung von Zoom und Schwenk und ähnliches mehr.

Der Bildausschnitt wird oft durch die Bewegung bestimmt.

So wird z.B. in diesem Film die Hand am Starter im PKW in Großaufnahme gezeigt. Ist nun diese Detailaufnahme des Starters im Sinne der Informationsvermittlung funktional oder disfunktional? — Ebenso erfaßt die Kamera die rauchenden Schlote bei der Darstellung der Umweltprobleme. Wenn z.B. das fliegende Flugzeug in einer längeren Einstellung gezeigt wird und anschließend der Vorgang des Fensterschließens, um sich vor Fluglärm zu schützen, dann sind hier zwar zwei Bewegungen in der Kamera erfaßt, die m.E. im Gegensatz zum Starter im PKW als funktionale Methoden bewertet werden können.

Ist die Bewegung klein, so werden häufig Nahaufnahmen gewählt, damit die Bewegung groß erscheint. So z.B. der bereits erwähnte Starter, die Kinder auf der Kinderrutsche, Räder eines LKWs, Schwimmer im Hügelhaus u.ä. mehr. Die Verbindung von Detailaufnahme und Zoom zur Totalen hin, z.B. auf dem Parkplatz, kann sicher als funktional zum Kontext angesehen werden. Ebenso der horizontale Schwenk im Hof des Atriumhauses.

Betrachtet man die Sendungen des Telekollegs, so kann man im allgemeinen sagen, daß diese sehr informativ, aber vom Filmischen her sehr brav, d.h. wenig auf Reizkitzel hin produziert worden sind. Hier kann man mit einer hohen Motivation der Betrachter rechnen, ein

Beweis dafür ist die hohe Erfolgsquote der Teilnehmer der Telekollegs an Examen. Andererseits bedient sich das Schulfernsehen mehr der filmischen Kunstgriffe des allgemeinen Fernsehens, wenn auch nicht in dieser ausgeprägten Form. Trotzdem erregen, wie zahlreiche Lehrer sagen, diese Sendungen nicht immer ein hohes Interesse bei den Schülern. Insbesondere Hauptschullehrer schlagen häufig vor, in die Schulfernsehfilm mehr Aktion hineinzubringen, die, wie sie wörtlich sagen, „die Schüler von den Stühlen reißen“, da sonst nicht mit genügend Aufmerksamkeit zu rechnen sei.

Zusammenfassend möchte ich folgende wichtige strukturanalytische Fragen auflisten:

Werden die Kamerabewegungen zum Selbstzweck?

Werden bewegte Bilder bevorzugt?

Werden statische Bilder genügend lange gezeigt, um aktives Suchen und Beobachten zu ermöglichen?

Werden längere Einstellungen künstlich zerschnitzelt, um Bewegung zu schaffen?

Wird dem Bewegungsanreiz oder der Information der Vorzug gegeben?

Der psychologische Mechanismus des sogenannten orientierenden Reflexes ist einerseits eine Chance, um Aufmerksamkeit zu erregen, andererseits stellt er aber auch für den Kameramann eine Gefahr dar, der er um des Reizkitzels wegen erliegen kann. Hier findet auch die Einschätzung von Filmen durch Lehrer und Schüler ihre Grenzen: Augenkitzel wirkt angenehm, und diesen hält man häufig fälschlicherweise für Information; kein Augenkitzel wirkt unangenehm, und diesen hält man deshalb häufig für wenig informativ.

Die Konditionierung des Rezipienten für eine angemessene Einschätzung der filmischen Mittel und Inhalte ist deshalb um so notwendiger.

Faktoren zur Bestimmung der Bildinhalte, um den Bildreiz oder Informationsreiz zu verstärken, sind z.B. in der Regel die folgenden:

1. die Selektion von aktuellen, brisanten Einzelheiten (im Film nicht zu beobachten);
2. die Selektion von exotischen oder singulären Besonderheiten (Hügelgelhaus, Wohntürme);
3. die Verfremdung von Bekanntem durch ungewöhnliche Perspektive (Vogelperspektive, Stadtsilhouette, Hochhäuser werden durch Schwenks zu Wolkenkratzern);
4. die Verfremdung von Bekanntem durch Vergrößerung von Details (Hand am Starter eines PKW, Kinder auf der Spielrutsche, Mutter und Kind);
5. das Hervorheben oder Abblenden von Bildteilen durch Schärfereinstellung (im Film nicht zu beobachten);

6. die Dynamisierung mit Hilfe von Kamerabewegungen und Filmausschnitten;
7. die Konzentration auf Alltägliches bzw. Exemplarisches (durchgängiges Prinzip des Films);
8. die Perspektive fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Paradigma (Sozialgeographie und Lernzielorientierung);
9. die Perspektive gesellschaftlicher Normen (Welfare-approach);
10. die Kombination von mehreren Faktoren.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Medieninhalte und Strukturen in den einzelnen Filmphasen in unterschiedlicher Weise reizverstärkend oder informativ waren, daß sich das Pendel in der Skala der Reizverstärkung von seinem prinzipiellen Potential her auf der mittleren Skala bewegte und auf seiten der Informationsangebote wohl eher eine zu große Informationsdichte aufwies. Aber erst empirische Untersuchungen können eine endgültige Aussage über die Informationsverarbeitung und Reizbewertung durch den Rezipienten absichern.

Analyse der akustischen Information

Das Wortprotokoll (Auszug im Anhang) ergibt 199 Sätze, d.h. bei ca. 23 Minuten acht Sätze pro Minute. Zweifellos ist dies eine sehr hohe Wortdichte, die man eher in einer Hörfunksendung erwarten würde.

Der Schwierigkeitsindex des gesprochenen Textes deutet allerdings auf keinen sehr hohen Schwierigkeitsgrad, denn bei 100 randombestimmten Wörtern ergibt sich ein Wortlängenindex von 1,9 Silben und bei 40 randombestimmten Sätzen ein Satzlängenindex von 6,3 Wörtern. Sicherlich sind längere Wörter und längere Sätze tendenziell schwieriger, auf der anderen Seite gibt es allerdings auch sehr kurze und trotzdem schwierige Wörter und Sätze. Eine nach subjektivem Ermessen vorgenommene qualitative Auswahl schwieriger Wörter ergibt eine unterschiedliche Verteilung schwieriger und leichter Passagen je nach Stilmittel des Films.

So stellen z.B. die folgenden Wörter der ersten 90 Sekunden für den normalen Rezipienten schwierige Wörter dar: Wohngebirge, Wohnmaschine, Wohnsilo, Mietskaserne, feudaler Anblick, sanierungsbedürftig. Diese Begriffe entstammen dem Kommentar des Mediators. In den nächsten 242 Sekunden findet sich dagegen nur ein einziges schwieriges Wort, nämlich das Wort Hypothek. Diese Phase stellt eine Spielszene dar, deren Wortgebrauch mehr der Alltagssprache entspricht.

Quantitative und qualitative Methoden zur Erfassung des Schwierigkeitsgrades des Textes können sich und müssen sich gegenseitig ergänzen.

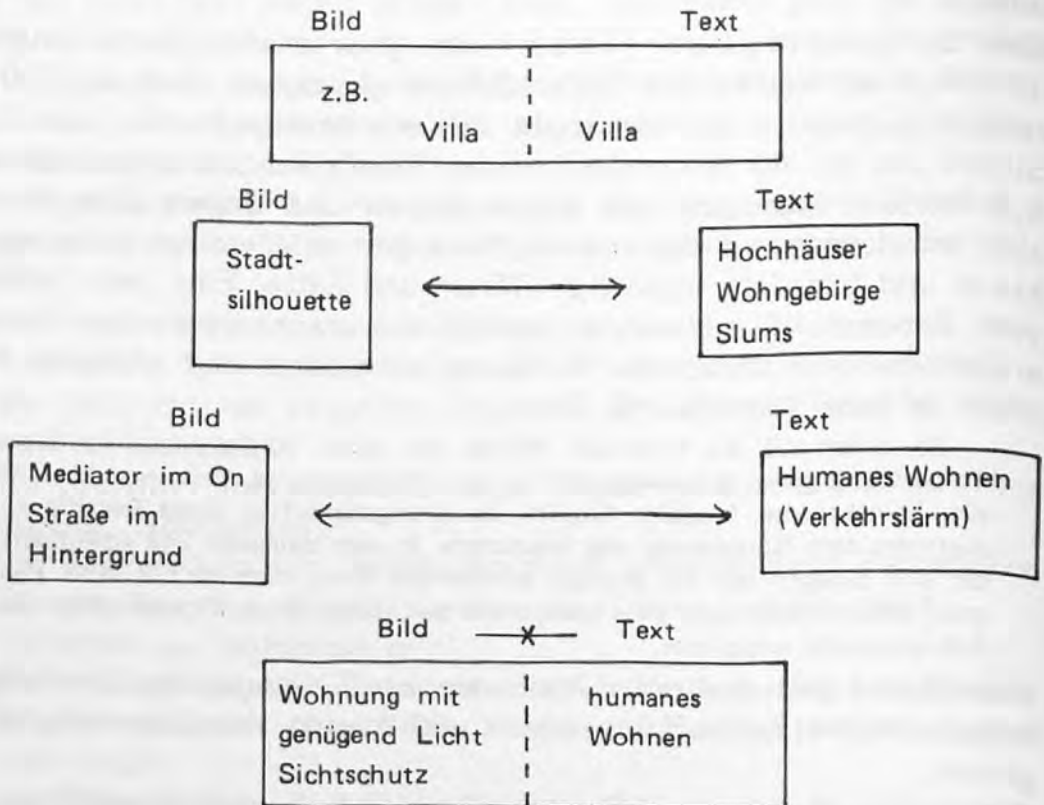
Die Analyse der kognitiven Struktur des gesprochenen Textes wurde in der Weise vorgenommen, daß die einzelnen Sätze

mit einem beschreibenden, wertenden, problemorientierten oder erklärenden Akzent vom Protokollanten festgehalten wurden. Insgesamt ergeben sich bei 199 Sätzen beschreibende Akzente, 53 erklärende, 115 wertende und 62 problemorientierte Akzente. Es dominieren demnach wertende Aussagen, gefolgt von beschreibenden, problemorientierten und, quantitativ an letzter Stelle, erklärenden Aussagen.

Die problemorientierten Akzente finden sich vor allem in der ersten Phase des Films, in der sogenannten Problemphase, wo einzelne Probleme vorgestellt werden. Sie fehlen aber auch nicht in der Lösungsphase, wo einzelne Lösungsmodelle wieder hinterfragt werden. Das gleiche gilt für die wertenden Aussagen, die sich massiert zu Anfang finden, wo die Probleme nicht nur dargestellt, sondern auch bewertet werden, und in der Lösungsphase. Im Gegensatz dazu sind die beschreibenden und erklärenden Aussagen weiter über die gesamte Länge des Filmes gestreut. Die Problem- und Wertorientierung des gesprochenen Textes ist damit sehr offenkundig belegt.

Die Geräuschkulisse ist in der Regel als funktional zu bezeichnen, d.h. es werden Naturgeräusche wie z.B. Straßenlärm beim Thema Verkehr, Radio in der Familie, Kinderlärm auf dem Spielplatz mit den jeweiligen Bild- und Textaussagen verbunden. Allerdings findet sich auch häufiger nur ein diffuser Umweltlärm, der unter Umständen eher die Bild- und Textaufnahme und -verarbeitung erschwert.

Kongruenz von Bild und Text

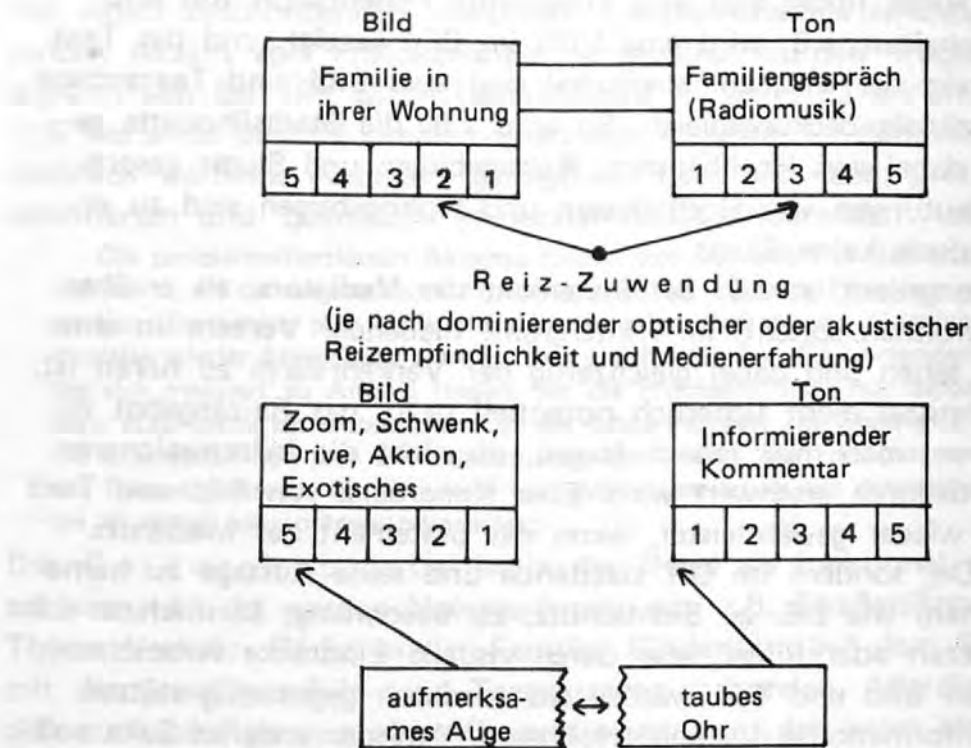


In der Regel findet sich eine kongruente Präsentation von Bild- und Textinhalten, z.B. wird eine Villa im Bild gezeigt, und der Text spricht direkt die Villa an. Manchmal sind aber Bild- und Textaussage nicht vollständig deckungsgleich. So wird z.B. die Stadtsilhouette gezeigt und dabei von Hochhäusern, Wohngebirgen und Slums gesprochen, Andeutungen von Hochhäusern und Wohngebirgen sind zu erkennen, jedoch keine Slums.

Völlig inkongruent ist z.B. das Statement des Mediators, als er über humanes Wohnen spricht, im Hintergrund fließender Verkehr in einer Straße zu sehen und dabei gleichzeitig der Verkehrslärm zu hören ist. Dieses Stilmittel dient sicherlich potentiell dazu, das Reizangebot zu dynamisieren, man muß jedoch fragen, ob nicht die Informationsverarbeitung dadurch erschwert wird. Eine Kongruenz von Bild und Text wäre hier wieder gewährleistet, wenn das Statement des Mediators nicht im On, sondern im Off stattfände und seine Aussage zu humanem Wohnen, wie z.B. zu Sichtschutz, zu Besonnung, Lärmschutz u.ä. durch Skizzen oder Bilder, also durch visuelle Eindrücke veranschaulicht würde. Bild und Ton würden sich dadurch gegenseitig stützen und die Informationsaufnahme erleichtern. Auf der anderen Seite sollte natürlich auch das Angebot nicht zu leicht werden bzw. könnte man überlegen, ob nicht eine Konzentration auf den Ton mit einem Ausruhen des Auges bzw. umgekehrt verbunden sein kann. Dieser Komplex müßte m.E. noch an vielen Einzelbeispielen analysiert und dann auch empirisch hinsichtlich seiner Wirkung überprüft werden. Im genannten Beispiel wurde der Fernsehlehrer im Bild gezeigt, d.h. er erhielt Priorität bei der Bildauswahl, sicher mit der Funktion, die Schüler persönlich anzusprechen. Damit ist wieder die kritische Frage zu verbinden, ob hier nicht der Fernsehlehrer zumindest potentiell und partiell den Fachlehrer ersetzt.

Reizstärke von Bild und Ton bzw. Text bei gleichen Inhalten

Bild und Ton können jeweils für sich starke und schwache Reize senden. Ist die Attraktion eines Kanals überstark, so besteht die Gefahr, daß die Information des anderen Kanals nicht mehr aufgenommen wird. Wird z.B. ein exotischer Inhalt des Bildes noch dynamisiert durch Zoom, durch Schwenk, durch Drive, und ist dieser exotische Inhalt auch noch bewegt, so kann im Auge höchste Aufmerksamkeit erregt werden, aber der gleichzeitige informierende Kommentar unter Umständen nicht mehr aufgenommen werden. Klaffen also Reizstärke von Bild und Ton sehr weit auseinander, so kann auf der einen Seite das Sehen zum Glotzen und das informierende Sprechen als Geplätscher aufgenommen werden. Diese Reizschere zu erfassen, ist m. E. eine wichtige Forschungsaufgabe, wobei nicht die emotionale Verarbeitung des Reizangebotes übersehen werden darf.



Zusammenfassung

Zu Anfang habe ich versucht, einige Informationen über die Gate-Keeper-Forschung auf der Seite der Produktion zu geben, d.h. anzudeuten, in welcher Weise die Medienproduktion direkt oder indirekt gefiltert bzw. gesteuert wird, wie z.B. durch Ministerien, Parteien, Beiräte, Lehrer, Lobbies, Gesellschafts- und Fachtheorien, finanzielle Möglichkeiten, Personal, technologische Ausstattung und Know-how.

Unberücksichtigt blieb die Wirkungsanalyse, die höchstens in Form von Vermutungen und Hypothesen vereinzelt in den Blick gelangte. Wie das Medium Fernsehen auf den Adressaten wirkt und umgekehrt, wie der Adressat die Medieninhalte und Strukturen individuell, d.h. selektiv verarbeitet und bewertet, wie dabei seine Bedürfnisse, Fähigkeiten, Konditionierung, Haltungen mitwirken und diese wiederum auch verändert werden können, bleibt sicher eine sehr wichtige Forschungsaufgabe, die noch zu leisten ist.

Meines Erachtens muß vor dieser Wirkungsforschung die Inhalts- und Strukturforschung stehen, damit man sehr klar und differenziert den Reizkomplex der Medien beschreiben kann, um die Frage nach der Wirkung von Einzelreizen, Reizclustern und der Induktion des gesamten Reiz- bzw. Informationspakets erst stellen zu können. Vor die Frage der Wirkung gehört die Frage nach den Wirkursachen, die noch nicht alle beschrieben, definiert und klassifiziert worden sind. Wir brauchen für das Fach Geographie eine Filmsprache bzw. geographiedidaktische Filmgrammatik. Dazu sollte mein Bericht einen kleinen Beitrag leisten.

LITERATUR

- Baacke, Dieter (1975²): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München.
- Barth, Norbert (1978): Schulfernsehen — Effektivität und Konsequenz für den Unterricht. Weinheim.
- Bates, Tony and Robinson, John (eds) (1977): Evaluating Educational Television and Radio. Open University Press.
- Bauer, Christian (1979): Dem Fernsehen in die Karten schauen. Modelle für den Deutschunterricht. München.
- Beaugrand, Günter (1973): Mit dem Bildschirm leben. Hamm.
- Beaugrand, Günter (1970): Fernsehen in der frühen Kindheit. Hamm.
- Beaugrand, Günter (1979): Familienpartner Fernsehen. Münster.
- Benesch, Hellmut (1968): Experimentelle Psychologie des Fernsehens. München.
- Bibliographie Schulfernsehen (1966 ff) hrsg. vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen. München.
- Bibliographie zum Thema „Schulfernsehen“, in: Datenbank „Literaturdokumentation“ des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Grünwald bei München.
- Biederstädt, Wolfgang (1982): Rumänien — UE zu einer Schulfernsehreihe. In: Praxis Geographie.
- Biederstädt, Wolfgang (1982): EG — Reichtum für wen? Eine UE zur gleichnamigen Schulfernsehserie. In: Praxis Geographie.
- Boeckmann, Klaus (1978): Grundrisse einer theoretischen Erfassung didaktischer Medien. In: Unterrichtswissenschaft 6, H. 2, S. 159-167.
- Breitenbach, Diether/Zentrale Arbeitsgruppe Weltkunde/Saarländischer Rundfunk (1978): Teiluntersuchung des Schulfernsehens „Weltkunde“ zur „Verkehrsproblematik“. Saarbrücken (Schreibmaschinen-Manuskript).
- Breitenbach, Diether (1982): Begleituntersuchungen — Schulfernsehsendungen aus psychologischer Sicht. In: Praxis Geographie.
- Brun, Rudolf (1978): Massenmedien spontan. Die Zuschauer machen ihr Programm. Modelle in Frankreich, Italien, Kanada und Großbritannien. Frankfurt.
- Bürvenich, Helmut (1977): Schulfernsehen und Geographieunterricht. Inaugural-Dissertation Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn. Bonn.
- Dallmann, Gerhard und Preibusch, Wolfgang (1974): Erforschung von Unterrichtsmedien. Weinheim, Basel.
- Daum, Wolfgang und Zindel, Manfred (1981): Meinungsbild aus der Korrespondenz-Diskussion über „Schulfernsehen und Unterricht“. Paderborn (FEO LL).
- Engelhardt, K. u.a. (1980): Medien im Lernprozeß. In: Praxis Geographie.
- Esser, Albert (Hrsg.) (1977): Handbuch Schulfernsehen. Weinheim.
- Fernuniversität/Gesamthochschule (1980/81): Fernstudienangebot Lernen mit Medien. Kurseinheit 5/6 und 7 von Günter Kolb. Schwäbisch Gmünd.
- Fernuniversität und FEO LL (1980/81): Zur Entwicklung der Medienpädagogik — Reader I: Lernen mit Medien; Reader II: Lernen mit Medien. Paderborn.
- Fernsehen lernen (1977), hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Forwick, Horst u.a. (1978): Massenmedien, Warenwerbung und Systemwerbung. Ein Unterrichtsmodell zum Thema. Stuttgart.
- Funiok, Rüdiger (1981): Fernsehen lernen, eine Herausforderung an die Pädagogik: Theorie und Praxis der Fernseherziehung. München.
- Furian, Martin (Hrsg.) (1982): Television total? Leben und Erziehen an der Schwelle zu einer neuen Medienwelt. Heidelberg.
- Furian, Martin u.a. (1978²): Praxis der Fernseherziehung in Kindergarten, Hort, Heim und Familie. Heidelberg.
- Geiger, Michael (1980): Super-8-Film im Geographieunterricht. Bad Heilbrunn.
- Geiger, Michael (1982): Vorwissen durch Fernsehen? In: Praxis Geographie.

- Glahn, Harald (1980): Fernsehnachricht, Fernsehunterricht. Handreichung zur Medienerziehung. Mainz (Landeszentrale für Politische Bildung).
- Glogauer, Werner (1974): Zur Lernwirksamkeit des Schulfernsehens. Saarbrücken.
- Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Zimmermann, Dietmar (1979): Medienpädagogik. Köln.
- Haase, Henning (1981): Kinder, Jugendliche und Medien. Eine Literaturexpertise. In: Kinder – Medien – Werbung, Schriftenreihe Media Perspektiven. Frankfurt.
- Haubrich, Hartwig und Ketzer, Günther (1978): Audiovisuelle Medien für den Unterricht. Stuttgart.
- Haubrich, Hartwig (1975): Fernsehen und Geographieunterricht. In: Freiburger Geographische Mitteilungen.
- Haubrich, Hartwig (1973): Leben in der Stadt. Schülerarbeitsheft zur Sendereihe des WDR/Schulfernsehens. Bad Honnef.
- Haubrich, Hartwig (1973): Leben in der Stadt. Die Stadt als Wohnplatz / Verkehr in der Stadt / Die Stadtteile / Stadt und Umland (Lehrerhefte). Köln (WDR/Schulfernsehen).
- Heidt, Erhard U. (1979): Mediendidaktik – Schöne Theorien ohne Praxisbezug. In: Bildung und Erziehung, 32. Jg., H. 2.
- Heinrichs, Heribert (Hrsg.) (1971): Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel. München.
- Hornberger, Theodor (1970): Zur Typologie des geographischen Films. In: Film, Bild, Ton, 20. Jg., H. 5, S. 5 ff.
- Informationen zu fortlaufenden Sendungen erhältlich bei
 Bayerischer Rundfunk, Rundfunkplatz 1, 8000 München 2
 Hessischer Rundfunk, Bertramstr. 8, 6000 Frankfurt 1
 Radio Bremen, Heinrich-Hertz-Str. 13, 2800 Bremen
 Saarländischer Rundfunk, Funkhaus, 6600 Saarbrücken
 Sender Freies Berlin, Masurenallee 8-14, 1000 Berlin 19
 Süddeutscher Rundfunk, Neckarstr. 230, 7000 Stuttgart 1
 Südwestfunk, Hans-Bredow-Str., 7570 Baden-Baden
 Westdeutscher Rundfunk, Appellhofplatz 1, 5000 Köln 1
 (Bildstellen leihen oft Videokassetten aus)
- Issing, Ludwig J. (1974): Forschungsübersicht im Bereich des Schulfernsehens. Paderborn (FEOll).
- Issing, Ludwig J. (1974): Zur Problematik der Evaluierung von Lehrfilmen und Lehrsendungen. In: Fernsehen und Bildung, 8. Jg., S. 52 ff.
- Kazior, Hildegard und Luce, Gabriele (1982): Einige Beispiele kommentierter Inhaltsangaben von Schulfernsehsendungen. Paderborn (FEOll).
- Ketzer, Günther (1972): Der Film im Erdkundeunterricht. In: Der Erdkundeunterricht, Heft 15, S. 12 ff.
- Koch, Rolf (1979): Schulfernsehen Weltkunde – lernzielorientierter, thematischer Erdkundeunterricht im Medienverbund. In: Geographie im Unterricht.
- Koch, Rolf (1980): Geographie in Schulfernsehsendungen der ARD. In: Geographie im Unterricht.
- Kösel, Edmund (1982): Identitätsbildung durch Medieninformation. In: Hütgen, M. und Diem-Wille, G. (Hrsg.), Medienpädagogik. Freiburg.
- Kommer, Helmut (1979): Früher Film und späte Folgen. Zur Geschichte der Film- und Fernseherziehung. Berlin.
- Koszyk, Kurt u.a. (1975): Fernsehen und Sozialkundeunterricht. Bochum.
- Kreuzer, Helmut (1980): Fernsehforschung, Fernsehkritik. Göttingen.
- Kühlhorn, Kurt (1979): Der Jugendliche als Fernsehzuschauer. Ein mediendidaktischer und pädagogischer Beitrag zur politischen Bildung. Frankfurt.
- The Land (Teachers Guide) (1980): Independent Television for Schools. Manchester.

- Lange, Klaus (1980): Abbildung und Konstruktion der Wirklichkeit. In: Politik und Nachrichtenmedien. Stuttgart.
- Lang, Norbert (1978): Lehrer und Fernsehen. München (Minerva).
- Lefold, Peter (1980): Medienwirkung am Beispiel Fernsehen. Hannover.
- Lindemann, Gerd (1980): Medienarbeit Fernsehen. Donauwörth.
- Löffler, Dieter (1982): Literaturübersicht (über Fernsehen in der Schule unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens im Geographieunterricht). In: Praxis Geographie.
- Lorang, Hans-Walter (1982): Wüste — die neue Grenze. Eine Fernsehsendung im Unterricht. In: Praxis Geographie.
- Merket, Rainald (1968): Erziehung zum Fernsehen. Dülmen.
- Meyer, E. (1974): Wie Bildungsfernsehen bildungswirksam werden könnte. In: AV-Praxis, 24. Jg., H. 9, S. 5 ff.
- Nowak, Werner (1979): Thesen zur Rolle der mediendidaktischen Forschung bei der Planung und Produktion von Unterrichtsfernsehkursen. In: Bildung und Erziehung 32, S. 130 ff.
- Newig, Jürgen u.a. (1980): Unterrichtsfilm. In: Praxis Geographie.
- Paderborner Werkstattgespräche (1973): Schulfernsehen im Unterricht, Bd. 5. Hannover/Paderborn.
- Pauls, Heinrich (1981): Schulfernsehen und soziales Lernen. Opladen.
- Pfeiffer, Karlheinz (1975): Der manipulierte Zuschauer. Wie uns das Fernsehen beeinflusst. Freiburg.
- Praxis Schulfernsehen (1976 ff.). Köln (Zeitschrift WDR).
- Ruddies, Günther H. (1976): Aktiv Fernsehen. Das TV-Übungsbuch. Hamburg.
- Salzmann, Wolfgang (1982): Fernsehen im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie.
- Salzmann, Wolfgang (1982): Gruppenunterricht und Schulfernsehen. In: Praxis Geographie.
- Salzmann, Wolfgang und Lorang, Hans-Walter (1982): Fernsehnachrichten. Ihre Bedeutung für den Unterricht. In: Praxis Geographie.
- Sauer, Karl Otto (1978): 100 x Fernsehen und Hörfunk. Mannheim.
- Schedler, Melchior (1975): Kinderfernsehen anders. Entwürfe zu einem emanzipatorischen Fernsehen. Köln.
- Schwihs, Monika (o.J.): Der Einfluß des Fernsehens auf die Entfaltung der Kreativität bei Kindern und Jugendlichen. Diplom-Arbeit in Erziehungswissenschaft. Freiburg (PH, Sozial-Pädagogik, Dipl. 144).
- Schludermann, Walter (1981): Schulfernsehen aus mediendidaktischer Sicht. Alsbach.
- Schrock, Hans (o.J.): Zielsetzung, Überlegung und Realisation einer pädagogischen Fernsehsendung: dargestellt am Beispiel des Erziehungsmagazins „Kinder, Kinder“ des ZDF. Diplom-Arbeit. Freiburg (PH, Dipl. 187).
- Schulfernsehen „Weltkunde“, 5./6. Schuljahr, hrsg. v. Saarländischen Rundfunk. Stuttgart.
- Schwarz, Reent (Hrsg.) (1976): Materialien zum Fernsehunterricht. Stuttgart.
- Schmentz, Julia (1976): Fernsehen-Lernen. 1./2./3./4. Schuljahr. München (Kösel).
- Stückrath, Franz (1967): Televisuelle Erdkunde. In: Beiheft Geographische Rundschau.
- Stuke, Franz und Zimmermann, Dietmar (1975): Medium Fernsehen. Münster.
- Taschenbuch der Kommunikationspraxis (1978): Beispiele einer Film- und Fernseherziehung. Hrsg. v. Otmar Allendorf und J.G. Wiese. Köln.
- Theuring, Wolf H. (O.J.): Praktische Kommunikationslehre. Medienpaket. München (FWU).
- Thull, Martin (1977): Fernsehkunde in der Schule. Bad Heilbrunn.

- Tulodziecki, Gerhard (Hrsg.) (1978): Schulfernsehforschung in der BRD. Referate und Ergebnisse der Arbeitstagung vom 2./3. März. Paderborn (FEO LL).
- Tulodziecki, Gerhard und Zimmermann, Dietmar (1970): Schulfernsehen und Unterrichtspraxis. Köln.
- Tulodziecki, Gerhard (Hrsg.) (1978): Schulfernsehforschung in der BRD. Köln (Verlagsgesellschaft Schulfernsehen).
- Tulodziecki, Gerhard (1974): Einführung in das Unterrichten mit Hilfe des öffentlichen Schulfernsehens. Paderborn (FEO LL).
- Wasem, Erich (1964): Jugend und Bildschirm. München.
- Weler, Rainer (1980): Fernseherziehung in Familie und Schule. Berlin.
- Wember, Bernward (1976): Wie informiert das Fernsehen? München.
- Wember, Bernward (1972): Objektiver Dokumentarfilm. Berlin.
- Williams, Michael T.: Curriculum Decision — Making an Educational Television. London (Independent Broadcasting Authority, 70 Brompton Road, London SW3 1EY).
- Wodraschke, Georg (1979): Medienpädagogik und Kommunikationslehre. München.
- Yitzhak, Roch (1983): The Rhetoric of News in Israel Radio. Bochum (Universität).
- Zindel, Manfred (1982): Meinungsbild aus der Korrespondenzdiskussion über „Schulfernsehen und Unterricht“. Paderborn (FEO LL).

Hinweis:

Interessenten können die vollständigen Protokolle beim Autor anfordern (Kosten: 5 DM für Kopie und Porto).

Bildanalyse der Sendung des WDR Schulfernsehens „Die Stadt als Wohnplatz“ (Auszug)

Nr.	Einstellungen Thema:	Anf. zeit	Dauer	Ausschnitt G N T	Bewegung B K	Fahrt F G K	Schwenk O U R L G	Zoom G T	Sprechende M D I
1	Titel: Leben in der Stadt	00.00	6"	G					
2	Überblick über eine Stadt und Einblendung des Titels (Die Stadt als Wohnplatz)	00.06	23	G T	K		R		
3	Reihenhäuser	00.29	7	N					
4	Fachwerkhäuser	00.36	12	N					
5	Gründerzeitliche Villa	00.48	11	N					
6	Altstadt – Ausschnitt	00.59	8	N					
7	Moderne Villa/Bungalow	1.07	9	N					
8	Spielszene in Wohnung mit Ein- blendung des Mediators im Vordergrund	1.16	68	G N	B K			G	M D
8b	Spielszene ohne Mediator								
9	Wohnungssuche – Hochhaus	2.24	3	N					
10	Spielszene Balkon/Hochhaus	2.27	36	G	B				D
11	Fortsetzung Szene in der Wohnung a) WR b) KiZi	3.03	50	G N	B K	G			D

Ausschnitt: G = Großaufnahme/Detail
N = Normalaufnahme
T = Totale/Kontext
Bewegung: B = bewegtes Bild
K = bewegte Kamera

Fahrt: F = Kamera fährt
G = Kamera geht
K = vertikale K.-Beweg.
Schwenk: O = nach oben
U = nach unten
R = nach rechts
L = nach links

Zoom: G = zur Großaufnahme hin
T = zur Totale (Kontext) hin
Sprechende im Bild: M = Monolog
D = Dialog
I = Interview

Akustische Information der Sendereihe des WDR Schulfernsehens „Die Stadt als Wohnplatz“ (Auszug)

Nr.	Anf. Zeit	DS	Kommentar	Geräusch	Text Code
001	0,17	3	¹ So wohnen die Menschen in der Stadt.	Straßenlärm	<div>Legende:</div> <div>b = beschreibend</div> <div>w = wertend</div> <div>p = problemorientiert</div> <div>er = erklärend</div> <div>/2 = 2. Bildschnitt</div>
002	0,20	12	Massiert in Hochhäusern, regelrechten Wohngebirgen und Mehrfamilienhäusern, die man häufig Wohnmaschinen, Wohnsilos oder Mietskasernen, manchmal sogar geplante Slums nennt. ²		
003	0,32	6	Natürlich würde jeder lieber so wohnen, doch diese Bauweise wird immer teurer, fast unerschwinglich. ³		
004	0,40	11	Oder so: in historischen Gebäuden, die zwar von außen sehr schön anzusehen sind, denen aber meistens moderne sanitäre Anlagen und anderer, selbstverständlicher Komfort fehlen. ⁴		
005	0,50	4	Ähnlich ist es oft in diesen alten Villen aus der Jahrhundertwende.		
006	0,56	4	Ein feudaler Anblick, aber ohne inneren Ausbau kein modernes Wohnen. ⁵		
007	1,02	6	Immerhin besser als in solchen sanierungsbedürftigen Altstadtvierteln wie hier in der Bachgasse in Tübingen. ⁶	Radio, Gespräch i.d. Familie	w, p
008	1,09	5	Die reichsten Stadtbürger verfügen über die besten Wohnhäuser, über die besten Wohnlagen.		
009	1,15	2	Ob es hier noch Wohnprobleme gibt? ⁷		
010	1,30	9	Diese Familie hat noch Wohnprobleme, große sogar, denn hier leben drei Kinder in einem Raum, das soll von nun an anders werden. ⁸		
011	1,42	7	„Reihenbungalow, 120 qm, 4 Zimmer, Einbauküche, Nebenräume, Terrasse, PKW-Einstellplatz.“	leise Umweltgeräusche	b
012	1,50	2	„Na, und wie hoch ist die Miete?“		b
013	1,52	4	„900 DM, das können wir uns ja nie leisten, das ist die Hälfte deines Monatseinkommens.“		w, p er

Hans Ritscher

ANALYSE DER AUSLANDSBERICHTERSTATTUNG IM FERNSEHEN ALS METHODEN-PROBLEM IM UNTERRICHT

1. Die Bedeutung der Konstitutionsbedingungen des Mediums Fernsehen für die Auslandsberichterstattung über kritische Regionen

A. Generelle Problematik

1. Das Fernsehen ist als sozioökonomisches Reproduktionsmedium anzusprechen:
 - a) Es dient u.a. zur Wiederherstellung der Arbeitskraft und ist insofern eine anerkannte Art von „Lebensmittel“ (Existenzminimum).
 - b) Es dient zur Egalisierung des Informationsstandes und ist insofern ein konstituierender Faktor des allgemeinen Lebensniveaus.
 - c) Zur Konsumtion von Fernsehen ist keine Arbeit (Anstrengung) vonnöten; es ist monologisch und wird rezeptiv aufgenommen.
2. Die Konstitutionsbedingungen des Mediums Fernsehen beruhen auf seiner Struktur als Großorganisation.

Die Entscheidungsgremien des Fernsehens sind politisch zusammengesetzt nach den Kriterien, nach denen auch der Staatsapparat zusammengesetzt ist: Übergewicht der staatstragenden politischen Parteien, Gewerkschaftsführer, Spitzen der Kirchen und Wirtschaftsverbände. Wie für die meisten Institutionen des Staatsapparats gilt für die Fernsehinstitutionen das Prinzip der Ernennung, nicht der freien Wahl. Die Kontrollinstanzen sind daher politische, nicht etwa künstlerische o.ä. Dies läßt sich am Begriff der „Ausgewogenheit“ deutlich machen: Er besagt nichts anderes, als daß das Programm insgesamt – wie zunehmend sogar der einzelne Beitrag – das Gesamtinteresse der politisch staats-tragenden Kräfte zu berücksichtigen hat; er ist somit selbst zu einem antikritischen Begriff geworden.

- a) Politische Beiträge werden durch den Status einer öffentlichen Institution und ihrer Kontrollmechanismen geprägt („Ausgewogenheit“ als Objektivitätsproblem).
- b) Beiträge werden ferner durch die Konkurrenz der Berichtersteller und Moderatoren geprägt („Professionalität“ als Authentizitätsproblem).
- c) Die Herstellungsbedingungen des Fernsehens hängen mit dem wirtschaftlich-politisch-sozialen Gesamtgefüge der Gesellschaft zusammen (Problem der Offenlegung der Legitimations- und Steuerungsentscheidungen).

Der komplizierte Arbeitszusammenhang, durch den ein politischer Vorgang irgendwo in der Welt dem Fernsehbetrachter hierzulande übermittelt wird, kann folgendermaßen beschrieben werden: Es gibt zwischen dem Aufzeichnungsvorgang und den Rezipienten eine Anzahl von Personen, Institutionen, Mechanismen, die den Sachverhalt übermitteln, bearbeiten und dem Rezipien-

ten zuführen, also ein Transportsystem für Informationen. Der Rezipient empfängt den Sachverhalt, von dem er informiert wird, als Produkt des Kommunikationssystems; er muß sich ihn so rekonstruieren, daß er das Produkt gleichsam wieder in seinen Rohstoff zurückbildet. Dies kann er selbstverständlich nur, wenn ihm das System durchsichtig wird und er mit Hilfe dazu geeigneter Untersuchungsmethoden lernt, gleichsam reziprok zum Produktionsverlauf des Fernsehberichts zu denken.

Das System kann mit Hilfe des folgenden Grobschemas so abgebildet werden, daß sich die Politikbereiche zuordnen lassen, in denen Legitimations- und Steuerungsentscheidungen fallen, die auf die Funktion des Kommunikationssystems zurückwirken. Aus dieser Skizze geht hervor, daß jeder Teilbereich des Kommunikationssystems bezüglich der spezifischen Operationen, die er zu leisten hat, mit allgemein gesellschaftlichen Bezugssystemen (Leistungssektoren) verknüpft ist. Er wird von ihnen beeinflußt und unterliegt ihren Gesetzmäßigkeiten.

Herstellungsphase	Durchführende Einrichtung	gesellschaftliches Bezugssystem	Politikbereich
Berichterstattung vor Ort	Berichterstatte	journalistischer Berufssektor	Ausbildung
	Film-Team u. Aufnahmetechnik	Berufssektor Bild u. Ton	Beschäftigung
Verarbeitung	Redaktion	öff.-rechtl. FS-Anstalt	Medien
	Übertragungs- u. Ausstrahlungstechnik	Bundespost El.-Industrie	Außen- u. Innenpolitik Markt
Empfang	Empfangsapparatur	Handel	Konsum
	Rezipient	Staatsbürger	Information Partizipation
Evaluation	Interessengruppen		Recht
	Parteien	...	Gesetzgebung
	Wissenschaft		Forschung
	Schule		Bildung

B. Spezifische Problematik

3. Das Bild einer Region wird vom Fernsehen im Kontext seiner Herstellungsbedingungen gekennzeichnet.
 - a) Durch eine Reihe von Beiträgen über die gleiche Region entsteht eine bestimmte Inszenierung von Realität
(Beispiel Süd-Afrika; vgl. *Ritscher/Schelz* 1981).

- b) Die Berichterstattung über eine bestimmte Region hat Bedeutung für die innenpolitische Auseinandersetzung über korrespondierende Ziele und Positionen.

In ihren Beziehungen zu den Ländern des südlichen Afrika befindet sich die Bundesrepublik Deutschland in einer zwiespältigen Situation: Nach den USA und Großbritannien ist sie der drittgrößte Handelspartner Südafrikas und damit eine der Hauptstützen des Regimes in Pretoria. Die Bundesrepublik ist mit den genannten Ländern wiederholt von der UNO wegen ihrer Unterstützung des Rassismus kritisiert worden. Andererseits ist sie bestrebt, mit der Isolierung der Minderheitsregierungen nicht auch selbst isoliert zu werden. Versuche der Kontaktaufnahme mit Befreiungsbewegungen (Swapo, Patriottische Front) und politische Absetzbewegungen von der Politik der Apartheid (der sog. Genscher-Kurs) gehen in diese Richtung. Die EG-Erklärung zur Apartheid, die einen „Wohilverhaltenskodex“ für europäische Firmen zur Gleichbehandlung weißer und schwarzer Arbeiter enthält, deutet die Generallinie dieser Politik an: Man will es sich zwar nicht ganz mit den weißen Regierungen verderben, gleichzeitig aber Verluste infolge des absehbaren Untergangs dieser politischen Systeme vermeiden und eine rechtzeitige Neuorientierung vorbereiten.

Außerdem verbinden Deutschland und die Region des südlichen Afrika besondere historische Beziehungen: Von 1884 bis zum I. Weltkrieg war Namibia die deutsche Kolonie Südwestafrika. Die Kolonialherrschaft des Deutschen Reiches machte sich u.a. bei der Niederschlagung des Herero-Aufstands in den Jahren 1904-1907 des Völkermordes an der schwarzen Bevölkerung schuldig. Eine bis heute nicht abgerissene Einwanderungsbewegung von Deutschen nach Südafrika trug dazu bei, daß die Deutschen heute die drittstärkste weiße Bevölkerungsgruppe in diesem Land sind.

Angeichts dessen ist es verständlich, daß das südliche Afrika zu einem Schwerpunktthema in der Auslandsberichterstattung der deutschen Fernsehanstalten wurde. Aus der Zwiespältigkeit der Übergangssituation im südlichen Afrika sowie aus der Politik der Bundesrepublik folgt, daß die Berichterstattung über dieses Gebiet erhebliche Bedeutung hat für die innenpolitische Auseinandersetzung über die Frage, welcher Weg zu unterstützen sei: Ein „aufgeklärter“ Rassismus, eine Machtübernahme durch „gesetzmäßige“ schwarze Organisationen oder Teilungsprojekte.

Sämtliche Positionen werden auch in den Fernsehberichten vertreten.

- c) Der Kommunikationsapparat tendiert zu einer politisch unbedenklichen Darstellung.

Für die politische Didaktik ist es bedeutsam, daß das Medium Fernsehen durch seine Integration in das Gesellschaftssystem dem Publikum generell, also auch dann, wenn es über politische Ereignisse und Konflikte im Ausland berichtet, zwar brandaktuelle und interessante Neuigkeiten mitteilt, jedoch nichts fundamental Neues. Der Kommunikationsapparat erzwingt, daß gerade neue politische Alternativen, Ziele und Lösungsmöglichkeiten, über die zu berichten wäre, möglichst nur in einer Form an den Empfänger gelangen, daß sie politisch unbedenklich sind, also keinen nennenswerten Einfluß auf den sozialen status quo der eigenen Ordnung haben.

Angeichts dessen sind wir bei der Beurteilung des Kommunikats bezüglich seines Aussagewertes für den dokumentierten Sachverhalt und dessen politische Implikationen darauf angewiesen, aus dem berichteten Material sowie mit Hilfe anderer Informationen eine Rekonstruktion der Realität zu leisten. Dieser Aufgabe steht die mit dem Medium des bewegten Bildes ge-

gebene Wirklichkeitsillusion entgegen. Durch den täuschenden Eindruck, ~~die-~~ses Bild der Sache oder der Person sei bereits die Realität selbst, wird immer wieder die zur Realitäts-Rekonstruktion erforderliche Distanzierung und Relativierung behindert (bezeichnenderweise sprechen wir zwar vom „Original-Ton“, aber nicht vom „Original-Bild“).

Dazu schreibt der erfahrene Stuttgarter Fernseh-Dokumentarfilmer **Heinz Huber**: „Der Bereich des Optischen, des durch Abbild Erfassbaren ist enger, als man auf den ersten Blick glauben sollte. Man kann (...) so weit gehen, zu sagen, daß gerade das Wesentliche optisch nicht faßbar ist. Der Fernseh-berichterstatte merkt früher oder später, daß das Sichtbare nur ein Teil der Wirklichkeit ist, und nicht einmal der wichtigste. Wollte er sich nur auf das Sichtbare, das optisch Zeigbare beschränken, so berichtete er nur über eine sehr verkürzte Wirklichkeit.“

4. Will der Rezipient zur Wirklichkeit, auf die sich der Fernsehbericht bezieht, vorstoßen, so muß er die Realität aus dem Produkt des Fernsehens rekonstruieren.
 - a) Er bedarf einer Methode, um die Inszenierung zu „durchschau-en“.
 - b) Die Rekonstruktion der Realität wird durch irreführende Schein-theoreme behindert, wie z.B. die Unterscheidung von Nachricht und Meinung.
 - c) Die Rekonstruktionskompetenz des Zuschauers hängt von seiner Kritikfähigkeit in bezug auf die eigene Standortgebundenheit und von seinem Sachverstand in bezug auf den Inhalt und Kontext der Sendung ab.

Um die Arbeit an Auslandsberichten des Fernsehens als wirksame politi-sche Erwachsenenbildung zu gestalten, sollten ein möglichst hoher Grad an Selbstarbeit und Selbststeuerung der Gruppe und ein breiter Spielraum für Metakommunikation angestrebt werden. Aufklärung über die politischen Zusammenhänge der berichteten Ereignisse, Einsicht in die Übermittlungsbedingungen, Problembewußtsein für den Ideologietransport sind einige all-gemeine Kursusziele, die gerade mit Hilfe eines grundsätzlich offenen Ar-beitsverfahrens erreicht werden können. Das Verfahren der Sequenzanalyse stellt in diesem Zusammenhang ein brauchbares Instrument zur Analyse der Fernsehberichte dar, weil es besonders geeignet zur Interaktion der Teilnehmer ist und auf der Grundlage gemeinsamer verfahrenspraktischer Überlegungen der Gruppe angewendet wird.

5. Eine entwickelte Theorie der Fernsehkritik ist noch nicht vorhan-den.
 - a) Dieses Theoriedefizit ist am Beispiel der Analysen von *B. Wember* nachzuweisen.

Wember stellt eine direkte Verbindung her zwischen der Struktur der Fernsehinformation und dem, was in die Köpfe der Zuschauer eingeht. Er berücksichtigt u.E. nicht, daß die politik-institutionellen Bedingungen und Funktionen des Fernsehens den technisch-medialen Gegebenheiten übergeordnet sind. Entgegen dem von ihm erhobenen ideologiekritischen Anspruch beschränkt sich Wember auf die werkimmanente Interpretation des filmischen Materials. Dieses Vorgehen kann nicht zu brauchbaren Ver-

allgemeinerungen der Untersuchungsergebnisse führen, weil die ideologische Ausrichtung auch der einzelnen Beiträge nicht in erster Linie durch die Sachzwänge geprägt ist, sondern durch den politischen Gesamtauftrag des Fernsehens und – darin eingebettet – durch die Subjektivität der jeweiligen Redakteure und Filmautoren. Mit der These von der „unbewußten Produktionsweise“ exkulpiert Wember die Autoren von der durch ihn selbst aufgedeckten Widersprüchlichkeit ihrer Beiträge mit dem Hinweis, sie seien den immanenten Strukturen und Zwängen des Mediums ausgeliefert.

So charakterisiert er beispielsweise die Verwendung des Zooms: „Sie (die Autoren, d. Verf.) glauben, daß sie Informationen liefern, und produzieren doch nur Augenkitzel, ... rasanten drive.“ – An diesem Beispiel wird besonders deutlich, wie formal diese Vorgehensweise bleibt. Sie gerät damit in einen Widerspruch zu dem ideologiekritischen Anspruch.

Die entscheidenden Kategorien der Wember'schen Analyse stammen durchweg aus dem Bereich der Psychologie und Pathologie. So wird von „Verseuchung der Denkwelt und Sehgewohnheit“ gesprochen, in den Fernsehgewohnheiten der Zuschauer sieht er „Anzeichen von Sucht“, als analytische Kategorien der Bildanalyse dienen ihm Begriffe wie „Augenkitzel“ und „Bewegungssucht“.

Mit einem derart psychologisierenden Erklärungssatz kann Wember die Wirkungsmechanismen der Ideologiebildung und die ihr zugrundeliegenden gesellschafts-politischen Interessen und selbst die immanenten Möglichkeiten und institutionellen Bedingungen des Fernsehens nicht in den Griff bekommen. Das Ergebnis ist eine scheinrationale Analyse, an deren Ende wieder die Vorstellung von den uneingeschränkten Manipulationsmöglichkeiten des Fernsehens steht, wobei Wember den Begriff Manipulation so definiert:

„Manipulation ist ein mehr oder weniger bewußter Eingriff in das Material.“

Diese Definition beschreibt jede mediale, ja überhaupt jede menschliche Tätigkeit schlechthin, wenn wir unter Material den Gegenstand der Massenmedien, nämlich die Wirklichkeit verstehen. Daß jede Wirklichkeit durch die Tätigkeit und die Folgen der Tätigkeit der Massenmedien auch verändert, in sie also „eingegriffen“ wird, ist evident. Wembers Schlußfolgerung, die Manipulation sei den Medien immanent, erweist sich damit als redundante Aussage, hat er doch die Praxis der Medien insgesamt als Manipulation definiert.

Die ideologische Stoßrichtung dieser zirkelhaften Gedankenführung zielt ganz offensichtlich darauf ab, den Massenmedien die Übermächtigkeit zu attestieren, die sich einer wirklichen Analyse entzieht und nur gleichsam durch ideologische Hygienevorschriften – „Reinhaltung“ – eingedämmt, nicht aber grundsätzlich erkannt und damit dann verändert werden kann.

- b) Das Verfahren der „Konfigurationsanalyse“ von *K. Koszyck* ist nicht auf Auslandsberichte, sondern auf Sprechfilme bezogen.
- c) Neuere Untersuchungen wie die „Tagesschau“-Analyse von *Lükens* bedürfen der Rezeption durch die Fachdidaktik.

II. Das Verfahren der „vereinfachten Sequenzanalyse“

Es gibt verschiedene Verfahren der Sequenz-Analyse, also der abschnittsweisen Untersuchung von Fernsehberichten. Ich beschreibe in diesem Abschnitt eine Variante, die sich sowohl zur ersten praktischen Einführung eignet als auch als eine Art „Feuerwehrmaßnahme“ für medienkritische Situationen unter eingeschränkten Arbeitsbedingungen. Das

Verfahren hat den Vorteil, daß es auf Lerngruppen zugeschnitten ist, wie sie in der Schule oder in der Erwachsenenbildung vorkommen, und Einschätzungs-Gruppenleistungen anregt, bei denen mit Ausprägungsgraden von Grobkategorien gearbeitet wird.

Die folgende Vier-Felder-Tafel wird als ein heuristisches Instrument benutzt, um Kategorien zu gewinnen, mit denen Einschätzungen von Filmbeiträgen (Film-Abschnitten) unter didaktischen Aspekten vorgenommen werden können.

Stoff Qualität	Inhalt	Darbietung
Substanz	informativ	verständlich
Funktion	aufklärend	interessant

Wenn man die kommunikationstheoretische Unterscheidung von Gegenstand und Vermittlung zugrundelegt, ergibt sich aus dem Aspekt der *Sache*, von der der Fernsehbericht handelt, die Unterscheidung der Aspekte *Inhalt* und *Darbietung*. Unter dem Aspekt der *Qualität* der Sendung sind *Substanz* und *Funktion* zu berücksichtigen. So erhalten wir vier Kategorien der Beurteilung; sie eignen sich zur Einschätzung von Filmabschnitten durch Laien (Schüler, VHS etc.) unter der Voraussetzung, daß diese sich mit dem Definitionsgehalt der Kategorien auseinandersetzen und sich vergegenwärtigen, daß zwischen ihnen keine Überschneidungen bestehen sollen.

Der Lerngruppe wird also die Aufgabe gestellt, über die Beurteilungskategorie eine *gemeinsame Definition* zu gewinnen. Die Gruppe verständigt sich darüber und notiert sich (Stichworte), was sie unter „informativ“, „verständlich“, „aufklärend“, „interessant“ verstehen will. Sie erreicht gewöhnlich bei diesen kategorialen Abklärungen einen hohen Grad von Aktivität, alle beteiligen sich.

Aus praktischen Gründen arbeiten wir mit nur drei Ausprägungsgraden:

- 0 = nicht gegeben,
- 1 = gegeben,
- 2 = stark ausgeprägt.

Über diese drei Ausprägungsgrade hinaus kann man nur noch mit wissenschaftlichen Methoden zu weiteren Verfeinerungen der Messung gelangen.

Immerhin ergibt die Anwendung von drei Ausprägungsgraden bei vier Beurteilungskategorien bereits eine 12fache Differenzierung an Aussagen. Daraus wird deutlich, daß es bereits schwierig für einen Laien ist, den (ganzen) Inhalt einer Sequenz in dieser Weise zu dif-

Dieses Instrument läßt sich um so zuverlässiger einsetzen, je besser das Fernsehmaterial zu übersehen ist. Dies kann bei einem ganzen Fernsehbericht (von etwa 10-15 Minuten) schwerlich gelingen, auch wenn er mehrfach vorgeführt wird. Infolgedessen bietet sich das abschnittsweise Vorgehen nach „Sequenzen“ an.

Als „Sequenz“ bezeichnen wir für unsere Untersuchung einen Filmabschnitt, der einen gegen die vor- und nachgängigen Abschnitte inhaltlich eindeutig abgrenzbaren Aussagenkomplex darstellt, einerlei ob er eine oder mehrere Kameraeinstellungen umfaßt.

Der Einwand, solche Abgrenzung der Sequenzen gegeneinander sei willkürlich und damit der „Aussagekomplex“ beliebig konstruierbar, so daß unsere Untersuchung leicht alles das aus dem Filmbericht herausinterpretieren könne, was sie durch ihre Abschnittsmanipulation hineinpraktiziert habe, ist nicht stichhaltig. Es handelt sich um eine Methode unter Gruppen-Arbeitsbedingungen, die Entscheidung für eine Abgrenzung muß durch Gruppendiskurs geklärt und von Sachgründen her legitimiert werden. Allerdings ist eine Abstimmung über Sequenzgrenzen nicht so häufig nötig, wie man meinen könnte; die große Mehrzahl der Sequenzen ist aus der Sachstruktur bzw. der Dramaturgie des Filmberichts unmittelbar gegeben und nicht strittig. Selbstverständlich müssen die Sequenzeinteilungen von untersuchten Fernsehberichten überprüfbar sein; dies geschieht durch Offenlegung der vollständigen sequenzierten Filmkontrolle.

Wahrscheinlich wird man ferner einwenden, daß sich die Sequenzen bezüglich der eingetragenen Einschätzungen nicht summieren lassen, es hieße wohl Äpfel und Birnen zusammenzählen. Nun, in der Tat, eben dies tun wir, und zwar etwa so, wie man beide Obstsorten z.B. unter der gemeinsamen Kategorie „reif oder unreif“ zählen kann.

Die Gleichbehandlung der Sequenzen bei einer numerischen Verrechnung wird dadurch legitimiert, daß wir die Sequenzen vorab als „Aussagekomplexe“ definiert haben und als solche in der Tat jeweils als eine und nur eine „Einheit“ zählen können.

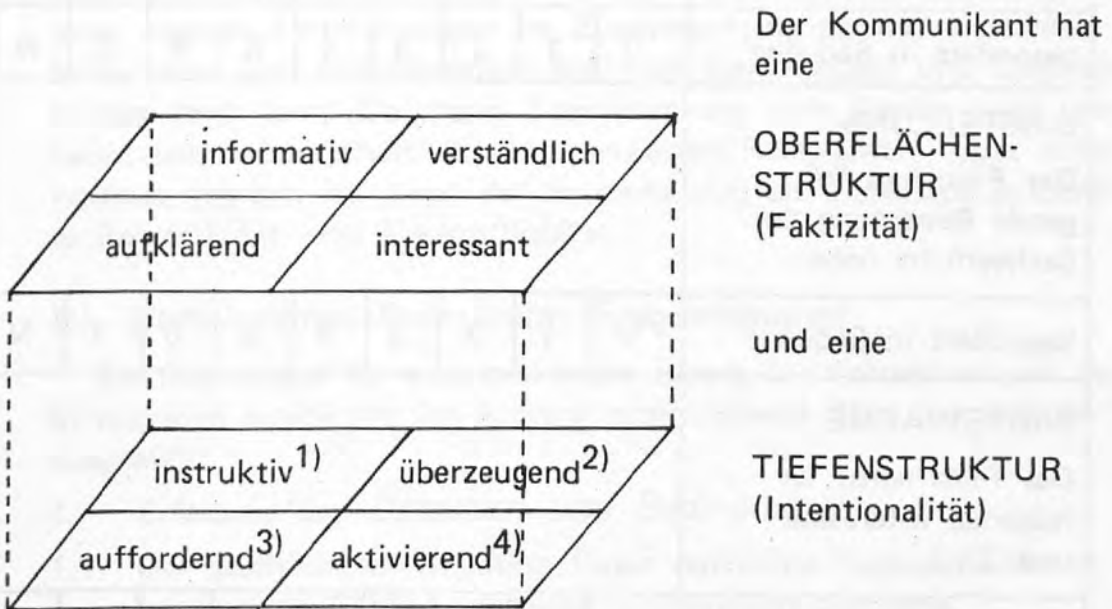
Bei der Beurteilung der Einschätzungs-Summe stoßen wir jedoch sehr bald an ähnliche Grenzen einer bloß immanenten Produkt-Interpretation, wie wir sie schon bei der Charakterisierung der Medienkritik *B. Wemblers* ausgewiesen haben. Eine angemessen humangeographisch und soziohistorisch begründete Beurteilung der Ergebnisse bedarf eines geeigneten, d.h. theoretisch-didaktisch fundierten *Beurteilungsrahmens*.

Dieser Rahmen ergibt sich, wenn wir uns erinnern, daß die didaktische Diskussion schon seinerzeit, aus Anlaß der „Strukturgitter“-Konzeption u.ä., die Notwendigkeit zur Berücksichtigung der Meta-Ebene didaktischer Unterrichtsobjekte herausgestellt hat. In vorliegendem Falle gehen wir davon aus, bezüglich der Reflexion über ein

Kommunikat seine *Tiefenstruktur* von seiner *Oberflächenstruktur* zu unterscheiden.

Während die Oberfläche als pure *Faktizität* strukturiert ist, wird die Meta-Ebene in der Tiefe vor allem als *Intentionalität* zu untersuchen sein.

Auf diese Weise erhalten wir eine weitere Vier-Felder-Matrix, die der oben diskutierten korrespondiert:



- 1) beabsichtigtes Denkmuster
- 2) beabsichtigte Einstellung
- 3) beabsichtigte Parteinahme
- 4) beabsichtigte Handlungs(Interventions-)bereitschaft

Mit Hilfe der so gewonnenen Kategorien ist es nun möglich, den Fernsehfilm von ihnen aus auf seine Intentionalität hin zu befragen. Die daraus sich ergebenden analytischen Befunde können wir schließlich zusammenfassen:

Befunde zur Tiefenstruktur

DENKMUSTER: Der Film vermittelt folgende Auffassung von dem gegebenen Sachverhalt										
besonders in Sequenz	V	1	2	3	4	5	6	7	N	
EINSTELLUNG: Der Film legt folgende Bewertung des Sachverhalts nahe										
besonders in Sequenz	V	1	2	3	4	5	6	7	N	
PARTEINAHME: Der Film wirbt für folgende Interessen und Ziele										
besonders in Sequenz	V	1	2	3	4	5	6	7	N	
INTERVENTION: Der Film aktiviert für die Unterstützung folgender Ziele und Maßnahmen										
besonders in Sequenz	V	1	2	3	4	5	6	7	N	

Bei einer Untersuchung der Süd-Afrika-Berichterstattung 1977 haben wir als Beurteilungsrahmen einen *Fragenkatalog* verwendet, der eine Modifikation des 1976 von der Bundeszentrale für politische Bildung vorgestellten Kriterienkatalogs zur Entwicklungspolitik darstellt.

Das Verfahren der Sequenzanalyse ist zunächst eindeutig eine Analyse des Kommunikats und nicht des *Rezipienten-Verhaltens*. Letzteres kommt zwar mit jedem Einschätzungsakt ins Spiel und wird auch bereits durch die Gruppenleistung bei der Einschätzung korrigiert bzw. relativiert, aber nicht eigentlich auf die konstitutiven Bedingungen hin reflektiert.

Dies kann jedoch mit Hilfe des Fragenkatalogs geschehen. Er provoziert Perspektiven zur Urteilsbildung, die eine Kritik der eigenen Standortbedingungen einschließen. Insofern ist der Fragenkatalog nicht primär und nicht hauptsächlich geographisch, sondern politisch konzipiert. Der Rezipient (Schüler usw.) kann sich bei der Interpretation der Sequenzergebnisse auch der Voraussetzungen bewußt werden, von denen aus er selber urteilt. Er wird so (bei entsprechender didaktischer Anleitung) in die Lage versetzt, daß er den Fernsehbeitrag *und* seine eigenen Einschätzungen im Zusammenhang politisch-kultureller Präferenzen und soziohistorisch bedingter Denkmodelle und Zielprojektionen sehen lernt. Da dieser Zusammenhang dem Schüler (und überhaupt sozialwissenschaftlich nicht versierten Rezipienten) nicht ohne weiteres gegeben ist, dient der Fragenkatalog als didaktisch aufbereitete Beurteilungs- und Erkenntnishilfe.

III. Gemeinsames Praktikum (Fragenkatalog)

Als Gegenstand für eine praktische Übung im Teilnehmerkreis des Symposions wurde der im Anhang protokollierte Film von Büttgen ausgewählt.

1. Erfassung der *Ursachen und Bedingungen*

1.1 Der geschilderten Situation liegen natürliche Gegebenheiten in bestimmten Größen, Varianten, Relationen zugrunde.

- Stellt der Film sie dar? Wie wählt er sie aus?
- Verabsolutiert oder verkennt er sie? Bewertet er sie in ihrer sozialen Qualität?

In diesen Zusammenhang gehört besonders das Problem der Verharmlosung: Es werden Vorgänge als „durch Sachzwänge bedingt“ oder als Problem des „Klimas“ dargestellt und so nur scheinbar erklärt, wobei tiefer liegende kulturelle Ursachen ausgeblendet bleiben.

1.2 Die dargestellte Situation ist das Ergebnis einer bestimmten historischen Entwicklung.

- Zeigt der Film die historischen Ursachen?
- Verzichtet der darauf? Verschleiert er sie? Entstellt er sie? Entwirft er ein falsches Bild von ihnen? Wird er den Eigenarten des Landes und der Menschen gerecht?

In diesen Zusammenhang gehören Gesichtspunkte wie:
die Auswirkungen der Kolonialzeit auf die sozialen, religiösen, geistigen Strukturen;
der britisch-burische Interessengegensatz;
die Politik der Apartheid;
die Interventionspolitik der sozialistischen Staaten;
die Wahrheit über Verfolgung und Unterdrückung im südlichen Afrika.

1.3 Auf die geschilderte Situation haben internationale Vorgänge und Interessen Einfluß.

- Macht der Film diese Zusammenhänge deutlich?
- Übergeht er sie? Werden sie verharmlost oder verfälscht? Sind sie von Vorurteilen getragen oder auf bestimmte Interessen zugeschnitten?

In diesen Zusammenhang gehören Gesichtspunkte wie:
 Welthandel, Weltwirtschaftssystem;
 Rüstungsgeschäft; internationale Konzerne;
 Entwicklungshilfe und Entwicklungsprofit;
 die Interessen der Industrieländer am Wirtschafts- und Rohstoffraum südliches Afrika.

1.4 In der dargestellten Situation wirken sich bestimmte ökonomische Bedingungen aus.

- Werden sie im Film aufgezeigt?
- Bleiben sie unbekannt? Werden sie verschleiert oder verharmlost? Wird von ihnen eine falsche Darstellung gegeben? Welchen ökonomischen Interessen nützt der Film? Aus welchem Blickwinkel werden sie beurteilt?

In diesen Zusammenhang gehören Gesichtspunkte wie:
 die Bedeutung der Schwarzen für Landwirtschaft und Industrie als Billiglohn-Arbeitskraft;
 die Entstehung von großen Vermögen bei der Ausbeutung von Bodenschätzen;
 die Industrialisierung und Verstädterung;
 die Rechtsordnung als Schutzsystem für die Besitzverhältnisse;
 die ökonomische Abhängigkeit der Homelands.

Desgleichen ist in diesem Zusammenhang die Schein-Rationalisierung durch Klischees, Stereotype und Vorurteile zu nennen, die der Rezipient als solche nicht ohne weiteres durchschaut, z.B. die These von der naturbedingten Rückständigkeit der Schwarzen, ihrer angeblich geringeren Intelligenz, ihrem angeblich fehlenden Zeitsinn oder z.B. die These von den „Sturen Buren“ etc.

2. Erfassung der politisch-ideologischen *Tendenz*

2.1 Für die Probleme der Situation, über die berichtet wird, bietet der Film ein Interpretationsmodell an.

Beispiele:

Die weiße Herrschaft im südlichen Afrika ist keine Kolonialherrschaft;
 die politisch-ökonomischen Verhältnisse im südlichen Afrika haben den Schwarzen den höchsten vergleichbaren Lebensstandard in Afrika gebracht;
 die Befreiungsbewegungen sind kommunistische Handlanger der Sowjetunion.

- Welche Ideologeme im Filmbericht belegen das identifizierte Modell?
- Welchen politischen und ökonomischen Interessen dient das Interpretationsmodell?
- In welcher Weise verfälscht das Modell die Wirklichkeit?
- Nimmt der Film Partei, z.B. für die Menschenrechte der Mehrheit?

- 2.2 Für die politische Behandlung der Konflikte, die der Filmbericht schildert, wird durch den Film eine bestimmte Veränderungsstrategie suggeriert bzw. vorgeschlagen.

Beispiele:

Verschärfter Druck in Richtung auf eine stufenweise soziale Liberalisierung, um das südliche Afrika als Rohstofflieferant für die westlichen Industriestaaten zu erhalten;
Verhinderung einer kommunistisch-radikalsozialistischen Revolution durch Verstärkung der Rivalitäten in der schwarzen Opposition mit Hilfe selektiver Teilunterstützungen;
Ausbau zu parlamentarisch-kapitalistischen Demokratien mit gleichem Wahlrecht nach europäischem Muster.

- Wird das Lösungsmodell den Menschen im südlichen Afrika gerecht?
- Welche Chancen hat es für die Verwirklichung?
- Von wem wird es primär favorisiert?
- Wird die Strategie personalisiert (sympathisch/unsympathisch etc.) bzw. diffamiert?

- 2.3 Für die Lösung der politischen Probleme, die der Bericht vorstellt, wird durch den Film ein bestimmtes Staats- und Gesellschaftskonzept angeboten bzw. vor ihm gewarnt.

Beispiele:

das parlamentarisch-kapitalistische Modell mit gleichem Wahlrecht;
die Staatenteilung verbunden mit unterschiedlichen Verfassungsentwürfen;
sozialistische Konzepte.

- Welchen Interessen entspricht das Modell? Wer befürwortet es?
- Erzeugt der Film Gefühle der Angst und Verächtlichkeit gegenüber anderen Konzepten?
- Beurteilt der Film die Verhältnisse nach europäischen Normen?

LITERATUR:

- Koszyk, K. (1972): Wirkungen der Massenkommunikation. Ergebnisse und Kritik einer Forschungseinrichtung. In: *aus politik und zeitgeschichte* 39.
Ritscher, Hans/Helga Schelz (1981): *Fernsehen genau betrachtet. Sequenzanalyse von Auslandsberichten.* Opladen.
Wember, Bernward (1976): *Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis.* München.

A N H A N G

Weltspiegel vom 2.9.1983

Film von Heinrich Büttgen (Kamera: Roger Harris):

„Buthulezis Nein zur Südafrikanischen Verfassung“

Bild

Text

Vorspann

Lindlau und Landkarte:

Süden Afrikas

mit Namen:

Kwazulu

Durban

Südafrika

Die katholische Kirche in Südafrika hat die vorgeschlagene Verfassung des Landes kritisiert, weil diese Verfassung den Schwarzen politische Rechte verweigert, obwohl 2/3 der Bevölkerung schwarz sind. In einem Hirtenbrief wird die Verfassung als eine Festschreibung der Rassendiskriminierung bezeichnet, und es sieht so aus, als wollten die Bischöfe mit dieser klaren Äußerung den weißen Bürgern Südafrikas signalisieren, am 2. November, also heute in einem Monat, gegen die Verfassung zu stimmen.

Hier die Reaktion schwarzer Führer.

Heinrich Büttgen aus Südafrika.

Sequenz 1

Zulus in rhythmischer Massenbewegung beim Hineinströmen in das Stadion von Durban.

Sie kommen zum Wahlkampf, obwohl sie nicht wählen dürfen.

25 000 Zulus strömen ins Stadion von Durban am Indischen Ozean. Sie protestieren gegen die von der südafrikanischen Regierung vorgeschlagenen Präsidialverfassung. Weiße, Mischlinge und Inder sollen in Zukunft die Politik bestimmen.

Schwarze aber von der Macht ausgeschlossen bleiben.

Sequenz 2

Ghatsa Buthulezi verläßt das Automobil und wird von Herolden im Leopardenfell empfangen und besungen. Mit ihnen marschiert er in das Stadion und begibt sich zum Zelt der Versammlungsleitung.

Ghatsa Buthulezi, 55, wird in die Wahlkampfarena steigen. Er ist Prinz, Häuptling und Ministerpräsident in Homeland Kwazulu. Damit einer der mächtigen Führer des schwarzen Südafrika.

Herolde kündigen den König der Zulus an.

Er wird die geplante Verfassung verurteilen und gleichzeitig König Kaka's gedenken. Der hat 1816 das zerstreute Viehzüchtervolk der Zulus zu einem Reich vereinigt.

König Letini und Häuptling Buthulezi verfügen heute zwar über einigen politischen Einfluß. Die neue Verfassung des weißen Südafrika gibt ihm aber keine politischen Rechte.

Sequenz 3

Frauen in traditioneller Tracht bei einem Animiertanz, sowie Männer- tanzgruppe, die Stärke und Ergebenheit demonstriert. Das Auditorium der Zulus nimmt auf dem Erdboden im Stadion Platz.

Ghatsa Buthulezi legt Wert auf Tradition. Vor seiner Rede im Stadion von Durban das alte Kriegsritual der Zulus.

Frauen animieren die Krieger durch Tänze zur Tapferkeit. Kriegstanz der Männer. Darstellung von Mut und Stärke, beides braucht Buthulezi, um als Zulu-Häuptling und Ministerpräsident des Homelands gegen die neue Verfassung der Weißen zu kämpfen.

Sequenz 4

Ghatsa Buthulezi redet zum Volk, mit Häuptlingsschmuck. Vornehme Zuhörer kurz im Bild.

Die neue politische Verfassung verspricht nur Unfrieden und Zerstörung. Wenn wir aber die Verfassung ablehnen, werden wir in Zukunft besser miteinander reden können. Wenn wir die Verfassung annehmen, dann bekennen wir uns zu den schlimmen Dingen unserer Vergangenheit und verbauen uns eine bessere Zukunft. Ich schwöre Ihnen, die Geschichte wird sehr bald erweisen, daß Südafrika eine Nation ist, ein Volk mit einem Ziel.

Die Verfassung, die uns die Regierung aufzwingen will, wird die Geschichte nicht verändern. Sie ist der verzweifelte Versuch, die Realitäten zu ignorieren. Realität ist, daß man die rassistischen Gruppen in diesem Land nicht auseinanderbringen kann. Eine ist von der anderen abhängig.

Sequenz 5

Einen Tag später: Buthulezi trifft als Wahlkämpfer in einer schwarzen Township bei Johannesburg ein, umringt von schwarzen Massen, von ihnen bejubelt, unter ihnen mit erhobener Faust, dann von ihnen begleitet im Weitergehen.

Einen Tag später. Wahlkämpfer Buthulezi in Tenbiza, einem schwarzen Wohngebiet von Johannesburg. Hier ist der Häuptling nicht mehr unter seinen Zulus. Allein in Südafrika gibt es mehr als 20 schwarze Rassen. Aber auch in Tenbiza ist Buthulezi der Chief, als Vorsitzender der südafrikanischen schwarzen Allianz.

Übrigens hat der agile Politiker Buthulezi 1975 die Incharta-Bewegung ins Leben gerufen, teils eine nichtkämpferische Freiheitsbewegung, teils eine politische Partei. Denn nach Buthulezis Meinung muß sich Südafrika endlich entscheiden, ob es in Zukunft den Weg der Gewalt oder den des Handelns mit allen südafrikanischen Rassen gehen will.

Sequenz 6

Rede Buthulezis zum rassistischen Dreikammerparlament.

Das rassistische Dreikammerparlament aus Weißen, Mischlingen und Indern unterdrückt Werte, die das Land braucht. Das Dreikammerparlament ist ein Mechanismus, der nur aus weißem Rassismus besteht und der auf einer immerwährenden Herrschaft der Weißen über alle Nichtweißen basiert.

Sequenz 7

Das Auditorium von Schwarzen.

Der südafrikanische Premierminister Peter Wilhelm Bota hat Buthulezi inzwischen geraten, sich nicht in den Wahlkampf um die neue Verfassung einzumischen und sich mehr um die Verwaltung Kwazulus zu kümmern. Wenn Buthulezi wolle, so Bota, würde die südafrikanische Regierung Kwazulu jederzeit in die Unabhängigkeit entlassen. Die Zulus fühlen sich auch in Zukunft als südafrikanische Staatsbürger.

Nachspann

Lindlau vor der Landkarte wie im Vorspann, er äußert interpretierende Abschlußbemerkungen.

Das Angebot der Unabhängigkeit ist natürlich ein Bluff. Es würde nur auf eine Ghettoisierung hinauslaufen. Und bevor man schmunzelt über diese bunten Gesten, sollte man sich daran erinnern, daß ein Defilee in Bonn oder die Wahl eines Schützenkönigs nicht weniger farbig sind.

Ob die Reden bei letzteren Anlässen ebenso konzise sind wie die der Afrikaner, das ist erst noch die Frage.

Nach allem, wofür unsere Demokratien stehen, kann man der Mehrheit einer Bevölkerung aufgrund ihrer anderen Kultur das Wahlrecht nicht verweigern. Schließlich käme ja auch niemand auf die Idee, etwa die Bayern von der Bundestagswahl auszuschließen, nur weil einige von ihnen gern Schuhplattler tanzen.

Michael Geiger

WIE VERARBEITEN SCHÜLER DIE AUSLANDS- NACHRICHTEN IN DER TAGESSCHAU?

1. Vorbemerkungen

Wie immer man die Ziele des Geographieunterrichts früher oder heute auch festlegte, sein wichtiges Anliegen ist es nach wie vor, die Basis und den Rahmen für ein realitätsnahes, umfassendes und modernes Weltbild zu entwickeln und inhaltlich zu füllen. An diesem Auftrag hatte der „Erdkunde“-Unterricht früherer Generationen einen stärkeren Anteil als der Geographieunterricht heute im Zeitalter des Massen- und Ferntourismus, der Massenmedien, insbesondere des „Fern-Sehens“, und der globalen wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil der zeitliche Rahmen für das Schulfach von früher 12 auf heute nur noch 9 Wochenunterrichtsstunden in der gesamten Sekundarstufe I z.B. in Rheinland-Pfalz gekürzt worden ist.

Dem Schüler als heranwachsendem Weltbürger sollte es gelingen, die wichtigen Ereignisse des Weltgeschehens, die ihm die Massenmedien täglich präsentieren, räumlich und inhaltlich in seine Vorstellungswelt zu integrieren. Hier sehe ich einen wichtigen Auftrag für den Geographieunterricht: den Schülern dabei behilflich zu sein, die tägliche Nachrichtenflut in ein geographisch geprägtes Weltbild orientierend ordnend, hintergründig fragend, zusammenhängend sehend und kritisch wertend einzufügen. Hier sehe ich folglich auch einen wichtigen Auftrag für die Geographie-Didaktik: die Basis für dieses unterrichtliche Bemühen zu liefern, indem erforscht wird, wieweit Schüler überhaupt an den Fernsehnachrichten interessiert sind und wie sie diese verarbeiten können. Obwohl diese Anforderung auch das Schulfach Sozialkunde berührt und damit für die Politische Wissenschaft gilt: in bezug auf die geographisch relevante Auslandsberichterstattung betrifft sie vor allem die Geographie. Aufgabe und Chance also zugleich!

Genau diesem Anliegen will die vorliegende Studie dienen. Aus der umfangreichen geographisch relevanten Berichterstattung im Fernsehen wurden hier die Auslandsnachrichten in der „Tagesschau“ als Untersuchungsgegenstand ausgewählt. Sie wird jeden Tag zu festen Zeiten, ohne besondere Ankündigung mit dem Anspruch zu informieren und nicht zu unterhalten, mehrmals ausgestrahlt und hat auch bei Jugendlichen eine genügend große Reichweite. Hier möchte ich deshalb aufgrund eines Tests bei 400 Jugendlichen eines Gymnasiums zu folgenden Fragestellungen berichten:

1. Wie weit sind die Jugendlichen an den Fernsehnachrichten interessiert?
2. Können die Jugendlichen der verschiedenen Altersstufen die Auslandsnachrichten in ein topographisches Grobraster zutreffend einordnen?
3. Sind die Jugendlichen fähig, den Inhalt der Auslandsnachrichten, ihren verbalen (nicht visuellen) Informationsteil jedenfalls, aufzunehmen?

Die Studie ist also festgelegt mit Blickrichtung auf den Schüler mit seinem Interesse und seinen Fähigkeiten, geographisch relevante Nachrichten aufzunehmen. Um diese Fragestellung noch deutlicher abzugrenzen, seien noch die folgenden Einschränkungen betont:

- In diesem Zusammenhang wird der Frage nach der Struktur der Auslandsberichterstattung nicht nachgegangen. Auf die Probleme der Ausgewogenheit, der Selektion, der Objektivität u.ä. von Fernsehnachrichten weisen z.B. *Eckhardt* (1982), *Grewe-Partsch* (1976), *Launer* (1979) und *Wilke* (1979) hin.
- Ausgeschlossen sind hier auch Fragen der Wirkungsanalyse verschiedener Präsentationsformen und Inhalte der Berichte. Hier sei z.B. auf die Dokumentation von *Huth* (1979) und auf Untersuchungen von *Findahl/Höijer* (1979) und *Renckstorf* (1977) hingewiesen.
- Ebenfalls nicht im Vordergrund stehen hier Fragen der Wahrnehmungspsychologie. Nicht der Schüler als Individuum mit seiner Persönlichkeitsstruktur und seiner speziellen Umwelt ist hier das Forschungsobjekt, sondern über die Schülergruppe soll hier das Verhalten des „Normalschülers“ ermittelt werden, mit dem sich der Lehrende in der Schule beschäftigt. Auch deshalb wurde bei der Abfassung des Testbogen darauf verzichtet, eine Fülle von persönlichkeitsbezogenen Daten mitzuerheben. Infolgedessen erfolgte die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials auf der Gruppenbasis.

Neben ihrer Bedeutung für die geographie-didaktische Forschung und für die unterrichtspraktische Tätigkeit können die im folgenden dargestellten Untersuchungsergebnisse auch für Fragen der Wahrnehmungsgeographie von Bedeutung sein.

2. Die Durchführung der Untersuchung

Seit Juli 1982 wurden in unregelmäßigen Abständen Tagesschau-sendungen auf Videoband aufgezeichnet. Aus dieser Sammlung konnten dann im Frühjahr 1983 die 17 Sequenzen mit Auslandsberichten ausgewählt und zu der in der Tabelle 1 gekennzeichneten Testtagesschau von 18 Minuten Laufzeit zusammengeschnitten werden. Wie es

die Tabelle 1 ausweist, wurde die Testtagesschau so zusammengestellt, daß Berichte mit kartographischer Darstellung und ohne eine solche abwechseln. Es wechseln Berichte, die leichter oder schwerer topographisch zu verorten sind. Ferner enthält sie Berichte mit unterschiedlicher Sequenzdauer und Informationsdichte. Am Ende des Schuljahres bot sich dann in einem Gymnasium in Landau die Gelegenheit, den Tagesschautest im Rahmen von Vertretungsstunden in insgesamt 14 Klassen der Sekundarstufe I durchzuführen.

Im Verlauf einer Unterrichtsstunde wurde zunächst die Testtagesschau vorgeführt und ein doppelseitiger Testbogen in ca. 15 Minuten Arbeitszeit ausgefüllt. Die Schüler sollten dabei die durch ein Stichwort und eine Nummer (siehe Tabelle 1) gekennzeichneten Auslandsberichte in einer Weltkarte mit Ländergrenzen verorten. In 8 Klassen konnten die Schüler diese topographische Zuordnung während der Sendung und in den übrigen 6 Klassen erst nach der Sendung vornehmen. Auf der anderen Seite des Testbogens sollten anschließend 5 selbstausgewählte Berichte aus dem Gedächtnis inhaltlich in freier Form beschrieben werden. An der Untersuchung nahmen 408 Schüler teil, genau 400 Schülerarbeiten konnten topographisch und nur 372 Arbeiten inhaltlich ausgewertet werden; aufgrund einer technischen Panne verblieb in einer Klasse keine Zeit mehr zur Bearbeitung der zweiten Testseite. Die Durchführungsbedingungen waren in den einzelnen Klassen nicht gleich. In vier Klassen fand der Test erst nach der 3. Unterrichtsstunde statt. Die günstigsten Testbedingungen hatten die Schüler der drei 8. Klassen, die auch mit dem größten Eifer mitarbeiteten.

3. Wie sind die Jugendlichen an den Fernsehnachrichten interessiert ?

Mit der Durchführung des Tagesschautests beantworteten die 408 Jugendlichen auch die Frage, wie häufig sie die Fernsehnachrichtensendung sehen. Die Tabelle 2 weist diese Ergebnisse aus:

- Ein gutes Drittel aller Schüler sieht die Tagesschau sehr oft oder oft und nur ein Viertel selten oder nie.
- Die Jungen interessieren sich deutlich stärker für die Fernsehnachrichten als die Mädchen. Fast jeder zweite Junge (45,5 %) sieht die Fernsehnachrichten häufig und nur jeder siebte (13,7 %) selten oder nie. Die entsprechenden Werte bei den Mädchen betragen 28,3 % bzw. 33,0 %.
- Auf die einzelnen Klassenstufen bezogen, fällt das besonders hohe Interesse an den Fernsehnachrichten bei den Jugendlichen der 8. Klassen auf. Bei den Jungen dieser Altersgruppe erreicht das Interesse an den Fernsehnachrichten mit 61 % den absolut höchsten Wert,

bei den Mädchen dieser Altersgruppe beträgt dieser Wert nur 33 %. Nur in der 7. Klasse ist das Interesse der Mädchen an den Fernsehnachrichten mit 39 % ähnlich groß wie bei den Jungen derselben Altersgruppe. Die Schüler der 9. und 10. Klassen beachten die Tageschau weniger stark als diejenigen der 6. und 7. Klasse. Dies kann allerdings nicht als Desinteresse am aktuellen Tagesgeschehen gedeutet werden. Vielmehr substituieren andere Informationsträger das Fernsehen. Überdies wird die Freizeit in dieser Altersgruppe selbständiger und stärker außer Haus gestaltet.

Diese Ergebnisse lassen sich in den Rahmen bisheriger Untersuchungen einfügen und weiter ergänzen:

- In ihrem Bericht über eine Befragung von 17.383 Schülern in Hamburger Schulen im Jahre 1962 betonen Stückrath/Schottmayer (1967) die hohe Beteiligung der Jugendlichen an den Fernsehnachrichten vom 6. Schuljahr an, das überdurchschnittlich hohe Interesse daran bei den männlichen Jugendlichen sowie das höhere Interesse daran bei den Gymnasialschülern im Vergleich zu den Schülern anderer Schularten.
- In der Befragung von Brown (1977) über die Medienfunktion bei 800 Schülern im Alter von 7 bis 15 Jahren in Leeds im Jahre 1973 steht das Fernsehen neben 7 Medien (Schallplatten, Bücher, Hörfunk, Comics, Kino, Zeitungen, Zeitschriften) eindeutig in fast jeder Beziehung an erster Stelle. Die befragten Schüler nutzen das Fernsehen am häufigsten, um zu sehen, wie andere Leute leben, und um Dinge zu sehen, die sie in der Schule nicht lernen. Nach der Zeitung nutzen die Schüler das Fernsehen am stärksten, um sich zu informieren, was woanders geschieht.
- In der Repräsentativbefragung über das Medienverhalten von 966 Jugendlichen im Jahre 1973 stellt Horn (1976) fest, daß die Jugendlichen das Fernsehen im Vergleich zum Hörfunk zwar weniger häufig, aber mit dem größten Zeitaufwand nutzen und am stärksten vermissen würden. Sie schätzen das Fernsehen überdurchschnittlich als das Medium ein, das am wahrheitsgetreuesten, am verständlichsten über politische Ereignisse, am schnellsten über wichtige Ereignisse berichtet und am stärksten zum eigenen Nachdenken anregt. Noch stärker als bei der Gesamtheit der Zuschauer dient das Fernsehen hauptsächlich als Unterhaltungsmedium und erst in zweiter Linie als Informationsquelle, und zwar bei den Jugendlichen der Altersgruppe von 14 bis 19 Jahren im Verhältnis von 2,5 : 1. Ausgenommen von dieser Tendenz sind allerdings die Nachrichtenprogramme, auf die eindeutig die stärkste Programmpräferenz der Jugendlichen gegenüber allen anderen Programmsparten gerichtet ist. „Die Nachrichtenprogramme werden von gut zwei Dritteln der 14- bis 24jährigen häufig genutzt“ (Horn 1976, S. 27).
- Die relativ hohe Kontaktquote Jugendlicher mit den Fernsehnachrichten ergibt noch keinen direkten Hinweis für die Intensität der Sehbeteiligung. Einen Hinweis, mit welcher Aufmerksamkeit und Konzentration die Fernsehnachrichten beachtet werden, erhält man über das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung. Bessler (1980, S. 315 ff.) zitiert Untersuchungsergebnisse, die die Häufigkeit und die Aufmerksamkeit, mit der einzelne Programmtypen gesehen werden, darstellen. Während z.B. inländische Kriminalfilme mit höchsten Sehbeteiligungen (ca. 65 %) und mit hoher Aufmerksamkeit (ca. 75 %) verfolgt werden, erreichen die Nachrichtensendungen nur mittlere Kontaktquoten (ca. 26 %) und Aufmerksamkeitsquoten (ca. 55 %). Vermutlich kann man dieses Verhalten auch bei den Jugendlichen erwarten.

Zwischenergebnis

Das Fernsehen erfährt von allen Massenmedien die überhaupt stärkste Beachtung hinsichtlich der Präferenz, der Frequenz und des Zeitbudgets durch die Jugendlichen der Sekundarstufe I. Unter sämtlichen Programmsparten haben die Nachrichtenprogramme auch bei den Jugendlichen die höchste Kontaktquote. Die Jungen dieser Altersgruppe sind deutlich stärker an den Fernsehnachrichten interessiert als die Mädchen. Im Vergleich zu spannenden Unterhaltungsprogrammen werden die Nachrichtenprogramme jedoch nur mit mittleren Aufmerksamkeitsquoten beachtet.

4. Wie können die Jugendlichen die Auslandsnachrichten topographisch einordnen?

Unterzieht man die Testarbeiten zunächst einer Gesamtbetrachtung, ohne auf die einzelnen Sequenzen der Testtagesschau zu achten, dann kann man verallgemeinernd feststellen, in welchem Umfang den Schülern die topographische Einordnung besser gelingt,

- wenn sie den Kartentest bereits während oder nach der Sendung ausfüllen und
- wenn die einzelnen Berichte mit oder ohne Karteneinblendungen präsentiert werden.

Zu diesen Fragen gibt die Tabelle 3 Auskunft. Je nach Genauigkeit wurden die Schülerantworten folgenden Wertungsstufen zugeordnet:

- Stufe 1: Das Land, aus dem die Tagesschausequenz berichtet, muß genau angegeben sein. Bei den Sequenzen 2, 6, 8, 9 und 10 wurde als richtig nur eine genauere Angabe innerhalb des Landes akzeptiert.
- Stufe 2: Wenn ein Nachbarland bzw. Nachbargebiet angegeben wurde.
- Stufe 3: Wenn nur der richtige Kontinent bezeichnet wurde.
- Stufe 4: Wenn der Bericht sogar in einen anderen Kontinent verlegt wurde.
- Stufe 0: Wenn zu dem Bericht keine Eintragung vorgenommen wurde.

Der Tabelle 3 liegen 400 ausgewertete Schülertestbogen mit je 17 Zuordnungen, insgesamt also 6.800 Fallentscheidungen zugrunde. Bei den folgenden Ergebnissen wurde besonders auf die relative Häufigkeit der richtigen Lösungen (Wertungsstufe 1) geachtet, während die Anteile der Wertungsstufen 0, 3 und 4 zusammen als ungenügend bezeichnet werden.

- Wie natürlich zu erwarten, gelingt den Schülern die richtige topographische Zuordnung dann am besten, wenn sie sofort während der Sendung und mit Hilfe einer eingeblendeten Kartendarstellung vorge-

nommen werden kann. Aber selbst dann schaffen von 4 Schülern nur 2 eine richtige Zuordnung, und einer hat entweder keine oder eine völlig ungenügende Vorstellung von der richtigen Lage.

- Fehlt die eingeblendete Karte, dann gelingt nur 2 von 7 Schülern die richtige Zuordnung, und die Hälfte kommt zu ungenügenden Angaben.
- Durch den Erinnerungsschwund und die fehlende Kartenvorlage auf dem Fernsehschirm gelingt nach der Sendung nur einem Schüler von drei die richtige Angabe, und die Hälfte der Jugendlichen hat große Schwierigkeiten.
- Fehlt gar die kartographische Hilfe, und soll das Berichtsland mit Hilfe des neutralen Stichworts aus der Erinnerung richtig angegeben werden, so gelingt dies nur 2 von 11 Schülern, und zwei Drittel aller Schüler versagen dabei.
- Die Fähigkeit der männlichen und weiblichen Jugendlichen, die Auslandsberichte räumlich richtig zuzuordnen, unterscheidet sich zugunsten der männlichen Gymnasialschüler in allen Gruppen eklatant. Im Vergleich zu den Mädchen erreichen die Jungen mit Erfolgsfaktoren zwischen 1,3 und 1,7 die richtige Lösung häufiger, und umgekehrt liegen die Mißerfolgskriterien bei den Mädchen zwischen 1,1 und 1,9.

Mit Hilfe der Tabelle 4 können Ergebnisse, die sich auf die einzelnen Tagesschausequenzen und auf die einzelnen Klassenstufen beziehen, abgeleitet werden (siehe auch Abbildung 3):

- Über alle Schüler und alle Sequenzen hinweg gemittelt, gelingt eine richtige topographische Zuordnung nur einem Anteil von 33,6 %, während 46,3 % der Gymnasiasten keine oder ungenügende räumliche Vorstellungen über die Herkunft des Auslandsberichts haben. Mit anderen Worten: Von 6 Schülern ordnen den Bericht 2 richtig ein, und 3 haben keine genaue räumliche Vorstellung.
- Ungeachtet der schwierigen Zuordnung des Berichtes über Costa Rica (12) sind die Jungen den Mädchen bei dieser topographischen Aufgabe in allen Fällen überlegen, und zwar im Mittel um den Faktor 1,6.
- Verteilt man die richtigen Lösungen auf die einzelnen Klassenstufen, dann überrascht es, daß die Schüler am Ende der 8. Klasse so gut abschneiden wie die Schüler der 10. Klassenstufe. Noch überraschender mag das relativ bessere Abschneiden der Schüler am Ende der Orientierungsstufe im Vergleich zu den Schülern der 7. Klasse und das nicht wesentlich schlechtere Abschneiden gegenüber den Schülern der 9. Klasse beachtet werden. Letzteres kann man auch umgekehrt sehen: Erstaunlich schlecht schneiden die Schüler der 7. und 9. Klassen ab. Man denkt hier natürlich an die Stundentafel, die in Rheinland-Pfalz für die Klassen 7 nur einen einstündigen Erdkundeunterricht vorsieht, während er in der 9. Klasse sogar völlig entfällt.

● Auf sämtliche Schüler bezogen sind es nur 4 und mit Einschränkung zwei weitere Auslandsberichte, die mindestens jeder zweite Schüler topographisch richtig einzuordnen weiß:

15 = Argentinien, 1 = Falkland, 6 = Moskau, 17 = Persischer Golf, 7 = Nigeria, 3 = Iran/Irak. Mit Ausnahme von Nigeria sind dies Gebiete, auf die sehr häufig in den Massenmedien verwiesen wurde bzw. wird.

● Die Berichte aus den folgenden Ländern können nur von einem geringen Anteil der Schüler richtig eingeordnet werden:

12 = Costa Rica, 16 = Kolumbien, 5 = Venezuela, 14 = Südkorea, 4 = Kambodscha, 2 = Costa Brava/Spanien und 10 = Assam/Indien. Sicherlich bestehen hierbei Schwierigkeiten, die relativ kleinen Länder in der kleinmaßstäbigen Weltkarte zu erkennen. Dennoch muß davon ausgegangen werden, daß diese Länder, hinsichtlich ihrer Lage, den Schülern nicht vertraut genug sind; dies belegen die mittleren Quoten der Wertungsstufe 2 und die hohen Quoten der Stufe 0.

Zwischenergebnis:

Die mit diesem Tagesschautest geprüfte Fähigkeit von Gymnasialschülern, Auslandsberichte selbständig in einer Weltkarte mit Ländergrenzen topographisch zu verorten, ist nicht befriedigend entwickelt. Sie ist im übrigen geschlechtsspezifisch bei den Jungen deutlich besser ausgebildet als bei den Mädchen. Unter günstigen Umständen (Auslandsbericht mit eingeblendeter Karte, gleichzeitiges Eintragen in den Kartentest) gelingt eine richtige Zuordnung nur der Hälfte aller Schüler. Unter ungünstigen Bedingungen (Auslandsbericht ohne Karte, Eintragung in den Kartentest erst nach der Sendung) kommen nur 2 von 11 Schülern zum richtigen Ergebnis, während 7 davon gar keine oder ungenügende Lagevorstellungen besitzen.

Sicherlich zu Unrecht würde man dieses Unvermögen der modernen Konzeption des Geographieunterrichts anlasten. Vielmehr muß gerade das Gegenteil angenommen werden. Denn bis zum Ende der Orientierungsstufe ist im Geographieunterricht bereits ein weltumspannendes Grobraster entwickelt. Und in der Tat schneiden die Schüler bei diesem Tagesschautest kaum schlechter ab als diejenigen der 9. Klasse und sogar besser als diejenigen der 7. Klasse, zwei Klassenstufen also, in denen das Schulfach Erdkunde überhaupt nicht oder nur gekürzt unterrichtet wird.

5. Wie nehmen die Schüler den Inhalt von Auslandsberichten aus der Tagesschau auf?

Zu dem sehr komplexen Forschungsfeld „Verstehen und Behalten von Fernsehnachrichten“ referiert Huth (1979) verschiedene Aspekte aus dem umfangreichen Schrifttum. Ferner sei hierzu auch auf Arbeiten von Ballstaedt (1977),

Findahl/Höijer (1979), Renckstorf (1977) und Wember (1976) verwiesen. Dort werden Probleme der Verständlichkeit einerseits und der Verständnissfähigkeit andererseits diskutiert, die seitens der Struktur der Fernsehnachrichten und ihrer Rezipienten bestehen. Zwar halten, einer Befragung von INFRA-TEST zufolge, 99 % der Zuschauer die Tagesschau für verständlich (Huth 1979, S. 115), desgleichen bezeichneten in der Untersuchung von Wember 80 % der Befragten die vorgeführten Nachrichtenf়ilme als informativ und verständlich, andererseits hatten aber nur 20 % die Filmnachrichten tatsächlich verstanden. Als besondere Barrieren zum Verständnis von Fernsehnachrichten gelten der schnelle Themenwechsel, die verdichtete und komplexe Nachrichtensprache, das hohe Sprechtempo, der Gebrauch von Fremdwörtern, Begriffen und Abkürzungen, die Divergenz des optischen und akustischen Informationskanals, kurze Filmeinstellungen, von der Hauptinformation ablenkende Bildreize, komplexe Nachrichteninhalte und ungünstige Präsentationsformen. Neben den intellektuellen Fähigkeiten beeinflussen auf der Rezipientenseite Allgemeinwissen, Bildungsstand, Schichtzugehörigkeit, Alter, Geschlecht, Betroffenheit u.a. die Informationsaufnahme.

Findahl/Höijer (1979, S. 7 und 17) führen aus: „Die Nachrichtenprogramme setzen voraus, daß die Zuschauer den gleichen ‚verborgenen‘ Stand an Wissen und Information haben wie die gebildeten Personen, die diese Programme produzieren. Die meisten Zuschauer haben jedoch andere Bezugsrahmen und sind mit den Hintergründen und Gegebenheiten von Nachrichten nicht vertraut. Dies führt unter anderem dazu, daß viele Zuschauer nur Fragmente oder unzusammenhängende Einzelheiten der Nachrichtenprogramme behalten. Diese Fragmentierung ist charakteristisch für die Wahrnehmung von Nachrichtenmeldungen. ... Unsere Erkenntnisse lassen sich in einem Satz zusammenfassen: Nachrichten sind für Eingeweihte“.

Wember (1976, S. 66) führt in diesem Zusammenhang kritisch aus: „Nicht die Zuschauer sind zu dumm, sondern die Informationsfilme sind so gemacht, daß die Zuschauer wenig Chancen haben, die Information richtig mitzubekommen“.

Nachrichten berichten über Ereignisse, sie bilden den Hauptbestandteil der Auslandsberichte in der Tagesschau. Die Inhaltsstruktur solcher Ereignisberichte beruht auf den vordergründigen Beziehungen zwischen dem Zeitablauf, den Hauptpersonen und den Beteiligten, dem Ort oder dem Raum, sowie den direkten Folgen und dem im Hintergrund stehenden Ursachenkomplex und Auswirkungsgeflecht. Schließlich fügt sich ein Ereignis in ein kausal verflochtenes Beziehungsfeld zu anderen Ereignissen ein. Dieser objektive Tatbestand unterliegt dann subjektiven Wahrnehmungen und Wertungen seitens der Berichterstatter und ihrer Rezipienten. Man wird deshalb zwischen einer einfachen Ereignismeldung mit vordergründiger Inhaltsstruktur und einem komplexen Ereignisbericht einschließlich hintergründiger Inhaltsstruktur unterscheiden müssen.

Beide Formen sind in der Auslandsberichterstattung in der Tagesschau vertreten. Anhand der beiden Nachrichtentexte zu den Kennworten „Truppenabzug“ (4) und „Erdbeben“ (16) aus der Testtagesschau soll dies belegt und mit einigen dazugehörigen Schülerantworten (siehe Abb. 1 und 2) veranschaulicht werden.

Vor diesem Hintergrund sollen nun das umfangreiche Untersuchungsmaterial diskutiert und in drei Schritten einige Ergebnisse ab-

geleitet werden:

- Zunächst beginnt die Analyse bei den Gesamtergebnissen größerer Schülergruppen (Tabelle 5) und bezieht sich in zwei weiteren Schritten danach auf die einzelnen Auslandsberichte (Tabelle 6, Abb. 3).
- Bei der Bearbeitung des Tests blieb es den Schülern überlassen, welche Berichte sie zur Beschreibung auswählten. Die Anzahl der Berichte in bezug zum Gesamtkollektiv der Schüler ergab dann die *Wahlquote* eines Auslandsberichtes aus dieser Testtagesschau. Sie gibt Auskunft darüber, welche Auslandsberichte die Schüler interessieren und welche sie glauben, zutreffend beschreiben zu können.
- Im dritten Schritt der Analyse wurde überprüft, in welchem quantitativen Umfang der akustische Informationsteil des Auslandsberichtes von den Schülern zutreffend wiedergegeben werden kann. Die vollständigen Nachrichtentexte ließen sich in sinnzusammenhängende Teile zerlegen und mit jeweils einem Punkt bewerten. Auf diese Weise erhielt jede Beschreibung eines Schülers einen Punktwert. Nun ließ sich für jeden Auslandsbericht die Gesamtsumme der von allen Schülern erreichten Punkte ermitteln. Diese Summe ins Verhältnis zur erreichbaren Punktesumme gesetzt, ergab nun die *Erfolgsquote* des Auslandsberichtes.

An Hand der Tabelle 5 lassen sich die folgenden Ergebnisse ableiten:

- Durchschnittlich beschreibt jeder Schüler fast vier Auslandsberichte und erhält damit fast sechs Bewertungspunkte. Aber von der erreichbaren Punktesumme erzielen die Schüler nur 27 %, und der Anteil der Beschreibungen, die keinen Bewertungspunkt erhielten, also keinen Informationsteil aus der Nachricht wiedergeben (= Nullbericht), beträgt rund 18 %.

Mit anderen Worten: Nur ein Viertel des gesamten Informationsumfanges kann von den Schülern wiedergegeben werden, und jede 5. bis 6. Schülerbeschreibung enthält keine mitgeteilte Information.

- Die inhaltliche Beschreibung der Auslandsberichte gelingt den Jungen nicht wesentlich, aber im Durchschnitt um 0,5 Punkte besser als den Mädchen. Diese Punktedifferenz ergibt sich aus dem um 5 % höheren Anteil der Mädchen an den Nullberichten.
- Vergleicht man nun die Ergebnisse auf der Basis der Klassenstufen, so bestätigt sich von der 6. zur 8. Klasse hin die Erwartung, daß die Schüler mit zunehmendem Alter die Auslandsberichte nicht nur rascher auffassen und beschreiben können, sondern dies auch erfolgreicher tun. Offenbar ist diese Auffassungsgabe derartiger Auslandsberichte in der 8. Klasse bereits optimal entwickelt, denn die Schüler der 10. Klasse erzielen keine besseren Ergebnisse. Das überraschend schwache Abschneiden der 9. Klassen kann nicht auf äußere Testbedingungen zu-

rückgeführt werden. Da durch den Test keine weiteren Individualdaten erfaßt wurden, soll hier nicht weiter versucht werden, hierfür eine Erklärung zu finden.

Die Tabelle 6 ermöglicht es nun, die einzelnen Auslandsberichte der Testtagesschau im Spiegel der Schülerberichte zu sehen:

- Von den 17 frei zur Auswahl stehenden Auslandsberichten wählten die Schüler zur Beschreibung 2 mal 3 Berichte besonders häufig aus (in Abb. 3 punktiert dargestellt): Papstbesuch (11), Falkland-Krieg (1) oder/und Ölpest im Persischen Golf (17) sind Themen, die jeder zweite Schüler zur Beschreibung auswählte. Es sind dies Themen, die eine weltweite Beachtung fanden, über die längere Zeit ausführlich in allen Massenmedien berichtet wurde. Fast jeder dritte Schüler beschreibt einen der folgenden drei Berichte: Orkane und Stürme (8), Erdbeben in Kolumbien (16) oder Waldbrände an der Costa Brava (2). Diese Katastrophenberichte machen die Gefährdung von Menschen sichtbar, erregen Betroffenheit und haben eine einfache Inhaltsstruktur (siehe Abb. 2). Dagegen werden hintergründige Berichte mit komplexen Nachrichtentexten kaum gewählt: Truppenabzug aus Kambodscha (4), Golfkrieg (3), Gipfeltreffen (11), 60. Gründungstag (6) oder Schlag gegen die Opposition (13). Bei diesen Berichten sind die Schüler (und nicht nur sie) überfordert, die Nachricht sachgerecht mit eigenen Worten wiederzugeben, bzw. im Falle von 6 und 11 sind sie zu wenig persönlich angesprochen.

- Hinsichtlich der Erfolgsquote schneiden die Schüler bei der Beschreibung folgender drei Kurzberichte weit überdurchschnittlich ab: Gipfeltreffen (11), Erdbeben (16) und 60. Gründungstag (6). Diesen liegen relativ einfach strukturierte und kurze Nachrichtentexte zugrunde, die durch parallele Bildinformation sinngemäß unterstützt sind. Noch etwa ein Drittel der Textinformation können die Schüler bei den folgenden Berichten wiedergeben: Orkane und Stürme (8), Lastwagenfahrer (9), Einwanderer (7), Gemeinsame Manöver (14), Ölpest (17), Golfkrieg (3) und Großfeuer (5). Es sind dies Berichte mit knappem Nachrichtentext, mit eindeutiger Heraushebung der am Ereignis Beteiligten und/oder herausragenden Auswirkungen. Die Hintergrundinformation (so weit im Bericht überhaupt vorhanden) tritt in den Schülerbeschreibungen zurück.

- Es sind nicht jene Berichte, die die Schüler bevorzugt zur Beschreibung auswählen, die von ihnen auch inhaltlich einigermaßen zutreffend wiedergegeben werden (z.B. 1, 12, 2). Dies gelingt ihnen nur bei relativ kurzen Meldungen mit einfacher Inhaltsstruktur und starken Auswirkungen (Erdbeben, Ölpest, Orkane und Stürme). Umgekehrt kann gefolgert werden: Die hintergründige Auslandsberichterstattung hinterläßt im Gedächtnis ähnlich wie in der Abb. 3 unbeschriebene Felder.

- Die Rangfolge der von den Jungen und Mädchen am häufigsten gewählten Auslandsberichte unterscheidet sich bei diesem Test nicht sehr wesentlich. Nur auf den Bericht über den Papstbesuch in Costa Rica (12) ist das Interesse der Mädchen eindeutig stärker ausgerichtet als bei den Jungen. In der Regel liegen die Erfolgsquoten bei den Jungen über den entsprechenden der Mädchen.

Zwischenergebnis

Von der akustischen Informationsmenge der Testtagesschau erfassen die Schüler nur ein gutes Viertel, und jeder 5. bis 6. erinnerte Schülerbericht enthält keine zutreffende Information mehr. Da die erwachsenen Zuschauer nicht erfolgreicher an den Nachrichtensendungen teilnehmen, scheint die Fähigkeit, Nachrichtenfilme der Tagesschau zu erfassen, bereits bei den Schülern ab der 8. Klasse optimal entwickelt zu sein. Diese Fähigkeit ist offensichtlich kaum geschlechtsspezifisch, sondern themenspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägt.

Vordergründige Auslands m e l d u n g e n vom Typ „Erdbeben“ (Abb. 2) mit einfacher Inhaltsstruktur und sinnentsprechender Bildinformation sowie kurze Katastrophenberichte werden inhaltlich zwar am besten, aber nur zu einem Drittel bis höchstens zur Hälfte der Informationsmenge richtig erinnert. Von hintergründigen Auslandsberichten vom Typ „Truppenabzug“ (Abb. 1) bleibt höchstens ein Fünftel im Gedächtnis. Einerseits richtet sich das Interesse (= Wahlquote?) stärker auf die Auslandsmeldungen und -berichte, die die Massenmedien verstärkt und wiederholt darstellen, und auf Katastrophenberichte, die menschliche Betroffenheit und Mitgefühl hervorrufen. Andererseits bestehen gerade bei den komplexen Hintergrundberichten nur geringe Chancen der umfassenden Informationsaufnahme.

6. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Das Experiment mit dem Tagesschautest, bei 408 Schülern der Sekundarstufe I eines Gymnasiums durchgeführt, ergab Aufschluß darüber, wie die Jugendlichen die Auslandsfilmberichte aufnehmen können. Diese Fähigkeit ist bei den Schülern ab der 8. Klasse in bezug zu älteren Vergleichsgruppen bereits optimal entwickelt, keineswegs aber in bezug zu den dabei erbrachten Leistungen.

Bezieht man das räumliche Einordnungsvermögen und die Erinnerungsleistungen auf die Inhaltsstruktur von Auslandsberichten der Tagesschau, dann können die bisher abgeleiteten Ergebnisse so verallgemeinert werden:

- Die richtige räumliche Einordnung in ein weltumspannendes Grobraster gelingt im Durchschnitt nur einem Drittel aller Schüler. Allerdings schwankt dieser Anteil je nach Darstellungsart (Bericht mit

oder ohne Orientierungskarte), nach Geschlecht (Jungen eindeutig besser als Mädchen) und nach dem öffentlichen Interesse („Falkland-Effekt“) zwischen 6 % und 66 %.

- Die besten Erinnerungsleistungen ergeben sich in bezug auf die am Ereignis beteiligten Hauptpersonen und Betroffenen sowie auf die unmittelbaren Folgen. Von diesem vordergründigen Informationsteil wird sicher über die Hälfte aufgenommen und kann reproduziert werden.
- Der hintergründige und geographisch besonders relevante Informationsteil, der den Ursachenkomplex und das Geflecht der mittelbaren Auswirkungen anspricht, wird kaum aufgenommen. Hier liegen die Erinnerungsleistungen höchstens bei 20 % oder deutlich darunter.

Nun ist die Fähigkeit, die aktuelle Auslandsberichterstattung aufzunehmen, zur Entwicklung eines realitätsnahen Weltbildes unerlässlich. Ähnlich wie die Erwachsenen nutzen auch die Jugendlichen diese Möglichkeiten des Massenmediums Fernsehen, wie es das bekundete Interesse an und die hohe Kontaktquote bei der Tagesschau belegen. Aber es bestehen dem Medium selbst innewohnende Verständnisbarrieren, die die Aufnahme vor allem der hintergründigen Informationen blockieren, während zusammenhanglose Einzelheiten eher behalten werden. Diese „Fragmentierung“ scheint für die Wahrnehmung von Nachrichten typisch zu sein (*Findahl/Höijer* 1979, S. 7).

Diese mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit bei den meist nur sehr kurzen Auslandsberichten in der Tagesschau könnte durch Nutzung anderer Sendeformen wie z.B. „Weltspiegel“, „Auslandsjournal“, Auslandsfeature, Magazine u.ä. ausgeglichen werden. Wie in einer früheren Untersuchung aber festgestellt, werden diese Möglichkeiten zugunsten der Unterhaltungsprogramme von den Jugendlichen (und auch von Erwachsenen) nicht stark genutzt (*Geiger* 1982). Sinkt denn dann die Teilnahme an der Tagesschau auf die Stufe des allabendlichen Rituals ab, mit dem der unterhaltende Fernsehabend beginnt?

Wie auch immer: Mangelnde Nutzung der ausführlichen Auslandsberichterstattung einerseits und nicht befriedigende Ausnutzung und Nutzbarkeit der Fernsehnachrichten andererseits – niemand wird also behaupten können, daß das Massenmedium Fernsehen eine ausreichende Grundlage für ein umfassendes Weltbild beim Rezipienten liefert. Diese Aufgabe obliegt auch weiterhin und nun erst recht dem Schulfach Geographie. Möglichkeiten und Chancen der Nutzung von aktuellen Auslandsberichten im Geographieunterricht sehe in in vielfacher Form. Hier erfüllt das Massenmedium Fernsehen wichtige Zubringerdienste, und umgekehrt kann und sollte der Geographieunterricht dazu beitragen, die Jugendlichen anzuleiten, dieses „Fern-Sehen“ auch im Sinne einer geographischen Bildung stärker zu nutzen!

ZITIERTE LITERATUR

- Ballstaedt, Steffen-Peter (1977): Eine Inhaltsanalyse zum Filmjournalismus bei „heute“ und „Tagesschau“. In: Publizistik 22/4, S. 443-449.
- Bessler, Hansjörg (1980): Hörer- und Zuschauerforschung. Rundfunk in Deutschland Bd. 5, S. 403.
- Brown, Ray (1977): Warum Kinder das Fernsehen und andere Medien nutzen. In: Media-Perspektiven H. 3, S. 142-155.
- Eckhardt, Josef (1982): Berichterstattung über die Dritte Welt im ARD-Programm und im Westdeutschen Fernsehen. In: Media-Perspektiven H. 12, S. 767-775.
- Findahl, Olle/Höijer, Birgitta (1979): Nachrichten und Kinder-Nachrichtensendungen – wie werden sie verstanden? In: Fernsehen und Bildung Jg. 13, H. 1/2, S. 7-21.
- Geiger, Michael (1982): Vorwissen durch Fernsehen? – In: Praxis Geographie Jg. 12, H. 1, S. 10-14.
- Grewe-Partsch, Marianne (1976): Zum Geschäft des Journalisten. Die Selektion von Informationen. In: Fernsehen und Bildung Jg. 10, S. 203-223.
- Horn, Imme (1976²): Jugend und Fernsehen – Bericht über Einstellungen und Verhalten der 14- bis 24jährigen gegenüber dem Fernsehen. ZDF Schriftenreihe H. 14: Medienforschung, S. 63.
- Huth, Silvia (1979): Verstehen und Behalten von Nachrichtensendungen. In: Fernsehen und Bildung Jg. 13, H. 1/2, S. 115-165.
- Launer, Ekkehard (1979): Produktionsbedingungen und Qualität von Fernseh-nachrichten. In: Aufermann/Scharf/Schlie (Hrsg.), Fernsehen und Hörfunk für die Demokratie, Opladen, S. 287-300.
- Renckstorf, Karsten (1977): Nachrichtensendungen im Fernsehen – eine empirische Studie zur Wirkung unterschiedlicher Darstellungsformen von Fernseh-nachrichten. In: Media Perspektiven H. 1, S. 27-42.
- Renckstorf, Karsten (1980): Erinnerung von Nachrichtensendungen im Fernsehen. Konturen des „aktiven“ Publikums. In: Media Perspektiven H. 4, S. 246-255.
- Stückrath, Fritz/Schottmayer, Georg (1967): Fernsehen und Großstadtjugend. Braunschweig, S. 328.
- Stückrath, Fritz (1976): Televisuelle Erdkunde. In: Beiheft Geogr. Rundschau Jg. 5, H. 1, S. 20-25.
- Wember, Bernward (1976): Wie informiert das Fernsehen? München, S. 175.
- Wilke, Renate (1979): Umfang und Informationswert der Auslandsberichterstattung. In: Aufermann/Scharf/Schlie (Hrsg.), Fernsehen und Hörfunk für die Demokratie. Opladen, S. 316-333.

ANHANG

Tabelle 1: Die Testtagesschau

Nr.	Stichwort	Sendedatum	Länge i.Sek./Präsentationsform *	regionale Zuordnung	Thema
1	Falkland	09.06.82	154	SKF	Falkland-Inseln
2	Waldbrände	07.07.82	27	F	Costa Brava, Spanien
3	Golfkrieg	19.07.82	28	SK	Iran/Irak
4	Truppenabzug	19.07.82	88	SKF	Kambodscha
5	Großfeuer	20.12.82	30	F	Caracas, Venezuela
6	60. Gründungstag	22.12.82	28	F	Moskau, UdSSR
7	Einwanderer	28.01.83	57	SKF	Nigeria
8	Orkane u. Stürme	28.01.83	23	F	Kalifornien, USA
9	Lastwagenfahrer	09.02.83	26	F	Florida, USA
10	Blutige Unruhen	21.02.83	80	SKF	Assam, Indien
11	Gipfeltreffen	28.02.83	45	SKF	Algerien/Marokko
12	Papstbesuch	03.03.83	125	FKo	San José, Costa Rica
13	Schlag gegen Opposition	08.03.83	99	SKF	Simbabwe
14	Gemeinsame Manöver	16.03.83	38	F	Südkorea
15	Generalstreik	28.03.83	93	SKF	Argentinien
16	Erdbeben	02.04.83	29	F	Popayan, Kolumbien
17	Ölpest	07.04.83	68	SKF	Kuwait/Persischer Golf

* S = Sprecher, K = Karte, F = Filmbericht, Ko = Kommentator vor Ort

Tabelle 2: Wie häufig sehen die Schüler die Fernsehnachrichten?
(alle Angaben in % zur jeweiligen Gruppe)

	sehr oft	oft	hin und wieder	selten	ohne Fernsehgerät.
Gesamtgruppe n = 408	4,9	31,6	39,7	20,1	3,7
Jungen n = 196	7,7	37,8	40,8	11,2	2,5
Mädchen n = 212	2,4	25,9	38,7	28,3	4,7
6. Klasse n = 97	7,2	27,8	41,3	22,7	1,0
7. Klasse n = 60	1,7	36,7	30,0	25,0	6,6
8. Klasse n = 97	8,2	39,2	28,9	19,6	4,1
9. Klasse n = 54	1,8	24,1	55,6	16,7	1,8
10. Klasse n = 100	3,0	29,0	46,0	17,0	5,0

Tabelle 3: Wie ordnen die Jugendlichen (n = 400) die Auslandsberichte der Testtagesschau topographisch ein?

	Eintragung während der Sendung										Eintragung nach der Sendung									
	Sequenzen mit Karte					Sequenzen ohne Karte					Sequenzen mit Karte					Sequenzen ohne Karte				
Wertungsstufe	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
alle Schüler	6	51	25	14	4	18	28	20	28	6	29	32	17	13	9	30	18	17	25	10
	n = 1 989					n = 1 768					n = 1 611					n = 1 432				
Jungen	3	60	23	11	3	8	35	22	29	6	28	37	16	11	8	27	21	18	24	10
	n = 999					n = 888					n = 756					n = 672				
Mädchen	10	41	27	17	5	27	21	18	28	6	30	28	17	15	10	34	16	15	25	10
	n = 990					n = 880					n = 855					n = 760				

Wertungsstufen:

0 = keine Eintragung; 1 = richtige Lösung; 2 = nur Umkreis richtig;
3 = nur richtiger Kontinent; 4 = falscher Kontinent
(Zahlen in % zur jeweiligen Bezugsgruppe)

Tabelle 4: Wieviele Schüler können die einzelnen Sequenzen der Testtagesschau topographisch richtig einordnen, und wie verteilen sich die richtigen Lösungen auf die einzelnen Schülergruppen? (alle Angaben in %)

Sequenz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Mittel
alle Schüler (n = 400)	66	20	46	17	12	59	48	34	37	21	31	6	28	14	73	9	53	33,8
davon Jungen	57	73	63	74	71	53	57	57	58	64	54	50	63	67	51	69	59	61,2
Mädchen	43	27	37	26	29	47	43	43	42	36	46	50	37	33	49	31	41	38,8
davon 6. Klasse (n = 93)	21	14	14	9	15	19	9	9	5	6	16	27	9	7	18	11	13	13,0
7. Klasse (n = 60)	10	11	12	9	4	10	13	9	11	5	10	5	15	9	13	11	13	10,0
8. Klasse (n = 97)	25	29	31	29	44	25	26	31	31	31	32	36	24	14	28	47	33	30,4
9. Klasse (n = 52)	15	19	15	14	10	17	17	18	23	25	15	9	25	16	12	11	16	16,3
10. Klasse (n = 98)	29	27	28	39	27	29	35	33	30	33	27	23	27	54	29	20	25	30,3

Tabelle 5: Anzahl der beschriebenen Auslandsberichte und dabei erreichte Bewertungspunkte verschiedener Schülergruppen

	Zahl der Berichte	erreichte Punkte	Erfolgsquote in %	Anteil der "Nullberichte" in %	Bericht je Schüler	Punkte je Schüler	Punkte je Bericht
alle Schüler (n = 372)	1 458	2 068	27,1	17,8	3,92	5,56	1,42
Jungen (n = 177)	701	1 029	28,5	15,1	3,96	5,81	1,47
Mädchen (n = 195)	757	1 039	26,3	20,2	3,88	5,33	1,37
6. Klasse (n = 97)	298	301	19,3	25,5	3,07	3,10	1,01
7. Klasse (n = 24)	106	128	24,1	25,5	4,42	5,33	1,21
8. Klasse (n = 97)	433	748	32,9	9,7	4,46	7,71	1,73
9. Klasse (n = 54)	229	219	18,8	32,3	4,24	4,05	0,96
10. Klasse (n = 100)	392	672	33,4	10,7	3,92	6,72	1,71

Tabelle 6: Die 17 Auslandsberichte der Testtagesschau, ihre Auswahl zur Berichterstattung durch die Schüler der Sekundarstufe I in % und deren Erfolg in % zum höchstmöglichen Punktwert

	Bericht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
		7	4	3	5	4	3	4	4	3	7	3	7	7	4	7	3	5
alle Schüler	Anzahl der Berichte	190	109	16	10	68	34	62	130	51	48	21	230	40	78	75	107	189
	erreichte Punkte	197	112	14	7	99	46	70	176	54	67	34	434	61	104	139	156	295
	Erfolgsquote %	15	26	29	14	29	45	34	35	35	20	54	27	22	33	26	49	31
	Wahlquote %	51	29	4	3	18	9	17	35	14	13	6	62	11	21	20	29	51
Jungen	Erfolgsquote %	18	30	31	20	39	41	25	40	40	18	56	25	27	36	28	50	34
	Wahlquote %	64	32	9	2	16	7	14	34	17	12	5	51	11	23	15	25	57
Mädchen	Erfolgsquote %	11	21	0	10	35	48	30	29	29	21	53	29	16	30	26	48	28
	Wahlquote %	39	27	1	3	20	11	20	36	11	14	6	71	10	20	25	32	45

4. Truppenabzug (19.07.1982)

Vietnam hat den angekündigten Teilabzug seiner Truppen aus Kambodscha erneut von einem Nichtangriffspakt mit China abhängig gemacht. Dies wurde heute nach Gesprächen des vietnamesischen Außenministers CO THACH in Singapur mitgeteilt. Vietnam hatte 1979 in Kambodscha das von China gestürzte Regime des Roten Kmer durch eine moskaufreundliche Regierung ersetzt.

Ziel der Reise des vietnamesischen Außenministers ist, für Hanoi neue Vorschläge zur Lösung der Kambodschafrage zu werben. Bei aller Entspanntheit der Gesprächspartner wird es eine schwere Aufgabe sein. Gerade Singapur verlangt von allen nichtkommunistischen südostasiatischen Staaten am hartnäckigsten den Abzug der Vietnamesen aus Kambodscha und unterstützt die neugegründete Koalition unter Prinz SIHANOUK. Hanoi angekündigte Truppenreduzierung aus Kambodscha nimmt man nicht ernst, solange sich Vietnam nicht bereit erklärt, sich von den Vereinten Nationen kontrollieren zu lassen. Wenn die südostasiatischen Staaten Prinz SIHANOUK und die Roten Kmer unterstützen, so ein Offizieller in Singapur, dann geschieht das nicht um Vietnam zu isolieren, oder die Roten Kmer wieder an die Macht zu bringen, sondern um eine politische Lösung im Sinne der UNO-Resolutionen zu erzwingen. Hanoi Furcht vor einem übermächtigen Finger teilt man auch in Singapur, warnt aber die Vietnamesen gleichzeitig weiter, blindlings die Politik der Sowjetunion zu unterstützen und damit deren Einfluß auf die Regierung zu verstärken.

Kennwort: Truppenabzug

Abzug der Vietnamesen aus Kambodscha

Kennwort: 4

Nichtangriffspakt mit China in Singapur mit Kambodscha

Kennwort: 4. Truppenabzug

Singapur verlangt den Abzug der Vietnamesen aus Kambodscha

Kennwort: Truppenabzug

Vietnam macht seinen Abzug aus Kambodscha von einem Friedensvertrag mit China abhängig

Kennwort: Truppenabzug

Vietnam macht Truppenabzug aus Kambodscha mit Verträgen mit China abhängig. Konferenz Südostasiatischer Staaten in Singapur fordert Vietnam auf sich zurückzuziehen.

Kennwort: Truppenabzug

Die Süd-Ostasiatischen Länder drängen Vietnam ihre Truppen aus Kambodscha abzuführen. Es scheint jedoch sehr zweifelhaft ob die Roten Kmer das Land verlassen.

Abb. 1: Nachrichtentext zum Auslandsbericht „Truppenabzug“ aus der Testtagesschau (Sequenz 4) und dazugehörige Schülerantworten.

16. Erdbeben (02.04.1983)

Bei dem Erdbeben am Gründonnerstag in der Provinzhauptstadt Popayan (Kolumbien) wurden bisher 200 Tote geborgen. Es wird befürchtet, daß die Zahl der Opfer weit höher liegt. Mit 500 oder mehr Toten wird gerechnet. Etwa 150.000 Menschen sind obdachlos. Bei dem Beben waren die beiden Türme der Kathedrale von Popayan in das Mittelschiff gestürzt und hatten viele Gläubige unter sich begraben. Wie in jedem Jahr waren viele tausend Besucher zu den Osterfeierlichkeiten in die Stadt gekommen.

Kennwort: Erdbeben

Ein schreckliches Erdbeben forderte im westlichen Mittelafrrika viele Tote.

Kennwort: 16.

Das Mittelschiff einer Kirche stürzt ein. Begräbt viele Menschen unter den Trümmern.

Kennwort: Erdbeben (16)

Die zwei Mauern einer Kirche, in der gerade ein Gottesdienst war, stürzten ein. Viele Fremde befanden sich im Land.

Kennwort: Erdbeben

Vermutung: 500 Tote, während der Osterfeier. Mittelschiff d. Kirche eingestürzt. 150.000 Menschen obdachlos.

Kennwort: 16. Erdbeben:

in Columbien. Es gab viele Tote und ist noch kein Ende abzusehen. Man schätzt auf etwa 500 Tote.

Kennwort:

Schwere Erdbeben im kolumbischen Ort Papaya. Dabei stürzte das Mittelschiff der Kathedrale zusammen und begrub viele Menschen unter sich, die zur Feier des Osterfestes erschienen waren.

Kennwort: Erdbeben

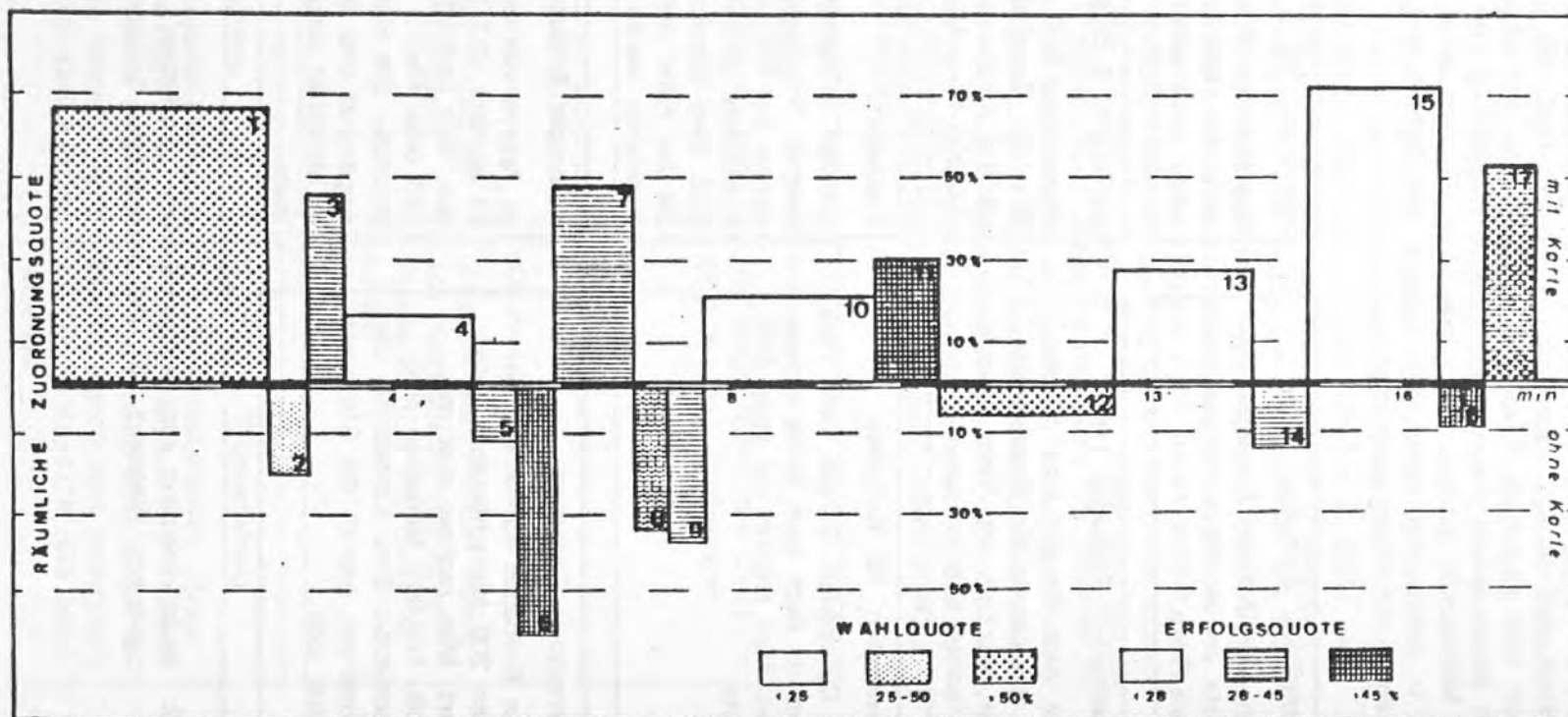
Ein Erdbeben hat in Kolumbien 200 Menschenleben gefordert. Man rechnet aber mit 500. 100.000 Menschen sind obdachlos. Eine Kathedrale, die einstürzte, begrub die Gläubigen unter sich.

Kennwort Erdbeben

In Papaya war ein Erdbeben. Es wurden 100 Tote geborgen. Man rechnet jedoch mit 500 oder Mehr. 150.000 Obdachlose. Die Kathedrale war eingestürzt und begrub mehrere Menschen unter ihren Trümmern.

Abb. 2: Nachrichtentext zum Auslandsbericht „Erdbeben“ aus der Testtagesschau (Sequenz 16) und dazugehörige Schülerantworten

Abb. 3: Die 17 Auslandsberichte in der Testtagesschau:
ihre Sequenzlängen (in min.), ihre richtige topographische Zuordnung in % aller Schüler (mit eingeblendeter Karte nach oben, ohne Karte nach unten), ihre Wahlquoten (Punktraster) und Erfolgsquoten (Linienraster) bei ihrer inhaltlichen Beschreibung aus dem Gedächtnis durch Gymnasialschüler der Sekundarstufe I



Christian Salzmann

DIDAKTISCHE REDUKTION ALS AUFTRAG FÜR DIE MEDIENGESTALTUNG UND KRITERIUM FÜR DIE MEDIENAUSWAHL

1. Reduktion als anthropologisch und pädagogisch bedeutsame Kulturleistung des Menschen

1. Reduktion als anthropologische Kategorie

Reduzieren, Vereinfachen, Elementarisieren sind nicht nur pädagogisch, sondern anthropologisch notwendige Prozesse, Prozesse also, ohne die menschliche Existenz nicht möglich wäre¹.

Diese Prozesse der vereinfachenden, reduzierenden Strukturierung vollziehen sich weitgehend unreflektiert, ja unbewußt, so wie der gesamte Prozeß der Sprachentstehung und -wandlung zumindest in den frühen Kulturstufen sowohl individualgenetisch als auch phylogenetisch-stammesgeschichtlich weitgehend unbewußt geschieht. Erst in relativ späten kulturellen Entwicklungsstufen pflegt die Sprache zum Gegenstand bewußter Reflexion zu werden. Und entsprechend spät auch werden in einer Kultur tradierte oder spontan gebildete Wahrnehmungs-, Denk-, Verhaltens- und Orientierungsmuster mit reduzierender Funktion als solche bewußt erkannt und reflektiert².

Erst d a n n können natürlich auch Fehlformen, unangemessene Formen des Trukturierens, z.B. des Vereinfachens und Reduzierens, als solche wahrgenommen und gezielt korrigiert werden. Mit anderen Worten: Erst in dieser Phase der Entwicklung kann aus der Reduktion als anthropologischem Grundphänomen eine *Didaktische Reduktion* im eigentlichen Sinne des Wortes entstehen, also eine im Lehr-/Lernprozeß (Vermittlungsprozeß) bewußt und absichtlich eingesetzte Vereinfachung, deren Fehlformen z.B. in Gestalt von bisher gedankenlos übernommenen vereinfachenden Klischees und Vorurteilen nun auf der Grundlage der jeweiligen didaktisch-pädagogischen Zielsetzung kritisierbar werden.

Beispiele dafür, daß menschliche Kulturen in vielen Bereichen Vereinfachung, Reduktion, Elementarisierung hervorgetrieben haben, ohne daß dies in bewußter pädagogischer oder didaktischer Absicht geschehen wäre, stellen etwa die Mythen und Märchen dar. Mit Hilfe einfacher Handlungs- oder Denkmuster und der ihnen zugrundeliegenden Motive wird eine eigene Welt geschaffen, in der das Fremde durch Reduktion vertraut gemacht, die bedrohliche Komplexität durchschaubar gemacht wird³.

Ein schönes Beispiel für eine spontan und zugleich kulturspezifisch vollzogene vereinfachende Deutung einer komplexen Realität findet sich in den von Scheurmann übermittelten Entwürfen von Reden des Südseehäuptlings Tuivaii aus Tiavea auf einer der Inseln der Samoagruppe⁴. In exemplarischer Weise wird hier erkennbar, mit welchen sprachlichen und gedanklichen Mitteln der

Angehörige einer einfacheren Kultur die verwirrenden und bedrängenden Eindrücke, denen er sich in Europa vor dem 1. Weltkrieg ausgesetzt sah, zu verarbeiten und zugleich an seine Stammesmitglieder zu vermitteln sucht. Es wird aber auch deutlich, daß die so spontan und gewissermaßen naiv vollzogene Reduktion nicht frei ist von Verzerrungen und Fehldeutungen, die bei Zugrundelegung jener Kriterien der Didaktischen Reduktion, die weiter unten noch im einzelnen dargelegt werden sollen, aufgedeckt werden⁵.

Um die Didaktische Reduktion als Auftrag für die Mediengestaltung und Kriterien für die Medienauswahl angemessen thematisieren und diskutieren zu können, will ich im folgenden die schon angeklungenen grundlegenden anthropologischen Funktionen der Reduktion von zwei außerpädagogischen Ansätzen her skizzieren, von der Systemtheorie und der Modelltheorie. Danach soll die Reduktion speziell unter didaktischem Aspekt betrachtet werden. Wir sprechen folglich von *Didaktischer Reduktion*, wobei besonders auf Formen und Fehlformen der Vereinfachung abgehoben werden soll. In einem dritten Abschnitt möchte ich dann den Zusammenhang von Didaktischer Reduktion und Mediengestaltung differenzierter darlegen.

2. Die systemtheoretischen und modelltheoretischen Aspekte der Reduktion

2.1 Reduktion in systemtheoretischer Sicht

Der Systemtheoretiker *Niklas Luhmann* begründet die Notwendigkeit von Reduktion durch den Hinweis auf die unendliche Komplexität der Welt. Damit Sinn und Funktion der Reduktion in diesem Zusammenhang deutlich erkennbar werden, versuche ich, die Auffassung Luhmanns in folgenden 10 Thesen unter den hier wesentlichen Aspekten zu beschreiben⁶:

1. Die Welt ist im höchsten Maße komplex, weil sie Inbegriff aller denkbaren Möglichkeiten des Erlebens, Handelns, Denkens darstellt.
2. Menschen (als organische Systeme) sind durch diese Komplexität überfordert. Um sich in der Welt zurechtzufinden, müssen sie Komplexität reduzieren. Reduktion heißt Ausschließen von Möglichkeiten.
3. Das unlösbare Problem der Welt wird durch Systembildungen innerhalb der Welt einer partiellen Lösung zugeführt. Mit Systembildung werden also Probleme verengt und konkretisiert, die möglichen (Denk- und Handlungs-)Alternativen in ihrer Fülle auf wenige reduziert. Soziale Systeme schaffen durch Reduktion von Komplexität die Sinngrundlage für menschliches Handeln.
4. Systembildung und damit Reduktion von Komplexität geschieht im Prozeß der Strukturierung. Dieser Prozeß gliedert sich in den der Generalisierung und den der Differenzierung.
5. Generalisierung bedeutet Vernachlässigung feinerer Unterschiede und damit Vereinfachung oder Reduktion von Komplexität. Differen-

zierung ist nach Luhmann die Bildung von Unter- oder Subsystemen, die sich gegeneinander abgrenzen (segmentierende Differenzierung) oder aufeinander und auf ein Ganzes bezogen sein können (funktionale Differenzierung). Differenzierung wird ausdrücklich als zweites Mittel zur Reduktion von Komplexität bezeichnet.

6. Durch Reduktion von Komplexität erweitert sich – so muß man Luhmann wohl verstehen – zugleich das Potential für Komplexität (obwohl dieser Vorgang m.E. nicht genügend geklärt wird). Da diese Erweiterung des Potentials von Komplexität bedeutet, daß die Anzahl der zunächst reduzierten Möglichkeiten wächst, wächst auch der Bedarf, schnell zu seligieren. Es wächst der Bedarf an Selektionskraft.

7. Diese Selektionsverstärkung geschieht auch durch Reflexivität (= Anwendung von Prozessen auf sich selbst, z.B. Sprechen über Sprache, Lehren über Lehren, Entscheiden über Entscheidungen) und durch die Sicherung der Übertragbarkeit von Selektionsleistungen.

8. Unter Übertragbarkeit von Selektionsleistungen ist die intersubjektive Übertragbarkeit von reduzierter Komplexität zu verstehen. Die wichtigsten „Medien“, solche Reduktionen zu übertragen, sind nach Luhmann: Wahrheit, Macht, Liebe und Geld.

- Wahrheit vermittelt Überzeugungskraft, da die Bedingungen präzisiert und operationalisiert werden, unter denen jedermann sich Vorstellungen oder Wahrnehmungen verschaffen kann. Trägersystem ist die Wissenschaft.
- Macht ermöglicht Übertragung und Potenzierung der Reduktionsleistungen (z.B. Handlungsmuster, die aus unendlich vielen anderen Möglichkeiten seligiert wurden, werden durch Machteinflüsse verbreitet). Machthaber verfügen auch über mehr Alternativen als Machtunterworfenen, z.B. über die des physischen Zwangs.
- Liebe als personengebundene Sympathie gibt bestimmten Menschen eine besondere Maßgeblichkeit der Interpretation von Welt. So entsteht in ihrem Umkreis eine vom Konsens getragene Nahwelt, in der eine unmittelbare Orientierung des Handelns möglich ist.
- Geld überträgt einen quantitativ begrenzten Anteil an gesellschaftlichem Potential wirtschaftlicher Befriedigungsmöglichkeiten.

9. Die Reduktion von Komplexität stellt zwar eine Sinngrundlage menschlichen Handelns zur Verfügung, aber „die reduzierte Komplexität als solche, nämlich als Bestand von Möglichkeiten“ bleibt erhalten. „Die Welt geht durch Reduktion auf Sinn nicht verloren“⁷.

10. Damit gilt: „Die Selektivität aller Schritte des Erlebens und Handelns bleibt so in doppelter Weise bewahrt: als Reduktion und als Komplexität, als Sinn und als Welt“⁸.

Auf eine Kritik dieses Ansatzes muß ich hier aus Zeitgründen leider verzichten⁹. Ich wende mich stattdessen sogleich dem zweiten, nämlich modelltheoretischen Ansatz zu.

2.2 Reduktion in modelltheoretischer Sicht

H. Stachowiak hat schon 1965 die Grundzüge einer allgemeinen Modelltheorie entworfen. Er hat sie inzwischen erweitert und vertieft¹⁰. Stachowiak entwickelte seine Modelltheorie aus dem von ihm vertretenen Ansatz des „systematischen Neopragmatismus“, der davon ausgeht, daß alle Erkenntnis „Erkenntnis in Modellen“ ist und daß sich jede Weltbegegnung im Medium des Modells vollzieht¹¹.

Durch welche Merkmale ist nun ein Modell gekennzeichnet? Stachowiak unterscheidet drei Hauptmerkmale von Modellen:

1. Das Merkmal der Abbildung oder Repräsentation,
2. das Merkmal der Reduktion,
3. das Merkmal der Subjektivität oder Perspektivität¹²,
später auch als pragmatisches Merkmal bezeichnet.

Zu 1. „Modelle sind,“ so stellt Stachowiak fest, „stets Modelle von etwas, nämlich Abbildungen, Repräsentationen natürlicher oder künstlicher Originale, die selbst wieder Modelle sein können“¹³. – Kritisch wäre hier anzumerken, daß in allen Planungsmodellen oder Orientierungsmodellen diese nicht nur Abbilder, sondern auch Vorbilder sind.

Zu 2. „Modelle erfassen im allgemeinen nicht alle Attribute des durch sie repräsentierten Originals, sondern nur solche, die den jeweiligen Modellerschaften und/oder Modellbenutzern relevant erscheinen“¹⁴.

Zu 3. „Modelle sind ihren Originalen nicht per se eindeutig (d.h. objektiv; d.V.) zugeordnet. Sie erfüllen ihre Ersetzungsfunktion

- a) für bestimmte... Subjekte
- b) innerhalb bestimmter Zeiträume
- c) in Bezug auf bestimmte gedankliche oder tatsächliche Operationen.“¹⁵

Dieser Gedanke sei kritisch auch im Sinn der Perspektivität ausgelegt. Modelle entstehen auf der Grundlage bestimmter weltanschaulicher, erkenntnistheoretischer, wissenschaftstheoretischer oder auch politischer Prämissen. Ein bekanntes Beispiel für diese Perspektivität der Modellbildung stellt die Paradigmengebundenheit der naturwissenschaftlichen Theoriebildung dar¹⁶.

Modellkonstrukteuren und Modellbenutzern empfiehlt Stachowiak jeweils vier Fragen zu stellen (Fragenquadrupel)¹⁷:

- Wovon ist etwas Modell?
- Für wen ist etwas Modell?
- Wann ist etwas Modell?
- Wozu ist etwas Modell?

Ich selbst habe vor allem unter pädagogischem und diaktischem Aspekt die Reihe der Modellmerkmale um vier weitere Momente erweitert. Es handelt sich um die Merkmale:

4. Akzentuierung
5. Transparenz
6. Intentionalität
7. Instrumentalität¹⁸.

Alle sieben Merkmale seien an einem konkreten Beispiel interpretiert: Ich wähle das Beispiel der Landkarte.

Das Merkmal der Abbildung oder Repräsentation ist unmittelbar verständlich: Die Karte bildet das Original, hier die Landschaft bzw. bestimmte Teile der Erdoberfläche ab. Das Merkmal der Reduktion besagt, daß das Modell nicht alle Einzelheiten der Realität wiedergibt, sondern je nach Art der Landkarte auf ganz bestimmte Dinge (Aspekte) abhebt (Präterition), aber u.U. auch etwas zur Darstellung bringt, das im Original nicht real gegeben ist, z.B. die Längen- und Breitengrade (Abundanz). Das Merkmal der Subjektivität (pragmatisches Merkmal) meint z.B., daß die Karte nicht für alle Zeiten gültig ist, bestimmte Interessen und Bedürfnisse widerspiegelt und auf der Grundlage bestimmter kartographischer Methoden entstanden ist, die sich im Laufe der Zeit gewandelt haben usw.

Das Merkmal der Akzentuierung beinhaltet, daß bestimmte Linien und Symbole durch graphische Mittel (Farbe, Fettdruck usw.) besonders hervorgehoben werden und dadurch perspektivisch Wesentliches von Unwesentlichem leichter unterschieden werden kann. Das Merkmal der Transparenz bedeutet, daß die Karte durch ein definiertes System von Zuordnungsregeln (Legende), aber auch durch klare und überschaubare Anordnung der einzelnen graphischen Elemente eben durchsichtig und transparent gemacht ist. Die Intentionalität besagt, daß das Modell planmäßig konstruiert wurde und einem bestimmten Zweck zugeordnet ist; z.B. in einem Fall eher eine Struktur, in einem anderen Fall eher einen Prozeß darstellen soll. Das verweist unmittelbar auf das Merkmal der Instrumentalität. Das Modell, hier die Landkarte, trägt den Charakter eines Mittels, eines Instruments, das verschiedene Funktionen erfüllt.

Unter funktionalem Aspekt lassen sich zwei große Gruppen von Modellen unterscheiden: die *theoretisch beschreibenden*, explizierenden und die *handlungsbezogenen operationalen* Modelle. Den Explikationsmodellen (erklärenden Modellen) lassen sich einzelne Funktionen zuordnen, die bei den Handlungs- oder Planungsmodellen eine Entsprechung finden. Das sei in folgender Gegenüberstellung verdeutlicht¹⁹.

<i>Explikationsmodelle</i>	<i>Handlungs-(Planungs-)Modelle</i>
Heuristische Funktion	Anregungs- und Musterfunktion
Strukturierungsfunktion	Regulierungsfunktion
prognostische Funktion	Antizipations-Innovationsfunktion
Kontrollfunktion	Evaluationsfunktion

ideologiekritische Funktion

Die Bedeutung der Reduktion innerhalb der Modelltheorie wird vielleicht am deutlichsten, wenn man den Reduktionsbegriff in der Systemtheorie mit dem Reduktionsbegriff in der Modelltheorie vergleicht.

Zunächst: Es ist klar erkennbar: eigentlicher Konvergenzpunkt beider Theorien ist die *Reduktion*. Reduktion von Komplexität ist die entscheidende Aufgabe der Systeme. Nur durch Systembildung vermag die unendliche Komplexität der Welt so begrenzt zu werden, daß eine Handlungsorientierung möglich wird und Handlungserwartungen stabilisiert werden können. Systeme – und hier sind vor allem Sozialsysteme gemeint – stiften intersubjektiven Sinn und schließen im gleichen Maße andere Möglichkeiten der Sinnstiftung bzw. Weltauslegung aus. Wie die geschichtliche Entwicklung von Sozialsystemen (Gesellschaft) zeigt,

schaft das zunächst reduzierende System, indem es strukturiert und segmentierend differenziert, gegenüber seinem Frühstadium ein Mehr an Möglichkeiten. Abbau (Reduktion) von Komplexität bedingt also letztlich Aufbau (Produktion) von Komplexität. Darauf komme ich sogleich wieder zurück.

In der Modelltheorie spielt die Reduktion, obwohl sie nur eine von mehreren Merkmalen ist, ebenfalls eine zentrale Rolle. Gerade wegen des pragmatischen Gesamtzusammenhanges kommt hier der Reduktion und als komplementärem Merkmal der Akzentuierung für die Modellbildung und Modellverwendung eine entscheidende Bedeutung zu. Ohne sie könnten Modelle wesentliche bereits erwähnte Funktionen gar nicht erfüllen, so etwa die heuristische, die Musterfunktion, die der Strukturierung, Regulierung und Orientierung in der jeweiligen Modellsituation. Die Landkarte gewährt eben gegenüber der tatsächlichen Landschaft (dem Original) aufgrund der Reduktion auf orientierungsrelevante Attribute (Momente) und deren gleichzeitiger grafischer Akzentuierung erst die Möglichkeit, sich schnell einen Überblick zu verschaffen und sich die Informationen zu besorgen, die für die aktuelle Handlungsorientierung notwendig sind.

Eine allgemeine Theorie der Reduktion, und damit auch eine allgemeine Theorie der Didaktischen Reduktion wird, so möchte ich resümieren, aus einer Zusammenschau von Systemtheorie und Modelltheorie Impulse und Anregungen gewinnen, die die bisherige Diskussion zur Didaktischen Reduktion zu vertiefen in der Lage sein dürfen²⁰.

Ein Gedanke kann bereits jetzt festgehalten werden: die Ansätze von *Luhmann* und *Stachowiak* sind nicht primär pädagogisch oder didaktisch ausgerichtet. Es ist daher wohl auch kein Zufall, wenn die ersten Modellmerkmale, wie sie von Stachowiak formuliert wurden (Abbildung, Reduktion und pragmatisches Merkmal), nicht nur einer allgemeinen Modelltheorie, sondern auch einer allgemeinen Reduktions-Theorie (mit anthropologischer Dimension) zugeordnet werden müssen, während die von mir ergänzten Merkmale Akzentuierung, Transparenz, Intentionalität und Instrumentalität schon wegen des höheren Maßes an Bewußtheit und Absichtlichkeit der Modellbildung eine deutliche Affinität zur Didaktischen Reduktion aufweisen.

II. Didaktische Reduktion

1. Einleitende Überlegungen

Luhmann bezeichnet, wie wir wissen, die Welt als hochkomplex und charakterisiert die Komplexität als bedrohlich. Ihre Bedrohlichkeit zwingt die Menschen zur Reduktion der Komplexität. Nun ist dieser Gedanke zwar von hohem heuristischen, weniger aber von empirischem Wert²¹. Der Mensch in seiner geschichtlichen Realität erfährt normaler-

weise die Komplexität nicht als Problem, weil in dem Umgangs- oder Alltagswissen und in der Alltagssprache vielerlei Reduktionsmuster bereits aufgebaut und gespeichert sind, deren wir uns ständig, ohne es zu wissen, bedienen²². Die Komplexität tritt daher gar nicht erst in Erscheinung. Sie wird nur in Krisen wahrgenommen, d.h. in Situationen, in denen die normalen, gewohnten Reduktionsmuster und -modelle im Denken oder Handeln plötzlich versagen und der bergende Horizont vertrauter Denk- und Handlungsgewohnheiten aufgebrochen wird. Die Komplexität wird nun in solchen Situationen zunächst nicht in ihrer inhaltlichen Beschaffenheit, in ihrer komplizierten Struktur, sondern nur allgemein als „Schwierigkeit“, als herausfordernder und beunruhigender Anspruch, als bedrängende Tatsache erlebt. Auf solche Herausforderungen haben die Menschen aller Kulturen durch Systembildung und die Entwicklung von (reduzierenden) Modellen reagiert, oft, wie wir bereits wissen, in einem langwierigen Prozeß mit dem Risiko unangemessener Lösungen, unangemessener Modelle, unangemessener Reduktion, in Form von klischeehaften Deutungen und Bewertungsmustern²³.

Um das Zusammenleben von Menschen überhaupt zu ermöglichen, müssen Reduktions- und Selektionsleistungen, um mit *Luhmann* zu sprechen, an die nachwachsende Generation weitergegeben werden. Vor allem differenzierte Sozialsysteme wie die unseren können sich nicht darauf verlassen, daß jede Generation, jedes einzelne Individuum womöglich durch krisenhafte Konfrontation mit Komplexität eigene originäre oder originelle Lösungsmodelle entwickelt. Sie müssen vielmehr angesichts der zunehmenden Krisen – auch im weltweiten Maßstab – auf ihre Bewältigung einerseits dadurch vorbereiten, daß sie komplexe Probleme und schwierige Aufgaben gezielt und dosiert – gleichsam in kontrolliertem kleinen Rahmen²⁴ – erfahrbar machen und zu ihrer Bewältigung bewährte (also bereits in der Vergangenheit entwickelte) Reduktionshilfen bereitstellen, andererseits dadurch, daß sie die nachwachsende Generation durch exemplarische und entdeckende Teilhabe an der Produktion vereinfachender Modelle zu schöpferischer Flexibilität und Produktivität erziehen, um sie in die Lage zu versetzen, für noch nicht vorhersehbare neue Problemlagen auch neue Modellierungsmöglichkeiten und Lösungsmuster zu entwickeln²⁵. Mit anderen Worten: Die Reduktion von Komplexität ist eine Aufgabe verantwortlicher Lehre. Es stellt sich also die zentrale Aufgabe der Didaktischen Reduktion.

Nun ist es allerdings, wie wir sahen, keineswegs selbstverständlich, daß Schüler, Lernende, die bedrängende Komplexität, die Schwierigkeit einer Aufgabe, immer empfinden. Um auf sie aufmerksam zu machen, bedarf es offenbar besonderer Anstöße. Denk- und Verhaltensgewohnheiten dosiert aufzubrechen, ohne allerdings eine völlige Verunsicherung – etwa durch ständiges Hinterfragen – zu bewirken, ist daher Aufgabe der Lehre²⁶. Dazu ist in der didaktischen Literatur, etwa unter den

Stichworten Verfremdung, Diskrepanzerlebnis, kognitive Dissonanz, Einstieg, Impulssetzung usw. viel geschrieben worden²⁷.

Nur wer auf diese Weise betroffen gemacht, in Verlegenheit geraten ist, sucht nach einer Lösung. Sie zu finden, gelingt in der Regel erst durch *Didaktische Reduktion*. Welche Formen der *Didaktischen Reduktion* angesichts einer bestimmten komplizierten Gegebenheit „angemessen“ sind, stellt sich erst durch entsprechende Modellierungsversuche heraus, in denen die Komplexität strukturiert wird, ein Prozeß, an dem zwar Lehrende und Lernende beteiligt sind, bei dem aber dem Lehrenden eine leitende bzw. anleitende Funktion zuerkannt werden muß. Denn um zu entscheiden, welche Teillinien, Teilaspekte – in relativer Isolierung dargeboten – geeignet sind, das Ganze in seinen Grundzügen zu repräsentieren, muß man dieses Ganze in seiner komplexen Gestalt bereits wenigstens partiell durchschaut haben. Was dabei jeweils als das Wesentliche zu gelten hat, was also bei der Reduktion – modelltheoretisch gesprochen – akzentuiert werden soll, ist nur auf dem Hintergrund des die Frage jeweils leitenden Interesses, der regulativen Idee (des Paradigmas) oder der zugrundeliegenden Handlungsintention, letztlich also aus der Perspektive der zugrundeliegenden weltanschaulichen oder auch wissenschaftstheoretischen (bzw. -politischen) Position her zu entscheiden²⁸.

Wie im einzelnen eine komplizierte oder komplexe Gestalt auf die wesentlichen Linien reduziert wird bzw. welche Reduktionstypen jeweils angemessen sind, ist eine Frage, der im folgenden (auf der Grundlage einer früheren Arbeit von mir) nachgegangen werden soll.

2. Formen und Fehlformen der Didaktischen Reduktion

Vor etwa 10 Jahren habe ich, ausgehend vom Begriff bzw. Problem des Elementaren bei *Spranger* und *Klafki* und mich zugleich gegen sie durch einen weniger inhaltlich als vielmehr methodisch orientierten Ansatz abgrenzend, versucht, die Frage der Vereinfachung komplizierter Sachverhalte als unterrichtsmethodisches Problem systematisch zu untersuchen²⁹. Damals ging ich aus von fünf verschiedenen *gegenstandsbezogenen* Momenten, die die „Schwierigkeit“ für das Verstehen eines Gegenstandes oder Gegenstandsbereiches ausmachen³⁰. Diesen Schwierigkeitsmomenten habe ich jeweils spezifische Formen und Fehlformen der Didaktischen Reduktion bzw. der Vereinfachung zugeordnet. Zugleich habe ich versucht, aufzuzeigen, welche Ansätze die vereinfachten, reduzierten Formen und Strukturen bieten, um den Gegenstand im Bewußtsein des Lernenden differenziert und sachgerecht aufzubauen. Diese frühe Arbeit möchte ich hier wieder aufgreifen³¹. Ich ergänze die fünf Schwierigkeitsmomente lediglich um ein zusätzliches sechstes.

Die sechs Schwierigkeitsmomente sind:

1. *Die Verwicklung der Struktur des Gegenstandes aufgrund der Fülle der in ihm zur Geltung kommenden Faktoren* (Variablen) *oder Momente*: Das Vereinfachen besteht hier in einem Hervorheben der wesentlichen Strukturlinien etwa durch Schemata, Aufrisse, Modelle, Piktogramme, Karikaturen, sprachliche Akzentuierung usw. Meister einer solchen Reduktion ist z.B. der Karikaturist. Die Fehlform des Vereinfachens besteht vor allem darin, daß strukturell Nebensächliches (oft mit dem Versuch, es durch den Hinweis auf die Kindmäßigkeit oder Lebensnähe zu rechtfertigen) zur Hauptsache gemacht wird.

2. *Die Verflechtung des Gegenstandes* (seines Innenhorizontes) *mit benachbarten oder umfassenden Zusammenhängen* (seinem Außenhorizont): Die Reduktion besteht in der zeitweisen und vorübergehenden Isolierung von Teilen bei gleichzeitiger Wahrung größerer Zusammenhänge bzw. in der Isolierung und intensiven Behandlung des Innenhorizonts, ohne den Blick für den Außenhorizont ganz aus den Augen zu verlieren, so etwa, wenn es gilt, Struktur und Funktion eines Handwerks oder Industriebetriebes kennenzulernen, die Zuliefer- oder Abnehmerbetriebe aber zunächst als Außenhorizont aus der Behandlung ausgeklammert werden. Die Fehlformen der Reduktion liegen hier in der elementaristischen Zerstückelung eines Ganzen, in der endgültigen oder starken Isolierung bestimmter Teilbereiche, in der strikten Abriegelung des Innenhorizonts gegenüber dem Außenhorizont, in der inadäquaten Betonung bestimmter Partialaspekte, z.B. von Klischeevorstellungen, Vorurteilen, eindimensionalen und einseitigen Betrachtungen etwa im Geschichtsunterricht.

3. *Die Mehrschichtigkeit des Gegenstandes*: Die Reduktion liegt hier in der Konzentration auf jeweils eine Schicht bei gleichzeitiger Offenheit für die übrigen Schichten, etwa wenn es sich um ein mehrschichtiges Gebilde wie die Struktur unseres demokratischen Staatswesens mit einer kommunalpolitischen, einer landespolitischen und einer bundespolitischen Schicht oder aber um mehrschichtige geistige Gebilde wie z.B. ein neutestamentliches Gleichnis handelt. Die besondere Fehlform ist hier die Verabsolutierung einer Schicht, z.B. der Schicht vordergründiger bildhaft-anschaulicher Aussagen auf Kosten der Schicht tiefer liegender theoretischer oder, wie beim Gleichnis, auch theologischer Schichten.

4. *Die Unanschaulichkeit, Unzulänglichkeit oder Abstraktheit eines Gegenstandes*: Die Reduktion liegt in der Veranschaulichung des der direkten Anschauung Entzogenen oder des an sich Unanschaulichen. Dies ist z.B. bei vielen mathematischen Aussagen oder generell bei geistigen Konstrukten der Fall, aber auch bei räumlich oder geschichtlich entrückten Gegenständen. Die Fehlform der Reduk-

tion ist z.B. die Verniedlichung des Gegenstandes durch anschauliches Beiwerk.

5. *Die Statik und Abgeschlossenheit* (Verdinglichung) *vieler Kulturgüter*: Die Reduktion liegt hier – in Anlehnung an *H. Roth*³² – in der Auflösung der starren Objektivität des Gegenstandes in seinen Werdensprozeß und damit in ein lineares Nacheinander des Nachvollzugs bzw. in der Rückführung des Kulturgutes in seine Ursprungssituation, die häufig die von *Spranger* beschriebenen Urformen und Urphänomene noch erkennen läßt und daher das Verständnis erleichtert³³. Die Fehlformen sind z.B. das Bestreben, ein System in kleinsten Schritten zu durchlaufen, oder der Versuch, objektive Lückenlosigkeit herzustellen.

6. Während eben die starre Verdinglichung und statische Abgeschlossenheit eines Gegenstandsbereichs als Barriere für das Verstehen bezeichnet wurde und daher durch Rückverwandlung in Dynamik ein Zugang zur komplizierten Struktur gefunden werden sollte, scheint hier der Sachverhalt gerade umgekehrt zu liegen: Ein *sich schnell veränderndes, in dauerndem Fluß und stetiger Veränderung befindliches Gebilde* kann sich eben dadurch auch der Untersuchung entziehen oder diese noch erschweren. Dazu vergegenwärtige man sich die in ständigem Geschehensfluß sich schnell verändernden Konstellationen und Handlungsfigurationen bei einem Fußballspiel. Oder aber man denke an aktuelle historische Geschehensabläufe, die aufgrund fehlender Distanz noch nicht „objektiviert“ werden können, sondern sich als nicht greifbare, in die Zukunft hin offene dynamische Ereignisketten erweisen. Auch zahlreiche vergleichbare Prozesse in der Wirtschaft, vor allem der sog. freien Marktwirtschaft, können das Gemeinte veranschaulichen. Ebenso lassen sich Prozesse in der Natur anführen, die aufgrund ihrer Dynamik eine strukturierende Analyse erschweren, wie etwa die fluktuierenden Veränderungen der Wetterlage.

Wenn die Dynamik vorher (in Punkt fünf) als Strukturierungs- (und Verstehens)hilfe, jetzt aber als Erschwernis für Strukturierungen gesehen wurde, so liegt darin nur ein scheinbarer Widerspruch. Ein hohes Maß an statischer Abgeschlossenheit kann nur durch Dynamik, ein hohes Maß an Beweglichkeit und Veränderung nur durch retardierende Faktoren korrigiert werden.

Eine Fehlform dieser Art der Didaktischen Reduktion scheint mir darin zu liegen, daß man – vielleicht sogar bewußt – eine den Prozeßphasen mit ihren Kulminationsstrecken und Gipfelpunkten nicht gerecht werdende Auswahl von Momentaufnahmen zusammenstellt und damit zu einem „falschen“ Bild der Realität oder bestimmter Gegenstandsbereiche gelangt, eine Methode, die zur Manipulation von Bewußtseinsprozessen benutzt werden kann. Eine andere Gefahr besteht darin, daß durch die Überbetonung des Momenthaften die Prozeßhaftigkeit selbst

aus den Augen verloren wird, ein Phänomen, das im Zusammenhang mit der Verdinglichung von Begriffen besonders in unserem Sprach- und Kulturkreis eine große Rolle spielt³⁴.

III. Didaktische Reduktion als Auftrag für die Mediengestaltung und Kriterium für die Medienauswahl

Der Horizont hat sich heute derartig ausgeweitet, das Medienangebot in einem solchen Maße vergrößert, daß es kaum möglich ist, das Problem der Didaktischen Reduktion im Blick auf alle Medienbereiche gesondert und detailliert zu diskutieren. Vielmehr kann es hier nur darum gehen, die medienrelevanten Grundprobleme der Didaktischen Reduktion anzusprechen und vielleicht an diesem oder jenem Beispiel exemplarisch zu verdeutlichen.

1. Begriffliche Abgrenzungen

Als erstes ein paar Anmerkungen zu den notwendigen begrifflichen Abgrenzungen³⁵. Es scheint mir notwendig zu sein, zwischen einem engeren und einem weiteren Medienbegriff zu unterscheiden:

Der weitere umfaßt alle sprachlichen und nichtsprachlichen Informationsträger, also auch jede sprachliche Äußerung, jede Geste eines Kommunikationsteilnehmers, ja sogar das Schweigen, sofern es Mittel der Kommunikation ist.

Im engeren Sinne verstehe ich unter Medien nur solche Mittel, bei denen bestimmte Informationen oder auch Lehrfunktionen objektiviert bzw. materialisiert und damit für einen wiederholten Einsatz auf längere Zeit verfügbar gemacht werden³⁶. Die in einem Schulbuch schriftlich festgehaltenen und evtl. mit Bildmaterialien ausgestatteten sprachlichen Äußerungen unterscheiden sich in diesem Punkte (hinsichtlich des Grades der Objektivierung und Verdinglichung) von einem flüchtig gesprochenen Wort. Und bei einem Globus oder einer Landkarte sind gerade im Zusammenhang mit der modellbedingten Reduktion und Akzentuierung über die inhaltliche Informationen auch Lehrfunktionen verobjektiviert! Das ist natürlich besonders ausgeprägt bei allen Lehrprogrammen der Fall.

Im folgenden verstehe ich den Medienbegriff in der *engeren* Bedeutung als Gebilde objektivierter bzw. materialisierter Information.

Je nach dem Grad der formellen Verbindlichkeit, die einem solchen Medium (z.B. in der Schule) zukommt, kann man zwischen *formellen* und *informellen* Medien (Unterrichtsmedien) sprechen. Der Lehrer der Nachkriegszeit mußte die notwendigen Unterrichtsmedien oft selbst herstellen. Es handelte sich hier also um informelle Medien im Gegensatz zu den formellen Medien z.B. in Gestalt offiziell eingeführter Schulbücher.

Die bekannte Unterscheidung von Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln, Einzel-Medien und Mediensystemen, Medien als Informationsträger und Geräten zum Abrufen dieser Informationen kann ich hier vernachlässigen. Darüber ist andernorts genügend gesagt worden³⁷.

Wichtiger scheint mir der Hinweis auf den engen (Implikations-) Zusammenhang zwischen Unterrichts-Medien und den Zielen bzw. Zwecken des Unterrichts einerseits und der Unterrichtsmethode andererseits zu sein. Die Grenzen zwischen ihnen sind jeweils fließend. So z.B. zwischen Zweck (Ziel) und Medium des Unterrichts, wenn das Medium selbst zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung oder aber auch eigener Produktion (z.B. durch die Schüler) gemacht wird. Die Grenze zwischen Medium und Methode ist fließend, weil der sachgerechte Einsatz des Mediums gleichsam als Implikat des Mediums selbst gedeutet werden kann.

Schließlich sei noch auf die Unterscheidung von Mediendidaktik und Medienpädagogik hingewiesen:

Von Mediendidaktik soll gesprochen werden, wenn Medien primär unter dem Aspekt der Informationsvermittlung betrachtet werden, von Medienpädagogik, wenn über Sinn und Grenzen, Chancen und Gefahren von Medien oder Medieneinsatz unter erzieherischem Blickwinkel nachgedacht wird³⁸. So wäre es z.B. eine medienpädagogische Aufgabe, Massenmedien und Unterrichtsmedien unter dem Aspekt möglicher Meinungsbildung, aber auch Meinungsmanipulation zu prüfen – wobei, wenn dies mit Schülern geschieht, ihr sachstruktureller und seelischer Entwicklungsstand berücksichtigt werden sollte, um die Schüler nicht zu habituellen Kritikastern zu erziehen.

Wenn nun im Anschluß an die beiden ersten Abschnitte des Referates versucht werden soll, die Didaktische Reduktion als ein wichtiges Kriterium für die Gestaltung und Bewertung von Medien zu beschreiben, so muß dies immer im Bewußtsein darum geschehen, daß es dafür natürlich auch noch andere zu beachtende Kriterien gibt, die in der Didaktischen Reduktion z.T. implizit mitgedacht werden, z.T. aber auch als wirklich neue Kriterien hinzutreten. Beispielhaft sei verwiesen auf: die Poly- bzw. Monovalenz von Medien, die im Zusammenhang mit ihrer Zielaäquanz zu diskutieren ist³⁹, ihre sachlich-logische Korrektheit, ihre fachliche Angemessenheit, ihre Funktionsfähigkeit als Lehr-, Lern- oder Arbeitsmittel, ihr Kooperationsanreiz, ihre Praktikabilität⁴⁰.

2. Anwendung adäquater Formen der Didaktischen Reduktion bei der Gestaltung, Beurteilung und Anwendung von Medien

Es muß in diesem Rahmen genügen, die oben dargestellten Formen der Didaktischen Reduktion in ihrer Relevanz für die Mediengestaltung, -beurteilung und -anwendung noch einmal kurz aufzuzeigen.

Im Blick auf die sechs unterschiedenen Momente, die das Phänomen Schwierigkeit bedingen, sind für die Didaktische Reduktion bzw. der

Gestaltung von Medien verschiedene Forderungen zu erheben:

a) Klarheit und Transparenz der Struktur durch Weglassen verwirrender Einzelheiten und durch Akzentuierung des Wesentlichen: So gewonnene einfache Strukturschemata sollten in grafischen Modellen (Schemata, Grundrisse, Aufrisse, Übersichtsskizzen usw.) — in der Regel kombiniert mit ebenso knappen wie verständlich-klaren verbalen Teilen — medial festgehalten werden, wobei es in vielen Fällen sinnvoll sein kann, vereinfachende, reduzierende Darstellungsformen mit Schülern wenigstens exemplarisch gemeinsam zu entwickeln. Ebenso wichtig sind, vor allem wenn es sich um die Verdeutlichung komplizierter Funktionsabläufe handelt, dreidimensionale Modelle als Medien, so etwa Kreislaufmodelle in der Biologie, Atommodelle in der Physik usw.

b) Die im Sinne der Reduktion zunächst notwendige **K o n z e n t r a t i o n** auf den **I n n e n h o r i z o n t** eines Gegenstands(bereiches) durch Verweisungen auf den Außenhorizont (den größeren umfassenderen Zusammenhang, in dem der Gegenstand eingebettet ist) zu relativieren, ist grafisch oder darstellerisch nicht immer leicht zu verwirklichen. Hier leisten oft in der konkreten Lehr-/Lernsituation gestellte Fragen in **v e r b a l e r** Form mehr. Sie können helfen, den Blick für weiterführende Probleme zu öffnen und die Vorläufigkeit des jeweiligen Wissensstandes zu verdeutlichen.

c) Ähnliches gilt in anderer Hinsicht auch für die Reduktion, die angesichts der **S c h i c h t u n g** von Gegenständen oder Gegenstandsbereichen erforderlich ist. Hier ist es notwendig, z.B. auf tiefer liegende Bedeutungsschichten zu verweisen, die sich der momentanen Untersuchung vielleicht noch weitgehend entziehen. Geeignete Darstellungsformen von Schichten **m o d e l l e n** zu entwickeln, ist im übrigen natürlich Aufgabe von Medienproduzenten und Schulbuchautoren. Dazu bieten sich vor allem solche Bereiche an, die vom Menschen von vornherein als nach Ebenen geschichtete Gebilde geschaffen wurden, so etwa unser modernes demokratisches Staatswesen, oder aber auch solche Gebilde, die gleichsam natürlich oder historisch gewachsene Gebilde sind und die als geschichtet interpretiert werden können, wie z.B. der organische Aufbau der Welt⁴¹, die Wesensstruktur des Menschen⁴². Solche Schichtenmodelle lassen sich übrigens grafisch-medial einigermaßen adäquat erstellen.

d) **K o n k r e t i s i e r u n g** und **V e r a n s c h a u l i c h u n g** als Formen der Didaktischen Reduktion sind ja zugleich auch die Urformen medialer Gestaltung und Vermittlung. Hier muß unterschieden werden, ob die Veranschaulichung mehr im Sinne einer **i d i o g r a p h i s c h e n** Zielsetzung real-geschichtlich gewordene (gewachsene) Verhältnisse in ihrer Einmaligkeit abbilden oder mehr im Sinne **n o m o t h e t i s c h e r** Erkenntnisbemühung durchgängige Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Gemeinsamkeiten, übergreifende Strukturen konkret vor Augen stellen, ins Medium der Sichtbarkeit heben soll⁴³. Oft wird es erforderlich sein, beide Darstel-

lungsarten miteinander zu verbinden (Beispiel Vulkanismus), wobei z.B. Dia-Serien, Filme, Übersichtsgrafiken, Fließdiagramme und Modelle anderer Art verwendbar sind.

e) Auf welche Weise starre Gebilde für die Vermittlung im Lehr-/Lernprozeß in dynamische Vorgänge und flüchtige und an sich bereits hochdynamische Gebilde, Abläufe in festere Darstellungsweisen umgeformt werden können, ist von einigen Beispielen etwa aus der Biologie, Metereologie, Erdgeschichte (Zeitraffer-Methode) bzw. dem Sport (Zeitlupen-Methode) bekannt. Hier kann und muß künftig im Hinblick auf sehr viele Gegenstandsbereiche aber noch eine ganze Fülle von medialen Möglichkeiten entwickelt werden⁴⁴.

Insgesamt kommt es darauf an, als Medienproduzent, aber auch als Medienbenutzer sich der vielfältigen Aspekte der Didaktischen Reduktion bewußt zu sein, um den jeweiligen Schwierigkeits- und Problemdimensionen möglichst optimal gerecht zu werden.

3. Vermeidung von Fehlformen der Didaktischen Reduktion

Angeichts des oben Gesagten kann ich mich hier auf einige wenige Anmerkungen beschränken.

Das allen Fehlformen zugrundeliegende Hauptproblem scheint mir in der *Hypostasierung*, in der einseitigen Überpointierung der beschriebenen Maßnahmen der Didaktischen Reduktion zu liegen. So etwa die Isolierung von Teilaspekten, von Schichten und Ebenen, die Veranschaulichung um ihrer selbst willen (z.B. als Verniedlichung), die klischeehafte Verzerrung von Zusammenhängen, die Fixierung von Vorurteilen, die Dogmatisierung von tradierten Sichtweisen usw.

Solche Hypostasierung stellt für den Bereich der Medienproduktion und Medienanwendung deswegen ein besonders gravierendes Problem dar, weil in der medialen Objektivierung und Materialisierung von Informationen gleichsam der Trend zur Verfestigung und Fixierung bereits *angelegt* ist. Daher fällt es Schülern, aber auch Erwachsenen, sehr schwer, vor allem gegenüber formell sanktionierten Medien ein kritisches Verhältnis zu entwickeln. Hier deutet sich wiederum die bereits erwähnte *medienpädagogische Aufgabe* an.

4. Offenlegung und Transparenz der der Didaktischen Reduktion zugrundeliegenden Perspektiven, Leitgedanken und Paradigmata

Gerade aus dem eben Gesagten geht unmittelbar hervor, wie wichtig es ist, sich der weltanschaulichen, politischen, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen bewußt zu sein, die bei jeder Reduktion (als wesentlichem Bestandteil aller Modellbildung) ins Spiel kommen. Sie sollten vom Medienproduzenten offengelegt, zumindest

für den Lehrer, der den Einsatz von Medien zu vollziehen und pädagogisch zu verantworten hat⁴⁵. Nur wer weiß, welche Leitideen, welche Paradigmata, welche weltanschaulichen Perspektiven den Hintergrund von Didaktischer Reduktion und Modellbildung darstellen, kann z.B. angemessen interpretieren, warum dieses weggelassen oder jenes besonders hervorgehoben wurde. Nur er wird aber auch erkennen, daß bei einem Wechsel solcher Perspektiven und Paradigmata sich auch die Reduktionsmuster und Modelle zu verändern pflegen.

Um die oben beschriebenen Fixierungen zu verhindern, sollte bei der Herstellung und Verwendung von Medien die Chance genutzt werden, solche Veränderungen von Reduktionsmustern und Modellen durch bewußt herbeigeführten Perspektiven- oder Paradigmenwechsel exemplarisch vor Augen zu führen. Dieses Problem hat, wenn ich recht sehe, angesichts der immer dringenderen Notwendigkeit, gewohnte Muster auch der Lebensgestaltung durch alternative Muster zu ersetzen, eine weit über die Schule hinausreichende Bedeutung⁴⁶. Hier stellen sich für die Produktion (und Bewertung) von Unterrichtsmedien neue Aufgaben, die bisher kaum gesehen wurden.

5. Reduktion und Produktion von Komplexität

Daß die Reduktion von Komplexität didaktisch letztlich nur dann angemessen ist, wenn sie mit Produktion von Komplexität einhergeht, wurde bereits dargelegt. Im Lehr-Lernprozeß ändert sich allerdings, wie wir sahen, die Qualität der Komplexität: „Aus der ungeklärten, bedrohlichen Komplexität wird die in ihrer differenzierten Struktur immer mehr durchschaute Komplexität“⁴⁷. Die sich daraus ergebende Konsequenz für die Mediengestaltung ist, daß die Reduktion von Komplexität immer auf die Komplexität selbst zurückbezogen sein muß. Konkret bedeutet das:

1. Schüler müssen durch das Medium oder durch situationsgerechten Einsatz von Medien zunächst die Anfangs-Komplexität wirklich als solche, d.h. als Schwierigkeit, als Problem erfahren. Das kann etwa durch das Aufbrechen lebensweltlich bedingter, alltäglicher Denk- und Handlungsgewohnheiten geschehen, indem z.B. Bilder oder andere Informationen mit scheinbar widersprüchlichem Inhalt einander gegenübergestellt werden.

2. An die ungeklärte komplexe Struktur müssen dann vereinfachte bzw. vereinfachende Modellstrukturen, die mit den Schülern erarbeitet oder aber vom Lehrenden angeboten werden, herangetragen werden⁴⁸, damit mit deren Hilfe der komplizierte Sachverhalt aufgeschlossen und durchschaubar gemacht wird. Hier gibt es für Schulbücher eine Fülle von Möglichkeiten, Modell-Elemente oder ganze Modelle anzubieten, damit sie als Verstehensschlüssel verwendet werden. Im Sinne der Ermöglichung von situations- und schüleradäquaten

Lösungswegen sollten m.E. mehr als bisher geschehen ist, Modell-Elemente als Reduktionshilfen im Baukastensystem angeboten werden, die sich für die selbsttätige flexible und schöpferische Kombination von Elementen bei der Erstellung von vereinfachenden Mustern und Strukturen besonders eignen⁴⁹.

3. Mit Hilfe solcher Maßnahmen der Didaktischen Reduktion müssen im Lernenden komplexere und zugleich differenzierte Denk- und Bewußtseinsformen entwickelt werden. Daher sollte das Medienangebot Gelegenheiten schaffen, die gewonnenen einfachen Strukturen und Modelle nicht nur auf die Ausgangsproblemsituation zurückzubeziehen, sondern auf andere, ähnlich gelagerte Probleme anzuwenden⁵⁰. Dabei bieten Schulbücher die Möglichkeit, die bei der Übertragung von grundlegenden Mustern auf andere verwandte Bereiche entstehenden Modifikationen der Muster (Modelle) in grafischer Gegenüberstellung vergleichend zu verdeutlichen. So wäre es z.B. denkbar, das Grundmuster der Verteilung von Sendungen im Rahmen der Post mit ähnlichen Verteilungsmustern in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens, z.B. Banken, in Beziehung zu setzen⁵¹.

6. Vermittlung von Mediendidaktik und Medienpädagogik

Aus dem, was vor allem zum Thema Perspektiven- und Paradigmenwechsel im Rahmen der Reduktion gesagt wurde, ergibt sich für die Gestaltung von Medien und deren Anwendung die Konsequenz, ein Bewußtsein von ihrem Modellcharakter und damit von ihrer Vorläufigkeit und Begrenztheit zu schaffen und wachzuhalten. Daher sollten die Medien, wie bereits angedeutet, wenigstens hin und wieder selbst Anlaß geben, sich über ihre Herstellung Gedanken zu machen, z.B. durch die gezielte und medial angeleitete exemplarische Analyse der durch Perspektivenwechsel oder auch durch bewußte Kombination von Wort und Bild beim Medienbenutzer erzeugten Wirkungen⁵². Mit anderen Worten: Mediendidaktik und Medienpädagogik sollten an solchen Stellen eine produktive Synthese miteinander eingehen.

7. Der Evaluationszirkel von Theorie und Praxis, von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in bezug auf die Herstellung und Anwendung von Medien

Die hier dargelegten Gedanken zur Didaktischen Reduktion und zu ihrer Bedeutung für Herstellung, Einsatz und Beurteilung von Unterrichts-Medien bedürfen einer Bewährungsprobe durch die Praxis. Dazu müßten sie fachdidaktisch konkretisiert und die in diesem Zusammenhang erstellten formellen oder informellen Medien im Unterricht eingesetzt und — hier vor allem unter dem Aspekt der Didaktischen Reduktion — von allen Beteiligten geprüft und in ihrer subjektiv erfahrenen und in evtl. in entsprechenden Tests erprobten Wirkung

intersubjektiv interpretiert und bewertet werden.

Von solchen Untersuchungen wird man keine allgemeingültigen und situationsindifferenten Ergebnisse erwarten dürfen. Die moderne Unterrichtsforschung wendet sich auch zunehmend von den empirisch-analytischen und mit statistischen Methoden arbeitenden Untersuchungsmethoden ab, um im Sinne einer die situativen Faktoren und die subjektiven Wahrnehmungsweisen der Betroffenen berücksichtigenden interpretativen Unterrichtsforschung zu erarbeiten⁵³. — Das Programm einer solchen Unterrichtsforschung in bezug auf die hier anstehende Thematik kann an dieser Stelle nicht weiter entwickelt werden.

Wichtig erscheint mir zum Abschluß der Hinweis darauf, daß es gelingen müßte, zwischen Medienproduzenten und Medienbenutzern eine wechselseitige Rückkopplung herzustellen, um z.B. Maßnahmen der Didaktischen Reduktion, die sich im Medieneinsatz nicht bewähren, wirksam zu korrigieren bzw. Alternativen anzubieten, die eine situative Anpassung an die jeweiligen Verhältnisse dieser Klasse in dieser Lehr-/Lernsituation eher ermöglichen. Da solchen Korrekturen oft erhebliche verlagstechnische Schwierigkeiten entgegenstehen, wäre — und damit greife ich einen Gedanken von oben wieder auf — es besser, von vornherein flexible Mediensysteme nach dem Baukastenprinzip einzusetzen, die sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des Anspruchsniveaus unterschiedliche Formen der Didaktischen Reduktion vorsehen und die sog. innere Differenzierung im Unterricht erleichtern.

Ich möchte meine Ausführungen schließen mit der Warnung vor einer Überschätzung der medial aufbereiteten Didaktischen Reduktion: Sie wirkt nicht automatisch, sondern bedarf, um wirksam zu werden, eines von allen Beteiligten, vor allem vom Lehrenden, getragenen aktivierenden Kontextes, in dem — gerade angesichts der notwendig werdenden Reduktion — die Frage nach übergreifenden Zusammenhängen und auch nach dem umfassenderen Sinnhorizont menschlicher Existenz überhaupt lebendig bleibt.

Anmerkungen

- 1) Vgl. hierzu z.B. LUHMANN: Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 19. Jg. 1967, S. 615-644. Vgl. weiter SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem menschlicher Orientierung. In: Schriftenreihe des FB 3 der Universität Osnabrück. Osnabrück 1982, S. 98-114.
- 2) Hier grenze ich mich deutlich gegen den Gebrauch des Begriffs Reflexion bei Fichte und den Fichteanern ab, bei denen aus dem Zusammenwirken von naiver Tätigkeit bzw. Reflexivität „Selbsttätigkeit“ entsteht. Reflexion bzw. Reflexivität wäre danach als Konstituens menschlicher Selbsttätigkeit generell anzusehen und bereits bei Kindern und analog auch in früheren Kulturen anzusetzen. Vgl. MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983. Vgl. hier bes. Kap. 4 „Selbsttätigkeit“.

- 3) Vgl. SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. In: Päd. Rundschau, 36. Jg. 1982, S. 535-556, bes. S. 551.
- 4) SCHEURMANN, E.: Der Papalagi. Die Reden des Südsee-Häuptlings Tuiavii aus Tiavea. Zürich 1980.
- 5) SCHEURMANN, E.: A.a.O., S. 78ff.
- 6) Diese 10 Punkte einer zusammenfassenden Darstellung der Systemtheorie von N. LUHMANN übernehme ich wörtlich aus einer anderen Arbeit von mir. Vgl. SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. A.a.O., S. 543-549.
- 7) LUHMANN, N.: A.a.O., S. 635.
- 8) LUHMANN, N.: A.a.O., S. 635.
- 9) Solche Kritik habe ich anderenorts geübt. Vgl. SALZMANN, C.: Elementarisierung ... A.a.O., S. 545f.
- 10) Die Modelltheorie von H. STACHOWIAK wird hier im wesentlichen nach der frühen Arbeit aus dem Jahre 1965 referiert: STACHOWIAK, H.: Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle. In: Studium Generale, 1965, S. 532-463. Vgl. aber auch die ausführliche Darstellung: STACHOWIAK, H.: Allgemeine Modelltheorie. Wien/New York 1973.
- 11) STACHOWIAK, H.: Allgemeine Modelltheorie, Wien/New York 1973, S. 56.
- 12) Die Interpretation der Subjektivität als Perspektivität ist für die von mir vorgenommene pädagogische Rezeption der Allgemeinen Modelltheorie besonders kennzeichnend, weil z.B. der paradigmen-spezifische Perspektivwechsel einen pädagogisch bedeutsamen Wandel der Modellierung bewirkt, der auf diese Weise modelltheoretisch beschrieben werden kann.
- 13) STACHOWIAK, H.: A.a.O., S. 131.
- 14) STACHOWIAK, H.: A.a.O., S. 132.
- 15) STACHOWIAK, H.: A.a.O., S. 132-133.
- 16) Vgl. KUHN, Th.-S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1981.
- 17) STACHOWIAK, H.: A.a.O., S. 133.
- 18) Vgl. meine diversen Beiträge zum Thema Modelltheorie. Hier sei stellvertretend für anderes genannt: SALZMANN, C.: Die Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: ROTH, L./PETRAT, G. (Hg.): Unterrichtsplanung. In: ROTH, L./PETRAT, G. (Hg.): Unterrichtsplanung in der Diskussion. Hannover, Dortmund Darmstadt, Berlin 1974, S. 171-201, bes. S. 178f.
- 19) Vgl. SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. In: Päd. Rundschau 1982, S. 547.
- 20) Einen ersten Versuch, aus einer Synthese dieser Ansätze weiterführender Überlegungen anzustellen habe ich an zwei Stellen durchgeführt. SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem menschlicher Orientierung. A.a.O.; ders.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. A.a.O. Ich beziehe mich dabei vor allem auf die Arbeiten von HERING, D.: Didaktische Vereinfachung – Einführung in das Problem des Wahrens von Wissenschaftlichkeit und Faßlichkeit der Aussagen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht. In: Wissenschaftliche Zeitschriften der TU Dresden, 8. Jg. 1958/59, S. 609-611; GRÜNER, G.: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, S. 414-430. Vgl. auch: KAT, F.M./KAHLKE, J.: Das Umsetzen von Aussagen und Inhalten. Didaktische Reduktion und methodische Transformation. – Eine Bestandsaufnahme. Hamburg 1982.
- 21) Vgl. SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. A.a.O., S. 549.

- 22) Vgl. hierzu die inzwischen umfangreiche Literatur zum Problem des Alltagswissens und Alltagsdenkens und deren Erforschung z.B. die Ethnographie, beginnend mit dem frühen Werk von SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M. 1974 (Ersterscheinung Wien 1932) über die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und die Wirklichkeit. Hamburg 1973, bis hin zu WATZLAWICK, Wie wirklich ist die Wirklichkeit. München 1982⁹.
- 23) Vgl. SALZMANN, C.: Sinnerfahrung als erzieherische Dimension im Lebensbereich Haushalt: Pädagogische Rundschau, 34. Jg. 1980, S. 631-648, hier bes. S. 636ff; weiter: SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. A.a.O.
- 24) Vgl. SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem menschlicher Orientierung. A.a.O., S. 130.
- 25) Vgl. hierzu: BRÜNGER, H.: Entwurf einer Didaktik der subjektiven Modellbildung bezogen auf die alltägliche Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Inhalten in der institutionalisierten Wissenschaft. Diss.: Osnabrück 1984.
- 26) Das im Zusammenhang mit gesellschaftskritischem oder modisch-pädagogischem Engagement geforderte, zeitlich sehr früh ansetzende kritische Hinterfragen aller Inhalte durch die Kinder verhindert die wirkliche Kritikfähigkeit und damit die sog. Emanzipation, weil Freiheit im Sinne von (relativer) Selbstbestimmung nur über eine anfängliche Fremdbestimmung erfolgen kann. Die Dialektik von Fremd- und Selbstbestimmung, von Objektivierung und Subjektivierung, von Verdinglichung und Prozessualisierung, wird nur ernst genommen, wenn z.B. über den Durchgang durch die Verdinglichung diese in ihren Grenzen erfahren und damit in dreifachem Sinne Hegels aufgehoben werden kann.
- 27) Vgl. hierzu die reichhaltige Literatur zu den Stichworten: Kognitive Dissonanz, Diskrepanzerlebnis, Verfremdung, „Fruchtbarer Moment“. Stellvertretend für andere sei hingewiesen auf: F. COPEL: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg, 7. Aufl. 1963; H. RAUSCHENBERGER: Über das Lehren und seine Motive. In: H.J. HEYDORN u.a. (Hg.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt-Berlin-München 1967, S. 64-110 (hier vor allem zum Begriff der Verfremdung!); Chr. SALZMANN: Impuls-Denkanstoß-Lehrerfragen. 5. Aufl. Essen 1977; H.G. GADAMER, u. P. VOGLER (Hg.): Neue Anthropologie, Bd. 5 Psychologische Anthropologie, Stuttgart 1973, S. 121f (hier Hinweise zum Begriff der kognitiven Dissonanz).
- 28) Zum Problem bzw. Begriff der „regulativen Idee“ vgl. F. FISCHER: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen/Kastellaun 1975. Vgl. auch KUHN, Th.S.: A.a.O.
- 29) SALZMANN, Chr.: Die Vereinfachung als didaktisch-methodisches Problem. In: Pädagogische Rundschau 24. Jg. 1970, S. 106-118. Erneut abgedruckt in: R. STACH (Hg.): Grundfragen des Lehrens und Lernens. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974, S. 75-92.
- 30) Zum Problem bzw. Phänomen der „Schwierigkeit“ vgl. meine diesbezüglichen Ausführungen in: Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raum der Erziehung. Ratingen 1967, S. 126ff.
- 31) Das tue ich, obwohl ich die Vereinfachungsproblematik, wie in diesem Beitrag zumindest indirekt erkennbar wird, heute in einem umfassenderen Zusammenhang sehe und den Stellenwert bestimmter Aussagen meiner früheren Arbeit daher relativieren muß.
- 31) Vgl. ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1969¹¹. Hier bes. das Kapitel über: Die „originale Begegnung“ als me-

- thodisches Prinzip, S. 109ff.
- 33) Vgl. SPRANGER, E.: Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: Ders.: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1951, S. 87-92.
 - 34) Vgl. hierzu die Ausführungen von WATZLAWICK: Wie wirklich ist die Wirklichkeit. München 1982⁹.
 - 35) Hier greife ich zurück auf eine frühere Arbeit von mir: Vgl. SALZMANN, C.: Medien im Sachunterricht — Didaktische Kriterien für die Produktion und Beurteilung von Unterrichtsmedien im Sachunterricht der Grundschule. In: SALZMANN, C., THIEMANN, F., WITTENBRUCH, W.: Unterrichtsmedien im Gespräch. Neuburgweier 1975, S. 17-70, hier bes. S. 25ff.
 - 36) Mit der Unterscheidung von Objektivierung und Materialisierung folge ich einer Anregung von FREYER, H.: Theorie des objektiven Geistes. 3. Aufl. Leipzig-Berlin 1934. Freyer unterscheidet hier mehrere Stufen der Objektivierung.
 - 37) Vgl. SALZMANN, C.: Medien im Sachunterricht ... A.a.O., S. 25ff.
 - 38) Vgl. THIEMANN, F./WITTENBRUCH, W.: Thesen zu einem pädagogischen Konzept der Unterrichtsmedien. In: SALZMANN/THIEMANN/WITTENBRUCH: A.a.O., S. 9-16.
 - 39) Vgl. LANGEVELD, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig 1963², S. 77.
 - 40) Einen umfassenden Kanon von Kritikern habe ich an anderer Stelle entwickelt. Vgl. SALZMANN, C.: Medien im Sachunterricht ... A.a.O., S. 47f.
 - 41) Vgl. z.B. HERDER, J.G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Neue Textausgabe nach der von SUPHAN, B. herausgegebenen Ausgabe (Berlin 1877-1913) Wiesbaden o.J., S. 65-152; SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt 1928.
 - 42) Vgl. z.B. PLATON: Der Staat. Stuttgart 1955; LERSCH, Th., noch einmal SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos; HARTMANN, N.: Das Problem des geistigen Seins. 2. Aufl. Berlin 1949.
 - 43) Vgl. SALZMANN, C.: Medien im Sachunterricht ... A.a.O., S. 37ff.
 - 44) M.E. wäre es dabei besonders wichtig, Verdinglichung und Verflüssigung als sich gegenseitig korrigierende Größen erkennbar werden zu lassen: Extreme Verdinglichung prozessualen Geschehens ist ebenso problematisch, wie eine prozessuale Auflösung von relativ statistischen oder in sich ruhenden Gebilden.
 - 45) Nur unter diesen Voraussetzungen ist auch z.B. im Rahmen der Schulbuchprüfungsverfahren eine angemessene Würdigung der Einzelinhalte eines Unterrichtswerkes möglich. Zur Problematik der Schulbuchüberprüfung vgl. z.B.: MÜLLER, W.: Schulbuchzulassung. Grundfragen systematischer Pädagogik. Kastellaun 1977.
 - 46) Das seit Jahren zu beobachtende Engagement vor allem der jungen Generation, alternative Lebensformen zu entwickeln, wird auch zunehmend theoretisch und grundlegend reflektiert. Vgl. z.B. BRÜNGER, H., a.a.O.
 - 47) SALZMANN, C.: Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses. A.a.O., S. 551.
 - 48) Beide Formen sind didaktisch legitim. Das sollte angesichts des engen Zusammenhangs von entdeckendem und rezeptivem Lernen hier ausdrücklich festgestellt werden. Vgl. SALZMANN, C.: Erziehung zur Selbständigkeit durch Erziehung zur Selbsttätigkeit. In: Grundschule 15. Jg. 1983, S. 8-13.
 - 49) Vgl. hierzu die einschlägigen curricularen Überlegungen z.B. von BEN-PEREZ, M.: The Concept of Curriculum Potential. Curriculum Theory Network, Vol. 5, Nr. 2, 1975, pp. 151-159. Frau BEN-PEREZ argumentiert, daß die Curriculumkonkretion unter Rückgriff auf das sog. Curriculum-Potential, welches viel reicher sei, als ein Lehrer umsetzen könne, situationsgerecht und

flexibel, d.h. in kreativer und fantasievoller Kombination unterschiedlicher Curriculum-Materialien, erfolgen solle. Eine dergestalt flexible Planung von Unterricht sollte möglichst auch dem Lehrer immer wieder Freude bereiten.

- 50) Ähnliche Argumentationsfiguren sind bereits aus der in den fünfziger Jahren geführten Diskussion um das „Exemplarische Lehren und Lernen“ bekannt. Ich verzichte darauf, die diesbezügliche Literatur anzugeben. Vgl. hierzu auch: BRUNER, J.S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin 1970.
- 51) Vgl. SALZMANN, C.: Die pädagogische Aufgabe des Sachunterrichts. In: Grundschule, 14. Jg. 1982, S. 46-50.
- 52) Vgl. SALZMANN, C.: Medien im Sachunterricht. A.a.O., S. 58f.
- 53) Vgl. dazu stellvertretend für anderes: TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.

Antje Hunold / Herbert Kersberg

Wegen einer Erkrankung von H. Kersberg wurde das Referat von A. Hunold allein vorgetragen.

BILDUNGSWIRKSAMKEITEN VON SCHULFUNKSENDUNGEN IM FACH GEOGRAPHIE

Vorbemerkung

Schulfunk wird in Deutschland schon seit mehr als 50 Jahren im Unterricht eingesetzt. Die Rundfunkanstalten in der Bundesrepublik strahlen heute insgesamt etwa 800 Schulfunksendungen pro Schuljahr aus. Allein der Schulfunk des WDR verfügt über eine Gesamtsendezeit von 19 1/2 Stunden in der Woche. Es muß offensichtlich ein großes Interesse für diese Art von Sendungen bestehen.

Welche sind die medienspezifischen Kriterien, mit denen der Schulfunk eine so große Hörerschaft offensichtlich immer wieder neu anspricht? Es können hier stichwortartig mehrere genannt werden:

1. die A k t u a l i t ä t ,
2. die weitgehende (emotionale oder auch rationale) E i n b e z i e h u n g des Hörers in die Handlung der Sendung durch die fast unbegrenzten Möglichkeiten der Schaffung einer „Fantasiekulisse“ mit nur geringem technischen Aufwand,
3. die g ü n s t i g e n E i n s a t z m ö g l i c h k e i t e n einer Sendung im Unterricht, besonders durch die einfache Möglichkeit der Speicherung,
4. das k o s t e n l o s e A n g e b o t sowohl der Sendung als auch des Begleitmaterials.

Die Inhalte der Sendung sind im allgemeinen der Altersstufe einer Klasse angemessen, und sie entsprechen den allgemeinen Richtlinien und auch den Lernzielen der Unterrichtsfächer.

Wie aber wirkt die Schulfunksendung auf die Schüler? Wie beliebt ist sie, was wird behalten?

Die Fragen allgemein zu beantworten, ist schwierig wenn nicht gar unmöglich. Eine Untersuchung muß viele Variablen berücksichtigen, so unter anderem:

- das Thema der Sendung,
- die Sendeform,
- das Alter und die Interessen der Schüler,
- die Art der Vorbereitung und Auswertung der Sendung,
- der didaktische Ort des Einsatzes,
- die äußeren Bedingungen.

Manches wird der Lehrer bereits durch die Beobachtung der Schüler beantworten können. Genauere Aussagen durch empirische Untersuchungen erfordern allerdings eine Berücksichtigung all dieser Rahmenbedin-

gungen, sowie eine Erhebungsmethode, die quantitative Analysen ermöglicht.

Untersuchungen dieser Art sind nur in verhältnismäßig geringer Zahl durchgeführt worden, so für den Geographieunterricht von *Stonjek* (1978) und *Kersberg* (1979).

Zur Problemstellung

Unser Ansatz zu weiteren Untersuchungen knüpft an *Kersberg* (1979) an. Die Fragestellung erweitert sich jedoch insoweit, daß versucht wird, nicht nur die Aufnahme der gesendeten Information und die Behaltensleistungen in bestimmten Zeitabständen zu überprüfen, sondern auch eventuelle Einstellungsänderungen der Schüler durch die Schulfunksendung zu erfassen. Damit wird der Akzent von der Lernwirksamkeit etwas stärker in Richtung auf die Bildungswirklichkeit verschoben und somit die Stellung dieses Mediums in der Bildungstheorie angesprochen. Die im hermeneutischen Verfahren gewonnenen Einschätzungen der Medienwirksamkeit sollten so weit wie technisch und methodisch möglich durch empirische Untersuchungen überprüft werden.

Zur Konzeption der Untersuchung

Für die vorliegende empirische Untersuchung haben wir einen Fragebogen entwickelt, der vor allem auf die Erfassung von Einstellungsänderungen der Schüler durch eine Schulfunksendung ausgerichtet ist. Er ist so angelegt, daß er unverändert vor und nach der Sendung eingesetzt werden kann, um aus dem Vergleich Rückschlüsse auf die durch die Sendung bewirkten Einstellungsänderungen ziehen zu können. Auf die methodisch schwierigere Möglichkeit der Auswertung freier Schüleräußerungen wurde bisher verzichtet. Sie soll als ergänzendes Verfahren zu einem späteren Zeitpunkt berücksichtigt werden.

Den im Fragebogen aufgestellten Behauptungen liegen folgende **Hypothesen** zugrunde:

1. Eine Behauptung zu einer wichtigen Einzelaussage der Sendung wird vor dem Einsatz der Sendung anders beurteilt als nach der Sendung.

2. Eine Behauptung zu einer komplexen Aussage über das Gesamtthema der Sendung wird vor dem Einsatz der Sendung anders beurteilt als nach der Sendung.

3. Eine Behauptung zu einer Aussage über das Rahmenthema der Sendung (hier: Umwelterziehung) wird vor dem Einsatz der Sendung anders beurteilt als nach der Sendung.

Unter dem Rahmenthema der Umwelterziehung wurden folgende **Sendungen** des WDR ausgewählt:

1. „Die chemische Hacke — Herbizide“

15 Min

Sendereihe: „Natur und Technik“

- | | |
|---------------------------------|--------|
| 2. „Muß Krach sein?“ | 15 Min |
| Sendereihe: „Natur und Technik“ | |
| 3. „Müllaktion – ohne mich!“ | 10 Min |
| Sendereihe: „Mitverantwortlich“ | |

Der Aufbau des Fragebogens wird an den Themen 1 und 2 aufgezeigt (vgl. Anlagen: Fragebögen 1 und 2 und Fig. 1 und 2).

Zur Untersuchung der Sendung 1 („Die chemische Hacke – Herbizide“): Das Design des Fragebogens ist entsprechend den Hypothesen abgestimmt auf

- 1.1 Behauptungen zu einer wichtigen Einzelaussage der Sendung (vgl. Ziffern 3, 5, 11, 14, 18),
- 1.2 Behauptungen zu einer komplexen Aussage zum Gesamtthema der Sendung (vgl. Ziffern 6, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17),
- 1.3 Behauptungen zu einer Aussage über das Rahmenthema der Sendung (Umwelterziehung; vgl. Ziffern 4, 7, 10).

Zur Untersuchung der Sendung 2 („Muß der Krach sein?“): Das Design des Fragebogens entsprechend den Hypothesen abgestimmt auf

- 2.1 Behauptungen zu einer wichtigen Einzelaussage der Sendung (vgl. Ziffern 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12),
- 2.2 Behauptungen zu einer komplexen Aussage zum Gesamtthema der Sendung (vgl. Ziffern 3, 5, 10),
- 2.3 Behauptungen zu einer Aussage über das Rahmenthema der Sendung (Umwelterziehung; vgl. Ziffer 1).

Der Grad der Zustimmungen zu den Behauptungen wurde auf einer fünfstufigen Skala von: 1 = „Voll zutreffend“ bis 5 = „Nicht zutreffend“ gemessen.

Zur Methode der Untersuchung

Die entwickelten Fragebögen wurden in drei Hauptschulen der Stadt Dortmund in insgesamt 11 Klassen der Jahrgangsstufen 5, 6, 7 eingesetzt. Vier weitere Klassen wurden für die Untersuchung in das Mediendidaktische Zentrum (MDZ) der Universität Dortmund eingeladen, das den Vorteil gleicher Rahmenbedingungen bietet.

Die hier vorgestellten Ergebnisse stammen aus Untersuchungen, die in Schulen durchgeführt wurden.

Die Anordnung des Untersuchungsablaufes war in allen Klassen gleich: Jeder Schüler erhielt eine Nummer, die er anstatt einer Namensgabe sowohl auf dem ersten als auch auf dem zweiten Fragebogen eintrug, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Die Technik des Ausfüllens wurde an einem Beispiel gemeinsam erörtert. Nach dem ersten Ausfüllen des Fragebogens wurde unmittelbar die Sendung vorgespielt. Der Fragebogen wurde nach einer kurzen Pause zum zweiten Mal eingesetzt. Er enthält eine ergänzende Aufgabe zur Bewertung der Sendung.

AUSWERTUNG

Legende:

$\alpha < 0,01$	***	hoch signifikant
$0,01 < \alpha < 0,05$	**	signifikant
$0,05 < \alpha < 0,10$	*	schwach signifikant
$0,01 < \alpha < 0,2$	TDZ	Tendenz
$\alpha < 0,2$	0	nicht signifikant

Zur *Sendung 1* („Die chemische Hacke – Herbizide“),
Fragebogen 1, Fig. 1:

Hypothese 1 (vgl. Behauptungen unter 1.1):

Ziffer im Fragebogen 1	Mittelwert		(Wilcoxon) Signifikanz-Test
	Vortest	Nachtest	
3	2,250	2,458	***
5	3,625	4,458	TDZ
11 ¹⁾	3,458	4,167	**
14	3,625	4,333	**
18 ¹⁾	3,667	3,625	0

1) Vgl. Fig. 1, Behauptungen 11 und 18

Hypothese 2 (vgl. Behauptungen unter 1.2):

Ziffer im Fragebogen 1	Mittelwert		(Wilcoxon) Signifikanz-Test
	Vortest	Nachtest	
6	3,500	3,917	0
8	3,125	2,792	0
9 ¹⁾	1,708	3,375	***
12	3,417	3,500	**
13	3,750	4,458	*
15	1,792	1,458	**
16	3,708	3,875	0
17	3,708	4,208	0
19	3,875	4,167	0

1) Vgl. Fig. 1, Behauptungen 8 und 9

2. Behauptungen, die einen Bezug auf das Gesamtthema der S.F.-Sendung haben:

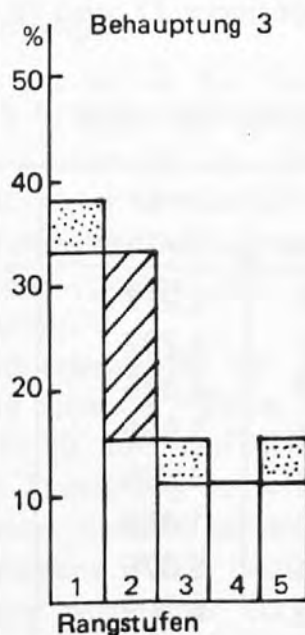
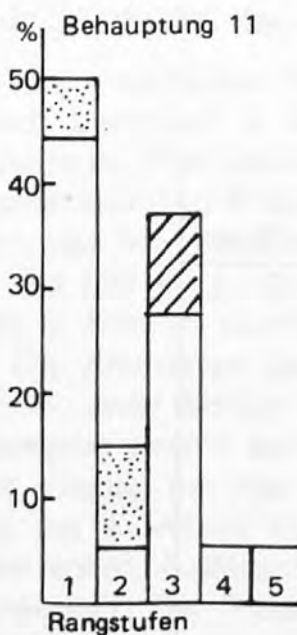
Ziffer im Fragebogen 2	Mittelwert		(Wilcoxon) Signifikanz-Test
	Vortest	Nachtest	
3	2.333	2.50	0
5	14	16	**
	7	13	**
	5	7	**
	8	14	**
	8	14	**
10	4.0	1.7	**

3. Behauptung, die zum Gesamtthema Umwelterziehung einen Bezug hat:

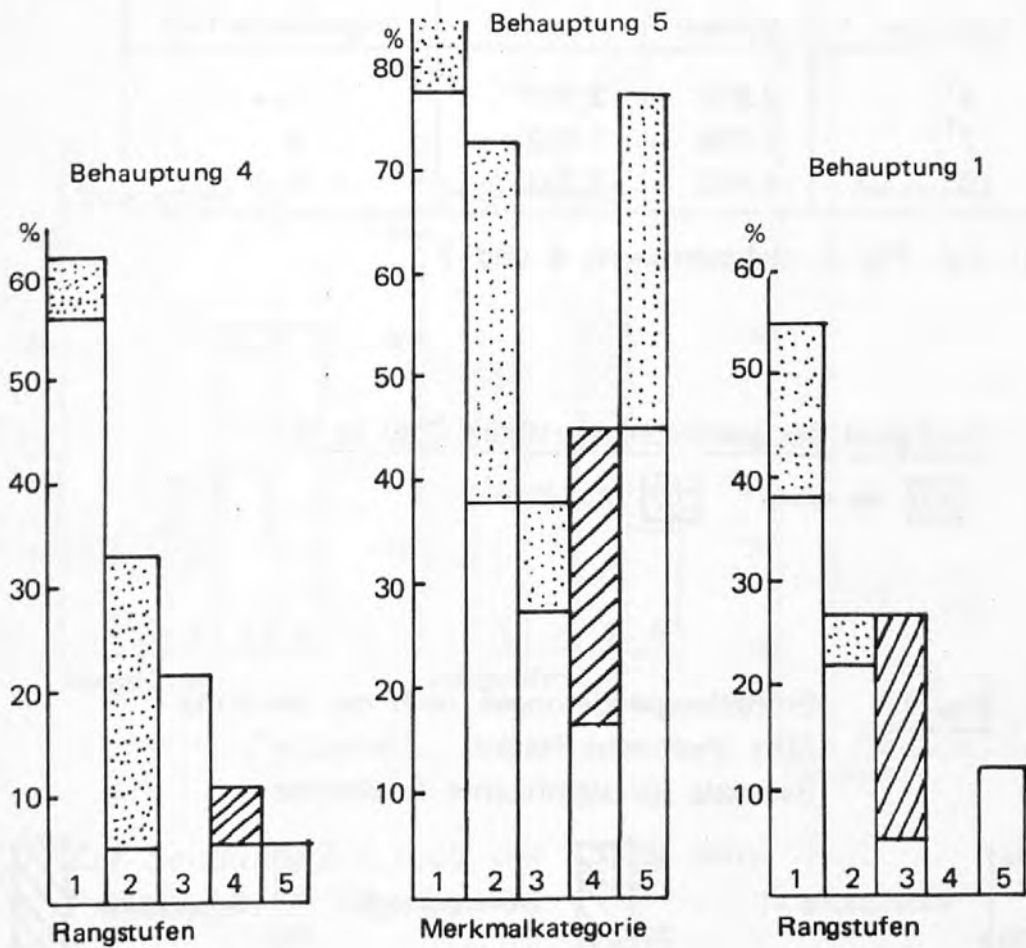
Ziffer im Fragebogen 2	Mittelwert		(Wilcoxon) Signifikanz-Test
	Vortest	Nachtest	
1	2.222	1.833	**

Fig. 2: Einstellungsänderungen nach der Sendung:
„Muß der Krach sein?“

Beispiele für nicht signifikante Ergebnisse:



Beispiele für signifikante Ergebnisse:



Zur Datenanalyse

Folgendes Testverfahren wurden bei der Auswertung angewendet:
 Der Wilcoxon-Test ist ein parameterfreies Verfahren zur Überprüfung von Mittelwertdifferenzen verbundener Stichproben. Von daher für Vortest und Nachtestuntersuchungen besonders geeignet.

Hypothese 3 (vgl. Behauptungen unter 1.3):

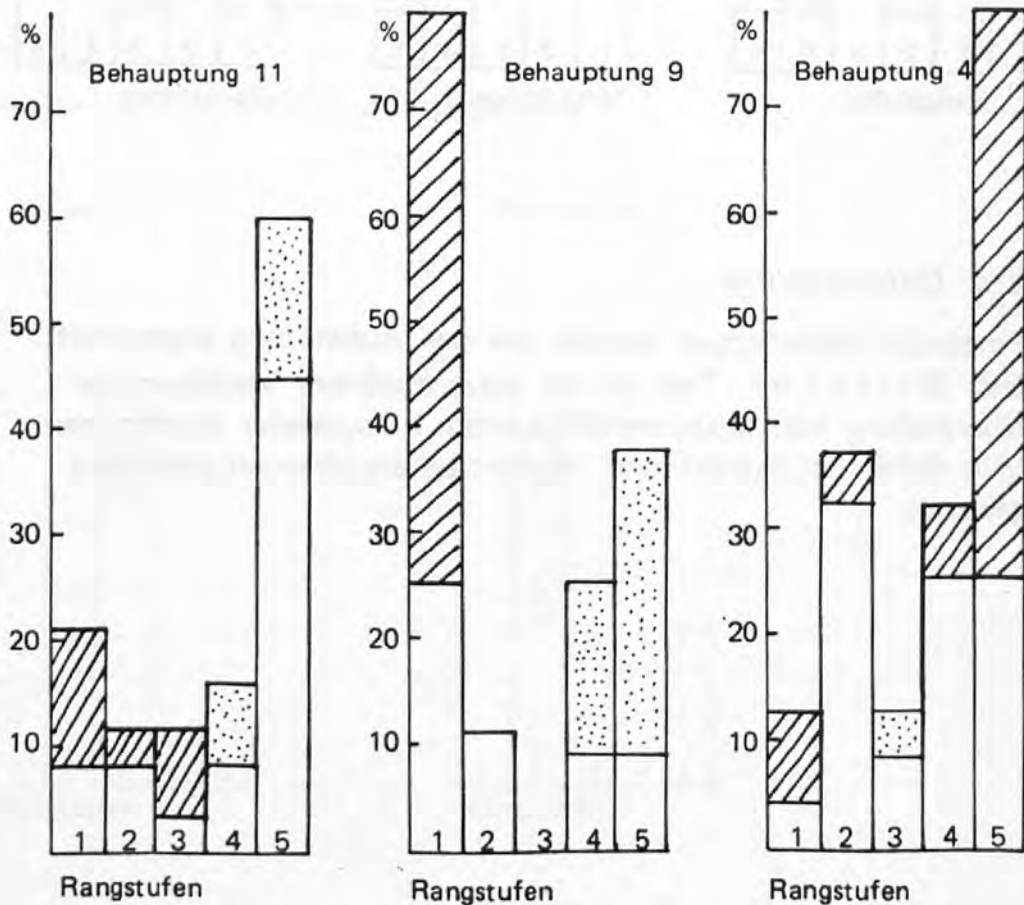
Ziffer im Fragebogen 1	Mittelwert		(Wilcoxon) Signifikanz-Test
	Vortest	Nachtest	
4 ¹⁾	2,875	3,333	***
7 ¹⁾	1,708	1,458	0
10	4,292	3,792	0

1) Vgl. Fig. 1, Behauptungen 4 und 7

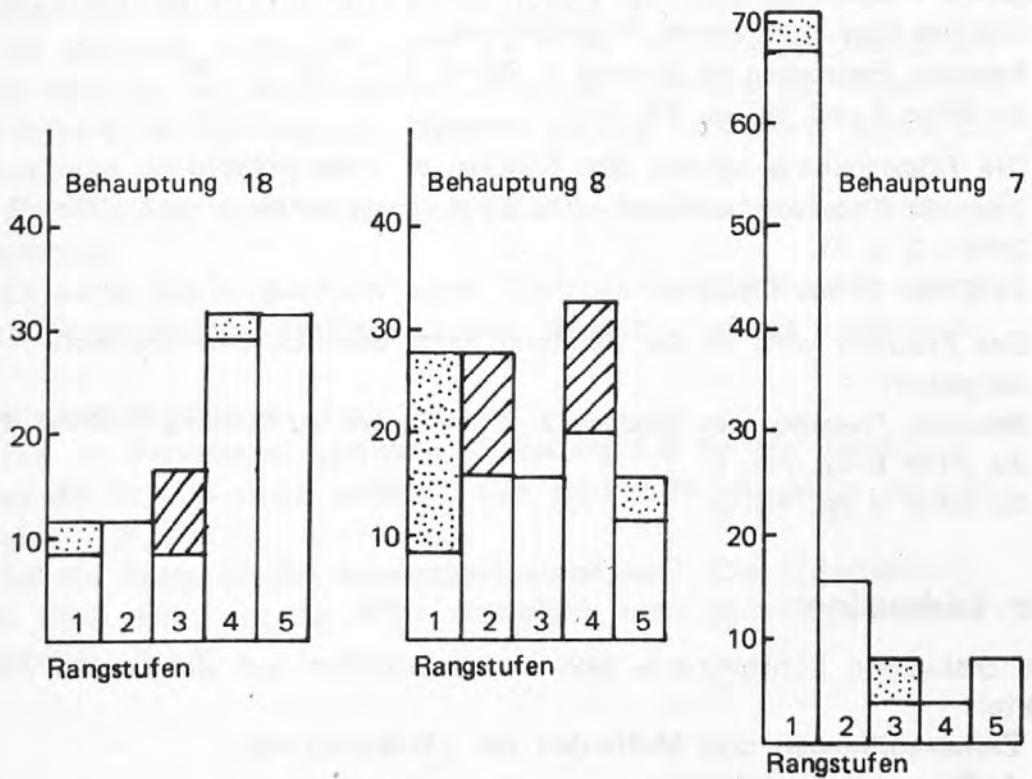
Häufigkeit der gewählten Variablen (1-5) in %

 Abnahme
  Zunahme

Fig. 1: Einstellungsänderungen nach der Sendung:
 „Die chemische Hacke – Herbizide“.
 Beispiele für signifikante Ergebnisse:



Beispiele für nicht signifikante Ergebnisse:



Zur *Sendung 2* („Muß der Krach sein?“)

Fragebogen 2, Fig. 2:

1. Behauptungen, die einen direkten Bezug zur Sendung haben:

Ziffer im Fragebogen 2	Mittelwert		(Wilcoxon) Signifikanz-Test
	Vortest	Nachtest	
2	1.556	1.389	0
4	2.056	1.500	**
6	1.278	1.333	**
7	4.222	3.667	**
8	13	11	keine Aussage möglich
	0	0	
	17	17	
	0	0	
	9	9	
	9	15	
9	2.278	1.556	***
11	2.222	1.944	0
12	2.667	2.111	**

Bei dem für die Untersuchung eingesetzten Gerät handelt es sich um den Commodore 64.

Mögliche Erklärungen für nicht signifikante Ergebnisse (vgl. Fig. 1 u. 2):

– Unklare bzw. schwierige Fragestellung.

Beispiele: Fragebogen zu Sendung 1, Ziffern 6, 7, 10, 17, 18.

Zu Ziffer 7 und 18 vgl. Fig. 1.

– Die Fragestellung scheint den Schüler zu unterfordern.

Beispiele: Fragebögen zu Sendung 1, Ziffer 2 und zu Sendung 2, Ziffer 2, Ziffern 2 u. 11.

Zu Ziffer 11 vgl. Fig. 2.

– Das Problem wird in der Sendung nicht deutlich bzw. zu kurz dargestellt.

Beispiele: Fragebögen zu Sendung 2, Ziffer 3, und zu Sendung 1, Ziffer 8.

Zu Ziffer 8 vgl. Fig. 1.

Zu Ziffer 3 vgl. Fig. 2.

Zur Diskussion

Die Diskussion konzentrierte sich im wesentlichen auf die beiden Aspekte:

1. Zielvorstellungen und Methoden der Untersuchung,
2. Aufbau des Fragebogens.

Fragen und Diskussionsbeiträge zu 1:

– Grundsätzlich sollte sich jede empirische Untersuchung der gleichen Begrenztheit ihrer Aussage bewußt sein, wie es auch bei dem hermeneutischen Ansatz notwendig ist. (Köck)

– Es werden in einer solchen Untersuchung lediglich veränderte Kenntnisse und augenblickliche Einstellungen der Schüler festgestellt, nicht aber Verhaltensänderungen. (Haubrich)

– Bildungswirksamkeit läßt sich u.U. in einem längeren Zeitabstand nachweisen in Langzeittests, nach etwa 6 Wochen. (Fuchs)

– Der Anspruch, Bildungswirksamkeit messen zu wollen, muß wohl reduziert werden. (Köck)

– Gibt es geschlechtsspezifische Aussagen in einer solchen Untersuchung? (Stöcklein)

– Man sollte die Möglichkeit einer Paralleluntersuchung mit anderen Sendungen des gleichen Rahmenthemas bedenken. (Stöcklein)

– Die Wirkungsanalyse muß stärker werden: In welchem Unterricht und welchem Zusammenhang wird die Sendung eingesetzt? (Stöcklein)

- Welche Konsequenzen ergeben sich aus solchen Untersuchungen im Hinblick auf den verstärkten oder verminderten Einsatz dieses Mediums bzw. anderer Medien? In welchem Maße unterstützen solche Medien das Verständnis für raumwirksame Prozesse?
- Im täglichen Unterricht steht die Frage der richtigen Medienauswahl und die des bestmöglichen Einsatzes innerhalb des Unterrichtsgeschehens im Vordergrund. Welchen Beitrag leistet eine solche Untersuchung dazu? (Maurer)
- Wo liegt der spezifische geographische Aspekt der Untersuchung? (Haubrich)
- Es sollte die Möglichkeit einer Kontrolluntersuchung mit den gleichen Fragebögen ohne Einsatz eines Mediums bedacht werden.

Diskussionsbeiträge zu 2:

- Die im Fragebogen gewählte Skalierung 1-5 für die Bewertung kann die Schüler dazu verleiten, sich stärker für die Mitte zu entscheiden. (Köck)
- Ist die Skala in sich konsequent aufgebaut? Die Entscheidung „ich weiß nicht“ in der Mitte entspricht nicht dem Gegensatz von: „ich weiß“. (Köck)

ANHANG:

Fragebogen: „Die chemische Hacke – Herbizide“ S. 98ff.

Fragebogen: „Muß der Krach sein?“ S. 101ff.

„Die chemische Hacke — Herbizide“
 Projektnummer

 1

Nummer der Testperson

 2

Lochkartennummer

 3

Nationalität

 4

Geschlecht

weibl.

☐ 1

männl.

☐ 2

 5

Alter

 6

1. Die Bezeichnung „Herbizide“ höre ich heute
 zum ersten Mal. ja / nein

 7

2. Ich weiß, was Herbizide sind. ja / nein

 8

3. Die chemische Industrie ist allein Schuld
 darn, daß heute so viele chemische Unkraut-
 vernichtungsmittel (= Herbizide) verwendet
 werden.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich
 weiß nicht / Wenig zutreffend / Nicht zu-
 treffend

 9

4. Die Menge der im Garten verwendeten Her-
 bizide ist im Vergleich zum Verbrauch in der
 Landwirtschaft gering. Sie haben daher keine
 schädlichen Auswirkungen.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß
 nicht / Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

 10

5. Die Gesundheit des Menschen wird durch die
 Verwendung von Unkrautvernichtungsmitteln
 nicht geschädigt.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß
 nicht / Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

 11

6. In einer Schrebergartenkolonie sollten die Gar-
 tenbesitzer dazu gezwungen werden, jegliches
 Unkraut radikal zu vernichten.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß
 nicht / Wenig zutreffend / nicht zutreffend

 12

7. Viele Menschen haben Angst, daß zu viele Herbizide verwendet werden; diese Angst ist berechtigt.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 13
8. In der Landwirtschaft müssen unbedingt Herbizide eingesetzt werden, damit die Lohnkosten nicht so hoch liegen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 14
9. Ein gepflegter und unkrautfreier Rasen ist viel schöner als ein verunkrauteter Rasen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 15
10. Das Thema Umweltschutz wird in der Öffentlichkeit zu wichtig genommen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 16
11. Herbizide wirken sich auf die Nahrung von Insekten und Vögeln nicht schädlich aus.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 17
12. Es gibt ein staatliches Gesetz darüber, daß keine Herbizide im Garten verwendet werden dürfen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 18
13. Mit Herbiziden gespritzte Nahrungspflanzen sind für Tiere völlig unschädlich.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 19
14. Unkräuter sind unnütze Pflanzen, die man vernichten muß.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 20
15. Auch der Kleingärtner kann durch die Bewirtschaftung seines Gartens zum Umweltschutz beitragen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 21

16. An Wegen, Straßenrändern, Gleisanlagen und öffentlichen Plätzen kann man unbedenklich Herbizide spritzen.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

☐ 22

17. Die Anwendung von Herbiziden in Gärten spielt für die Umwelt keine Rolle. Sie stellt deshalb keine Umweltgefahr dar.

☐ 23

18. In einer Schrebergartenkolonie können Herbizide ruhig verwendet werden.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

☐ 24

19. Unkrautvernichtungsmittel schädigen die Nahrungsmittel der Menschen nicht.

Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

☐ 25

20. Bewerte die Schulfunksendung
„Die chemische Hacke – Herbizide“.

Kreuze an:

interessant

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

uninteressant

☐ 26

zu lang

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

zu kurz

☐ 27

aktuell

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

nicht aktuell

☐ 28

verständlich

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

unverständlich

☐ 29

sehr informativ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

wenig informativ

☐ 30

sehr spannend

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

nicht spannend

☐ 31

Bewerte die gesamte Sendung mit den Schulnoten 1-5
(sehr gut bis mangelhaft):

sehr gut

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

mangelhaft

☐ 33

„Muß der Krach sein?“

Projektnummer

1

Nummer der Testperson

2

Lochkartennummer

3

Nationalität

4

Geschlecht

weibl.

männl.

5

Alter

6

1. Der Lärm gehört zu den Umweltbelastungen wie die Luft- und Wasserverschmutzung.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht / Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

7

2. Lärm kann die Gesundheit des Menschen schädigen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht / Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

8

3. Für den technischen Fortschritt müssen wir Lärm in Kauf nehmen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht / Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

9

4. Laute Disko-Musik kann zu bleibenden Hörschäden führen.
Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht / Wenig zutreffend / Nicht zutreffend

10

5. Kreuze die Lärmquellen an, die leicht vermeidbar sind:

- ☐ O Laute Radiogeräusche
☐ O Lauter Maschinenlärm
☐ O Lautes Hundegebell
☐ O Laute Autogeräusche
☐ O Lauter Mofa-Lärm

11

12

13

14

15

6. Die Maßeinheit für den Lärm heißt Dezibel.
Dieses Wort höre ich heute zum ersten Mal.
ja / nein

16

7. Auch bei lauter Musik leidet die Konzentration des Menschen nicht. Der Mensch kann sich auch bei großem Lärm noch konzentrieren.
 Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
 Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 17
8. Kreuze von den folgenden Lärmquellen 3 an, die besonders unangenehm sind:
- ☐ O Laute Musik 18
 - ☐ O Laute Meeresbrandung 19
 - ☐ O Laute Motorgeräusche 20
 - ☐ O Lautes Vogelgezwitscher 21
 - ☐ O Lauter Staubsaugerlärm 22
 - ☐ O Tobender Jubel im Fußballstadium 23
9. Schwerhörigkeit kann den Familienfrieden belasten.
 Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
 Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 24
10. Laute Musik stört nicht bei den Schularbeiten.
 Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
 Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 25
11. Die Stärke des Lärms ist meßbar.
 Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
 Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 26
12. Für uns Menschen wäre es besonders gut, wenn wir oft in absoluter Stille leben würden.
 Voll zutreffend / Fast zutreffend / Ich weiß nicht /
 Wenig zutreffend / Nicht zutreffend ☐ 27

13. Bewerte die Schulfunksendung

„Muß der Krach sein?“

Kreuze an:

interessant

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

uninteressant

☐ 28

zu lang

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

zu kurz

☐ 29

aktuell

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

nicht aktuell

☐ 30

verständlich

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

unverständlich

☐ 31

sehr informativ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

wenig informativ

☐ 32

sehr spannend

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

nicht spannend

☐ 33

Bewerte die gesamte Sendung mit den Schulnoten 1-5

(sehr gut bis mangelhaft):

sehr gut

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

mangelhaft

☐ 34

Diether Stonjek

LERNWIRKSAMKEIT GEOGRAPHISCHER SCHULFUNKSENDUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT SCHULLEISTUNGEN

1. Vorbemerkung

Die Diskussion zum Referat von Frau *Hunold* endete mit einem Wort von *Woller* etwa folgender Aussage: „Das, was die Wissenschaft rausbekommt, wissen wir Macher schon alles seit langem“. Frau *Hunold* hat in ihrem Referat darauf hingewiesen, daß Schulfunk bereits 50 Jahre alt ist. Unter diesem Gesichtspunkt gilt es zu überlegen, ob weitere Ausführungen zum Thema Schulfunk nicht eigentlich überflüssig sind. Doch ich hoffe, daß Untersuchungen mit und zu Erdkundeschulfunk uns auf Dauer zumindest soweit bringen, daß wir

- erstens Aussagen zumindestens quantitativ belegen und absichern können, vielleicht in der Richtung, wie es die Macher schon lange wußten;
- zweitens auf Dauer doch ein Schema dafür bekommen, wie Schulfunksendungen für Erdkundeunterricht konzipiert sein sollen;
- drittens auf Dauer so weit kommen, daß wir den Kollegen in der Schule konkreter sagen können, in welcher Weise Schulfunk optimal einsetzbar ist.

Bis zum Erreichen dieser Ziele ist es sicher noch ein sehr langer Weg. Ich möchte sehr klein anfangen und Ihnen heute nur ein wenig aus einer Untersuchung vorstellen, die ich mit Studenten der Universität Osnabrück in verschiedenen Schulen des Umkreises gemacht habe. Zuvor erscheint es mir jedoch notwendig, daß ich noch ein wenig auf das Medium Schulfunk eingehe.

2. „Der Schulfunk“

Wir sagen: „Der Schulfunk“ – so wie „der Tisch“ oder „der Stuhl“. Und schon „der Tisch“ oder „der Stuhl“ bezeichnet nicht immer den gleichen Gegenstand, nur die gleiche Funktion. Wir müssen deshalb Schulfunk eher in die Rubrik hineinbringen, in der wir sprechen von „der Unterricht“. Doch wissen wir alle, daß „der Unterricht“ schlechthin nicht existiert, daß jede Unterrichtsstunde anders ist als die vorher oder nachher des gleichen Kollegen und natürlich anders ist als die Stunde eines anderen Kollegen. Es gibt einfach nicht kopierbare Unterrichtsstunden, nachvollziehbare Unterrichtsstunden, und es gibt auch keine gleichen Schulfunksendungen.

Dies gilt es bei den folgenden Ausführungen zu beachten: Die vorzustellende Untersuchung betrifft eine ganz konkrete Schulfunksendung

und nicht Schulfunk allgemein. Dennoch glaube ich, daß auch aus dieser Untersuchung einer speziellen Schulfunksendung Gesetzmäßigkeiten abzuleiten sind, die Allgemeingültigkeit beanspruchen können.

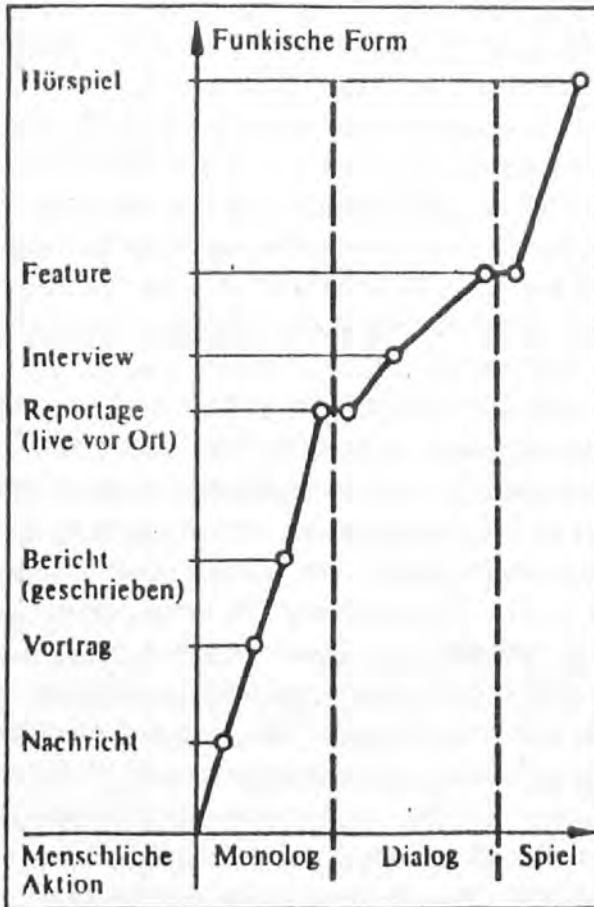
Schulfunksendungen sind auch rein formal sehr unterschiedlich. So variiert z.B. die Länge der zur Zeit angebotenen Schulfunksendungen zwischen 5 Minuten (= Erdkunde-Ratesendung des NDR) und 30 Minuten (z.B. beim Süddeutschen Rundfunk). Die meisten Schulfunksendungen für Erdkundeunterricht sind zwischen 20 und 25 Minuten lang. Und auch an dieser Stelle sei zum wiederholten Male darauf hingewiesen, daß für den Einsatz im Unterricht damit die Sendungen zu lang sind. Eine Schulfunk-Erdkundesendung sollte 15 Minuten nicht überschreiten.

Auch der Informationsgehalt ist bei den einzelnen Sendungen äußerst unterschiedlich. Nicht gleichzusetzen ist dabei der Informationsgehalt mit der Anzahl von Informationen in einer Sendung. Mit Informationsgehalt ist die Gesamtheit der Informationen anzusprechen, die der Schüler zu einem Sachverhalt lernen sollte. Wir wissen aber auch, daß die Sendungen darüber hinaus eine Vielzahl von Informationen zur Einbettung des Informationsgehaltes auf den Zuhörer niederprasseln lassen.

An dieser Stelle läßt sich im übrigen vortrefflich streiten. Denn ohne Zweifel gibt es eine Vielzahl verschiedener Meinungen darüber, welche der in einer Sendung dargebotenen Informationen der Schüler lernen soll und welche nur Kulisse für den Informationsgehalt der Sendung sind. — Wir haben es in der Geographie mit konkret faßbaren Räumen zu tun. Und konkret faßbare Räume sind nach landläufiger Auffassung am besten mit einem Bild vorzuzeigen. Deswegen werden im Erdkundeunterricht auch in so hohem Maße Dias vorgeführt. Der Schulfunk hat nicht die Möglichkeit, dem Schüler etwas visuell vorzustellen. Gleichwohl spielt sich für jeden Zuhörer jede Handlung in einem real faßbaren Raum ab. Dabei stellen sich die Zuhörer einer Erdkunde-Schulfunksendung durchaus diese real faßbaren Räume sehr unterschiedlich vor. Der Schulfunk ist aber gehalten, in jeder Erdkundesendung so etwas wie eine Kulisse zu malen, in der dann Handlung abläuft. Doch das Malen einer Kulisse kann in einer Erdkundesendung immer nur Beiwerk sein. Erdkunde-Schulfunk muß handlungsorientiert sein, wenn er die Möglichkeiten des Mediums sinnvoll ausnutzen will.

Erdkunde-Schulfunk kommt zudem in sehr unterschiedlichen Gewändern daher. *Möller* hat uns dies 1980 sehr anschaulich und ausführlich dargelegt. In seinem Diagramm finden wir die Formen von der Nachricht bis zum Hörspiel und vom Monolog über den Dialog bis zum Spiel verzeichnet. Unter diesen leicht auszumachenden äußeren Formen verbirgt sich aber hinsichtlich der Aufgabe einer Sendung noch eine Vielzahl unterschiedlicher Intentionen der Schulfunk-Autoren und der Schulfunk-Produzenten, d.h. der Rundfunkanstalten.

Abb. 1: Funkische Normen von Schulfunksendungen
(aus: Möller 1980, S. 208)



Soll eine Erdkunde-Sendung ein selbstlehrendes Medienangebot sein? Oder dient die Sendung nur zur Bereicherung einer Erdkunde-Einheit, die sogar erst am Ende den Schülern quasi als Bonbon gereicht wird? Wir kennen dieses Verfahren alle aus langjähriger Schulpraxis beim Film-Einsatz. Oder soll eine Sendung der Motivation zur Beschäftigung mit einem Thema dienen? Oder soll eine Sendung Arbeitsmittel wie viele andere Medien des Erdkunde-Unterrichts sein? — Alle diese Vorstellungen lassen sich durch Sendungen belegen. Es wird auch deutlich, daß einzelne Sender jeweils eine der Vorstellungen bevorzugen. So sind Sendungen des Süddeutschen Rundfunks sicher als selbstlehrendes Medienangebot gedacht, als eine Radio-Schule, die den Lehrer ersetzt, als eine Möglichkeit für den fachfremd unterrichtenden Kollegen. Die 30minütige Sendung ist derart mit Informationen zum Behalten angefüllt, daß dem Lehrer nur die Aufgabe bleibt, bei den Schülern für das Behalten dieser Informationen zu sorgen bzw. sogar nur dieses Behalten zu überprüfen.

Einen Gegenpol bilden meiner Meinung nach die Sendungen des Westdeutschen Rundfunks und ein Teil der Sendungen des Norddeutschen Rundfunks. Sie enthalten relativ wenig behaltenswerte Informationen, die aber – notwendigerweise – in eine Vielzahl von Füllinformationen gepackt sind. Solche Sendungen eignen sich in hohem Maß zur Motivation der Schüler, zur Entwicklung von Fragestellungen, können im begrenzten Umfang als Arbeitsmaterial dienen und entlassen den Lehrer nicht aus seiner Verantwortung für die Inhalte des Unterrichts. Sie erfordern sogar oft einen größeren Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung als ein Unterricht unter Ausnutzung des Schulbuches, muß doch der Lehrer die in der Sendung angesprochenen Komplexe mit weiteren Informationen und anderen Medien im nachfolgenden Unterricht aufarbeiten. Es darf aber betont werden, daß diese Sendungen gerade wegen ihrer hohen Motivationskraft und der Fülle von Grundinformationen äußerst anregend für den Unterricht sein können.

Allen Sendungen gemeinsam ist, daß sie in der Regel nur in voller Länge als quasi monolithischer Block in den Unterricht einzuspeisen sind. Dies gilt fast vollkommen für die vom Westdeutschen Rundfunk produzierten Sendungen, die stark handlungsorientiert sind; es gilt weniger für die Sendungen des Süddeutschen Rundfunks, die zum Teil einem von verschiedenen Sprechern vorgelesenen Lehrervortrag ähneln. Bei einer Länge von 20 oder 25 Minuten bleibt von einer Unterrichtsstunde höchstens noch die Hälfte für einen vom Lehrer zu gestaltenden Unterricht. Dies erklärt sicher z. T. die Zurückhaltung vieler Kollegen diesem Medium gegenüber. Sie fühlen sich unwohl, für die Hälfte einer Unterrichtsstunde aus ihrer Lehrerrolle in die eines einfachen Zuhörers gedrängt zu sein. Daher ist es sicher auch eine der Aufgaben der Fachdidaktik, dem Lehrer Anregungen zu bieten, in welcher Weise solche zeitbeanspruchenden Medien sinnvoll in den Unterricht eingebaut werden können. Dies gilt sicher nicht nur für den Schulfunk, sondern in gleicher Weise für das Schulfernsehen und auch den Schulfilm.

Für diese Hilfestellung brauchen wir jedoch Kenntnisse über die Lehrleistung dieser Medien oder die Lernleistung der Schüler mit Hilfe dieser Medien. Der Lehrer muß in die Lage versetzt werden, abschätzen zu können, ob der Einsatz einer Schulfunksendung, einer Schulfernsehsendung, eines Films den Aufwand lohnt. Dabei ist uns allen klar, daß kein Schüler in der Lage ist, alle Informationen einer Sendung zu speichern.

3. Fragestellungen

Es muß uns daher interessieren, welche Informationen von welchen Schülern aufgenommen, behalten und in den aktiven Wissensschatz übernommen werden.

Die Frage ist sehr allgemein formuliert. Deshalb ist es notwendig, sie zu differenzieren und zu präzisieren. Allgemein sind in der Frage die Formulierungen „welche Informationen“ und „welche Schüler“. Diese Formulierungen sind für die folgende Untersuchung noch zu konkretisieren.

Informationen unterscheiden sich vielfältig: Informationen sind vom Inhalt her verschieden. Sie geben verschiedene Sachverhalte wieder. — Informationen sind von ihrer Vermittlungsstruktur verschieden. So kann etwa ein und dergleiche Sachverhalt verbal abstrakt oder verbal anschaulich wiedergegeben werden. — Informationen stehen oft in einem Kontext zu anderen Informationen. Sie unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer Sinneinbettung. — Informationen in einer Schulfunksendung stehen in einer Abfolge von Informationen und sind oft erst in dieser Abfolge verständlich.

Schüler unterscheiden sich mindestens in gleicher Vielfalt: Schüler gibt es in unterschiedlichen Klassenstufen. — Schüler gibt es in unterschiedlichen altersmäßigen Entwicklungsstufen. — Schüler gibt es in unterschiedlichen Schularten. — Schüler gibt es in der gleichen Klasse mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten. — Schüler in der gleichen Klasse haben unterschiedliche Leistungsfähigkeiten in den verschiedenen Schulfächern. — Schüler haben in unterschiedlicher Weise Interesse an geographischen Sachverhalten. — Schüler sind generell mit unterschiedlichen Interessen für die Gegebenheiten der Welt ausgestattet.

Diese Liste könnte leicht fortgesetzt werden. Aus der Verschränkung dieser beiden Begriffe ergeben sich Fragen, auf die wir meines Wissens noch keine ausreichenden Antworten haben:

1. Der Lehrer möchte wissen, von welchen Informationen einer Sendung er annehmen kann, daß sie von allen Schülern seiner Klasse behalten werden.

2. Der Medienproduzent möchte wissen, von welcher Art die Informationen sein sollen, damit sie von Schülern bestimmter Altersstufen aufgenommen werden. (Generell stellt sich für die Geographiedidaktik die Frage jedes Medienproduzenten.)

3. Es interessiert, welche geographierelevanten Informationen von Schülern unterschiedlicher Jahrgänge und unterschiedlicher Schularten bevorzugt aufgenommen werden.

4. Es interessiert, welche Informationen aller Wahrscheinlichkeit nach in das Langzeitgedächtnis eingehen. Für die Unterrichtsarbeit ebenso wichtig können aber auch Informationen sein, die lediglich im Kurzzeitgedächtnis haften bleiben.

5. Schließlich ist die Frage offen, in welcher Weise die Schulzensuren Aufschluß darüber geben, welche Informationen und wieviel Informationen der einzelne Schüler aus einer Erdkunde-Sendung in seinem Langzeitgedächtnis abspeichert.

Im folgenden soll deshalb aus einer Untersuchung berichtet werden, die derartigen Fragen nachgeht.

4. Untersuchungsanordnung

Für die Untersuchung wurde die Schulfunksendung „Berlin — eine geteilte Stadt. Enklaven und Exklaven auf DDR-Gebiet“ des Norddeutschen Rundfunks ausgewählt. Die Sendung war im ersten Halbjahr 1982 im Programm, ist aber bereits früher gesendet worden und hat 1977 den Ernst-Reuter-Preis des Bundesministers für Innerdeutsche Beziehungen erhalten. Bevor ich Ihnen die Sendung gleich präsentiere, darf ich Ihnen erst noch den Untersuchungsaufbau erläutern.

Die Sendung wurde den Schülern von 8 Klassen des 9./10. Schuljahres von ihrem jeweiligen Erdkundelehrer vorgespielt. Dabei handelt es sich um 4 Realschulklassen und um 4 Gymnasialklassen. Je zwei der Realschulklassen und der Gymnasialklassen hörten die Sendung bereits 6 Wochen vor dem Test. Die anderen 4 Klassen hörten die Sendung unmittelbar vor dem Test. Der Test war dann zweigeteilt. Im ersten Teil sollten die Schüler aufschreiben, was sie aus der Sendung behalten hatten. Im zweiten Teil des Tests erhielten die Schüler 13 Fragen vorgelegt. Die Schüler gaben auf den vorbereiteten Testunterlagen ihren Namen an. So konnte der Fachlehrer jedem ausgefüllten Testbogen die Zeugniszensuren des betreffenden Schülers beifügen. Die Namen der Schüler wurden dann von dem Lehrer unkenntlich gemacht, und erst danach erhielt ich die Testunterlagen ausgehändigt. Auf diese Weise war die Vertraulichkeit der Zeugniszensuren gesichert. Ein Schulleiter legte zudem Wert darauf, daß seine Schule in der Untersuchung nicht genannt wird. Deshalb kann ich keine Aussagen über den Standort der Schulen treffen.

Die erhaltenen Unterlagen wurden zusammen mit einer studentischen Arbeitsgruppe in folgender Weise kodiert: Die Schulfunksendung lösten wir in Einzelinformationen auf. Unter Auslassung der eindeutig als Füllinformationen klassifizierten listeten wir derart 71 Informationen aus der 20minütigen Sendung auf. An einem Beispiel werde ich das Verfahren später genauer erläutern. Die erwarteten Antworten auf die 13 Fragen lösten wir in 56 Teilantworten auf. So konnte dann für jeden Schüler festgestellt werden, welche der Informationen er aufgeschrieben und welche der Teilantworten er gewußt hat. Dieser Art kodiert war das Material hinreichend aufbereitet, um es zur Bearbei-

tung in die EDV-Anlage der Universität Osnabrück einzuspeisen.

Bevor ich dies näher erläutere und auch erste Aussagen der Untersuchung vorstelle, halte ich es für nützlich, daß Sie alle die Sendung kennenlernen. Dabei sollten Sie sich ganz auf das Hören konzentrieren und deshalb auf jegliches Mitschreiben verzichten.

5. Die Sendung

Eine Schulfunksendung ist ein Hörmedium. Insofern kann die folgende, mit Zitaten angereicherte Beschreibung der Sendung in dieser Schriftform nur ein Notbehelf und kein Ersatz für das Hören der Sendung sein. (Die Teilnehmer des Symposions hörten deshalb an dieser Stelle des Vortrages die Sendung.)

In der Einleitung, von zwei Sprechern vorgetragen, fallen bereits die Namen der Exklaven. Und auch eine Erklärung für „Exklave“ wird angeboten:

1. Sprecher: Wer hat schon einmal etwas von der „Wüste-Mark“ gehört? Oder von den „Fichtewiesen“ oder vom Erlengrund? Es sind Westberliner Gebiete. Genauer: es sind West-Berliner Exklaven, die wie Inseln rund um die Stadt liegen, umgeben vom Gebiet der DDR. Es sind Kuriositäten auf der politischen Landkarte West-Berlins. Vergleichbares gibt es nirgendwo auf der Welt!

Ein geschichtlicher Exkurs klärt hiernach die Entstehung der Exklaven rund um West-Berlin. So vorbereitete Hörer führt die Sendung dann in die Wüste-Mark. Ein Interview, immer wieder unterbrochen durch kurze zusammenfassende und überleitende, von einem Sprecher vorgetragene Texte, läßt die Wirklichkeit des Lebens in dieser Exklave deutlich werden. Dazu dient das Gespräch mit Bauer Wendt:

1. Sprecher: ... Unser Reporter fragte den Landwirt: Wie verhalten sich die DDR-Grenzposten?
Wenn neue Volkspolizisten dort hinkommen, dann gucken die manchmal etwas dumm aus der Wäsche, wenn ich da ohne Paß und Visum und ohne Zollbescheinigung usw. ankomme, aber das klärt sich dann meistens sehr schnell auf. Dann die alten, die winken immer nur ab, wenn ich komme, die kennen mich ja alle schon.

Mit Hilfe solcher durch den Sprecher immer wieder verbundenen Reportagestücke wird das Leben und Wirtschaften in dieser Exklave mit den damit verbundenen Problemen dargestellt. In gleicher Weise, aber wesentlich kürzer werden noch die Exklaven bzw. ehemaligen Exklaven Steinstücken, Erlengrund und Eiskeller vorgestellt, wobei immer neue Aspekte der Situation „Exklave“ verdeutlicht werden:

1. Sprecher: ... Allerdings dürfen sie ihre Häuser nur mit besonderen Passierscheinen betreten, die von DDR-Grenzposten ausgestellt werden. Ein Berliner, der in der Nähe dieser Exklave wohnt, erzählt uns, wie man zu diesen Exklaven gelangt:

Berliner: Sie müssen quasi durch das Niemandsland durch, kommen an eine hohe Steinmauer, dort ist eine kleine Pforte, dort darf geklingelt werden, und dann macht ein östlicher Posten auf und läßt eben diese Leute durch. Die haben alle einen Ausweis, um eben ihre kleinen Häuschen da erreichen zu können.

Wieweit allerdings der im Begleitheft postulierte Versuch gelingt, „die Situation Berlins (selbst eine Exklave der Bundesrepublik auf DDR-Gebiet) als einer geteilten deutschen Stadt am Beispiel dieser Ex- und Enklaven zu verdeutlichen“, sei dahingestellt.

6. Untersuchungsergebnisse

Sie hatten sicher nur einen Bruchteil dessen aufschreiben können, was sie behalten haben. Die Schüler hatten mehr Zeit, ausreichend Zeit. Ein – beliebig herausgegriffenes – Schülerprotokoll sieht dann z. B. wie folgt aus: (Abb. 2 und 3)

Für die Auswertung muß dieser Text kodiert werden. Wie ich schon ausführte, wurde dafür die Sendung in ihre Einzelinformationen zerlegt. Anhand des Anfangstextes der Sendung soll dieses Verfahren verdeutlicht werden (Abb. 5). – Es ist zu erkennen, daß das Gewicht der Informationen völlig unberücksichtigt bleibt. Man könnte zudem darüber diskutieren, ob die Liste der Informationen nicht unvollständig ist, ob nicht weitere Aussagen hätten aufgelistet werden müssen. Die Auswertung der Schülerbögen hat gezeigt, daß die vorgenommene Auflistung völlig ausreichend ist, solange nicht die Zeitabfolge des Behaltens überprüft werden soll.

Eine solche Informationsliste ist Voraussetzung, um die Schüleräußerung (Abb. 2) kodieren zu können. Satz für Satz muß geprüft werden, welche Information vom Schüler wiedergegeben wurde. Das Beispiel zeigt, daß die Schüler nicht unbedingt nur Informationen der Sendung aufschreiben. Zudem sind Informationen verdreht oder auch zum Teil einfach falsch wiedergegeben. Und da die Schüler ganz selbstverständlich den Inhalt der Sendung nicht wort-wörtlich, sondern mit eigenen Formulierungen wiedergeben, ist die Kodierung der Schülerarbeiten sicher die Stelle der Untersuchung, an der am ehesten die subjektive Meinung des Bearbeiters das Untersuchungsergebnis beeinflussen könnte. So gilt die Aussage des Schülers „die Gebiete selbst sind nicht durch Zäune oder anderes vom übrigen Gebiet der DDR getrennt“ nur für die Wüste Mark. Für die anderen in der Sendung genannten Exklaven ist die Aussage falsch. Sie wurde aber als richtig kodiert für die Information „das Exklavengrundstück Wüste Mark geht fließend in die DDR über“.

Um zu überprüfen, in welchem Ausmaß die subjektive Bewertung bei der Kodierung eine Rolle spielt, wurde eine Anzahl von Schülerar-

beiten der vorliegenden Untersuchung von mehreren Bearbeitern unabhängig voneinander kodiert. Zur Überraschung aller stimmten die Kodierungen vollständig überein.

Die kodierten Schüleräußerungen konnten auf Lochkarten übertragen und im Rechenzentrum der Universität Osnabrück mit Hilfe von SPSS bearbeitet werden. Die Auswertung ist noch nicht abgeschlossen, so daß erst einzelne Teilergebnisse vorgelegt werden. Und im Sinne eines Symposiums erhoffe ich von der Diskussion auch Anregungen für die weitere Arbeit.

(a)

Von den aufgelisteten 65 Informationen der Sendung wurden nur 9 von mehr als 20% der Schüler genannt (Abb. 6). Dabei ist auffällig, daß die Nennquote bei diesen 9 Informationen über 33% liegt. Von den 63 Teilantworten auf die Testfragen wurden ebenfalls nur 9 von mehr als 20% der Schüler beantwortet. Hier zeigen die Antwortquoten ein etwas anderes Bild. Die Spannweite der Prozentzahlen ist erheblich größer. Dieses erste Ergebnis läßt zwei Fragen stellen, denen nachzugehen ist:

1. Geben die von den Schülern genannten Informationen und Antworten den wesentlichen Informationsgehalt bereits wieder, oder werden Rand-Informationen genannt und Kern-Informationen ausgelassen?
2. Dokumentiert dieses erste Ergebnis bereits den wesentlichen Unterschied zwischen dem angeeigneten aktiven und passiven Wissensschatz?

Zur ersten Frage läßt sich bereits eine Teilantwort finden: Der Name der Exklave Wüste Mark wird von 35,1% der Schüler als fiktives Wissen notiert. Der Name der Exklave Steinstücken hat sich nur wenigen Schülern eingeprägt. Der Name „Wüste Mark“ fällt insgesamt 20-mal in der Sendung. Zudem wird mit dem einzigen Besitzer dieser Exklave ein Interview geführt, in dem die grundlegenden Informationen über Exklaven vermittelt werden. Der Name „Steinstücken“ hingegen, den nur 2 Schüler nennen, wird in der Sendung nur 8mal erwähnt. Aber es sind noch zwei weitere wesentliche Unterschiede mit der Nennung dieser beiden Namen verbunden: Der einzige Besitzer der Exklave Wüste Mark wird ausführlich interviewt, und im Rahmen dieses Interviews werden wesentliche Elemente einer Exklave erklärt. Es wird fast eine persönliche Beziehung zu dieser Exklave hergestellt. Die Interviews in der Exklave Steinstücken hingegen belassen den Zuhörer in erheblich größerer persönlicher Distanz zu dieser Exklave. Und darüber hinaus fällt die Nennung des Namens „Wüste Mark“ in die Anfangsphase der Sendung, der Name „Steinstücken“ kommt erheblich später, etwa erst in der Phase von der 10. bis zur 15. Minute dieser 20minütigen Sendung vor. Wie wir aber bereits wissen, ist dies im

Zeitablauf des Anhörens einer Sendung genau die Zeit, in der der Zuhörer am wenigsten Informationen aufnimmt.

Dadurch wird deutlich, daß die Gestaltung der Sendung und die Platzierung einzelner Informationen ganz wesentlich dazu beitragen, in welchem Ausmaß diese Informationen behalten werden. Es muß sich also keineswegs um Kern-Informationen handeln, wenn die Schüler sie in hohem Maße nennen.

Auf die zweite Frage werde ich eine Teilantwort später versuchen.

(b)

Ein zweites Ergebnis ist kaum überraschend. Wenn ich die Nenn- und Antwortquoten nach Gymnasiasten und Realschülern unterscheide, so finden wir fast in allen Fällen der hochbesetzten Variablen die höhere Quote bei Gymnasiasten (Abb. 7). Nur bei der Frage der Grenzkontrollen ist das Bild umgekehrt. Für eine Interpretation müßten aber noch Randbedingungen überprüft werden.

An dieser Stelle ist es aber vielleicht bereits von Interesse, die hochbesetzten Variablen näher anzusehen. Von den 9 Informationen, die die Schüler ohne spezielle Nachfrage aufgeschrieben haben, sind 8 aufgelistet. Die fehlende 9. Information ist eng mit der 8. verknüpft und deshalb nicht aufgeführt. Auffällig ist, daß von allen Schülern insgesamt am besten behalten wurde, daß die Exklaven landwirtschaftlich genutzt werden. 80% aller Schüler und sogar 89% der Gymnasiasten haben diese Teilantwort gewußt. Gymnasiasten können aber auch in großer Zahl richtig erklären, was eine Berliner Exklave ist.

Andererseits ist interessant, daß unter den 9 hochbesetzten Variablen der Behaltensüberprüfung zwei Variablen die Nennung eines Exklaven-Namens kennzeichnen. Es fehlt hingegen gänzlich die historische Erklärung für die Existenz der Exklaven oder auch die Erwähnung von Stacheldraht und Mauer.

Wenn man dann die Informationen nach der Zeitabfolge der Nennung in der Sendung ordnet, stellt man wieder fest, daß die in größter Zahl genannten Informationen am Anfang oder am Ende dieser 20-minütigen Sendung genannt wurden.

(c)

Wie bereits erwähnt, wurden die Schüler in unterschiedlichem zeitlichen Abstand zum Hören der Sendung befragt. Eine Ausdifferenzierung der Nenn- und Antwortquoten zeigt überraschende Ergebnisse (Abb. 8). Die Erwartung, daß generell in den 6 Wochen in hohem Maße die Informationen der Sendung vergessen werden, trifft nur zum Teil zu.

Die Ortsnamen versinken in der Vergangenheit. „Wüste Mark“ wird nach 6 Wochen nur noch von 20,8% der Schüler genannt, während es unmittelbar nach der Sendung noch 49,5% der Schüler waren. Ein ähn-

liches Bild zeigt sich bei der Nennung des Namens „Eiskeller“. Aber auch die Auswirkungen auf das tägliche Leben sind den Schülern nach 6 Wochen nicht mehr in gleichem Maße präsent. Dagegen ist den Schülern nach 6 Wochen noch in gleicher Weise im Gedächtnis geblieben, was eine Exklave ist, und gleich viele Schüler können Exklaven in einer Kartenskizze eintragen. Die Grenzsituation und auch die landwirtschaftliche Nutzung sind hingegen den Schülern nach 6 Wochen deutlicher vor Augen als unmittelbar im Anschluß an die Sendung.

Man könnte meinen, daß unmittelbar im Anschluß an die Sendung Nebensächlichkeiten den Schülern den Blick auf die Kerninformationen versperren.

(d)

Ein auf den ersten Blick „normales“ oder „erwartetes“ Ergebnis zeigt die Differenzierung der Quoten nach der Zeugnis-Durchschnitts-Note der Schüler (Abb. 9). Die Informationen wurden durchweg mehr von guten als von schlechten Schülern genannt. Wenn man sich die Daten jedoch genauer ansieht, stellt man überrascht fest, daß bei einigen Informationen der Unterschied der Nenn- und Antwortquoten zwischen den guten Schülern (Durchschnittsnote 1 bis 2,5) und den schlechten Schülern (Durchschnittsnote 3,5 bis 4,5) nicht groß ist. Dies stört das Bild. Sind die guten Schüler denn nicht immer gut? Was kann diesen Befund erklären?

1. Ist Schulfunk das ideale Medium, das gute und schlechte Schüler in fast gleicher Weise lernen läßt? Dann dürfte der Unterschied Gymnasium / Realschule nicht auftreten.

2. Sind die ausgewählten Informationen nicht geeignet, eine entsprechende Differenzierung zu verdeutlichen? Der Vergleich der aufgelisteten Informationen zeigt, daß diese sicher im Anspruchsniveau sehr unterschiedlich sind. Die Wiedergabe der Kernaussage, was eine Exklave ist, wird von den guten und besseren Schülern eindeutig besser behalten als von den schlechteren Schülern.

3. Ist die Zeugnis-Durchschnitts-Note nicht hinreichend relevant für das Lernen aus Erdkunde-Sendungen? In der Tat ist es nicht zwingend, daß nur der Schüler in Erdkunde gut sein kann, der insgesamt ein guter Schüler ist.

(e)

Eine Richtung der Antwort kann vielleicht eine Aufschlüsselung der Nenn- und Antwortquoten nach der Erdkundezensur liefern (Abb. 10). Da nur wenige Schüler eine „1“ oder eine „5“ als Zeugniszensur im Fach Erdkunde haben, wurden diese den Schülern mit der Zensur „2“ bzw. „4“ hinzugezählt. Doch das Ergebnis ist noch weniger deutlich. Ein höherer Prozentsatz auch der schlechten Erdkunde-Schüler hat viele

Informationen der Sendung behalten und kann eine Vielzahl der Fragen richtig beantworten. Dabei dürfen die drei Maxima in der dritten Spalte der schlechten Schüler nicht überbewertet werden. Die Abweichungen sind in der Regel nicht hoch, so daß eine gewisse Zufälligkeit eine Rolle spielen kann. An dieser Stelle ist es angebracht, darauf hinzuweisen, daß die Variablen mit hoher Nennquote des ersten Teils der Untersuchung korrespondieren mit den Variablen der hohen Antwortquoten des zweiten Teils der Untersuchung. Da der Fragenkatalog allgemein und kurz gehalten war, um eine zügige Untersuchung in der Schule zu gewährleisten, gibt es aber nicht in allen Fällen Entsprechungen. Die drei deutlichsten habe ich herausgegriffen (Abb. 11). Dabei zeigt sich, daß durchweg die Antwortquote größer als die Nennquote ist. So können z.B. 92% der guten Erdkunde-Schüler angeben, was eine Exklave ist, aber nur 52% der guten Erdkunde-Schüler schreiben dies ohne gezielte Nachfrage auf. Je schlechter die Schüler sind, umso schlechter wird dieses Verhältnis. Bei der Differenzierung nach der Durchschnittszensur wird dieses Bild noch deutlicher.

(f)

Die Welt ist wieder vollkommen in Ordnung, wenn ich nicht nach der Nenn- oder Antwortquote bei einzelnen Variablen in der Abhängigkeit von der Zensur frage, sondern wenn ich mich dafür interessiere, wieviel Informationen die guten und die schlechten Schüler von sich aus genannt haben. Ganz eindeutig ist es, daß die guten Erdkunde-Schüler überwiegend mehr Informationen aufgeschrieben haben (Abb. 12). Es scheint so, daß für die Erdkundezensur eine Rolle spielt, wieviel (und nicht was) der Schüler weiß. Man könnte an dieser Stelle aber auch fragen, ob die Informationen, die diese Schulfunksendung enthält, so geartet sind und vermittelt werden, daß sie gar nicht nach Leistungsfähigkeit der Schüler differenzieren.

Erlaubt sei an dieser Stelle ein Hinweis auf eine Schwierigkeit der Untersuchung. Alle Schüler wußten von Anfang an, daß ihre Ausführungen keine Auswirkungen auf ihre Zensur haben würden. Die Zeugiskonferenzen waren gewesen. Das Schuljahresende stand vor der Tür. Es war offen, ob der gleiche Erdkunde-Lehrer auch im Folgeschuljahr in dieser Klasse unterrichten würde. So gab es auch einige Totalverweigerer. Sie haben nicht ein Wort aufgeschrieben. Diese konnten ausgesondert werden. Alle anderen, die nur irgendetwas aufgeschrieben hatten, blieben in der Untersuchung. Hier kann es also einzelne Fälle der Teilverweigerung geben. Doch ändert dies nichts an der sehr deutlich sichtbaren Tendenz.

Es zeigt sich auch, daß die Zeitspanne von 6 Wochen bei der einen Hälfte der Untersuchungsgruppe sehr wohl zu Vergessen geführt hat (Abb. 13). Sowohl die Zahl der Nennungen wie die Zahl der richtigen Teilantworten ist geringer als bei den Schülern, die unmittelbar nach

der Sendung den Test absolvierten. Wenn festgestellt werden kann, daß das Behaltensprotokoll bei den Schülern, die unmittelbar im Anschluß an die Sendung schreiben, genauso lang ist wie bei den Schülern, die dieses Protokoll erst 6 Wochen nach dem Hören der Sendung aufschreiben, so sagt dies offensichtlich nichts über den Inhalt dieser Protokolle aus. Der Schüler, der 6 Wochen Zeit zum Vergessen hatte, schreibt vieles auf, was zwar richtig ist, aber nur wenig mit der Sendung zu tun hat. Vergessen richtet sich also offensichtlich auf die Wahl der Informationen. Damit hätte man vielleicht ein Erklärungsmuster, warum bestimmte Informationen von den Schülern, die Zeit zum Vergessen hatten, in höherem Maße genannt worden sind. Die Schüler waren nur aufgefordert worden aufzuschreiben, was sie behalten hatten. Gerade bei den Schülern, die unmittelbar im Anschluß an das Hören der Sendung dazu aufgefordert wurden, können zu diesem Zeitpunkt wesentliche Informationen durch unwesentliche verdeckt gewesen sein. Die unwesentlichen wurden dann vergessen, und nach 6 Wochen standen nur mehr die wesentlichen Informationen zum Aufschreiben zur Verfügung.

(g)

Allein die Betrachtung von hochbesetzten Variablen kann offenbar die Frage nach dem Lernen aus erdkundlichen Schulfunksendungen nicht hinreichend beantworten. Wie ich schon anfangs ausführte, sind alle Informationen eingebettet in einem oft umfangreichen Kontext. Es gilt deshalb zu prüfen, ob die am Anfang ausgewählten Informationen hinreichend tragfähig sind. Es könnte sein, daß statt dieser Informationen Nachbarinformationen genannt werden, die aber zum gleichen Themenkomplex gehören. Deshalb habe ich alle Variablen des ersten Teils des Tests in 9 Gruppen zusammengefaßt und geprüft, inwieweit wenigstens einer der Informationen genannt worden ist (Abb. 14). Die Variable ORT gibt z.B. an, ob der Schüler wenigstens irgend einen Exklavennamen genannt hat. Jetzt werden durchweg höhere Nennquoten erreicht, und dies gilt bei einigen Informationsgruppen durchaus für gute und für schlechte Schüler. Hatten z.B. nur 71 Schüler den Namen der Exklave Eiskeller und nur 67 Schüler den Namen der Exklave Wüste Mark genannt, so sind es immerhin 95 Schüler, die wenigstens einen Exklavennamen aufgeschrieben haben. Bei der Informationsgruppe Landwirtschaft ist der größte Zuwachs sogar bei den schlechten Schülern zu verzeichnen.

7. Schlußbemerkung

Am Anfang habe ich gesagt, daß die Auswertung der Erhebung noch nicht abgeschlossen ist. Ich konnte daher nur Tendenzaussagen vorlegen, die sicher noch genauer überprüft werden müssen. Mir selbst erscheinen Aspekte bedeutsam, die bei der Aufschlüsselung der Nenn- und Antwortquoten nach der Erdkundezensur aufscheinen. Ein Vergleich mit der Aufschlüsselung nach anderen Fachzensuren könnte vielleicht Aussagen darüber liefern, welche besonderen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen zu einer guten Erdkundezensur führen. Sicherlich darf man anhand der vorgelegten Tabelle schon jetzt spekulieren.

Abb. 2: Schüler-Behaltens-Protokoll

II.

In diesem Bericht über Exklaven in Deutschland, wurden die Probleme solcher Regionen dargestellt. Diese Gebiete sind durch die Teilung Deutschlands durch die Siegermächte des 2. Weltkrieges entstanden. Sie liegen in der DDR gehören allerdings rechtlich der Bundesrepublik. Im allgemeinen handelt es sich dabei um Gebiete, die landwirtschaftlich genutzt werden. Der Einkeller oder z.B. die Wüste Mahr werden vom Landwirt bewirtschaftet, die Staatsbürger der Bundesrepublik sind (sie wohnen zum größten Teil in West-Berlin) und zu ihrem Arbeitsplatz jedes Mal eine Staatsgrenze überschreiten müssen. In diesem Bericht wurde geschildert welche gravierenden Probleme dieses mit sich bringt. Diese Probleme bestehen z.B. darin, daß die Bauern ein Visum für die Gebiete in der DDR benötigen. Überqueren sie jedes Mal die Staatsgrenze, so dürfen sie keine Zeitschriften oder Hilfskräfte mitnehmen. Die Mehrzahl der Bauern hat auf diesen Exklaven Stallungen, wo sie Maschinen oder Sonstiges unterstellen können. Die Gebiete selbst sind nicht durch Zäune oder anderes vom übrigen Gebiet der DDR getrennt. Der Kontakt zur Bevölkerung ist nicht sehr stark. Die Volkspolizei der DDR kontrolliert diese Gebiete jedoch auch nicht häufig. Diese Exklaven sind im allgemeinen

23

18

29

66

76 24

26

31

38

Abb. 3: Schüler-Test-Antworten

1. Exklaven sind Gebiete, die auf dem Staatsgebiet der DDR liegen, jedoch gesetzlich zur Bundesrepublik Deutschland gehören.
2. Nach dem 2. Weltkrieg wurde Berlin durch die Siegermächte geteilt. Sie beanspruchte verschiedene Gebiete, die z.T. in der entstehenden DDR lagen. Diese Gebiete sind die heutigen Exklaven, da sie zu West-Berlin gehören.
3. Jedes Mal, wenn der Landwirt zur Wüste fahren will, muss die Staatsgrenze überschreiten, also muss er seinen Paß immer vorzeigen, mit dem prüfen seines Fahrzeuges rechnen und auch ein Visum besorgen, um dorthin zu gelangen.
4. Seit Mitte 1970. Durch Verhandlungen zwischen der DDR und der BRD wurde diese Exklave gegen ein Gebiet der DDR ausgetauscht.
5. Sie mussten ihren Grund aufgeben und waren von einer Mauer, die Staatsgrenze umgeben.
6. Sie werden meist landwirtschaftlich genutzt.
7. Nur die Bewohner oder die Landwirte, jedoch keine Häftlinge!
8. Die Gebiete sind durch eine Straße verbunden.

Abb. 4: Test-Fragebogen

Behaltenstest zur Schulfunksendung "Berlin - eine geteilte Stadt.
Enklaven und Exklaven auf DDR-Gebiet"

1. Was verstehst Du unter einer Exklave von West-Berlin?
2. Erkläre die geschichtliche Entstehung der Exklaven Berlins!
3. Welche Schwierigkeiten gab und gibt es bei der Zufahrt zur Wüste-Mark?
4. Seit etwa welchem Jahr und warum ist Steinstücken keine Exklave mehr?
5. Welche Veränderungen und Probleme gab es für die Bewohner nachdem Steinstücken keine Exklave mehr war?
6. Wie werden die Exklaven genutzt?
7. Wer darf zu den Exklaven?
8. Beschreibe die bestehende Verbindung zwischen dem Eiskeller und West-Berlin!
9. Welche Wandlung vollzog sich im Jahre 1978 für die Bewohner des Eiskellers? Beschreibe kurz!
10. Warum kommen so viele Bewohner aus anderen Gebieten West-Berlins in den Eiskeller und Spandauer Forst?
11. Beschreibe den Einfluß, den die Grenze auf das Leben der Benutzer der Exklaven ausübt.
12. Stelle Dir folgende Situation vor: Herr Meyer wohnt in einer Exklave um Berlin, sein Bruder ca. 1 km weit entfernt, allerdings auf DDR-Gebiet.
Herr Müller dagegen wohnt in der Nähe der deutsch-niederländischen Grenze, auch ca. 1 km von seinem Bruder entfernt, der aber schon in den Niederlanden wohnt.
Sowohl Herr Meyer, als auch Herr Müller wollen zu ihren Brüdern fahren. Worin besteht die unterschiedliche Problematik dieser beiden Besuche?
13. Zeichne ein, wie eine Exklave West-Berlins aussehen könnte

BERLIN



Abb. 5: Beispiel einer Informationsauflistung

Text der Sendung	Informationen
(1. Sprecher)	
<p>Wer hat schon einmal etwas von der "Wüste-Mark" gehört? Oder von den "Fichtewiesen" oder vom Erlengrund? Es sind Westberliner Gebiete. Genauer: es sind West-Berliner Exklaven, die wie Inseln rund um die Stadt liegen, umgeben vom Gebiet der DDR. Es sind Kuriositäten auf der politischen Landkarte West-Berlins. Vergleichbares gibt es nirgendwo auf der Welt.</p>	
(2. Sprecher)	
<p>Der Grund für die Entstehung dieser Kuriositäten auf der politischen Landkarte der ehemaligen Reichshauptstadt liegt schon lange zurück. Von 1865 bis 1869 wurde in Preußen alles Land erfaßt und vermessen, um die Grundsteuer zu berechnen und zu erheben. Dabei wurden solche Grundstücke, <u>die außerhalb</u> des Wohnortes ihrer Besitzer lagen, steuerlich und damit auch rechtlich jenen Gemeinden zugerechnet, in denen der Besitzer wohnte. Im Jahre 1920 faßte man die einzelnen bis dahin fast selbständigen Gemeinden um Berlin zu "Groß-Berlin" zusammen. Dabei brachten diese Gemeinden - Spandau, Gatow, Zehlendorf - die heutigen Exklaven mit in die Stadtverwaltung von Groß-Berlin ein. Für die kleinen Landflecken mußten Grund- und Gewerbesteuer bezahlt werden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wüste-Mark 2. Fichtewiesen 3. Erlengrund 4. West-Berliner Exklaven sind wie Inseln, die umgeben vom Gebiet der DDR rund um West-Berlin liegen 5. Vergleichbares gibt es nirgendwo auf der Welt 6. Grund für die Entstehung der Exklaven: Landvermessung in Preußen 7. 1865 bis 1869 Landvermessung 8. Landvermessung zur Grundsteuerberechnung 9. Grundstücke wurden den Gemeinden zugerechnet, in denen die Besitzer wohnten 10. 1920 Entstehung von Groß-Berlin 11. Die alten Gemeinden brachten Exklaven in Groß-Berlin ein 12. alte Gemeinden: Spandau 13. " : Gatow 14. " : Zehlendorf

Abb. 6: Informationsnennungen und Testantworten mit einer Nenn-/Antworthäufigkeit von mehr als 20%

		Schüler	
		abs.	%
Nennungen	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	66	34.6
	Nennung Wüste Mark als Exklave	67	35.1
	Wüste Mark erreichbar nur durch Überschreiten von Staatsgrenzen	77	40.3
	Besitzer nutzt Wüste Mark landwirtsch.	83	43.5
	Besitzer braucht weder Paß noch Visum oder Zollbescheinigung	66	34.6
	Zugang zu Wüste Mark nur für Besitzer und Familien und 5-6 West-Berliner	64	33.5
	Nennung der Exklave Eiskeller	71	37.2
	Nennung von Auswirkungen auf das tägliche Leben	73	38.2
Antworten	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	139	72.8
	Untersuchungen an der Grenze peinlich genau	61	32.1
	Steinstücken seit 1972 keine Exklave mehr	61	32.1
	Exklaven werden landwirtschaftlich genutzt	153	80.1
	In Exklaven darf Besitzer und Familie	63	33.0
	ab 1978 elekt. Strom in Exklave Eiskeller	121	63.4
	Westberliner zur Naherholung in Eiskeller und Spandauer Forst	103	53.9
	Grenzübertritt in NL überall möglich in DDR nur an off. Grenzübergängen	88	46.1
	Eintrag von Exklaven in eine Karte	123	64.4
insgesamt		191	100.0

Abb. 8

Genannte Informationen (NENNUNGEN) und richtige Testantworten (ANTWORTEN) aufgeschlüsselt nach dem Zeitpunkt der Befragung (LANG = 6 Wochen nach dem Hören der Sendung, KURZ = unmittelbar im Anschluß an die Sendung)

	COUNT COL PCT	ILANG		KURZ		ROW TOTAL
		1	2	1	2	
NENNUNGEN		1	1	1	2	1
	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	1	34	1	32	66
		1	35.8	1	33.7	34.7
	Nennung Wüste Mark als Exklave	1	20	1	47	67
		1	21.1	1	49.5	35.3
	Wüste Mark erreichbar nur durch Ober- schreiten von Staatsgrenzen	1	46	1	30	76
		1	48.4	1	31.6	40.0
	Besitzer nutzt Wüste Mark landwirt.	1	48	1	35	83
		1	50.5	1	36.8	43.7
	Besitzer braucht weder Paß noch Visum oder Zollbescheinigung	1	31	1	35	66
		1	32.6	1	36.8	34.7
	Zugang zu Wü. Mark nur f. Besitzer u. Fam. + 5-6 West-Berliner	1	26	1	38	64
		1	27.4	1	40.0	33.7
	Nennung der Exklave Eiskeller	1	24	1	47	71
ANTWORTEN		1	25.3	1	49.5	37.4
	Nennungen von Auswirkungen auf das tägliche Leben	1	24	1	49	73
		1	25.3	1	51.6	38.4
	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	1	72	1	66	138
		1	75.8	1	69.5	72.6
	Untersuchungen an der Grenze peinlich genau	1	39	1	22	61
		1	41.1	1	23.2	32.1
	Steinstücken seit 1972 keine Exklave mehr	1	8	1	53	61
		1	8.4	1	55.8	32.1
	Exklaven werden landwirtschaftlich genutzt	1	80	1	72	152
		1	84.2	1	75.8	80.0
	In Exklaven darf Besitzer und Familie	1	38	1	25	63
		1	40.0	1	26.3	33.2
	ab 1978 elek. Strom in Exklave Eiskeller	1	52	1	69	121
		1	54.7	1	72.6	63.7
	Westberliner zur Naherholung in Eiskeller u. Spandauer Forst	1	39	1	64	103
		1	41.1	1	67.4	54.2
	Grenzübertritt in NL überall möglich in DDR nur an off. Grenzübergängen	1	42	1	45	87
		1	44.2	1	47.4	45.8
	Eintrag von Exklaven in eine Karte	1	61	1	61	122
		1	64.2	1	64.2	64.2
COLUMN TOTAL		95		95		190
		50.0		50.0		100.0

Abb. 9

Informationsnennungen und Testantworten aufgeschlüsselt nach der
Zeugnisdurchschnittsnote (NOTE)

		NOTE							
		COUNT		I		I		I	
		COL	PCT	I		I		I	ROW TOTAL
NENNUNGEN		I		2	I	3	I	4	I
	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	I	9	I	41	I	16	I	66
		I	56.3	I	44.6	I	19.5	I	34.7
	Nennung Wüste Mark als Exklave	I	7	I	39	I	21	I	67
		I	43.8	I	42.4	I	25.6	I	35.3
	Wüste Mark erreichbar nur durch Ober- schreiten von Staatsgrenzen	I	8	I	35	I	33	I	76
		I	50.0	I	38.0	I	40.2	I	40.0
	Besitzer nutzt Wüste Mark landwirt.	I	8	I	42	I	33	I	83
		I	50.0	I	45.7	I	40.2	I	43.7
	Besitzer braucht weder Paß noch Visum oder Zollbescheinigung	I	8	I	31	I	27	I	66
ANTWORTEN		I	50.0	I	33.7	I	32.9	I	34.7
	Zugang zu Wü. Mark nur f. Besitzer u. Fam. + 5-6 West-Berliner	I	6	I	33	I	25	I	64
		I	37.5	I	35.9	I	30.5	I	33.7
	Nennung der Exklave Eiskeller	I	10	I	42	I	19	I	71
		I	62.5	I	45.7	I	23.2	I	37.4
	Nennung von Auswirkungen auf das tägliche Leben	I	7	I	32	I	34	I	73
		I	43.8	I	34.8	I	41.5	I	38.4
	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	I	14	I	76	I	48	I	138
		I	87.5	I	82.6	I	58.5	I	72.6
	Untersuchungen an der Grenze peinlich genau	I	6	I	28	I	27	I	61
		I	37.5	I	30.4	I	32.9	I	32.1
	Steinstücken seit 1972 keine Exklave mehr	I	5	I	34	I	22	I	61
		I	31.3	I	37.0	I	26.8	I	32.1
	Exklaven werden landwirtschaftlich genutzt	I	14	I	81	I	57	I	152
		I	87.5	I	88.0	I	69.5	I	80.0
	In Exklaven darf Besitzer und Familie	I	8	I	33	I	22	I	63
		I	50.0	I	35.9	I	26.8	I	33.2
	ab 1978 elek. Strom in Exklave Eiskeller	I	14	I	63	I	44	I	121
		I	87.5	I	68.5	I	53.7	I	63.7
	Westberliner zur Naherholung in Eiskeller u. Spandauer Forst	I	14	I	57	I	32	I	103
		I	87.5	I	62.0	I	39.0	I	54.2
	Grenzübertritt in NL überall möglich in DDR nur an off. Grenzübergängen	I	8	I	45	I	34	I	87
		I	50.0	I	48.9	I	41.5	I	45.8
	Eintrag von Exklaven in eine Karte	I	12	I	68	I	42	I	122
		I	75.0	I	73.9	I	51.2	I	64.2
COLUMN TOTAL			16		92		82		190
			8.4		48.4		43.2		100.0

Abb. 10

Informationsnennungen und Testantworten aufgeschlüsselt nach der
Erdkundezensur (V 9)

		V9							
		COUNT	I						
		COL	PCT						
		I		I		I		I	ROW
		1	2	1	3	1	4	1	TOTAL
NENNUNGEN	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	1	20	1	25	1	21	1	66
		1	51.3	1	40.3	1	23.6	1	34.7
	Nennung Wüste Mark als Exklave	1	21	1	25	1	21	1	67
		1	53.8	1	40.3	1	23.6	1	35.3
	Wüste Mark erreichbar nur durch Ober- schreiten von Staatsgrenzen	1	14	1	22	1	40	1	76
		1	35.9	1	35.5	1	44.9	1	40.0
	Besitzer nutzt Wüste Mark landwirt.	1	21	1	27	1	35	1	83
		1	53.8	1	43.5	1	39.3	1	43.7
	Besitzer braucht weder Paß noch Visum oder Zollbescheinigung	1	15	1	21	1	30	1	66
		1	38.5	1	33.9	1	33.7	1	34.7
ANTWORTEN	Zugang zu Wü. Mark nur f. Besitzer u. Fam. + 5-6 West-Berliner	1	16	1	20	1	28	1	64
		1	41.0	1	32.3	1	31.5	1	33.7
	Nennung der Exklave Eiskeller	1	21	1	23	1	27	1	71
		1	53.8	1	37.1	1	30.3	1	37.4
	Nennung von Auswirkungen auf das tägliche Leben	1	14	1	24	1	35	1	73
		1	35.9	1	38.7	1	39.3	1	38.4
	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	1	35	1	47	1	56	1	138
		1	89.7	1	75.8	1	62.9	1	72.6
	Untersuchungen an der Grenze peinlich genau	1	11	1	16	1	34	1	61
		1	28.2	1	25.8	1	38.2	1	32.1
	Steinstücken seit 1972 keine Exklave mehr	1	16	1	22	1	23	1	61
		1	41.0	1	35.5	1	25.8	1	32.1
	Exklaven werden landwirtschaftlich genutzt	1	36	1	54	1	62	1	152
		1	92.3	1	87.1	1	69.7	1	80.0
	In Exklaven darf Besitzer und Familie	1	15	1	21	1	27	1	63
		1	38.5	1	33.9	1	30.3	1	33.2
	ab 1978 elek. Strom in Exklave Eiskeller	1	32	1	38	1	51	1	121
		1	82.1	1	61.3	1	57.3	1	63.7
	Westberliner zur Naherholung in Eiskeller u. Spandauer Forst	1	33	1	37	1	33	1	103
		1	84.6	1	59.7	1	37.1	1	54.2
	Grenzübertritt in NL überall möglich in DDR nur an off. Grenzübergängen	1	20	1	30	1	37	1	87
		1	51.3	1	48.4	1	41.6	1	45.8
	Eintrag von Exklaven in eine Karte	1	34	1	39	1	49	1	122
		1	87.2	1	62.9	1	55.1	1	64.2
		COLUMN		TOTAL					
				39		62		89	
				20.5		32.6		46.8	
								190	
								100.0	

Abb. 11

Ausgewählte Nenn- (N) und Antwortquoten (A) im Vergleich aufgeschlüsselt nach der Erdkunde- (V 9) und Zeugnisdurchschnittsnote (NOTE)

		V9							
		COUNT	I						ROW
		COL PCT	I						TOTAL
			I	2	I	3	I	4	I
			I		I		I		I
N	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	I	20	I	25	I	21	I	66
		I	52.6	I	41.7	I	24.7	I	36.1
A	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	I	35	I	47	I	56	I	138
		I	92.1	I	78.3	I	65.9	I	75.4
N	Besitzer nutzt Wüste Mark landwirtschaftlich	I	21	I	27	I	35	I	83
		I	55.3	I	45.0	I	41.2	I	45.4
A	Exklaven werden landwirt- schaftlich genutzt	I	36	I	54	I	62	I	152
		I	94.7	I	90.0	I	72.9	I	83.1
N	Zugang zu Wü.Mark nur f. Besitzer u. Fam. + 5-6 West-Berliner	I	16	I	20	I	28	I	64
		I	42.1	I	33.3	I	32.9	I	35.0
A	In Exklaven darf Besitzer und Familie	I	15	I	21	I	27	I	63
		I	39.5	I	35.0	I	31.8	I	34.4
		COLUMN	38		60		85		183
		TOTAL	20.8		32.8		46.4		100.0

		NOTE							
		COUNT	I						ROW
		COL	PCT	I					TOTAL
				I	2	I	3	I	4
				I		I		I	
N	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	I		9	I	41	I	16	I
		I	60.0	I	45.6	I	20.5	I	36.1
A	Exklaven wie Inseln in der DDR rund um West-Berlin	I		14	I	76	I	48	I
		I	93.3	I	84.4	I	61.5	I	75.4
N	Besitzer nutzt Wüste Mark landwirtschaftlich	I		8	I	42	I	33	I
		I	53.3	I	46.7	I	42.3	I	45.4
A	Exklaven werden landwirtschaftlich genutzt	I		14	I	81	I	57	I
		I	93.3	I	90.0	I	73.1	I	83.1
N	Zugang zu Wü.Mark nur f. Besitzer u. Fam. + 5-6 West-Berliner	I		6	I	33	I	25	I
		I	40.0	I	36.7	I	32.1	I	35.0
A	In Exklaven darf Besitzer und Familie	I		8	I	33	I	22	I
		I	53.3	I	36.7	I	28.2	I	34.4
COLUMN TOTAL				15		90		78	183
				8.2		49.2		42.6	100.0

Abb. 12

Anzahl der genannten Informationen (NENNUNG) und richtigen Antworten (ANTWORT) nach der Erdkundezensur (V 9)

		V9								
		COUNT	I						ROW TOTAL	
		COL	PCT	I						
		I								
				2.1		3.1		4.1		
NENNUNG		-----I-----	-----I-----	-----I-----	-----I-----	-----I-----	-----I-----	-----I-----		
	1.	I	4	I	20	I	38	I	62	
0-4		I	10.3	I	32.3	I	42.7	I	32.6	
		-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----		
	5.	I	6	I	24	I	31	I	61	
5-8		I	15.4	I	38.7	I	34.8	I	32.1	
		-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----		
	9.	I	23	I	12	I	14	I	49	
9-13		I	59.0	I	19.4	I	15.7	I	25.8	
		-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----		
	14.	I	6	I	6	I	6	I	18	
14-27		I	15.4	I	9.7	I	6.7	I	9.5	
		-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----	-I-----		
COLUMN		39		62		89		190		
TOTAL		20.5		32.6		46.8		100.0		

		V9								
		COUNT	I							
		COL	PCT	I						
				I						
				I	2.1	3.1	4.1		ROW	
				I						TOTAL
ANTWORT		1.	I	1	8	1	28	I	37	
0-4		I	2.6	I	12.9	I	31.5	I	19.5	
		5.	I	7	1	20	1	25	52	
5-8		I	17.9	I	32.3	I	28.1	I	27.4	
		9.	I	14	1	17	1	21	52	
9-13		I	35.9	I	27.4	I	23.6	I	27.4	
		14.	I	17	1	17	1	15	49	
14-24		I	43.6	I	27.4	I	16.9	I	25.8	
		COLUMN		39	62	89	190			
		TOTAL		20.5	32.6	46.8	100.0			

Abb. 13

Anzahl der genannten Informationen (NENNUNG) und richtigen Antworten (ANTWORT) nach dem Zeitpunkt der Befragung (LANG = 6 Wochen nach dem Hören der Sendung , KURZ = unmittelbar im Anschluß an die Sendung)

NENNUNG	COUNT	ZEIT		KURZ		ROW TOTAL				
		COL	PCT							
							I	LANG		
									I	I
			1.1		2.1					
		1.	I	46	I	16	I	62		
0-4			I	48.4	I	16.8	I	32.6		
			-I	-I	-I	-I	-I			
		5.	I	28	I	33	I	61		
5-8			I	29.5	I	34.7	I	32.1		
			-I	-I	-I	-I	-I			
		9.	I	21	I	28	I	49		
9-13			I	22.1	I	29.5	I	25.8		
			-I	-I	-I	-I	-I			
		14.	I	0	I	18	I	18		
14-27			I	0.0	I	18.9	I	9.5		
			-I	-I	-I	-I	-I			
	COLUMN			95		95		190		
	TOTAL			50.0		50.0		100.0		

	COUNT	ZEIT				
	COL	PCT	ILANG	KURZ		ROW
			I			TOTAL
			I	1. I	2. I	
ANTWORT	-----	I	-----	I	-----	I
	1.	I	21	I	16	I 37
0-4		I	22.1	I	16.8	I 19.5
		-I	-----	-I	-----	-I
	5.	I	40	I	12	I 52
5-8		I	42.1	I	12.6	I 27.4
		-I	-----	-I	-----	-I
	9.	I	26	I	26	I 52
9-13		I	27.4	I	27.4	I 27.4
		-I	-----	-I	-----	-I
	14.	I	8	I	41	I 49
14-24		I	8.4	I	43.2	I 25.8
		-I	-----	-I	-----	-I
	COLUMN		95		95	190
	TOTAL		50.0		50.0	100.0

Abb. 14

Themengruppen genannter Informationen aufgeschlüsselt nach der Erdkunde-
zensur (V 9)

V9							
THEMEN	COUNT						
	COL	PCT					
	1	2	3	4			
	1	1	1	1	1	1	ROW TOTAL
ORT	1	27	1	33	1	35	95
	1	71.1	1	54.1	1	39.8	50.8
LANDW	1	24	1	32	1	44	100
	1	63.2	1	52.5	1	50.0	53.5
ZUGANG	1	35	1	51	1	77	163
	1	92.1	1	83.6	1	87.5	87.2
BESCHR	1	37	1	48	1	62	147
	1	97.4	1	78.7	1	70.5	78.6
GROESSE	1	3	1	6	1	1	10
	1	7.9	1	9.8	1	1.1	5.3
EXKLAVE	1	17	1	21	1	11	49
	1	44.7	1	34.4	1	12.5	26.2
AUSTAUSH	1	16	1	5	1	10	31
	1	42.1	1	8.2	1	11.4	16.6
GRENZE	1	29	1	25	1	31	85
	1	76.3	1	41.0	1	35.2	45.5
ERHOLUNG	1	14	1	10	1	10	34
	1	36.8	1	16.4	1	11.4	18.2
COLUMN		38		61		88	187
TOTAL		20.3		32.6		47.1	100.0

WIRKLICHKEITSKONFRONTATION DURCH ZEITUNGS- INFORMATION UND DIE CURRICULAR „GESETZTE“ WIRKLICHKEIT – MÖGLICHKEITEN DER ZEITUNG ALS „FACHDIDAKTISCHES KORREKTIV“?

Im Mittelpunkt dieser Ausführungen stehen Fragen nach dem Zusammenhang zwischen der Zeitung als Vermittler von „Sekundärerfahrung“ über räumliche Lebenswirklichkeit und den möglichen fachdidaktischen Rückbezügen.

Die existentielle Daseins-Situation des Menschen bindet ihn an einen bestimmten Daseinsort und damit an einen räumlich eng begrenzten Kreis von Primärerfahrungen im Sinne von unvermittelter Begegnung und Konfrontation mit der Lebenswirklichkeit. Diese Gebundenheit kann er zwar durch Berufs- und Freizeitmobilität fallweise durchbrechen; der bei weitem größte Teil seiner „Welterfahrung“, also seiner Begegnung mit globaler Lebenswirklichkeit, ist jedoch „Sekundärerfahrung“, Erfahrung aus „zweiter Hand“, vermittelte Erfahrung. Wenn wir von der wissenschaftlichen Literatur und vom Sachbuch absehen, spielen die Massenmedien als Vermittler von Welt-Erfahrung – besonders im außerschulischen Bereich – eine dominierende Rolle.

Die Geographiedidaktik – eingespannt zwischen ihren Themen/Beispielen aus „Heimat“ und „Fremde“, Nähe und Ferne – hat diesen Dualismus schon immer curricular bewältigen müssen. Das geschah jahrzehntelang in der scheinbar lern- und entwicklungspsychologisch begründbaren Abfolge von der traditionellen Heimatkunde als dem bevorzugten Ort möglicher räumlicher Primärerfahrung hin zur Erdkunde (Fremdkunde) als dem schulischen Ort zunehmender bis ausschließlicher Sekundärerfahrung über ferne Länder und fremde Räume. Am Ende stand ein Weltbild aus „vermittelter“ Erfahrung.

Ebinger (1966) hat das mehr als deutlich akzentuiert, wenn er die erste Phase länderkundlicher Unterrichtsarbeit als den „Aufbau einer Ersatzlandschaft“ kennzeichnete. Letztlich sind aber auch die folgenden Unterrichtsabschnitte – besondere Unterrichtsformen einmal ausgenommen – „Ersatzbegegnungen“ mit dem Unterrichtsgegenstand; gerade deshalb kommt der Information der Massenmedien neben den traditionellen Medien im Geographieunterricht ja dieses Gewicht zu.

Spätestens seit *Grotelüschen* (1965) und dem Unterrichtswerk „Dreimal um die Erde“ hat die Didaktik andere Konzepte für die Abfolge der Inhalte im Curriculum entwickelt, die Probleme des Dualismus aus Primär- und Sekundärerfahrung und der zunehmende Anteil der letzteren sind jedoch geblieben.

Die Fachdidaktik hat längst die Bedeutung der Massenmedien für die Welterfahrung als Sekundärerfahrung akzeptiert und Beiträge aus ihnen zu Bausteinen für Unterrichtsplanung und inhaltliche Unterrichtsgestaltung gemacht. Dies geschieht – am Beispiel der Zeitung – in der Regel über den Einsatz von Zeitungsberichten im Unterricht, wesentlich intensiver und umfassender aber in Form der (privaten) Informationsfortschreibung des Lehrers im Vorfeld von Unterricht. Es fehlen exakte Erhebungen darüber, wie und in welchem Umfang die Zeitung den individuellen Prozeß der inhaltlichen Unterrichtsplanung beeinflußt. Es ist meine Vermutung, daß an dieser Stelle nicht nur inhaltliche, sondern in weiterem Sinne auch didaktische Entscheidungsprozesse auf der Basis „vermittelter“ Erfahrung durch die Zeitung ablaufen, ohne daß sie immer transparent werden. Die jeweilige Wahrnehmung und Kategorisierung orientiert sich ihrerseits an akzeptierten didaktischen Vorgaben.

Der Sekundärerfahrung durch Massenmedien, wie sie durch den Lehrer im Unterricht organisiert wird, steht in viel größerem Umfang die Sekundärerfahrung durch Massenmedien im außerschulischen Bereich gegenüber. *Dohmen* (1976) hat darauf aufmerksam gemacht, daß es die Rolle der Massenmedien im außerschulischen Lernen notwendig mache, gerade aus dieser Perspektive neu über das Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen nachzudenken. Er zitiert aus dem *Coleman*-Report: „Die heute bestehenden Schulen wurden für eine informationsarme Gesellschaft entworfen, teilweise, um die Kinder mit Sekundärerfahrungen, vermittelt durch Bücher und den Kontakt mit dem Lehrer, auszustatten. Offensichtlich hat sich ihre Funktion durch das Fernsehen, das Radio und andere Medien außerhalb der Schule grundsätzlich verändert. Die Sekundärerfahrung ist keine sich langsam entwickelnde Ergänzung zur Primärerfahrung mehr, sondern eine frühe und gewichtige Komponente der Gesamterfahrungen des Kindes.“ (S. 7)

Fachdidaktische Untersuchungen zur „Wirklichkeitserfahrung“ durch Zeitung

Massenmedien vermitteln also Sekundärerfahrung über gesellschaftliche und räumliche Wirklichkeit („Welterfahrung“). Aus der Struktur der Massenmedien resultieren zunächst spezifische Probleme, die sich in einer umfangreichen Literatur zur Didaktik der Massenkommunikationsmittel niederschlagen. Gering jedoch ist die Zahl der Versuche, die „Welterfahrung durch Zeitung“ in ihren möglichen geographiedidaktischen Konsequenzen zu untersuchen. Zwei Wege zeichnen sich ab:

1. Kommentierte Beispielsammlungen unter dem Aspekt: geographisch-relevante Alltagswirklichkeit spiegelt sich in den Zeitungsmeldungen, also übernimmt die Zeitung die Rolle eines (thematisch orientierten) Informations-„Steinbruchs“ für Sachtexte.

Beispiele:

Engelhardt, W. (1975): Aus der Presse in die Praxis

Köck, H. (1978): Geographie in der Zeitung — Eine Stütze des aktuellen Geographieunterrichts

Reimers, M. (1980): Der Anzeigenteil der Zeitung im Erdkundeunterricht
In diesen Zusammenhang gehören auch alle Untersuchungen mit dem Tenor: Die Zeitungsmeldung aktualisiere das veraltete Schulbuchthema.

2. Inhaltsanalytische Untersuchungen mit mehr wahrnehmungspsychologisch oder mehr fachdidaktisch orientierten Fragestellungen.

— Zum einen also Fragestellungen nach dem Verhältnis von Realität und vermittelter Realität im Massenmedium Zeitung.

Beispiele:

Wöhlcke, M. (1973): Lateinamerika in der Presse

Pröstler, Chr. (1982): Die inhaltliche und sprachliche Darstellung raumwirksamer Tätigkeit in der Lokalpresse am Beispiel der Schnellbahntrasse zwischen Würzburg und Gemünden (Examensarbeit Würzburg/Bönn)

Hard, G. (1981): Problemwahrnehmung in der Stadt / Studien zum Thema Umweltwahrnehmung

— Zum anderen Fragestellungen nach der didaktischen Relevanz bzw. nach fachdidaktischen Rückkoppelungen.

Beispiele:

Pistelok, S. (1983): Stadt als Lebensraum. Ein geographiedidaktischer Vergleich ausgewählter Zeitungen und Schulbücher (Examensarbeit/S II, Bochum/Kross)

Hahn, R. (1977): Wachsender Bedarf des Zeitungslesers an geographischen Kenntnissen als (Heraus-)Forderung an das geographische Curriculum — Vergleichende Analyse des Bedarfs 1954 und 1976

Tenor der Untersuchung von *Hahn*: Die Zeitung konfrontiere den Leser mit sich verändernder und komplexer werdender räumlicher Wirklichkeit, also mit sich wandelnden Situationserfahrungen und Problemdimensionen. Daraus seien Folgerungen für die Lernzielfindung zu ziehen.

Es ist gerade dieser Ansatz von *Hahn* (der allerdings stark im deskriptiven und allgemeinen verbleibt), der das erste Mal den Gedanken einer Korrektiv-Funktion der Wirklichkeitserfahrung durch Zeitung gegenüber der didaktisch „gesetzten“ Wirklichkeit entwickelt. Dieses Anliegen sollen die folgenden Ausführungen wieder aufnehmen.

Didaktisch „gesetzte“ Kategorien der Wirklichkeitserfahrung

Mit der Formel „didaktisch gesetzt“ ist gemeint, daß die Fachdidaktik schon immer mit einem gewissen Grad an Verbindlichkeit formulieren mußte: was denn im gegebenen Fach am gegebenen Beispiel über Wirklichkeit erfahren und gelernt werden könne. „Gerade der

Didaktiker möchte schon die ‚Baugesetze‘, die Strukturen und damit die möglichen Einsichten beachtet wissen. Es ist also bereits die Frage einbezogen: Was kann man in Geographie begreifen? Welche Einsichten lassen sich gewinnen?“ (*Schultze, A.* 1970). Die Versuche zu einem Kanon solcher fachlicher Grundeinsichten (Kategorien) lassen sich über viele Stationen von *M. Wocke* und *A. Schmidt* bis *A. Schultze* (1970), *E. Ernst* (1970), *H. Hendinger* (1970) verfolgen (um nur einige Positionen aufzulisten).

Es hat dabei im Laufe der Zeit, meist induziert durch die Bezugswissenschaft, ganz kennzeichnende Veränderungen in den fachlichen Konzepten über Wirklichkeit gegeben; sie seien hier kurz typisiert als Weg

- vom Geodeterminismus zum sozial-geographischen Konzept der durch gleichgerichtetes Gruppenverhalten geprägten Kulturlandschaft;
- von der Landschaft (als geographisch-intuitiv erkanntem komplexen Wirkungsgefüge) zum (geoökologischen) Systemkonzept;
- von einer statischen, physiognomisch orientierten Deskription hin zu einer funktionalen und dynamisch-prozessualen Analyse des Geschehens der räumlichen Wirklichkeit.

Hierhin gehören auch die Daseinsgrundfunktionen als Versuch der Sozialgeographie, die Wirklichkeit nach Situationsfeldern zu strukturieren.

Die oben angesprochenen Veränderungen in den fachlichen Konzepten über räumliche Wirklichkeit zeigen, daß der Grad der Verbindlichkeit noch Fragen offen läßt. Aus der Sicht der Didaktik verweist z.B. *Hendinger* (1973) auf die strukturelle Unfertigkeit dieser Bemühungen, ebenso hat die Forderung des *Robinsohnschen* Curriculum-Ansatzes nach ständiger Revision hier eine ihrer Wurzeln. Auch der Strukturgitter-Ansatz gehört hierher: Er sollte nicht nur zu einer besser begründbaren Lernzielfindung führen, sondern vornehmlich auch dem Problem Rechnung tragen, daß die Wirklichkeit nicht eindeutig erkennbar sei, sondern immer nur vermittelt durch die jeweiligen erkenntnisleitenden Interessen und Interpretationen. Vom Strukturgitter erhoffte man sich ein Instrument, solchen Interpretationsunterschieden über Wirklichkeit besser gerecht werden zu können.

Dennoch: Die seither als Kategorien formulierten fachlichen Grundeinsichten haben eine sinnvolle pragmatische Funktion. Sie dienen der zeitgebundenen fachspezifischen Lernzielfindung im allgemeinen und der Sensibilisierung des einzelnen Praktikers beim Umgang mit der Information im besonderen. Sie sind Such- und Zuordnungsinstrumente, Teile seines fachdidaktischen „Koordinatensystems“.

Die Erweiterung der Kategorie des „Funktionalen“ (der „funktionalen Strukturen“) durch die „One-World“-Perspektive

Aus der Reihe der fachlichen Kategorien, die die didaktisch gesetzte Wirklichkeit beschreiben, soll hier die Kategorie der sog. funktionalen Strukturen im Mittelpunkt stehen.

Sie beschreibt den geographischen Befund, daß Staaten/Regionen oder Organisationen auf dieser Erde in vielfältiger Weise im politischen, ökonomischen oder sozio-kulturellen Bereich Beziehungen und Abhängigkeiten untereinander aufweisen. Diese Kategorie beschreibt aber auch die Einfluß- und Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kern- und Randgebieten unterschiedlichen Maßstabs.

Stellvertretend seien hier die folgenden weitgehend bekannten Formulierungen genannt:

A. Schmidt: Horizontale Abhängigkeit (gegenseitiges Verflochtensein der Länder und Völker der Erde miteinander)

A. Schultze: Funktionale Strukturen (... sind gekennzeichnet durch die Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Teilen der Erde)

H. Hendinger: Raumstrukturen in Abhängigkeit von räumlicher Distanz einerseits und Überschneidung und Verflechtung von Ausstrahlungs- und Wirkungsbereichen gesellschaftlich bedingter, funktionaler Zentren andererseits.

Die These ist nun: daß die oben angesprochenen Verhältnisse der erdräumlichen Wirklichkeit mit der Formel „funktional“ zwar hinreichend beschrieben werden, daß diese Kategorie aber unzulänglich ist, wenn es darum geht, die gegenwärtige Situation der globalen Weltverhältnisse zu kennzeichnen.

Die globalen Verhältnisse erweisen sich zunehmend als in besonderem Maße komplex und als von neu zu definierender Qualität. Neue Qualität deshalb, weil im Unterschied zu früheren Zeiten die moderne Zivilisation eine zunehmende Zahl und Dichte von selbst geschaffenen Systemen und systemartigen Beziehungen hervorbringt, die in den verschiedensten Erscheinungsformen zu einer weltumspannenden „Vernetztheit“ (*Vester*) führen. Weltweite systemartige Vernetztheit aber läßt sich als „qualitativer Sprung“ in der Zivilisationsentwicklung deuten, als Weg in eine neue Organisationsstufe der Menschheit. Dieser Tatbestand gilt hier als evident und wird als solcher nicht weiter erörtert, er ist in seinen Grundzügen aus einem didaktisch reflektierten Umgang mit Zeitungsmeldungen zu erschließen und nachzuvollziehen (wenn auch nur in seltenen Fällen schnell und vordergründig).

Als Hauptmerkmale dieser neuen Qualität haben zu gelten:

- anstelle der Summe vieler „funktionaler“ Einzelbeziehungen: die „Vernetzung“ in der Form systemartiger Zusammenhänge;
- anstelle von Einzelbeziehungen (und ergänzend zur Analyse regional begrenzter Tatbestände) ein Denken im globalen Maßstab: im Blick

auf die „ganze Welt“ und „von der ganzen Welt aus“.

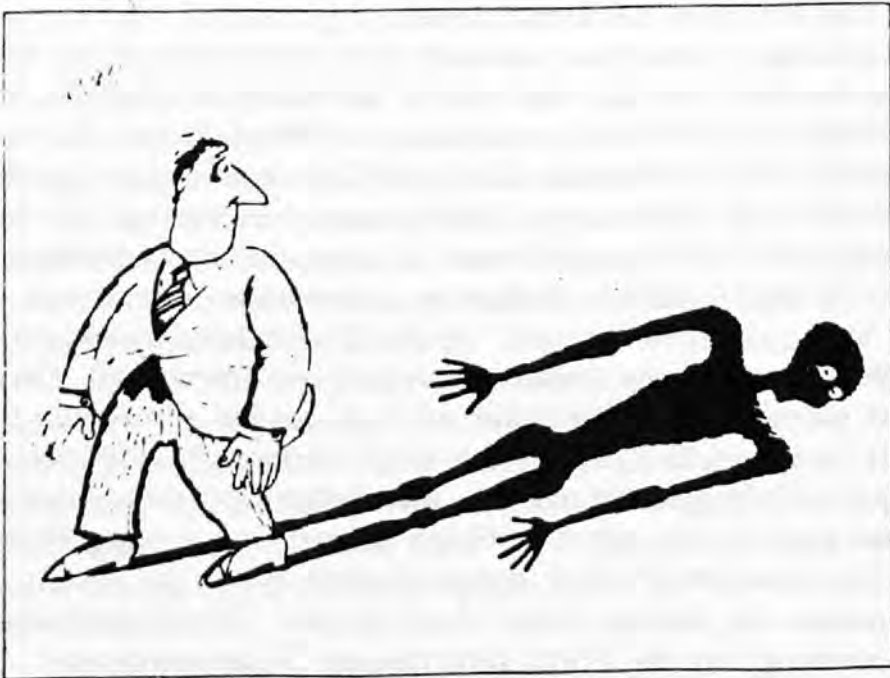
Dieser neue Maßstab spiegelt sich im gegenwärtigen Vordringen bestimmter Begriffe und Denkdimensionen: Weltmarkt, Weltbank, Welt-ernährungsfond, Welthandel, Weltwirtschaftsordnung, Welthandelskonferenz, Weltbevölkerungsproblem, Weltkrise, Weltmodell, Weltinnenpolitik, Welthungerhilfe; dieser neue Maßstab ist zu interpretieren im Sinne der Herausbildung eines Bewußtseins von einer „Weltgesellschaft“ (Heintz 1982). Allein schon diese terminologische Bilanz mit Indikatorqualität läßt sich sehr schnell aus der Zeitungsbeobachtung belegen. Zur Kennzeichnung der veränderten globalen Verhältnisse wird hier der Terminus „One World“ benutzt: er dient im folgenden als diagnostischer Begriff für die hier gegebenen Befunde.

Befundbeschreibung

Die Befund-Beschreibung der One World-Situation aus einzelnen Zeitungsmeldungen ist nicht einfach. Das liegt daran, daß sie in der Regel erst das interpretatorische Ergebnis der Auswertung vieler Einzelnachrichten ist, deren jede – für sich genommen – offensichtlich mit der Zuordnung zu einer Kategorie der funktionalen Strukturen hinreichend identifiziert ist. Auf dreifache Weise soll im folgenden der Versuch einer Befundbeschreibung gemacht werden:

1. Der One World-Ansatz in der Aussage von Karikaturen

Das gegebene Beispiel repräsentiert allerdings nur eine der möglichen Verflechtungskonstellationen. Am Beispiel des Mannes, der den Schat-



Der ständige Begleiter

aus: Der Spiegel 19.3.1981 („Das Geschäft mit dem Hunger“)

- ten wirft, ergibt sich als Kennzeichen der globalen Situation:
 - sie besteht aus Disparitäten, hier dem Nebeneinander von reich und arm;
 - das Motiv des Schattens (den man ja bekanntlich nicht abschütteln kann) sagt aus: Diese Disparitäten existieren gleichzeitig nebeneinander und sind existentiell miteinander verbunden, aufeinander bezogen;
 - das Schattenbild ist eine Deformation dessen, der den Schatten wirft: die Ursachen für die Disparität liegen also in der besonderen Struktur des Person-Schatten-Verhältnisses selbst;
 - und schließlich: für den einzelnen Betroffenen bestehen Wahrnehmungsprobleme über die Konsequenz dieser Beobachtungen.
- 2. Der One World-Befund aus der Interpretation vieler Einzelmeldungen. Hier wird anhand des Textes aus *Mesarovic/Pestel* (1974) lediglich die inhaltliche Seite des Befundes präsentiert: Wie sich nämlich das in vielen einzelnen Zeitungsnachrichten vorliegende Einzelgeschehen letztlich als globaler Zusammenhang von Systemqualität erweist.

One World — nicht 150 Nationen, sondern ein System

„Der schwere Winter von 1971 auf 1972 brachte für ganz Osteuropa lang andauernde Kältezeiten mit scharfen, eisigen Winden. Etwa ein Drittel des russischen Winterweizens wurde vernichtet. Erstaunlicherweise reagierte die Regierungsbürokratie nicht; die Pläne für den Anbau des Frühjahrsweizens blieben unverändert. Da jedoch der Pro-Kopf-Verbrauch von Weizen für die direkte menschliche Ernährung in dieser Region besonders hoch ist — über doppelt so hoch wie in Nordamerika —, mußte das entstehende Defizit dringend behoben werden. Im Juli 1972 stellte die US-Regierung der Sowjetunion für den Ankauf von Weizen einen Kredit über 750 Millionen Dollar zur Verfügung. Tatsächlich verdoppelte sich der Handelswert der Kaufaktion schon vor Beginn der Lieferungen, da die Preise für Nahrungsmittel weltweit in rasche Aufwärtsbewegungen gerieten. In Nordamerika stieg der Weizenpreis auf das Doppelte — und dies in einem Land, das bisher als eine Bastion für billige Nahrungsmittelversorgung galt. Öffentliche Verstimmung entstand, weil die Bürger im Endeffekt für Transaktionen zahlen mußten, mit denen sie selber tatsächlich nichts zu tun hatten.

Sehr viel bedeutender und weitaus tragischer aber war, daß im gleichen Jahr der späte Monsun auf dem indischen Subkontinent der Landwirtschaft schwere Schäden zufügte, zu einem Zeitpunkt, in dem als Nachwirkung eines Krieges die Lebensmittelversorgung ohnehin knapp geworden war. Auf der ganzen Erde gab es fast keine Weizenüberschüsse mehr. Die Situation erreichte ihren Höhepunkt, als sich dann auch noch in China und Afrika Dürren einstellten. Während China alle Restbestände von Weizen auf dem Weltmarkt aufkaufte, starben in Afrika Hunderttausende den Hungertod. Einige Jahre zuvor waren in einer ähnlichen Situation Millionen Tonnen von Weizen aus Nordamerika herbeigeschafft worden, um eine Katastrophe zu verhindern. Jetzt aber konnten nur noch 200.000 Tonnen zur Verfügung gestellt werden.

Die wichtigste Erkenntnis, die uns diese Ereignisse beschert haben, besteht wohl darin, wie stark die Koppelung zwischen den Ländern dieser Erde bereits geworden ist. Eine bürokratische Nachlässigkeit in einer Re-

gion, möglicherweise nur der Fehler eines einzelnen — in diesem Falle die Unterlassung, die Anbaufläche für Frühjahrswitzen zu erhöhen —, führte in anderen Teilen der Welt zu Auswirkungen, die von Hausfrauenstreiks in den USA bis zum Tode von Hunderttausenden in Afrika reichten. Niemand von den Betroffenen dürfte sich der unglückseligen Verknüpfung der Zusammenhänge dabei bewußt gewesen sein."

Mesarovic, M. u. E. Pestel (1974): Menschheit am Wendepunkt. S. 24/25.

Als Fazit zeigt sich: Die vielen einzelnen (bilateralen), als funktional zu beschreibenden Einzelbeziehungen ergeben in ihrer Wirkung mehr als nur die Summe der Einzelfakten. Sie enthüllen: daß wir das, was wir als funktional definiert haben, tatsächlich richtig aber unvollständig gesehen haben. Wir haben die Effekte des System-Charakters vernachlässigt.

3. Die Neu-Interpretation von Zeitungsinformation als Indikator für den One World-Befund (hier nur eine verkürzte Auswahl):

Zeitungsmeldungen als Indikatoren für den „One World“-Befund
Erweiterung des Kategorien-Verständnisses

Nachrichten / Zeitungsmeldungen	(traditionelle) Zuordnung: funktionale Strukturen	Aspekte der „One World“- Dimension
Die Veba verstärkt ihre Rohstoffbasis in Vene- zuela Dt. Chancen in Argen- tinien 500 dt. Unternehmen gingen nach Brasilien Brasilien wird als Erz- lieferant für dt. Hütten immer wichtiger Deutsche haben im Aus- land kräftig investiert Die Kooperation mit der Konkurrenz wird immer enger / Japans Autoindu- strie ist eng mit dem Ausland verflochten	— Ausdruck einer vielfäl- tigen „Arbeitsteilung“ zwischen einzelnen Regio- nen (bilaterale Ergänzung) — Ausdruck (einseitiger) „Abhängigkeitsstrukturen“ Kooperation	Neue Qualität als Folge der „Summe“ der Vor- gänge: — Nicht: viele ökonomi- sche Einzelbeziehungen, sondern: wachsende sys- temähnliche Zusammen- hänge mit Langzeitwir- kungen und nicht vorher- sehbaren Ursache-Wir- kungs-Mustern
Die Rohstoffabkommen der Unctad haben ihr Ziel verfehlt Die Dritte Welt fordert eine andere Weltwirt- schaftsordnung	— Beispiel für interna- tionale Organisationen und Terms of trade	— Beispiel für die „Ma- nagement-Probleme“ einer One World / Institutionen mit dem Anspruch, in den Kategorien einer One World zu denken

Die kurze Zusammenstellung ist so zu lesen, daß links ausgewählte, sachlich gruppierte Zeitungsüberschriften stehen, daß diesen die traditionelle funktionale Interpretation zugeordnet wird, und daß in der rechten Spalte die interpretatorische Dimensions-Erweiterung zur Aussage im One World-Zusammenhang versucht wird.

Nimmt man die Anliegen all der geistigen Strömungen zusammen, die sich gegenwärtig mit der One World-Thematik und ihren möglichen pädagogischen Konsequenzen beschäftigen, so ergibt sich der Eindruck einer „aufklärerischen Kampagne“, die allerdings bis in jüngste Zeit weitgehend außerhalb von Schule und Lehrplan geführt wird.

Dazu gehören sowohl der massive Anstoß durch das Weltmodell des Club of Rome („Die Grenzen des Wachstums“) mit den Folgestudien bis hin zu „Global 2000“. Ihnen gemeinsam: die globale Betrachtung unter Systembedingungen sowie ihr prognostischer Anspruch. Hierhin gehören aber auch die auf Breitenwirkung zielenden Studien von *H. Vester* mit den Zentralbegriffen „vernetzte Welt“ und „in Systemen denken“ sowie die Darlegungen von Biologen/Naturwissenschaftlern wie z.B. *Dörner*, die aus dem ökologischen Denkansatz Modelle zum globalen Weltverständnis postulieren.

Wieder an anderer Stelle vertritt *Meyer-Dohmen* (1981) in einer Studie zur Entwicklungshilfeproblematik die Forderung nach einem „humanitär-globalen Entwicklungsbewußtsein“, und *Heintz* (1982) fordert in seinem Buch „Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen“, in den Kategorien einer „Weltgesellschaft“ zu denken: Weltgesellschaft verstanden als zusammenhängendes Interaktionsfeld, in das jedermann direkt oder indirekt eingebunden ist. Das politische Tagesgeschehen schließlich spiegelt in den Unctad-Konferenzen die Problematik um eine Welt-Wirtschaftsordnung, von allen Teilnehmern wenigstens förmlich als Strategie zu global ausgewogeneren Entwicklungen akzeptiert.

In der Fachdidaktik hat in jüngster Zeit die Dissertation von *Havelberg* (1982) unter den von *Gehlen* stammenden Begriff der „Ferne-Ethik“ diese Diskussion aufgegriffen, und zwar als Teil der Reflexion über die Komponenten von Erziehungsvoraussetzungen und Erziehungszielen.

Ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit sollten diese Belege zeigen, in welchem überfachlich theoretischen Gesamtrahmen diese Erkenntnisse interpretatorischer Zeitungsanalyse einzugliedern sind. Hier soll nun der Versuch gemacht werden, die didaktische Dimension von One World im Sinne der seitherigen Kategorien zu formulieren.

Kategorienbeschreibung

One World meint: global vernetzte Strukturen. Sie sind gekennzeichnet durch die zunehmende Vernetztheit der Lebenssituationen zwischen verschiedenen Teilräumen der Erde. Sie haben die Reaktions- und Wirkungsqualität von Systemen. Die vernetzten Strukturen (Subsysteme) sind zum einen die Folgen politischer, ökonomischer oder sozio-kultureller Entscheidungen, zum anderen resultieren sie aus der Eigendynamik regional begrenzter Verhältnisse, die aber von einer be-

stimmten Schwelle an in eine überregionale/globale Problemdimension hineinwachsen.

Der Einzelne ist selten direkt, auf vielfältige Weise aber indirekt Betroffener oder Teilhaber von entsprechenden Wirkungszusammenhängen, ohne aber in den meisten Fällen die jeweiligen Ursachenzusammenhänge wahrnehmen oder durchschauen zu können.

Zwei kategoriale Teilaspekte lassen sich dabei herausstellen, die in besonderer Weise mit der Aussagestruktur des Massenmediums Zeitung zusammenhängen. Besonders deutlich werden:

1. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichartigen

Damit ist gemeint:

- die Tatsache von der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Lebensverhältnisse in allen Teilräumen der Erde (Disparitäten);
- die Tatsache, daß jeder ein „Zeitgenosse“ dieser Situationsdiskrepanz ist.

Es ist nun der besondere Vorzug der Massenmedien, insbesondere der Zeitung, diesen Befund der Gleichzeitigkeit des Ungleichartigen dem Leser als tägliche Informationserfahrung zu präsentieren. Hier bietet sich dann darüber hinaus die Möglichkeit, die Bedeutung von aktuell/Aktualität aus dem vordergründigen Verständnis von: Tagesneuigkeit herauszuführen. Aktualität besagt in diesem Zusammenhang: täglich neue Konfrontation (Wirklichkeitserfahrung) mit den gleichzeitig gegebenen andersartigen Lebenssituationen (Disparitäten) in dieser einen Welt (One World).

2. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen

So wie beispielsweise in der Gesellschaft eines Staates verschiedene Generationen zur gleichen Zeit nebeneinander existieren, so gehört zur globalen Wirklichkeitserfahrung die Tatsache des gleichzeitigen Nebeneinanders unterschiedlicher Entwicklungsstufen und zivilisatorischer Standards.

Aus dieser Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen im Sinne der gesellschaftlichen Entwickeltheit resultieren nun vor allem Probleme der objektiven Wahrnehmung, resultieren Vorurteile und wechselseitige Fehleinschätzungen. So reichen unsere an der europäischen Situation gewonnenen Maßstäbe eben nicht aus, ohne weiteres dem Wesen des Ungleichzeitigen anderer Kulturen/Zivilisationen gerecht zu werden, es richtig zu begreifen und zu beurteilen. Die Information der Zeitung (der Massenmedien) kann zweifellos für diese Situation ein Bewußtsein schaffen (wobei sie als politischer Meinungsträger allerdings auch vorgefertigte Einschätzungen mitliefert). Es bleibt aber das Problem, daß sich die Zeitung in der Regel in der Sprache und im Rahmen der Denkkategorien der Leser verständlich machen muß: scheinbar gleiche Phänomene werden mit Begriffen belegt, die letztlich wieder nur uns bekannte Assoziationen auslösen (z.B. „Verstädterung“ in der Dritten Welt oder „Bauern“ in China).

Schließlich: Wer den One World-Ansatz akzeptiert, muß auch ja sagen zu der Tatsache, daß wir für den Schüler wieder eine adäquate globale Perspektive brauchen. Dieses Anliegen könnte dem etwas ins Abseits geratenen Begriff des „Weltbildes“ neuen Sinn geben.

Nur geht es jetzt nicht mehr um „Weltbild“ im Sinne eines flächen-deckenden topographisch/geographischen Kontinuums an erdräumlichen Vorstellungen. Sondern vielmehr: Weltbild, verstanden als am Denken in Systemzusammenhängen orientiertes Konzept über globale Wirklichkeit (verstanden als „philosophy“ über globale Strukturen).

Abschließend zu diesem Teil der Ausführungen wäre schließlich zur Diskussion zu stellen, ob nicht der Anspruch eines geographischen Denkens in der One World-Kategorie ein notwendiges Unterrichtsprinzip abgeben müßte: Einen ständigen Bezugs- und Einordnungsrahmen zur Bestimmung des didaktischen Stellenwertes vieler Beispiele.

Dann ließen sich auch deutlich fachdidaktische Entwicklungsetappen skizzieren.

— Phase 1: Heimat und Fremde als kontrapunktische Sequenzen und zeitlich aufeinander folgende Erfahrungsbereiche (der länderkundlichen Didaktik).

— Phase 2: Die „ganze Welt“ — nicht nacheinander, sondern gleichzeitig — wird zum Organisationsprinzip eines curricularen Konzepts (*Grotelüschen* u.a.): Themen aus aller Welt von Anfang an gleichberechtigt nebeneinander. Diese Neuorientierung der Reihenfolge der Inhalte begründet sich — neben motivationspsychologischen Überlegungen — vor allem aus der neuen Situation für die Heranwachsenden, wie sie sich aus dem durch die Massenmedien gegebenen Nebeneinander von Primär- und Sekundärerfahrung vor allem im außerschulischen Bereich ergibt.

— Phase 3: Der Schritt zu einem Strukturierungskonzept erdräumlicher Verhältnisse aus der One World-Perspektive: One World als curriculares Leitkonzept aufbauend auf der Entwicklung in Phase 2.

Die Rezeptions-Schwierigkeiten für ein One World-Konzept

Im zweiten Teil dieser Ausführungen soll nach Antworten und Erklärungsansätzen dafür gesucht werden, warum die Wahrnehmung der One World-Situation — die in der Zeitungsinformation täglich (wenn auch häufig verdeckt) gegenwärtig ist — so zögernd erfolgt und noch für weitere fachdidaktische Folgerungen offen ist.

Mehrere Gründe ganz unterschiedlicher Art scheinen hier zusammenzuwirken:

1. Die Struktur des Mediums Zeitung

Damit ist die Tatsache gemeint, daß die täglichen Nachrichten dem Leser in großer Fülle, vor allem aber in der Regel isoliert und bezogen auf einzelne Ereignisse begegnen. Inwieweit sie Teil globaler Zusammenhänge, Ursache für spätere Wirkungen oder Ergebnisse von Vorgängen an anderer Stelle sind, wird nur selten transparent. Der Leser hat Schwierigkeiten mit dem Stellenwert der einzelnen Meldung.

2. Die retardierende Wirkung der „didaktisch gesetzten Wirklichkeit“
 Was mit didaktisch gesetzter Wirklichkeit gemeint ist, ist vorne angesprochen worden. Der Didaktiker/der Lehrer wird bei der Sichtung und der unterrichtsbezogenen Bewertung von Zeitungsinformation sein Raster aus den Kategorien bilden, über die Konsens herrscht (die ihm bekannt sind). Er wird jeweils das didaktische Potential im Beispiel wahrnehmen, für das er ein vorgefaßtes Analysekonzept bereit hat. Das sind nicht nur die vorne angesprochenen Kategorien, das sind darüber hinaus beispielsweise etablierte Regionalisierungen im Umgang mit den Themen der „ganzen Welt“: z.B. die Einteilung in Industrieländer und Entwicklungsländer oder die Vergleichsdarstellung von USA – Sowjetunion oder von Indien und China.

Derartige Zuordnungen/Einteilungen der Welt – so begründet sie sind – haben ein Handikap: sie stützen (ungewollt) „exklusives Denken“, ausschließendes Denken in dem Sinne: das geschieht woanders, das ist deren Problem; sie erschweren andererseits korrigierende Rückkoppelungen für neue Denkansätze.

3. Aspekte aus der Sicht der Anthropologie

Für das Problem des Bewußtwerdens des Einzelnen über globale Strukturen der Menschheit hat beispielsweise *Gehlen* („Die gesellschaftliche Situation unserer Zeit“ / 1961) Deutungsversuche angeboten.

Für ihn ist die heutige One World-Problematik ein menschliches Wahrnehmungs- und Auffassungsproblem, das in seinen Schwierigkeiten durch die menschheitsgeschichtliche „Erstmaligkeit“ bedingt ist, in der es dem Einzelnen in diesem Jahrhundert begegnet. Erst die beiden Weltkriege und ihre Folgen brachten ein „Gesamterlebnis“ der Menschheit, das dann durch den Siegeszug der Massenmedien und durch die ubiquitären Informationsmöglichkeiten zur neuen Schlüsselerfahrung wurde. Der Einzelne in der Gesellschaft sei auf die geistige Bewältigung dieser Situation nicht vorbereitet gewesen, und darüber hinaus handele es sich um „Erfahrungen aus zweiter Hand“, um „einen abstrakten Zusammenhang von gelesenen und gehörten Informationen, und zwar bekommen wir stets nur Resultate von Vorgängen zur Kenntnis, die uns als solche überhaupt unbekannt bleiben“ (S. 134).

Aus der Sicht der 60er Jahre macht Gehlen zwei Beobachtungen:

- Daß der Einzelne aufgrund seiner begrenzten Auffassungskraft gegenüber der Fülle der vermittelten Information überfordert sei, und daß er als Folge gegenüber der vermittelten Realität unzulässige Vereinfachungen, Gefühle und Meinungen entwickeln müsse.
- Daß sich als Folge des „Gesamterlebnisses“ Menschheit und der intensiveren Kenntnis von Tatsachen aus anderen Gesellschaften eine neue Ethik im Sinne der „Verantwortung für Nicht-Anwesende“ zu entwickeln beginne: genannt „Ferne-Moral“ oder „Ferne-Ethik“.

Der hier angeschlagene Tenor zieht sich durch bis in jüngste Veröffentlichungen; so *Heintz* (1982) unter dem Stichwort der „Weltgesellschaft“: „Die massenhafte Information über die weitere Welt bezieht sich zu einem erheblichen Teil auf Ereignisse ‚singulärer Natur‘ ... Die nur geringe Aggregation dieser Information dürfte in der Regel der Konstruktion eines zusammenhängenden Bildes über die Weltgesellschaft nur wenig förderlich sein ... Weltweit fühlen sich die Menschen vor allem als Teil ihrer näheren Umwelt, ihrer Familie, Nachbarschaft, vielleicht auch ihrer Nation oder sogar Weltreligion, nicht aber als Teil der Weltgesellschaft ...“. *Neuffer* (1982) in „Die Erde wächst nicht mit“ sieht diese Wahrnehmungs- und Identifizierungsproblematik als Folge der Größenordnung der Probleme, auf die der menschliche Wahrnehmungsapparat nicht vorbereitet ist.

4. Anregungen von der Informationstheorie

Ein Blick auf die Kybernetik bietet sich allein schon deshalb an, weil diese im Hinblick auf die Zeitungsmeldung uns auf eine hilfreiche Unterscheidung zwischen Nachricht und Information aufmerksam macht. Nach *Flechtner* (1972, S. 64/65) lassen sich vier Grundkonstellationen denken:

- der Empfänger (Leser) registriert zwar das sprachliche Signal (die Mitteilung), er nimmt aber die damit verbundene Nachricht nicht auf, sie bleibt ihm verborgen.
- der Empfänger nimmt zwar die Nachricht auf, aber er „versteht“ sie auch nach längerem Nachdenken nicht (z.B. weil ihm spezielle Vorkenntnisse fehlen). Bezogen auf unser Problem: eine Nachricht paßt nicht in die „fachdidaktischen Koordinaten“ des (Lehrer-)Lesers.
- der Empfänger versteht die Nachricht, aber sie interessiert ihn nicht. Bezogen auf unser Problem: sie trifft weder auf Interesse, noch wird sie als didaktisch relevant erkannt.
- die Nachricht „bedeutet“ dem Empfänger etwas, sie teilt ihm etwas Nachrichtenwürdiges mit, das heißt, die Nachricht enthält dann Informationen für ihn. Bezogen auf unser Problem: die Inhalte der Nachricht werden z.B. aufgrund vorgegebener Kategorien/Kenntnisse identifiziert und interpretiert, werden gegebenenfalls generell als didaktisches Potential erkannt.

Die entscheidende Stelle liegt also beim Leser (Empfänger) und an seinem kognitiven Instrumentarium, Informationen zweckbestimmt zu identifizieren und ihre Bedeutung zu verstehen. These: Je starrer an dieser Stelle beispielsweise ein vorgefaßtes Raster über didaktisch gesetzte Wirklichkeit angelegt wird, desto schwieriger wird es sein, innovative Interpretationen/Deutungen der sich ändernden Wirklichkeit aus den Informationen abzuleiten oder veränderte Konzepte dazu zu entwickeln.

Darüber hinaus macht uns die Informationstheorie wie auch die Systemtheorie auf ein strukturelles Defizit aufmerksam: auf die Begrenztheit unserer kognitiven Kapazität. Diese stehe im umgekehr-

ten Verhältnis zu der Vielfalt und Komplexität der Strukturen, die die globale Wirklichkeit kennzeichnen.

Karl Steinbuch skizziert diese Situation treffend in seiner Erklärung dafür, warum der Mensch versucht, sich Modelle von der Wirklichkeit zu schaffen (1977, S. 10). Luhmann (1975) sieht die Ursachen für diese Wahrnehmungsschwierigkeiten in der fehlenden pädagogischen Tradition, „in Systemen“ und Systemzusammenhängen denken gelernt zu haben. Der Spiegel hat dies in Auswertung einer Studie von Dörner mit der treffenden Schlagzeile überschrieben: „Das alte Gehirn und die neuen Probleme“ (1981). „Altes Gehirn“ gilt hier als Umschreibung für „traditionelle Denkstrukturen“, für konventionelle geistige Raster. Der Denkapparat vieler Menschen sei außerstande, Problemstellungen innerhalb „vernetzter Systeme“ von Ökologie und Ökonomie zu bewältigen. Versuchspersonen berücksichtigten zunächst generell nicht, daß Maßnahmen in Wirkungsgefügen nicht nur die angestrebte Hauptwirkung haben, sondern auch Neben- und Fernwirkungen. Was Dörner hier als „lineares Denken“ kritisiert, bezeichnet etwa Schäfer (1978) aus der Sicht der Ökologie als „exklusives Denken“, das einem an ökologischen Erfahrungen geschulten „inklusive Denken“ zu weichen habe. Schließlich ist besonders auch Vester (1978) mit seinem zentralen Begriff des „vernetzten Denkens“ aufzuführen.

Schließlich darf aber auch nicht übersehen werden, daß Schwierigkeiten der Auffassung aus der Eigenschaft von Systemen selbst erwachsen. Hier ist vor allem der Verzögerungs- oder Langzeiteffekt im jeweiligen Wirkungszusammenhang gemeint. Auswirkungen, die erst nach Jahren oder Jahrzehnten zutage treten, sind mit den traditionellen Denkmethoden nicht ohne weiteres antizipierbar oder gar aus isolierten Zeitungsmeldungen spontan zu identifizieren.

Ähnliches gilt für die allgemeinen Vorstellungen über Art und Tempo von Wachstums-Vorgängen (in Systemen). Am Beispiel des Unterschiedes zwischen linearem und exponentiellem Wachstum wird in der Regel darauf aufmerksam gemacht; für unser Thema ist das auch deshalb von Bedeutung, weil das neuartige Wachstumstempo oft dafür verantwortlich ist, daß aus lokalen Phänomenen schnell globale Probleme werden; aufgrund unzulänglicher Kenntnisse der Mechanismen von Wachstums-Vorgängen kommt es zu Fehleinschätzungen.

Die Frage nach den Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der One World-Situation findet somit eine vielschichtige Antwort; die genannten Schwierigkeiten stellen sich wohl bei der Analyse der Zeitung/Massenmedien ein, liegen aber keineswegs nur in deren Struktur begründet.

Das entschuldigt zwar die verspätete Aufmerksamkeit, bedeutet aber zugleich ein Plädoyer für eine neue Erziehungsperspektive: nämlich das Einüben seither vernachlässigter Denkmuster und die entscheidende Relativierung/Neueinschätzung regionaler Detailstrukturen vor dem Hintergrund globaler (One World)-Zusammenhänge.

Anfänge einer didaktischen Umsetzung unter diesbezüglichen Leitgedanken finden sich beispielsweise in einem Kapitel der Klett-Stundenblätter 9/10 („Leben in der einen Welt“), hier aber ohne hinreichende didaktische Vertiefung, oder etwa im Lehrerhandbuch „Welt und Umwelt 9/10“ („Wir planen die Zukunft unseres Raumschiffes Erde“) unter dem auch noch weiter auszuschöpfenden Motto: Jeder hat zwei Vaterländer, sein eigenes und den Planeten Erde.

Die Einstufung als Erziehungsaufgabe lenkt das Augenmerk auf die möglichen Konsequenzen für entsprechende Lernziele, wobei die Schwierigkeit vor allem darin liegen dürfte, daß sich sowohl Erfahrungs- als auch Handlungsmöglichkeiten außerhalb der direkten Reichweite der Schüler befinden. Schon *Gehlen* war skeptisch hinsichtlich der Möglichkeit, in großem Umfang eine neue „Ferne-Ethik als Übernahme von Verpflichtungen gegenüber „NichtAnwesenden“ herausbilden zu können, und *Weber* (1979) skizziert das Problem so: „Unsere eigene Geschichte hat uns gelehrt, daß es sich lohnt, solidarisch zu sein und füreinander einzutreten. Für Fälle von Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter haben wir vorgesorgt; Steuern und Subventionen sorgen für eine gerechtere Verteilung des Einkommens. Innerhalb nationaler Grenzen haben wir erkannt, daß wir Verantwortung füreinander zu tragen haben. Auf Welt-Ebene Verantwortung füreinander zu tragen, lehnen wir ab. Das Bewußtsein von der Einheit der Welt ist uns noch nicht aufgegangen.“ (S. 124)

Die angesprochenen Zusammenhänge erfordern Überlegungen zu einem mehrstufig ausgestalteten Lernziel. Dabei geht es:

1. Um die Herausbildung eines diagnostischen Instrumentariums für die Tatsache „One World“ (auf kognitiver Ebene). Dazu gehört es auch, die besondere Aussagefähigkeit der Zeitung/Massenmedien für diesen Zusammenhang bewußt zu machen.
2. Um die Grundlegung neuer Denkwege, hier angedeutet in der Formel: in Systemen denken lernen. Hier rückt die Zeitung in die Rolle eines Indikators komplexer globaler Zusammenhänge. Der Systembegriff impliziert dabei eine Langzeit-Komponente zwischen Maßnahmen und Folgen; deswegen wäre die Forderung „in Systemen denken“ lernen genau genommen zu ergänzen durch die Forderung nach dem Einüben „antizipatorischen Denkens“ und Handelns, denn nur die Fähigkeit zu vorausschauendem Denken/Handeln kann dem angesprochenen Langzeiteffekt gerecht werden.
3. Um die Suche nach Wegen für eine Operationalisierung von „Ferne-Ethik“, wobei die Schüler über die Information der Zeitung/Massenmedien zunächst allenfalls in die Rolle eines teilhabenden Beobachters gedrängt sind.

Die mögliche Grundhaltung des Einzelnen in diesem Zusammenhang wird derzeit häufig mit der Formel von der (globalen) Solidarität

umschrieben, wobei die leichtfertige Anwendung als modische Beschwörungsformel oft über deren eigentliches inhaltliches Gewicht hinwegtäuscht. In dieser Situation könnte die zuletzt von *Capra* (1983) wieder aufgegriffene Formulierung: „global denken, lokal handeln“ nach den vielleicht größeren Chancen ihrer didaktischen Umsetzbarkeit befragt werden.

Ausblick

Fachdidaktische Weiterentwicklung verlangt kontinuierliche Beobachtungen darüber, wie sich veränderte Strukturen von Realität in den gesellschaftlichen Kommunikationsmitteln abbilden. Entsprechende Beobachtungen ziehen jeweils das Problem der Rezeption durch die Fachdidaktik und ihre Konzepte nach sich.

So verweist beispielsweise A. *Schultze* (1970) bei der Vorstellung seiner vier Kategoriengruppen auf ein solches Rezeptions-Defizit: „Die Geographiedidaktik hat die Tatsache, daß die Welt zunehmend von funktionalen Strukturen beherrscht wird, bisher nicht hinreichend beachtet.“

Nicht zuletzt dieser Anstoß hat – im Zusammenhang mit sozialgeographischen Impulsen – die Verhältnisse hier geändert. Andererseits stehen wir m.E. wieder vor der Tatsache einer verzögerten Rezeption: in Anlehnung an den Satz von *Schultze* ließe sich formulieren:

- Die Geographiedidaktik der 80er Jahre sollte sich intensiver mit den Folgerungen beschäftigen, die sich daraus ergeben, daß die Beschreibung der globalen Verhältnisse um die Kategorie der One World-Situation ergänzt werden muß.

Daraus folgert zweifellos auch die Neubesinnung auf eine Welt-Perspektive („Weltbild“?) aus geographischer Sicht. Aus ihm kann ein neu reflektierter Umgang mit der Zeitungsinformation erwachsen.

Vergessen wir nicht: Nach der Schulzeit ist die Zeitung das „Erdkunde“-Buch des Erwachsenen.

LITERATUR

Brand, Peter u. Volker Schulze (Hrsg.) (1982): Medienkundliches Handbuch: Die Zeitung. Braunschweig.

Capra, Fritjof (1983): Es gibt nur eine Krise. Der theoretische Physiker Fritjof Capra propagiert ein neues Denken (Interview mit Fritjof Capra). In: Bild der Wissenschaft, H. 8, S. 112-116.

Darkow, Michael (1982): Weniger Fernsehen, mehr Hörfunk. Medienausnutzung und -bewertung in der jüngeren Generation. In: Medien 1. S. 31-35.

Der Spiegel (1981): Das alte Gehirn und die neuen Probleme. Jg. 35, Nr. 50, S. 66 ff.

Dohmen, Günther (1976): Das Lernen mit Medien und seine Implikationen für eine Neubestimmung des Verhältnisses von schulischem und außerschulischem Lernen. In: Unterrichtswissenschaft, S. 2-22.

- Ebinger, Helmut (1966): *Erdkunde in der Volksschule*. Lübeck u. Hamburg.
- Engelhardt, Wolf (1975): *Geographie. Aus der Presse für die Praxis*. Regensburg.
- Ernst, Eugen (1970): *Lernziele in der Erdkunde*. In: *Geographische Rundschau*. S. 186-194.
- Flechtner, Hans-Joachim (1972): *Grundbegriffe der Kybernetik*. Stuttgart.
- Fuchs, Gerhard (1980²): *Zeitungsberichte im Erdkundeunterricht*. Stuttgart. (= *Der Erdkundeunterricht*, 33).
- Gehlen, Arnold (1980): *Anthropologische Forschung* (rde 138). Darin: *Die gesellschaftliche Situation in unserer Zeit*. S. 127-140.
- Grotelüschen, Wilhelm (1965): *Die Stufen des Heimat- und Erdkundeunterrichts in der Volksschule*. In: *Die Deutsche Schule*. S. 366-370.
- Hahn, Roland (1977): *Wachsender Bedarf des Zeitungslesers an geographischen Kenntnissen als (Heraus-)Forderung an das geographische Curriculum – Vergleichende Analyse des Bedarfs 1951 und 1976*. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie* 1, H. 1, S. 55-72.
- Hard, Gerhard (1981): *Problemwahrnehmung in der Stadt. Studien zum Thema Umweltwahrnehmung*. (= *Osnabrücker Studien zur Geographie* 4).
- Havelberg, Gerhard (1982): *Versuch einer pädagogischen Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie in der Sekundarstufe I/II*. Diss. Münster / FB 22.
- Heintz, Peter (1982): *Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen*. Diessenhofen.
- Hendinger, Helmtraud (1970): *Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten*. In: *Geographische Rundschau*, S. 10-18.
- Hendinger, Helmtraud (1973): *Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie*. In: *Geographische Rundschau*. S. 85-90.
- Köck, Helmut (1978): *Geographie in der Zeitung – Eine Stütze des aktuellen Geographieunterrichts*. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie*. S. 63-83.
- Luhmann, Niklas (1975): *Die Weltgesellschaft*. In: *N.L., Soziologische Aufklärung – Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen, S. 51 ff.
- Mesarovic, Mihailo u. Eduard Pestel (1974): *Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club of Rome zur Weltlage*. Stuttgart. (= *dva informativ*).
- Meyer-Dohmen, Peter (1981): *Dimensionen und Perspektiven des Entwicklungsbewußtseins*. In: Karlernst Ringer, Ernst-Albrecht v. Renesse, Christian Uhlig, Perspektiven der Entwicklungspolitik. Stuttgart. S. 49-76. (= *Bochumer Schriften zur Entwicklungsforschung und Entwicklungspolitik* 21).
- Neuffer, Martin (1982): *Die Erde wächst nicht mit. Neue Politik in einer überbevölkerten Welt*. München.
- Pistelok, Sybille (1983): *Stadt als Lebenssituation – Ein geographiedidaktischer Vergleich ausgewählter Zeitungen und Schulbücher*. Schriftl. HA S II Bochum (Kroß).
- Pröstler, Christine (1982): *Die inhaltliche und sprachliche Darstellung raumwirksamer Tätigkeit in der Lokalpresse am Beispiel der Schnellbahntrasse zwischen Würzburg und Gemünden*. Examensarbeit Würzburg (Böhn).
- Reimers, Marianne (1980/1981): *Der Anzeigenteil der Zeitung im Erdkundeunterricht*. In: *Geographie im Unterricht* 1980: H. 7/H. 8; 1981: H. 10.
- Saxer, Ulrich, Heinz Bonfadelli u. Walter Hättenschwiler (1980): *Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Eine Studie zur Mediensozialisation im Spannungsfeld von Familie, Schule und Kameraden*. Zug. (= *Zürcher Beiträge zur Medienpädagogik*).
- Schäfer, Gerhard (1978): *Inklusives Denken – Leitlinie für den Unterricht*. In: Trommer/Wenk (Hrsg.): *Leben in Ökosystemen*. Braunschweig. S. 10-16. (= *Leitthemen/Beiträge zur Didaktik der Naturwissenschaften* 1/78).
- Schultze, Arnold (1970): *Allgemeine Geographie statt Länderkunde*. In: *Geographische Rundschau*. S. 1-10.

- Steinbuch, Karl (1977): Denken in Modellen. In: Trommer/Wenk (Hrsg.), Denken in Modellen. Braunschweig. S. 10-17. (= Leitthemen/Beiträge zur Didaktik der Naturwissenschaften 2/77).
- Vester, Frederic (1978): Unsere Welt — ein vernetztes System (Begleitbuch zur gleichnamigen Wanderausstellung). Stuttgart.
- Weber, Hartwig (1979): Mut zur Phantasie — Kinder lernen über Kinder. Hamburg. (= rororo-Sachbuch 7255).
- Wöhlcke, Manfred (1973): Lateinamerika in der Presse. (= Schriftenreihe des Instituts für Ibero-Amerikakunde 18).

Gerhard Hard

STÄDTISCHE PROBLEMWAHRNEHMUNG AM BEISPIEL EINER ZEITUNG – MÖGLICHKEITEN IM STADT GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHT

Zwei mental maps und ihr Hintergrund

Zunächst berichte ich über ein Unterrichtsprojekt, in dem die Analyse einer Tageszeitung eine wichtige Rolle spielte (wenn auch nur als ein Schritt unter anderen); dann versuche ich zu erläutern, worin ich den didaktischen Sinn des Unternehmens sehe. Ein Teil des Materials ist bereits in anderem Zusammenhang veröffentlicht worden; im folgenden stelle ich es aber zurück in den didaktischen Kontext, in dem es ursprünglich gewonnen wurde.

Stellen Sie sich eine Einführungsveranstaltung „Stadtgeographie“ vor. Die Studenten wollen sich mit „wirklichen Problemen“ und den wirklich problemreichen Stadtteilen befassen. Beginnen wir also mit einer „spontanen“ mental map der „Problembelastung“ im Stadtgebiet von Osnabrück. Die Studenten sollten – aufgrund ihres Vorwissens oder einer „physiognomischen“ Erkundung – die Stadtteile nach ihrer „Problembelastung“ ordnen. Abb. 1* zeigt das Ergebnis: eine auffällige Ungleichverteilung. Ist die Karte erstellt, muß man mit den Teilnehmern erörtern, woran sie sich im großen und ganzen orientiert haben: Offensichtlich an dem, „was man so sieht“ und was man so (z.B. bei der Wohnungssuche) erfährt, und das heißt vor allem: an der physiognomisch-stadtlandschaftlich wahrnehmbaren „gewachsenen Stadtstruktur“, an der die „Lebensqualität“, der (sozialökonomische) Status und die Problembelastung der Stadtteile gleichermaßen und gleichsinnig ablesbar zu sein scheinen. Man erkennt auf Abb. 1 unter anderem den in Osnabrück sehr deutlichen Westend-Eastend-Kontrast und das nordwestlich-südöstlich ziehende Gewerbeband im Hasetal (mit den zugehörigen Arbeiterwohnquartieren). Das entstandene „Problemrelief“ ist deshalb auch eine (wohl jedem Osnabrücker auf Anhieb verständliche) Karte der Wohn- und Wohnumfeldqualitäten (bzw. der entsprechenden Defizite). Wenn wir als Indikator des sozialökonomischen Status (und der überschlägigen Wohnumfeldqualität) der einzelnen Stadtteile den Arbeiteranteil ansetzen (Abb. 2), dann ergibt sich plausiblerweise eine gute Übereinstimmung mit der „vermuteten Problembelastung“ (Abb. 1): Was noch einmal auf die plausiblen Prämissen verweist, die „hinter“ der mental map der Studenten stehen.

Wie sollen wir diese „Problemkarte“ auf ihre „Richtigkeit“ prüfen? Eine „Betroffenenbefragung“ schien zu aufwendig zu sein, eine Expertenbefragung zu verzerrungsanfällig; so kam man auf die „Neue Osnabrücker Zeitung“ zu sprechen.

* Abbildungen im Anhang (S. 164 ff.)

brücker Zeitung", die als kommunalpolitisch recht kritisch gilt. (Man bemerkt, daß die Studenten „richtig“ mit „öffentlich“ und „öffentlich“ mit „veröffentlicht“ operationalisierten.) Bei 15 und mehr Teilnehmern sind einige Jahrgänge (in unserem Fall: 1976, 1977, 1978) rasch analysiert. Als „Probleme“ bzw. Problemnachrichten galten alle Inhalte, die auf Stadtteilebene lokalisierbar waren und konfligierende bis einander ausschließende Flächennutzungsansprüche (mit bewußten Kontrahenten) erkennen ließen – im Prinzip alle Sachverhalte und alle Ereignisse, der im Text als „nicht mehr tolerierbare Normabweichungen“ dargestellt und bestimmten Stadtteilen zugeschrieben wurden. (Um einen Extremfall zu nennen: Die Nachricht von einem Raubüberfall wurde nur dann gezählt, wenn das Ereignis auch als Problem eines bestimmten Quartiers oder Stadtteils, als Problem eines räumlichen Kontextes empfunden und problematisiert wurde.) In der Masse der registrierten Fälle handelt es sich um städtische Flächen-nutzungskonflikte i.e.S. Das relative Gewicht der Probleme und Problemgegenstände wurde (1.) an der Zahl der Nennungen und (2.) an der jeweiligen Text- und Bildfläche gemessen. Die Kategorisierung der Probleme bzw. Konflikte erfolgte so textnah wie möglich.

Die Abb. 3 zeigt eine der vielen möglichen Auswertungen der Inhaltsanalyse: die überschlägige Problemverteilung. Es handelt sich auch hier wieder um ein „Problemrelief“ und in gewissem Sinne auch wieder um eine mental map, aber nun um eine mental map von etwas anderer Art als die der Abb. 1 (Abb. 1 ist z.B. direkt abgefragt worden, Abb. 3 kann man nicht in gleicher Weise – etwa bei den Redakteuren der Zeitung – direkt „abrufen“; Abb. 1 ist also eher eine manifeste „kognitive Landkarte“, Abb. 3 zeigt eher eine „latente Struktur“, vor der die Zeitungsmacher nachweislich selber zuerst einmal erstaunt sind; bei direkter Befragung käme auch bei den Redakteuren und Journalisten eher so etwas wie Abb. 1 heraus.) Trotzdem kann man die beiden „Problemreliefs“ erst einmal naiv und fruchtbar konfrontieren.

Die erste Reaktion der Veranstaltungsteilnehmer auf diese Konfrontation der beiden „Problemreliefs“ ist begreiflicherweise Verblüffung; doch dann merken sie etwas. Hinter der „veröffentlichten Problembe- lastung“ stehen offenbar nicht so sehr „die realen Verhältnisse“, die „reale (quartiersbezogene) Lebensqualität“ (usw.), sondern eher die Artikulations- und Durchsetzungsfähigkeit bestimmter Gruppen. Die leicht zu erstellende Abb. 4 gibt einen ersten Hinweis auf einen solchen Zusammenhang. Offenbar ist die Abb. 1 eher vor der Folie von Abb. 2, die Abb. 3 eher vor der Folie der Abb. 4 „konstruiert“ bzw. verständlich.

Um sich aus den Niederungen des Kartenpausen-Denkens zu erheben, sollte man nun auch die „ökologischen Korrelationen“ errechnen;

sie liegen in der Tat in den erwarteten Richtungen: Der Arbeiteranteil und die (unterschiedlich meßbare) Problembelastung sind ziemlich hoch negativ, der Akademikeranteil und die Problembelastung sind noch höher (bis +0,7) positiv miteinander korreliert.

Wie einsichtig oder zweifelhaft diese ersten Vermutungen und Korrelationen sein mögen: Die Spontanansicht (Abb. 1) ist in Bewegung geraten: Es gibt offensichtlich konkurrierende „Problemreliefs“, und man muß den Studenten klar machen, daß es allzu vorschnell-naiv wäre, das eine einfach für „richtig“ bzw. „angemessen“ und das andere für „falsch“ bzw. „weniger angemessen“, für „verzerrt“ oder gar „korrumpiert“ zu halten. Sinnvoller sind zunächst die Fragen nach der *Genese* und nach der politischen *Relevanz* bzw. Irrelevanz der einen und der anderen „Problemkarte“.

Eines ist jedenfalls klar: Die Verteilung städtebaulicher Probleme oder Konflikte ist nicht in jedem Falle und ohne weiteres an der Alltagsphysiognomie abzulesen; das Stadtlandschaftsbild führt uns in gewisser Weise an der Nase herum. Wenn wir auf der landschaftlich-räumlichen Erscheinungs- und Konkretisierungsebene verstehen wollen, müssen wir uns auf „nicht mehr direkt sichtbare“ soziale und politische Sachverhalte einlassen. „Probleme“ sind offenbar nicht einfach physisch und landschaftlich-räumlich vorhanden, sondern werden im sozialen und politischen Kontext geschaffen – indem bestimmte Sachverhalte als Probleme wahrgenommen, definiert, durchgesetzt und als löungsbedürftig anerkannt werden: – gemeinhin zum Vorteil der einen Leute und zum Nachteil der anderen; es ist auch leicht verständlich, daß es sich auch auf der Ebene von Stadtteilen und Stadtquartieren vielfach um einen zirkulär-kumulativen Prozeß handeln muß.

Das mögen alles relative Trivialitäten sein. Sie wurden hier noch einmal formuliert, um das verfolgte Lehrziel zu verdeutlichen: den Studenten mit geographischen Mitteln die Geographie auszutreiben, damit sie eine Chance haben, gute Geographen zu werden. „Mit geographischen Mitteln“ soll hier heißen: durch ein Ansetzen auf der altgeographischen „räumlich-physiognomischen Ebene“, und „Austreibung der Geographie“ meint hier die Austreibung des altgeographischen Wunderglaubens, man könne die Welt aus dem „Raum“ und dem „Räumlichen“ (auf und aus der „räumlichen“ oder gar auf und aus der landschaftlich-physiognomischen Ebene) nicht nur betrachten, sondern auch verstehen – die Vorstellung also, man verstehe etwas Wesentliches, solange man sich im Landschaftlichen und Chorologischen herumtreibt.

Um die Problemverschiebung (von der physiognomisch-räumlichen auf die soziale und politische Ebene) zu stützen und die bisherigen commonsense-Interpretationen des „veröffentlichten Problemreliefs von Osnabrück“ weiterzutreiben, kann man nun weitere „Bestätigungen auf der ökologischen Ebene“ zusammentragen. Abb. 5 bis 7 greifen Unter-

mengen der genannten „atrikulationskräftigen Quartiersbewohner“ heraus (Abb. 6 und 7 illustrieren überdies den genannten zirkulär-kumulativen Prozeß), und Abb. 8 belegt demgegenüber die ebenfalls asymmetrische, aber eher spiegelbildliche Verteilung einer im ganzen weniger herausgehobenen und weniger „kampfkräftigen“ Bevölkerungsgruppe. Abb. 9 dokumentiert den erwähnten „Problemdruck“ in und aus bestimmten westlichen Stadtteilen auf andere Weise, und Abb. 10 deutet an, wo wir – nämlich über das Führungspersonal und die Mitgliedschaften in Bürgerinitiativen – damit beginnen könnten, die Mikroprozesse der Problemgenese und Problemdurchsetzung zu studieren, um so von der Ebene bloß ökologischer Zusammenhänge wegzukommen. Um für einen Augenblick wieder auf diese ökologische Ebene zurückzukehren: Während die CDU- und SPD-Anteile kaum oder gar nicht mit der „Problembelastung“ korrelieren, paßt z.B. das Peak des (scherzhaft so genannten) „gehobenen juvenilen Protestpotentials“ recht gut zum Peak der „veröffentlichten Problembelastung“ (Abb. 11).

Alltäglichkeiten

Daß man solche innerstädtischen Asymmetrien in der Verteilung von Arztpraxen, weiterführenden Schulen, Grünflächen usw. wiederfindet, ist in der Literatur bis zum Überdruß beschrieben worden. Didaktisch bedeutsamer scheint mir die Demonstration zu sein, daß man eben dieses Grundmuster auch an scheinbar belanglosen Bestandteilen der Alltagswelt ablesen kann. Abb. 12 und 13 zeigen eine Pflanzengesellschaft, die wohl jedermann aus seiner Alltagswahrnehmung kennt (an die ich hiermit appelliere): In Bild 12 durchwächst die Mäusegerste-Gesellschaft (das *Hordeetum murini*) eine gärtnerische Investitionsruine – die Mäusegerste-Gesellschaft ist typischerweise als schmaler Saum längs eines Zaunes ausgebildet. In Abb. 13 säumt der gleiche Vegetationstyp auf einem Gastarbeiter-Hinterhof einen Wäsche- und Teppichklopfraßen (ein *Lolio-Plantaginetum*). Das sind im übrigen auch die beiden charakteristischen Fundorte für diese Gesellschaft. Abb. 14 zeigt nun die räumliche Verteilung dieser Mäusegersteflur in der Kernstadt von Osnabrück, in relativ kurzer Zeit provisorisch kartiert durch eine Studentengruppe. Wiewohl eine zeitaufwendigere Aufnahme das Muster korrigieren würde (und man außerdem zu beachten hat, daß das *Hordeetum murini* auf zeitlich begrenzte städtebauliche Eingriffe und Umwidmungsquartiere sensibel reagiert, seine innerstädtische Verteilung also etwas instabil ist), kann man das Gesamtbild als durchaus verläßlich und interpretierbar bezeichnen: Die Mäusegerstenflur konzentriert sich vor allem auf die gründerzeitlichen und zwischenkriegszeitlichen Arbeiterwohn- und Wohngewerbsquartiere mit hohem Ausländeranteil und relativer offizieller Problemarmut; die „bürgerliche“ Weststadt mit gleichaltriger Bausubstanz z.B. war praktisch (noch) „mäusegerstefrei“.

Als Gegenbild kann die Ihnen wohl ebenfalls zumindest vom ungenauen Hinsehen bekannte „Mörtelfugen-Gesellschaft“ der Mauerraute gelten; Abb. 15 zeigt die Farn-Spezies an einer Backsteinmauer, Abb. 16 die Zimbelkraut-Fazies (*Linaria cymbalaria*) an einer Mauer aus Westerberg-Kalkstein des unteren Muschelkalks. Auch hier erhalten wir schon aufgrund einer unaufwendigen und provisorischen Kartierung ein lesbares Bild (Abb. 17). Wir erkennen eine Art Spiegelbild zur Mäusegersteflur: Dieser Vegetationstyp konzentriert sich (zumindest in seinen auffälligen Vorkommen) in den gehobenen gründerzeitlichen und zwischenkriegszeitlichen Wohnquartieren, die, wie wir gesehen haben, kommunalpolitisch eher unruhig und problemschwanger sind.

Das sind zunächst nur grobempirische Impressionen auf kartographischer Grundlage, bloße Stimulantien der Hypothesenbildung. Hier geht es aber auch nur ums didaktische Prinzip – um einen gewissen Verblüffungseffekt, der die Studenten auf den Indiziencharakter, auf die Symptomatologie auch des scheinbar Belanglosen aufmerksam machen soll (auf die „Lesbarkeit“ von Alltagsgegenständen, über die sie täglich stolpern, ohne sie mehr als flüchtig wahrzunehmen). Wie diese Lesbarkeit, dieser Indiziencharakter in den beiden (mehr zufällig herausgegriffenen) Demonstrationsbeispielen zustande kommt, kann ich hier nicht im einzelnen erörtern; es leuchtet aber ein, was allgemein hinter den allerdings immer wieder verblüffenden Parallelen von Stadtvegetation und Stadtstruktur steckt: Vor allem die unterschiedliche Bau- und Freiraumstruktur der Stadtteile, die unterschiedliche spontane Nutzung und „Pflege“ der Freiräume durch die Quartiersbewohner sowie die unterschiedliche Bewertung und Inwertsetzung dieser Quartiere durch die Stadtgärtnerei (das Grünflächenamt).

Handlungsorientierung an Problemreliefs

Wir sind von „mental maps“ (in einem weiten Sinne) ausgegangen. Wirklich interessant werden diese bewußten oder vorbewußten kognitiven Landkarten allerdings erst, wenn es sich nicht bloß um Wahrnehmungsphänomene und „Figurationen im Überbau“ handelt, d.h., wenn sie bis zu einem gewissen Grade auch „Verhalten steuern“ und „handlungsorientierend“ sind. In unserem Falle liegt z.B. folgende Hypothese nahe: Die der Presse entnommene „politische Geographie der Stadt“ ist den kommunalpolitisch Aktiven, nicht zuletzt aber auch der städtischen Administration bekannt und steuert – z.B. – ihre Investitionspläne; die den Preetexten entnommene „kommunalpolitische Karte“ ist für die städtische Administration unter anderem vielleicht ein Leitfaden ihrer Investitionsbereitschaft. „Bekannt“ heißt in diesen Fällen nicht immer „explizit“ oder gar „(vollkommen) bewußt“. Prinzipiell genügt ein mehr oder weniger bewußtes Wissen, daß unterschiedliche Stadtteile unterschiedlich problemsensibel sind, und z.B. auf relative Vernachlässigungen (oder

auf „Bedrohungen“ durch „sperrige Infrastrukturen“) unterschiedlich stark und nachhaltig reagieren. Daraus könnte sich z.B. eine gewisse administrative Tendenz entwickeln, die „besseren Quartiere“ zu bevorzugen, und diese Tendenz könnte dann wohl auch einer der Gründe sein, warum die innerstädtischen Asymmetrien oder „horizontalen Disparitäten im Maßstab der Stadt“ sich tendenziell verstärken.

„Die Administration bevorzugt die problembewußteren (d.h. im allgemeinen: die besseren) Quartiere“: Das müßte man nicht zuletzt durch ein Studium einzelner Allokationsprozesse und „Externalitätenfelder-Verteilungskämpfe“ (Harvey) plausibel machen.

Um wieder ein Beispiel für die Symptomatologie und Didaktik des Alltäglich-Unscheinbaren zu geben, nicht zuletzt also wieder aus didaktischen Gründen, soll auch hier ein scheinbar harmlos-unscheinbares Alltagsphänomen zur Illustration dienen. Es handelt sich um die öffentlichen Grünanlagen, die vom städtischen Grünflächenamt gepflegt werden. Aus methodischen Gründen besonders geeignet sind die Rasenflächen und diejenigen „Grünflächen“, die mit sogenannten „Bodendekern“ (Zwergsträuchern wie *Cotoneaster* spp.) abgepflanzt sind. Das Prinzip der Untersuchung mag an den öffentlichen Scherrasen illustriert werden: sie wurden nach DIN-Normen und bestimmten Regelsaatgutmischungen angelegt, verändern und differenzieren aber nach 2-3 Jahren ihr Arteninventar bis zur Unkenntlichkeit – auch dann, wenn sie nicht oder kaum betreten werden. Wichtigster Differenzierungsfaktor ist die nach Art und Intensität differenzierte „Pflege“. Je extensiver die Pflege, umso höher der „Ruderalisierungsgrad“, d.h. das Eindringen der spontanen „Ruderal“vegetation (im weitesten Sinn). So entstehen – gegen die Intention der Stadtgärtner – wohlunterschiedene Subassoziationen einer wohldefinierten Pflanzengesellschaft, und diese unterschiedlichen Ausbildungen kann man dann nach dem Intensitäts- oder Extensivierungsgrad der gärtnerischen Pflege ordnen: in unserem Falle haben wir 6 solcher Stufen definiert (die Pflegeintensität nimmt von 6 nach 1 ab, die Ruderalisierung zu). Abb. 18-20 appellieren wieder an ihre Alltagserfahrung als Stadtbewohner oder Stadtflaneure: Hier sehen sie drei solcher unterschiedlicher „Pflegestufen“ von Rasenansaat (oder Scherrasen). – Ähnlich kann man mit den stadtgärtnerischen Zwergstrauchkulturen verfahren. Die Methode ist übrigens rasch erlernbar und ein fruchtbares Lernfeld für vegetationsgeographische Geländepraktika an Schule und Hochschule.

Ich stelle nur eine räumliche Verteilung vor, wie sie – wieder in wenigen Tagen – von einer Studentengruppe erhoben wurde (Abb. 21). Wohlgemerkt, es handelt sich ausschließlich um öffentlich (grünflächenamtlich) angelegte und gepflegte Rasen und Zwergstrauch„teppiche“. In diesem Zusammenhang interessiert nur der Bezug zur „Problemkarte“ der „Neuen Osnabrücker Zeitung“ (Abb. 3). Das Bild der Pflanzengesellschaften (bzw. der an der Vegetation ablesbaren Pflegein-

tensität) ist sichtlich ein Abklatsch des genannten kommunalpolitischen „Problemreliefs“ und des sozialökonomischen Status der Stadtteile. Wie deutlich die Korrelationen sind, erkennen Sie z.B. auf Tabelle 1 schon mit statistisch völlig unbewaffnetem Auge – obwohl die Problemgegenstände, Problemnennungen und Bürgerinitiativen hier nicht einmal angemessen gewichtet wurden.

Je problemintensiver und kampfkraftiger ein Quartier, umso höher sind offenbar die gärtnerischen Investitionen auf den öffentlichen Grünflächen: je problembewußter das Quartier, umso teurer die Anlage. Das gilt übrigens, wie man leicht zeigen kann, nicht erst für die Pflegemaßnahmen, sondern schon für die Anlagen selber.

Der Befund ist am besten verständlich, wenn wir annehmen, daß auch die Stadtgärtner die politische Geographie der Stadt vollstrecken (was sie, direkt befragt, natürlich nicht nur nicht mitteilen, sondern auch noch weit von sich weisen würden). Ob die Stadtgärtner den „besseren“ Quartieren damit wirklich einen ökologischen Gefallen tun, ist eine ganz andere Frage; aber sie glauben es jedenfalls zu tun, und nur dies ist in unserem Zusammenhang erheblich. Um unsere prima vista bestätigte Hypothese nun auch allgemeiner zu formulieren: Die Inwertsetzung der öffentlichen Grünflächen folgt dem politisch-ökono-

	1	2	3	4
Innenstadt	5	27	116	8
Westerberg	5,5	9	26	4
Weststadt	4,5	5	13	3
Schölerberg	4	8	11	2
Wüste	3,5	5	8	2
Sonnenhügel	3,5	4	14	2
Schinkel	3	5	14	1
Schinkel-Ost	3	3	9	1
Eversburg	2,5	3	9	.
Gartlage	2,5	3	6	.
Widukindland	2,5	3	3	.
Fledder	2	3	5	.
Dodesheide	2	2	3	1
Hafen	2	2	2	.
Kalkhügel	2	1	1	.

Tab. 1: Vergleich des mittleren Pflegezustands der öffentlichen Grünanlagen (Rasenansaat, Zwergstrauchpflanzungen; Spalte 1) und der in der Presse veröffentlichten „Problembelastung“ der Stadtteile der Osnabrücker Kernstadt (Spalte 2, 3, 4). Spalte 1: Pflege- und Kostenintensität (Medianwert); 6: höchste, 1 niedrigste „Pflegestufe“, abgelesen an der (spontanen Wildkraut-) Vegetation; Spalte 2: Problemnennungen in der Neuen Osnabrücker Zeitung 1976-78; Spalte 3: Problemgegenstände in der Neuen Osnabrücker Zeitung 1976-78; Spalte 4: Zahl der Bürgerinitiativen 1972-1981. – Die Korrelationen springen ins Auge.

mischen Stellenwert der Stadtteile.

Die Details kann ich hier auslassen. (Da mich die „Geographische Rundschau“ nicht mehr druckt, müssen Sie diese Details sowie den „kommunalgeographischen“ Kontext in den „Berichten zur deutschen Landeskunde“ sowie in den Zeitschriften „Landschaft und Stadt“ und „Gegenwartskunde“ nachlesen.) Hier ging es nur um einen plakativen und fundierten Hinweis darauf, daß die von uns in der Neuen Osnabrücker Zeitung erhobene kognitive Landkarte der „politischen Geographie von Osnabrück“ tatsächlich kommunalpolitisch wirksam ist – sogar da, wo man es kaum erwarten würde, nämlich in einigen scheinbar harmlosen Alltäglichkeiten.

Gegenstände und Relationen

Werfen wir einen Blick zurück auf das, was wir mit unserer Zeitungsanalyse und der folgenden Konfrontation zweier mental maps im Unterricht erreicht haben bzw. idealerweise erreichen können. Wir haben einen Alltagsaberglauben ruiniert, vielleicht die entscheidende Barriere beim Fortschreiten vom „wilden“ zum „wissenschaftlichen“ (oder sagen wir neutraler: zum distanzierten) Denken: Wir haben einen Schritt über den naiven Substanzialismus, den instinktiven Realismus des „wilden Denkens“ hinaus getan. Denn wie kam die irreführende „spontane“ mental map der Studenten (und ihre Verblüffung angesichts einer alternativen Problemkarte) zustande? Durch eben diesen instinktiv-naiven Realismus: Probleme wurden als Realitäten, als Gegenstände aufgefaßt, die einfach da sind und eben deshalb jedermann ins Auge fallen müssen; Probleme sind etwas zum Anschauen und Anfassen. „Problem“ ist ein Dingwort, also sind Probleme Dinge: Das ist die naive Ontologie, auf der wir alle unsere spontanen „Problemkarten“ zu konstruieren pflegen, und man muß diesen „naturalistischen Fehlschluß“ mit den Studenten selber eingehend und eindringlich analysieren. Die Konfrontation mit dem Problemrelief der Zeitung wird aber nur dann verständlich, wenn wir akzeptieren, daß Probleme weder Dinge noch Eigenschaften von Dingen sind, sondern Relationen zwischen Dingen und Personen (zwischen Dingen und Institutionen, Dingen und sozialen Gruppen ...). Städtebauliche Probleme sind also Relationen zwischen städtischen Phänomenen einerseits, problematisierenden Personen, Gruppen, Institutionen andererseits; und diese Phänomene können vorhanden oder nicht vorhanden sein, können tatsächlich oder nur in der Phantasie existieren. (Im sozialen Kontext wird ja immer wieder und vielleicht sogar vor allem auch das Nichtvorhandensein von Gegenständen problematisch, werden immer wieder auch bloß imaginierte Gegenstände zum Problem.)

Der Gewinn liegt auf der Hand: Ohne diese „Relationierung“ des Problembegriffs bleibt man gegenüber der kognitiven Dissonanz, von der wir ausgegangen sind, intellektuell hilflos, und ohne diese Relationierung kommen wir auf keine fruchtbaren wissenschaftlichen Fragen. Man muß aber auch thematisieren, was dabei verloren geht. Ein Student hat das so formuliert: Auf der logischen Ebene möge es stimmen, daß Probleme „bloß“ Relationen seien. Wer sich aber über wirklichen Problemen den Kopf zerbreche (oder sich an wirklichen Problemen den Schädel einrenne), dem müsse diese Analyse zynisch klingen, und sie helfe ihm auch nicht weiter.

Das muß man teilweise zugeben und wieder mit den Studenten analysieren: Die beschriebene Relationierung löst (wie „Verwissenschaftlichung“ überhaupt) hier wie anderswo selten „wirkliche Probleme“; sie erzeugt selber neue, „wissenschaftliche“ Probleme, deren Lösung dann aber für die Lebenspraxis oft wieder ziemlich belanglos ist (oder nur sehr indirekt bedeutsam wird). In alltäglichen Problemsituationen ist im Gegenteil wohl oft nur derjenige handlungs- und durchsetzungsfähig, der seine Problemsituation nicht „verwissenschaftlicht“, vielmehr seinem naiven Realismus folgt und seine Probleme nicht relativiert. Andererseits ist diese Relativierung, diese quasi-zynische Distanzierung und Abgehobenheit vom existentiellen Gewicht der Probleme oft die einzige Strategie, die uns auf wissenschaftlich fruchtbare Fragen bringt, und gelegentlich scheint diese Distanzierungstechnik sogar alltagspolitisch nützlich zu sein: Z.B., wenn es darum geht, die Problempropaganda der interessierten Problememacher von sich fern zu halten, die unentwegt Probleme, d.h. Problembewußtsein propagieren – nicht etwa um diese Probleme zu lösen, sondern um dieses Problembewußtsein dann politisch für ihre eigenen, partikularen Zwecke auszunutzen.

Die dergestalt einmal eingeschlagene „Verwissenschaftlichung“ kann und muß man nun freilich auch weitertreiben – in Richtung auf eine härtere Empirie und Methodik, aber auch in Richtung auf eine größere theoretisch-metatheoretische Tiefenschärfe; im jetzigen Zusammenhang kann ich es aber bei diesen Andeutungen belassen.

Transformationen und Dekodierungen

Am Ende möchte ich noch etwas darüber sagen, worin ich den didaktischen Sinn des ganzen Unternehmens sehe, das ich Ihnen, wie bruchstückhaft auch immer, gerade vorgetragen habe und in dem die Analyse eines Massenmediums eine bestimmte Rolle gespielt hat.

Es handelt sich insgesamt um den Versuch, zwei alten Postulaten nachzukommen, ohne die es meines Erachtens an Schule und Hochschule keinen guten Geographieunterricht gibt. Das erste will ich vereinfachend die „Anknüpfungs- und Transformationsforderung“ nennen, das zweite soll „Dekodierungspostulat“ heißen (genauer, das „Postulat

der gesteigerten Dekodierungsfähigkeit angesichts von Alltagsphänomenen").

Mit dem „Anknüpfungspostulat“ ist zunächst die an sich altbekannte Forderung gemeint, daß der Unterricht an die lebensweltlichen, „spontanen“, „primären“ Überzeugungen und Erfahrungen, Kenntnisse und mental maps der Schüler und Studenten anknüpfen sollte, daß der Unterricht dieses „Wissen“ aber auch ernst nehmen und ausschöpfen – und schließlich transzendieren und umbilden sollte.

Jeder Lehrer sollte die ethnoscience seiner Schüler doch mindestens so ernstnehmen und so aufmerksam rekonstruieren wie der Anthropologe die ethnoscience seines Volksstammes. Um eine Äußerung auf dieser Tagung zur Illustration zu benutzen: Ein Geographielehrer etwa, der bloß darüber „erschrickt“, daß seine Schüler z.B. nur Deutschland, die Schweiz und Italien (in dieser Reihenfolge und Häufigkeit) als „Nachbarn“ Österreichs nennen, und der dann bloß einen intensiveren Topographieunterricht plant, um den Schülern ihr Unwissen über die „Nachbarn“ und „Nachbarschaft“ Österreichs auszutreiben, hat, wie ich glaube, zu wenig „kognitiven Respekt“ vor dem Alltagswissen seiner Schüler. Er übersieht z.B., daß der „topographischen Unkenntnis“ oder (modernistischer ausgedrückt) der (angeblichen) „verzerrten mental map“ seiner Schüler eine Tiefenstruktur und ein Begriff von „Nachbar“ und „Nachbarschaft“ zugrundeliegen könnten, die unter Umständen realitätsgerechter sind als der etwas bornierte „räumlich-distanzielle“ Nachbarschaftsbegriff des Erdkundelehrers – der sich vielleicht gar nicht mehr vorstellen kann, daß es noch andere Nachbarschaftsbegriffe geben könnte als seinen eigenen (der sich offenbar an der Geometrie der Staatenkarte orientiert). Ein solcher Geographielehrer arbeitet im Extremfalle nur noch daran, dem künftigen Bürger eine typische déformation professionnelle des Geographen (einen allzu primitiven und eindimensionalen Raum- und Nachbarschaftsbegriff) überzustuipen. Es wäre sicher besser, dem Schüler die relative (aspektbezogene, perspektivische) Rationalität seiner „falschen“ Nachbarschaftsaussagen bewußt zu machen, den Widerspruch zur rein topographisch-staatenkundlichen „Nachbarschaft“ zwar aufzuzeigen, dann aber auch zu erörtern, wie relativ der Begriff „Nachbarschaft“ ist: je nachdem, welche Art der (historischen, kulturellen, ökonomischen) Verbindung und Bindung zwischen zwei Staaten und Völkern man betrachtet. Der „Fehler“ des Schülers ist ja hier wie so oft nicht bloß erklärbar, sondern besitzt auch eine bestimmte, fruchtbare Logik. Der Lehrer könnte deshalb mit seinen Schülern das Konstruktionsprinzip, die Genese und die relative Berechtigung ihrer „verzerrten“ mental map erörtern, und dabei würden sie ungleich mehr und Richtigeres lernen als durch eine bloße topographische Richtigstellung *ex cathedra*. Kaum etwas scheint für einen guten Unterricht gefährlicher zu sein als die gedankenlose Anwendung des schulmeisterlichen Generalcodes („sehr gut bis ungenügend“) auch gegenüber den primären mental maps der Schüler.

Natürlich sollte der Unterricht dann nicht auf Alltagsansichten und „Primärerfahrungen“ sitzen bleiben, sondern diese so explizieren, daß ihr Wert und ihr Unwert, ihre Geltung und ihre Grenzen deutlich werden. Die Explikation kann und sollte auch auf eine korrigierende Rekonstruktion und unter Umständen auch auf eine völlige Transformation hinauslaufen. Diese „Transformation“ spielt vor allem da eine Rolle, wo es sich — zumindest ansatzweise und im Anspruch — um so etwas wie „wissenschaftlichen“, genauer: „verwissenschaftlichenden“ Unterricht handeln soll.

In einem solchen Unterricht geht es ja nicht einfach um Explikationen, Korrekturen und etwaige Relativierungen einer zumindest im Prinzip schon vorhandenen mental map; es geht zumindest auch noch um eine Transformation in eine ganz andere Ansicht der Dinge. „Verwissenschaftlichung“ ist per definitionem immer auch die Konstruktion einer prinzipiell, d.h. von ihren Konstruktionsprinzipien und Konstrukten her ganz anderen kognitiven Landkarte. Es geht dabei also auch um das Auftauchen völlig neuer Gegenstände und Perspektiven, deren alltäglicher Nutzen „fürs Leben“ zunächst einmal schwer oder auch gar nicht einzusehen ist.

Beim Übergang von der Alltagsphysik und der Küchenchemie zur Physik und Chemie der wissenschaftlichen Lehrbücher (oder sogar schon beim Übergang von der Oberschul- zur „wirklichen“ Hochschulmathematik) ist diese „Neukonstruktion“ der Wirklichkeit evident; die Beispiele illustrieren wohl auch die geringe Lebensbedeutbarkeit des Wissens, das man — oft mühsam genug — jenseits des „szientifischen Sprungs“ erwirbt. (Seine sekundäre, professionelle und „elitäre Nützlichkeit“ z.B. für eine Expertenkarriere liegt auf einer anderen, pädagogisch nachgeordneten Ebene.) Etwas ähnliches wie in den vergleichsweise harten und kompakten Naturwissenschaften geschieht aber auch in den weicheren, diffuseren und stärker alltagsbezogenen (stärker mit der Weltansicht und den Interessen von Laien und Amateuren rückgekoppelten) Wissenschaften, und hier wiederum nicht nur z.B. in den Geowissenschaften, sondern auch, was man leicht übersieht, auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften: sofern der Unterricht nicht ganz anspruchslos (oder bloß geistvoll-rhetorisch) bleibt. Hier ist der szientifische Bruch, wenngleich in etwas anderer Form, ebenfalls vorhanden, so sehr man ihn auch als (Hochschul)Lehrer verschleiern und leugnen möchte, um (wie man so sagt) die Schüler und Studenten nicht zu demotivieren.

Verschleiern und Überspielen, wie einfallsreich es didaktisch auch sein mag, nützt meines Erachtens letztlich wenig; man läuft dabei vielmehr Gefahr, einen Unterricht zu organisieren, der weder wirklich „lebensnah“ und „alltagspraktisch“ ist, noch etwas mit Wissenschaft zu tun hat. Meine These ist vielmehr, daß es an Hochschule und gymnasialer Oberstufe keinen guten und nachhaltig fruchtbaren

Unterricht gibt ohne ein gewisses Bewußtsein dieses „szientifischen Sprungs“ — „Bewußtsein“ auf Lehrer- und Schülerseite.

Das war also die fundamentale didaktische Problemsituation: Wie schöpft man die Alltagsansichten eines Gegenstandes aus, nimmt sie ganz ernst, relativiert sie dann und „öffnet“ sie so, daß wissenschaftliche Gegenstandswahrnehmungen möglich und diskutierbar werden?

Alltagsplausibilitäten und Alltagsansichten eines Gegenstandsbereichs können auf unterschiedliche Weise und aus unterschiedlichen Quellen gewonnen werden: z.B. bei den Schülern und Studenten selber. Da ist die bekannteste und am nächsten liegende Art einer „Voraussetzungsanalyse“. Unter Umständen sind aber auch die Massenmedien Repräsentanten des common sense, d.h. eines alltagsweltlich plausiblen und wirkungsvollen, hier: alltagswirksamen Wissens. Dieser common sense steckt aber vielfach, wie auch unser Beispiel, die Lokalpresse, gezeigt hat, nicht so sehr in manifesten Aussagen und einzelnen Äußerungen, sondern eher in einem Gesamtbild und seinen latenten Strukturen, und das macht die „Ermittlung der Alltagsansicht“ selber zu einem anspruchsvollen Problem und zu einem anspruchsvollen Unterrichtsgegenstand.

Man kann dann den einen common sense durch den anderen relativieren. In meinem Beispiel geht es darum, bestimmte (mehr oder weniger „manifeste“) stadtgeographische Spontanansichten der Studenten mit der offensichtlich ganz anderen (und eher „latenten“) Stadtansicht eines Massenmediums zu konfrontieren. Die Pointe besteht darin zu zeigen, wie dieser Widerspruch, diese kognitive Dissonanz durch eine ansatzweise „Verwissenschaftlichung“ des Wahrnehmungsfeldes aufgelöst werden kann. — Damit ist auch noch einmal klargestellt, welche Rolle Massenmedium und Medienanalyse im skizzierten Projekt gespielt haben.

Außerdem habe ich versucht, den Studenten verständlich zu machen, was es überhaupt heißt, von einer alltagsweltlich-„volkswissenschaftlichen“ zu einer mehr szientifischen Ansicht der Dinge überzugehen. Außerdem sollten wenigsten ansatzweise Gewinne und Verluste einer solchen „Verwissenschaftlichung“ sichtbar werden. „Verwissenschaftlichung“ als ein Gewinn mit Folgelasten: Das ist etwa die Formel für das, was im ansatzweise „wissenschaftlichen Unterricht“ — also zumindest in der gymnasialen Oberstufe und an der Hochschule — geschehen und bewußt werden sollte. Ich kann nicht sagen, daß ich das bisher erreicht habe, aber es ist mir wichtig, das Ziel zu formulieren, um es im Auge behalten zu können.

Soweit zum Ausschöpfungs- und Transformationspostulat. Das Dekodierungspostulat kann man kürzer beschreiben, z.B. so: Guter Geographieunterricht sollte den Gegenständen der Alltagswelt, und gerade auch den alltäglichsten, unscheinbarsten und selbstverständlichsten von ihnen, eine vertiefte und überraschende Wahrnehmbarkeit, Lesbarkeit und Interpretierbarkeit verleihen. Man kann Paul Valéry's Devise zitie-

ren: Regarde ce que tout le monde voit. Es geht um die Kunst, in den alltäglichen Phänomenen (und in deren wieder wahrnehmbar werdenden „Oberflächenstrukturen“) Indizien und Symptome für „Tiefenstrukturen“ zu erkennen, die zumindest an dieser Stelle normalerweise unsichtbar bleiben oder sogar unsichtbar bleiben sollen. Der Versuch, aus den Blümchen und Gräsern in den Anlagen der Stadtgärtner etwas über die kommunalpolitische Machtbalance herauszulesen, sollte illustrieren, was gemeint ist.

Man kann das für eine Variante des „Indizienparadigmas“ halten, wie es Ginzburg (1980) beschrieben hat: Minimale Indizien enthüllen allgemeine Phänomene und Strukturen. (Allerdings scheint mir bei Ginzburg unter diesem Namen sehr Unterschiedliches zusammengefaßt zu sein: seine zahlreichen Beispiele für dieses „Paradigma“ haben jedenfalls ziemlich unterschiedliche logische Strukturen.) Unter dem Fahnenwort „Spurensicherung“ findet sich seit Jahren Verwandtes sowohl in der Kunstszene wie in der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Zahlreiche Parallelen liegen auf der Hand: etwa in der detektivischen Rekonstruktion einer wahren Geschichte aus Indizien, die zwar prinzipiell jeder wahrnehmen kann, die aber nur der genaue und scharfsinnige „Jäger“ wirklich zu sehen, zu dekodieren, zu analysieren und zu kombinieren versteht; weitere Strukturparallelen erkennt man in der psychoanalytischen Dekodierung von nichtintendierten Äußerungen scheinbar bedeutungsloser Art sowie in der medizinischen „Methode“, aus Oberflächensymptomen auf Konstitutionen und Krankheiten zu schließen. Auch der antiquarische und kunsthistorische Connaisseur, der Historiker, Archäologe und Paläontologe arbeiten in mancher Hinsicht auf ähnliche Weise. Eine Variante kann man in der Dekodierung intuitiv-ganzheitlich erfaßter Wahrnehmungsgestalten und „Figurationen“ sehen – eine Fähigkeit, ohne die ein kluges Verhalten im Alltag (seit den paläolithischen Jägern) wohl noch nie funktionieren konnte. Gemeinsam ist alledem unter anderem die anthropozentrische Einstellung der Wahrnehmung aufs Alltägliche, Naheliegende und Triviale, der Rückschluß auf „darunter liegende“ Strukturen (die je nach Wissenschaftstheorie und Ontologie des Detektivs als eine „Theorie“ oder aber als „das Wesen der Sache“ verstanden werden können – und schließlich die Produktion einer nichttrivialen Lesart, die den „Laien“ zwar überrascht, aber auch überzeugt, und die ihm vieles in ein anderes, neues Licht zu stellen scheint. Diese „Lesart“ erscheint dem Laien nicht zuletzt deshalb als überzeugend und erhellend, weil sie prinzipiell auch mit seinen Mitteln nachprüfbar und nachvollziehbar bleibt.

Ich glaube, das war auch der gute Sinn der altgeographischen Vorliebe für landschaftliche Indikatoren, für „direkte Beobachtung im Gelände“ und (ganz allgemein) für den landschaftsphysiognomischen Ansatz. Anders war und ist dergleichen kaum zu rechtfertigen – nicht einmal didaktisch. Der „Landschaftsindikatoren-Ansatz“ der Münchner

Sozialgeographie hielt sich zuweilen durchaus auf der Höhe dieses „Indizienparadigmas“, und seinen unbestreitbaren schulgeographischen Erfolg verdankt der Ansatz vielleicht nicht nur seiner Schlichtheit, sondern wohl auch seiner gelegentlichen Nähe zum Detektivischen und zur nichttrivialen bis paradoxen Interpretation von Alltäglichkeiten (die Flur fällt brach, obwohl die Böden gut sind, die Siedlung wächst und die landwirtschaftlichen Einkommen steigen ...). Was war und ist schließlich z.B. der Reiz einer wirklich guten geomorphologischen Veranstaltung, Exkursion oder Recherche? Was die historisch-genetische Geomorphologie zuweilen auch heute noch intellektuell attraktiv macht, sind sicher nicht ihre ungelungenen und unscharfen Nomenklaturen, ihre primitive black box-Modellbildung, ihr ebenso langlebig-fortschrittsarmes wie windiges Theoretisieren, ihre zähflüssigen und unentscheidbaren säkularen Großdiskussionen (etwa um Rumpfflächen und Schichtstufenlandschaften). Was einen intelligenten Studenten an der Geomorphologie und an einem Geomorphologen fesseln konnte und kann, das ist eher ihr detektivischer Einschlag, die connaisseurhafte Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber ansonsten Unbeachtlichem, die Verwandlung von Unscheinbarkeiten in Indizien und die zuweilen raffinierte Semiotik z.B. von Geröllen, Paläoböden und Hangschuttprofilen.

Soweit zu meiner Vorstellung vom guten Geographieunterricht als Transformation von mental maps und Dekodierung von Alltagsphänomenen. Damit habe ich freilich z.T. eher Leitsterne als direkt einlösbare Lernziele genannt.

Auf einer leichter erreichbaren Ebene hat mein Beispiel vielleicht folgendes gezeigt. Die alte Schulmeisterregel, daß der Unterricht von augenfällig-naheliegenden Problemgegenständen ausgehen sollte (z.B. von handfesten Fragwürdigkeiten im Horizont der Schüler), das heißt im Geographieunterricht vielleicht auch: Ausgehen von Problemverteilungen, z.B. von räumlich differenzierten Problembelastungen. Räume sind in dieser Perspektive Problemreliefs, und regionale Geographie z.B. könnte als Ermittlung und Bearbeitung von regionalen Problemreliefs betrieben werden. Bei solchem Angang sind die Massenmedien, vor allem die Tageszeitungen, eine leicht handhabbare Quelle: Vom kommunalen bis zum globalen Maßstab.

Diese veröffentlichten Problemverteilungen kann man erst einmal akzeptieren, aber man kann auch weiterfragen, z.B. so: Wessen Probleme sind es, die uns da entgegenkommen? Für wen ist das eigentlich ein Problem, und aus welchen Gründen? Die veröffentlichten Probleme sind auch und oft sogar vor allem ein Abbild der Interessen, die sich von außen auf diese Region richten; deshalb ist das Problemrelief einer Region auch ein räumlich differenziertes Abbild ihrer Außenbeziehungen. Wie sieht schließlich das Problemrelief aus, wenn wir uns auf andere Quellen und Zeiträume beziehen? So könnte nicht nur ein Problemrelief, sondern auch die Problematisierung und Relativierung eines Problemreliefs Ausgangspunkt und Thema einer „regionalen Geographie“ sein.

LITERATUR

- Albrecht, Günter, 1977: Vorüberlegungen zu einer „Theorie sozialer Probleme“. In: v. Ferber, Christian, und Kaufmann, Franz-Xaver (Hg.): Soziologie und Sozialpolitik. Opladen. S. 143-185.
- Fürst, Dietrich, 1977, Hg.: Stadtökonomie. Stuttgart.
- Ginzburg, Carlo, 1980: Spurensicherung. In: Freibeuter 3, S. 7-17 und 4, S. 11-36.
- Harvey, David, 1973: Social Justice in the City. London.
- Herlyn, Ulfert, Hg., 1980: Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Frankfurt und New York.
- Hondrich, Karl Otto, 1975: Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung. Reinbek bei Hamburg.
- Hülbusch, Karlheinz, 1981: Das wilde Grün der Städte. In: Andritzky, Michael, und Spitzer, Klaus: Grün in der Stadt. Reinbek b. Hamburg (Sachbuch rororo), S. 191-201.
- Hülbusch, Karlheinz, 1981: Zur Ideologie der öffentlichen Grünplanung. In: Andritzky, Michael, und Spitzer, Klaus: Grün in der Stadt. Reinbek b. Hamburg (Sachbuch rororo), S. 320-330.
- Janelle, D.G., and Millward, H.A., 1976: Locational Conflict Patterns and Urban Ecological Structure. In: Tijdschrift voor Econ. en Soc. Geografie 67, S. 102-112.
- Matthes, Joachim, Hg., 1981: Lebenswelt und soziale Probleme. Frankfurt a.M. und New York.
- Mingione, Enzo, 1981: Social Conflict and the City. Oxford.
- Ruß-Mohl, Stephan, 1982: Dramaturgie politischer Reformen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B26 (Juli 1982), S. 3-25.
- Schulte, Werner, Hg., 1981: Soziologie in der Gesellschaft. Bremen.
- — —

Die in dem vorliegenden Text verarbeiteten Materialien sowie einige der Thesen findet man ausführlicher in folgenden Publikationen:

- Hard, Gerhard, 1982: Die spontane Vegetation der Wohn- und Gewerbequartiere von Osnabrück I. In: Osnabrücker naturwissenschaftliche Mitteilungen 9, S. 151-203.
- Hard, Gerhard, 1983: Die spontane Vegetation der Wohn- und Gewerbequartiere von Osnabrück II. In: Osnabrücker naturwissenschaftliche Mitteilungen 10, S. 97-143.
- Hard, Gerhard, 1982: „Physische Geographie“ und „Physische Geographie im Unterricht“. In: Jander, Lothar, Schramke, Wolfgang, und Wenzel, Hans-Joachim: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart. S. 264-289.
- Hard, Gerhard, 1982: Bürgerinitiativen in der Stadt. In: Gegenwartskunde 31, Heft 2, S. 233-247.
- Hard, Gerhard, 1980: Vegetationskunde in der Ausbildung der Geographen. In: Phytocoenologia 8, S. 289-304.
- Hard, Gerhard, 1983: Vegetationsgeographische Fragestellungen in der Stadt. In: Berichte zur deutschen Landeskunde 57, Heft 2, S. 317-342.
- Hard, Gerhard, 1983: Gärtnergrün und Bodenrente. In: Landschaft und Stadt 15, S. 97-104.
- Hard, Gerhard, 1982: Lehrerausbildung in einer diffusen Disziplin. Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie, Heft 55, Karlsruhe.
- Hard, Gerhard, 1981: Problemwahrnehmung in der Stadt. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 4. Osnabrück.

ANHANG

Zu den Abbildungen auf Seite 165 – 167

- Abb. 1 Studentische „mental map“ der Problembelastung im Stadtgebiet von Osnabrück
- Abb. 2 Arbeiteranteil (%) nach Stadtteilen; 1970
- Abb. 3 Problemgegenstände und Problemnennungen in der Neuen Osnabrücker Zeitung (1976-78) nach ihrer Verteilung im Stadtgebiet
- Abb. 4 Anteil der Personen mit Hochschulabschluß (%) nach Stadtteilen; 1970
- Abb. 5 Wohnstandorte der leitenden Redakteure der Neuen Osnabrücker Zeitung (weiße Kreise) sowie Wohnstandorte vermutlich einflußreicher Mitglieder der Stadtverwaltung (von den Amtsleitern und Dezernenten aufwärts; schwarze Quadrate); 1977
- Abb. 6 Wohnstandorte des wissenschaftlichen Personals der Universität Osnabrück 1974; weißes Rechteck: wichtigster Universitätsstandort
- Abb. 7 Wohnstandorte des wissenschaftlichen Personals der Universität Osnabrück 1980; weiße Rechtecke: wichtigste Universitätsstandorte
- Abb. 8 Ausländeranteil in Osnabrück 1970 (schraffierte Säule) und 1978 (schwarze Säule)
- Abb. 9 (oben) Bürgerinitiativen in Osnabrück 1972-81; die Mittelpunkte der Kreise geben die Lage der „Problemgegenstände“ an, die Größe der Kreise die Fläche (in qcm) Text und Bild in der Neuen Osnabrücker Zeitung
- Abb. 10 (unten) Wohnstandorte von Sprechern der Osnabrücker Bürgerinitiativen 1972-1981

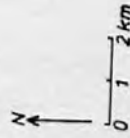
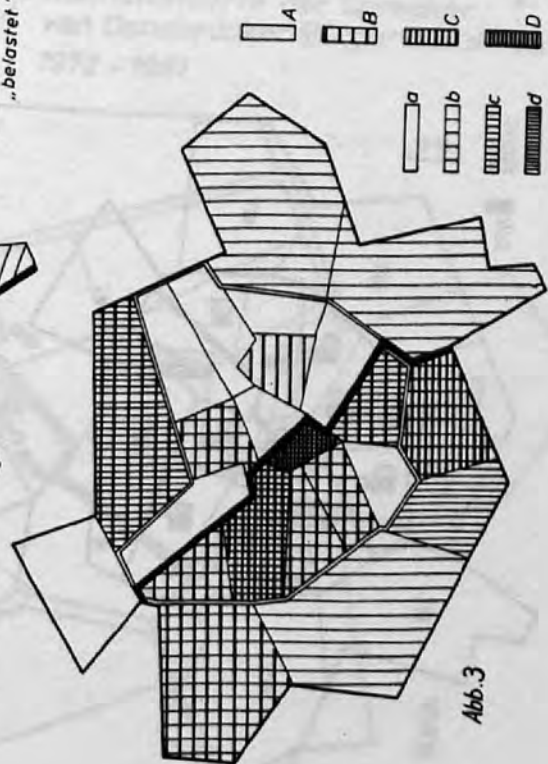
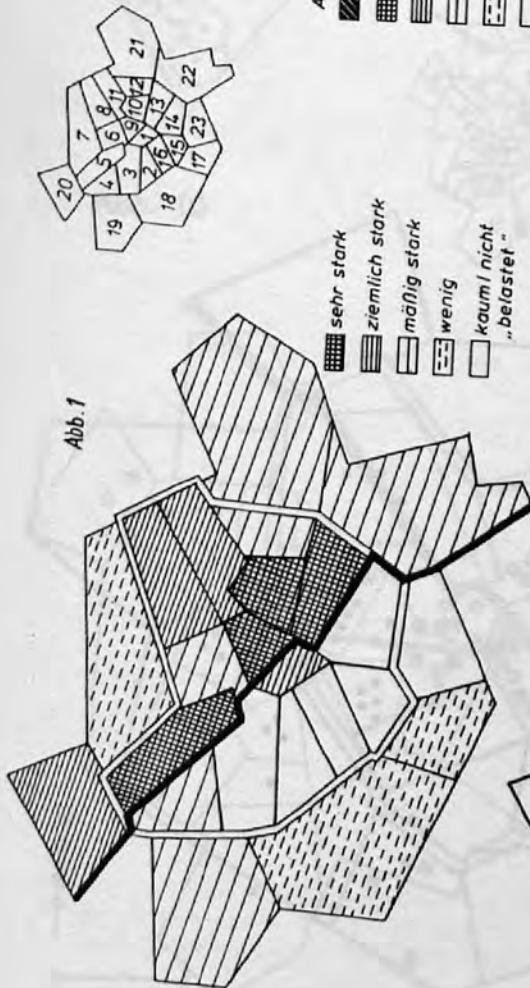
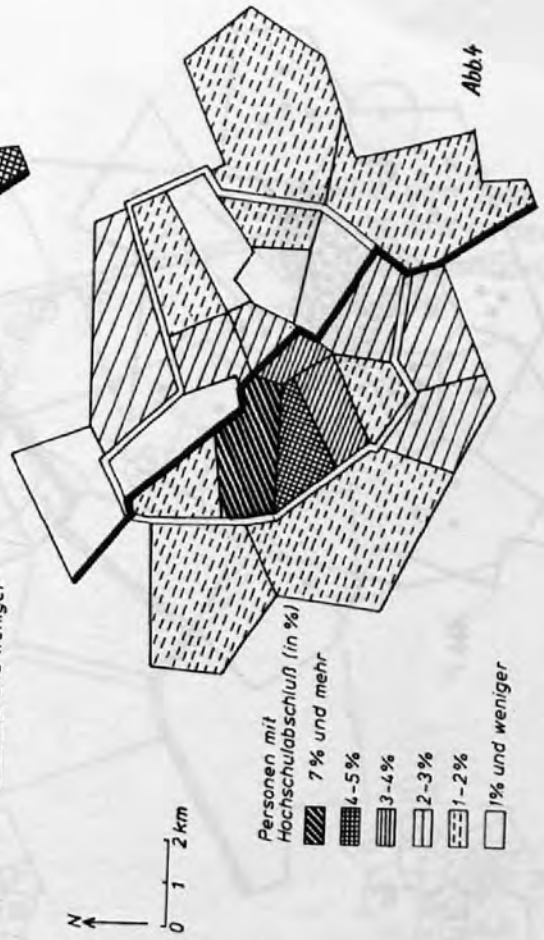
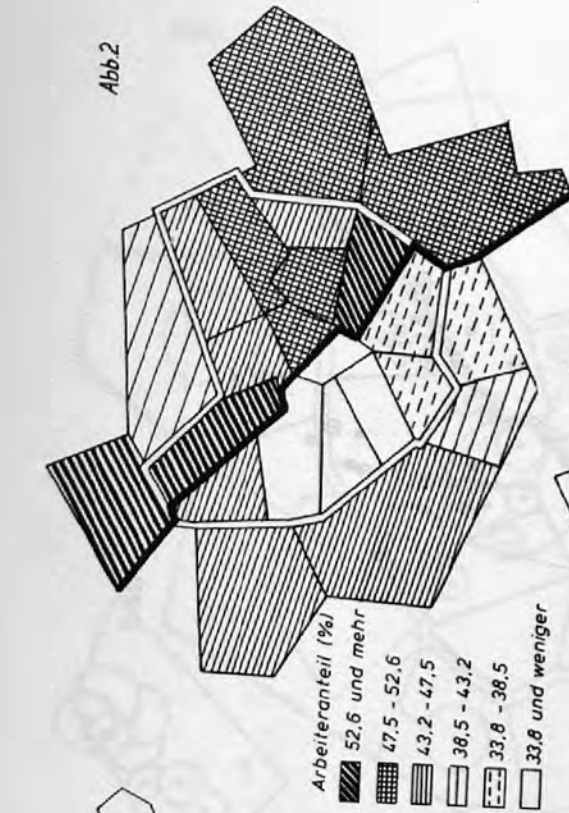




Abb. 5

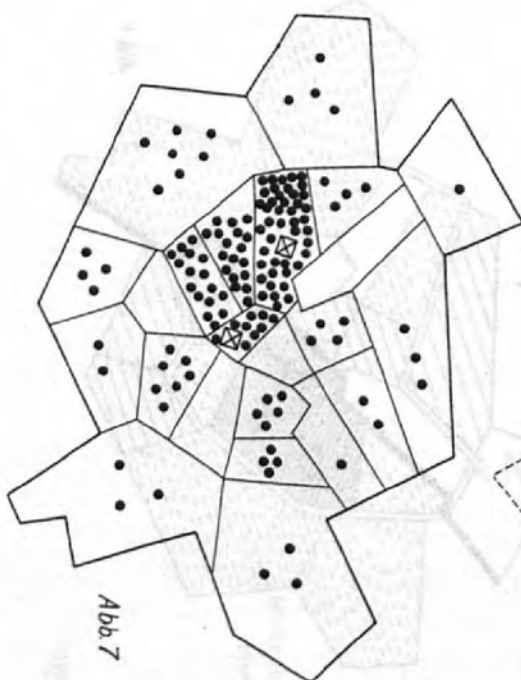


Abb. 7

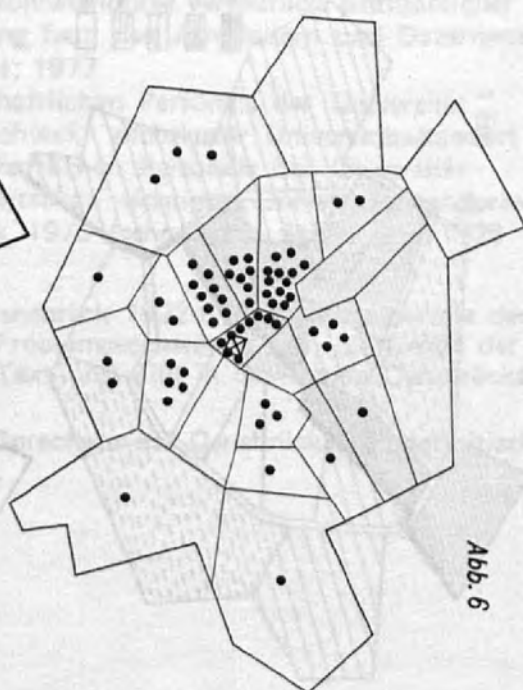
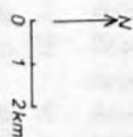


Abb. 6



Abb. 8



Abb. 9

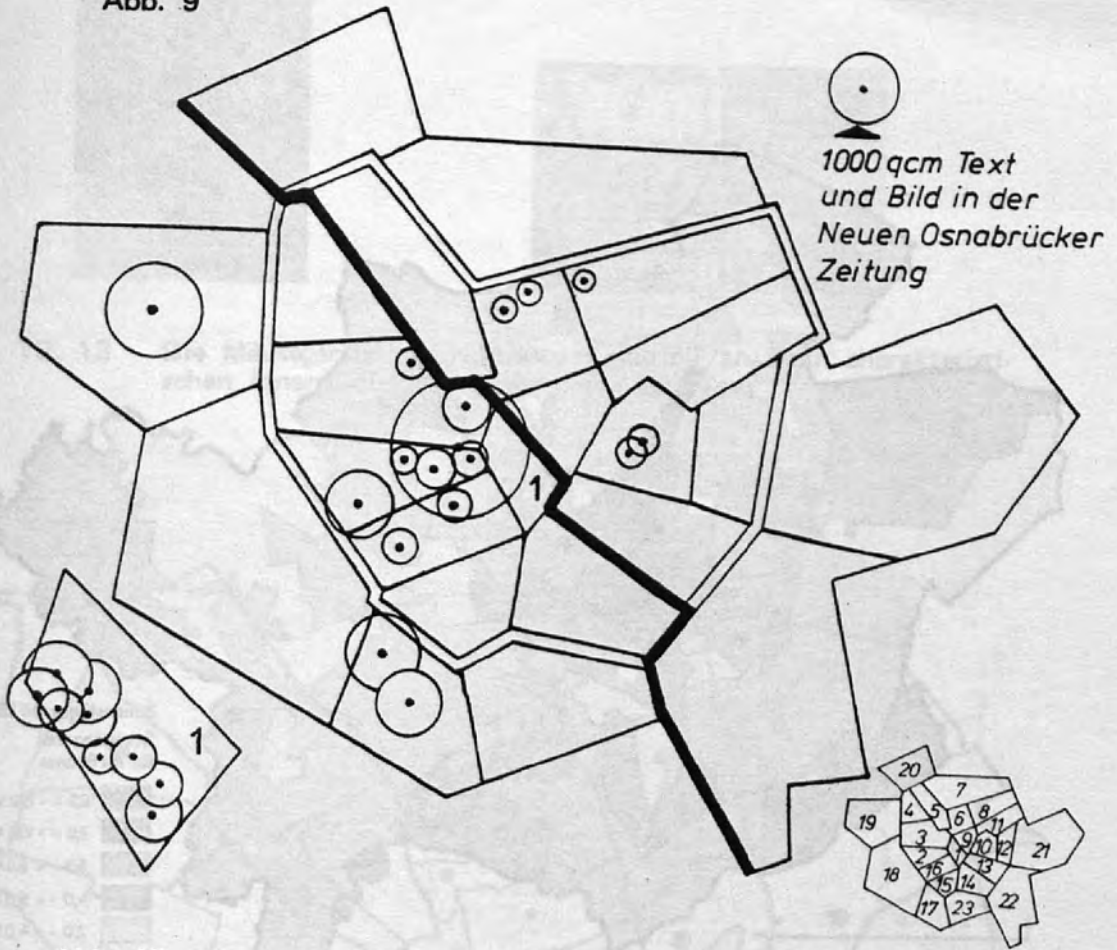
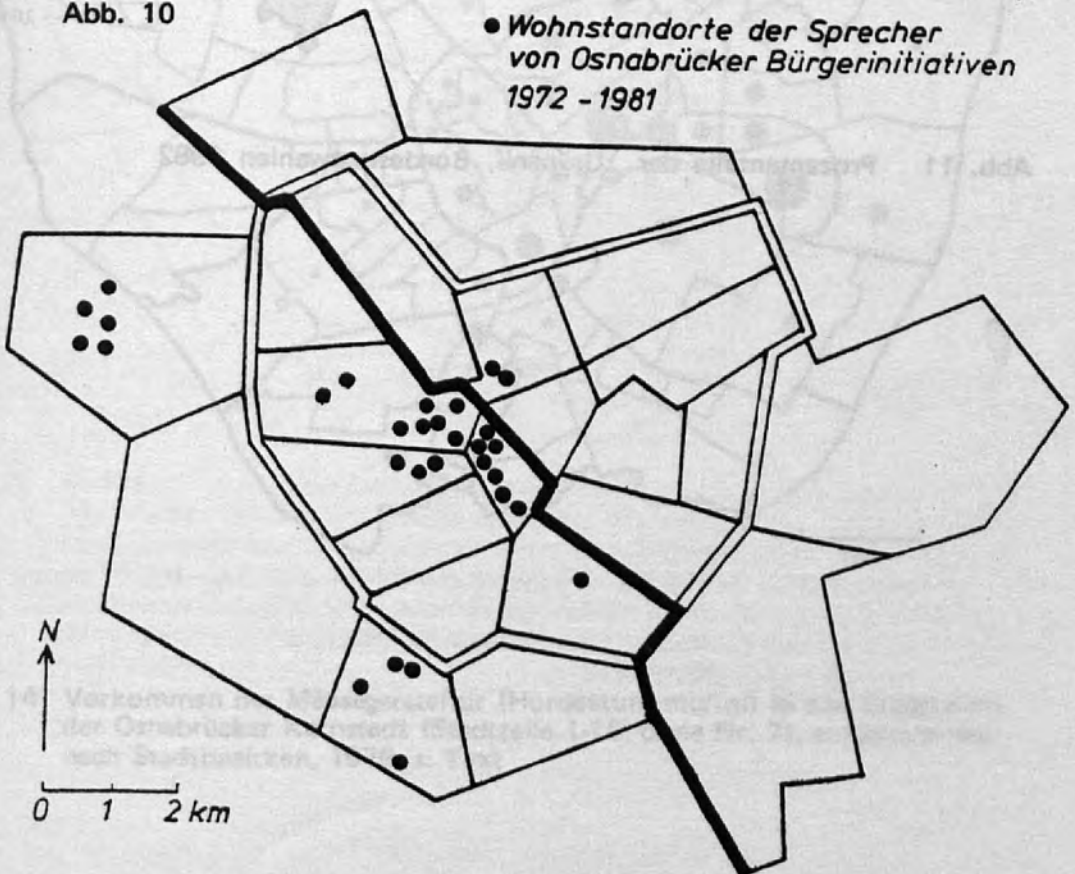


Abb. 10

• Wohnstandorte der Sprecher von Osnabrücker Bürgerinitiativen 1972 - 1981



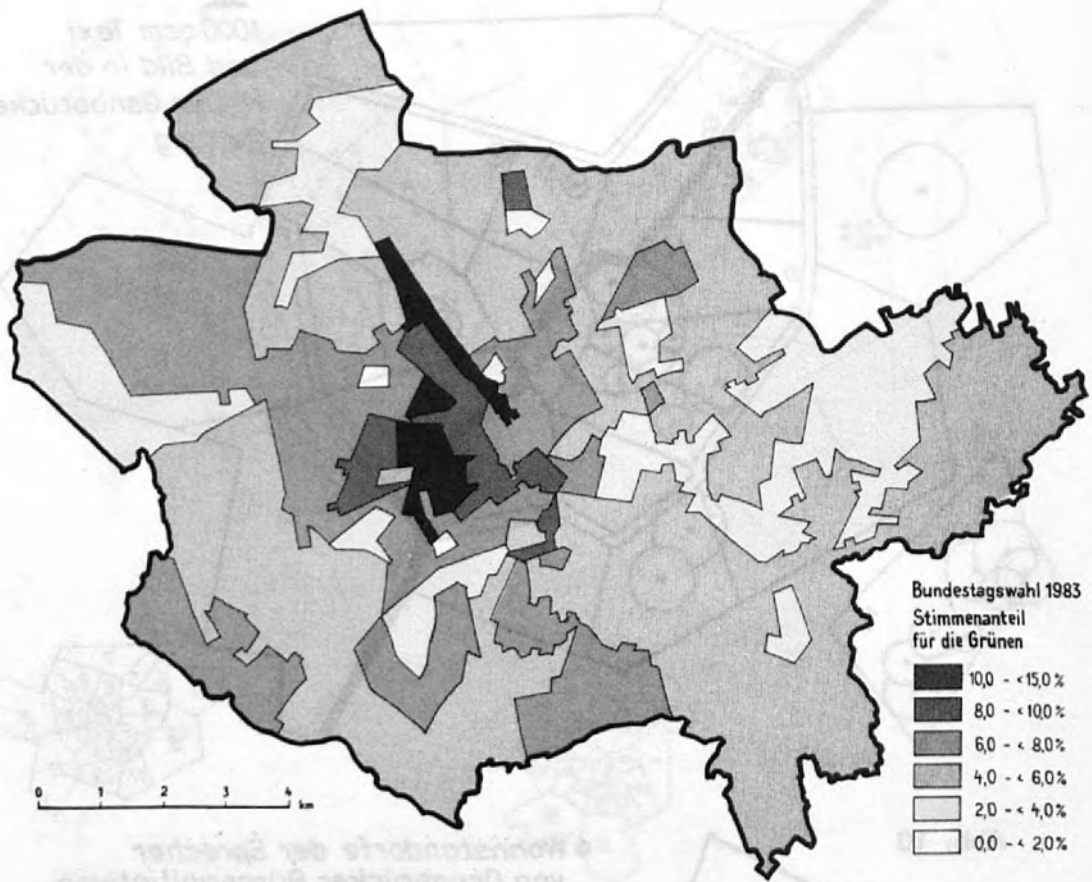


Abb. 11 Prozentanteile der „Grünen“, Bundestagswahlen 1982



Abb. 12, 13 Die Mäusegersteflur (*Hordeetum murini*) an ihren charakteristischen innerstädtischen Standorten; vgl. Text

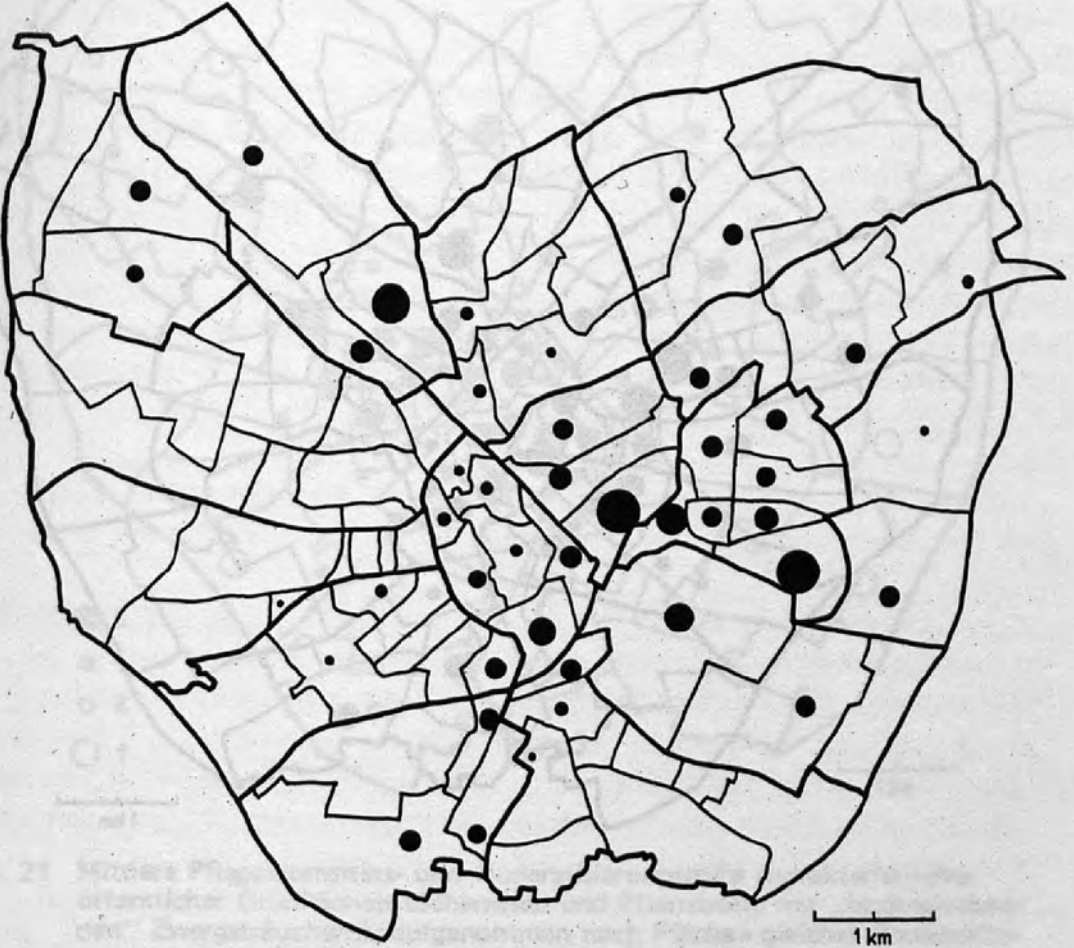


Abb. 14 Vorkommen der Mäusegersteflur (*Hordeetum murini*) in den Stadtteilen der Osnabrücker Kernstadt (Stadtteile 1-16, ohne Nr. 7), aufgenommen nach Stadtbezirken, 1979; s. Text

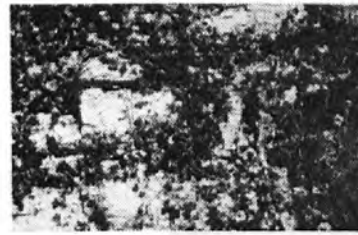


Abb. 15, 16 Mauerfugengesellschaft in zwei charakteristischen Ausbildungen: Gesellschaft der Mauerraute und des braunstielligen Streifenfarns (*Asplenietum trichomano-rutae murariae*, 15) sowie Gesellschaft des Zimbel- oder Mauer-Leinkrauts (*Cymbalaria muralis*, 16); s. Text



Abb. 17 Vorkommen der Mauerfugengesellschaften (*Asplenietum trichomano-rutae murariae* sowie *Cymbalaria muralis*) in den Stadtteilen der Osnabrücker Kernstadt (Stadtteile 1-16, ohne Nr. 7), aufgenommen nach Stadtbezirken; 1979



Abb. 18, 19, 20

Rasenansaatn unterschiedlicher Pflegeintensität und Ruderalisierungsstufe (19: Stufe 5, 20: Stufe 3, 21: Stufe 1; die Pflegeintensität nimmt von 6 nach 1 ab)

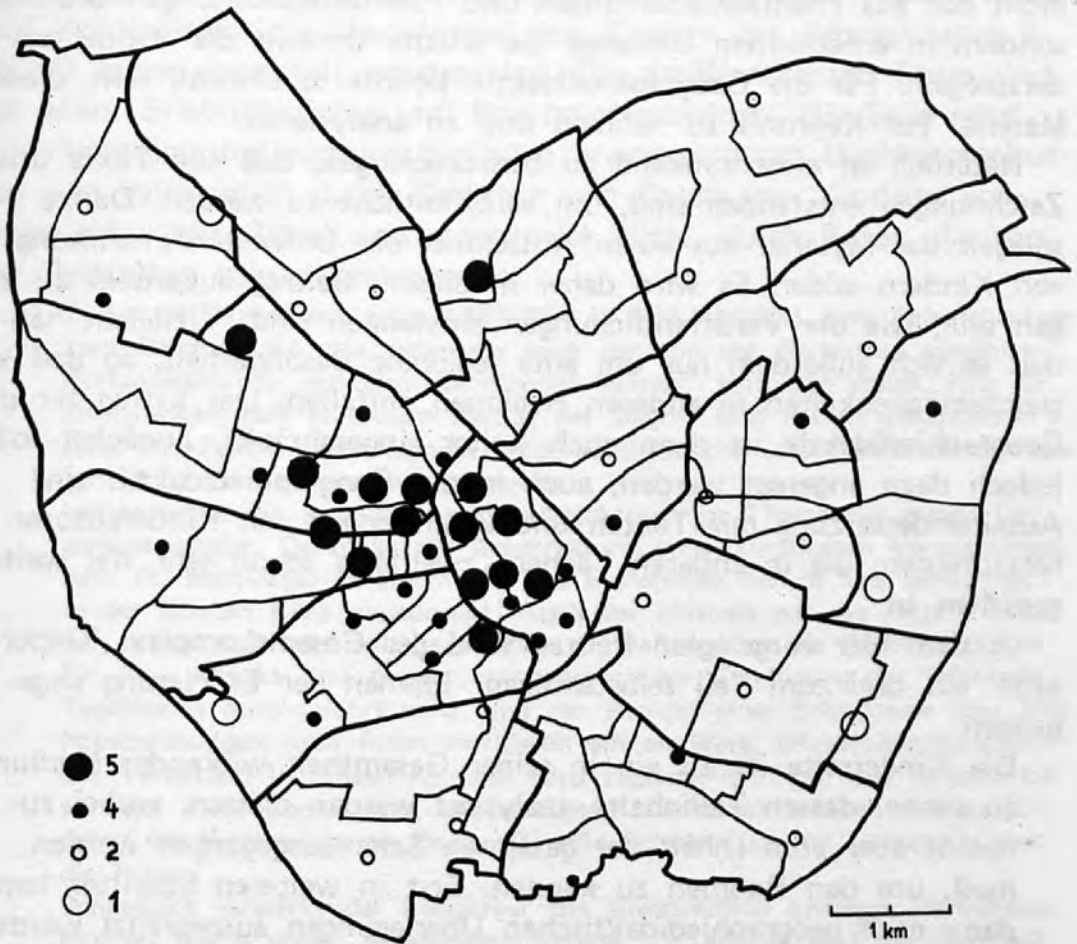


Abb. 21 Mittlere Pflegeintensitäts- und Ruderalisierungsstufe charakteristischer öffentlicher Grünflächen (Scherrasen und Pflanzbeete mit „bodendeckenden“ Zwergsträuchern); aufgenommen nach Flächen gleicher Bodenrichtwerte. Die Zahlen der Legende geben die Intensitäts- bzw. Ruderalisierungsstufen an (der ablesbare Pflegeaufwand nimmt von 6 nach 1 ab); vgl. Text. (Auf der Abb. sind der Vergleichbarkeit wegen die Stadtbezirke eingetragen)

Gerhard Ströhlein

KINDER STELLEN IHRE UMWELT DAR. ANALYSE DER KINDERSEITE EINER TAGESZEITUNG UND GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE KONSEQUENZEN

Eine in Göttingen und im südlichen Niedersachsen erscheinende Tageszeitung veröffentlicht in ihrer Wochenendausgabe ziemlich regelmäßig eine Kinderseite, Bunte Kiste genannt. Auf dieser Seite werden überwiegend Texte und Zeichnungen von Kindern abgedruckt, die nicht nur aus Phantasieerzählungen und Phantasiezeichnungen bestehen, sondern in erheblichem Umfange die erlebte Umwelt der Kinder widerspiegeln. Für die Geographiedidaktik könnte es sinnvoll sein, dieses Material zur Kenntnis zu nehmen und zu analysieren.

Natürlich ist einschränkend zu berücksichtigen, daß alle Texte und Zeichnungen entstanden sind, um veröffentlicht zu werden. Damit spiegelt das Material nur einen Ausschnitt der Umweltwahrnehmung von Kindern wider. Es wird daher in diesem Beitrag außerdem zu zeigen sein, wie die Veröffentlichungen entstanden sind. Vielleicht handelt es sich außerdem nur um eine regionale Besonderheit, so daß Vergleichsmöglichkeiten in anderen Regionen entfallen. Der Ertrag für die Geographiedidaktik ist dann noch weiter eingeschränkt. Zunächst soll jedoch dazu angeregt werden, auch in der Geographiedidaktik eine Auseinandersetzung mit Texten und Zeichnungen von Kinderautoren fortzuführen, die in anderen Fächern zweifellos schon sehr viel weiter gediehen ist.

In dem hier vorgelegten Beitrag wird der Gesamtkomplex ‚Kinderseite‘ auf drei zum Teil selbständigen Ebenen der Erörterung angegangen:

- Die Kinderseite ist als ein in seiner Gesamtheit wirkendes Medium zu sehen, dessen Teilinhalte analysiert werden müssen, wobei zunächst aber vom Inhalt der gesamten Seite ausgegangen werden muß, um den Rahmen zu kennen. Erst in weiteren Schritten kann dann nach geographiedidaktischen Überlegungen ausgegrenzt werden. Die so gefundenen Inhalte müssen einer genaueren Prüfung unterzogen werden.
- Zur Beurteilung der Inhalte ist notwendig, ihre Produzenten zu kennen. Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Bunten Kiste sollten wir möglichst sicher wissen, wer sie gemacht hat und welche Motive und Interessen ihn dabei geleitet haben.
- Letztlich ist eine Wirkungsanalyse bei den Lesern der Bunten Kiste anzustreben. Dazu brauchen wir Hinweise auf die Adressaten. Durch Untersuchungen bei einschlägigen Konsumentengruppen kann heraus-

gefunden werden, ob und wie der für sie bestimmte Teil dieser Tageszeitung bei ihnen ankommt.

Erst nach diesen Vorarbeiten kann überlegt werden, in welcher Weise Teilinhalte der Kinderseite im Geographieunterricht Verwendung finden können.

1. Zum Inhalt der Kinderseite

1.1. Gesamtaufbau und Inhalt

Jede der Ausgaben der Kinderseite ‚Bunte Kiste‘ des Göttinger Tageblattes wird von Puck, dem anonymen Redakteur der Seite, mit einem eigenen Beitrag eingeleitet. Es folgen in buntem Wechsel Texte und Zeichnungen, die überwiegend von Kindern der Altersgruppen 8 bis 13 Jahre eingesandt worden sind. Die veröffentlichten Texte sind vor allem Erlebnisberichte und Phantasiegeschichten. Die Seite wird vervollständigt und zugleich inhaltlich erweitert durch Buchbesprechungen und gelegentlich durch Gedichte und Reime von Kindern, von ihnen erfundene Rätsel und gesammelte Witze, durch Fotos, die von der Redaktion beigesteuert werden.

Die erste Dezemberausgabe 1981 (GT v. 5./6.12.1981) zum Beispiel bringt zwei Zeichnungen, die, jedenfalls nach der von der Redaktion gewählten Bildunterschrift, „auf den kommenden Winter“ einstellen sollen. Hier ist anzumerken, daß in diesem Beitrag der Begriff Bild jeweils gleichbedeutend mit Zeichnung verwendet wird, da Einsender und Redaktion den Begriff Bild für Zeichnungen gebrauchen.

Insbesondere die Advents- und Weihnachtszeit ist Thema der ersten Dezemberausgabe. Daher ist die Beschreibung einer kirchlichen Veranstaltung zum St. Martinstag in einem Ort des Eichsfeldes östlich von Göttingen in der Bunte Kiste abgedruckt. Auch der Hinweis auf die Aktion ‚Keiner soll einsam sein‘, die jedes Jahr zu Weihnachten als Geschenktion für Alte, Kranke und Arme unter wesentlicher Beteiligung des Göttinger Tageblattes durchgeführt wird, und der Bericht einer Schulklasse über ihre Paketsendungen nach Polen markieren ein eindeutig jahreszeitentsprechendes Verhalten. In diesen Artikeln wird zugleich deutlich, daß es ganz bestimmte Institutionen sind, die zu diesem Verhalten anleiten und auffordern: die Kirche („unser Dechant“), die Schule („unsere Lehrerin“) und die Presse.

Schließlich verstärkt der Redakteur das jahreszeitlich bedingte Verhaltensklischee durch seinen einleitenden Artikel: „... schnell sind die Tage kürzer geworden, längst haben wir uns an die kalte Jahreszeit gewöhnen müssen. Das Weihnachtsfest ist näher gerückt, doch immer noch bekomme ich Briefe von Euch, in denen Ihr über Eure Erlebnisse in den Sommerferien berichtet.“ Sommerferienerlebnisse enthält die Dezemberausgabe aber natürlich nicht mehr, nur eine Zeichnung ‚Das Blumenfenster im Herbst‘ darf als Übergang zwischen den Jahreszeiten nochmals vermitteln.

Zwei nicht jahreszeitlich gebundene Geschichten zeigen wohl, daß für diese Ausgabe von den Einsendern der Bunte Kiste noch nicht hinreichend auf die Vorweihnachtszeit reagiert worden ist. Da die Einsender nur über Erlebtes berichten, können ihre Einsendungen häufig nicht rechtzeitig vorliegen, um den aktuellen Ereignissen im Jahresablauf zeitlich ge-

nau entsprechen zu können.

Der jahreszeitlich gebundene inhaltliche Zusammenhang mehrerer aufeinanderfolgender Nummern der Bunten Kiste wird durch einen Blick in die nächste Ausgabe deutlich (GT v. 12./13.12.1981). Hier gibt Puck eine Fülle von Ratschlägen für Bücher, die man auf den weihnachtlichen Wunschzettel schreiben könnte. Sogar eine Einsenderin gibt einen Buchtip. Selbstverständlich wird der Advent beschrieben („Advent bei uns“). Die Zeichnung ‚Wildfütterung‘ ist ein ganz eindeutig jahreszeitliches Motiv.

In einer weiteren Dezemberausgabe am 19./20.12.1981 kann die Redaktion der Bunten Kiste nun Kinderzeichnungen mit Adventsstimmungen veröffentlichen. Aber auch ein kleines Bild mit einem Erntewagen und dem Thema ‚Die Ernte wird eingefahren‘ ist dabei. In den Berichten und Zeichnungen der Kinderautoren wird die vorausgegangene Jahreszeit noch verarbeitet. Die Weihnachtsausgabe der Bunten Kiste (GT v. 24./25.12.81) ist allerdings fast ausschließlich diesem Fest gewidmet. Auch eine Wachzeichnung ‚Unser Haus und Garten‘ und das Bild ‚Das ist der Blick aus meinem Fenster im schönen Klein Lengden‘ fügen sich der erwünschten Stimmung dieser Tage ein.

Dem Weihnachtsfest, der Zeit zwischen den Jahren, und dem Jahreswechsel zuzuordnende Darstellungen finden wir in der ersten Ausgabe des neuen Jahres (GT v. 2./3.1.1982). Als Beispiel sei hier auf ein kleines Bild vom ‚Nürnberger Christkindlesmarkt‘ hingewiesen, das außer der Bundesstadt mit Süßigkeiten- und Glühweinverkauf auch den ‚schönen Brunnen‘ und die ‚Frauenkirche‘ als städtische Wahrzeichen zeigt. Der Redakteur hat in die Bildunterschrift die norddeutsch vielleicht verständlichere Schreibung ‚Kindel‘ eingeführt. Dadurch wurde die richtige Wahrnehmung eines 10jährigen durch die vermeintlich richtige Kenntnis eines Erwachsenen unterlaufen. Dieses Beispiel zeigt zugleich, daß redaktionelle Eingriffe nicht zu unterschätzen sind.

1.2. Zwischenbilanz

Ein wenig systematisch geordnet kann zur Tätigkeit der Redaktion der Kinderseite Bunte Kiste und zur Reaktion der Einsender auf diese redaktionellen Wünsche festgehalten werden:

- Die Redaktion wählt aus den eingehenden Beiträgen vor allem diejenigen aus, die dem jahreszeitlichen Erlebnisgeschehen, wie es Erwachsene empfinden, am besten entsprechen. Lustige Geschichten und Zeichnungen werden in jede Ausgabe eingestreut. Einige weitere Standardbeiträge (vgl. Pucks Schreiben und die Buchbesprechungen) vervollständigen die Seite.

Da die Redaktion bemüht ist, stets nur unmittelbar zugesandte Beiträge zu veröffentlichen, tritt eine deutliche Verzögerung der Inhalte in der zeitlichen Abfolge ein. Da allerdings einige wenige Autorinnen über lange Zeit, auch noch über den Berichtszeitraum hinaus, fast in allen Ausgaben der Bunten Kiste mit Zeichnungen, Berichten, Geschichten, eingesandten Witzen u.a. vertreten sind, könnte beinahe der Eindruck entstehen, als würde hier Auftragsarbeit geleistet.

- In zweierlei Hinsicht greift die Redaktion deutlich steuernd ein: durch die Beiträge aus Pucks Feder, die jede Ausgabe der Bunten Kiste einleiten, und durch die Gestaltung erläuternder Textüber- und Bildunterschriften.

Häufig scheinen diese kommentierenden Zeilen dem Anliegen der Einsender nicht so ganz zu entsprechen. Vermutlich wird hierdurch so manche Aussage verniedlicht, der Redakteur würde dazu vielleicht sagen, er gestalte ‚kindgerecht‘.

- Die Einsender der Bunten Kiste haben sich auf die Art der inhaltlichen und gestalterischen Wünsche der Redaktion eingestellt. Sie wissen, was in der Bunten Kiste veröffentlicht wird, und sie produzieren entsprechend — zumindest diejenigen, die häufiger und über einen langen Zeitraum mitarbeiten.

Am originellsten und im Hinblick auf dargestellte Umweltwahrnehmung für den Geographiedidaktiker am interessantesten sind deshalb diejenigen Beiträge, die mehr aus einer Gelegenheit heraus an die Bunte Kiste gelangen. Als Anreger zumindest für die Zusendung muß man hier Eltern, Lehrer und andere Erwachsene vermuten.

1.3. Geographiedidaktische Wertung des Materials

Natürlich drängt sich die Frage auf, was eigentlich den Geographiedidaktiker veranlassen könnte, diese Veröffentlichung zu betrachten, zu untersuchen und gegebenenfalls zu verwenden.

Für mich waren es die berichtenden und erzählenden Texte über Freizeit- und Ferienerlebnisse, die sehr viele Einzelheiten über die tägliche Umwelt der Kinder, über regionale Besonderheiten, über geographische Fakten enthalten. Hieraus lassen sich die Wahrnehmungen und Beobachtungen erschließen, die von den Kindern verarbeitet wurden und damit in den Bestand ihrer Kenntnisse eingegangen sind. In besonderem Maße sind es die Gebäude-, Dorf- und Stadtdarstellungen, die mich veranlaßten, die Bunte Kiste des Göttinger Tageblattes zu sammeln, um in einem ersten Schritt am gesamten Inhalt dieser Veröffentlichung der Frage nachzugehen, was Kinder aus ihrer Umwelt zur Veröffentlichung in einer Tageszeitung darstellen.

Dabei geht es zunächst nicht um die Interpretation der Texte oder der Zeichnungen, sondern um die möglichst exakte Feststellung der Rahmenbedingungen, innerhalb derer diese Phantasielandschaften, -karten, -orte, -gebäude und ‚Mental Maps‘ entstanden sind. Die meisten dieser Produkte werden wohl schon unter dem Gesichtspunkt hergestellt worden sein, veröffentlicht zu werden. Diese Arbeiten sind also nicht nur zufällig entstanden, von einem Erwachsenen entdeckt worden und über ein regional außerordentlich wirksames Medium wie die Tagespresse zugänglich geworden. Die Autoren bekennen sich durch Nennung ihres Namens und ihrer Anschrift eindeutig zu ihrem Pro-

dukt. Sie selbst wünschen durch die Veröffentlichung, daß ihre Geschichte gelesen, ihre Zeichnung beachtet wird.

Im Hinblick auf die Erforschung der Rahmenbedingungen sind hierdurch außerordentlich günstige Voraussetzungen gegeben. Wir haben es nicht mit anonym entstandenen Produkten zu tun. Wir können das Umfeld, in dem diese Produkte entstanden sind, genauestens abtasten. Durch Befragung der Produzenten können wir weit mehr erfahren als das in der Veröffentlichung bereits angegebene Alter, das Geschlecht und die Anschrift. Im zweiten Hauptteil dieses vorläufigen Forschungsberichtes wird eine erste statistische Auswertung einer solchen Befragung vorgelegt.

Bereits die Analyse der Inhalte in Verbindung mit den veröffentlichten persönlichen Daten gibt erste Hinweise auf den Entstehungszusammenhang der Produkte. Als Beispiel kann hier auf die Serie von drei Zeichnungen zum Thema ‚Dorf- und Stadtdarstellungen aus der Schrägbild- bzw. Vogelperspektive‘ zurückgegriffen werden. Diese Zeichnungen wurden von zwei neunjährigen Mädchen und einem zehnjährigen Jungen eingesandt. Alle Einsender wohnen in einem Ort südlich von Göttingen. Diese Bildserie beginnt mit einer Grundrißdarstellung des Jungen, der die Redaktion folgenden Text beigegeben hat: „Ein Dorf aus der Vogelperspektive, in dem es hinter einer Mauer noch viele Wiesen und Felder gibt“ (GT v. 5./6.12.1981). Insbesondere die Mauer und zwei Kirchen sind sehr gelungene Grundrißdarstellungen, ebenso Straßen- und Bachverläufe. Daß es sich nicht um ein Dorf, sondern um eine Stadt handelt, zeigt die Ummauerung. Die Darstellungen der beiden Mädchen zum gleichen Thema sind weniger Grundriß- als Schrägbilddarstellungen (GT v. 12./13.12.1981 und 2./3.1.1982). Die Stadtmauer, Kirchen, Häuser und Bäume sind hier als Aufrißzeichnungen wiedergegeben. Besonders beeindruckend muß für die Zeichnerinnen die Stadtmauer gewesen sein, denn sie wird überdimensioniert als ‚hoher Wall‘ gezeichnet und beschrieben (12./13.12.1981). Einen Hinweis auf den Entstehungszusammenhang dieser Bilder erhalten wir aus dem Text zum dritten Bild: „Nach einem Spaziergang auf dem Göttinger Wall entstand dieses Bild einer alten Stadtbefestigung“ (2./3.1.1982). Für diese Bilder liegt die Annahme nahe, daß sie aus unterrichtlichen Zusammenhängen heraus entstanden sind. Die Lernziele für eine entsprechende Unterrichtseinheit entstammen vermutlich den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht der Grundschule (Hannover 1982), der Spaziergang ‚auf dem Göttinger Wall‘ wird wohl als einleitende Realbegegnung zur Unterrichtseinheit unternommen worden sein. Im Unterricht oder zu Hause wurde diese Erfahrung aufgearbeitet, ein Teil der gelungeneren zeichnerischen Verarbeitungen wurde der Kinderseite des Göttinger Tageblattes zur Veröffentlichung überlassen.

Aus diesen Beispielen resultiert, daß zumindest im Grundschulalter – für Orientierungsstufenschüler läßt sich das allerdings ebenfalls zeigen – außer der Jahreszeit und den Freizeit- und Ferienaktivitäten, Themen aus dem Unterricht und Anregungen durch die Lehrer als Anstoß für die verarbeiteten Umweltwahrnehmungen und -eindrücke eine große Rolle spielen. Durch qualitative Inhaltsanalyse könnte hier die Diskussion der Frage anschließen, ob Kinder darstellten, was sie wahrnehmen, oder lediglich das, was sie bereits wissen. Im vorliegenden

Beitrag wird diese Diskussion nicht geführt, hier wird nun eine quantitative Analyse vorgestellt. (1)

2. Statistische Analyse

In die statistische Analyse einbezogen war der Jahrgang Dezember 1981 bis November 1982 der Bunten Kiste des Göttinger Tageblattes. Während dieses Zeitraumes erschienen 42 Ausgaben der Kinderseite. Die in diesen Ausgaben enthaltenen einleitenden Beiträge des Redakteurs wurden statistisch nicht berücksichtigt. Die Zahl aller anderen Beiträge beträgt insgesamt 485.

Prozentuale Aufschlüsselung der 485 Beiträge
des Jahrganges Dez. 1981 bis Nov. 1982

Erlebnisberichte	29,3 %	
Phantasiegeschichten	10,6 %	
sonstige Geschichten	2,7 %	
Geschichten gesamt		42,6 %
Berichtende Zeichnungen	14,7 %	
Tierzeichnungen	9,5 %	
Phantasiezeichnungen	7,5 %	
sonstige Zeichnungen	4,3 %	
Zeichnungen gesamt		36,0 %
Buchbesprechungen	5,2 %	
Gedichte und Reime	4,9 %	
Fotos	3,9 %	
Witze	3,5 %	
Rätsel	2,0 %	
Leserbriefe u.a.	1,9 %	
sonstige Beiträge gesamt		21,4 %

Zunächst sollte festgehalten werden, daß die Geschichten mit 42,6 % aller Beiträge gegenüber den Zeichnungen mit 36,0 % überwiegen. Das sagt aber nichts darüber aus, daß die Geschichten z.B. auch eine größere Wirkung haben als die Zeichnungen. Woran die Leser am meisten interessiert sind und wovon auf sie die größere Wirkung ausgeht, kann im letzten Teil des Beitrages kurz angedeutet werden. Hier ist wichtig, daß wegen des Leserinteresses die in der Statistik unter 'sonstige Beiträge' zusammengefaßten Veröffentlichungen nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, auch wenn klar ist, daß sie vom Inhalt her kaum unser geographiedidaktisches Anliegen betreffen.

2.1. Anteile der Alters- und Geschlechtsgruppen an der Gesamtzahl der Beiträge

2.1.1. Absolute und prozentuale Aufschlüsselung der 485 Beiträge nach dem Alter der Einsender

	absolut	prozentual
bis 10 Jahre	131	43,1 %
11 und 12 Jahre	104	34,2 %
13 Jahre und älter	22	7,2 %
Redaktion	47	15,3 %

Als erstes Ergebnis dieser statistischen Betrachtung muß festgestellt werden, daß die Kinderseite des Göttinger Tageblattes mit Einsendungen von Grund- und Orientierungsstufenschülern gefüllt wird. Präzisierend kann darauf hingewiesen werden, daß es sich in dieser Gruppe vor allem um acht- bis zehnjährige Mädchen und Jungen handelt. Für sie tut sich hier ein Medium auf, in dem sie sich artikulieren können. Durch die Veröffentlichung der Namen und Adressen der Einsender werden aber zugleich die Familien bekannt, aus denen die Einsender stammen. Da in den Berichten außerdem häufig Namen weiterer Personen genannt werden, lernen wir in geringerem Umfange auch die Bekannten und Lehrer der Einsender kennen.

2.1.2. Absolute und prozentuale Aufschlüsselung der 485 Beiträge nach dem Geschlecht der Einsender

	absolut	prozentual
Mädchen	315	66,3 %
Jungen	113	23,8 %
Redaktion	47	9,9 %

Dieses überaus große Ungleichgewicht legt natürlich die Frage nahe, ob die Bunte Kiste nur ein Kommunikationsblatt für Mädchen ist. Die rein statistische Betrachtung läßt zwar keinen anderen Schluß zu, jedoch müßte noch untersucht werden, ob in den vorwiegend betroffenen Altersgruppen die Jungen etwas anderes produzieren würden als die Mädchen. Eine Leserbefragung im 6. Schuljahr einer Orientierungsstufe legt diesen Schluß nahe. Ausgehend von den Anregungen durch ein Musterblatt der Bunten Kiste haben dort die Jungen die Bunte Kiste nicht nur weit mehr abgelehnt als die Mädchen, sondern auch in eigenen Versuchen mit Texten und Zeichnungen ganz andere Themen gestaltet.

Der Eindruck, daß die Bunte Kiste insbesondere von und für Mädchen ist, verstärkt sich weiter, wenn man die Beiträge der Mädchen und Jungen nochmals nach Altersgruppen unterscheidet.

2.1.3. Anzahl der Beiträge von Mädchen und Jungen nach Altersgruppen (in Prozent)

	Mädchen	Jungen
bis 10 Jahre	65,5 %	34,4 %
11 und 12 Jahre	77,9 %	22,1 %
13 Jahre und älter	81,0 %	19,0 %

Über die Bunte Kiste werden nach dem Grundschulalter also vor allem von Mädchen Anregungen für Mädchen gegeben. Die unterschiedliche Haltung zur Kinderseite der Tageszeitung setzt nach diesen Ergebnissen vermutlich spätestens nach dem 5. Schuljahr ein. Die erste Aussage, daß die Bunte Kiste überwiegend von den Altersgruppen bis 12 Jahre gemacht wird, müssen wir an dieser Stelle jedenfalls erweitern: fast $\frac{3}{4}$ des Inhalts der Bunten Kiste werden von Mädchen bis zum Alter von 12 Jahren geliefert.

3. Versuch einer Inhaltsanalyse nach Daseinsgrundfunktionen

Ein Teil der Inhalte der Bunten Kiste wurde für eine Inhaltsanalyse ausgewählt: die Erlebnisberichte und die berichtenden Zeichnungen. Diese Beiträge dürften am ehesten das Material sein, in dem Realerfahrungen wiedergegeben werden, ein Material, bei dem es außerdem die Darstellungsform möglich macht, verarbeitete Erfahrungen wiederzuerkennen. Damit wird zwar nicht bestritten, daß auch in Phantasiegeschichten und -zeichnungen, in Gedichten und Reimen Realerfahrungen verarbeitet sind, doch eine Untersuchung all dieser Textsorten und Zeichnungen, die ihren Realgehalt schwerer erschließbar machen, vielleicht sogar absichtlich verstecken, ist nicht Ziel des geographiedidaktischen Anliegens.

Daß zur Ausbreitung der Inhalte auf die Daseinsgrundfunktionen zurückgegriffen wurde, findet seine Begründung darin, daß entsprechend der hauptsächlich für die Bunte Kiste schreibenden und zeichnenden Altersgruppen für den Geographiedidaktiker Sachunterricht und Welt- und Umweltkunde schulische Anwendungsfelder sind. Diese Fächer sind aber in hohem Maße nach den Daseinsgrundfunktionen strukturiert.

3.1. Inhaltliche Aufschlüsselung der Erlebnisberichte und berichtenden Zeichnungen nach Daseinsgrundfunktionen (Zahl der Nennungen)

Die Inhalte lassen sich oft nicht eindeutig auf eine oder verschiedene Daseinsgrundfunktionen festlegen. Dieses Raster verstreut die Inhalte vielfach zusammenhanglos auf eine allzu breit gefächerte Palette.

	Berichte	Zeichnungen
Wohnen	2	27
Arbeiten	12	10
Erholen		
Freizeit	29	41
Ferien	107	30
Bilden	13	15
Verkehrsteilnahme	5	4
Gemeinschaft		
Feste	12	20
Schule	14	1
Tiere	17	50
sonstige	17	7

Nur die bereits in der Struktur der Bunten Kiste angelegte Verteilung der Beiträge auf einen überdurchschnittlichen Anteil des Freizeit- und Feriengeschehens und der Beschäftigung mit Tieren ist statistisch relevant.

Dennoch ist die Bunte Kiste nicht ausschließlich Berichtsorgan über das Freizeitleben von Kindern und Magazin für Freizeit und Unterhaltung von Kindern. Auch weit weniger heitere Themen werden von den Kinderautoren angesprochen und problembezogen dargestellt. Jedoch ist hier darauf hinzuweisen, daß Erlebnisberichte oft allzu rasch, entweder von den Autoren selbst oder von der Redaktion, eine Überschrift erhalten, die das Thema Ferien signalisiert, obwohl dies die eigentliche Aussage des Beitrages nicht trifft. Für die Kinderautoren sind Ferien, Freizeit, Schule nur die Anlässe, sie sind der zeitliche und institutionelle Rahmen, innerhalb dessen etwas geschieht. Deshalb beginnen Berichte häufig mit Formulierungen wie ‚in den letzten Ferien‘. Was dann als Anliegen dargestellt wird, ist oft etwas anderes. Die Autoren selbst – oder eben der Redakteur – sind aber offensichtlich auf bestimmte Signalwörter der Bunten Kiste schon so festgelegt, daß sie die Beiträge falsch charakterisieren.

Beim Einsatz der Bunten Kiste im Unterricht ergäbe sich aus der Aufarbeitung solcher Feststellungen, die auch die Schüler treffen können, eine gute Gelegenheit, diese Fixierungen auf Freizeit aufzubrechen und zu problematisieren. Die Hinführung zu weiteren und sicherlich zum Teil wesentlicheren Daseinsdimensionen kann von hier aus geleistet werden.

3.2. Anteile der Alters- und Geschlechtsgruppen an Erlebnisberichten und berichtenden Zeichnungen

Die folgende Tabelle zeigt, welche Themenbereiche die hauptsächlich für die Bunte Kiste produzierenden Altersgruppen gestalten. Durch prozentuale Angaben wurden dabei nur diejenigen Funktionen ausgewiesen, die einer nennenswerten Zahl von Berichten oder

Zeichnungen zugeordnet werden können. Die Funktionen Arbeiten, Bilden, Verkehrsteilnahme kommen zwar in Beiträgen vor, werden aber nicht eigentlich zum Gegenstand von Texten oder Zeichnungen gemacht.

3.2.1. Prozentualer Anteil der Altersgruppen an der Aufschlüsselung der Beiträge nach Daseinsgrundfunktionen

	Berichte		Zeichnungen	
	bis 10 Jahre	11/12 Jahre	bis 10 Jahre	11/12 Jahre
Wohnen	—	—	60,0	26,7
Arbeiten	—	—	—	—
Erholen				
Freizeit	50,0	50,0	88,2	11,8
Ferien	40,6	49,8	64,6	35,4
Bilden	—	—	—	—
Verkehrsteilnahme	—	—	—	—
Gemeinschaft				
Feste	50,0	37,5	66,7	33,3
Schule	66,7	22,2	—	—
Tiere	63,6	27,3	35,0	55,0
sonstige	50,0	50,0	—	—

Die Verarbeitung verschiedener Daseinsgrundfunktionen ist in Berichten und Zeichnungen prozentual ungleich verteilt. So kann die Funktion Wohnen fast nur aus Zeichnungen erschlossen werden, über die Schule hingegen wird nur geschrieben.

Erneut macht diese Auswertung deutlich, daß die Mitarbeit an der Bunten Kiste schon während des Besuches der Orientierungsstufe im 5./6. Schuljahr nachläßt. Das Interesse an den in der Bunten Kiste behandelten Themen erlischt; bei Jungen sehr viel rascher als bei den Mädchen.

3.2.2. Prozentualer Anteil der Mädchen / Jungen an der Aufschlüsselung der Beiträge nach Daseinsgrundfunktionen

Sowohl bei Berichten als auch bei Zeichnungen erreichen die Mädchen einen Anteil von oft mehr als 75%, wenn man die redaktionellen Beiträge aus der Betrachtung ausblendet. Lediglich bei der Gestaltung der Daseinsgrundfunktionen ‚Gemeinschaftsleben‘ sind die Beiträge von Jungen in der Spalte ‚sonstige Berichte‘ mit 62,5% vertreten. Dieser Spalte wurden Berichte zugeordnet, in denen die Freizeitgestaltung beschrieben wird, wenn sie mit Gleichaltrigen stattfindet. Und während die Mädchen lieber über Feiertage, Geburtstage, Faschingstrubel und

Schulerlebnisse berichten, schreiben die Jungen schon einmal über eine Fahrradtour, ein Zeltlager, ein Sportspiel. Statistisch relevant sind diese Berichte aber eben nicht.

	Berichte		Zeichnungen	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Wohnen	—	—	74,1	25,9
Arbeiten	—	—	—	—
Erholen				
Freizeit	82,8	17,2	92,7	7,3
Ferien	68,5	31,5	74,8	25,2
Bilden	—	—	—	—
Verkehrsteilnahme	—	—	—	—
Gemeinschaft				
Feste	81,8	18,2	75,0	25,0
Schule	91,7	8,3	—	—
Tiere	62,5	37,5	81,8	18,2
sonstige	37,5	62,5	—	—

4. Zu den Einsendern

4.1. Die Befragung der Einsender

Um die Beziehung der nach Geschlecht und Alter recht unterschiedlich zusammengesetzten Gruppe der Kinderautoren zur Bunten Kiste und zu ihrem Sprachorgan Tageszeitung herauszufinden, wurde ein Teil der Einsender angeschrieben. In die Befragung der Einsender des Jahrganges Dezember 1981 bis November 1982 der Bunten Kiste konnten alle einbezogen werden, deren Anschriften zusammen mit ihrem Artikel bzw. mit ihrer Zeichnung veröffentlicht worden waren.

Die Autoren der Bunten Kiste teilten mit, wie regelmäßig sie die Kinderseite lesen, aber auch, was sie in einer Tageszeitung sonst lesen und welche Lektüre sie darüber hinaus bevorzugen. Ein zweiter Komplex von Fragen zielte darauf ab, eine Verbindung herstellen zu können zwischen dem, was den Kindern aus dem Angebot der Seite am meisten gefällt, und der Art ihrer eigenen Produkte. Schließlich wurde auch erhoben, woher die Autoren ihre Anregungen gewinnen, wer ihnen bei der Produktion behilflich ist, und wie sie sich verhalten, wenn ihre Einsendungen nicht gedruckt werden. Ein dritter Fragenkomplex galt den Gründen, die die Kinder veranlaßt hatten, ihre Produkte an das Göttinger Tageblatt zur Veröffentlichung zu senden.

Der Fragebogen konnte innerhalb der Stadt Göttingen 92 Einsendern zugestellt werden, in den eingemeindeten Orten wurden weitere 24 Einsender erreicht. Eine Befragung von 96 Einsendern aus Orten des Göttinger Umlandes bleibt hier unberücksichtigt. Bei der Beantwortung der Fragebögen waren die Göttinger Einsender engagierter als die des

Umlandes. Für Göttingen betrug der Rücklauf erstaunliche 84,7%, für das Umland nur etwa 76%. Der Rücklauf aus den nach Göttingen eingemeindeten Orten war lediglich 66,7%²⁾.

Aus der Tatsache des sehr hohen Rücklaufes für Göttingen-Stadt darf wohl geschlossen werden, daß es sich bei diesen Autoren der Bunten Kiste um eine besonders hoch motivierte Gruppe handelt. Allerdings bestehen auch innerhalb der Stadt stadtteilbezogene Unterschiede. Zwischen Göttingen-Ost und Göttingen-West zeichnet sich dabei ein deutliches Gefälle in Quantität und Intensität der Mitarbeit, bei der Verteilung nach Schularten, der Altersschichtung und der Geschlechtszugehörigkeit der Autoren ab.

Daß es sich bei diesen stadtteilspezifischen Unterschieden zugleich um sozialgruppenspezifische Unterschiede handelt, kann hier nicht ausgeführt werden. Aber auf die didaktischen Konsequenzen, die aus diesem Material resultieren, soll wenigstens hingewiesen werden. An diesen regionalen Unterschieden und ihrem erkennbaren besonderen sozialen Hintergrund kann im Sachunterricht des 3./4. Schuljahres begonnen werden, eine sozialgeographische Einführung in die Bevölkerungs- und Stadtgeographie zu leisten. In der Orientierungsstufe des 5./6. Schuljahres kann das Thema 'Kinder als Journalisten' als didaktisch aufbereiteter Beitrag zur Geographie des Bildungsverhaltens weitergeführt werden. Damit würde aus dem Fach Geographie heraus zugleich ein wesentlicher Beitrag zu den übergeordneten Zielen der Orientierungsstufe geleistet.

4.2. Ergebnisse der Befragung

Die für den untersuchten Zeitraum erfaßten Einsender der Bunten Kiste setzen sich nach Alter, Geschlecht und Schulart wie folgt zusammen:

Alter	bis 10 Jahre	32,6 %
	11/12 Jahre	31,4 %
	13 Jahre u.ä.	36,0 %
Geschlecht	Mädchen	64,0 %
	Jungen	36,0 %
Schulart	Grundschule	25,6 %
	Orientierungsstufe	26,7 %
	Hauptschule	1,2 %
	Realschule	5,8 %
	Gymnasium	36,0 %
	Gesamtschule	4,7 %

Bemerkenswert ist der prozentuale Anteil der verschiedenen Altersgruppen im Vergleich mit den Ergebnissen, die bereits bei der Aufteilung der 485 Beiträge des untersuchten Jahrganges nach dem Alter der Autoren festgestellt wurden. Nach dieser ersten Überprüfung hatte sich herausgestellt, daß 43,1% der Beiträge von der Altersgruppe bis 10 Jah-

re stammt, die Gruppe der 13 Jahre und älteren statistisch fast völlig vernachlässigt werden konnte. Nun zeigt sich, daß die Gruppe bis 10 Jahre mit nur 32,6% vertreten ist, dagegen die Gruppe der 13 Jahre und älteren mit 36,0%.

Diese Unterschiede sind damit begründet, daß viele der jüngeren Autoren oft gleichzeitig mehrere und insgesamt auch häufiger Beiträge eingesandt haben. Bei gleicher Zahl von Autoren produziert die Gruppe der jüngeren und mittleren Schreiber und Zeichner wesentlich mehr als die älteren. Vor allem die älteren Einsender arbeiten offensichtlich mehr zufällig einmal mit, nur die jüngeren arbeiten zielgerichtet für die Bunte Kiste.

Die aufgetretene Diskrepanz könnte zum Teil auch dadurch zu erklären sein, daß zwischen dem Zeitpunkt der Entstehung und Veröffentlichung der Produkte und dem Zeitpunkt der Befragung der Produzenten bis zu einem Jahr vergangen war. Hinsichtlich der Verteilung von Mädchen und Jungen stimmen die Prozentzahlen von Inhaltsanalyse und Autorenbefragung allerdings überein.

Für den Didaktiker interessant ist die prozentuale Aufteilung im Hinblick auf die von den Autoren besuchte Schulart. Schon aus der Altersstruktur ist erkennbar, daß Grund- und Orientierungsstufenschüler die Hauptgruppen der Mitarbeiter der Bunten Kiste stellen. Für die Sekundarstufe I kann nach der Einsenderbefragung nun ergänzt werden, daß von den weiterführenden Schulen nur die Schüler der Göttinger Gymnasien eine Rolle bei der Mitarbeit an der regional wichtigen Tageszeitung spielen. Nicht einmal die Zahl der Realschüler ist erwähnenswert, Hauptschüler sind an der Bunten Kiste nicht beteiligt. Diese Verteilung ist wiederum ein Schlaglicht auf die stadtteil- und sozialgruppenspezifischen Unterschiede im Bildungsverhalten.

4.3. Gründe für die Mitarbeit an der Bunten Kiste

Die Häufigkeitsauszählung aller Nennungen ergibt folgende Rangliste:

Spaß am Zeichnen	67,4 %
Freude an der Veröffentlichung des Beitrages	54,7 %
Aufbesserung des Taschengeldes	54,7 %
Spaß am Schreiben	44,2 %
Anregung durch die Eltern	22,1 %
Anregung durch Gleichaltrige	11,6 %
Anregung durch Lehrer	7,0 %

Für die Gruppe der Mitarbeiter bis 10 Jahre entspricht die Abfolge der Begründungen dieser Rangliste der Gesamthäufigkeit, wobei die Freude über die Veröffentlichung eines Beitrages deutlich vor der Möglichkeit rangiert, durch die Mitarbeit an der Bunten Kiste über ein Zeilenhonorar das Taschengeld aufbessern zu können.

In der mittleren Altersgruppe rückt der Spaß am Schreiben an die zweite Stelle nach dem Spaß am Zeichnen. Die Freude an der Veröffentlichung und die Aufbesserung des Taschengeldes liegen gleichbedeutend an dritter Stelle.

Bei den Mitarbeitern ab 13 Jahren ist das Zeilenhonorar von 14 Pfennigen pro Kurzzeile offensichtlich ebenso wichtig wie der Spaß am Zeichnen, denn beide Gründe liegen gleichbedeutend an erster Stelle. Beim Vergleich der Angaben von Mädchen und Jungen wird ersichtlich, daß beide Gruppen vor allem beim Erwerb von Taschengeld übereinstimmen, und auch noch darin, daß ihnen die Veröffentlichung ihrer Beiträge Freude verschafft. Spaß am Schreiben ist bei den Jungen weniger verbreitet als bei den Mädchen, außerdem brauchen sie insgesamt häufiger die Anregungen von Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen, um ihre Produkte für eine Veröffentlichung einzusenden.

4.4. Art der Einsendungen

Die Antworten auf die Frage nach der Art der Einsendungen werden im folgenden den Antworten gegenübergestellt, die gegeben wurden auf die Frage „Was beachtest Du in der Bunten Kiste am meisten?“. Aus Übereinstimmungen und Unterschieden soll dann gefolgert werden, wie weit sich die Produzenten zum Zwecke einer guten Chance der Veröffentlichung an Themen und Inhalten der Kinderseite orientieren, oder ob sie eigene Erfahrungen gestalten und die Veröffentlichung lediglich ein nachgeordneter Vorgang ist.

Frage 1: „Welcher Art waren Deine Einsendungen?“

Frage 2: „Was beachtest Du in der Bunten Kiste am meisten?“

	Frage 1	Frage 2
Geschichten		
aus der Freizeit	33,7 %	36,0 %
Tiererlebnisse	20,9 %	45,3 %
aus der Schule	15,1 %	36,0 %
Ferienerlebnisse	18,6 %	45,3 %
sonstige	12,8 %	20,9 %
Witze	8,1 %	68,6 %
Zeichnungen		
aus der Freizeit	45,3 %	53,5 %
Tiererlebnisse	26,7 %	43,0 %
aus der Schule	9,3 %	31,4 %
Ferienerlebnisse	23,3 %	44,2 %
sonstige	27,9 %	18,6 %
Gedichte	27,9 %	31,4 %
Fotos	1,2 %	23,3 %
Kreuzworträtsel	16,3 %	59,3 %
Buchtips	3,5 %	17,4 %
Pucks Schreiben	—	20,9 %

Ohne Ausnahme ergeben sich auf die Frage nach den am meisten beachteten Veröffentlichungen der Bunten Kiste weit höhere Prozentzahlen als bei der Frage nach der Art der eigenen Produkte. Fotos, Buchtips und Witze werden kaum eingesandt, die veröffentlichten jedoch stark beachtet, Witze in ganz außerordentlichem Umfange. Witze und Kreuzworträtsel sind nach diesen Ergebnissen wohl überhaupt die beliebtesten Inhalte der Bunten Kiste.

Geschichten und Zeichnungen aus dem Schulleben werden keineswegs in dem Umfange selbst gestaltet wie sie Beachtung finden. Gleiches gilt für die Tiererlebnisse und für die Ferienerlebnisse. Am meisten Übereinstimmung ergibt sich bei den Geschichten und Zeichnungen aus der Freizeit. Allerdings ist gerade diese Rubrik inhaltlich unpräzise und mit unterschiedlichsten Themen angereichert. Die Frage, woran sich die Einsender bei ihren Produkten orientieren, kann hier noch nicht beantwortet werden. Vieles, was sehr hohe Beachtung findet, wird von den Einsendern nur in geringem Umfange produziert: Witze, Kreuzworträtsel, Fotos. Bei Geschichten und Zeichnungen bemühen sie sich aber zweifellos, der Bunten Kiste das zu schicken, was sie auch selbst gerne darin lesen und sehen möchten: Freizeit-, Ferien- und Tiererlebnisse.

Im Vergleich der Altersgruppen untereinander kann gezeigt werden, daß die jüngere Altersgruppe Tierzeichnungen und Feriengeschichten weit stärker favorisiert als sie von ihr selbst hergestellt wurden, für die mittlere Altersgruppe gilt das bei Ferienzeichnungen und Tiergeschichten, und die älteren beachten Schulgeschichten und -zeichnungen und Feriengeschichten mehr als sie von ihnen beigesteuert werden. Das inhaltliche Angebot der Bunten Kiste wird also offensichtlich von den unterschiedlichen Altersgruppen so genutzt, daß sie auch die von der jeweils anderen Altersgruppe beigetragenen Produkte beachten und akzeptieren. Als Zielgruppe für die Bunte Kiste läßt sich dadurch die ganze Altersgruppe zwischen 8 und 13 Jahren bestimmen. Die Unterschiede zwischen den Teilgruppen sind zwar vorhanden, aber wohl doch nicht besonders stark ausgeprägt. Bleibt zu beachten, daß der Anteil der Mädchen gegenüber den mitarbeitenden Jungen $\frac{2}{3}$ beträgt, die Zahl der Beiträge der Mädchen die der Jungen um 47,2% übersteigt. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden insbesondere dadurch deutlich, daß die Mädchen Tiergeschichten und -zeichnungen weit stärker beachten als Jungen, und daß sie es auch sind, die diese Zeichnungen liefern.

4.5. Art der Anregungen

Aus den Ergebnissen der bisherigen Einsenderbefragungen soll abschließend noch ein Hinweis darauf gegeben werden, woher die Kinderautoren ihre Anregungen beziehen. Entsprechend der Vielzahl von

Freizeitgeschichten und -zeichnungen steht an erster Stelle der Anregungen die verlebte Freizeit. Für die noch zu leistende qualitative Inhaltsanalyse wird es sicherlich lohnend sein, gerade dieses Material im Hinblick auf die Darstellung der Umwelterfahrung der Kinder zu prüfen.

Daß sich die Beiträge der Bunten Kiste auch von der Jahreszeit anregen lassen, hat vor allem damit zu tun, daß auf der Kinderseite jahreszeitlich bedingte Darstellungen bevorzugt veröffentlicht werden. Da aber auch die Freizeit- und Ferienaktivitäten immer nur jahreszeitlich eingebunden erlebt werden können, spielen die Jahreszeiten und der an feste Regeln gebundene zeitliche Verlauf des Jahres eine große Rolle. Daß zumindest die mittlere Altersgruppe der 11 und 12jährigen einen Teil ihrer Anregungen aus dem Unterrichtsgeschehen und aus Schulereignissen bezieht, ist für die Zeit vom 4. bis 6. Schuljahr vielleicht nicht weiter erstaunlich; dennoch ist es erfreulich festzustellen, daß diese Jahre des Schulbesuches aktiv wirksam werden. Nur die jüngste Altersgruppe bestätigt, daß sie Anregungen für die eigene Produktion aus Büchern bezieht, und nur sie gesteht zu, daß das Fernsehen gleichbedeutend Anregungen geliefert hat wie Ferien und Unterricht. Die mittlere und die ältere Gruppe lassen sich vom Fernsehen nicht mehr anregen, oder aber sie leugnen die vom Fernsehkonsum ausgehenden Wirkungen.

Im Vergleich von Mädchen und Jungen können nur wenige Unterschiede gesehen werden. Jahreszeit und Schulereignisse sind allerdings für die Mädchen anregender als für die Jungen. Die Jungen gestehen dafür eher ein, daß ihre Produktion auch vom Fernsehen angeregt sind.

5. Unterrichtspraktische Bewertung

Aus unterrichtspraktischer Sicht stellt sich die Frage, ob und gegebenenfalls in welcher Weise Kinderseiten dieser Art im Sachunterricht, im Welt- und Umweltkundeunterricht oder im Geographieunterricht der Sekundarstufe I eingesetzt werden können.

Um diese Frage beantworten zu können, fehlen bisher die Wirkungsanalysen. Noch ist der Kreis der Abnehmer der durch die Bunte Kiste transportierten Inhalte nicht hinreichend bekannt. Bisher konnte erst an einer Orientierungsstufe eine Befragung möglicher Zielgruppen erprobt werden. Umfangreichere Befragungen werden sich vermutlich aufgrund administrativer Hemmnisse bei Unterrichtsforschungen nicht realisieren lassen. Erste Eindrücke weisen darauf hin, daß die hier vorgestellte Kinderseite im städtischen Verbreitungsgebiet der Tageszeitung vielleicht der Hälfte der Schüler im Alter von 12 Jahren bekannt ist. Es wird außerdem deutlich, daß keineswegs die ganze Breite des Textangebotes und der Zeichnungen angenommen wird. Die Schüler möch-

ten außerdem vielfach andere Themen behandelt wissen. Beim Kreis derer, die die Bunte Kiste lesen und die dann auch daran interessiert sind, eigene Produkte darin zu veröffentlichen, könnte es sich daher um eine relativ kleine, sehr geschlossene Gruppe handeln. Die vor dem Hintergrund der Sozialstruktur zu interpretierende regionale Verbreitung der Beiträge und ihre schulartenspezifische Bildung legen diesen Schluß sehr nahe. Diejenigen Mitarbeiter an der Bunten Kiste, die noch im Grundschul- und Orientierungsstufenalter sind, werden vermutlich die späteren Gymnasiasten sein. Künftige Haupt- und Realschüler kommen als Mitarbeiter weit weniger in Frage, vermutlich sind sie sogar als Leser ausgeblendet.

Aus diesem Grunde ist es zweifellos bereits ein wichtiges Ergebnis, wenn die Einbeziehung der Kinderseite einer Tageszeitung in den Unterricht zur Folge hat, daß Kinder, die von diesem Medium nun erstmals erfahren, angeregt werden, es zu benutzen. Sie werden auf diese Weise mit der Tageszeitung vertraut. Die ersten Unterrichtsversuche mit einer Probeseite der Bunten Kiste haben aber auch bewiesen, daß es Kinder gibt, die sich nun vornehmen, selbst für die Bunte Kiste zu schreiben oder zu zeichnen. Bei Mädchen ist dieser Effekt wiederum eher zu beobachten gewesen als bei Jungen.

Die Einbeziehung der Musterseite der Bunten Kiste in den Unterricht hatte außerdem zum Ergebnis, daß dieses Medium analysierend betrachtet wurde. Ähnlich wie in der vorgestellten Untersuchung gezeigt, wurden die Inhalte nach einer Leserbefragung kritisch beleuchtet. Die Arbeitsgemeinschaft Schülerzeitung an einer Orientierungsstufe führte an der Schule eine eigene Untersuchung zur Kinderseite durch.

Konfrontiert mit den Inhalten von Kinderseiten, werden die Schüler feststellen, ob diese Erfahrungsspiegelung ihren realen Umwelterfahrungen entspricht und ihr eigenes Lebensgefühl trifft. Sie können dann fragen, wer diejenigen sind, die sich durch die Presse stellvertretend für eine gesamte Altersgruppe äußern. Wer sich nun nicht repräsentiert sieht, könnte aus diesem Diskrepanzerlebnis zu einer ihm gemäßen Form des Handelns kommen. Wenn dieser Fall eintritt, haben wir zu einem frühest möglichen Zeitpunkt erreicht, was unser Anspruch ist: die kritische Auseinandersetzung des Schülers mit einem Medium. Während der weiteren Schulzeit kann die Tagespresse dann getrost auch unter eingengteren fachlichen Aspekten eingesetzt werden.

ANMERKUNGEN

- 1) Sämtliche Häufigkeitsauszählungen und Kreuztabellen wurden nach dem SPSS-Programm im Rechenzentrum der Gesellschaft für Wissenschaftliche Datenverarbeitung Göttingen erstellt.
- 2) Für Hinweise bei der Erstellung und Auswertung der Befragung nach dem SPSS-Programm danke ich Herrn Dr. Martin Wellenreuther vom Empirischen Zentrum des Fachbereiches Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen.

WEITERFÜHRENDE LITERATURHINWEISE

- Behrens, Dirk-Uwe (1983): Schüler sehen ihre Umwelt. Eine Anregung zur Wahrnehmungsgeographie. In: *Geographie heute*, H. 19, S. 26/27.
- Birkenhauer, Josef (1980): Psychologische Grundlagen des Geographieunterrichts. In: G. Kreuzer, *Didaktik des Geographieunterrichts*, Hannover, S. 104-135.
- Busz, Michael u.a. (1976): Die soziale Bewertung von 880 Eigenschaftsbegriffen sowie die Analyse der Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen einigen dieser Begriffe. In: *Zs. f. Experimentelle und Angewandte Psychologie*, Bd. XXIII, S. 282-308.
- Dittmann, Marianne (1982): Was Kinderbilder erzählen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, H. 5, S. 242-247.
- Eucker, Johannes (1983): „Zeichne mal Wind!“. Versuche zum Thema Frieden im Kunstunterricht der Hauptschule. In: *Sonderheft 1983 der pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages*, S. 103-106.
- Fremont, Armand (1978): Der ‚Erlebnisraum‘ und der Begriff der Region. Ein Bericht über neuere französische Forschungen. In: *Geographische Zeitschrift*, H. 4, S. 276-288.
- Frieling, H.D. von (1980): Räumlich soziale Segregation in Göttingen – Zur Kritik der Sozialökologie. *Urbs et Regio*, H. 19 Textband, H. 20 Kartenband.
- Hard, Gerhard (1978): Zur Semantik einiger Raumbegriffe. In: *Geographie für die Schule*, Braunschweig, S. 278-284.
- Hard, Gerhard (1982): „Sprachliche Raumerschließung“. Die Sprache des Geographen als sprachkundlicher Gegenstand. In: *Der Deutschunterricht*, H. 1, S. 5-16.
- Hasse, Jürgen (1980): Wahrnehmungsgeographie als Beitrag zur Umwelterziehung. In: *Geographische Rundschau*, H. 3, S. 99-113.
- Hasselpflug, Wolfgang (1977): Das Bild der Stadt bei Kindern. In: *Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung*, Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 1, S. 120-132.
- Hoekveld, G.A. (1978): Die Brauchbarkeit des Wahrnehmungsbegriffs im Erdkundeunterricht. In: *Geographie für die Schule*, Braunschweig, S. 269-277.
- Jander, Lothar, Wolfgang Schramke und Hans-Joachim Wenzel (Hrsg.) (1982): *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart.
- Kammermeier, Anna u.a. (1979): Umweltbegriff, Wahrnehmung und Sozialisation. Geographische Untersuchungen an und mit Schulkindern. In: *Der Erdkundeunterricht*, H. 30.
- Neumann, Karl (Hrsg.) (1981): *Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften*. Göttingen.
- Schramke, Wolfgang und Jürgen Strassel (Hrsg.) (1979): *Wohnen und Stadtentwicklung. Ein Reader für Lehrer und Planer*. Geographische Hochschulmanuskripte, H. 7/1.
- Sperling, Walter (1973): Kind und Landschaft. Das geographische Raumbild des Kindes. In: *Der Erdkundeunterricht*, H. 5, 2. Auflage.
- Ströhlein, Gerhard (1981): Curriculumkonzept Weltkunde. In: *Curriculumkonzepte in der Geographie*. Köln, S. 73-91.
- Voigt, Gerhard (1983): Beschreibungen: Orte, Wege, Räume. In: *Praxis Deutsch*, H. 61, S. 12-18.
- Vollmar, Rainer (1982): Kartenanfertigung und Raumerfassung nordamerikanischer Indianer. In: *Geographische Rundschau*, H. 7, S. 302-307.
- Wicke-Bölling, Ilona (1982): Ein Stück Natur. Gedanken und Phantasien einer 8. Klasse angesichts einer Waldlandschaft. In: *Praxis Deutsch*, H. 56, S. 46-50.
- Zingelmann, Klaus (1977): Geographie der Wahrnehmung in der Schule. In: *Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung*. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 1, S. 114-119.

ZUM FACHLICHEN EINSATZ AKTUELLER PRESSEBERICHTE UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER ERGÄNZUNGS- UND KORREKTIVFUNKTION DES GEOGRAPHIEUNTERRICHTS

1. Problemstellung

Die im folgenden vorgestellten Themen sind weniger das Ergebnis einer speziellen Forschung, sondern großenteils Ausfluß einer nunmehr 15jährigen Erfahrung. Auf jeden Fall entspringt die Motivation einem persönlichen Mißbehagen auf zwei sehr unterschiedlichen Ebenen:

- a) Die lückenhafte und oft einseitige Art und Weise, wie in der Tagespresse über raumrelevante Themen zuweilen informiert wird.
- b) Der äußerst geringe Stellenwert, den die materiell im Vergleich zu anderen Medien so wenig aufwendigen Presseberichte derzeit im Geographieunterricht besitzen.

Erfahrungen und Umfragen in der Südwestecke Baden-Württembergs jedenfalls stärkten meine bisherige Vermutung, daß viele Lehrer in der Sekundarstufe I so gut wie keine aktuelle Zeitungsberichte einsetzen; dies vor allem in den Klassen 5 und 6, aber auch noch in 7.

Zur Klasse 10 hin werden — allerdings nur sporadisch — bei besonderen Anlässen Zeitungsmeldungen eingesetzt.

Ein systematisches Archiv von Zeitungsberichten zu erkundlichen Themen besaß keine einzige der 26 Schulen; von den befragten Erdkundelehrern besaßen ganze 5 eine einigermaßen systematische Sammlung. Es waren dies auch stets die — Sie entschuldigen meine Ausdrucksweise — engagierten „Vollblutgeographen“ — die es glücklicherweise nicht nur am Gymnasium, sondern auch an der Realschule und Hauptschule gibt.

Im übrigen scheinen die oben gemachten Aussagen für alle drei Schulkarten gleichermaßen zuzutreffen. Von den allerdings nur wenigen befragten SII-Lehrern hatten alle ein mehr oder weniger systematisches Archiv.

Ausdrücklich möchte ich hier betonen, daß die Umfrageergebnisse keinen Anspruch auf Exaktheit erheben, größenordnungsmäßig aber Anhaltspunkte sein können.

Ist es der chronische Zeitmangel angesichts überfüllter Stoffpläne und knapper Stundentafeln? Spielen sich vielleicht die ohne Zweifel qualitativ guten Anregungen in den Zeitschriftenaufsätzen und Buchpublikationen auf einem zu hohen Niveau ab; sind sie zu voluminös, zu perfekt, so daß sie ausschließlich von sehr engagierten Lehrer-Kollegen aufgegriffen werden, während die Mehrzahl eher verunsichert wird und deshalb lieber die Finger davon läßt?

Oder ist es die Tatsache, daß es einfacher ist, den Unterricht nach dem eigenen, bewährten, um nicht zu sagen eingefahrenen Schema ablaufen zu lassen?

Oder ist es die schlichte Bequemlichkeit, sich nicht dem Risiko auszusetzen, auch einmal improvisieren zu müssen, indem man z.B. einen vor der Stunde unbekannten Zeitungstext, den ein Schüler beibringt, in seine Stunde einbauen soll?

Mag sein, daß alle diese und darüber hinaus auch etliche hier nicht genannte Gründe verantwortlich sind. Bedauerlich ist in jedem Fall, daß dieses billige und leicht zugängliche Medium nicht besser genutzt wird.

Vielleicht sind die folgenden beiden skizzierten Möglichkeiten geeignet, einen Ausweg aufzuzeigen:

1. die Lehrer davon zu überzeugen, daß es sich auf dem Sektor „Presseberichte“ durchaus lohnt, auch „kleine Brötchen zu backen“, d.h. häufiger mit kurzen aktuellen Berichten zu arbeiten.
2. sich nicht zu scheuen, auch inhaltlich mangelhafte Presseberichte einzusetzen und diese im Geographieunterricht entsprechend zu korrigieren und zu ergänzen.

In beiden Fällen wird das Angebot und damit die Zahl passender Gelegenheiten im Unterricht größer, als wenn man die Auswahl an allzu strengen Perfektionskriterien mißt.

Manches der folgenden Ausführungen ist in dieser oder jener Form sicherlich schon an diversen Stellen gesagt oder geschrieben worden und stellt so gesehen nichts prinzipiell Neues dar. Neu ist vielleicht lediglich der gesamte Kontext der Argumente.

Mir persönlich geht es u.a. darum, vor dem bereits genannten Hintergrund überwiegend pragmatische Argumente als Gesamtkomplex darzustellen, um eine gewisse Fokussierung zu erreichen. Ich bin mir durchaus im klaren, daß manches etwas überspitzt und vielleicht sogar provokativ formuliert ist.

Schließlich läge mir mit dem folgenden nichts ferner als ein Ausschließlichkeitsanspruch: Die präsentierten Anregungen und Gedanken sollen eine Ergänzung zu unseren bisherigen begründeten und auch fundierten didaktischen Erkenntnissen sein, kein Opponieren dagegen.

Ein insgesamt breiteres Spektrum beim Einsatz kann so den Unterricht mit dem Medium „Zeitung“ abwechslungsreicher machen. Der Einsatz von Presseberichten sollte also durchaus mit einer Vielfalt von Unterrichtsformen verbunden werden.

2. Presseberichte im Geographieunterricht; Anmerkungen zu didaktisch-methodischen Aspekten grundsätzlicher Art (erläuternde Thesen)

2.1 Zum Aktualitätsbegriff

Der Begriff „Aktualität“ wird hier weit gefaßt. Unter didaktisch/schulpraktischem Aspekt können der unmittelbare Gegenwartsbezug („Tagesaktualität“) oder eine sehr begrenzte Zeitnähe hinter anderen Faktoren durchaus zurücktreten: Es gibt Zeitungsberichte, welche in ihren Aussagen langfristig, d.h. über einen Zeitraum von bis zu zehn Jahren und mehr „aktuell“ sind.

Die didaktische Sammlung von *Engelhardt* (1975) oder die ein ähnliches Ziel verfolgenden, seit 1981 in regelmäßiger Folge erscheinenden Hefte von „Terra Press“ enthalten manche wertvollen Beispiele dieses Typs. Beim Einsatz solcher „daueraktuellen“ Presseberichte kommt einmal die psychologische Tatsache entgegen, daß, was in der Zeitung steht, beim Schüler meist eine Assoziation in Richtung „wichtig und gegenwartsnah“ hervorruft.

Ergänzend möchte ich einen Satz von *Haubrich* (1978, S. 4) zitieren: „Das aktuelle Ereignis wird also nicht von selbst, sondern durch die je spezifischen Einstellungen der jeweiligen Rezipienten zum aktuellen Ereignis.“

Diese Aussage bestärkte mich, den Begriff „Aktualität“ so weit zu fassen, wie oben geschehen.

2.2 Denk- und Konzentrationsförderung

Die bloß verbale Aussage der Zeitungstexte wird oft als Nachteil z.B. gegenüber Fernsehsendungen herausgestellt. In einer Zeit allgemeiner Reizüberflutung im täglichen Leben, z.T. auch auf dem Medien-sektor im Schulbereich mit der Folge einer „Übervisualisierung“ / Überdosierung optisch-akustischer Anschauung kann der schlichte Text aber eine wichtige denk- und konzentrationsfördernde Regulierungsfunktion besitzen. Dies ist pädagogisch nicht unwichtig, denn selbst ein ungelernter Arbeiter hat es heute im Betrieb mit schriftlichen Arbeitsanweisungen zu tun, denen er peinlich genau folgen muß.

Nach meiner Erfahrung sind die Schüler vom häuslichen Fernsehen, welches über denselben Anlaß ebenfalls berichtet hat, vormotiviert und lesen einen entsprechenden Zeitungsartikel durchaus mit einer gewissen Lernbereitschaft.

2.3 Zur Vielfalt der Aspekte und ihrer methodischen Bewältigung

Der Referent ist mit *Fuchs* (1980, S. 44) gegen ein enggesehenes, starres didaktisch/methodisches Konzept beim Einsatz von Zeitungstexten. Je nach den gegebenen Gesamtumständen ist zwischen der i.a. anzustrebenden stofflichen „Integration“ (*Köck* 1978) und der „Assoziation“ – des Gelegenheitsunterrichts – zu wählen. Aus diversen Gründen kann letztgenanntem Autor bei folgendem (Schluß-)Satz (S. 82) nur mit Vorbehalten zugestimmt werden: „Wesentlich erscheint bei alledem, jede für den Geographieunterricht gedachte Zeitungsauswertung über die speziell geographische Welterperspektive hinaus systematisch auch auf das gesamte Spektrum sonstiger geo- wie auch relevanter nachbarwissenschaftlicher Disziplinen auszuweiten; ...“.

Im Grundsatz stimme ich mit *Köck* völlig dahingehend überein, daß die Erarbeitung von Sachzusammenhängen auf möglichst breiter Basis immer vorteilhaft ist. So wie sich *Köck* ausdrückt, geht dies aber m.E. in Richtung auf ein abzulehnendes starres Konzept (s.o.); es kann z.B. durchaus geboten sein – dies vor allem in unteren Klassen –, bewußt nicht das gesamte fächerübergreifende Spektrum zu berühren.

Auch die folgende Äußerung von *Engelhardt* (1975, S. 9) möchte ich relativieren: „Vor Unterrichtsstunden, in denen es um widerstrebende Meinungen geht, müssen die Zeitungsmeldungen verteilt, muß abgesprochen sein, wer welche Position in der Diskussion vertritt und evtl. noch weiteres Material sammeln muß.“

Für die gymnasiale Oberstufe hat das Gesagte ohne Zweifel volle Gültigkeit; in der Sekundarstufe I müssen allerdings schon günstige Begleitumstände für ein Funktionieren vorliegen. Hier können die unterschiedlichen Positionen durchaus ohne Rollenverteilung im Klassenverband diskutiert werden. Außer dem intellektuellen Hineinversetzen in die Rolle macht bei kindfremden Themen auch die Rollendistanzierung am Schluß erhebliche Schwierigkeiten.

2.4 Zur faktischen fächerübergreifenden Kooperation

In der Mehrzahl der Fälle wird man die andere Fächer betreffenden Aspekte eines Presstextes durchaus mit herausstellen. Öfter im Schuljahr eine fächerübergreifende Kooperation mit Kollegen anzustreben, scheitert aber an der Schulwirklichkeit. Sie ist im übrigen auch nicht immer erstrebenswert:

- a) Es schadet der Geographie als Integrationsfach sicher nicht, wenn sie fachfremde Aspekte weitgehend selbst zu verarbeiten sucht.
- b) Da bei Beteiligung mehrerer Kollegen i.a. mehr Problemkreise intensiv angesprochen werden, ist ein solches Vorhaben – wie jedes Unterrichtsprojekt – zeitaufwendig.

- c) Für den Schüler ist es unter der Führung eines Lehrers oft leichter, den „roten Faden“ zu verfolgen und die Kernpunkte der Aussage zu begreifen.
- d) Ohne Organisationstalent der beteiligten Kollegen geht dies nicht.
- e) Ein optimaler Nutzen für den Schüler ist nur dann gegeben, wenn die Kollegen (beiderseits!) gute Kenntnisse vom jeweils anderen Fach besitzen.

Der günstige Fall einer lehrerseitigen Personalunion von Geographie mit Geschichte etc. bleibt hier unberücksichtigt.

2.5 Überfachliche pädagogische Ziele

Die Aussage von *Fuchs*: „Es geht nicht um eine Einführung in das richtige Zeitungslernen“ (1980, S. 5), sollte durch Hinzufügung des Wortes „primär“ etwas relativiert werden, zumindest bei Schülern ab etwa Klasse 8: Raumrelevante Presseberichte/Anzeigen usw. sind in ihrer Gesamtheit durchaus geeignet, ein Gefühl für Typ und Qualität des Textes wenigstens anzubahnen (vgl. dazu auch *Volkmann* 1980, S.4). Zweifellos ist die Zeit knapp, vor allem bei Einstündigkeit; andererseits aber ist die Fächerkombination Deutsch/Geographie zumindest in Haupt- und Realschulbereich gar nicht selten. Wer behindert den Lehrer in diesen glücklich gelagerten Fällen daran, beim Stoffgebiet „Textanalyse“ geographisch-relevante Presseberichte auszuwählen? Vor allem ältere Schüler entwickeln nämlich z.T. schon ein gewisses Gefühl dafür, ob z.B. eine Nichtinformation bewußt politisch, aus Unkenntnis oder aus geschäftlichem Interesse heraus motiviert ist.

Durch jeweiliges Fortlassen bzw. Einbringen von Fakten kann ein und dasselbe Phänomen/Vorkommnis, dargestellt in verschiedenen Presseberichten, u.U. in völlig entgegengesetztem Licht erscheinen und in seinen Ursachen/Folgen verfälscht wiedergegeben werden. Auf diese Weise kann – bewußt oder unbewußt – auch ein „rein informativer“ Bericht meinungsbildend, ja sogar manipulierend wirken.

Als Beispiel wird die Berichterstattung über die Katastrophe des Murabgangs samt Hochwasser in Axams bei Innsbruck im Juli 1983 herangezogen: Bericht der Zeitung A enthält als Kernaussage: „Der Mensch hat durch den Bau einer Talsperre eine größere Katastrophe verhindert“. Eindruck beim Leser also: „Der Mensch hat eine technische Großtat vollbracht“. Kernaussage des Berichts der Zeitung B: „Entwaldung und Geländeplanierung für den Skizirkus sind die Ursache der Katastrophe“. Eindruck beim Leser: „Ohne die schädlichen menschlichen Eingriffe in die Natur hätte es keine Katastrophe gegeben“.

Die jeweils anderen Aspekte werden völlig verschwiegen!

2.6 Zeitungsberichte und Stoff

Illusorisch ist es, anzunehmen, daß das geographische Verfügungswissen der Schüler so groß ist, um jedes Mal direkt auf das aktuelle Ereignis angewandt werden zu können. Großenteils wird die Unterrichtsarbeit deshalb umgekehrt verlaufen: am aktuellen Beispiel werden mit Hilfe von geographischen Zusatzinformationen geographische Grundeinsichten erarbeitet.

Im übrigen kann auch die schlichte Wiederholung ein oft vernachlässigtes Motiv für den – auch „assoziativen“ – Einsatz aktueller Zeitungsberichte sein.

2.7 Zur Länge der unterrichtlich eingesetzten Presseberichte

Vieles spricht für einen vermehrten Einsatz kurzer Zeitungsmeldungen, sofern diese einen eint sprechenden Denkanstoß enthalten.

- Man benötigt weniger Zeit zum Durcharbeiten.
- Ermüdungs- und Verdrüßerscheinungen als Folge des Lesens werden reduziert.
- Sie sind häufiger einsetzbar – auch während der Unterrichtsstunde, etwa im Zuge eines kurzen Medienwechsels.
- Größerer Spielraum für die Unterrichtsgestaltung.
- Die häufig sehr große, für den Schüler oft zu große Informationsfülle von Zeitungsberichten wird zwangsläufig reduziert.
- Die Schüler sollen auch für kleinere, auf den ersten Blick oft wenig aufregende Vorkommnisse sensibilisiert werden. Oder anders ausgedrückt: Hinter kleinen Nachrichten können sich große Probleme verbergen.

Je kürzer ein Bericht, umso flexibler kann der Einsatz vonstatten gehen, d.h. ich kann den Bericht in fast jede Art von Stundenkonzeption incl. eines breiten Spektrums von Sozialformen einsetzen. Durch dieses häufigere Arbeiten mit der Zeitung wird der Schüler im übrigen allmählich an den selbstverständlichen Gebrauch dieses Massenmediums herangeführt.

Die getroffenen Feststellungen bedeuten nicht, daß nur kurze Presseberichte unterrichtlich behandelt werden sollten! Im Unterschied zum längeren Fernsehfilm besitzt der längere Zeitungsartikel sogar einen entscheidenden Vorteil, den es methodisch zu nutzen gilt: Während ich den Fernsehfilm i.a. allen Schülern in voller Länge und mit der ganzen Informationsfülle zeigen muß, kann ein längerer Text ohne Schwierigkeiten in mehrere Abschnitte aufgeteilt und an verschiedene Arbeitsgruppen gegeben werden. *Volkmann* hat 1982 in „Praxis Geographie“ diesbezüglich ein instruktives Beispiel vorgeführt.

2.8 Aspekt „Altersgemäßheit“

Der Gesichtspunkt „Altersgemäßheit“ wird in vielen Arbeiten etwas vernachlässigt: Bei manchen „Anregungen für den Unterricht“ fehlen Angaben über die Klassenstufen ganz; auch ohne Anhänger eines entwicklungspsychologischen Stufenmodells zu sein, hat man in solchen Fällen oft den Eindruck, es handle sich nur um S II. Das eher zu hohe Niveau zeigt sich auch daran, daß viele von S II-Schülern kaum zu bewältigende Fragestellungen bereits für S I ausgewiesen werden.

Ein Beispiel für weitgehendes Ignorieren des Sprachniveaus, welches sich in seiner Überzogenheit als echte Barriere erweist, gibt Koch 1981 – ausgerechnet in der Zeitschrift „Geographie im Unterricht“: Ohne jede erkennbare Hilfestellung werden in einer 10. Klasse eine Fülle langer, oft komplizierter und mit Fremdwörtern gespickter Zeitungstexte als Arbeitsgrundlage für ein Rollenspiel eingesetzt.

Man sollte sich stets bewußt sein, daß der Adressat einer Zeitung der sozusagen „fertige“ Erwachsene ist, welcher bis zu einem gewissen Grad sachliches Vorwissen und Sprache bereits beherrscht: Auch ein einfacher Zeitungstext fordert also den Schüler, wie *Fuchs* (1980, S. 44) richtig bemerkt.

Eine adäquate Auswertung setzt häufig Denkopoperationen auf verschiedenen Niveaus voraus. In den unteren Klassen der S I ist deshalb mit Zeitungskommentaren, Glossen usw. Zurückhaltung zu üben; bis auf Berichte über Naturkatastrophen und andere emotional „pak-kende“ Schilderungen sollte man ohnehin vorwiegend bebilderte Illustriertenartikel und kurze Nachrichtentexte verwenden.

3. Die Ergänzungs- und Korrektivfunktion des Geographieunterrichts beim Einsatz aktueller Presseberichte – mit methodischen Überlegungen

3.1 Zur Arbeit mit inhaltlich lückenhaften Presseberichten

Ein häufiges Kennzeichen von Presseberichten ist ihre Oberflächlichkeit, oft wird ausschließlich, dazu manchmal ungenau, beschrieben. Hier muß der Geographieunterricht falsche Eindrücke beim Schüler korrigieren, Hintergrundwissen ergänzen, Sachzusammenhänge erschließen, Kausalketten vervollständigen. Solche Ergänzungs- und Vertiefungsbedürftigkeit betrifft nicht nur tagesaktuelle Berichte, bei denen – zurecht – das Prinzip „Schnelligkeit vor Vollständigkeit“ dominiert, sondern auch viele erläuterte Nachrichten und Kommentare, was letztlich nicht verwundert, da die Autoren im allgemeinen „fachfremd“ sind.

Dies sei im folgenden exemplarisch vertieft:
Aus geographischer Sicht befriedigt ein aktueller Zeitungsbericht, der

zwar völlig korrekt aber im übrigen rein deskriptiv ist, das Informationsbedürfnis oft nicht. Fragen z.B. über die Hintergründe des Auftretens gerade dieser Art von Überschwemmungskatastrophe in einem bestimmten Naturraum oder spezifischer geographisch erklärbarer Auswirkungen sind bekanntermaßen wichtig. Hier kann der Geographieunterricht seine fachspezifische Chance nutzen, nämlich Sachzusammenhänge auf möglichst breiter Basis zu erschließen.

Wir wollen (für die Zuhörer kopierte) Berichte zum Thema „Hochwässer und Trockenperioden im Mittelmeerraum“ aus der BADISCHEN ZEITUNG näher beleuchten.

Durch die Auswahl, welche im konkreten Fall neben dem Zuviel an Wasser auch Meldungen über Dürrekatastrophen berücksichtigte, wird z.B. die Herausarbeitung der Tatsache erleichtert, daß in vielen voll- und halbariden Gebieten Wolkenbrüche einerseits und lange regenlose Perioden andererseits durchaus typisch sind. Ein direkter Hinweis wird dadurch gegeben, daß der Raum Murcia in einem Bericht als Hochwassergebiet, im anderen als Landstrich mit ausgetrocknetem Boden genannt wird. Daneben ist vom Lehrer auch der das Naturphänomen verstärkende Faktor der antiken und mittelalterlichen Entwaldung einzubringen.

Selbst Sachverhalte, die auf den ersten Blick wie belanglose Nebensächlichkeiten erscheinen, lassen sich nutzbringend auswerten: Es wird berichtet, daß besonders Zitrusplantagen und Weinkulturen betroffen sind, wobei erstere speziell als mit Schlamm bedeckt charakterisiert werden. Hier muß zur Erklärung die Tatsache herangezogen werden, daß die Zitruskulturen überschwemmungsgefährdetes Bewässerungsland der Flußniederungen einnehmen, wogegen die Weinareale als unbewässerte Trockenkulturen abseits der Flüsse, oft an leichten Hängen liegen. Naheliegend deshalb, daß die Zitruskulturen vorwiegend durch Schlamm-Akkumulation, der Wein aber durch Erosion geschädigt werden.

Es steht weiter zu lesen: „Nur aus den Gebieten des Gemüseanbaus bei Murcia hieß es, die Überschwemmungen seien vorteilhaft für das Land“. Der Schüler fragt hier ganz zurecht nach dem „Warum“. Durch Parallelen und Querverbindungen zum fruchtbaren Nilschlamm in Ägypten kommt dann ein echtes „Aha“-Erlebnis zustande.

Was nebenbei hier auch herausgestellt werden sollte, ist eine wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts, nämlich verschiedene, isolierte Zeitungsberichte zu koordinieren.

Ein bezeichnendes Beispiel sind auch die Berichte über die Hochwässer in Südwestdeutschland in der ersten Jahreshälfte 1983. Hierzu gab es im OBERBADISCHEN VOLKSBLATT zahlreiche Berichte über das Ausmaß der Schäden mit eindrucksvollen Fotos. Auch Hinweise zur außergewöhnlichen meteorologischen Situation fehlten nicht, die allerdings selbst ein einigermaßen gebildeter Laie nicht verstand.

Man vermißte aber völlig Informationen darüber, daß anthropogene Einflüsse dabei durchaus wahrscheinlich sind. Dazu gehören neben der in historischer Zeit geschaffenen Waldarmut bekanntlich die Begradigung und wasserabweisende Betonierung der Betten gerade auch von kleineren Bächen.

Großflächige Flurbereinigungen, insbesondere auch der Rebberge mit ihrer rasch und gründlich funktionierenden Drainage, spielen ebenso hinein wie die Beseitigung von vielen kleinen Feuchtgebieten sowie generell der Straßenbau.

Wollte man mit solcher Hintergrund-Information bedient werden, so müßte man im genannten Gebiet schon Abonnent der BADISCHEN ZEITUNG, also des Konkurrenzblattes, sein.

Als Fazit aus den soeben gemachten Ausführungen ergibt sich, daß der Lehrer beim Einsatz solcher Berichte sich außerordentlich gut vorbereiten muß, gerade auch inhaltlich. Dazu muß er sich auch im klaren sein, welche geographischen Denkweisen (ob chorologisch, funktional etc.) er trainieren bzw. bewußt machen will. Hierzu bräuchte er dringend Anleitungen von der Geographiedidaktik.

3.2 Unterrichtliche Chancen bei der Verbesserung von Sachfehlern in Presseberichten

Eine wichtige Aufgabe des Geographieunterrichts muß es sein, Sachfehler in raumrelevanten Presseberichten zu verbessern und die Schüler dazu zu erziehen, daß auch Gedrucktes stets mit kritischer Aufmerksamkeit zu betrachten ist.

Neben häufigen Druckfehlern sind ausgesprochene Falschinformationen zwar seltener, treten aber doch hin und wieder auf. Manchmal lassen sie sich gewinnbringend im Unterricht verwerten, wie folgender aus der BAD. ZEITUNG vom 26.10.71 zeigen soll:

„Eine von heftigen Winden begleitete Gewitterfront hat an der Ostküste Spaniens große Schäden angerichtet. Die Sturmflut führte bei Valencia auch noch weit im Binnenland zu Überschwemmungen.“

Dem Lehrer fällt nun bei dieser Gelegenheit die Aufgabe zu, dem Schüler die Bedeutung des Wortes „Sturmflut“ zu erläutern. Insbesondere muß erarbeitet werden, daß Sturmflut nur an Gezeitenküsten auftreten kann, also im Mittelmeer ausgeschlossen ist. Über die Herausstellung so typisch mediterraner Phänomene wie Starkregen, schütterer Bewuchs und starken Oberflächenabfluß kommt man folgerichtig zur Deutung der Hochwässer im Binnenland durch über die Ufer getretene Flüsse.

An diesem Beispiel wird offensichtlich, daß es nicht darum geht, Besserwisserei vorzuexerzieren, sondern durch fundierte, vom Schüler nachvollziehbare Argumentation zu überzeugen und gleichzeitig wichtige geographische Zusammenhänge zu erklären bzw. zu wiederholen. In diesem Zusammenhang muß man durchaus einräumen, daß etwa publizistische Übertreibungen von Sachverhalten die Sensationsgier und damit die Motivation der Schüler beflügeln. Dies stellt so gesehen einen positiven Faktor dar, sofern der Lehrer etwa damit verbundene inhaltliche Verzerrungen an geeigneter Stelle zurechtrückt.

3.3 Zeitung als ein zentrales Medium für den Geographieunterricht im Nahraum

Ein Vorteil der Zeitung gegenüber anderen, zwangsläufig viel stärker selektierenden Massenmedien ist die hohe Informationsdichte im Lokalbereich, dem eigenen Wohnumfeld (woran auch Regional-

Fernsehen und -Rundfunk vorläufig nicht viel ändern werden). Diese Information kann persönliche Betroffenheit und damit Motivation erzeugen. Doch sind oft gerade solche raumrelevanten Lokalberichte ergänzungsbedürftig.

Dies eröffnet dem Geographieunterricht viele Gelegenheiten, zu ergänzen und/oder zu korrigieren:

- Einzelne Schüler bzw. Schülergruppen oder der Lehrer nehmen das Raumobjekt selbst in Augenschein und berichten.
- Im Unterricht wird eine entsprechende Exkursion vorbereitet.
- Man führt ein Gespräch mit dem Lokalredakteur der Zeitung.
- Die Klasse besucht/lädt ein örtliche Behörden/Firmen und läßt sich über die Begleitumstände etwa eines Planungsvorhabens unterrichten.
- Die Klasse verfaßt für den Lokalteil der Zeitung einen eigenen Bericht über die Untersuchungsergebnisse des Unterrichtsprojekts, welcher durchaus eine Ergänzung zu den auf den Sachverhalt bezogenen Presseberichten sein kann.

Sicher ist die Gesamtheit dieser angeführten Möglichkeiten nur selten realisierbar, der unterrichtliche Gewinn ist für alle Beteiligten dennoch groß.

Als Ergänzung möchte ich in diesem Zusammenhang *Hahn* (1977, S. 62) zitieren: „Relativ neu ist die Sorge der Bevölkerung um die Erhaltung eines gesunden Lebensraums“.

Nun, seither ist die Bedeutung dieses Umwelt-Aspektes weiter gewachsen, und zwar erheblich. Besonders betroffen von dieser Entwicklung ist der Lokalteil der Zeitung. Mit ca. 60 % aller erkundlich relevanten Lokalberichte liegt der Umweltaspekt nach meinen Beobachtungen heute an der Spitze aller Themen.

Dadurch wird selbstverständlich auch der Lokalteil einer Zeitung als Fundgrube für den Unterricht letztlich weiter aufgewertet.

Zu lokalen Vorkommnissen fehlt häufig ein Kommentar. Ihn muß der Lehrer hier ohnehin geben bzw. mit den Schülern erarbeiten, was unterrichtliche Chancen eröffnet.

3.4 Einsatz von Presseberichten gegebenenfalls unter intensiver Beteiligung des Lehrers

Was die Materiallage betrifft, so ist eine häufige Konstellation die, daß zu den Presseberichten über ein raumrelevantes Ereignis auch noch ein Kommentar zu den Hintergründen vorliegt, wobei letzterer sprachlich und teilweise auch inhaltlich oft ein sehr viel höheres Niveau als die Berichte selbst aufweist. Der Lehrer einer unteren S I-Klasse (die für ein Thema wie z.B. „Überschwemmung durch Flußhochwasser“ gut motiviert ist) sollte in einem solchen Fall auf den direkten Einsatz des Kommentars, der die Beteiligung anthropogener Ursachen o.ä. aufzeigt, verzichten und den Inhalt des letz-

teren quasi als „Übersetzung“ selbst im Unterrichtsgespräch einbringen. Eine vereinfachte Neufassung des Lehrers der Klasse schriftlich als „Pressebericht“ zu geben, ist erfahrungsgemäß kein guter Ausweg, denn die Schüler nehmen nur einen auch optisch als „original“ erkennbaren Presstext ab: Nur von einem solchen geht die Motivationswirkung durch „Aktualität“ aus!

Ab den höheren Klassen können dann Berichte und Kommentare selbstverständlich in der gewohnten Gruppenarbeit angegangen werden, notfalls unter Mithilfe des Lehrers.

Liegen zu einem Sachverhalt/Ereignis mehrere, gegebenenfalls unterschiedliche Berichte vor, so ist es zu recht meist so, daß auch alle Materialien im Unterricht – z.B. für Gruppenarbeit – eingesetzt werden. Doch gibt es – auch in höheren Klassen – Motive für den Lehrer, gelegentlich auch anders vorzugehen und den Schülern etwa nur einen der verfügbaren Presseartikel zugänglich zu machen und die übrigen inhaltlich selbst zu „verarbeiten“, um sie über eine Diskussionsbeteiligung indirekt einzubringen:

1. Man will nicht immer dieselbe Methode anwenden.
2. Zwang zu zeitökonomischem Arbeiten.
3. Die „Papierflut“ ist geringer, weil ein einziger Bericht auch mit dem Overheadprojektor bzw. unter dem Episkop vorgeführt werden kann. Diese gemeinsame Lektüre zentriert übrigens die Aufmerksamkeit der Schüler stärker, als wenn Blätter ausgeteilt werden.
4. Im Unterschied zum arbeitsteiligen Gruppenunterricht besitzen alle Schüler bei der anschließenden Diskussion denselben Informationsstand.
5. Der Lehrer kann durch geschickte Impulse während des Gesprächs mit den Schülern Sachverhalte und Problemstellungen erarbeiten, die andernfalls einfach „fertig“ aus den Texten entnommen und lediglich gewertet würden.
6. Das Gespräch zwischen den Schülern und dem (nach Möglichkeit eine Gegenmeinung vertretenden) Lehrer wird intensiver. Bei einem solchen Vorgehen liegt auch die Hemmschwelle zur Diskussionsbeteiligung bei weniger gesprächsbereiten Schülern erfahrungsgemäß niedriger.

Von Kollegen erhielt ich noch weitere Argumente, welche in dieselbe Richtung gehen und die ich hier sozusagen als „neutraler“ Mittelsmann zur Diskussion stelle, da sie doch stark auch ins Weltanschauliche gehen.

7. Die Jugendlichen werden heute in Schule und Freizeit oft genug, vielleicht zu oft allein gelassen, um ihre Eindrücke z.B. vor dem Fernseher selbständig zu verarbeiten, wobei sie vielfach überfordert sind.
8. Sozialpsychologisch ist es dem Unterrichtsgeschehen sicher nicht abträglich, wenn der Lehrer – manchmal – etwas „besser“ weiß als

die Zeitung.

9. Da der Lehrer das Vorwissen der Schüler kennt, kann zeitökonomisch gearbeitet werden, was bei der knappen Stundentafel ein gewichtiges Argument darstellt.

Zu solchen Strategien des Lehrers gehören z.B. auch provokative Äußerungen, die eine Gegenmeinung unter den Schülern erzeugen. Oder er überhöht eine Presseaussage noch, um deren Aufforderungscharakter zu verstärken.

Ganz selbstverständlich spielt bei der Wahl bzw. dem Unterlassen dieser Arbeitsform die Persönlichkeit des Lehrers eine entscheidende Rolle. Ein geschickter Pädagoge kann hier seine Denkweise durchschimmern lassen – und wird damit als Person für den Schüler transparenter –, ohne daß eine einseitige Indoktrination der Schüler stattfinden muß. Dies gilt umso mehr, als gerade der Lehrer viel eher als seine Schüler zu einer echten Rollendistanzierung fähig ist, falls sich eine solche nach Ende der Diskussion als notwendig erweist.

Im übrigen interessieren sich – guter menschlicher Kontakt vorausgesetzt – die Schüler sehr wohl auch für die höchstpersönliche Stellungnahme ihres Lehrers, sofern er sie auch fundiert begründet.

Mögliche Einwände gegen dieses Vorgehen:

1. „Frontalunterricht!“ – Durch einen Sitzkreis o.ä. läßt sich dieser latenten Gefahr zumindest von den äußeren Umständen her („Lehrer steht und spricht, Schüler sitzen und hören zu“) vorbeugen.
2. „Lehrer manipuliert die Klasse“ – Dieser mögliche Vorwurf ist auf jeden Fall ernst zu nehmen; man muß sich jedoch vor Augen halten, daß die Schüler auf vielerlei Weise, u.a. durch häufige Zwischenbemerkungen oder auch nur die Stoffauswahl des Fachlehrers während des ganzen Schuljahres manipuliert werden können, falls letzterer die bewußte Absicht verfolgt.

In einigen Fällen wird man selbstverständlich bevorzugt mehrere Texte einsetzen, z.B. bei wirklich „heißen“ Themen, wo es um kontroverse Meinungen über Minderheiten, Diskriminierungen bestimmter Gruppen oder ähnliches geht.

Dasselbe gilt häufig auch dann, wenn zu einem bestimmten Sachverhalt wertende Berichte in mehrjährigem Abstand – und damit unter jeweils anderem Zeitgeist (vgl. *Hahn* 1977) mit unterschiedlichen Wertmaßstäben vorliegen. So ist der Tenor eines Berichts zum Bauvorhaben des Main-Donau-Kanals 1970 „stolzes Bauwerk der Superlative“; 10 Jahre später wird dasselbe Projekt in einem Bericht der gleichen Zeitung als „landschaftszerstörendes Verbrechen“ charakterisiert.

Generell läßt sich die Tatsache ausnützen, daß ein (auch Zeitungs-) Text stets leichter als etwa ein Fernsehfilm durch das gesprochene Wort – etwa in Form eines Lehrerbeitrags – ohne Übertragungsverlust für den Adressaten ersetzt werden kann!

3.5 Die räumliche Einordnung von Presseberichten

Die Verortung von in der Presse dargestellten Sachverhalten oder Ereignissen auf der Karte erscheint in allen Altersstufen incl. S II außerordentlich bedeutsam und wird im allgemeinen gerne durchgeführt, nicht nur der Abwechslung wegen: Eine wichtige Ergänzungsfunktion des Erdkundeunterrichts, welche zudem vorwiegend in Eigenaktivität der Schüler wahrgenommen werden kann. Darf man doch nicht vergessen, daß wir Erwachsenen ständig und unbewußt mit dem topographischen Orientierungsraster operieren, das wir während unseres meist länderkundlich orientierten Geographieunterrichts erwarben! Um diesen als geistige Ordnungshilfe so wichtigen Hintergrund auch den Schülern aufzubauen, sollte jede Gelegenheit genutzt werden.

Nicht nur nach meiner Erfahrung sind Raumbegriffe wie z.B. „Ostasien“, die uns allen doch so leicht über die Lippen gehen, überhaupt nicht selbstverständlich. Nachfragen bei den Schülern bringen geradezu haarsträubende Ergebnisse.

Ähnliches gilt für Fragen nach Nachbarländern. Als ich anläßlich eines Berichtes aus Österreich dessen Nachbarstaaten wissen wollte, da herrschte zunächst einmal allgemeines Staunen. „Ja, hat denn Österreich außer Deutschland überhaupt einen anderen Nachbarn? “

Schließlich kamen 3 Schüler von 25 auf die Schweiz und nach dem Stichwort Brennerpaß dann plötzlich 5 mit Italien, zwei waren sogar für Frankreich; nun war man aber überzeugt, wirklich alles gefunden zu haben, und man hielt eigentlich einen Blick in den Atlas für unnötig, wagte ihn aber trotzdem. Man staunte nicht schlecht, als dann noch die CSSR, Ungarn und Jugoslawien an Österreich grenzten, vom (unwichtigen) Fürstentum Liechtenstein gar nicht zu reden.

So geschehen an einer 8. Klasse Hauptschule anno 1983 im Januar.

Interessant übrigens der abschließende Kommentar der Klasse: „Warum machen wir so was nicht öfters? “

Schwerpunktmäßig macht man solche Erfahrungen zwar an diesem Schultyp, doch sind nach meinen Erkundigungen prinzipiell alle Schularten betroffen.

Die Gesellschaft verlangt m.E. zu Recht von der Geographie, daß die Schüler solche wichtigen Raumbegriffe beherrschen und mit ihnen umgehen können.

Methodisch sind viele spielerische Varianten möglich, z.B. kann man eine ganze Zeitungsseite hernehmen und die auftretenden Örtlichkeiten lagemäßig bestimmen (dies vor allem im internationalen Teil). Nicht allzu häufig praktiziert, macht dies selbst noch in S II Spaß.

Die Verortung nimmt im übrigen bei den meisten Autoren einen wichtigen Raum ein. *Fuchs* 1980, S. 22) z.B. sieht sie als Teil einer Dreieit bei der Auswertung von Presseberichten; ich zitiere sinngemäß:

- die Orientierung im Raum,
- das Erkennen der Struktur,
- die Beurteilung der Probleme.

3.6 Regionalgeographische Zusatzinformation oft sinnvoll

Beim Einsatz aktueller Presseberichte aus dem In- und Ausland sollten nach Möglichkeit stets einige wenige regionalgeographische Informationen – die nicht zwingend mit dem Sachproblem zusammenhängen müssen – mitvermittelt werden. Letzteres macht den Unterricht der Schüler aller Altersstufen erfahrungsgemäß interessanter und dient gleichzeitig zur Festigung des räumlichen Orientierungsrasters. Aus diesem Grund benötigt der Lehrer neben allgemeingeographischen unbedingt auch regionalgeographische Kenntnisse, die er sich notfalls kurzfristig vorher aneignen muß. Eine solche regionalgeographische Vorbereitung ist naturgemäß im voraus nicht ganz so systematisch möglich wie die allgemeine Vorbereitung des Lehrers z.B. auf unvorhersehbare Naturkatastrophen, wie sie *Fuchs* (1980, S. 21) zu Recht anregt.

3.7 Illustrierte als geographische Informationsquellen

In den unteren Klassen der Sekundarstufe I, u.U. aber auch später, sollte der „Sammeltrieb“, die altersgemäß große Bereitwilligkeit der Schüler, geographisch relevante Illustriertenberichte mitzubringen, durch entsprechende Hinweise des Lehrers gefördert werden. Neben der Bebilderung macht letztere vor allem die gegenüber Tageszeitungen i.a. einfachere Sprache als Informationsquelle und Diskussionsgrundlage oft recht brauchbar. Hierbei bietet sich Gelegenheit, das von Schülern Mitgebrachte mit dem Episkop der ganzen Klasse „vorzuführen“.

Was solche Berichte aus Illustrierten mit Abbildungen/Skizzen angeht, so sind diese entsprechenden gleichartigen Abbildungen im Schulbuch oft vorzuziehen:

- weil keine so starke „Filterung“ des Textes stattfindet;
- im Unterschied zum alltäglichen Schulbuch andere Druckerzeugnisse stärker motivierend wirken;
- im übrigen leidet das Ansehen des Lehrers erfahrungsgemäß durch allzu häufigen Einsatz des Schulbuches während der Unterrichtszeit.

3.8 Zeitungsartikel und Arbeitsheft

In den einschlägigen Aufsätzen findet eine einfache, aber dennoch sehr wichtige Schülertätigkeit so gut wie keine Beachtung: Das **E i n k l e b e n** von Presseausschnitten bzw. Kopien ins Arbeitsheft (gedacht nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zur Ausstellung an der Stecktafel/Pinwand). Für viele Praktiker ist diese „ständige Schüleraufgabe“ im übrigen die Legitimation schlechthin für den Einsatz von Presseerzeugnissen, da dies bei allen übrigen Massenmedien nicht so möglich ist. Folgende triftige Gründe sprechen dafür:

- Die Motivation zum systematischen Sammeln unter einem bestimmten Aspekt wird gesteigert.

- Jeder Schüler besitzt seine eigene Sammlung, welche er zuhause individuell und bis zu einem gewissen Grade kreativ gestalten kann.
 - + Der Wechsel zwischen Zeitungs-/Illustriertenartikel mit gedruckten Texten einerseits und den handgeschriebenen Passagen andererseits regt an, auch letztere sauber zu gestalten und ordentlich zu schreiben – ein vielleicht etwas vernachlässigtes Erziehungsmittel.
 - Auch schwächere Schüler kommen auf diese Weise bei entsprechender Anerkennung durch den Lehrer zu ihrem Erfolgserlebnis, welches im übrigen auch die fachliche Weiterarbeit befruchten kann.
- Ideal ist selbstverständlich die Kombination von Pinwand und Arbeitsheft, dergestalt, daß nach einer verabredeten Frist die „Ausstellung“ an der Pinwand aufgelöst wird und der Schüler den von ihm sozusagen als „Leihgabe“ der Klasse zur Verfügung gestellten Artikel abnehmen und in sein Heft kleben darf (die anderen erhalten auf Wunsch je eine Kopie).

Bei insgesamt eher größerer Motivation wird gleichzeitig soziales Verhalten eingeübt! Im übrigen wird diese Methode mit Erfolg auch bei einzelnen Artikeln praktiziert, welche die Schüler spontan in die Schule mitbringen.

3.9 Einfache wissenschaftliche Arbeitsweisen mit Presseberichten: Beispiel Erdbeben

Zum Thema „Erdbeben“ erscheinen in der Tageszeitung jährlich ca. 30 Meldungen von etwa 10 verschiedenen Beben. Für den Lehrer lohnt es sich deshalb, sämtliche Berichte über Jahre hin systematisch zu sammeln und als gesamten „Stapel“ unterrichtlich einzusetzen: Zunächst ist angesichts so vielen „authentischen“ Materials eine zusätzliche Motivation vorhanden. Weiter ergibt sich eine ausgezeichnete Gelegenheit, mit minimalem Aufwand – nahezu in Eigentätigkeit der Schüler – die verschiedenen Möglichkeiten der Aufarbeitung von Material sowie Grundstrukturen wissenschaftlichen Arbeitens aufzuzeigen, z.B.

- Erstellen von Jahresstatistiken (jeweils die Gesamtzahl der Beben, ggf. der Verletzten und Toten usw.) von mehreren Jahren.
- Umsetzen solcher Zahlen in Stab- oder Kurvendiagramme.
- Zusammenstellen aller aufgetretenen Schadensarten.
- Häufigkeitsdiagramm der Bebenstärken.
- Erstellen einer weltweiten Erdbebenkarte durch Eintragen des jeweiligen Zentrums in einen Umriß.
- Interpretation dieser „selbstgemachten“, einfachen, thematischen Karte: Konzentration entlang bestimmter Linien – Aufstellung von Entstehungstheorien ...

Fast müßig zu erwähnen, daß dabei ein breites Spektrum unterschiedlicher Methoden und Sozialformen zum Tragen kommen kann.

Ergänzend sei vermerkt, daß die Schüler eine Menge Spaß hatten, auch wenn dies hier angesichts des ernsten Charakters der Katastrophenmeldungen „makaber“ klingen mag. So teile ich bewußt meist ganze Zeitungsseiten aus, in denen der in Frage kommende Bericht ggf. etwas hervorgehoben ist. Damit werden andere Vorkommnisse, Anzeigen u.ä. zwangsläufig mitbeachtet, was vor allem bei bereits vergilbten, 6-8 Jahre alten Exemplaren (bereits) Erstaunen über die seit damals offensichtlichen Veränderungen hervorruft. So kommt automatisch auch die historische Dimension herein.

4. Haben Presseberichte innerhalb länderkundlich strukturierter Richtlinien ihren Platz? Neuer „Redividerter Lehrplan“ in Baden-Württemberg

Einen völlig veränderten Stellenwert erhält der unterrichtliche Einsatz aktueller Zeitungsberichte in einem Lehrplan wie dem neuen baden-württembergischen. Letzterer ist nicht mehr curricular-lernzielorientiert, sondern – wenn auch gegenüber „klassischen“, länderkundlich aufgebauten Richtlinien etwas abgemildert – räumlich fortschreitend („Vom Nahen zum Fernen“) strukturiert.

Während bei den lernzielorientierten, thematischen Konzeptionen „sowohl aus der Sicht der Ziele als auch der Sicht der Raumbeispiele zumindest prinzipiell die Geosphäre in ihrer ganzen Weite zur Disposition steht ... und eine dem Aktualitätsprinzip adäquate Inwertsetzung von Zeitungsmeldungen ermöglicht wird“ (Köck 1978, S. 88), ist letzteres beim viel starrerem länderkundlichen System stark eingeschränkt (vgl. Engelhardt 1975, S. 6/7 und Köck 1978, S. 77).

Die Anwendung von Köcks zweifellos richtiger Aussage – „das Aktualitätsprinzip wird durch den lernzielorientierten Geographieunterricht eigentlich erst ermöglicht“ (1978, S. 77) – auf Baden-Württemberg würde einen weitgehenden Verzicht auf aktuelle Pressemeldungen im Unterricht bedeuten! Von der Situation unseres Fachs her wäre dies allerdings nicht zu verantworten. Im Gegenteil: Gerade weil in Baden-Württemberg wieder „das Kennzeichnende, das Statische, Konstante“ – wie Engelhardt (1975) die länderkundlichen Lehrpläne charakterisiert – gefordert wird, muß der Stoff durch aktuelle, dynamische Fragestellungen ergänzt werden. Dies umso mehr, als im neuen baden-württembergischen Lehrplan bei allen Schularten inklusive der gymnasialen Oberstufe u.a. die raumrelevanten Konfliktsituationen, wie sie bei Verkehrsplanung, Stadtanierung, Zersiedlung in Ballungsräumen und Fremdenverkehrsgebieten sowie in/um Entwicklungsländer auftreten, so gut wie verbannt sind!

Mehr denn je sollte der Geographielehrer in Baden-Württemberg mitgeschnittene Fernseh-/Rundfunksendungen und vor allem häufig Presseberichte einsetzen.

Von glücklichen Zufällen abgesehen kann der Einbau (vor allem tages-)aktueller Themen assoziativ (vgl. Abschnitt 2.3) ohne direkten Bezug zur laufenden Unterrichtssequenz geschehen.

Da der neue Lehrplan (a) stofflich recht mager ist, (b) das Einbringen zusätzlicher Inhalte nicht ausdrücklich untersagt und (c) tagesaktuelle Ereignisse nach einer Art „Gewohnheitsrecht“ schon immer im Geographieunterricht bearbeitet werden dürfen, ist dieses Vorgehen legitim. Insgesamt werden die Massenmedien, speziell die Tageszeitung, sogar stark aufgewertet: Es existiert schlechthin keine andere – legitime – Möglichkeit, um diese unabdingbare Korrektur- und Ergänzungsfunktion zur notdürftigen Verfüllung von Lücken des genannten Lehrplans wahrzunehmen.

Solche aktuellen Einschaltungen sind der Zahl nach sicher begrenzt – nicht zuletzt mit Rücksicht auf die Schüler.

Methodisch wichtig ist in jedem Fall ein gesondertes Schülerarbeitsheft (bzw. eine separate Abheftung im Ordner) für aktuelle Themen, um die fortlaufenden Aufschriebe des „normalen“ Stoffes nicht ständig zu unterbrechen. Dadurch ist auch gewährleistet, daß aktueller Unterricht, selbst wenn er keine volle Stunde in Anspruch nimmt, vom Schüler ohne Verwirrung verarbeitet werden kann; dies scheint besonders bei der dominierenden Einstündigkeit von Bedeutung zu sein.

Im übrigen gilt auch hierbei die Maxime, soviel wie möglich „integrativ“ zu arbeiten, was umständehalber ein Pressearchiv mit regional katalogisierten Berichten von einigermaßen langfristiger Aktualität leistet. Was die diesbezügliche Eigenaktivität der Schüler angeht, so ist es für sie ohnehin manchmal einfacher, zu bestimmten Regionen Zeitungsartikel zu sammeln, als zu bestimmten Themen. Erstere sind oft leichter abgrenzbar als letztere, welche im übrigen samt ihren Synonymen oft erst nach der Behandlung im Unterricht klar werden, wodurch langfristige Voraus-Aufträge zum Sammeln erschwert sind.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, möchte ich diese letzte Aussage etwas relativieren: Zunächst ist klar, daß manche Sachbegriffe wie Erdbeben, Vulkanausbruch, Überschwemmung selbstredend genauso gut oder sogar besser als Räume abgrenzbar sind. Zum zweiten ist es im Pressewesen leider üblich geworden, nur noch Städtenamen als Einordnungshilfe zu bringen. Es taucht also z.B. nur der Name Bangkok auf, woraus der Leser auf Thailand zu schließen hat, denn nicht immer kommt im Text ein direkter Hinweis auf das Land. Immerhin ist auf diese Weise der Gebrauch des Atlasregisters wieder stärker gefragt. Drittens schließlich zeigt die Erfahrung, daß bei Vorgabe eines Raumes auch rein politische, erdräumlich überhaupt nicht relevante Zei-

tungsartikel von den Schülern beigebracht werden, z.B. über ein Waffengeschäft, eine Regierungsumbildung im Land X etc.

Fazit: Trotz methodisch manchmal schwieriger und oft nur „assoziativ“ möglicher Einbindung tagesaktueller Themen in den Unterricht sind letztere – gerade auch als Pressemeldungen – für den länderkundlich strukturierten Lehrplan unerlässlich. Meister „Zufall“ wird dabei nicht auszuschließen sein, wenn auch auf Kosten der Systematik, welche im übrigen für den Lernerfolg beim Schüler oft überschätzt wird: das Lernen und Beherrschen von Kulturtechniken ist im Kindesalter nicht in jedem Fall abhängig von einem geschlossenen, logisch aufgebauten curricularen System.

Was wollte dieser Beitrag letztlich? Nicht mehr und nicht weniger als eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie man einen nicht unbedingt im Sinne unserer heutigen geographiedidaktischen Vorstellungen konzipierten Lehrplan etwas „anreichern“ kann.

Streng genommen ist die dargestellte Möglichkeit auf legitime Weise nur mit tagesaktuellen Stoffbeiträgen auszuschöpfen; da der neue Lehrplan in Baden-Württemberg jedoch explizit „pädagogische Freiräume“ aufweist, ergeben sich auch für längerfristig aktuelle raumbezogene Gegenwartsprobleme Möglichkeiten, sofern der Lehrer dies möchte.

LITERATUR

- Engelhardt, W. (1975): *Geographie: Aus der Presse für die Praxis*. Regensburg.
- Fuchs, G. (1980): *Zeitungsberichte im Erdkundeunterricht*. (Der Erdkundeunterricht, Heft 33). Stuttgart.
- Hahn, R. (1977): Wachsender Bedarf des Zeitungslesers an geographischen Kenntnissen. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie* 1. Jg., Heft 1, S. 54-72.
- Haubrich, H. (1978): Zur Konzeption eines aktuellen Geographieunterrichts. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie* 2. Jg., Heft 2, S. 3-22.
- Koch, R. (1981): Die Autobahn A 8 – ein Projekt im Zielkonflikt zwischen Strukturverbesserung und Umweltschutz. In: *Geographie im Unterricht* 6, S. 532-541.
- Köck, H. (1978): *Geographie in der Zeitung. Eine Stütze des aktuellen Geographieunterrichts*. In: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie*, 2. Jg., Heft 2, S. 63-83.
- Volkman, H. (1982): *Die Zeitung. Öffentlicher und privater Mitteilungsträger*. In: *Praxis Geographie* Jg. 12, Heft 3, S. 4-10.
- Wendel, K.H. (Mod., 1982): *Presse. Praxis Geographie* 12. Jg., Themenheft 3. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hrsg.): *Entwicklungspolitik im Spiegel der Presse* (wöchentlich).
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg., 1983): *Die revidierten Lehrpläne. Endfassung für die Lehrerfortbildung. Erdkunde Hauptschule, Realschule, Gymnasium*.
- Terra Press. *Berichte aus aller Welt*. Ausgewählt von E. Blank und W. Schmidt. Unregelm. Folge (seit 1981).

Presse, Funk und Fernsehen sind heute für den Erdkundeunterricht eine Herausforderung – und eine Chance.

In den Beiträgen zum Symposium „Massenmedien im Erdkundeunterricht“ sind verschiedenartige Medienangebote erfaßt, zum Beispiel Schulfernsehfilm, Schulfunksendungen, Tagesschau, der Lokalteil einer Tageszeitung, die Kinderseite. Die dabei angeschnittenen Probleme haben jeweils grundsätzliche Bedeutung: Die Autoren fragen nach der Lernwirksamkeit, nach Beurteilungs- und Auswahlkriterien, nach der Korrektiv- und Ergänzungsfunktion von Unterricht hinsichtlich des Umgangs mit Medien und von Medien für den Unterricht, nach didaktischen Konsequenzen und den Aufgaben der didaktischen Forschung.

So ist die Sammlung der Vorträge so etwas wie eine aktuelle fachdidaktische Zwischenbilanz über „Massenmedien im Erdkundeunterricht“. Sie bietet vielfältige Anregungen für die Lehre und die Forschung, aber auch für die Produktion von Medien, die zum Einsatz in der Schule bestimmt sind.