

Volker Frederking / Hartmut Jonas (Hrsg.)

„Neue Medien im Deutschunterricht – eine Zwischenbilanz“



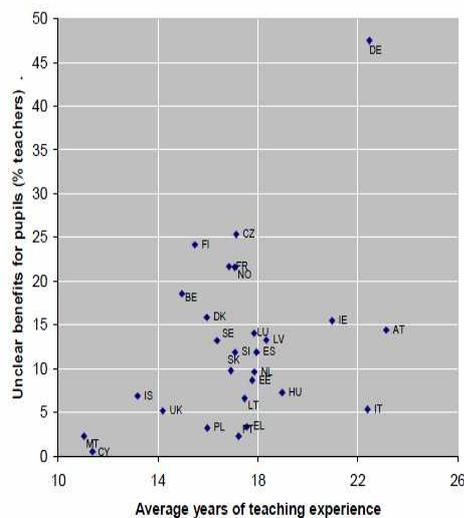
Volker Frederking / Hartmut Jonas

Vorwort zur 1. Ausgabe

Die erste Ausgabe der Online-Zeitschrift ‚Neue Medien im Deutschunterricht‘ hat eine kritische Bestandsaufnahme der fachspezifischen Mediennutzung zum Gegenstand. Eine von der EU in Auftrag gegebene und 2006 veröffentlichte Erhebung zur Nutzung der neuen Digitalmedien in europäischen Schulen verdeutlicht Begründungszusammenhänge. Tatsächlich sind in keinem anderen Land Lehrer(innen) derart skeptisch gegenüber neuen Medien eingestellt wie in Deutschland. Fast 50% der deutschen Lehrerschaft bezweifelt den Nutzen der IC-Technologie für unterrichtliche Lehr-Lernprozesse. Damit liegt Deutschland einsam und isoliert an der Spitze einer regressiven Verweigerungshaltung (vgl. Abb.1; Empirica 2006).

I
Benchmarking access and use of ICT in European Schools 2006

Percentage of teachers* stating that the use of ICT in class does not reveal clear benefits for pupils by the average years of teaching experience in Europe 2006



(* teachers not using computers in class)

Abb. 1: Empirica 2006

Entsprechend wenig wird der Computer an deutschen Schulen genutzt. Im internationalen Vergleich ist Deutschland tatsächlich im schulischen Bereich ein digitales Entwicklungsland. Eine Grafik des Instituts für Informatik der Universität Dresden (Abb. 2; http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/japan/nutzung_jap) zeigt dies sehr deutlich.

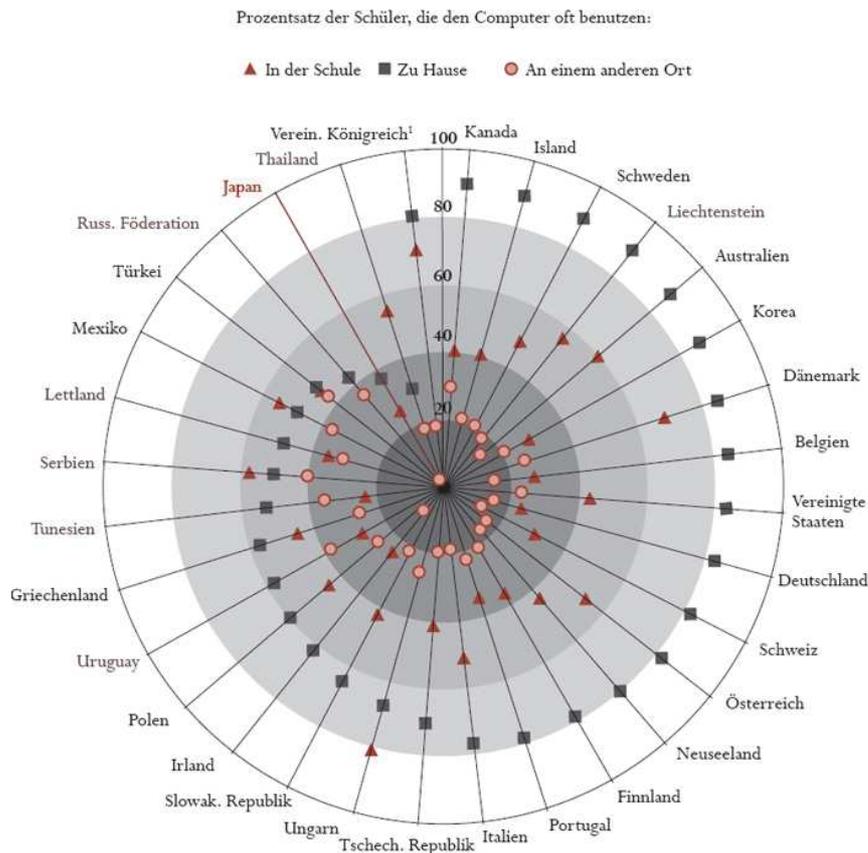


Abb. 2: Prozentsatz der Schüler, die den Computer oft benutzen

Für den Fachunterricht in Deutschland liegen leider noch keine umfassend erhobenen und damit wirklich verlässlichen Daten vor. Allerdings lassen die im Rahmen der Forsa-Studie 2007 (vgl. den Beitrag von Volker Frederking) und des Empirica-Projekts 2006 erhobenen Vergleichszahlen gewisse Rückschlüsse zu. So kommt es zwar

in Deutschland im Mutter- und Fremdsprachenunterricht - separate Einzeldaten wurden leider nicht erfasst - zu gelegentlichen Nutzungen von Computer und Internet, die quantitativ im europäischen Durchschnitt liegen, insofern 67,7 % der Lehrkräfte angeben, mindestens ein Mal im Jahr den Computer zu nutzen (vgl. Empirica 2006, 179).

Table 5-36: Percentage of teachers who use a computer in 25 to 50% of lessons by subject of teaching

Country	Total	General primary education	Literature and languages	Humanities and social sciences	Science, mathematics, computer sciences	Physical and artistic/crafts education	Vocational education
BE	15.4	16.6	15.1	13.4	17.4	19.2	21.3
CZ	25.9	29.7	29.2	32.3	24.2	26.2	27.0
DK	16.9	17.4	19.9	23.0	15.4	11.5	17.0
DE	12.8	11.6	9.4	12.0	13.2	8.7	23.1
EE	10.7	11.2	10.4	10.1	11.8	8.8	11.6
EL	23.0	25.9	21.1	28.6	21.9	0.0	8.2
ES	26.1	24.9	25.8	30.7	23.0	23.2	42.4
FR	9.1	5.5	10.7	12.9	17.0	26.8	36.1
IE	8.0	6.8	8.5	11.7	9.3	8.8	8.4
IT	28.0	17.7	30.9	38.6	26.3	40.9	38.2
CY	26.6	30.5	29.8	34.7	26.8	21.3	34.8
LV	11.6	11.1	8.4	16.5	10.8	9.9	10.3
LT	25.8	25.0	29.6	20.6	21.7	23.3	37.6
LU	13.2	15.2	5.1	26.0	11.5	9.2	14.8
HU	17.8	14.8	18.6	14.6	14.3	9.6	39.9
MT	32.6	38.4	20.0	29.9	16.4	28.6	N/A
NL	21.8	21.1	31.5	26.7	12.7	18.7	28.8
AT	20.0	15.6	26.8	26.9	18.4	10.3	36.5
PL	24.6	27.3	28.9	38.7	17.6	31.1	46.3
PT	34.5	35.8	33.7	37.5	23.4	42.7	37.5
SI	20.2	22.1	16.7	10.9	17.3	24.3	44.7
SK	27.5	31.5	31.0	31.3	26.5	33.3	23.8
FI	10.8	6.2	20.8	20.0	16.9	5.3	16.6
SE	14.0	11.2	14.4	21.1	14.5	7.7	25.3
UK	26.5	27.1	39.5	28.9	24.5	20.5	27.0
IS	25.2	26.5	23.5	21.2	21.4	22.6	41.7
NO	15.0	13.7	16.0	23.5	11.5	14.1	22.2
EU25	20.2	18.9	18.9	23.2	19.2	18.1	32.7
EU25+2	20.2	18.9	18.9	23.2	19.1	18.0	32.6
EU15	19.6	18.5	17.5	21.3	19.1	16.9	31.4
NMS10	24.0	26.9	27.1	32.1	19.5	25.8	38.5

Base: Teachers using computers in class
 Question: q9
 Wording: For what percentage of time have you used computers and/or the internet in class when teaching your main subject(s) in the past 12 months?
 Indicator: Percentage of teachers who use in 25 to 50% of lessons
 Source: empirica: LearnInd 2006 (CTS)

xx.x%: based on at least 50 cases.
 xx.x%: based on at least 10 cases.
 xx.x%: based on less than 10 cases
 *): This value represents collapsed adjacent cells (due to sample sizes too small)

Abb. 3: Empirica

Gleichwohl erfolgt der Einsatz der neuen Digitalmedien im Deutsch- bzw. im Fremdsprachenunterricht realiter wohl eher sporadisch; jedenfalls ist er kein fester Bestandteil der Unterrichtspraxis. Denn lediglich 9,4% der Lehrerinnen und Lehrer des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts in Deutschland geben an, den Computer zwischen 25% und 50% der Stunden - in welcher Form auch immer – einzubeziehen. Dass diese Zahl im internationalen Vergleich sehr niedrig ist, verdeutlicht Abb. 3.

Mit PISA 2006 (vgl. Senkbeil/Wittwer 2007, 277ff.) lassen sich diese Ergebnisse bestätigen. So gelangen Martin Senkbeil und Jörg Wittwer zu dem ernüchternden Befund: „Wieder ist Deutschland dasjenige OECD-Land, in dem der Computer am seltensten als Lernwerkzeug im Unterricht eingesetzt wird“ (2007, 301). Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass es in Bezug auf den Deutschunterricht unverändert einen großen Nachholbedarf gibt, was die fachspezifische Nutzung der IC-Technologie anbelangt. Zugespitzt formuliert gilt: „Neue Medien im Deutschunterricht – das ist die Geschichte einer bislang noch nicht wirklich bzw. umfassend eingelösten didaktischen Option. Der Deutschunterricht der Gegenwart ist weit davon entfernt, die Potentiale der neuen Medien auch nur annähernd in fachspezifischer Perspektive ausgeschöpft zu haben.“ (Frederking/Kepser/Rath 2008, 7)

Obschon dieser Befund sicherlich nicht nur für das Fach Deutsch Gültigkeit hat, wiegt er für dieses besonders schwer. Denn Deutsch ist Medienfach par excellence, weil seine primären Gegenstände, Sprache und Literatur, mediale Grundformen sind, die in elektronischer und nicht-elektronischer Form präsentiert und rezipiert werden. Dem Deutschunterricht kommt mithin eine Leitfunktion im Hinblick auf die Nutzung neuer Medien im schulischen Unterricht zu. Wenn diese nicht wahrgenommen wird, sind die Folgen gravierend.

Dies ist der Hintergrund, vor dem in der ersten Ausgabe der Online-Zeitschrift ‚Neue Medien im Deutschunterricht‘ eine fachspezifische Bestandsaufnahme versucht wird. Die Ausgabe vereint Beiträge, in denen Fachkolleginnen und Fach-

kollegen aus dem Bereich der Deutschdidaktik und aus angrenzenden Disziplinen kritisch Bilanz ziehen im Hinblick auf die fachspezifische Nutzung von Computer und Internet in den letzten zwei Jahrzehnten und gleichzeitig nach Ursachen fragen und mögliche neue Perspektiven aufzeigen.

In der Rubrik ‚Deutschdidaktisches Forum‘ finden sich fachinterne Aufarbeitungen und Positionierungen. Im Sinne eines pointierten Problemaufrisses formuliert *Hartmut Jonas* (Greifswald) zum Auftakt 10 Thesen zum Computereinsatz im Deutschunterricht, um vor diesem Hintergrund schlagwortartig mögliche fachspezifische Aufgabenfelder im Hinblick auf die Nutzung neuer Medien zu skizzieren. *Matthis Kepsler* (Bremen) blickt zum Verhältnis von Computer und Deutschunterricht in Form eines „provokanten Zwischenrufs“ in die Geschichte des Faches und der Disziplin und arbeitet dabei an ausgewählten Beispielen enttäuschte Hoffnungen und mögliche Konsequenzen heraus. *Kurt Rose* (Greifswald) untersucht in seinem Beitrag ein Dilemma des Faches, das gravierender kaum sein könnte: Immer mehr Schülerinnen und Schüler werden Computernutzer, doch die Einbindung von Computern in den Deutschunterricht stagniert. Unter dem zugespitzt formulierten Befund „Ignorieren statt Integrieren“ untersucht *Volker Frederking* (Erlangen-Nürnberg) Ursachen für die Randstellung neuer Medien in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht in mediendidaktischer, mediengeschichtlicher und medientheoretischer Hinsicht und leitet daraus Schlussfolgerungen für Deutschdidaktik und Deutschunterricht ab.

Im Bereich ‚Fachübergreifende Perspektiven‘ reflektieren *Gudrun Marci-Boehncke* und *Matthias Rath* (Ludwigsburg) den Medienalltag und die Mediennutzung heutiger Jugendlicher unter dem Aspekt der Coping-Strategie und diskutieren Konsequenzen für den zeitgemäßen Deutschunterricht. Ein Schülerzitat - „Ich würde sagen, Bushido ist ein begabtes Arschloch“ - bildet den impliziten Bezugspunkt für *Torsten Pflugmacher* (Frankfurt am M.), Schülerpräsentationen im Horizont der Parameter Autodidaktik, Infotainment, Kompetenzraster und Bildung zu befragen und didaktisch auszuwerten.

In der Rubrik ‚Unterrichtliche Handlungsfelder‘ treten vier unterschiedliche Zugänge zur praktischen Nutzung der neuen Digitalmedien ins Blickfeld. *Holger Ehlers* (Kuttaissi/Georgien) erläutert Möglichkeiten der Medienintegration im Deutschunterricht vor dem Hintergrund der DESI-Ergebnisse. *Christine Trepkau* (Flensburg) stellt ihr didaktisches Konzept zu WebQuests im Deutschunterricht vor und erläutert die damit verbundenen Möglichkeiten zur webbasierten Leseförderung. *Sascha Wild* (Berlin) erläutert in seinem Beitrag aus musikpädagogischer Perspektive die didaktisch-methodischen Potentiale des Laptops als Instrument. *Michael Soltau* (Greifswald) veranschaulicht die potentielle Bedeutung audiovisueller Medien im Kunstunterricht und diskutiert die Relevanz digitaler Medien als autonome künstlerische Gestaltungsmittel.

Alle Beiträge der ersten Ausgabe der neuen Online-Zeitschrift rücken damit auf je eigene Weise das breite Spektrum an aktuellen Problemen und zukünftigen Chancen ins Blickfeld, die mit den neuen Digitalmedien in fachspezifischer wie fachübergreifender Perspektive verbunden sind. Die folgenden Ausgaben werden die Theorie und Praxis einer Didaktik der neuen Medien systematisch zu entwickeln und auszudifferenzieren haben.

Literatur

- Empirica* (Hrsg.) 2006: Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher. Surveys in 27 European Countries. EUROPEAN COMMISSION. Information Society and Media Directorate General. Lisbon Strategy and Policies for the Information Society. Lisbon Strategy and i2010. Bonn. Online-Quelle: http://www.empirica.com/publikationen/2006_en.htm
- Frederking, Volker / Kepser, Matthias / Rath, Matthias* 2008: Vorwort: Neue Medien im Deutschunterricht. In: *Frederking, Volker/ Kepser, Matthias/ Rath, Matthias* (Hrsg.):

(2008) LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: KoPäd 2008. S. 7-16.

Senkbeil, Martin / Wittwer, Jörg 2007: Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA `06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 2007. S. 277-307.

Neue Medien im Deutschunterricht – eine Zwischenbilanz

I. Deutschdidaktisches Forum

Hartmut Jonas (Greifswald) Computereinsatz im Deutschunterricht – 10 Thesen

1. In einer Zeit, in der Medien generell, digitale Medien speziell alle Bereiche des Lebens durchdringen, muss im besonderen Maße darüber nachgedacht werden, wie auch in institutionalisierten Lernprozessen die Lernqualität verbessert werden kann. In diesem Zusammenhang wird auch erneut über die Frage nachzudenken sein, welchen Stellenwert die digitalen Medien in diesem Prozess einnehmen werden, zumal die Gefahr besteht, dass die Kluft zwischen Computernutzung im Alltag und in der Schule immer größer wird.
2. Die Deutschdidaktik hat seit den 1980er Jahren (zunächst in der Bundesrepublik, seit den 1990er Jahren auch in den neuen Bundesländern) auf den Prozess der zunehmenden Mediatisierung des gesellschaftlichen Lebens reagiert, über Möglichkeiten der Computernutzung informiert, Beispiele einer gelungenen Computernutzung vorgestellt und kommentiert und damit einen Prozess angeregt, über einen grundlegenden Aspekt ihrer Gegenstandsbestimmung nachzudenken: Soll sich der Deutschunterricht auf die Arbeit mit printmedialen Texten konzentrieren oder soll er sich einer breiteren Mediennutzung für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen und von Lesekompetenzen öffnen, die auch die digitalen Medien einschließt?

3. Von einer Reihe von Deutschdidaktikern wird beinahe kontinuierlich die „aufklärerische“ und exemplarische Darstellung von Möglichkeiten des Computereinsatzes in den Lernbereichen des Sprach- und Literaturunterrichts verfolgt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass innerhalb der Deutschdidaktik die wissenschaftliche Beschäftigung mit Funktionen und Strukturen des Einsatzes digitaler Medien auf einen überschaubaren Kreis von Spezialisten beschränkt bleibt, weil ein überzeugender Nachweis der Erhöhung der Lernqualität durch den Computereinsatz aussteht. Bisher sind Nachweise ansatzweise erst im Primarbereich erfolgt. Die zeitweilig heftige Diskussion über den Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht hat sich seit der Tagung des Symposiums Deutschdidaktik e.V. in Jena 2002 gelegt, doch scheinen die „Fronten“ zwischen der Minderheit der Gegner und der Mehrheit der Befürworter eines (moderaten) Computereinsatzes verhärtet.
4. In der Praxis des Deutschunterrichts spielt der Computer überwiegend eine marginale Rolle. Trotz einer Reihe von Projekten (etwa SEMIK-Projekten), trotz bemerkenswerter Initiativen von engagierten PraktikerInnen bleibt der Einsatz digitaler Medien eher die Ausnahme als die Regel. Wenn der Computer genutzt wird, bleibt seine Integration vorrangig auf Funktionen wie Recherchieren, Präsentieren und Kommunizieren beschränkt.
5. In der Praxis ist ein auffälliger Differenzierungsprozess im Gange - zwischen LehrerInnen, die computerkompetent sind und innovative Unterrichtsprojekte vorstellen und denen, die den Computer höchstens zuhause auch für schulische Zwecke nutzen. Ähnliche, nicht identische Differenzierungsprozesse sind bei den Lernenden zu beobachten.
6. Software-Unternehmen bedienen immer zurückhaltender Erwartungen des Deutschunterrichts, da die Marktchancen offensichtlich nicht positiv eingeschätzt

werden. Schulbuchverlage agieren vorsichtig. Sie bieten, wenn überhaupt, Digitalisierungen von Printvorlagen in leicht veränderter Form an. Spezielle digitale Medien für den Einsatz im Deutschunterricht sind selten.

7. Die Ursachen für die geringe Computernutzung im Deutschunterricht sind vielfältig: Sie betreffen Defizite im Qualifikationsniveau der Lehrkräfte, in der Ausstattung der Schulen, in der Produktion geeigneter Software, in der Bereitstellung von Beispielen gelungenen Unterrichts mit Transferwirkung u.a. Die entscheidende Ursache aber besteht wohl darin, dass es zu wenige überzeugende Konzepte gibt, deren Umsetzung an digitale Medien gebunden ist und die zu einer höheren Effektivität und zu besseren Ergebnissen der Kompetenzentwicklung führt.
8. Seit den 1980er Jahren hat die Deutschdidaktik im Prozess ihrer Auseinandersetzung mit der Praxis durchaus immer wieder neue Konzepte entwickelt, die zu „Modernisierungsschüben“ des Unterrichts geführt haben. Dabei handelt es sich überwiegend um deutschdidaktische Konzepte, die auf literatur- und sprachwissenschaftlichen Theorien oder Teilen von Theorien – mitunter in Verbindung mit differenztheoretischen und/oder psychologischen Theorien – beruhen und ihre Grundpositionen auf die Ziele und Bedingungen des Deutschunterrichts hin abstimmen. Immanenter Bestandteil der Konzepte ist die Erhöhung des produktiven Lernens, oft in Kombination mit Elementen des selbstbestimmten Lernens.
9. Seit den 1990er Jahren werden diese Konzepte in zweierlei Hinsicht überarbeitet:
 1. Verknüpfung mit dem Prinzip der integrierten Medienerziehung; 2. Orientierung auf Konzepte selbstbestimmten bzw. problemorientierten Lernens.Zu 1: Deutschunterricht in einer Medienkultur wird als integrativer Deutschunterricht angesehen, der sich zwar an der Buchkultur orientiert, sich aber stärker mit Multimedialität und Intermedialität befasst. Medien (auch elektronische bzw.

digitale) sind nach dieser Konzeption konstitutive Elemente des unterrichtlichen Gegenstandes.

Zu 2: Die besondere Qualität des selbstbestimmten und problemorientierten Lernens ist vorrangig aus Lernkonzepten abgeleitet worden, die sich mit E-Learning-Prozessen verbinden bzw. die diese Konzepte unter Beachtung des schulischen Kontextes weiterentwickelt haben.

10. Die theoretische Begründung hat das Theoriegebäude der Deutschdidaktik mit Blick auf die Medienkultur weiter gefestigt, dennoch aber die Praxis nicht grundlegend verändert. Um die Theorie und Praxis des Deutschunterrichts zu verändern, kommt es m. E. auf Folgendes an:

Entscheidend ist die Entwicklung von theoretisch begründeten Unterrichtsreihen (medien-)integrativen Zuschnitts, die selbstbestimmtes Lernen im Rahmen des fachspezifischen und fächerübergreifenden, problemorientierten Unterrichts erfordern. Dabei spielen Unterrichtskonzepte eine besondere Rolle, die weniger den rezeptiven Umgang mit Medien in den Vordergrund stellen, sondern mehr den produktiven Medienumgang. Dabei ist die Ausbildung von Kompetenzen im Recherchieren, Präsentieren, Kommunizieren, grafischen Gestaltens u.a. grundlegend.

Ihre besondere Qualität erhalten sie aber erst im produktiven und komplexen, computerbasierten Umgang mit Sprache und Literatur (z.B. CD-ROM-Herstellung). Im produktiven Bereich lässt sich selbstbestimmtes, problemorientiertes Lernen mit differenzierten Anforderungen und größerer Lebensnähe unter Nutzung des Medienverbundes am ehesten realisieren, entwickelt dabei auch höhere Motivationspotenziale. Dafür müssen offenere Unterrichtsstrukturen und -formen gefunden werden, stößt doch der traditionelle Unterricht auf seine strukturellen Grenzen.

Mögliche Aufgabenfelder des Deutschunterrichts:

- Zugänge zu computerbasierten Lerngegenständen (Hypertexte, Hypermedien...);
- Entwicklung von Software, die komplexes Material und vielfältige Arbeitsmöglichkeiten zulässt, aktualisierbar ist und den multifunktionalen Unterrichtseinsatz ermöglichen;
- Verstärkter Einsatz des Computers für die Ton-, Bild-, Video- und Filmbearbeitung;
- Beschreibung, Analyse, ev. partielle „Entwicklung“ (Voraussetzungen im narrativen und technischen Bereich) von Computerspielen;
- Nutzung des Web 2.0 und des Second Life.

Volker Frederking (Erlangen-Nürnberg) Ignorieren statt Integrieren . Die Randstellung neuer Medien in der Deutschdidaktik bzw. im Deutschunterricht - Ursachen und Konsequenzen

„Deutschunterricht und medialer Wandel“ – so lautete das Leitmotiv des Symposiums Deutschdidaktik 2002 in Jena. Eigentlich sollte damit der Startschuss zu einer verstärkten fachspezifischen Reflexion und Nutzung technischer Medien verbunden gewesen sein. Das Gegenteil allerdings war der Fall. Besonders für die neuen Digitalmedien Computer und Internet gilt, dass die Frage nach den Möglichkeiten und Problemen ihrer sinnvollen Nutzung im Deutschunterricht aus dem Fokus deutschdidaktischer Diskussionen gerückt ist - wenn sie denn jemals ernsthaft auf der Agenda unserer Disziplin gestanden hat.

In den fachspezifischen Publikationen jedenfalls spielen die neuen Digitalmedien nur eine untergeordnete Rolle. Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel (vgl. z.B. Jonas/Rose 2002; Gölitzer 2003; Kurzrock 2003; Josting 2004; Blatt/Hartmann 2004; Blatt/Hartmann/Voss 2001; Frederking 2002; 2003; Frederking/ Kepser/ Rath 2008; Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008). Es hat den Anschein, als habe sich die Grundausrichtung geändert, als sei an die Stelle des ‚Integrierens‘ die Praxis des ‚Ignorierens‘ getreten.

Arbeit am Computer im Unterricht – nach Schulfächern

Es arbeiten in folgenden Fächern mit dem Computer

	eher häufig %	eher selten *) %
Informatik	68	17
Wirtschaft	20	66
Physik	19	71
Mathematik	18	74
Geografie/ Erdkunde	18	69
Fremdsprachen	16	77
Geschichte	16	74
Deutsch	14	79
Gemeinschaftskunde	10	67
Chemie	7	82
Biologie	7	81
Musik	6	78
Ethik	6	61
Kunst	5	82
Religion	5	81
Sport	1	86

*) an 100 Prozent fehlende Angaben = „weiß nicht“/ „keine Angabe“

Basis: Schüler, die nicht angeben, dass sie dieses Fach nicht belegt haben

Abb. 1 Arbeit am Computer im Unterricht – nach Schulfächern (FORSA 2007)

Eine ähnliche Tendenz zeigt sich in der Unterrichtswirklichkeit des Faches Deutsch. Ist Deutschland im internationalen Vergleich im Hinblick auf die Ausstattung und die Nutzung von Computern in der Schule zu einem digitalen Entwicklungsland mutiert, wie OECD-Daten belegen (vgl. OECD 2002; Wirth/ Klieme 2003, 195ff.; Frederking/ Kepser/ Rath 2008, 8ff.), nimmt der Deutschunterricht bei diesem medialen Verweigerungskartell offenkundig eine Spitzenstellung ein.

Eine FORSA-Erhebung aus dem Jahre 2007 zeigt sehr deutlich, wie wenig im Deutschunterricht neue Medien zum Einsatz kommen. Nur 14% der befragten Schüler(innen) geben an, im Fach Deutsch häufig mit dem Computer zu arbeiten, 79% hingegen scheinen dies selten oder nie zu erleben. Zu diesem Befund passt, was der Blick auf Literatur- und Sprachbücher offenbart. Über alibihafte Implementierungen kommt der Status von Computer und Internet in neueren Lehrwerken für das Fach Deutsch nicht hinaus (vgl. Rose 2008 [in dieser Ausgabe]). Auch in den „Bildungsstandards“ ist der Medienaspekt nur randständig berücksichtigt; der Computer kommt explizit tatsächlich kaum vor, wie der entsprechende Auszug aus den KMK-Beschlüssen zeigt (2003, 19):

Medien verstehen und nutzen

- Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden
- medienspezifische Formen kennen: z.B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film
- Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten
- wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen
- zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z.B. Fernsehserien, Computerspiele
- Informationsmöglichkeiten nutzen: z.B. Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten (Suchstrategien)
- Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Weder innerhalb der Deutschdidaktik, des Deutschunterrichts und der Deutschlehrbücher noch innerhalb der „Bildungsstandards“ für das Fach Deutsch wird den neuen Digitalmedien Computer und Internet

das Maß an Aufmerksamkeit zuteil, das ihnen angesichts der durch sie eingeleiteten Veränderungen zweifelsfrei zukommt. Dieser ebenso erstaunliche wie alarmierende Sachverhalt ist sicherlich nicht monokausal zu erklären. Ein entscheidender Faktor ist allerdings bislang noch wenig reflektiert worden: der mediale Paradigmenkonflikt und die mit ihm verbundenen Verweigerungsstrategien.

1. Der mediale Paradigmenkonflikt

Vilém Flusser hatte im Zusammenhang mit dem Siegeszug des Computers bereits Anfang der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts von einem ‚medialen Paradigmenwechsel‘ (1991, 123) gesprochen. Im Sinne Thomas Kuhns ist mit einem Paradigmenwechsel ein grundlegender Wandel der Wahrnehmungsmuster, Grundüberzeugungen, Wertvorstellungen etc. einer Gruppe, einer wissenschaftlichen Disziplin, einer Gesellschaft bzw. einer Zeitepoche verbunden (vgl. Kuhn 1962/1976, 123). In Phasen des Übergangs von einem Paradigma zu einem anderen sind fast immer massive Widerstände auf Seiten der Vertreter(innen) des alten Paradigmas zu beobachten. Kuhns historisches Exempel ist die Ablösung des geozentrischen durch das heliozentrische Weltbild (vgl. Kuhn 1962/1976, S. 126ff.). Tatsächlich vollzog sich die kopernikanische Wende im Bereich der Astronomie nur ganz allmählich und gegen den erbitterten Widerstand des staatlichen, philosophischen und vor allem kirchlichen Establishments des 15., 16. und 17. Jahrhunderts. Ob mit den neuen Digitalmedien Computer und Internet ebenfalls ein Wandlungsprozess eingeleitet wird, der in seinen Tiefenschichten bzw. Dimensionen einer kopernikanischen Wende gleicht, lässt sich im gegenwärtigen Stadium des Umbruchprozesses noch nicht wirklich feststellen. Allerdings erschließt sich im medienkulturgeschichtlichen Rückblick die fundamentale Qualität der sich vollziehenden Veränderungen. Versteht man Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks als technische Revolution, die ein neues Paradigma - nämlich das literal-typographische - eingeleitet bzw. etabliert hat, so wird dieses

Paradigma nun durch die digitalen Multi- bzw. Symmedien Computer und Internet in seinen Fundamenten herausgefordert (vgl. Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008, 29ff.). In diesem mediengeschichtlichen Horizont ist die These Flussers vom medialen Paradigmenwechsel, der durch die neuen Digitalmedien eingeleitet wird, verortet. Kuhns Analysen zum Paradigmenkonflikt erklären die aktuellen Akzeptanzprobleme – vor allem diejenigen, die in den Bildungsinstitutionen zu beobachten sind:

„Die Übertragung der Bindung von einem Paradigma auf ein anderes ist eine Konversion, die nicht erzwungen werden kann. Lebenslanger Widerstand, besonders von solchen, deren produktive Laufbahn sie einer älteren Tradition [...] verpflichtet hat, ist keine Verletzung wissenschaftlicher Normen, sondern ein Hinweis auf das Wesen der wissenschaftlichen Forschung selbst. Der Ursprung des Widerstands ist die Gewissheit, dass das ältere Paradigma letztlich alle seine Probleme lösen werde [...]. Zwangsläufig erscheint diese Gewissheit zu Zeiten von Revolutionen als starrköpfig und töricht, wie sie es mitunter auch wirklich wird.“ (Kuhn 1962/1976, 162)

Dass Widerstand in der Phase eines Paradigmenwechsels nicht nur in naturwissenschaftlichen, sondern auch in mediengeschichtlichen Zusammenhängen fast zwangsläufig auftritt, hat sich bereits im Übergang vom oralen zum literalen Paradigma gezeigt. Berühmt ist hier die frühe, im oralen Weltbild verankerte Kritik des Sokrates am neuen Medium Schrift, wie sie Platon – welche Ironie der Mediengeschichte – in eben diesem Medium der Nachwelt überliefert hat (Platon 1980, 55 [Phaidros: 274e-275b]).

Mit der theoretischen Folie Kuhns lassen sich aber nicht nur die argumentativen Verteidigungslinien des oralen gegenüber dem literalen Paradigma erklären. Auch der Widerstand des nunmehr etablierten literal-typografischen Paradigmas gegenüber der sich im 20. Jahrhundert vollziehenden audiovisuellen bzw. multimedialen Revolution wird in ihren Verankerungen und Motiven transparenter (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 40ff. bzw. 52ff.). Gerade für die primär printmedial sozialisierten Vertreter(innen) der literalen Bildung, zu denen viele Deutschleh-

rer(innen), aber auch Deutschdidaktiker(innen) zu rechnen sind, könnte nämlich in besonderer Weise gelten, was Kuhn in der angeführten Textstelle allgemein für Phasen der Paradigmenkonflikte festgestellt hat: Widerstand gegenüber dem neuen Paradigma, weil man in dem alten, bedrohten Paradigma aufgewachsen ist und sich diesem verpflichtet fühlt. Dass die mit einem Paradigmenkonflikt verbundenen Widerstände tatsächlich ein plausibles Erklärungsmuster für die Randstellung der neuen Digitalmedien im Rahmen von Deutschdidaktik, Deutschunterricht, Deutschlehrbüchern und Bildungsstandards zum Fach Deutsch darstellen, soll nachfolgend vertiefend begründet werden.

2. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Verweigerungsstrategien im Bereich der Germanistik

Widerstand kann sich in offener Ablehnung oder Zurückweisung äußern. Gerade in den Anfangsphasen eines Paradigmenwechsels gibt es aber auch die Strategie des willentlichen Ignorierens. Diese Strategie scheint sowohl in den fachwissenschaftlichen als auch in den fachdidaktischen Teilen der Germanistik verbreitet zu sein. Für die Fachdidaktik Deutsch sind die Auswirkungen dieser Verweigerungsstrategie bereits eingangs skizziert worden. In grosso modo gesprochen: Paradigmatisch bedingte Widerstände bzw. Vorbehalte führen zum Ignorieren des Themas in großen Teilen der Deutschdidaktik und damit zur Randstellung in den wissenschaftlichen Diskussionen. Ein ähnlicher Befund ergibt sich mit Blick auf die Fachwissenschaft: Sieht man von Expertendiskursen ab, in denen profund und wegweisend die mit den neuen Digitalmedien verbundenen Veränderungen reflektiert werden (vgl. z.B. Weingarten 1997; Runkehl/Schlobinski/Siever 1998; Heibach 2000; 2003; Greber/Ehlich/ Müller 2002; Greber/Lüdeke 2004; Simanowski 2002), so ist festzustellen, dass die neuen Digitalmedien noch immer recht eingeschränkt und nicht selten halbherzig in den literatur- und sprachwissenschaftlichen Publikationen auftauchen. Pars pro toto sei auf den von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering herausge-

gebenen Sammelband ‚Grundzüge der Literaturwissenschaft‘ verwiesen, in dem auch in der sechsten Auflage 2003 von insgesamt 637 Seiten nur etwas mehr als zwei Seiten für die mit der Computertechnologie verbundene „Digitalisierung“ (Schütz/Wegmann 1996, 78) der Literatur reserviert ist. Ähnliches lässt sich mit Blick auf die 1999 von Mario Klarer verfasste ‚Einführung in die neuere Literaturwissenschaft‘ feststellen, in der zwar immerhin der Film als mediale Form eingehende Berücksichtigung gefunden hat, literaturwissenschaftliche Implikationen von Computer und Internet aber vollständig ausgeblendet werden. In Hans-Albrecht Kochs praxisorientierter Einführung in die ‚Neuere deutsche Literaturwissenschaft‘ (1997) wird zwar das Buch als mediale Form ausführlich behandelt, analoge oder digitale technische Präsentations- und Rezeptionsangebote sucht man hingegen vergeblich. Dass es auch anders geht, beweisen Helmut Brackert und Jörn Stückrath, indem der von ihnen schon 1992 herausgegebene Sammelband ‚Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs‘ einen Artikel von Siegfried Zielinski enthält, in dem dieser eine theoretisch sehr differenzierte und reflektierte „Auslegung von elektronischen Texten“ unternimmt und die Erweiterung literaturwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche durch die „Techno-Ästhetik“ (Zielinski 1994, 238) in Grundlinien aufarbeitet. Allerdings handelt es sich dabei leider immer noch um die berühmte Ausnahme von der Regel. Wenn die neuen Digitalmedien behandelt werden, geschieht, dies oft noch recht halbherzig. So formulieren Erhard Schütz und Thomas Wegmann in ihrem Beitrag in dem bereits erwähnten Sammelband von Arnold/Detering etwas launig, dass „vor der sich ständig entwickelnden Hardware Computer [...] Prophezeiungen Konjunktur [haben], weil Gewissheiten mit notorischer Verspätung daherkommen“ (Schütz/Wegmann 2003, S. 78). Dabei haben die beiden Autoren in der Sache sicherlich Bedenkenswertes vorgebracht. Gleichzeitig legen die Ausführungen ungewollt aber eine Ursache für die notorischen Verspätungen der Disziplin frei. Denn wer auf Gewissheiten wartet, ehe er sich wissenschaftlich der Sache ernsthaft annimmt, hat sich de facto aus dem Feld wissenschaftlicher Argumentation verabschiedet. ‚Gewissheiten‘ nämlich gibt es zumindest im Bereich geisteswissenschaftlicher Forschung nicht – allenfalls appro-

ximative Annäherungen an Wissensbestände oder Erkenntnisse, die für eine zeitlang als Wissensbestand erscheinen, ehe sie von einer neuen, plausibleren These relativiert oder ergänzt werden.

Vor dem Hintergrund solcher, nur vordergründig Aufgeschlossenheit signalisierender Stellungnahmen sind klare Positionierungen gegenüber den neuen Digitalmedien zu begrüßen, auch wenn sie offen Skepsis oder Ablehnung formulieren. Denn nur mit solchen Argumentationen ist ein wissenschaftlich adäquater Diskurs möglich. Respekt verdient in diesem Sinne Elisabeth K. Paefgen, die auf den letzten Seiten ihrer ‚Einführung in die Literaturdidaktik‘ deutlich formuliert, was manche andere Fachvertreter(innen) allenfalls unausgesprochen in ihrer Lehr- und Forschungspraxis bestimmen mag:

„Die neuen ästhetisch-medialen Impulse werden zunächst in den Freizeitbereich verwiesen: Das Neue muß von der nachwachsenden Generation gegen eine reservierte Haltung durchgesetzt werden, erhält jenseits einer vorschnellen Institutionalisierung einen nicht pädagogisierten Erprobungsraum. [...] Aus eben diesem Grund macht es nachdenklich, wenn augenblicklich davon die Rede ist, neue, erst unlängst eingeführte multimediale Möglichkeiten unbedingt zum schulischen Vermittlungstoff machen zu wollen. Es handelt sich um Medien, die eine verhältnismäßig kurze Anwendungs- und Reflexionsgeschichte in unserem Kulturraum haben.“ (Paefgen 1999, 156.)

Was Elisabeth K. Paefgen hier explizit fordert, ist nicht weniger als die zumindest mittelfristig gültige Suspendierung der neuen Digitalmedien aus dem Fokus deutschdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis im Fach Deutsch. Überspitzt formuliert lautet die Botschaft: Was dermaßen neu ist auf der kulturellen Bühne wie die digitalen Präsentations- und Rezeptionsformen von Literatur in Computer und Internet, muss seine Wertigkeit erst noch unter Beweis stellen und hat bis dahin in dem auf Kulturvermittlung angelegten Deutschunterricht nichts zu suchen. Dass diese Position keinesfalls den durch Computer und Internet bedingten Veränderungen von

Sprache und Literatur bzw. sprachlicher und literarischer Sozialisation heutiger Heranwachsender in ausreichendem Maße Rechnung trägt und die formulierten Schlussfolgerungen deshalb die pädagogisch-didaktischen Erfordernisse zeitgemäßer Deutschdidaktik ignorieren, wird noch detaillierter aufzuzeigen sein. Immerhin aber ist mit Paefgens Thesen eine klare Argumentation verbunden, auf die sich eine wissenschaftliche Auseinandersetzung beziehen kann. Ehe dies geschieht, ist allerdings ein erweiterter Blick auf die Gesamtheit des pädagogisch-didaktischen Bereiches sinnvoll. Denn dabei wird erkennbar, dass die von Elisabeth Paefgen formulierte offene Frontstellung zwar innerhalb der Deutschdidaktik eine Ausnahme darstellt, im allgemeineren pädagogischen Diskurs mittlerweile aber durchaus verbreiteter ist. Auch dieser soll in wenigen Grundlinien nachgezeichnet werden.

3. Pädagogisch-psychologische Frontstellungen

In der Pädagogik und Psychologie hat es eine Reihe grundlegender Aufarbeitungen der mit den neuen Digitalmedien verbundenen Herausforderungen für Schule und Unterricht gegeben (vgl. z.B. Tulodziecki 1997; Mandl/Gruber/Renkl, 1997; Issing/Klimsa 1997; Döring 2003; Spanhel 2004). Publikumswirksamer in der öffentlichen Wahrnehmung positionieren sich hingegen andere Autoren. Zu nennen ist hier beispielsweise Hartmut von Hentig mit seinem ‚Nachdenken über das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit‘ (2002), in dem aus dem Horizont eines literal verankerten Bildungskonzepts eine Schreckensvision ‚neuer Medien‘ gezeichnet wird. Nicht minder holzschnittartig erscheint Clifford Stolls bereits im Titel formuliertes Plädoyer ‚LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben‘ (2001).

Dass Stolls ‚High-Tech-Ketzereien‘ zwar amüsant zu lesen und in der Sache manche ernst zu nehmende Warnung formulieren, ändert nichts an dem Sachverhalt, dass die von ihm vorgebrachten Argumente viel Polemik und Übertreibung und wenig Sub-

stantielles enthalten. So hat Stoll sicher Recht, wenn er feststellt, „Ein Computer kann niemals einen guten Lehrer ersetzen“, aber ohne zu begründen oder schlüssig zu erläutern, folgert er unmittelbar: „... und so verliert eine Schulstunde an Niveau, wenn sie durch eine viertelstündige Computereinlage unterbrochen wird“ (Stoll 2001, 12). Das ist logisch unhaltbar und in der Sache erstaunlich undifferenziert. Denn die alles entscheidende Frage ist die nach dem didaktischen Mehrwert des Computers bzw. des Computereinsatzes in der konkreten Lehr-Lern-Situation. Entspricht der Computereinsatz dem thematischen Gegenstand - bzw. wird er durch diesen sogar evoziert - ist es geradezu die didaktische Pflicht des/der Lehrenden, den Schüler(inne)n den Stoff auch in multimedial erweiterter Form zugänglich zu machen bzw. zu vermitteln. Gleiches gilt z.B. für den Fall, wenn Lehr-Lern-Prozesse durch die neuen Digitalmedien optimiert werden können – in der Tiefe oder in der Anschaulichkeit.

Doch diese und andere Versuche, einen rationalen Diskurs über neue Medien zu führen – jenseits von hoffnungsschwangeren Verheißungen und irrationalen Ängsten – ist nicht immer einfach. Während Stoll immerhin das Medium selbst in umfassender Weise kennt und in seiner Argumentation ‚lediglich‘ an fehlenden didaktisch-pädagogischen Kenntnissen scheitert, gibt es andere Kritiker, die ein doppeltes Defizit unter Beweis stellen. Ein gutes Beispiel ist die von Manfred Spitzer geführte Debatte über die Verdummungstendenzen der neuen Medien. Manfred Spitzer beherrscht seit einigen Jahren die Schlagzeilen von Printmedien und audiovisuellen Medien gleichermaßen mit seinem publikumswirksamen Admonitum: ‚Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft‘ (2006). Dabei meint Spitzer mit seiner Warnung TV-Medien ebenso wie Computer und Internet. Hier zeigt sich, wie stark die printmediale Sozialisation der aktuellen Bildungseliten den neutralen und unvoreingenommenen Blick verstellen kann. Als Beleg gebe ich nachfolgend zunächst ein online erschienenes Interview von Shelly Kupferberg mit dem populären Medienkritiker in Auszügen wieder:

Kupferberg: Computer sind auch sehr wichtige Bildschirmmedien und sie aus den Schulen rauszunehmen würde doch auch heißen, dass man Kinder benachteiligt, die zu Hause keinen Computer haben.

Spitzer: Das glaube ich nicht.

Kupferberg: Muss man Kinder nicht fit für die Zukunft machen?

Spitzer: Das schon, aber stellen Sie sich mal vor, wir haben mittlerweile flächendeckend das Auto, aber keinen Fahrunterricht in der Schule. Es gibt Länder, da gibt es das, da macht man den Führerschein mit 16 oder 18 in der Schule, aber eine Firma, die bekanntermaßen schlechte Software vertreibt, die dauernd so schlecht ist, dass man alle zwei Jahre mindestens etwas Neues kaufen muss, damit es auch nur halbwegs geht, hat es geschafft, die Fehler ihres Produkts zum Schulfach zu erheben. Es darf nicht sein, dass hier wesentliche Zeit verbraten wird - und das ist vor allem wesentliche Lehrerzeit - die dann vom Unterricht abgeht und das darf nicht sein.

Kupferberg: Andererseits gibt es einen großen Gewinn durch das Internet, wo Kinder und Jugendliche auch unglaublich viel Wissen erfahren können.

Spitzer: Da bin ich eher skeptisch. Ich nutze das Internet als Wissenschaftler natürlich, weiß aber genau, was ich das Internet zu fragen habe und kann mir, wenn ich 90 Prozent weiß, die restlichen zehn Prozent auch noch schnell her holen, das ist sehr angenehm. Wenn ich nichts weiß - und Schüler zeichnen sich ja vor allem darin aus, dass sie erstmal von dem, was sie lernen sollen, nichts wissen - nützt mir das Internet sehr wenig, weil ich da vor allem allen möglichen völlig ungefilterten Schrott bekomme. Ein gutes Buch, was sozusagen den Lernwilligen bei der Hand nimmt und ihm dann geführt die Dinge in der richtigen Reihenfolge und interessant darbietet, ist als Lernmittel dem Internet haushoch überlegen. Es muss natürlich gut sein, es ist aber überlegen. (Spitzer/Kupferberg 2005)

Schauen wir uns diese Argumentation genauer an. Dass sie die Sache im Kern verfehlt, zeigt eine Prüfung im Detail. Spitzer hätte Recht, wenn sich die Computernutzung allein auf die Einübung in schlechte Software – er spielt auf Microsoft an – und wahlloses Nutzen von Internetseiten reduzieren würde. Tatsächlich scheint Spitzer – und mit ihm die vielen, die ihm zjubeln – gute Software nicht zu kennen, die im Unterricht einen Mehrwert darstellt. Und ein gutes Buch gegen viele schlechte Internetseiten auszuspielen ist ungefähr so originell wie eine gute Internetseite gegen die vielen schlechten Bücher bzw. Printmedien in Stellung zu bringen, die es ebenfalls

gibt. Wenn ich Bildzeitung, Groschenromane oder Kosalik zu alleinigen Vertretern der Buchkultur erklären würde, müsste ich vor der Verwendung von Printmedien im Unterricht warnen.

Tatsächlich lässt sich die Argumentation Spitzers aber noch aus einem anderen Blickwinkel in ihrer unreflektierten, printmedial verankerten Vorurteilsstruktur desavouieren: mit der Anfangspassage aus Steven Johnsons Bestseller ‚Everything Bad is Good für You‘. Johnson fordert hier die Leser(innen) seines Buches zu einem Gedankenexperiment auf

“Try this thought experiment: Imagine an alternate world identical to ours save one techno-historical change: video games were invented and popularized *before* books.” (Johnson 2005, 19):

In einer vorliteralen, durch Videospiele u.a. geprägten Welt erschienen die mit dem neuen Medium ‚Buch‘ verbundenen linearen Rezeptionsprozesse den Zeitzeugen des medialen Übergangs als sehr fremdartig, gar bedrohlich, wie Johnson im Fortgang zeigt:

“Reading books chronically understimulates the senses. Unlike the longstanding tradition of gaming - which engages the child in a vivid, three-dimensional world filled with moving images and musical soundscapes, navigated and controlled with complex muscular movements - books are simply a barren string of words on the page.” (2005, 19)

Dabei besitzt Steven Johnsons medientheoretische Fiktion eine interessante medien-geschichtliche Entsprechung. Denn was von ihm in Form eines Gedankenexperiments vorgetragen wird, hat medienkulturgeschichtlich in modifizierter Form tatsächlich stattgefunden - im Übergang von der kryptographischen zur typographischen Phase des literalen Paradigmas.

Mit der Erfindung des Buchdrucks nämlich waren tiefgreifende Veränderungen verbunden, die denen von Johnsons medialer Fiktion in erstaunlicher Form ähneln. Während Johnson seine Leser(innen) auffordert, sich vorzustellen, wie irritierend

Menschen, die in ihrer Mediensozialisation durch die Erfahrung lebendiger Dreidimensionalität aus Bildern und Tönen geprägt wurden, auf die Einführung bild- und tonlos präsentierter literaler Formen reagieren, ist diese Irritation nach der durch Gutenberg eingeleiteten medialen Revolution tatsächlich als kollektives Phänomen eingetreten, wie Horst Wenzel (Wenzel 1995; Wenzel/Seipel/Wunberg 2001) und Michael Giesecke (1991; 1998; 2002) in sehr differenzierten Studien aufgearbeitet haben.

Exemplarisch sei auf Guillaume Fichet verweisen, der Gutenbergs Druckerpresse als „*equus trojanus*“, als trojanisches Pferd, verstand, das den Kern der bis dahin gültigen Kultur in Frage stellte (vgl. Giesecke 1991, 148). Was könnte mit dieser Metapher gemeint sein? Die bis ins hohe Mittelalter verbreitete Plurimedialität der Rezeptions- und Produktionsprozesse wich der Monomedialität der durch Gutenbergs epochaler Erfindung geprägten Neuzeit. Mit Wenzel/ Seipel/Wunberg (2001) kann von der „Audiovisualität“ der mittelalterlichen Welt gesprochen werden, die mit dem Siegeszug der Buchdruckkunst sukzessive von der kulturellen Bühne verdrängt wurde. Ich selbst habe mit der Hybridbezeichnung „Symmedialität“ die Besonderheit der antiken bzw. mittelalterlichen Lese- und Schreibformen begrifflich zu erfassen versucht. Denn Lesen erfolgte *alta voce*, im symmedialen Verbund von Text und Stimme, Schreiben in der Verbindung von Schrift und Bild (vgl. Frederking 2003, 38ff.; 2006, 206ff.). In dem durch Gutenberg eingeleiteten printmedialen bzw. typografischen Paradigma verloren Lesen und Schreiben ihre symmedialen Ergänzungen Stimme bzw. Bild. Die mittelalterliche Plurimedialität wurde im Übergang zur Neuzeit durch den Buchdruck als „High-Tech des 15. Jahrhunderts“ (Giesecke 1991, 67) durch printmediale Monomedialität ersetzt.

In der Anfangsphase dieses Prozesses aber wirkten die für uns heute selbstverständlichen Insignien des printmedialen Paradigmas, die Schwarz-Weiß-Ästhetik der Gutenbergschen Druckerzeugnisse, in höchstem Maße irritierend. Bestes Beispiel ist sein epochemachendes Meisterwerk, die Gutenberg-Bibel. Der Verzicht auf Farbigkeit und Bildlichkeit verletzte die Rezeptionserwartungen der Zeitgenossen und führ-

te dazu, dass in den ersten Jahren der puristische Schwarz-Weiß-Druck durch nachträgliche handcolorierte Verzierungen ergänzt wurde (Janzin/ Güntner 1997, 113) - die Ähnlichkeiten zur Fiktion von Steven Johnson sind nicht zu übersehen.

Für die printmedial sozialisierten Menschen unserer Tage hingegen haben sich die Rezeptionserwartungen umgekehrt. Das Schwarz-auf-Weiß der printmedialen Ästhetik ist längst zum Gradmesser von Wahrheit geworden, die vielfarbige, sinnenreiche synästhetische Wirklichkeitsverarbeitung des aufziehenden multimedialen Paradigmas - das in vielem den mittelalterlichen Rezeptions- und Präsentationsgewohnheiten ähnelt, trägt das Stigma des Inferioren. Um mit Michael Giesecke zu sprechen:

„Informationen, die aus dem Hörensagen, mit dem Geschmack, senso-motorisch, olfaktorisch oder durch ‚undisziplinierte‘ visuelle Wahrnehmung gewonnen werden, führen nicht zu Wissen im strengen Sinne.“ (1991, 651)

In dem monomedial verengten literalen Sozialisationshorizont des ausgehenden Gutenberg-Zeitalters bewegen sich - bewusst oder unbewusst – immer noch zahlreiche Medienkritiken der Gegenwart. In vielen Fällen handelt es sich um Argumentationen, die den von Kuhn beschriebenen Reaktionsmustern von Vertreter(inne)n eines in Auflösung befindlichen Paradigmas entsprechen. Im medienkulturgeschichtlichen Rückblick erweist sich die vermeintliche kulturelle Überlegenheit der älteren bzw. länger bestehenden medialen Form des Buches allerdings als unhaltbare Prämisse. Wenn Manfred Spitzer das gute Buch gegen schlechte Internetseiten in Stellung bringt oder Elisabeth K. Paefgen die kurze „Anwendungs- und Reflexionsgeschichte in unserem Kulturraum“ zur Begründung für ihre Forderung nach einer Nicht-Berücksichtigung der neuen Digitalmedien im Literaturunterricht verwendet, so verkennen beide, dass mit den neuen digitalen Symmedien Computer und Internet eine medienkulturgeschichtliche Renaissance älterer Kulturformen und -praktiken verbunden ist, wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben.

4. Schlussfolgerungen

Während die vorangegangenen Überlegungen die paradigmatischen Tiefenschichten der teils offenen, teils verdeckten Widerstände innerhalb der gegenwärtigen Bildungseliten gegenüber den neuen Digitalmedien Computer und Internet aufdecken sollten, seien nachfolgend thesenartig einige Schlussfolgerungen für den Bereich der Deutschdidaktik skizziert. Diese greifen auf und pointieren, was schon an anderer Stelle formuliert wurde (vgl. Frederking 2002; 2003; 2006; Frederking/Kepser/Rath 2008):

Deutschdidaktik und Deutschunterricht kommen nicht umhin, den Computer mit all seinen Potentialen konzeptionell zu erschließen und praktisch zu nutzen, weil sich die fachlichen Gegenstände Sprache und Literatur durch ihn radikal verändert haben - und damit die Gegenstandsbereiche didaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis. Im Bereich der Sprache ist hier vor allem auf digitale Kommunikations- und Kooperationsformen in asynchroner (E-Mail, SMS, Mailingliste) und synchroner Form (Chat) zu verweisen sowie auf die vielfältigen Möglichkeiten des Web 2.0. Gleichzeitig erweitern Literatur-CD-Roms, Literatur im Internet, hypertextuelle Darstellungs- bzw. Narrationsformen, Netzliteratur bzw. Hyperfiction, virtuelle Theatralik, fiktionale Selbstkonstruktionen in MUDs und MOOs usw. das Spektrum der Literaturpräsentation bzw. -rezeption. Die Bewusstmachung, Reflexion und Verarbeitung medial bedingten sprachlichen und literalen Wandels auf analytischem wie handlungs- und erfahrungsorientiertem Fundament bilden folgerichtig zentrale Aufgaben von Deutschdidaktik und Deutschunterricht.

Neben der Veränderung und Erweiterung der fachlichen Gegenstände machen aber auch die veränderten medialen Sozialisationsbedingungen heutiger Heranwachsender eine reflexive Aufarbeitung und reflektierte Nutzung der neuen Digitalmedien notwendig. Die KIM- und JIM-Studien der letzten Jahre (vgl. z.B. Feierabend/ Rathgeb, 2006a; 2006b) haben eindrucksvoll gezeigt, wie stark Kinder und Jugendliche in der Gegenwart neben den auditiven und audiovisuellen Medien vor allem auch auf Com-

puter und Internet zurückgreifen. Wenn aber heutige Heranwachsende Sprache und Literatur im privaten Bereich auch und vor allem durch technische Medien kennenlernen, ist eine reine Buchorientierung im Deutschunterricht nicht mehr zeitgemäß. Schüler(inne)n würde anderenfalls der Deutschunterricht als Lehr-Lernangebot erscheinen, mit dem sie Sprache und Literatur nicht in der ganzen Bandbreite der aktuellen kulturellen und medialen Rezeptions- und Produktionsweisen kennen lernen. Sie schauen wahrscheinlich jetzt schon teilweise mit den Augen des interaktiven Mediennutzers, den Johnson in seiner Fiktion geschildert hat:

“Reading books chronically understimulates the senses. Unlike the longstanding tradition of gameplaying - which engages the child in a vivid, three-dimensional world filled with moving images and musical soundscapes, navigated and controlled with complex muscular movements - books are simply a barren string of words on the page.” (2005, 19)

Dies alles bedeutet nicht, dass das Buch in einem Deutschunterricht, der im Sinne der fachspezifischen Mediendidaktik medienintegrativ, computerunterstützt, intermedial bzw. symmedial ausgerichtet ist (vgl. Wermke 1997; Jonas/Rose 2002; Bönnighausen/Rösch 2004; Frederking 2006), keine Rolle mehr spielt. Allerdings sollte die Zeit printmedialer Ausschließlichkeit in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht vorbei sein.

Literaturverzeichnis

- Blatt, Inge/ Wilfried Hartmann (Hrsg.)* 2004: Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler
- Blatt, Inge/ Wilfried Hartmann / Andreas Voss* 2001: Neue Schriftmedien im Lehramtsstudium Deutsch. Berlin u.a. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 47)
- Bönnighausen, Marion/ Heidi Rösch (Hrsg.)* 2004: Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: (= Diskussionsforum Deutsch 15).

- Döring, Nicola* 2003: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen.2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Göttingen
- Feierabend, Sabine/ Thomas Rathgeb* 2006a: KIM-Studie 2006. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart
- Feierabend, Sabine/ Thomas Rathgeb* 2006b: KIM 2006. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart
- Flusser, Vilém* 1991/2002: Paradigmenwechsel. In: Flusser, Vilém: Medienkultur. Hrsg. v. Stefan Bollmann. Frankfurt a.M., S.190-201
- FORSA* 2007: Computereinsatz im Unterricht. In: <http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/4/0,3672,7129796,00.html> (Stand 10.1.2008)
- Frederking, Volker* 2003: Auf neuen Wegen ...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Literatur und Medien. München, S.143-159 (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2002).
- Frederking, Volker* 2004: Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003). München, S.37-66
- Frederking, Volker* (2006): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: Frederking, Volker (2006a) (Hrsg.): Filmdidaktik – Filmästhetik. München, S.204-229 (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005)
- Frederking, Volker/Kepser, Matthis/Rath, Matthias* 2008: Vorwort: Neue Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/ Matthis Kepser / Matthias Rath (Hrsg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München, S.7-16
- Frederking, Volker / Axel Krommer / Klaus Maiwald* 2008: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Giesecke, Michael* 1991: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt a.M.

- Giesecke, Michael* 1998: *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft.* Frankfurt a.M. (= stw 997)
- Giesecke, Michael* 2002: *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie.* Frankfurt a.M. (= edition suhrkamp 1543)
- Göltzer, Susanne* 2003 (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde.* Baltmannsweiler
- Greber, Erika/ Konrad Ehlich / Jan-Dirk Müller* (Hrsg.) 2002: *Materialität und Medialität von Schrift.* Bielefeld
- Greber, Erika/ Roger Lüdeke* (Hrsg.) 2004: *Intermedium Literatur. Beiträge zu einer Medientheorie der Literaturwissenschaft.* Göttingen
- Heibach, Christiane* 2000: *Literatur im Internet. Theorie und Praxis einer kooperativen Ästhetik.* Berlin.
- Heibach, Christiane* 2003: *Literatur im elektronischen Raum.* Frankfurt a.M. (= stw 1605).
- Hentig, Hartmut von* 2002: *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben: Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit.* Weinheim.
- Issing, Ludwig J./ Paul Klimsa* (Hrsg.) 1997: *Information und Lernen mit Multimedia. 2. überarb. Aufl.* Weinheim.
- Janzin, Marion/ Joachim Güntner* (Hrsg.) 1997: *Das Buch vom Buch. 5000 Jahre Buchgeschichte.* Hannover
- Johnson, Steven* 1997: *Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern.* Stuttgart.
- Johnson, Steven* 2005: *Everything Bad is Good for You. Why Popular Culture is Making Us Smarter.* London
- Jonas, Hartmut/ Kurt Rose* 2002: *Computerunterstützter Deutschunterricht.* Frankfurt a.M., Berlin u.a.
- Jonas, Hartmut/ Petra Josting* (Hrsg.) 2004: *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik.* München, S.127-140
- Josting, Petra* 2004: *Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM.* München. (= Medien im Deutschunterricht: Beiträge zur Forschung. Band 1)
- Klarer, Mario* 1999: *Einführung in die neuere Literaturwissenschaft.* Darmstadt

- KMK* (Kultusministerkonferenz) 2003: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München
- Koch*, Hans-Albrecht 1997: Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger. Darmstadt
- Kuhn*, Thomas S. 1962/1976: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
- Kurzrock*, Tanja 2003: Neue Medien und Deutschdidaktik. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen
- Mandl*, Heinz/ Hans Gruber / Alexander Renkl 1997: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J./ Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2. überarb. Aufl. Weinheim, S.167-178.
- OECD* (Hrsg) 2002: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris
- Paefgen*, Elisabeth Katharina 1999: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart
- Platon* 1980: Phaidros. In: Platon: Sämtliche Werke. Bd. 4. Nach der Übers. v. Friedrich Schleiermacher. Hamburg, S.7-60.
- Runkehl*, Jens/ Peter Schlobinski / Torsten Siever 1998: Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Opladen u.a.
- Schütz*, Erhard/ Thomas Wegmann 2003: Literatur und Medien. In: Arnold, Heinz Ludwig/ Heinrich Detering (Hrsg.) 2003: Grundzüge der Literaturwissenschaft. 6.Aufl. München, S.25-78
- Simanowski*, Roberto 2002: Interfictions. Vom Schreiben im Netz. Frankfurt a.M.
- Spanhel*, Dieter 2004: Aufgaben der Medienpädagogik unter anthropologischem Aspekt. In: Jonas, Hartmut/Petra Josting (Hrsg.) 2004: Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München, S. 127-140
- Spitzer*, Manfred 2006: Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart
- Spitzer*, Manfred/ Kupferberg, Shelly 2005: Bildschirme raus aus Kinderzimmern! Interview mit dem Neurowissenschaftler Prof. Dr. Manfred Spitzer. Online-Quelle: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kulturinterview/354959/>
- Stoll*, Clifford 2001 LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt a. M.
- Tulodziecki*, Gerhard 1997: Medien in Erziehung und Bildung. 3. Aufl.. Bad Heilbrunn.

- Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) 1997: Sprachwandel durch Computer. Opladen
- Wenzel, Horst 1995: Hören und Sehen, Schrift und Bild: Kultur und Gedächtnis im Mittelalter. München
- Wenzel, Horst/ Wilfried Seipel / Gotthart Wunberg (Hrsg.) 2001: Audiovisualität vor und nach Gutenberg. Zur Kulturgeschichte der medialen Umbrüche. Wien
- Wermke, Jutta 1997: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München.
- Wirth, Joachim / Eckhard Klieme 2003: Computernutzung. In: Baumert, Jürgen/ Cordula Artelt/ Eckhard Klieme/ Michael Neubrand/ Manfred Prenzel/ Ulrich Schiefele/ Wolfgang Schneider/ Klaus-Jürgen Tillmann/ Manfred Weiß (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S.195-209.
- Zielinski, Siegfried 1994: Auslegung von elektronischen Texten. In: Brackert, Helmut/ Jörn Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S.237-249.

Matthis Kepser (Bremen) Computer und Deutschunterricht – ein provokanter Zwischenruf

Zu den Feldern, die durch die AG Medien mehr oder minder regelmäßig ‚beackert‘ werden, gehört der Computer als Gegenstand und Werkzeug im Deutschunterricht. Ich selber habe mich vor den Pflug zum ersten Mal 1979 gespannt – da war ich noch Schüler und der IBM-PC eine gerade erst erfundene, sündhaft teure Rechenmaschine. Mich interessierte damals, wie eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Arbeits- und Denkweise mit einer naturwissenschaftlich-technischen vereint werden könnte. Angeregt durch einen Artikel in der Deutschen Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte – nein, ich gehörte damals nicht zu deren Leserschaft, ein Verwandter hatte mich auf den Beitrag aufmerksam gemacht – durchforschte ich mit Hilfe eines Großcomputers, den ich in einer Münchener Versicherungsgesellschaft benutzen durfte, das poetische Oeuvre Paul Klees longitudinal auf statistisch auffällige Worthäufigkeiten. Meine daraus entstandene Facharbeit zum Abitur war wohl eine der ersten, für die ein Schüler den Computer als Werkzeug im Deutschunterricht genutzt hat. Seitdem hat mich das Thema „Computer im Deutschunterricht“ nicht mehr losgelassen.

Meine kritische Bilanz knapp 30 Jahre später, rückblickend auf eine fachdidaktische Forschung, die man immerhin auf mindestens 20 Jahre ansetzen kann, ist freilich wenig erfreulich.

1. Vieles von dem, was erfolgsversprechend erforscht worden ist, ist nicht oder nur ungenügend weiter verfolgt worden.

Ein Beispiel dazu wäre das Feld „Computer und Menschmaschinen im Diskurs von Literatur und Philosophie“, das Mitte der 1980er Jahre von Praktikern und Theoreti-

kern liebevoll angelegt und schülemah ausgebaut worden ist. Bis Mitte der 1990er Jahre spielte es in der deutschdidaktischen Diskussion eine nicht unbeachtliche Rolle, um anschließend fast völlig in Vergessenheit zu geraten. Damals vorhandene Anthologien, aus denen man sich als Lehrkraft interessante Texte zusammenstellen konnte, sind nicht mehr greifbar. Zahlreiche Unterrichtsmodelle, die nicht zuletzt in der „grauen“ Literatur der Landesinstitute publiziert worden sind, können heute nur mehr mit großer Mühe recherchiert werden. Obwohl das Thema keineswegs an gesellschaftspolitischer Bedeutung verloren und auch fachdidaktisch nichts an seiner Legitimation eingebüßt hat, scheint sich derzeit kaum mehr jemand dafür zu interessieren.

Die Ursachen sind sicher vielschichtig: Computer sind heute zu einem scheinbar so selbstverständlichen Medium geworden, dass darüber niemand mehr in fasziniertes Staunen oder apokalyptisches Menetekeln gerät. Gerade weil aber unsere Kultur durch die digitalen Informationstechnologien einen so grundlegenden Wandel erfahren hat, dessen Auswirkungen weit über die hinausgehen, die etwa die Erfindung der Dampfmaschine mit sich brachte, sollte deren Reflexion ein dauerhaftes schulisches Anliegen sein. In der Fachdidaktik dominieren seit einigen Jahren Kompetenzdebatten die Forschung und dabei wird häufig übersehen, dass sich die Frage nach den Inhalten keineswegs erledigt hat.

Ein weiteres Beispiel für ein weitgehend aufgegebenes Feld ist die Erforschung von Schreibprozessen mit Hilfe automatischer Schreibprotokolle. Auch das war eine sehr wichtige und erfolgversprechende Perspektive, die ab Mitte bis Ende der 1990er Jahre die Schreibforschung beschäftigt hat. Wichtig deshalb, weil mit der Revolution des elektronischen Schreibens sich Schreibprozesse grundlegend verändert haben und die Fachdidaktik aufgefordert war, angemessene Vermittlungsstrategien zu entwickeln - erfolgversprechend, weil automatische Schreibprotokolle erstmals einen sehr differenzierten Einblick in das Schreibverhalten unterschiedlichster Probanden geben konnten. Nach wie vor spielt die Vermittlung elektronischen Schreibens an den Schulen kaum eine Rolle, und das gilt nicht nur für die Bundesrepublik. Es dominieren weiterhin die Einübung und Reflexion des handschriftlichen Schreibens den

Deutschunterricht, obwohl jenseits der Schule nur noch Einkaufszettel und gelegentlich Prüfungen mit der Hand geschrieben werden. Auch wissen wir keineswegs bereits alles über erfolgreichen bzw. erfolglosen Umgang mit der Textverarbeitung. Freilich sind entsprechende Forschungsvorhaben aufwändig und lassen sich kaum ohne Drittmittelunterstützung realisieren, denn die Auswertung automatischer Schreibprotokolle ist eine mühselige und zeitraubende Angelegenheit.

2. Vieles von dem, was mit großem Aufwand entwickelt und (meist mit weniger großem) erforscht worden ist, hat sich aus verschiedensten Gründen als didaktisch irrelevant herausgestellt.

Beispiel Nummer 1:

Ein solches Feld war beispielsweise die Entwicklung, Erprobung und schulische Etablierung von hypertextuellen Lernumgebungen für den Literaturunterricht. Hier waren Mitte der 1990er Jahre zunächst einmal einige Praktiker engagiert, die Beispielprogramme entwickelt und teilweise auch schulisch erprobt hatten. Pädagogischen Rückenwind bekamen sie von der konstruktivistischen Didaktik, die sich für ein selbstständiges und entdeckendes Lernen stark machte, wofür hypertextuelle Lernumgebungen ein geradezu ideales Medium zu sein schienen. Freilich hat sich relativ schnell herausgestellt, dass der dazu nötige Entwicklungsaufwand die Ressourcen von Hobbyprogrammierern bei weitem übersteigt. Die Konstruktion entsprechender Programme übernahmen daher fachdidaktisch orientierte Verlage, die hinter Hypertext- und Hypermediaprogrammen ein neues und lukratives Geschäftsfeld witterten. Besonders stark engagierte sich der Reclam-Verlag, der seine Texte und Materialien für den Literaturunterricht günstig zweitvermarktete, indem er über 30 gelbe und grüne Hefte hypertextuell verknüpfte und auf CD-ROM brannte. Hypertextuelle Lernumgebungen waren das freilich nicht wirklich. Der Vernetzungsgrad der verschiedenen Informationen war viel zu gering, um zu einem explorativen Handeln zu motivieren. Didaktische Überlegungen flossen weder in die Konzeption noch in dafür eigentlich notwendigen Begleitmaterialien.

Schon etwas näher am Ideal hypertextueller Lernumgebungen lag die eigenständige Entwicklung einer dreibändigen bzw. „-scheibigen“ Edition „Geschichte der deutschen Lyrik“. Weiterhin gab es die Reihe „Epochen der deutschen Literatur“, die auf zuletzt drei CD-ROMs hypertextuell verknüpfte Informationen zur Epochen-geschichte anbot. Auch der Cornelsen-Verlag veröffentlichte auf der Basis eines sehr schön gemachten Programms aus dem Systema-Verlag (Thomas Mann – Rollende Sphären) mehrere CD-ROMs, die ein „Panorama der deutschen Literatur“ hypermedial aufspannen sollten. Die deutschdidaktische Forschung hat sich in vielen Beiträgen damit auseinandergesetzt, einzelne Programme ausführlich rezensiert und im Allgemeinen deren Einsatz im Unterricht anempfohlen. Freilich waren an deren Entwicklung nur selten Fachdidaktiker direkt beteiligt.

Was ist von all diesen CD-ROMs übriggeblieben? *Keine einzige* davon ist 2008 mehr auf dem Markt! Der Reclam-Verlag hat sich komplett aus dem Feld der elektronischen Medien verabschiedet. Cornelsen konzentriert sich – wie andere Schulbuchverlage auch – derzeit vor allem auf elektronische Begleitmedien zu seinen Schulbuchreihen. Ganz offenbar ist dieses mediale Angebot vollkommen an den Bedürfnissen oder Gewohnheiten der intendierten Rezipienten, seien es nun Schüler(innen), Lehrkräfte oder Student(inn)en gewesen, vorbei gegangen.

Ursachen dafür können wegen fehlender empirischer Forschung nur spekulativ errahnt werden. So mag der selbstständig lernende Schüler ein Idealbild der konstruktivistischen Didaktik sein, das unter den gegebenen Bedingungen schulischer Sozialisation kaum eine reale Entsprechung findet. Die meisten Lernenden scheinen doch dem linear vorstrukturierten Buch den Vorzug zu geben, wenn sie sich Wissen (i.w.S.) aneignen wollen.

Die meisten Lernenden bevorzugen einen Lehrer, der sie im Präsenzunterricht oder als Autor eines Lehrbuchs für einen bestimmten Stoff interessieren und im besten Fall begeistern kann. Auch werden lexikalische Informationsbedürfnisse mittlerweile durch das Internet gestillt. Wer schnell etwas über die Epoche der Romantik wissen

will, der erhält bei Wikipedia annähernd gleich gute und umfangreiche Auskünfte wie ehemals auf CD-ROM, und zwar nahezu kostenlos.

Beispiel Nummer 2:

Auch Hyperfiction ist ein Thema, auf das sich in den letzten zehn Jahren nicht wenige Fachdidaktiker gestürzt haben, der Autor dieses Zwischenrufs eingeschlossen. Beflügelt durch mehrere Wettbewerbe (IBM/DIE ZEIT, dtv/t-online) machten sich zahlreiche, vornehmlich junge Autorinnen und Autoren begeistert auf den Weg, die neuen Möglichkeiten der Netzliteratur zu erkunden. Theoretisch wurde für die Hyperfiction eine neue Freiheit des Lesers und das Ende autoritärer Autorenschaft propagiert.

Der Deutschunterricht schien mit der Hyperfiction einen Gegenstand gefunden zu haben, in dem sich in idealer Weise Computertechnologie und Fragen literarästhetischer Bildung schülernah die Hand reichen. Zudem reizte die Auseinandersetzung mit Hyperfiction auch zum Selbermachen, was handlungs- und produktionsorientierte Vermittlungsmethoden nahe legt. Wenn man jetzt über das Internet recherchiert, was vom Hype der Hyperfiction übriggeblieben ist, dann wird man bilanzieren müssen: So gut wie gar nichts. Seit 2003 hat es keine Wettbewerbsausschreibungen mehr gegeben – die ehemaligen Sponsoren sahen es offenbar nicht mehr als lukrativ an, sich auf diesem Feld zu engagieren und neue Sponsoren sind nicht aufgetreten. Von ein paar Unermüdlichen wie Johannes Auer und Reinhard Döhl abgesehen, haben die meisten ehemaligen Autoren der Netzliteratur den Rücken gekehrt, Preisträger/-innen eingeschlossen. Neue Autoren sind nur sehr spärlich dazu gekommen. Ehemals gut gepflegte Portale wie BELUGA, fortgeführt unter der Adresse www.cyberfiction.ch von Beat Suter, hinterlassen mittlerweile einen verwaisten Eindruck. Die beiden letzten dort dokumentierten Projekte stammen aus dem Jahr 2005. Versuche, Hyperfiction auf CD-Rom zu vermarkten, sind schon nach drei Publikationen 2004 aufgegeben worden (edition cyberfiction). Ganz offenbar ist das literarische Experiment „Hyper-

fiction“ sehr schnell ausgereizt gewesen. Ganz offenbar ist es auch nicht gelungen, dafür dauerhaft ein größeres Publikum zu interessieren.

Beispiel Nummer 3:

Lernsoftware in Form von Adventure Games. Ab Mitte der 1990er Jahre entwickelten einige Verlage und Softwarehäuser Lernsoftware für verschiedene Fächer – darunter auch Deutsch, die dem Spielprinzip der Adventure-Games folgte. An der inhaltlichen Konzeption waren Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen beteiligt, die dazu auch kleinere Felduntersuchungen vorlegten. Was jedoch vielleicht kurzfristig das Interesse der Kinder wecken konnte, erwies sich langfristig keineswegs als attraktiver Nachhilfeunterricht. Selbst die bunteste Verpackung kann eben nicht darüber hinweg täuschen, das hier in erster Linie gelernt, und nicht gespielt werden soll. Wer selber Kinder hat, weiß: Solche von den Eltern in bester Absicht gekauften Programme verstauben nach wenigen Stunden Nutzungszeit in der Schublade mit ausgerangierten Silberscheiben, die man aus welchen Gründen auch immer nicht wegwerfen, aber doch nie mehr nutzen will. Dementsprechend zurückhaltend reagiert inzwischen die Käuferschaft und die Verlage haben ihre Produktreihen vom Markt genommen (z.B. Klett's TIM-Serie) oder sind gerade dabei, sie zu verramschen (Cornelssens LOLLIPOP-Reihe).

Beispiel Nummer 4:

Hierzu zählen die zahlreichen E-Learning-Projekte, die insbesondere in der akademischen Ausbildung mit Hilfe kräftig sprudelnder Finanzquellen aus Bund und Ländern seit der Jahrtausendwende initiiert worden sind. Darunter waren auch solche, die der Lehramtsausbildung von Deutsch-Studierenden dienen sollten. Nicht nur viel Geld für wissenschaftliche Mitarbeiter, studentische Hilfskräfte und externe Programmentwickler wurde hier investiert, sondern auch viel Zeit, die zwangsläufig zur Verwirklichung anderer Forschungsvorhaben fehlte. Liest man dazu die Abschlussberichte, so fällt die Bilanz eher nüchtern aus: Von der Vorstellung, man könne Prä-

senzunterricht mehr oder minder vollständig durch Online-Kurse ersetzen, haben sich mittlerweile fast alle in diesem Feld Forschenden verabschiedet. Aber auch das sogenannte Blended Learning, bei dem Präsenzphasen mit Phasen der virtuellen Lehre abwechseln, scheint nur begrenzt zukunftsfähig. Der Aufwand zur Erstellung entsprechender Online-Angebote ist enorm – ELearning trägt keineswegs dazu bei, die Ausbildungskosten zu senken, ganz im Gegenteil. Ob der durch ELearning entstehende didaktische Mehrwert die höheren Ausgaben rechtfertigt, ist zumindest fragwürdig. Lehrende und Studierende sind zwar durchaus offen für die Nutzung von Lernplattformen, bevorzugen dabei aber eindeutig sogenannte niederschwellige Funktionen, die vor allem der Kursorganisation und Distribution von Kursmaterialien dienen.

3. Vieles von dem, was sich als nachhaltig relevant für den Deutschunterricht herausgestellt hat, ist ungenügend oder so gut wie gar nicht angegangen worden.

Zu den nachhaltig erfolgreichen Computermedien, die in den Kompetenzbereich des Deutschunterrichts fallen, gehören die interaktiven Spielgeschichten für Kinder zwischen dem 4. und etwa 9. Lebensjahr. Zwar sind auch hier zahlreiche Scheiben der ersten Generation mittlerweile vom Markt verschwunden. Es gibt aber Dinosaurier wie etwa die „Pettersen und Findus“-CD-ROMs in Anlehnung an die Bilderbücher von Sven Nordqvist oder die Scheiben zu den Sams-Geschichten von Paul Maar, die nach wie vor erhältlich sind. Darüber hinaus hat der sehr rührige Tivola-Verlag etliche neue Reihen publiziert ((vgl. www.tivola.de)). Die Deutschdidaktik hat sich mit diesen Computer-Kindermedien durchaus intensiv auseinandergesetzt. Es entstanden Beiträge für Zeitschriften und Sammelbände sowie Dissertationen bzw. Habilitationen. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass vor allem solche Programme untersucht worden sind, zu denen print-literarische Vorlagen vorhanden waren. Damit steht man in der Gefahr, weder der ästhetischen Eigenart der interaktiven Spielgeschichten noch deren völlig anders gelagerten Rezeption gerecht zu werden. Die CD-ROMs erscheinen sozusagen als das schlechtere Buch. Hier könnte die Deutschdidaktik

einen Fehler wiederholen, der sich schon im Bereich der Filmbildung als äußerst problematisch herausgestellt hat. Ganz neue Entwicklungen wie die Bilderbücher auf DVD (ebenfalls Tivola-Verlag) wurden meines Wissens noch gar nicht hinsichtlich ihrer didaktischen Relevanz erforscht.

Kaum wahrgenommen worden sind in der Deutschdidaktik bislang die Computerspiele – und das ist fatal. Schon früh hat man darauf verwiesen, dass alle Computerspiele narrative Kadrierungen aufweisen, selbst ganz einfache Jump-‘n-Runs- oder Auto-Rennspiele. Andere Genres, wie die Rollenspiele und insbesondere die Adventure-Games, entwickeln sogar eine gewisse epische Breite. Sie sind schon seit vielen Jahren fest eingewoben im Medienverbund und auch ein wichtiger Teil des intertextuellen Verweissystems anderer Medien wie Literatur und insbesondere Film.

Unbestreitbar sind Computerspiele fiktionale Medien, die zum Bildungsauftrag des Deutschunterrichts gehören. Und ebenso unbestreitbar gehören sie zu den wichtigsten Medien im Alltag der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Das gilt vor allem für männliche Medienrezipienten: Eine aktuelle Studie zeigt, dass selbst für Schüler mit dem höchsten schulischen Bildungsabschluss Computerspiele einen zentralen Stellenwert haben.

Nur fiktionale Filmangebote in Kino und Fernsehen sind den gegenwärtigen Abiturienten mehrheitlich wichtiger, Romane und Erzählungen folgen erst auf Platz 3. Wenn der Deutschunterricht nicht an der medialen Wirklichkeit der Schüler(innen) vorbeierieren will, muss er sich künftig sehr viel mehr auf die Auseinandersetzung mit Computerspielen einlassen.

4. Vieles von dem, was sinnvollerweise erforscht worden ist und auch praxisgerecht aufbereitet wurde, ist in der Schulwirklichkeit kaum angekommen.

Keineswegs soll hier der Eindruck erweckt werden, die Deutschdidaktik hätte in Gänze ihre Hausaufgaben nicht gemacht oder mehrheitlich auf falsche Pferde gesetzt.

Vieles von dem, was in weit über hundert Zeitschriftenbeiträgen, Sammelbänden und Einzelpublikationen vor allem in den 1990er Jahren veröffentlicht worden ist, kann

als didaktisch sinnvoller Bildungsbeitrag eingestuft werden. Auch hat die technische Entwicklung nur wenig davon im Kern überholt. Lediglich solche Beiträge, die sich mit ganz bestimmten Softwareprodukten auseinandergesetzt haben und deren Anliegen vor allem darin bestand, Bedienungskompetenzen zu vermitteln, müssen heute als historisch betrachtet werden. Nach wie vor aktuell sind beispielsweise all die kreativen Unterrichtsvorschläge, die im Zusammenhang mit der elektronischen Textverarbeitung entwickelt worden sind. Programme und Programmversionen mögen kommen und gehen – an den Grundprinzipien elektronischen Schreibens hat sich seit 20 Jahren kaum etwas geändert.

Nach wie vor interessant sind jene Beiträge, die sich aus didaktischer Sicht mit den sogenannten Autopoemen beschäftigt haben, also mit Gedichten, die durch Zufallssteuerung am Computer entstehen. Nach wie vor eignet sich der Computer hervorragend, um Zeitungsprojekte in der Klasse zu realisieren. Nach wie vor ist die Frage nach Sprachwandelphänomenen im Zusammenhang mit der – nun gar nicht mehr so neuen – Computerkultur eine wesentliche, die im Deutschunterricht reflektiert werden sollte. Nach wie vor gilt, dass das World Wide Web unsere Medienwelt revolutioniert hat: Informieren und Kommunizieren – zwei zentrale Inhalte des Deutschunterrichts – scheinen uns heute ohne WWW kaum mehr denkbar. Nicht nur die private Kommunikation wird heute in hohem Maße über das Internet organisiert. Die richtige (und das heißt auch kritische) Nutzung der vielfältigen Angebote ist zur unabdingbaren Voraussetzung geworden, um erfolgreich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Auch wenn sich einige Hoffnungen in Bezug auf den Computer als neues Lernmedium zerschlagen haben, so gilt doch weiterhin: Übungssoftware zur Rechtschreibung und Grammatik kann die traditionellen Methoden durchaus sinnvoll ergänzen. Nicht nur speziell für den Deutschunterricht entwickelte Instrumente wie etwa der Didaktische Chatraum eröffnen neue Spielräume zum kooperativen Arbeiten und zur Sprachreflexion. Nach wie vor gilt nicht zuletzt, dass mit dem Computer ein neues

Werkzeug und ein neues Medium zur ästhetischen Selbstäußerung entstanden ist: vom kooperativ geschriebenen Roman, über das selbst produzierte Hörspiel und den am Computer realisierten oder zumindest geschnittenen Film bis hin zur eigenen Web-Seite.

Seit ich an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Kurse zum Computer im Deutschunterricht gebe – und das tue ich seit 1996 –, war meine erste Frage an die Studierenden stets: „Hatten Sie während Ihrer eigenen Schulzeit jemals etwas mit dem Computer im Fach Deutsch zu tun?“ Und die Antwort ist nun seit über zehn Jahren dieselbe: Etwa 90% der Teilnehmer(innen) sagen: „Nein!“ Diese kleine Empirie wird durch etwas größere Studien mittlerweile gestützt. Eine bundesweite, repräsentative Umfrage zum Umgang mit dem Computer im Deutschunterricht gibt es leider immer noch nicht, aber es steht nicht zu erwarten, dass das Ergebnis anders ausfallen wird:

Obwohl mittlerweile in allen mir bekannten Bildungsplänen die Auseinandersetzung mit dem Computer im Deutschunterricht gefordert wird, findet eine solche so gut wie nicht statt. Auf diesen eklatanten Missstand mit Lehrerschelte zu reagieren, wäre eine verständliche Reaktion. Die Deutschdidaktik wird sich aber den Vorwurf gefallen lassen müssen: Es ist ihr bislang offenbar weder gelungen, in die bestehende schulische Praxis hinein mit leicht umsetzbaren Unterrichtsmodellen zu wirken, noch die von ihr ausgebildeten Nachwuchskräfte für dieses Thema nachhaltig zu sensibilisieren und zu begeistern. Es gibt also noch eine Menge zu tun!

P. S. 1: Ganz absichtlich fehlen in diesem Zwischenruf Literaturhinweise: Hätte ich auch nur einen oder eine der vielen verdienstvollen Autoren und Autorinnen genannt, hätte ich auch nur einen der zahlreichen wertvollen Beiträge zitiert, so hätte ich mich gleich bei all denen entschuldigen müssen, die ungenannt geblieben sind, gleichwohl sie ebenso verdienstvoll gewirkt und ebenso wertvolle Beiträge geliefert haben. Interessierte Leserinnen und Leser seien aber wenigstens auf die neueste Publikation verwiesen, die Hartmut Jonas, einem der Pioniere auf diesem Feld, gewidmet ist:

Frederking, Volker; Kepser, Matthis, Rath, Matthias: LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: kopaed 2008.

P.S 2 Gedacht sei an dieser Stelle einem weiteren Pionier, der schon seit Anfang der 1990er Jahre dem Forschungsfeld „Computer und Deutschunterricht“ sein Herz geschenkt hat und nicht müde geworden ist, Forschungsergebnisse mit zahlreichen Beiträgen in Fachzeitschriften, Sammelbänden und durch seine Mitwirkung an Schulbuchreihen in die schulische Praxis zu tragen: Martin Plieninger. Er ist in diesem Frühjahr – viel zu früh – von uns gegangen (vgl. den Nachruf der AG Medien <http://www.ag-medien.de/>).

Kurt Rose (Greifswald) Immer mehr Schülerinnen und Schüler werden Computernutzer – doch die Einbindung von Computern in den Deutschunterricht stagniert

Die internationale OECD-Studie „Are students ready for a technology-rich world“ dokumentiert, dass der Zugang zu Computer und Internet in deutschen Schulen zwischen 2000 und 2003 enorm gestiegen ist, dass Deutschland mit 23 % jedoch den geringsten Prozentsatz von 15-Jährigen aufweist, die den Computer mehrmals in der Woche in der Schule nutzen, und dass nur 11 % der deutschen Schüler Lernsoftware einsetzen.

Eine nationale Sonderumfrage von Initiative D21 und TNS-Infratest unter dem Thema „Lehre oder Leere? - Computerausstattung und -nutzung an deutschen Schulen“ ergab im August 2006, dass annähernd 90 % der Schulen mit Computern oder Laptops ausgestattet sind und dass 18 % der Schüler(innen) - ein international eher durchschnittlicher Wert - häufig einen Computer im Unterricht nutzen.

In den sozialwissenschaftlichen Fächern werden Computer und Laptops am häufigsten in den Unterricht einbezogen. 26 % nutzen den Rechner mehrmals im Monat. Es folgen die Fremdsprachen und Deutsch mit jeweils 19 %. Die Naturwissenschaften liegen lediglich im Mittelfeld: Mindestens mehrmals im Monat wird der Rechner im Unterricht für Mathematik (17 %), Physik (13 %), Biologie (11 %), Chemie (7 %) genutzt. Das Schlusslicht bilden die künstlerischen Fächer Kunst und Musik mit 6 bzw. 5 % (vgl. KIM-Studie 2006, JIM-Studie 2006).

Zur Ausgangslage der Untersuchung

Diese und ähnliche Analysen bilden immer wieder die Grundlage von Diskussionen in unserem Medienseminar „Computer und Internet im Deutschunterricht“ an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Unterschiedliche Auffassungen zur Mediennutzung von Schüler(inne)n, zur Ausstattung der Schulen mit Computerarbeitsplätzen und zur Einbeziehung des Computers im Deutschunterricht führten uns zu

dem Vorhaben, publizierte Angaben und Auffassungen selbst - im Rahmen der obligatorischen Praktikumsaufgabe für das große Schulpraktikum - mit den konkreten Bedingungen an den Praktikumsschulen zu vergleichen.

Für das Schulpraktikum nahmen sich die Studierenden vor, die Computerräume, ihre Ausstattung und ihre Nutzungsmöglichkeiten an ihren Praktikumsschulen zu besichtigen, Gespräche mit Deutschlehrer(inne)n zum Einsatz des Computers in ihrem Deutschunterricht zu führen und in ihrem eigenen Unterricht Schüler(innen) mit Hilfe eines selbst entwickelten gemeinsamen Fragebogens zur Computernutzung zu befragen. Die Befragung der Schüler(innen) sollte nach Absprache mit dem Mentor bzw. Schulleiter und für die Lernenden freiwillig und anonym erfolgen.

Die Beobachtungen und Umfragen fanden im Wesentlichen vom Sommersemester 2005 bis Sommersemester 2006 an Schulen unterschiedlicher Schultypen u.a. in Greifswald, Stralsund und Prenzlau, aber auch in Berlin, Uelzen und Mönchengladbach statt.

Ausstattung und Nutzung von Computerarbeitsplätzen

Die Studierenden besichtigten die Computerräume und -arbeitsplätze an 16 Schulen und führten (inoffizielle) Gespräche mit den Informatiklehrern sowie den Deutschlehrer(inne)n zu den Nutzungsmöglichkeiten der Computerarbeitsplätze im Unterricht und in der Freizeit.

Die Auswertung der Beobachtungen ergibt, dass

- alle Schulen über Computerräume mit Internetzugang verfügen;
- die Anzahl der Computerräume zwischen 1 bis 4 liegt;
- im Durchschnitt 41 Computerarbeitsplätze an den Schulen vorhanden sind (Anzahl variiert von 20 bis 90);
- an einer Schule jeder Klassenraum zusätzlich mit einem eigenen Computer ausgestattet ist, allerdings ohne Internetzugang;
- an vier Schulen die Computerräume hauptsächlich für den Informatikunterricht vorgesehen sind;

- an drei Schulen eine Nutzung der Computerräume außerhalb des Unterrichts nicht vorgesehen ist;
- an einigen Schulen einzelne Computer in der Bibliothek, im Flur bzw. in Essensräumen freizeitleich genutzt werden können.

Aus den Gesprächen mit insgesamt 47 Deutschlehrer(inne)n wird ersichtlich, dass

- 50 % der Deutschlehrer(innen) nie den Computer im Deutschunterricht einsetzen;
- die anderen im Durchschnitt 2,25 mal im Jahr (1 - 4 mal) direkt mit dem Computer im Deutschunterricht arbeiten;
- keiner den Computer wöchentlich oder monatlich einsetzt;
- an 10 der 16 Schulen keine Lernsoftware für Deutsch vorhanden ist;
- es an drei Schulen nach Auffassung der Lehrenden Lernsoftware für die Orientierungsstufe gibt, die aber kaum genutzt wird;
- drei weitere Schulen nach eigenen Angaben Schola 21, Oriolus 5. - 6. Klasse (mir unbekannt) bzw. Lernkompetenz Deutsch besitzen.

Stellvertretend für viele ähnliche Beobachtungen und Umfrageergebnisse mag die folgende Einschätzung einer Studentin stehen:

„Nicht so positiv sah es mit der Verbindung des Deutschunterrichts und der Arbeit am Computer aus. In beinahe allen Klassenräumen war ein Computer vorhanden. Weiterhin gehörte ein Computer zum Inventar des Physik-, Chemie- und Biologievorbereitungsraumes. Zudem verfügte die Schule über einen großen Informatikraum mit sechzehn Computern und einem Server sowie einem Drucker. Direkt neben dem großen Informatikraum befand sich ein kleiner Computerraum mit drei Laptops und zwei großen Rechnern. Diesen Raum konnten die Schüler(innen) auch außerhalb des Unterrichts nutzen. Ebenso konnten die Schüler/innen den Computer im Freizeitraum und Hausaufgabenzimmer nutzen. Alle Rechner verfügten über einen Internetzugang. Die notwendigen Voraussetzungen für die Nutzung des Computers im Unterricht waren also vorbildlich erfüllt. Eine anonyme Befragung der sechs Deutschlehrer/innen ließ allerdings eine gewisse Enttäuschung aufkommen. Sie wussten nicht einmal, ob an der Schule ein Lernprogramm für den Deutschunterricht vorhanden ist. Nach langem Suchen konnte eine CD mit dem Titel „Lernkompetenz Deutsch“ von Cornelsen gefunden werden, allerdings war diese

vollkommen unbenutzt, was anhand der Tatsache, dass keine der Lehrkräfte für dieses Fach den Computer in den Unterricht einbezieht, nicht verwunderlich war.” (S. H.)

Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Studierenden befragten insgesamt 729 Schüler(innen) (54 % Jungen und 46 % Mädchen) der Jahrgangsstufen 5 bis 13 (im Alter von 9 bis 20 Jahren). Das Durchschnittsalter aller Befragten beträgt 13,5 Jahre.

Da einzelne Klassen bzw. Schulen eine überschulische Auswertung der Umfrageergebnisse nicht wünschten bzw. einige Auswertungen unvollständig oder nicht nachvollziehbar erfolgten, bilden die Befragungen von 285 Schülerinnen und 230 Schülern in 24 Klassen an 16 Schulen die empirische Basis für die folgenden Umfrageergebnisse.

Um alters- und entwicklungsbedingte Unterschiede im Umgang mit Computer und Internet feststellen zu können, werden die Angaben der Befragten zusätzlich in drei Altersgruppen ausgewertet. Zur Gruppe A gehören die 9- bis 12-Jährigen, zur Gruppe B die 13- bis 15-Jährigen und zur Gruppe C die 16-Jährigen und die Älteren.

Die Schüler(innen) wurden gebeten, Auskunft zu geben,

- ob sie zu Hause einen Computer besitzen,
- wie oft sie ihn benutzen,
- wie lange sie sich im Durchschnitt am Computer aufhalten,
- wo sie den Computer benutzen,
- womit sie sich am Computer beschäftigen,
- wie oft der Computer im Deutschunterricht eingesetzt wird,
- ob sie Computerzeitschriften bzw. Kinder- und Jugendromane über Computer und Internet lesen,
- was bestimmte Wörter/Begriffe aus der Computersprache bedeuten.

In Anbetracht der Tatsache, dass auch 9- bis 10-Jährige die Fragen weitgehend ohne fremde Hilfe beantworten können und dass die Antworten durch die Studierenden schnell auswertbar und vergleichbar sein sollten, wurden zwei bis vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die Schüler(innen) hatten die für sie zutreffende Angabe anzukreuzen. Lediglich auf die Frage, womit sich die Schüler(innen) am Computer beschäftigten, wurden zehn Bereiche zur Auswahl gestellt. Hier konnten die Schüler(innen) mehrere Kreuze setzen.

Die Frage, ob sie zu Hause einen Computer haben, hatten die Schüler(innen) nur mit ja oder nein zu beantworten. Die Auswertung ergibt: 98 % der Haushalte besitzen einen Computer. Die Zahl stimmt exakt mit der in der JIM-Studie 2006 ermittelten Geräte-Ausstattung der Haushalte von 12- bis 19-Jährigen überein (JIM-Studie 2006, S. 8). Bei den 6- bis 13- Jährigen sind es lt. KIM-Studie 2006 85 % (s. ((www.mpfs.de))).

Da wir weder die Anzahl der sich im Haushalt befindenden Computer erfassten noch ermittelten, ob die Schüler(innen) einen eigenen Computer benutzen, sei hier vertiefend aus den beiden Studien hinzugefügt, dass 17 % der 6- bis 13-Jährigen und 60 % der 12- bis 19-Jährigen im Jahr 2006 einen eigenen Computer bzw. Laptop besitzen. Hier bestätigt sich die von Conrady in seiner Untersuchung zur Mediennutzung von Jugendlichen bereits 2001 getroffene Feststellung, dass Jugendliche eine bald uneingeschränkte Verfügbarkeit von allen elektronischen Medien haben. 2006 nicht mehr bestätigt werden kann die Behauptung:

„Unerwartet deutlich sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit erheblich geringeren Werten für weibliche Jugendliche.“ (Conrady 2003, 11)

Nach unserer Auffassung hat sich eine allmähliche Angleichung vollzogen. Unterschiede im Medienbesitz liegen in unserer Erfassung nur auf einem 1%-Niveau.

Die Auswertung aller Antworten auf die Frage, wie oft sie einen Computer benutzen, ergibt, dass 55 % aller Befragten täglich den Computer benutzen, 35 % einmal in der Woche, 9 % einmal im Monat und nur 1 % den Computer nie nutzt. Der Anteil der

Schülerinnen, die sich täglich am Computer beschäftigen, beträgt davon 50 % und der der Schüler 65 %.

Deutliche Unterschiede gibt es zwischen den Altersgruppen. Während nur 36 % der 9- bis 12-Jährigen täglich den Computer benutzen, sind es bei den 13- bis 15-Jährigen 63 % und bei den 16-Jährigen und darüber sogar 74 %.

Fasst man diese Angaben zum täglichen und einmaligen Aufenthalt pro Woche zusammen, lassen sich wiederum Parallelitäten zur JIM-Studie 2006 herstellen, die besagt, dass 83 % der 12- bis 19-Jährigen mindestens mehrmals pro Woche den Computer intensiv nutzt.

Fast identische Aussagen zur Mediennutzung gibt es auch im Vergleich mit der Gruppe der sechs bis 13 Jahre alten Computernutzer in der KIM-Studie 2006, die ermittelt, dass knapp ein Drittel der Nutzer sich fast täglich mit dem Computer beschäftigt und der größere Anteil (54 %) nur ein- oder mehrmals pro Woche am Rechner sitzt und 16 % noch seltener.

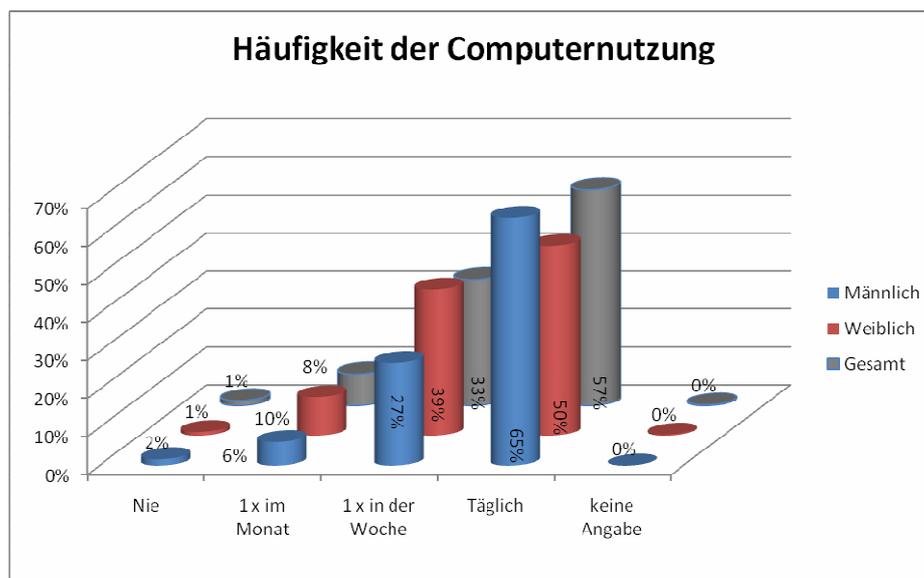


Abb. 1: Häufigkeit der Computernutzung

Betrachtet man die Angaben zur durchschnittlichen Verweildauer am Computer, so ist ersichtlich, dass bei 45 % der Schüler(innen) eine Computersitzung etwa eine Stunde und bei 26 % von ihnen mehr als zwei Stunden dauert. Dabei beschäftigen sich fast doppelt so viele Schüler (35 %) mehr als zwei Stunden am Computer als Schülerinnen (19 %). Beachtenswert erscheint auch, dass 80 % aller männlichen Befragten bei jedem Aufenthalt mehr als eine Stunde am Computer verbringen, davon 65 % täglich.

Ein deutlicher Sprung in der Verweildauer am Computer vollzieht sich vom 11. bis zum 13. Lebensjahr. So verweilen bei den 11-Jährigen im Durchschnitt nur 8 % mehr als zwei Stunden am Computer, bei den 13-Jährigen sind es bereits 31 %.

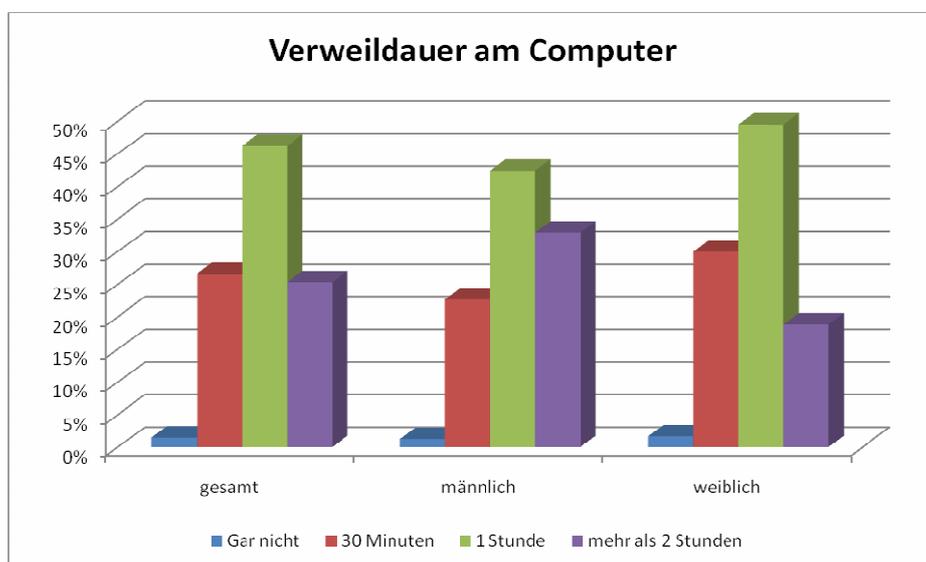


Abb. 2: Verweildauer am Computer

Fast zwei Drittel aller Schüler(innen) (64 %) geben an, dass sie sich am häufigsten allein am Computer beschäftigen, ein Drittel (32 %) verbringt die Zeit am liebsten mit Freunden am Computer und bei nur 3 % der Schüler(innen) wird der Computer für gemeinsame Aktivitäten in der Familie genutzt.

Dabei ist festzustellen, dass sich die Jungen dreimal häufiger als die Mädchen in der Familie mit dem Computer beschäftigen und dass die gemeinsame Beschäftigung am

Computer mit zunehmendem Alter abnimmt. Geben noch 10 % der 9- bis 12-Jährigen an, gemeinsam in der Familie am Computer tätig zu sein, sind es bei den 13- bis 15-Jährigen nur noch 2 %. Bei den 16-Jährigen und den Älteren gibt es in der Familie keine gemeinsamen Aktivitäten am Computer mehr (0 %).

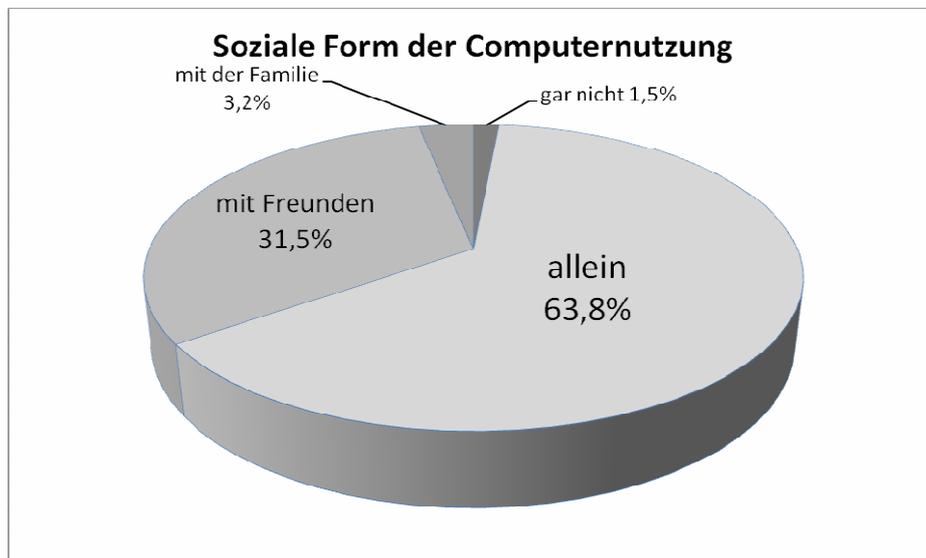


Abb. 3: Soziale Form der Computernutzung

Außerhalb des Unterrichts nutzen die Schüler(innen) den Computer am häufigsten zu Hause (45 %), mit 27 % an zweiter Stelle steht die Nutzung der Computerarbeitsplätze in der Schule vor der Beschäftigung mit dem Computer bei Freunden (22 %). Insgesamt 6 % der Befragten – in der Mehrheit die Jungen - nutzt Möglichkeiten öffentlicher Einrichtungen für den Umgang mit dem Computer.

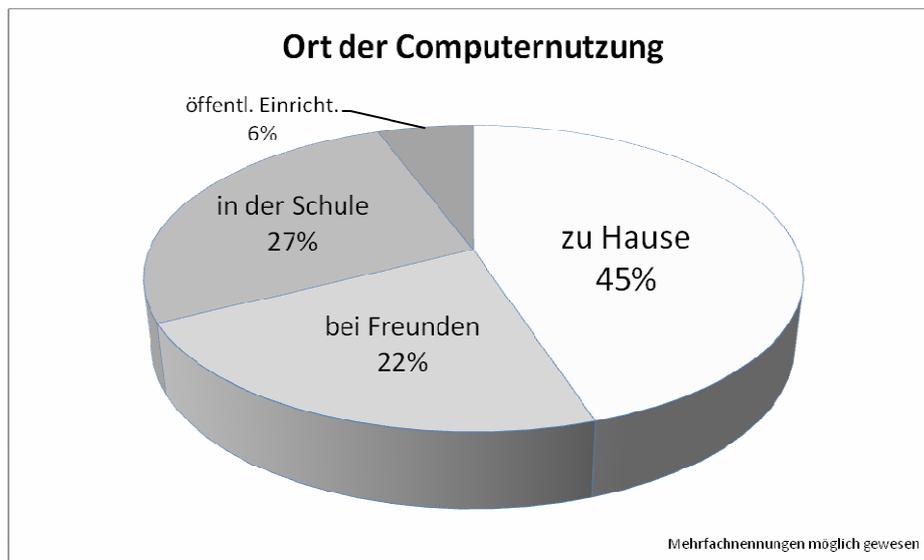


Abb. 4: Ort der Computernutzung

Auf Parallelitäten zu Aussagen der Lehrenden deuten die Angaben der Lernenden in Bezug auf den Einsatz des Computers im Deutschunterricht hin. 80 % der befragten Schüler(innen) geben an, dass sie im Deutschunterricht nie am Computer arbeiten. 19 % - überwiegend die 13- bis 15-Jährigen - arbeiten selten am Computer und nur 1 % häufig.

Von großer Bedeutung ist, womit sich die Kinder und Jugendlichen am Computer beschäftigen. Diese Untersuchung weist differenziert aus,

- wie hoch der Anteil der Schüler(innen) ist, der sich mit den zehn vorgegebenen Tätigkeiten am Computer beschäftigt,
- welche Unterschiede es zwischen den Altersgruppen und Geschlechtern gibt,
- welchen Anteil jede der zehn vorgegebenen Tätigkeiten am Gesamtumfang einnimmt.

Die folgende Übersicht zeigt zunächst die Gesamtreihenfolge der Aktivitäten am Computer gemessen am Prozentsatz aller Befragten, die diese Tätigkeit am Computer ausüben, und differenziert zwischen männlichen und weiblichen Nutzern.

Reihenfolge der Aktivitäten am Computer	Nutzung in Pro-	Nutzung in Pro-	Nutzung in Pro-
	zent gesamt	zent männlich	zent weiblich
Computerspiele	84	94	76
Informationen	76	72	79
Texte schreiben	73	61	82
Musik hören	65	70	60
E-Mail schreiben	52	43	59
Hausaufgaben machen	45	45	46
Chatten	43	36	48
Lernprogramme	27	24	28
Zeichnen	22	17	25
SMS verschicken	12	9	15

Die Übersicht verdeutlicht signifikante Unterschiede von mehr als 20 % zwischen den weiblichen und männlichen Nutzern bei einigen Aktivitäten, die auf unterschiedlichen Prioritäten in der Nutzung des Computers hinweisen.

Während bei den männlichen Befragten Computerspiele eindeutig vor dem Sich-Informieren und Musikhören rangieren, steht bei den weiblichen Befragten die Nutzung des Computers als Schreibwerkzeug, das Texteschreiben, an erster Stelle, gefolgt von der Informationssuche und den Computerspielen.

Bezieht man auch die weiteren Aktivitäten mit ein, lässt sich vermuten, dass bei den männlichen Befragten der Unterhaltungswert von Computer und Internet (Computerspiele, Musik hören) eine größere Rolle zu spielen scheint, während weibliche Nutzer lebenspraktische Aktivitäten (Texte schreiben, sich informieren) bevorzugen.

Nur geringfügige Unterschiede gibt es bei der Nutzung des Computers für das Anfertigen von Hausaufgaben und bei der Beschäftigung mit Lernprogrammen.

Auffällige altersbezogene Entwicklungen sind insbesondere beim Verschicken von SMS, bei E-Mail-Korrespondenzen sowie beim Musikhören und –herunterladen sowie beim Üben mit Lernprogrammen und beim Zeichnen zu erkennen.

Während der Anteil der Schüler(innen), die SMS verschicken, von Altersgruppe zu Altersgruppe sich nahezu verdoppelt (Gruppe A = 7 %; Gruppe B = 13 %; Gruppe C = 23), verringert sich der Anteil beim Üben mit Lernprogrammen jeweils um fast die Hälfte (Gruppe A = 43 %; Gruppe B = 24 %; Gruppe C = 9 %). Nahezu gleich und konstant ist der Anteil der Schüler(innen), die den Computer als Schreibwerkzeug nutzen (78 %; 71 % und 74 %).

Bedeutame Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Befragten gibt es in unserer Umfrage bei der Nutzung von Computer und Internet als

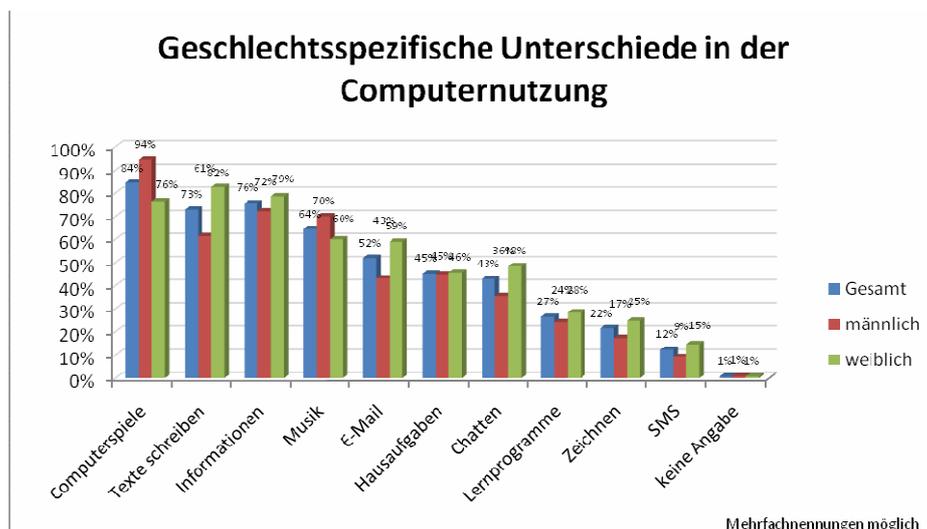


Abb. 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Computernutzung

Kommunikationsmedium (Chatten, E-Mail, SMS). Während die TIM-Studie hinsichtlich der Nutzungsfrequenz bei diesen Aktivitäten kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellt, sehen wir in diesen Bereichen für den Deutschunter-

richt in unserer Analyse relevante Unterschiede, die zu einer deutlich veränderten Reihenfolge der bevorzugten Aktivitäten am Computer führt.

Ein Vergleich mit den beiden Studien der MPFS 2006 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) bestätigt, dass das Computerspielen in allen Altersgruppen das häufigste Nutzungsmotiv für den Computer ist. Während in der KIM-Studie bei den 6- bis 13-Jährigen erfreulicherweise das Arbeiten für die Schule und Lernprogramme folgen, liegen diese Aktivitäten bei unseren Untersuchungen leider im Hinterfeld, was sicher auf die spezifische Funktion der Computernutzung für den Deutschunterricht und in ihm zurückzuführen ist.

Interessant wären hier auch weiterführende schultypen- und geschlechterbezogene Vergleichsanalysen. Mit Blick auf die inhaltlich-nutzungspraktischen Präferenzen hat sich zum Beispiel in einer Schulvergleichsanalyse ergeben, dass in HS-/RS-Milieus die neuen Medien verglichen mit den Gymnasialmilieus ungleich häufiger als konventionelle Unterhaltungsmedien (Computerspiele; Chatten; Musik herunterladen etc.) genutzt werden und sehr viel weniger zur Informationsbeschaffung für die Schule (Buchen 2006, 89). Zugleich ließe sich dann auch konkreter auf die fragwürdige These von Buchen reagieren, dass der milieu-, geschlechts- und entwicklungs-typische digitale Spezialistenhabitus der Jungen an Hauptschulen kontraproduktiv für Lernprozesse sei (ebenda, 91).

Ordnet man die Tätigkeiten der Schüler(innen) am Computer nach dem prozentualen Anteil, den sie bei den Befragten aller Altersgruppen einnehmen, so ergibt sich daraus eine Rangfolge (s. Übersicht) der Tätigkeiten mit geschlechtsspezifischen Besonderheiten (s. Diagramm) und der Anteil der bevorzugten Tätigkeiten, den das folgende Diagramm veranschaulicht.

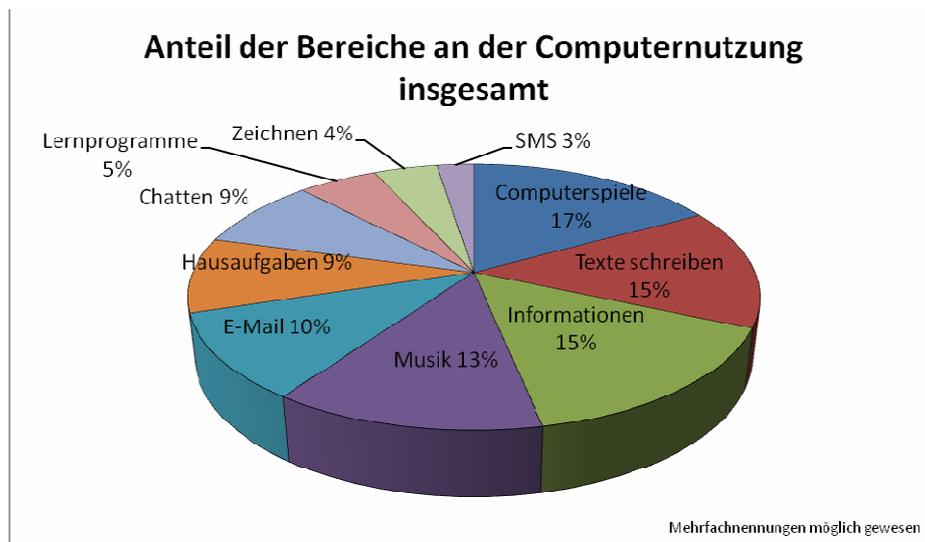


Abb. 6: Anteil der Bereiche an der Computernutzung insgesamt

Über den Umgang mit elektronischen Medien informieren zahlreiche Computerzeitschriften, die von 40 % der Befragten gelesen werden. Hier gibt es allerdings gravierende Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Lesern. Während 69 % der Jungen – ein Viertel von ihnen sogar häufig – diese Zeitschriften lesen, greifen nur 16 % der Mädchen selten und 82 % nie zu den Computerzeitschriften. Den höchsten Anteil des Lesens von Computerzeitschriften gibt es in der Gruppe der 13- bis 15-Jährigen.

Seit Mitte der 1990er Jahre erscheinen zahlreiche Kinder- und Jugendromane, in denen fiktionale Probleme des Umgangs mit Computer und Internet angesprochen werden. 88 % der Schüler(innen) haben noch keinen dieser Kinder- bzw. Jugendromane über Computer und Internet zur Kenntnis genommen. 5 % der Befragten haben erfreulicherweise bereits mehrere dieser Bücher gelesen.

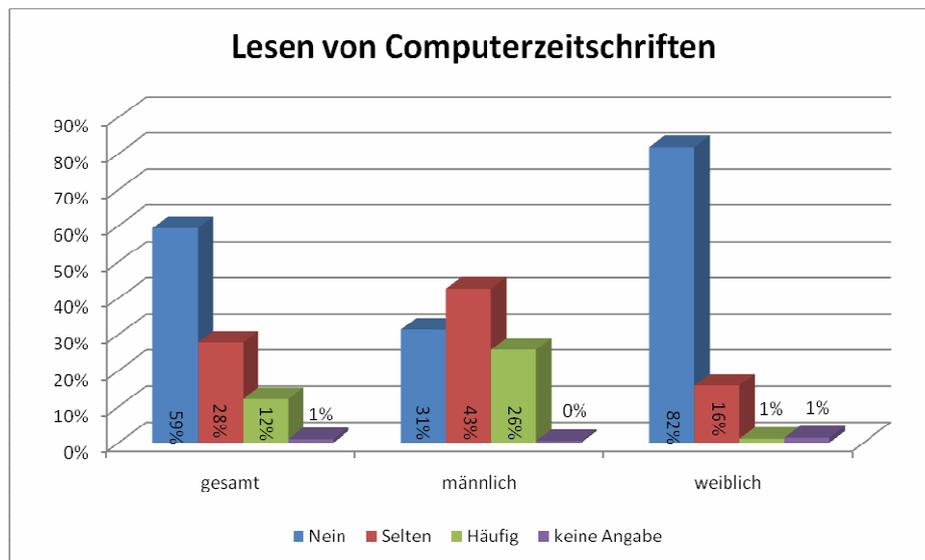


Abb. 7: Lesen von Computerzeitschriften

Die abschließende Frage bezog sich auf die Kenntnis von Fachtermini aus der Computertechnologie. Die Mädchen und Jungen sollten die Bedeutung von zehn Begriffen der Computertechnologie bestimmen. Dabei konnten sie aus jeweils drei Antwortmöglichkeiten wählen.

Cursor

Mauszeiger
Kursbuch
Rührgerät

Diskette

Tanzgaststätte
Datenträger
Schriftart

Monitor

Tor beim Computerspiel

Joystick

Steuerhebel für Computerspiele
Arbeitsspeicher
Schokoriegel

Chat

Saurier
elektronische Post
Plauderei am Bildschirm

E-Mail

elektronische Post

Bildschirm	Luftpost
Selbstgespräch	Maßeinheit für Entfernungen
<u>Desktop</u>	<u>Modem</u>
Computerabsturz	Computerfirma
Bildschirmoberfläche	Modetrend bei Computern
Tischgerät	Zugangsgerät fürs Internet
<u>Internet</u>	<u>Smiley</u>
Computernetzwerk	Comicfigur
Geheimnis	Zeichen zum Ausdruck von Gefühlen
Unterkunft	Computerspezialist

Die Auswertung dieser Frage insgesamt ergibt, dass 85 % der Schüler(innen) die Bedeutung aller Begriffe kennen. Dabei sind keine signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede festzustellen. Die Bedeutung der Begriffe Diskette und Monitor werden zu 100 % richtig bestimmt, bei Cursor sind es 98 %. Bei Chat kreuzten 81 % der Befragten 'Plauderei am Bildschirm' an und 18 % 'elektronische Post'. Die Nähe beider Deutungen führte zu den Unsicherheiten bei den Angaben der Schüler(innen), die durch eine andere Formulierung in der Aufgabenstellung hätte vermieden werden können. Anzumerken sei, dass sich einige Schüler(innen) durch die bewusst heiter gewählten Umschreibungen mancher Begriffe veralbert fühlten.

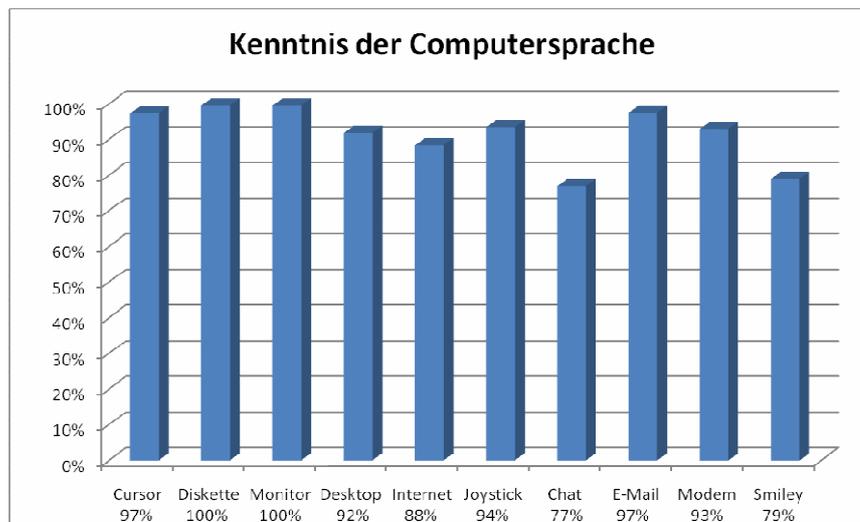


Abb. 8: Kenntnis der Computersprache

Fazit

Die vorliegende Fall-Studie gibt einen aktuellen Einblick in

- die Computerausstattung und -nutzung an einigen Schulen
- den häuslichen Medienbesitz von Schüler(innen) der Sek. I und II
- die Computertätigkeiten der Schüler(innen), die insbesondere an sprachliche Leistungen (z. B. Informationssuche, Chatten, Mailen) gebunden sind
- den gegenwärtigen Stand der Einbeziehung des Computers in den Deutschunterricht.

Die Studie stellt Beziehungen zu anderen medienpädagogischen Untersuchungsergebnissen her, u.a. zur KIM- und JIM-Studie für das Jahr 2006, die die Verfügbarkeit von Medien, den Nutzungsumfang und die alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen beinhalten, und bietet Vergleichsmöglichkeiten.

Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse weisen auf einige deutschdidaktische Fortschritte, Probleme und Unzulänglichkeiten bei der Einbeziehung des Computers in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Deutschunterricht hin.

Einige der getroffenen Aussagen sind in einem kausalen Zusammenhang mit unseren Analysen zur fachdidaktischen Diskussion über den Einsatz des Computers im Deutschunterricht in den fachdidaktischen Zeitschriften für den Deutschunterricht zu sehen (vgl. Rose 2007) bzw. mit den Analysen zur Einbeziehung digitaler Medien in Schulbüchern für den integrativen Deutschunterricht in der Sek. I (vgl. Rose 2008).

Beachtenswerte Erkenntnisse dieser Fall-Studie bilden eine Grundlage für didaktisch-methodische Konsequenzen für erfolgreiche computerunterstützte Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht. Hierzu zählen die folgenden Erkenntnisse.

1. Trotz hoher Verfügbarkeit von Medien und intensiver Nutzung in der Freizeit durch die Kinder und Jugendlichen nehmen weder Eltern noch Deutschlehrer(innen) auch nur annähernd ausreichenden pädagogisch notwendigen Einfluss auf die Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen am Computer. Nur 3 % der Freizeitbeschäftigung am Computer erfolgt zum Beispiel im Familienkreis. 80 % der Schüler(innen) gibt an, nie im Deutschunterricht am Computer zu arbeiten.
2. Nur 6 % der Kinder und Jugendlichen nutzt Lernprogramme in der Freizeit. Die Schulen verfügen über keine Lernsoftware für Deutsch. Deutschlehrer(innen) können den Lernenden keine Hinweise und Empfehlungen für die Nutzung von Lernprogrammen für Deutsch geben.
3. Trotz einer breiten Angebotspalette von Kinder- und Jugendromanen über Computer und Internet werden diese Bücher nur von wenigen Schüler(innen) gelesen. Jedoch greift fast 70 % der männlichen Befragten zu Computerzeitschriften.
4. Die Vielfalt, der Umfang und die Auswahl repräsentativer Fakten und daraus ableitbarer Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sollen aber nicht darüber

hinwegtäuschen, dass bei der Auswertung und Ergebnisdarstellung auch methodologische Reserven und Grenzen dieser Studie erkannt wurden, die sich u.a. auf die Auswahl und Formulierung der Fragen, auf die Abstufung anzureichender Kriterien bzw. auf die statistische Erfassung und Auswertbarkeit der Angaben beziehen.

Literaturverzeichnis

- Buchen, Sylvia* (2006): Neue Medien und Habitusformen von Hauptschüler(inne)n. In: *Der Deutschunterricht* H. 3, S. 87 - 92
- Conrady, Peter* (2003): Leseverhalten und Medienerziehung von Jugendlichen. In: *Deutschunterricht*. 56. Jg., H. 3, S. 9 - 13
- JIM-Studie* 2006. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. In: <http://www.mpfs.de> (Stand 15.2.2007)
- KIM-Studie* 2006. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. In: <http://www.mpfs.de> (Stand 15.2.2007)
- Lehre oder Leere?* Computerausstattung und -nutzung an deutschen Schulen – Sonderumfrage zum (N)ONLINER Atlas 2006. Presseinformation von TNS-Infratest vom 27.9.2006. In: <http://www.tns-infratest.com> (Stand 15.2.2007)
- Rose, Kurt* (2007): Fachdidaktische Diskussionen zum computerunterstützten Lernen in den Fachzeitschriften für den Deutschunterricht. In: *Frederking, Volker/ Jonas, Hartmut/ Wermke, Jutta* (Hrsg.) *Medien im Deutschunterricht 2006*. München, S. 269 – 279.
- Rose, Kurt* (2008): Konstruktives Engagement für neue Medien im Deutschunterricht. In: *Frederking, Volker/ Matthis Kepser / Matthias Rath* (Hrsg.): *LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien*. München, S. 17 - 34.

II. Fachübergreifende Perspektiven

Gudrun Marci-Boehncke/Matthias Rath (Ludwigsburg) MediAlltag – Mediennutzung Jugendlicher als Coping-Strategie

„Wer nicht schläft, ist medial!“ – Die Digitalisierung und Globalisierung haben die Verbundenheit des Menschen mit den Medien grundlegend verändert. Für Deutschland gilt, dass es kaum noch ökonomische Hindernisse für die Partizipation an der digitalen Welt gibt – alle können von Anfang an unterschiedliche Medientexte rezipieren – analog wie digital. Die technische Nutzungskompetenz ist keine Hemmschwelle mehr, Kinder unterscheiden sich in ihrer Medienkompetenz durch die ihnen pädagogisch ermöglichten Formate. Umso wichtiger ist die Betrachtung der jeweiligen Inhalte für die Medienerziehung. Hier wird eine Aufmerksamkeit des Deutschunterrichts der Zukunft zu liegen haben: Nicht mehr das Ob und Wie (Technik) werden im Fokus stehen, sondern das Wann, Was, Warum, Wielange und Mit wem.

Die Aufgaben und Gratifikationen durch Mediennutzung haben sich nicht grundsätzlich verändert, aber der Vernetzungsgrad ist komplexer geworden. Die Entscheidungsfreiheit über die Verwendung von Medien liegt nicht mehr in jedem Fall beim Nutzer. Mediale Konvergenz durchzieht nahezu alle Lebensbereiche. Das Verständnis für diese Komplexität ist als Anpassungsleistung an die Gesellschaft zu sehen. Ermöglicht wird diese Anpassung mit den Mitteln dieses Systems: durch Kommunikation. Sie ist nicht nur die Basis, auf der Botschaften ausgesendet werden, sondern zum Empfang selbst braucht es wieder kommunikative Fähigkeiten. Der (sozialen) Anschlusskommunikation als Meta-Ebene zu medialen Kommunikationsprozessen wird deshalb im Deutschunterricht der Zukunft vielleicht noch größere Bedeutung zukommen als bisher – vor allem auch deshalb, weil sich die Fachwissenschaften

spätestens mit dem Konstruktivismus von der Vorstellung verabschiedet haben, dass es eine Eineindeutigkeit medialer Botschaften geben könnte. Medienerziehung im Deutschunterricht wird immer mehr auf zwei Textstränge fokussieren müssen, die für Kommunikation entscheidend sind: den medialen Text und den Text, den der Rezipient daraus macht. Diese beiden zu thematisieren, kann den Deutschunterricht der Zukunft ausmachen.

Die These von der medialen Durchdringung jugendlicher Lebenswelt ist nicht neu. Aber sie gehört wahrscheinlich zu den am meisten gebrauchten Wendungen, wenn es darum geht, eine Ursache für soziale, schulische, familiale oder psychische Fehlentwicklung zu benennen.

Die öffentliche Verteufelung der (vor allem Bildschirm-)Medien - z.B. durch Manfred Spitzer (2005) - macht deutlich, zu welchen Höhen sich die Medien-Paranoia oder „Medienmoralisierung“, wie dies Dietrich Kerlen (2005) genannt hat, bereits unwidersprochen aufschwingen kann. In diesem Beitrag geht es jedoch um einen anderen Aspekt. Es geht uns um die Verortung der medialen Praxis Jugendlicher als kulturelles und entwicklungspsychologisch notwendiges Phänomen.

Folgende Bereiche wollen wir dazu thematisieren:

1. Von der *Medialisierung* zur *Mediatisierung*
2. Wahrnehmung und Wirklichkeit: Das „Mediale“ als kulturelles Phänomen
3. Medienkonvergenz als „kollektives Gedächtnis“
4. Perspektiven und Konsequenzen für die (Medien-) Erziehung

1. Von der Medialisierung zur Mediatisierung

Zunächst ein Blick auf die medialen Ressourcen und Vernetzungen der Jugendlichen: Jugendliche Mediennutzung ist in den letzten Jahren nicht nur zeitlich angestiegen – wie übrigens in fast allen Altersgruppen. Auch die Breite der Mediennutzung ist beeindruckend. Die vom *Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest*

((<https://www.mpfs.de>)) jährlich herausgegebene JIM Studie verzeichnet für Jugendliche ab 12 bis 19 Jahren folgende Verteilung.

Abbildung 1: Gerätebesitz 12-19-Jähriger in JIM 2007; N=1.204 ((Datei mpfs-1))

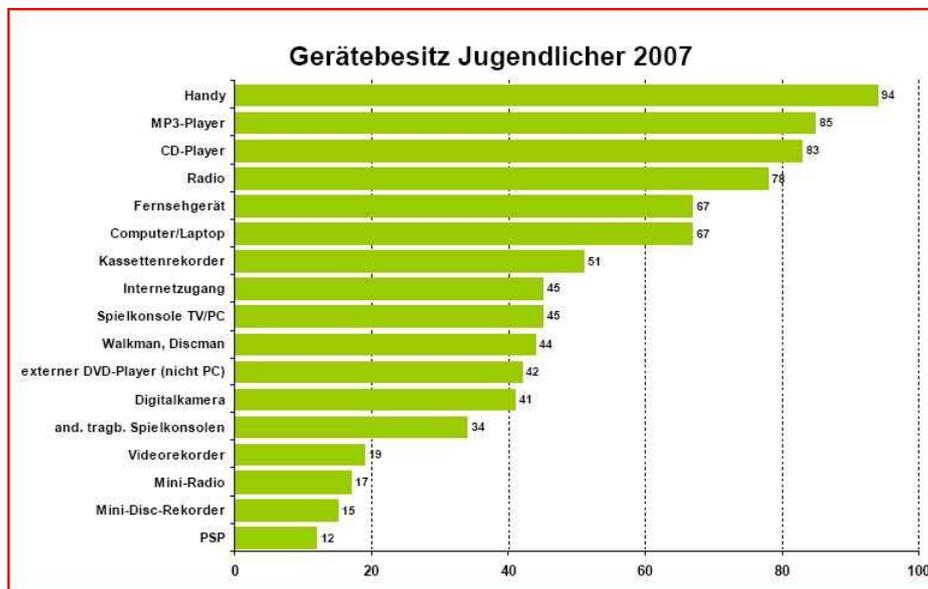


Abb. 1: Gerätebesitz Jugendlicher 2007

Nicht der Fernsehapparat ist inzwischen in fast allen Jugendzimmern zu Hause (immerhin aber bei 67 %), sondern das Hybrid-Medium der Zukunft schlechthin, das Handy – das längst schon aufgehört hat, nur ein Telefon zu sein. Auffallend ist die ebenfalls mit 67 % nicht sehr hohe Computer/Laptop-Dichte und der – im Vergleich zum Hype in der öffentlichen Wahrnehmung - geringe Anteil an Spielkonsolen.

Bei den 6- bis 13-Jährigen, die der *Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest* jährlich in seiner KIM Studie erfasst, stehen die klassischen Hörmedien aktuell an der Spitze, dann allerdings gefolgt vom TV.



Abb. 2: Gerätebesitz 6-13-Jährige in KIM 2006; N=1.203 ((Datei mpfs-2))

Beide Grafiken zeigen, unabhängig wie man die eine oder andere Verteilung pädagogisch auch bewerten mag, dass wir es mit einer sehr breiten Mediennutzung zu tun haben. Medien scheinen eine Selbstverständlichkeit im Leben Jugendlicher zu sein. Dies ist seit 1990 mit dem Schlagwort von Baacke/Sander/Vollbrecht (1990) belegt: *Jugendliche Lebenswelten sind Medienwelten*. Die medienökologische Studie der Medienpädagogen machte schon vor knapp 20 Jahren deutlich, dass die nachwachsende Generation nicht nur Medien nutzt, sondern mediale Handlungsformen wie selbstverständlich adaptiert. Das Schlagwort der 90er Jahre war denn auch die *Medialisierung* der Lebenswelt.

Was diesen Terminus auszeichnet, ist vor allem seine Verhaltenheit. Denn er konstatiert zunächst eine Adaption, eine Übertragung klassischer Mediennutzungsformen auf die digitale Ebene, quasi ohne Substanzverlust. Ein Beispiel dafür ist das Lesen

als analoge Mediennutzung. Trotz der technischen Wandlungen scheint das Lesen (im letzten Jahrhundert häufig überhaupt nicht als mediale Handlung verstanden) ein überzeitliches Phänomen zu sein, dessen Visualisierung hohe Ähnlichkeiten aufweist, ob nun Gustav Adolph Hennigs *Lesendes Mädchen*, entstanden um 1828, zu sehen in Leipzig, ob Gerhard Richters *Lesende* von 1994, zu sehen im *San Francisco Museum of modern Art*, oder Daniel Boris' Fotoportrait *Lesendes Mädchen – Wedding Nostalgia* von 2006, interessanter Weise veröffentlicht auf der Internet-Photoplattform „Photocase“

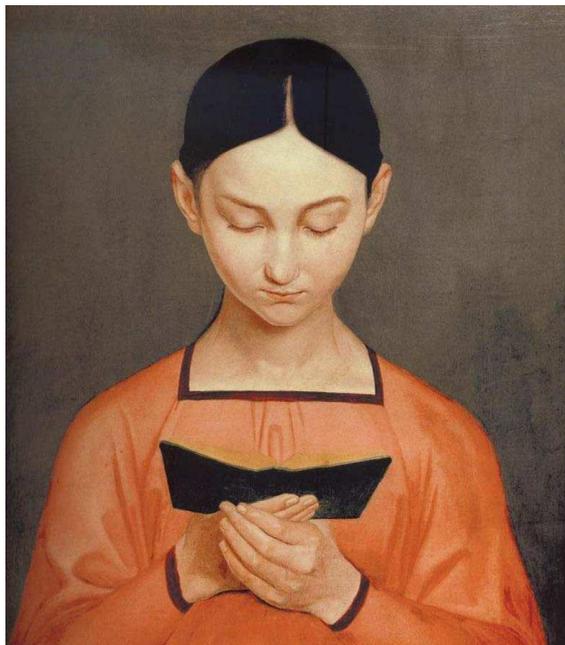


Abb. 3: Gustav Adolph Hennig, *Lesendes Mädchen*, 1828, Museum der bildenden Künste Leipzig; <http://ohalitoazuldatarde.blogspot.com/2007/09/ler-contra-o-silncio-12.html> (Stand 16.01.2007)



Abb. 4: Gerhard Richter, *Lesende*, 1994, San Francisco Museum of modern Art, http://www.sfmoma.org/richter/content_web.html (Stand 16.01.2008).



Abb. 5: Daniel Boris, *Lesendes Mädchen – Wedding Nostalgia*, 2006, <http://www.photocase.de/de/>, Bildnummer: 77731 (Stand 16.01.2008).

Sogar die digitale Gestaltung inszeniert diese mediale Handlung auf einer anderen als der klassischen Buch-Plattform als Imitat, ob nun im immer noch nicht wirklich marktfähigen E-Book (<http://www.irextechnologies.com/home.htm>), oder in der Symbolisierung digitaler Bibliotheken als „Buch im Computer“, hier im österreichischen E-Learning-Netzwerk für Lehrerinnen und Lehrer (<http://www.e-lisa-academy.at/>), als ließe sich im digitalen Zeitalter die materielle Gestalt und die haptische Anmutung des klassischen Buches beibehalten.

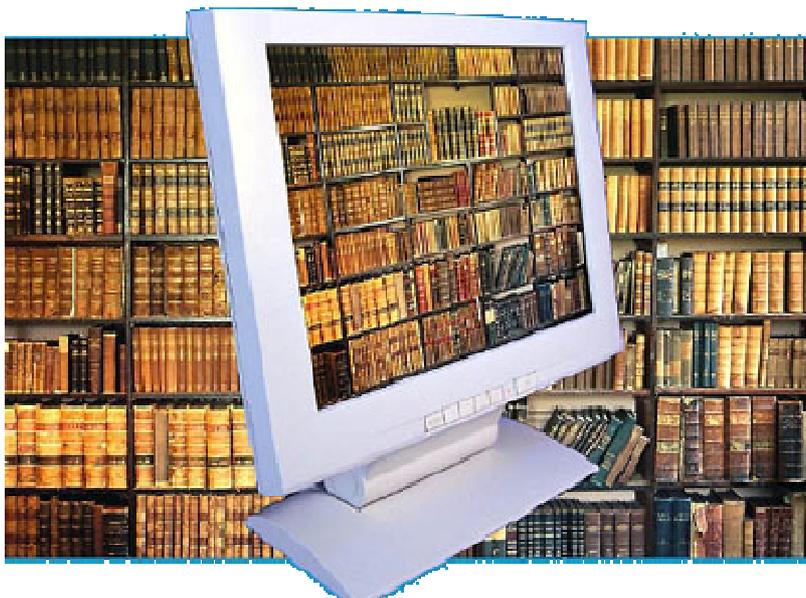


Abb. 6: Buch im Computer als Illustration zum Thema Leseförderung; <http://www.e-lisa-academy.at/index.php?PHPSESSIONID=&design=leseerziehung&url=community&cid=7074&modul=34&folder=45652&> (Stand 16.01.2008).

Entgegen dieser einfachen Übertragung der analogen Medienkultur auf die digitale Medienwelt muss die mediale Verwandlung, die mit der Ausweitung medialer Kommunikationsprozesse einher geht, auch terminologisch und konzeptionell neu bedacht werden. Fünf Faktoren seien hier genannt (vgl. Rath 2003):

Zunächst die *Digitalisierung* selbst, die es erlaubt, mediale Angebote materiell zu „entstofflichen“ und nicht nur beliebig zu distribuieren, sondern zugleich auch mit anderen, ebenfalls entmaterialisierten, digitalisierten Medieninhalten zu kombinieren. Das exponentielle Ansteigen der *Speicherkapazitäten* (bei gleichzeitigem Verfall der Preise für diese Speicher), die es erlauben, großen Mengen unterschiedlichster digitaler Medieninhalte vorzuhalten, und zwar nicht nur gewerblich, sondern auch privat (z.B. kann der aktuelle iPod classic der Firma Apple mit 160 GB Speicherkapazität und 162 g Gewicht 40.000 Songs speichern – das entspricht bei einer durchschnittlichen Anzahl von 10 Songs pro analoger Vinyl-Langspielplatte rund 4.000 Schallplatten, die es hintereinandergestellt auf eine Länge von 12 m und einem Gewicht von etwa 800 kg bringen).

Die *globale Vernetzung* digitaler Medien über ein dezentrales Kommunikationsnetz lassen Medien in neuem Sinne vom Vermittler zum Interpreten der Wirklichkeit werden -

- *funktional*, da wir viele Welterfassungen, Informationsformen und Darstellungsformen gar nicht mehr anders rezipieren als digital und – vor allem relevant für unser Thema –,

- *sozialisatorisch*, weil die nachwachsenden Generationen diesen *digital account* als Normalfall erlernen: Was nicht im Netz ist, ist nicht relevant, was im Netz ist, ist wahr.

Mit anderen Worten: Entgegen der defensiven Auffassung, *Medialisierung* sei im Prinzip mit den Kategorien klassischer, analoger Medienrezeption verstehbar, müssen wir feststellen, dass die Digitalisierung und Globalisierung die Verbundenheit des Menschen mit den Medien grundlegend verändert haben. Die Forschungsliteratur zu diesem Thema entstammt der Medienwissenschaft. Für Deutschland sind die Konvergenz-Studien des JFF (Wagner u.a. 2004; Wagner/Theunert 2006) und die

Langzeitstudie „Massenkommunikation“ von ARD und ZDF (Best/Engel, 2007) wichtige empirische Bezugsgrößen. Von 2000 bis 2005 ist die tägliche Mediennutzung der Personen über 14 Jahren brutto um 99 Minuten auf zehn Stunden angestiegen (ebd., 20). Das bedeutet, pointiert gesagt: *Wer nicht schläft, ist medial*.

Friedrich Krotz (2001) hat für diese doppelte, quantitative und qualitative Radikalisierung, den Terminus *Mediatisierung* vorgeschlagen: Mediatisierung bezeichne danach das Phänomen,

„dass durch das Aufkommen und durch die Etablierung von neuen Medien für bestimmte Zwecke und die gleichzeitige Veränderung der Verwendungszwecke alter Medien sich die gesellschaftliche Kommunikation und deshalb auch die kommunikativ konstruierten Wirklichkeiten, also Kultur und Gesellschaft, Identität und Alltag der Menschen verändern“
(Krotz 2005, 18).

Medien werden somit als *Weltbildgeneratoren* begriffen, die nicht nur das *Was* der Welterfassung, sondern auch das *Wie* und das *Warum* bestimmen und prägen. Empirische Belege dafür sind schon älter, wenn auch häufig im Entstehungskontext diese Radikalität nicht erkannt wurde. Beispielhaft sei genannt:

- Theorie der *symbolischen Politik* (Sarcinelli 1987)
- *Agenda Setting* (McCombs/Shaw 1972) und
- *Kultivierungsthese* (Gerbner/Gross 1976)

Was diese und andere Theorien verbindet, ist ihre Überzeugung, dass sich unabhängig von der medial vermittelten Sicht der Welt ein absoluter, quasi archimedischer Punkt außerhalb der Medialität benennen und einnehmen ließe, von dem her die medialen Vermittlungsformen beurteilbar wären.

Wir sehen heute jedoch: Die Mediatisierung ergreift die Lebenswelt der Jugendlichen (und nicht nur ihre) umfassend. Formen der sozialen Kommunikation sind medial oder sie sind überhaupt nicht. Die große Kompetenz der Jugendlichen, Medien zu nutzen:

- breit (*Medienarsenal*),
- gleichzeitig (*Medienzeit*),
- aufeinander bezogen (*Medienraum*) und
- gestaltend (*Medienkreativität* und *-produktivität*) zu nutzen,
- ist die Antwort auf eine soziale Realität.

Was bedeutet dies für unsere Theorien von Erkenntnis, Wahrheit und Weltadäquatheit? Die philosophische Tradition hat hier einige Positionen zu bieten, an denen mögliche Argumente ‚angedockt‘ werden können.

2. Wahrnehmung und Wirklichkeit: Das „Mediale“ als kulturelles Phänomen

Die philosophische Auseinandersetzung mit Medien hat Tradition: Da Erkenntnis in der Tradition als Wissen mit dem Anspruch auf Wahrheit verstanden wurde (und z.T. noch wird), stellt die sinnliche Erfahrung und die damit verbundene Täuschbarkeit ein Problem für diesen Erkenntnisanspruch dar. Alle Erkenntnis, die nicht in Bewusstsein/Geist/Seele immer schon gegeben ist, ist bezweifelbar, weil unsere Sinne die Welt „falsch“, als bloßen Schein, „vermitteln“. Die Grundfrage seit den Anfängen der Reflexion auf die menschliche Erkenntnisleistung lautet daher: Wie ist Erkenntnis möglich, wenn sie nie „unvermittelt“ erfolgt?

Aus den vielen Beispielen philosophischer Reflexionen auf mediale Vermittlung lassen sich aus der Antike z.B. folgende drei Positionen benennen:

Parmenides (um 515 v. Chr.) stellt fest, dass Seiendes und Nichtseiendes nicht ohne weiteres unterscheidbar sind, wenn uns die Sinne täuschen. Sein Schluss ist paradigmatisch geworden für eine idealistische Denkweise: Es gelten eben nicht unsere Sin-

ne als Garanten der Erkenntnis, sondern unser reines Denken: Spekulation statt Erfahrung.

Gorgias (um 450 v. Chr.), ein Sophist, greift diese Radikalität auf und postuliert die relativierende These, wir können grundsätzlich nichts erkennen, und selbst wenn wir erkennen könnten, so wären wir außerstande, Erkanntes mitzuteilen.

Platon (um 350 v. Chr.) schließlich hebt in seinem Dialog *Phaidros* zur ersten Medienselbsteinschätzung der abendländischen Philosophie an:

„Denn diese Erfindung [die Schrift, MR] wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. [...] Denn indem sie nun vieles gehört haben ohne Unterricht, werden sie sich auch vielwissend zu sein dünken, obwohl sie größtenteils unwissend sind, und schwer zu behandeln, nachdem sie dünkeltweise geworden statt weise.“ (Platon, *Phaidros*, 275a-b)

Platon gibt mit seinem *Höhlengleichnis* die Metapher einer grundsätzlichen Medienkritik vor: Alle vermittelte Erkenntnis ist bloß scheinhaft.

Das *Höhlengleichnis* aus dem VII. Buch der *Politeia* von Platon (*Politeia*, 514-517) kann daher als paradigmatisch für Medienkritik überhaupt angesehen werden (vgl. Capurro 2006). Wann immer neue Medien aufkamen, ob der Roman im 18. Jahrhundert, der Film im 19. Jahrhundert, das Fernsehen und der Computer im 20. Jahrhundert, immer war dieses noch mythischen Topoi verpflichtete Gleichnis geeignet, Ängsten Gestalt zu verleihen (vgl. Kerlen 2003). Der Mensch ist – glaubt man diesem generellen Medienverdacht – der medialen „Berieselung“ hilflos und vor allem unwissend ausgeliefert. Ihre Scheinhaftigkeit erkennt er nicht. Was ihm als wahr erscheint, sind nicht mehr als „Schatten an der Wand“, die je nach *gusto* als Leinwand, Fernsehschirm oder jüngst Computerbildschirm gedeutet wurde - hier eine neuere, etwas naivere, aber damit keineswegs weniger engagierte Darstellung von Anke Meurer.



Abb. 7: Das Höhlengleichnis in der Fassung von Anke Meurer; <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/krawitz/Hoehle.jpg> (Stand: 17.01.2008).

Blicken wir in die Moderne, so scheinen vor allem zwei Autoren erwähnenswert, wenn es darum geht, auf die grundsätzlichen – Kant würde sagen: „transzendentalen“ – Bedingungen von Welterfahrung und Weltmitteilung hinzuweisen.

Zunächst Ludwig Wittgenstein, der diese These in seinem 1918 verfassten *Tractatus logico-philosophicus* auf spröde, aber durchaus eingängige Weise formuliert. Sein Satz 1 definiert die Welt als „alles, was der Fall ist“. Und Satz 2 führt dies weiter aus: „Was der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten.“ Welt ist dem österreichischen Philosophen der Sachverhalt, das Verhältnis der Sachen, wie es sich mit der Welt verhält. Er hebt damit auf eine allgemeine Struktur ab, die unsere Welt konstituiert. Letztlich konstituiert solche eine Struktur die Welt aller Lebewe-

sen. Allerdings, und damit verlässt Wittgenstein den Optimismus der empiristischen Abbildungstheoretiker, dieser Sachverhalt ist ein sprachliches Phänomen, das nur als Satz Sinn hat.

Denn spätestens dem Menschen (vielleicht auch schon den anderen Primaten) ist diese Struktur der Welt nicht mehr „mitgegeben“. Er muss sie erwerben und zugleich konstruieren, um Orientierung zu haben. In gewisser Weise ist diese Offenheit und Flexibilität nicht nur Chance, sondern auch Fluch des Menschen.

Ohne diese Orientierung ist er hilflos – Bildung als der Prozess des Orientierung-Gewinnens ist notwendig zur Bewältigung der Herausforderung des Lebens selbst. Und diese Bewältigung stellt sich dem Menschen nicht als Gattung, sie stellt sich jedem Individuum neu. Insofern kann man, einen Begriff aus der Psychologie verwendend, Bildung als Bewältigungshandeln, als *Coping-Strategie* (vgl. Lazarus 1966 und Lazarus/Folkman 1984) bezeichnen. Wer nach Bildung fragt, fragt also nach der Coping-Strategie des Menschen, danach, wie Kinder und Jugendliche lernen, „was der Fall ist“. Die „Zeichen“ von allem „was der Fall“ ist, rekurren dabei nicht nur auf den Bereich, der im Realitätsverständnis Wittgensteins gemeint war, sondern „der Fall“ ist auch etwas, das erst in der Annahme, dass es „der Fall ist“, zum „Fall“ wird.

Diese gegenseitige Abhängigkeit der Medienrezeption und der Medienproduktion als nicht zu hintergehender anthropologischer – und damit pädagogisch relevanter – Sachverhalt hat Ernst Cassirer seit 1923 in seiner *Philosophie der symbolischen Formen* herausgearbeitet. Die Welt ist keine der „bloßen Eindrücke“, sondern „des reinen geistigen *Ausdrucks*“ (Cassirer 1923/1953, 12) – ein Produkt des Menschen. Diese symbolische Hervorbringung von Welt ist jedoch nicht beliebig, sondern wird für die jeweilige Kulturstufe durch eine „Grundform des Geistes“ geprägt, die, bei aller erkenntnistheoretischen Relativität, mit einem absoluten Anspruch auftritt. Diese Grundformen nennt Cassirer „symbolische Formen“. Der Mensch kann nicht an-

ders, als sich seine Welt symbolisch vermittelt – und damit konstruiert – anzueignen. Er ist das *Animal Symbolicum* (Cassirer 1944/1996).

Nehmen wir diesen Gedanken Cassirers ernst, dann ist *jede* Form der Aneignung von Welt symbolhaft und damit in gewisser Weise rational. Die Symbolhaftigkeit der Sprache, des Textes, des Bildes mag im Grade der Abstraktion variieren, ihre grundsätzliche Symbolhaftigkeit bleibt davon jedoch unberührt. Aus der Symbolhaftigkeit aller Präsentationsformen von Welt folgt ein zweifacher Anspruch im Umgang mit diesen symbolischen Formen:

- der Anspruch der prinzipiellen gegenseitigen Übersetzbarkeit unterschiedlicher Symbolsysteme (weil wir sonst nämlich als Menschen diese Vielfalt der symbolischen Formen gar nicht wahrnehmen, geschweige denn wissenschaftlich bearbeiten könnten) und zugleich
- der Anspruch der grundsätzlichen Rationalität auch nicht-diskursiver Formen der Welt- und Selbstvergewisserung, wie sie uns zum Beispiel die Kunst – und die *Medien* bieten. Mit anderen Worten, die Lebensweltgebundenheit der Symbolisierung von Welt und Selbst wird nicht nur zum Objekt wissenschaftlicher Reflexion, sondern wird kulturell egalisiert: *Jede Form der symbolischen Weltvermittlung ist prinzipiell jeder anderen Form gleichgestellt.*

3. Medienkonvergenz als kollektives Gedächtnis

Die auch in den Mediennutzungserhebungen des *Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest* (<http://www.mpfs.de>) KIM und JIM in den letzten Jahren immer wieder gestellte Frage nach den medialen Vorbildern und Helden hat gezeigt, dass Medien heute eine hohe Sozialisationsfunktion übernehmen. Vor allem Jugendliche haben zum Teil hoch identifikatorisch besetzte Medienstars. Aber auch schon bei den Jüngeren finden sich Bezugsfiguren aus den Medien. 60 % der Kinder im

Vorschulalter (Marci-Boehncke/ Rath 2007) und auch bis hinauf zu den 13-Jährigen (vgl. KIM 2006, 16), haben einen eigenen Medienhelden. Medienfiguren sind heute ins Alltagshandeln der Kinder und Jugendlichen als parasoziale Beziehungsfiguren fest integriert.

Wirtschaftliche Interessen korrespondieren mit jugendlichen Interessenlagen: Die Wirtschaft stellt Identifikationsangebote zur Verfügung. Dabei reagiert sie jedoch nicht mehr erst auf Nachfrage, sondern vermarktet gezielt ihre Produkte breit gestreut, um Nachfrage zu schaffen und dann auch zu bedienen. Viele bauen zu diesen Figuren oder Stars eine parasoziale Beziehung auf – die, wie unsere Jugendmediensstudie zeigt (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007), keinesfalls unkritisch erfolgt. Die Wirtschaft weiß um dieses Bedürfnis und agiert bereits von Beginn der medialen Vermarktung auf diese parasozialen Wünsche hin. Das Prinzip ist älter, auch der Starkult im Kino hatte ähnliche Gesetze, jedoch öffnet die Digitalisierung hier größere Möglichkeiten.

Damit sind Medien endgültig zu einem „dualen Gut“ (Karmasin 2006) geworden. Sie produzieren *Realkapital*, das sich in barer Münze durch den Verkauf von Büchern, Filmen, T-Shirts etc. auszahlt, und *Sozialkapital*, das als Anstieg von „Informiertheit“, „Community-Feeling“, „Anerkennung“ etc. wahrgenommen wird. Neben den unmittelbaren Realwerten entsteht in der Mediennutzung also auch ein *symbolisches Kapital*, das im Sinne der *Ökonomie der Aufmerksamkeit* (Franck 1998) bewirtschaftet werden kann.

Bücher bieten dabei andere Gratifikationen als Filme oder Webseiten zum gleichen Thema. Die Medien haben nicht nur unterschiedliche „Endgeräte“ (vom „sekundären Medium“ Buch bis zum „tertiären“ Hybridmedium PC, vgl. Pross 1972), sondern sie haben auch eine für den Nutzer klar voneinander abgegrenzte Funktion. Aus einer reinen Angebotssicht heraus hat sich dafür der Terminus *Medienverbund* eingebürgert. Medienverbund meint dabei die Präsenz eines medialen Angebots in verschie-

denen Medien, z. B. der *Wilden Fussballkerle* als Roman, als Film, als Computerspiel, als TV-Zeichentrickserie. Richtig wird dabei die funktionale Beziehung gesehen:

„Über den gemeinsamen Inhalt gibt es zwar ein enges Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Angeboten, aber die Funktion der einzelnen Angebote bleibt klar unterschieden.“ (Hasebrink/Mikos/Prommer 2004, 11)

Der Terminus *Medienkonvergenz* hingegen, in letzter Zeit v.a. durch die Gruppe um Helga Theunert vom JFF profiliert, hebt auf die aktive Mediennutzung und -gestaltung auf der Rezipientenseite ab. Hier unterscheiden sie vier Nutzertypen, auf die wir hier jedoch nicht näher eingehen wollen (vgl. u.a. Wagner/Theunert 2006; Wagner/Theunert/Gebel/Lauber 2004). Spezifischer ist die Verwendung des Begriffs *Medienverbund* im Sinne einer technischen Verbindung distinkter Medien in ein neues Medium (Kittler 1986; Bolz 1993), z.B. die Interpretation des Tonfilms als Verbindung von Stummfilm und Grammophon oder die Verbindung des Hörfunks, des Stummfilms und der Telegrafie zum Fernsehgerät. Vor allem diese technische Bedeutung gewinnt unter den Bedingungen der Digitalisierung und der Integration medialer Angebote in das Hybrid-Medium Computer völlig neue Dimensionen. Wir möchten mit den Begriffen wie folgt arbeiten: Beide gehen von einer hohen Integration medialer Angebote aus und haben – mehr oder minder – Technik, Inhalt und Rezeption im Blick. Wir verstehen dabei *Medienverbund* eher als Organisationsstruktur medialer und ökonomischer Verschränkungen (ohne Blick auf die Gratifikation bei den Rezipienten, also eher die „Produktseite“) und *Medienkonvergenz* eher als Gesamtvernetzung der Bereiche Produktion-Produkt-Distribution-Rezeption.

Für diese Unterscheidung spricht die inzwischen weitgehend akzeptierte Definition von Henry Jenkins.

„By convergence, I mean the *flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences* who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want. Convergence is a word that manages to describe *technological, industrial, cultural, and social* changes depending on who's speaking and what they think they are talking about.” (Jenkins 2006, S. 2f.)

Konvergenz ist für Jenkins ein fortwährender Prozess – er spricht von „Veränderungen“ – und macht deutlich, dass sowohl *tatsächliche Bedingungen (who is speaking)* wie auch *Annahmen* über den Kommunikationsprozess wichtig sind. Konvergenz meint für Jenkins etwas, das sich im Gedächtnis der Kommunikationspartner abspielt und durch ihre sozialen Handlungen manifest wird. Konvergenz ist ein Konstruktionsprozess, bei dem Wahrnehmungen generiert, geordnet und transformiert werden – und dies mit dem Ziel, dem täglichen Leben Sinn zu geben. Wir tragen – laut Jenkins – unsere medienkonvergenten Fähigkeiten als eine Art Speichergedächtnis mit uns herum. Nicht mehr das Faktenwissen zeichnet uns aus, sondern die Fähigkeiten, medial an diese Fakten schnell und zuverlässig heran zu kommen. Recherchefähigkeiten sind das höchste Gut in der konvergenten Wissensgesellschaft. Der Informationsoverkill ist so groß, dass die „eigene Wissensbasis“ nicht mehr viel zählt –, aber die Fähigkeit, an die kollektiven Wissensbestände zu gelangen (vgl. Rath 2007). Da kommen die Lehrer ins Spiel, die beim Umgang mit diesen Wissensbeständen helfen müssen. Der mediale Austausch von Wissen generiert neues Wissen – nach Jenkins unterstützt „kollektive Intelligenz“ die Effektivität und Zuverlässigkeit mediatisierter Wissensressourcen.

Bei dem Begriff der kollektiven Intelligenz müssen wir hellhörig werden – ein weites Feld, das auch über Philosophie, Psychologie und Kulturwissenschaft mitdefiniert wird. Hier ist zu verweisen auf Maurice Halbwachs, Schüler von Henri Bergson und Émile Durkheim, der den Begriff „kollektives Gedächtnis“ in Abgrenzung zum quasi vererbten kollektiven Unbewussten bei C. G. Jung formuliert hat. Er geht von der sozialen Bedingtheit von Wissen aus. Für ihn ist das Gedächtnis ein Sammelbegriff für den Gebrauch und Wiedergebrauch von Texten, Bildern etc. Das Gedächtnis ist

eine Plattform, ein Speichermedium, das ähnlich überschreibt wie ein elektronisches Speichermedium. Es hat allerdings die Möglichkeit, schichtweise zu speichern. Die Aktualisierung von Wissen hängt – so Halbwachs – immer von den kulturellen/gesellschaftlichen oder individuellen Rahmenbedingungen ab. Je nach „Schlüssel“ geht eine andere Tür auf. Das kulturelle Gedächtnis ist dann das der jeweiligen aktuellen Nutzer-Gruppe entsprechend genutzte und produzierte Wissen. Dieses kulturelle Gedächtnis ist – gerade durch die permanenten weltweiten ubiquitären Kommunikationsformen ständig im Wandel –, und zwar unter den Bedingungen der Selbstreflexivität. Kollektive Intelligenz schafft in der Kommunikation kollektives Wissen. Dieses Konzept ist anschlussfähig an die von Ernst Cassirer formulierte kulturelle Gebundenheit unserer Welterfassung in den symbolischen Formen – als deren grundlegendste Form wir heute die *Medien* bzw. die Mediatisierung bezeichnen können.

Die Rolle der Medien in diesem Prozess des Gedächtnisses haben Jan und Aleida Assmann bereits – auch in Rezeption von Halbwachs – in ihrem Beitrag „Medien und soziales Gedächtnis“ (1994) untersucht. Allerdings ist ihr Einfluss auf die deutsche Medienwissenschaft relativ gering geblieben. 1994 sprachen sie noch – ähnlich wie Jutta Wermke in ihrem Band zu Ästhetik und Ökonomie (2000) – für ein weitgehend „vordigitales Zeitalter“.

Die Kommunikationsbedingungen haben sich inzwischen radikal verändert – was u.E. auch mit erheblichen Konsequenzen für die Bildung einhergehen muss.

Schauen wir uns zunächst noch einmal Halbwachs‘ Überlegungen zum Gedächtnis an: Für ihn ist Gedächtnis ein Bereich, der im Zuge der Sozialisation gebildet wird. Es ist der Ort, in dem Erinnerungen als Bezüge zur Gegenwart gespeichert sind. Neues wird immer an Vorhandenes angebunden, und Vorhandenes wird bewusst über die Erfahrung von Neuem.

Halbwachs (1985) unterscheidet zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. Individuell ist ein Gedächtnis, wenn es in der Kommunikation des Einzelnen innerhalb einer Gruppe gefordert ist. Unter kollektivem Gedächtnis ist ein Wechsel des Betrachterstandpunktes zu verstehen: Hier wird nicht mehr auf das sich erinnernde Individuum geschaut, sondern auf dessen Beziehung zur Gruppe, aus der heraus es agiert. Diese Gruppe konstituiert sich laut Halbwachs durch Sinnbedürfnisse innerhalb der Gegenwart. Wir beschreiben sie heute auch als Milieus. Innerhalb dieser Gruppen wird nach außen eine gemeinsame Sinnggebung deutlich. Auch die Neurobiologie bestätigt heute die Vorstellungen von Halbwachs (vgl. Singer 2000).

Erinnerung wird damit quasi permanent neu überschrieben. Die Gedächtnisinhalte passen sich dem Rahmen an, in welchem sie aktualisiert werden.

Jan und Aleida Assmann (1994) unterscheiden nun zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis – wobei das Spezifikum des kulturellen Gedächtnisses nun nicht mehr allein der Betrachterstandpunkt ist – wie beim kollektiven Gedächtnis bei Halbwachs –, sondern die Tatsache, dass es eben nicht mehr kommunikativ vermittelt ist, sondern medial. In seinen Inszenierungen dient das kulturelle Gedächtnis der „Sicherung und Kontinuierung einer sozialen Identität“ (Assmann/Assmann 1994, 121).

Die Erinnerung im Bezugsrahmen ist beim kollektiven Gedächtnis – wie es Halbwachs versteht – eben ein „kollektiver Bezugsrahmen“, der aber im digitalen Zeitalter von all jenen bestimmt wird, die digital sind. Erinnerung setzt sich aus Bildern von abwesenden Dingen zusammen. Ein Beispiel für das kollektive Gedächtnis ist die open-access-Plattform „Wikipedia“ – hier kann sogar über die unterschiedlichen Überarbeitungsstufen nachvollzogen werden, wie sich Definitionen verändern – mit der Zeit oder mit der jeweiligen Perspektivierung durch bestimmte „Nutzergruppen“.

Weltwahrnehmung ist mediale Weltwahrnehmung – und heute eben mehr als früher „digitale“ Weltwahrnehmung. Die digitale Welt hat aber auch ein eigenes Erinne-

runge system etabliert, bei dem auch rein technisch die Grenzen zwischen Produzent und Rezipient verwischen. Es gibt – angelehnt an Pross (1972) – inzwischen mit Web 2.0 quartäre Medien, als deren Kennzeichen man den inzwischen mit dem Handy nahezu ubiquitären und eben „konvergenten“ (in der Definition von Jenkins) Nutzungscharakter festhalten könnte.

Mit virtuellen Realitäten wie *second life* (www.secondlife.com) hängt es vom Betrachtungsstandpunkt ab, ob man etwas als „der Fall“ erlebt oder nicht. Dieser Betrachtungsstandpunkt ist unterschiedlich, er ist zum einen sicher definiert über den „digital divide“: Nur die, die digital sind, können überhaupt potentiell zu denen gehören, für die *second life* zur Realität gehört. Aber dies ist noch keinesfalls ausreichend. Selbst die, die diese Plattform besuchen, rezipieren ihre Realität unterschiedlich. Und auch diese Rezeption ist nicht langfristig festgeschrieben, sondern kann sich – bedingt durch den Rezeptionskontext – kontinuierlich verändern. Erinnern und Wahrnehmen sind kreative, konstruktivistische Prozesse, die ein gemeinsames Ziel haben: für das Individuum ein kohärentes Gesamtbild von „Welt“ zu konstruieren.

Die Ausbildung eines sich immer weiter verändernden, dennoch reflektierbaren und kommunizierbaren „Welt-Bildes“ ist auch zentrale Aufgabe in der Adoleszenz. Die Enkulturation vollzieht sich in unmittelbarer kommunikativer Auseinandersetzung des Individuums mit und in der medialen Gesellschaft. Als Bewältigungshandlung wird diese entwicklungspsychologische Aufgabe, wie oben schon ausgeführt, als *Coping* bezeichnet (vgl. Lazarus 1966; Lazarus/Folkman 1984). Medienbildung hat deshalb die Aufgabe, Medienkompetenz als Bewältigungshilfe bei medialer Weltorientierung zu vermitteln (vgl. Rath/Marci-Boehncke 2004).

4. Perspektiven und Konsequenzen für die (Medien-)Bildung

Für die Medienbildung in der Schule müssen unter den Veränderungen der konvergenten Welt die gängigen Facetten der Medienkompetenz angepasst werden:

- Im Bereich *Medienkunde* wird die Produktionsseite in den Blick genommen – eben auch der Konvergenz in ihrer ganzen Breite (vgl. Marci-Boehncke 2007).
- In Bezug auf die *Mediennutzung* geht es vor allem um den konkreten Umgang des Rezipienten mit dem Medienverbund.
- Stellt man den diskursiven Prozess zwischen Produzenten und Rezipienten als Vertreter unterschiedlicher Interessen in den Mittelpunkt, werden Aspekte der *Medienkritik* deutlich.
- Schließlich ist auch eine *mediengestalterische* Fokussierung möglich, denn zum einen kann die (ökonomiegetriebene) Gestaltung nachvollzogen werden, zum anderen kann aber auch der Schüler zum Produzenten werden und sowohl medial als auch produktorientiert Ideen entwickeln.

Beide – Lehrende und Eltern – werden heute häufig feststellen müssen, dass sie nicht mehr den gleichen Wahrnehmungskontext besitzen wie die Kinder und Jugendlichen, denen sie bei der Welterschließung helfen wollen. Die „Medien“ haben ihnen den Rang abgelassen. Sie sind Inhalt *und* Medium, sind Thema *und* Sozialisationsinstanz. Sie haben ein System gestaltet, das über Sprache/Ausdrucksformen *und* Inhalt mit dem analogen traditionellen Welterfahrungssystem konkurriert. Die Generation, die diese digitalen Erfahrungen nicht selbst besitzt, kann weder in Form noch in Inhalt an die jugendliche Lebenswelt anschließen.

In aktuellen Bildungs- und Lehrplänen taucht das Konzept der „Medienkonvergenz“ jedoch nicht auf. In erster Linie ist von „Texten“ die Rede – oder von „Medien“. Es ist unklar, ob die Texte und Medien aufeinander bezogen sind oder nicht. Hier wird eine Aufmerksamkeit des Deutschunterrichts der Zukunft zu liegen haben: Die Aufgaben und Gratifikationen durch Mediennutzung haben sich nicht grundsätzlich verändert, aber der Vernetzungsgrad ist komplexer geworden. Die Entscheidungsfreiheit über die Verwendung von Medien liegt nicht mehr in jedem Fall beim Nutzer.

Mediale Konvergenz durchzieht nahezu alle Lebensbereiche. Das Verständnis für diese Komplexität ist als Anpassungsleistung an die Gesellschaft zu sehen. Ermöglicht wird diese Anpassung mit den Mitteln dieses Systems: durch Kommunikation. Sie ist nicht nur die Basis, auf der Botschaften ausgesendet werden, sondern zum Empfang selbst sind wieder kommunikative Fähigkeiten notwendig. Medienkonvergenz ist kein Phänomen der Anbieterseite, sondern – bezieht man sich auf die Forschung von Wagner/Theunert (2006), aber auch die Theorie von Henry Jenkins (2006) – ein systemisches Phänomen. Mediennutzer heute sind – nach der Logik affektiver Ökonomie – emotional beteiligt, aktiv und sozial vernetzt. Das mediale System macht deshalb ihre Nutzer zu Beteiligten. Mediennutzung in Zeiten digitaler Konvergenz ist nicht in erster Linie ein bestimmtes technisches Verhalten, sondern, wie Jenkins es beschreibt, eine Art zu denken. Es „occurs within the brains of individual consumers“ (Jenkins 2006, 3) und wird damit zu einer Art des „kollektiven Gedächtnisses“, an dem – wenn sie sich nicht auf die Digitalisierung einlassen – die Generation der analogen „Adaptionsgläubigen“ keinen Anteil mehr hat. Für Bildungsprozesse ist diese Spaltung untragbar!

Der (sozialen) Anschlusskommunikation als Meta-Ebene zu medialen Kommunikationsprozessen wird deshalb im Deutschunterricht der Zukunft vielleicht noch größere Bedeutung zukommen als bisher – vor allem auch deshalb, weil sich die Gesellschaft spätestens mit dem Konstruktivismus von der Vorstellung verabschiedet hat, dass es eine Eindeutigkeit medialer Botschaften geben könnte. Medienerziehung im Deutschunterricht wird sich immer mehr auf zwei Textstränge fokussieren müssen, die für Kommunikation entscheidend sind: den medialen Text und den Text, den der Rezipient daraus macht. Dies ist die einzige zuverlässige Chance für die derzeitige Lehrergeneration, das konvergente Denken selbst kennen zu lernen und die Schülerinnen und Schüler beim Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion von Welt

und, „was der Fall ist“ in der konvergenten Mediengesellschaft, zu begleiten. Allerdings werden sie es schwer haben, dieser Aufgabe auch wirklich gerecht zu werden.

Die Ergebnisse unserer Jugendmedienstudie (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007) zeigen, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht zu den potentiellen Gesprächspartnern der Jugendlichen gehören. Lehrerinnen und Lehrer sind sowohl technisch als auch inhaltlich nicht anschlussfähig an ihre Schülerinnen und Schüler. Für alle drei untersuchten Schularten sind es die Freunde, mit denen über die Rezeption gesprochen wird. Das gilt auch für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. auch Bucher/Bonfadelli 2007, 243). Das hat natürlich auch etwas mit der Peer-Orientierung bzw. Geschmacksurteilen zu tun. Die Eltern sind als Gruppe etwa in dem Maß Kommunikationspartner, wie sie auch Rezeptionspartner sind. Die Lehrerinnen und Lehrer hingegen fallen als Gesprächspartner weitestgehend aus.

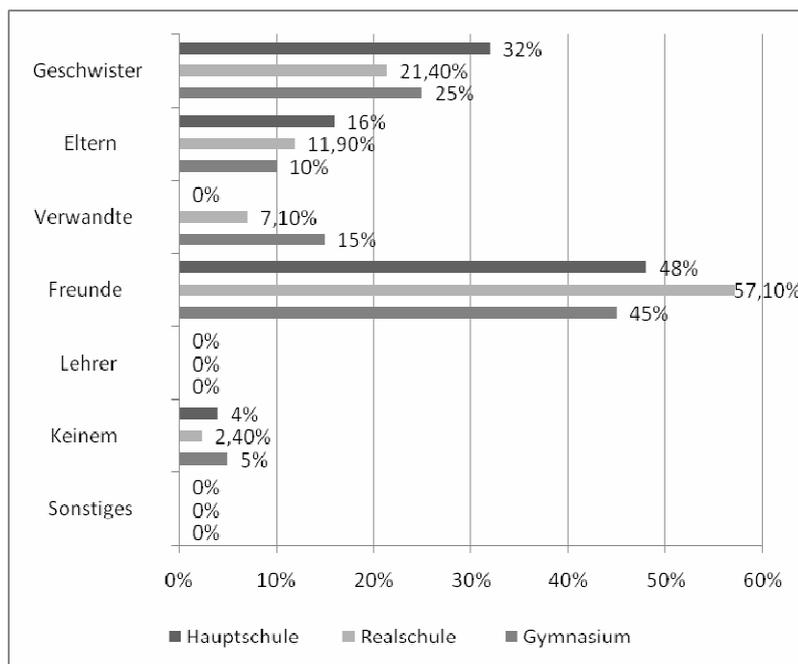


Abb. 8: Lehrerinnen und Lehrer werden von Jugendlichen nicht als Gesprächspartner in Bezug auf Medien gesehen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007, 231). ((Datei JMB-1))

Anscheinend, auch dies zeigen unsere Ergebnisse, ist es auch weniger eine Abgrenzung der Schülerinnen und Schüler von den Lehrenden, sondern eine Sprachlosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer. Unkenntnis, Unsicherheit oder ideologische Vorbehalte – was auch immer den Lehrerinnen und Lehrer im Wege steht, um die medienaffine Praxis jugendlicher Medienwelt zu thematisieren. Es ist Zeit, diese Sprachlosigkeit aufzubrechen.

Lehrerinnen und Lehrer müssen Beobachter und Reflexionshelfer für die Schülerinnen und Schüler sein. Sie müssen die medialen Regeln und Inhalte zumindest als potentiell Objekt schulischen Unterrichts akzeptieren – sie brauchen keinesfalls fertige Interpretationsmuster und die Vorstellung, was richtig und falsch ist. Sie vermitteln zwischen der Gegenwart, den Medien und den Schülerinnen und Schülern.

Ein konvergentes Bewusstsein ist zunächst von der Einsicht geprägt, dass weder die eigene noch eine andere Sichtweise die wahre und richtige ist. Ein konvergentes Bewusstsein hat die Fähigkeit, Netzstrukturen zu erkennen oder ihrer Rekonstruktion zu helfen. Damit macht sie Systeme und Inhalte transparent. Diese Vermittlungsprozesse aktualisieren selbst permanent die eigene Wirklichkeit – die der Lehrenden wie der Lernenden. Die Rollen sind – ebenso wie in medialen Prozessen – nicht festgeschrieben, sondern flexibel.

Medienbildung als Coping-Strategie ist deshalb nicht nur eine Beschreibung eines Anpassungsprozesses auf Schülerseite – wie wir ihn noch 2004 beschrieben haben –, sondern ein wechselseitiger Coping-Prozess für beide Seiten, Lehrer und Schüler, deren Rollen changieren. Konvergente Medienbildung ist die Chance zu lebenslangem Lernen – auch und gerade für Lehrende.

Zusammengefasst: Medienerziehung im Deutschunterricht wird sich auf zwei Textstränge fokussieren müssen, die für Kommunikation entscheidend sind: *den medialen Text* und *den Text, den der Rezipient daraus macht* bzw. *den Text, den die Lehrenden*

daraus machen. Diese beiden Dimensionen zu thematisieren wird u.a. den Deutschunterricht der Zukunft ausmachen.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida/Jan Assmann 1994: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten/Siegfried J. Schmidt/Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen, S. 114-140
- Baacke, Dieter/Uwe Sander/Ralf Vollbrecht 1990: Lebenswelten sind Medienwelten (Medienwelten Jugendlicher Bd. 1). Opladen
- Best, Stefanie/Bernhard Engel 2007: Qualitäten der Mediennutzung. Ergebnisse auf Basis der ARD/ZDF-Studie Massenkommunikation. In: Media Perspektiven, H. 1/2007, S. 20-36. Online-Quelle: (http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/01-2007_Engel.pdf) (Stand: 16.01.2007).
- Bolz, Norbert 1993: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München
- Bucher, Priska/ Heinz Bonfadelli 2007: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Medien. In: Lothar Mikos/Dagmar Hoffmann/Rainer Winter (Hrsg.): Mediennutzung, Identität und Identifikation. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim/München, S. 223-245
- Capurro, Rafael 2006: Höhleneingänge. Zur Kritik des platonischen Höhlengleichnisses als Metapher der Medienkritik. Online-Quelle: (<http://www.capurro.de/plato.html>) (Stand: 17.01.2008)
- Cassirer, Ernst 1923/1953: Philosophie der symbolischen Formen. Teil 1. Die Sprache. Darmstadt
- Cassirer, Ernst 1944/1996: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg
- Franck, Georg 1998: Die Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. München
- Gerbner, George/Larry Gross 1976: Living with television: The violence profile. In: Journal of Communication, Jg. 26, S. 172-199

- Halbwachs*, Maurice 1985: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main
- Hasebrink*, Uwe/Lothar *Mikos*/Elisabeth *Prommer* (Hrsg.) 2004: Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen. Konstanz
- Jenkins*, Henry 2006: Convergence culture: where old and new media collide. New York, London
- JIM 2007: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden. Online-Quelle: (<http://www.mpfs.de/index.php?id=105>) (Stand 16.01.2008)
- Karmasin*, Matthias 2006: Kinder und Medien = (Mehr-)Wert. In: Gudrun *Marci-Boehncke*/Matthias *Rath* (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim, S. 45-56
- Kerlen*, Dietrich 2003: Einführung in die Medienkunde. Stuttgart
- Kerlen*, Dietrich 2005: Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Hrsg. von Matthias *Rath* und Gudrun *Marci-Boehncke*. Weinheim
- KIM 2006: Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden. Online-Quelle: (<http://www.mpfs.de/index.php?id=98>) (Stand 16.01.2008)
- Kittler*, Friedrich 1986: Grammophon – Film – Typewriter. Berlin
- Krotz*, Friedrich 2001: Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie sich Alltag und soziale Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien wandeln. Wiesbaden
- Krotz*, Friedrich 2005: Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln.
- Lazarus*, Richard S. 1966: Psychological stress and the coping process. New York
- Lazarus*, Richard S./Susan *Folkman* 1984: Stress, appraisal, and coping. New York
- Marci-Boehncke*, Gudrun/Matthias *Rath* 2007: Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim
- Marci-Boehncke*, Gudrun 2007: global kickers: Die Wilden Fußballkerle als Weltmarke. In: *kj&m* 07.extra, S. 131-142
- McCombs*, Maxwell/Donald *Shaw* 1972: The agenda-setting function of mass media. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 36, S. 176-187

- Pross, Harry 1972: Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt
- Rath, Matthias 2003: Das Internet – die Mutter aller Medien. In: Klaas Huizing/Horst F. Rupp (Hrsg.): Medientheorie und Medientheologie (Symbol – Mythos – Medien, Band 7). Münster, S. 59-69
- Rath, Matthias 2007: „Bildung machen!“ – Möglichkeiten und Grenzen in einer Wissensgesellschaft. In: Gerd Schweizer/Ulrich Iberer/Helmut Keller (Hrsg.): Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 19-35
- Rath, Matthias/Gudrun Marci-Boehncke 2004: „Geblickt?“ – MedienBildung als Coping-Strategie. In: Annette Schavan (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main, S. 200-229
- Sarcinelli, Ulrich 1987: Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischen Handelns in der Wahlkampfkommunikation der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Singer, Wolf 2000: Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft (Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags 2000). Online-Quelle: (<http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/Historikertag.pdf>) (Stand 14.6.2008)
- Spitzer, Manfred 2005: Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart
- Wagner, Ulrike/Helga Theunert 2006: Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. München
- Wagner, Ulrike/Helga Theunert/Christa Gebel/Achim Lauber 2004: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn - Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender (BLM-Schriftenreihe, Band 74). München
- Wermke, Jutta (Hrsg.) 2000: Ästhetik und Ökonomie. Wiesbaden
- Wittgenstein, Ludwig 1918/2003: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main

III. Unterrichtliche Handlungsfelder

Holger Ehlers (Kutaissi/Georgien) Medienintegration im Deutschunterricht vor dem Hintergrund der DESI-Ergebnisse

Inspiziert von der Tagung des Symposiums Deutschdidaktik e.V. zum Thema „Deutschunterricht und medialer Wandel“ (2004) habe ich im Sommersemester 2003 ein Hauptseminar mit dem Titel „Medienkommunikation und Deutschunterricht“ angeboten, im darauf folgenden Wintersemester jeweils ein Hauptseminar zum Thema „Computer nutzen im Deutschunterricht der Primarstufe“ und „Computer nutzen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II“. Danach waren „Medien“ als ausdrückliches Thema meiner deutschdidaktischen Lehrveranstaltungen für mich nicht mehr interessant genug. Ich finde zwar immer noch, dass die moderne multimediale Welt sich auch im Deutschunterricht niederschlagen muss, aber als vordergründiges deutschdidaktisches Thema im bisherigen Haupt- und im künftigen Masterstudium sind die Medien, mit denen wir heute immer mehr die digitalen Medien meinen, vielleicht doch nicht richtig platziert.

Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören sind die Zielfelder jeder Sprachdidaktik, und die Deutschdidaktik, die heute als ein Amalgam aus Sprach-, Medien- und Literaturdidaktik erscheint, muss sich in diesen Zielfeldern bewähren. Kompetenz-Konstrukte neuerer Art, die beispielsweise durch die große empirische Untersuchung „Deutsch – Englisch – Schülerleistungen – International“ (DESI; 2001-2006) begründet sind, verdrängen daher auch die Medienfrage zugunsten der traditionellen Lernbereiche – oder wie man heute eher sagt – zugunsten der Kompetenzbereiche. Das muss nicht für immer so bleiben, aber im Sinne einer Zwischenbilanz ist das festzuhalten.

Da es neben einer Bilanz auch um Perspektiven gehen soll, möchte ich Ihnen nachfolgend eine Idee vorstellen, wie computerunterstütztes Lernen im Deutschunterricht und darüber hinaus in Zukunft aussehen könnte, weil darin die einzigartigen Potenziale des Computers mit seinen Mediums- und Werkzeug-Eigenschaften für die Förderung bestimmter sprachlicher Kompetenzbereiche sichtbar werden.

Für die DESI-Studie, an der ich mitarbeiten durfte, war der Mediaspekt nur am Rande interessant. DESI hat jedoch wie keine Untersuchung zum Deutschunterricht zuvor das Kompetenzthema in Angriff genommen. Willenbergs Kompetenzdefinition möchte ich kurz aus dem von ihm herausgegebenen „Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht“ (2007a) zitieren, nicht nur weil ich mich auf sie beziehe, sondern auch in der wissenschaftlichen Diskussion eine ganze Reihe von ähnlichen Definitionen kursieren, die aber zum Teil auch abweichende Elemente besitzen. Die Definition lautet:

„Eine Kompetenz

- ist selbständig und intentional erarbeitet.
- umfasst eine mittlere Anwendungsgröße, die auch für das Leben außerhalb der Schule wichtig ist.
- ist bereichsspezifisch z.B. nur auf die Textlektüre oder auf das Schreiben bezogen.
- ist dort auf neue Bereiche transferierbar, d.h. auf neue Texte oder Schreibaufgaben übertragbar.
- muss aktives Wissen benutzen, das in Lernsituationen immer wieder thematisch anzuwärmen ist.

Neben die kognitive Grundausstattung tritt auch die emotionale Beteiligung und die innere Bereitschaft zum kompetenten Agieren.“ (Willenberg 2007b, 8)

Das bei DESI verwendete Lesemodell von Willenberg sieht auf der untersten Stufe die „Informationsentnahme“, bei der Wörter im Satzzusammenhang verstanden werden müssen. Das gelingt bei einfacher Lexik tendenziell leichter als bei schwieriger.

Insgesamt wird diese Basisleistung für das Lesen aller Texte – zumindest bei Deutsch-Muttersprachlern – in der Regel als gegeben angenommen.

Die Ergebnisse unserer Untersuchungen scheinen diese Einschätzung auch weitgehend zu rechtfertigen. So landeten lediglich 3,8 % der untersuchten Neuntklässler unterhalb dieses Niveaus. Ein Migrationshintergrund spielt bei dieser Gruppe eine große Rolle. Wie aber interpretiert man den Befund, dass sich 65,4 % der Probanden genau auf dieser Kompetenzstufe befinden, d.h. nicht zu den höheren Stufen fortzuschreiten können, die laut Modell (in aufsteigender Reihe) folgendermaßen heißen:

- Lokale Lektüre: Inferenzen finden und Fokussieren (21,8 %)
- Verknüpfungen: Wissen öffnen und Verknüpfen über Absätze (2,6 %)
- Mentale Modelle bilden (6,3 %) (vgl. Willenberg 2007c, 14).

Von 3,8 %, die praktisch nichts beim Lesen verstehen, müsste man in einer von relativ starker Einwanderung und von einer relativ schwachen (sprachlichen) Integration bestimmter Einwanderergruppen gekennzeichneten Gesellschaft vielleicht nicht überrascht sein, aber dass zusammen 3,8 % und 65,4 % - also fast 70 % - nicht über das Basisniveau hinauskommen, muss sehr beunruhigen. Über die Ursachen wissen wir noch nicht sehr viel. Fremde Herkunftssprache und nichtdeutsche Alltagssprache im Familien- und Freundeskreis können jedenfalls nicht bei allen 70 % der Schülerinnen und Schülern, die nur basale Kenntnisse aufweisen, verantwortlich sein.

Der DESI-Wortschatztest unterscheidet drei Niveaus, die – vereinfacht gesagt – ausdrücken, ob sehr häufig gebrauchte Wörter (Basiswörter) beherrscht werden, ob zusätzlich auch weniger häufig gebrauchte Konkreta und Abstrakta auf der Basisebene oder ob sogar auch seltene Fachwörter, Fremdwörter und Redensarten beherrscht werden. 38,2 % unterschreiten dabei das Basiswörter-Niveau, 29,4 % erreichen nur dieses (vgl. Willenberg 2007d, 151). Die Summe aus 38,2 % und 29,4 % ist 67,6 %

und gleicht somit dem Ergebnis aus dem Lesetest beinahe aufs Haar. Das dürfte kein Zufall sein.

Willenberg schlussfolgert in seinem Buch – bezogen auf Unterrichtstranskripte, die durch die Brille der DESI-Kategorien analysiert und interpretiert wurden –, dass sprachliche „Barrieren, die das Verstehen von vornherein ausschließen, [...] vor dem Unterricht weggeräumt werden“ (Willenberg 2007c, 22) müssen. Dieser Vorschlag erscheint auf den ersten Blick sehr plausibel, denn wenn ein wichtiger Grund für das Nichterreichen höherer Lesekompetenzniveaus ein riesiger – auf jeden Fall ein zu großer – Aufwand beim Entschlüsseln der Lexik wäre, dann erschiene es sinnvoll, diesen Aufwand verringern zu helfen, damit Kapazitäten für „höhere Tätigkeiten“ frei blieben.

Dieser Gedanke sollte weiter verfolgt werden, denn er berücksichtigt auf der einen Seite wichtige psychologische Einsichten und ignoriert doch zugleich auf der anderen Seite weitgehend die Realität des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lesens und die didaktisch-methodischen Eingriffsmöglichkeiten, die wir bisher haben. Erstens lernt man Lesen vor allem durch Lesen, d.h. nicht allein in unterrichtlichen Arrangements, in denen eine Lehrkraft etwas „wegräumen“ könnte. Zweitens sind die angesprochenen sprachlichen Barrieren individuell so unterschiedlich, dass niemand in der Lage sein dürfte, einen auch nur halbwegs komplexen Text für ein Individuum oder erst recht für eine ganze Klasse derart „freizuräumen“, dass keine Schwierigkeiten auf der Ebene der Lexik mehr auftreten und der Text trotzdem noch interessant genug ist, um gelesen zu werden.

Gölitzer hat in dem Band „Wege zum Lesen und zur Literatur“ (2004) nicht repräsentativ von Praktiken im Literaturunterricht der Hauptschule (Klassen 5 und 6) berichtet. Es zeigte sich, dass – gezielt oder unbewusst – den bei DESI bestätigten Problemen entgegen gegangen wird. In der Phase der Vorbereitung der Erstrezeption wird „sprachliches und außersprachliches Kontextwissen bewusst“ gemacht. Nach

der Primärrezeption des Textes „folgte immer eine mündliche Anschlusskommunikation [...], in der folgende Praktiken zu beobachten waren:

- a) Der Inhalt eines Textes wurde durch eine Schülerin/einen Schüler wiedergegeben.
- b) Es wurde mündlich nach der lexikalischen Bedeutung der Wörter gefragt, von denen die Lehrerin annahm, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht kennen. Nie ging es um hypothesenartige Entwürfe von Deutungen, sondern immer um Begriffsdefinitionen.
- c) Die Lehrerin fragte (bei Erzähltexten) nach Handlungsmotiven oder Begründungen für das narrative Geschehen.“ (Gölitzer 2004, 126/127)

Auch bei der anschließenden Sekundärrezeption wird kaum auf höhere Lesetätigkeiten gezielt, was Gölitzer im Prinzip zu Recht bedauert. Sicher wird man solchen Unterricht nicht als Literaturunterricht im modernen Sinne bezeichnen können, aber es gibt diesen Unterricht, und er ist auch gar nicht zwangsläufig verkehrt. Wenn in Hauptschulen die Stufe der einfachen Informationsentnahme bei der Mehrheit der Schüler regelmäßig nicht überschritten wird, dann ist es realistisch, folgerichtig und angemessen, wenn sowohl beim Lesen von literarischen Texten als auch von nicht-fiktionalen Texten vor allem auf der Ebene des Wortschatzes gearbeitet wird, denn mehr gelingt ohnehin nicht, falls diese Kompetenzstufe nicht sicher erreicht wird. Allerdings sind auch Hauptschulklassen heterogen, und der Wortschatz wird nicht irgendwo in Modulen erworben, sondern er ist individuell und höchst kompliziert aufgebaut.

Möglicherweise ist ein Unterricht, wie ihn Gölitzer beobachtet hat, auch viel verbreiteter, als wir ahnen. Besuchen 70 % der Schüler(innen) in Deutschland die Hauptschule? Natürlich nicht, also ist der Wortschatzausbau auch keine auf die Hauptschule begrenzte Aufgabe. Und sie ist keine auf die Primarstufe und die Sekundarstufe 1

begrenzte Aufgabe, denn die DESI-Daten wurden immerhin bis zum Ende des 9. Schuljahres erhoben.

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich die These, dass Klassenunterricht nicht in annähernd idealer Weise dazu geeignet zu sein scheint, den individuellen Wortschatzausbau ab einem gewissen Niveau zu fördern. Und Einzelunterricht oder Unterricht in sehr kleinen Gruppen kann durch unser Schulsystem nicht in der Breite angeboten werden.

An dieser Stelle ergibt sich daher vielleicht eine sehr sinnvolle Einsatzmöglichkeit für künftige Computermedien, die innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts lokalisiert werden kann. Mein Einfall mag momentan noch ein wenig wie „science fiction“ wirken, deshalb muss ich meine Hauptthese gut begründen. Sie lautet:

Lesekompetenzentwicklung und Wortschatzentwicklung müssen möglichst stark ineinander verschränkt sein, wenn sie sich gegenseitig stützen sollen. Von außen betrachtet, dürften die dazu sinnvollen und notwendigen Handlungen hauptsächlich als Einheit erscheinen.

Willenberg schreibt: „Lesen ist mit der Wortschatzarbeit zu fördern, dazu noch mit argumentativen Aufgaben und auch die umgekehrte Richtung gilt.“ (Willenberg 2007e, 175) Das ist eines der zentralen Ergebnisse von DESI, denn die untersuchten Teilbereiche Lesen, Wortschatz, Argumentation, Sprachbewusstheit, Textproduktion und Rechtschreibung wurden auch nach ihren Zusammenhängen untereinander befragt. Lesen hängt danach etwa gleich stark mit Wortschatz (.59), Argumentation (.61) und Sprachbewusstheit (.61) zusammen. Der Wortschatz zeigt mit keinem anderen Teilbereich einen so hohen Zusammenhang wie mit dem Lesen (.59).

Wie lassen sich nun Lesekompetenzentwicklung und Wortschatzentwicklung so miteinander in Verbindung bringen, dass sich beide Seiten wirklich gegenseitig unterstützen, dass die notwendige Individualisierung des Lernens ermöglicht wird, dass eine weitgehende Unabhängigkeit von didaktischen Arrangements erreicht wird? Ich

behaupte, das geht gar nicht besser als computergestützt. Alles, was benötigt wird, ist ein robuster Computer in einem praktischen Format. Die übliche Büchergröße könnte eine Orientierung geben, denn sie hat sich im Gebrauch herausgebildet. Ein blind- und flimmerfreies Touchscreen, ein stabiles Betriebssystem und die Möglichkeit, zusätzliche Software zu laden, sind schon alle wichtigen Ausgangsbedingungen. Eigentlich geht es nur um ein besseres Notebook. In diesem Notebook soll wie in einem richtigen Buch gelesen werden; deshalb sollte möglichst viel „very old fashioned“ aussehen, obwohl sich darin – zumindest in der Anfangsphase - sprachwissenschaftlich, psychologisch und didaktisch ein ungeheurer Aufwand verbergen wird, von dem ich auch nur hoffe, dass er mit den modernen Möglichkeiten erbracht werden kann. Ich komme nun also zu einigen Details meiner Vorstellung:

In dem elektronischen Buch können Texte aller Art gelesen werden. Es können komplette Lesebücher ebenso geladen werden wie Ganzschriften, natürlich auch Sach- und Gebrauchstexte aller Art. Das einzige Ausschlusskriterium wird sein, dass diese Texte ganz aktuell sind, denn sie benötigen eine aufwendige Aufbereitung, bevor sie in der gedachten Art verwendet werden können. Das soll man ihnen allerdings auf keinen Fall ansehen; die Texte stehen so in dem elektronischen Buch, wie man es aus Papierbüchern kennt.

Worin besteht die aufwendige Aufbereitung, und warum erscheint sie gerechtfertigt? Vor das Ausschmücken meines Gedankens mit einigen Details möchte ich die Erinnerung an ein paar gängige Varianten von Worterklärungen etc. im Umfeld von Lesetexten setzen. Man findet die Worterklärung durch Synonyme oder Übersetzung aus einer Fremdsprache als Fußnote auf der jeweiligen Seite oder auch am Ende des Textes, man findet mitunter auch – bei offenbar als besonders schwierig eingestuften Texten – einen vorangestellten Einleitungstext, in dem entsprechende Rezeptionshilfen gegeben werden sollen. Bei dieser Variante wird der Text bzw. das Dargestellte in der Regel irgendwie eingeordnet, und bei der Gelegenheit werden auch Wortbe-

deutungen geklärt. Das ist mehr als nichts, aber es genügt nicht für viele Schüler, weil ihr Wortschatz an solchen Stellen Lücken aufweist, die kaum vorhersagbar sind. Außerdem fehlen in didaktisch nicht aufbereiteten Texten solche Erklärungen häufig völlig.

Meine Idee sieht vor, dass die Texte, die in dem elektronischen Buch gelesen werden, alle unter ihrer Oberfläche durch eine zweite Ebene ergänzt werden, die nichts mit literaturwissenschaftlichen Kommentaren oder Links zu anderen externen Sachverhalten zu tun haben, sondern die zweite Ebene befasst sich ausschließlich mit lexikologischen Zusammenhängen, ohne dass diese dem Leser aufgedrängt werden.

Ich denke somit an eine Weiterentwicklung von Anregungen und Vorschlägen anderer, die erst durch computergestütztes Lesen möglich wird. Willenberg z.B. findet es naheliegend, „mit einfachen Texten zu beginnen, eventuell den nötigen Wortschatz zu sichern und dann anforderungsreichere Beispiele im selben thematischen Feld anzufügen.“ (Willenberg 2007c, 23) Das kann man machen, und es dürfte auch keine unübliche Praxis an den Schulen sein. Aber das Problem der fehlenden Abgestimmtheit auf die individuellen Leseprozesse bleibt so noch ungelöst. Zurück zu DESI.

Der DESI-Wortschatztest hatte zwei Hauptfragerichtungen:

1. „Haben [...] (die Schüler(innen – d. Verf.) eine Breite in ihrem Wortschatz und können sie Differenzierungen erkennen?
2. Beherrschen sie sowohl den aktiven wie den passiven Modus, nämlich Wörter selber zu produzieren und Wörter rezeptiv zu verstehen?“ (Willenberg 2007d, 148)

Um diese Fragen stellen und um geeignete Testinstrumente entwickeln zu können, musste nach den Beziehungen zwischen den Wörtern auf lexikologischer und auf psycholinguistischer Ebene gefragt werden. Willenberg hat das im schon mehrfach

erwähnten „Kompetenzhandbuch“ im Kapitel „Der vergessene Wortschatz“ vorgeführt; ich fasse die wichtigsten Punkte zusammen:

1. Wörter existieren in *Wortfeldern* ähnlicher Nachbarn.
2. Wörter können nach der *Häufigkeit* ihres Vorkommens Kategorien zugeordnet werden: *Basiswörter, Abstrakta, (seltene) Konkreta, Fachwörter*.
3. Wörter existieren in *Sachfeldern*, die durch den Zusammenhang der Wörter in ihrem üblichen Gebrauch charakterisiert sind.
4. *Kontexte* ermöglichen letztlich erst die *treffendste Bedeutungsaktualisierung* von Wörtern.
5. Der Wortschatz unterliegt einem *schicht- und zeitabhängigen Wandel* (vgl. S. 149)

Auf dieser Grundlage kann man überlegen, was man von einem Lese-Computer erwarten will, um das Problem der fehlenden Abgestimmtheit von Wortschatzerweiterungen mit individuellen Leseprozessen zumindest besser zu lösen. Stellen wir uns einfach ein kleines Pop-Up-Fenster vor, wie wir es von unzähligen Internetseiten kennen, stellen wir uns ein Wort vor, dessen Bedeutung sich uns nicht erschließt, und stellen wir uns vor, dass wir beim Lesen in unserem elektronischen Buch einfach mit dem Finger auf das Wort tippen, damit uns ein Pop-Up-Fenster weiterhilft.

Was könnte darin stehen?

1. Eine Worterklärung im traditionellen Sinn, also Synonyme bzw. Übersetzungen aus einer Fremdsprache ins Deutsche.
2. Das Wort könnte in ein Wortfeld eingeordnet erscheinen, vielleicht fett gedruckt.
3. Das Wort könnte in ein Sachfeld eingeordnet erscheinen, vielleicht fett gedruckt.

Die Zuordnung des Wortes zu einer Häufigkeitskategorie (Basiswörter, Abstrakta, (seltene) Konkreta, Fachwörter) dürfte den Leser(inne)n wenig nützen; dieser Aspekt ist aber für den Gestalter der zweiten Ebene – den didaktisch und linguistisch kompetenten Textaufbereiter – sehr wichtig, weil z.B. Basiswörter in der Regel unbeachtet bleiben können, wohingegen seltene Konkreta besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Mit der Tatsache, dass die Kontexte die treffendste Bedeutungsaktualisierung bestimmen, erscheint ein Problem, das die Grenzen der Umsetzbarkeit meines Einfalls sehr deutlich werden lässt. Berücksichtigt man diesen Aspekt – und das ist in allen Fällen von Wörtern mit mehreren Bedeutungsmöglichkeiten unerlässlich – müsste eine Zuordnung zu einem Sach- oder Wortfeld ergänzt werden um eine Erläuterung, die auf die Besonderheit im aktuellen Kontext hinweist. Das bläht im Ernstfall die Informationsmenge, die ein Fingerdruck auf den Touchscreen hervorgebracht hat, dermaßen auf, dass das ganze Verfahren kontraproduktiv wird.

Im „Kompetenzhandbuch“ weist Daniel Nix auf die große Bedeutung der Leseflüchtigkeit für die Entwicklung von Lesekompetenz hin. „Denn nur wenn die hierarchie-niedrigen Leseprozesse automatisiert vollzogen werden, d.h. mit keiner gesonderten Aufmerksamkeit mehr belegt werden müssen, stehen genügend kognitive Ressourcen für hierarchiehohe Verstehensprozesse, also für die Bildung eines mentalen Textmodells zur Verfügung [...]“ (Nix 2007, 158)

Einige Fragen stellen sich somit:

- Wieviel „Pop-Up-Inhalt“ ist verträglich, um den Leser nicht aus dem „Strom“ zu reißen?
- Ist die Grenze je nach „Schwierigkeit“ der Wörter ermittelbar?
- Ist das gedachte Instrument noch intuitiv handhabbar, wenn es vermeintlich „leichte“ Fälle nicht behandelt, sondern nur „schwere“?
- Was erlebt ein Leser, der ein Wort antippt, wenn die Erklärung ausbleibt?

Das müsste alles in Voruntersuchungen geklärt werden, um arbeits- und kostenaufwendige Fehlentwicklungen zu vermeiden. Ein schneller Zugang zur angeforderten Information ist jedenfalls nötig, und eine sinnvoll dimensionierte Informationsmenge mit einer durchdachten Struktur muss realisiert werden, sonst ist das ganze Unternehmen zum Scheitern verurteilt.

Kühn hat Willenbergs Überlegungen noch einige interessante Ergänzungen hinzugefügt. So ergänzt er zum einen die Einordnung in Wortfelder und in Sachfelder noch um die „Vernetzung von Wörtern in Ablaufschemata, Frames oder Scripts.“ (Kühn 2007, 159) Gemeint ist damit gewissermaßen eine Kreuzung aus zeitlichem Ablauf und Sachfeld, von der angenommen wird, dass diese Vernetzungsform besonders effektiv sei. Zum anderen bringt er Kollokationsfelder ins Spiel, Wörter, „die in Rede und Schrift auf Grund semantisch-syntaktischer Beziehungen gewohnheitsmäßig häufig miteinander vorkommen [...]“ (ebd., 160)

Die empirische Begründung für meine Überlegungen zu dem Lese-Computer haben die DESI-Ergebnisse geliefert; eine theoretische Begründung für die Umsetzung der Wortschatzerweiterungs-Hilfsangebote finde ich bei Kühn:

„Wichtig ist es herauszustellen, dass jedes Wort gleichzeitig Element verschiedener Netze ist oder sein kann. Daraus folgt zwangsläufig, dass mit dem Umfang des Wortschatzes auch die Vielfältigkeit seiner Vernetzung steigt. Für die Wortschatzarbeit muss hieraus die Schlussfolgerung gezogen werden: Je mehr Wörter ein Schüler kennt, umso einfacher ist es, neue dazuzulernen gemäß der Devise: Ein Wort gibt das andere. Neue Wörter werden also nicht einfach irgendwo hinzugefügt, sondern an verschiedenen Stellen in das bereits vorhandene Wörternetz eingeordnet. Schwierig ist es, isolierte und einzelne Wörter zu behalten und zu erinnern, einfach ist es, viele Wörter in Netzen zu verknüpfen und damit zu lernen, zu behalten und zu gebrauchen. Nach der kognitivistisch-lernpsychologischen Perspektive ist die Wortschatzarbeit ein kreativer Konstruktionsprozess, in dem der Lerner keine rezeptive, sondern eine aktive Rolle spielt.“ (ebd.)

Kühns Plädoyer für „Wörternetze statt Grundwortschätze“ (ebd., 16) erscheint sehr überzeugend. Damit ist die Größe der Aufgabe auch eindrucksvoll umrissen: Grund-

wortschatzbücher haben die ihnen zugeschriebene Funktion nicht erfüllen können, weil sie genau den Vernetzungscharakter mehr oder weniger ignoriert haben. Erst Hypertexte, die ja nun wiederum auf Computer angewiesen sind, ermöglichen es, einigermaßen der Struktur eines lexikalischen Systems und seiner Repräsentation in den Gehirnen von Lernenden entsprechende didaktische Materialien zu entwickeln. Diese können der selbstständigen und intentionalen Erarbeitung von Textbedeutungen und Wortschatzerweiterungen besser dienen als gruppenorientierte methodisch-didaktische Arrangements, die in der bekannten Art das Verstehen von Texten und das Verbreitern eines gedachten Standardwortschatzes in einer wie auch immer gearbeteten Abfolge versuchen.

Kühn geht selbst allerdings nicht so weit, in Hypertexten die Zukunft zu sehen. Er schlägt aber einen sehr anregenden „wortschatzdidaktischen Dreischritt“ (Ebenda, S. 163) vor, den ich kurz kommentieren möchte.

- „Semantisierung der Wörter aus dem sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext: Im ersten Schritt soll der Wortschatz aus Texten heraus ‘entdeckt‘ und mit Hilfe des Kontextes, über Entschlüsselungsstrategien (z.B. über Wortbildungsregularitäten) oder mittels Wörterbücher semantisiert werden [...]“ (ebd., 163)

Wenn man die Wörterbücher einmal weglässt, passiert beim Lesen in unserem elektronischen Buch alles andere zunächst völlig automatisch und bedarf meines Erachtens keiner didaktischen Begleitung. Diese Prozesse können erfolgreich im Innern ablaufen.

- „Sammeln und Ordnen der Wörter in Netzwerkmodellen: Im zweiten Schritt erfolgt die Sammlung und netzwerkartige Ordnung in Form von Diagrammen, Wortbildern, Wortigeln oder Mindmaps.“ (ebd.)

Diese Aufgabe des Sammelns und Ordnen steht den fachdidaktisch, linguistisch und psychologisch qualifizierten Redakteuren bevor. Es wird von Fall zu Fall un-

terschiedliche Lösungen geben müssen, die natürlich auch nie für alle Nutzer gleichermaßen optimal sein können. Aber es ist z.B. denkbar, dass ein Antippen mit dem Finger das erste „Pop-Up-Fenster“ öffnet und bei den besonders kritischen Wörtern auch noch ein zweites – bei Bedarf – aufgerufen werden kann. Das würde dann eine Einordnung des Wortes in ein anderes Netz vornehmen.

- „Wortgebrauch: Im dritten Schritt geht es um den adressatenorientierten, intentionsadäquaten und situationspezifischen Gebrauch der Wörter in mündlichen wie schriftlichen Texten bzw. Textsorten.“ (ebd.)

Kühn strebt hier etwas an, mit dem ich selbstverständlich auch rechne. Aber darum geht es bei meiner Vorstellung nicht primär. Eine wechselseitige Stützung von Lesen und Erweiterung des passiven Wortschatzes wäre schon für sich ein gutes Ergebnis.

Bevor ich jetzt wenige konkrete Angaben zur Richtung meiner weiteren Arbeiten über den Zusammenhang von Lese- und Wortschatzkompetenz andeute, möchte ich noch zwei kleine Bemerkungen zu technischen Vorschlägen loswerden: Erstens sollte natürlich kein „Pop-Up-Fenster“ aufgehen, wie wir es von nervtötenden Internetseiten kennen, sondern unaufdringlich, den Text nicht völlig zudeckend, vielleicht nach einem Augenblick von allein wieder verschwindend. Zweitens sehe ich Erweiterungsmöglichkeiten, die optional zusätzlich aktiviert werden können. Ich denke dabei besonders auch an Lerner von „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“. Hier könnten Zusatzfunktionen bis hin zum Vorsprechen der Wörter durch den Computer geliefert werden. Und ob eine männliche oder weibliche Vorsprechstimme bevorzugt wird, bleibt den Lernern überlassen, denn das haben Programmierer seit einiger Zeit z.B. bei Navigationsgeräten im Griff.

Mein bescheidener *Ansatz* für die Entwicklung eines Simulations-Beispiels ist besonders angeregt worden durch das Buch „Lexikologie des Deutschen“ (Matz-

ke/Römer 2004). Matzke/Römer geben insgesamt eine Übersicht über „Beziehungen zwischen den Wörtern“ (ebd., 52-59). Damit liegt grundsätzlich ein Katalog der Arten von Einträgen in die „Pop-Up-Fenster“ vor, aus dem nur nach begründeten Kriterien auszuwählen wäre. Es wird sehr schnell klar, dass die Problematik sich nicht in „Wortfeldern“ und „Sachfeldern“ schlechthin erschöpft, denn die Lexikologie verfügt über ein hoch entwickeltes Differenzierungssystem, welches ich nur andeute:

- Relation der Bedeutungsgleichheit, Relation der Bedeutungsähnlichkeit, Relation des Andersseins
- Relation der Abstufung/Bedeutungshierarchie mitarbeiten
- Oberbegriff (Hyperonym), Unterbegriff (Hyponym) und Elementen der gleichen semantischen Ebene (Kohyponyme)
- Teil-Ganzes-Beziehungen (Meronymierelation)
- Wortfamilien (gemeinsames Wurzelmorphem)
- Wortfelder (sinnverwandte Wörter)
- onomasiologische Felder
- semasiologische Felder

Gegenwärtig gibt es noch keine praktische Realisation dieses Vorhabens, aber es wird daran gearbeitet. Die Komplexität der Beziehungen, aber auch die Berücksichtigung des jeweils zu erreichenden Kompetenzniveaus der Schüler(innen) bereiten erhebliche Schwierigkeiten. In den nächsten Arbeitsschritten ist vorgesehen, anhand ausgewählten Sprachmaterials die vielfältigen semantischen Felder zu bestimmen, die von den Schüler(innen) genutzt werden können und dem jeweiligen Kompetenzniveau bzw. die der nächst höheren Kompetenzniveaustufe entsprechen, ehe mit der Programmierung begonnen werden kann.

Literaturverzeichnis

Gölitzer, Susanne 2004: Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Härle, Gerhard/Bernhard Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler, S. 121-136.

- Kühn, Peter* 2007: Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.) 2007a : Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler; S. 159-167
- Matzke, Brigitte/Römer, Christine* 2004: Lexikologie des Deutschen. Tübingen
- Nix, Daniel* 2007: Vorleseübung als Wortschatztraining- In: Willenberg, Heiner (Hrsg.) 2007a: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler; S. 157-158
- Willenberg, Heiner* (Hrsg.) 2007a: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler
- Willenberg, Heiner* 2007b: Kompetenzen. In: Ders. (Hrsg.) 2007a: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler; S. 7-10
- Willenberg, Heiner* 2007c: Lesestufen – Die Leseprozessstheorie. In: Ders. (Hrsg.) 2007a: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 11-23
- Willenberg, Heiner* 2007d: Der vergessene Wortschatz. In: Ders. (Hrsg.) 2007a: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 148-156
- Willenberg, Heiner* 2007e: Erhellende Resultate des DESI-Projektes für den Unterricht. In: Ders. (Hrsg.) 2007a: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 75-180

Christine Trepkau (Flensburg): WebQuests im Deutschunterricht – Ein didaktisches Konzept zur sinnvollen Integration des Internets im Unterricht mit Möglichkeiten der gezielten Leseförderung

1. Einleitung

Für viele Lehrer(innen) ist der Einsatz des Internets im Unterricht eher ein chaotisches Unterfangen als ein gewinnbringendes Erlebnis. Nicht selten kommt es vor, dass Schüler(innen) am Ende solcher Stunden jede Menge Seiten ausgedruckt, wenige jedoch gelesen und viel Zeit mit ziellosem Suchen von Informationen verbracht haben.

Da das Internet nicht als Lernumgebung konzipiert wurde, sind die unzähligen Informationen nicht didaktisch aufbereitet oder strukturiert und bedürfen gezielter, kompetenter Nutzung sowie Methoden, um die Informationen gezielt in den Deutschunterricht zu integrieren. Die didaktisch sinnvolle Integration von Internetquellen innerhalb des Deutschunterrichts steht in der Unterrichtsrealität vor methodischen Umsetzungsproblemen. Die große Informationsflut und die damit schnell implizierte Orientierungslosigkeit der Nutzer(innen) sowie die Anforderungen an Kompetenzen wie Recherche, Selektion von relevanten Informationen und ihre kritische Beurteilung, erschweren den Einsatz des Internet im Unterricht. Dieser Problembereich betrifft das Handlungsfeld der Deutschdidaktik.

Ein Modell, das durch seine klare Struktur eine Möglichkeit bietet, Internetquellen beim projektartigen Arbeiten im Unterricht produktiv zu nutzen, ist das WebQuest-Modell.

Der folgende Beitrag stellt das didaktische Konzept „WebQuests“ vor, das in empirischen Untersuchungen – zunächst im Rahmen meiner ersten Staatsexamensarbeit und aktuell in meinem Promotionsvorhaben – im Zusammenhang mit Möglichkeiten der Leseförderung fokussiert wird.

2. Das didaktische Konzept „WebQuests“

Das didaktische Konzept WebQuests erhält in Deutschland seit mehreren Jahren eine immer größere Resonanz. WebQuests kommen in vielen Unterrichtsfächern bereits zum Einsatz. In der Deutschdidaktik befinden sich derartige Überlegungen und Anwendungen jedoch noch in den Anfängen.

Das Konzept, das ursprünglich aus den USA stammt und für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde, stellt als computergestütztes Lehr-/ Lernarrangement eine Stützstruktur für Lehrkräfte dar, um Projektarbeiten unter Nutzung von Internetquellen zu planen und durchzuführen (vgl. Bescherer 2003, 28).

Das WebQuest-Modell wurde 1995 von dem amerikanischen Wissenschaftler Bernie Dodge von der San Diego State University mit Hilfe des Australiers Tom March entwickelt.

2.1 Leitideen

WebQuests wollen vermeiden, dass Schüler(innen) im Internet den Überblick verlieren und unkontrolliert von Seite zu Seite surfen. Deshalb wird die sehr zeitintensive Recherche von qualitativ wertvollen und sachangemessenen Informationen im Internet zum größten Teil von der Lehrkraft (bzw. der Person, die das WebQuest erstellt) übernommen. Die recherchierten Informationen und Links werden neben weiteren Quellen aus anderen Medien in den methodischen Projektrahmen des WebQuests eingebettet. Dahinter verbirgt sich folgender Gedanke: Die Schüler(innen) sollen Informationen aus dem Internet bevorzugt fachlich ertragreich nutzen und ihre Zeit und Orientierung nicht auf weniger nützlichen Seiten verlieren.

Vorteile werden außerdem in der Realitätsnähe und Aktualität von Materialien aus dem Internet gesehen, die in großer Vielfalt zu unterrichtsrelevanten Themen existieren und genutzt bzw. bearbeitet werden können. Diese Vielfalt der Informationen erleichtert das Durchführen eines projektartigen Unterrichts, da hierfür in der Regel viele unterschiedliche Informationen und Materialien notwendig sind.

Weiterhin spielt die Veränderung der Lernkultur durch WebQuests für den Unterricht eine Rolle. WebQuests ermöglichen, dass Schüler(innen) selbstständig, handlungsorientiert und kooperativ lernen. Im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie generieren die Lernenden ihr Wissen selbst und reproduzieren nicht schlicht Faktenwissen.

2.2 Was ist ein WebQuest?

WebQuest bedeutet frei übersetzt „abenteuerliche Spurensuche im Internet“ (Gerber 2003, 8). Der Schwerpunkt liegt jedoch nicht auf der Suche der Informationen, sondern auf ihrer Nutzung und Weiterverwendung. Dodge definiert das entwickelte Konzept eines WebQuest wie folgt:

„A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information used by learners is drawn from the Web. WebQuests are designed to use learner`s time well, to focus on using information rather than looking for it, and to support learner`s thinking at the level of analysis, synthesis and evaluation.“ (Dodge 1997)

Das WebQuest-Modell basiert auf einer klaren didaktischen Struktur, die das kooperative und autonome Lernen ermöglicht, ohne die Lernenden in ihrer Arbeit zu sehr einzuschränken. Das didaktisch zentrale Element ist eine verständlich und genau definierte Aufgabe und ein eindeutig formuliertes Vorgehen im Hinblick auf die Lern- und Arbeitsschritte.

2.3 Aufbau eines WebQuests

Ein WebQuest besteht aus sechs Einzelteilen, die klar definierte Aufgaben beinhalten. Dodge gliedert ein WebQuest in die Schritte Einleitung, Aufgabe, Vorgehen, Quellen, Bewertung und Fazit.

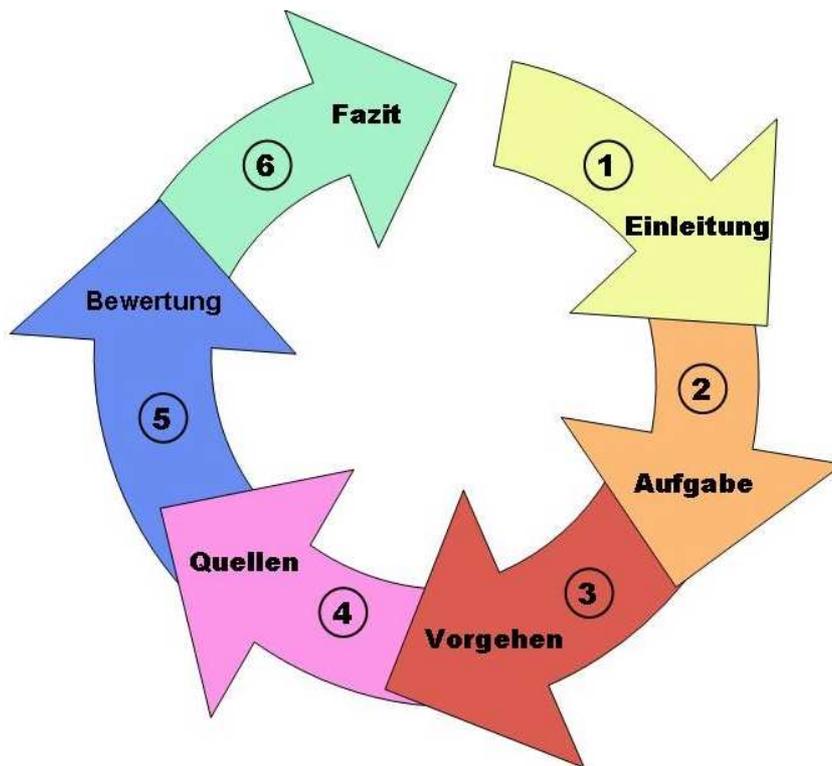


Abb. 1: Aufbau eines WebQuest

Die Einleitung stellt als ersten Schritt eine Einführung in die Thematik dar. Ihre Intention ist es, die Aufmerksamkeit des Lernenden auf sich zu ziehen. Motivationale sowie kognitive Wirkungen (vgl. Bescherer 2002, 77) sollen erzielt werden, um die Lust der Lernenden auf das Thema zu wecken. Dabei wird oft an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft und ihr Interesse gezielt geweckt. Dieses kann auf verschiedene Arten durchgeführt werden, z.B. durch ein Bild, einen Text, einen Film, eine Problemdarstellung, ein Rätsel oder ein Gespräch.

An zweiter Stelle steht die Aufgabe, die als ein Arbeitsauftrag oder ein zu lösendes Problem gestellt werden kann. Die Aufgabe oder das Problem sollte für die Lernenden bearbeitbar, aber auch interessant sein. Beschrieben wird dabei das zu erzielende

Endresultat der Projektarbeit, das möglichst ein Produkt sein sollte. Dieses kann beispielsweise ein Plakat, eine Internetseite, eine Homepage, ein Rollenspiel oder eine mündliche Präsentation sein.

Nach der Aufgabe folgt die Beschreibung des Vorgehens. Hier ist formuliert, „welche Prozesse sie durchlaufen sollen, um die Aufgabe zu lösen.“ (ebd.) Eine klare Struktur der geforderten Aktivitäten ist dabei für die Schüler(innen) von essentieller Bedeutung. Detailliert soll beschrieben sein, welche Prozesse die Lernenden beim Lösen der Problemstellung durchlaufen sollen. Organisationshilfen und Tipps helfen den Schüler(inne)n, beim eigenständigen Lernen nicht den Überblick zu verlieren. Eine gewisse Vorstrukturierung sollte vorhanden sein; das selbstständige Lernen sollte jedoch nicht zu weit eingeschränkt werden. Die Stärke der Strukturierung sollte sich nach dem Alter und der Kompetenz der Lernenden richten.

Im vierten Schritt werden die Quellen genannt, die den Lernenden zur Bearbeitung der Aufgabe zur Verfügung stehen. Dieses sind in der Regel Internetadressen, können aber auch Bücher, Artikel, Nachschlagewerke und weitere Medien sein. Die Informationsquellen aus dem Internet sollen in das WebQuest integriert werden, so dass die Schüler direkt auf die Quellenangaben zugreifen können.

„Besonders wichtig ist, dass zu jedem inhaltlichen Arbeitsauftrag Ressourcen angegeben werden und dass diese zuvor vom Lehrer auf ihre Qualität hin geprüft worden sind, so dass es sich um möglichst zuverlässiges Material handelt.“ (Steveker 2002)

Ein Vorteil von WebQuests soll das Vorgeben von Internetquellen sein, so dass ein „lost in cyberspace“ minimiert wird. Das eigenständige Recherchieren der Schüler(innen) soll jedoch nicht unterbunden werden. Je nach Kompetenz und Alter der Schüler(innen) können viele genaue Angaben gemacht oder offene Räume zur Recherche geschaffen werden.

Der fünfte Schritt eines WebQuests ist die Bewertung. Die Leistungen der Schüler(innen), die während des Unterrichtsvorhabens entstehen, sollen benotet werden. Da das WebQuest-Modell aus Amerika stammt, werden die Bewertungskriterien, wie es im englischsprachigen Raum selbstverständlich ist, bereits in das WebQuest integ-

riert und somit vorab bekannt gegeben. Für deutsche Lehrer(innen) ist dieses Vorgehen eher unüblich. Bescherer sieht darin jedoch Vorteile (vgl. Bescherer 2002, 80). Zum einen entscheiden die Lernenden selbst, welche Note sie anstreben, und zum anderen muss die Lehrkraft sich bewusst machen, welche Leistungen sie realistisch für die jeweilige Note erwartet. Die Bewertungskriterien werden in vielen WebQuests in tabellarischer Form eingefügt.

Den Abschluss eines WebQuests bildet das Fazit.

„A conclusion that brings closure to the quest, reminds the learners about what they've learned, and perhaps encourages them to extend the experience into other domains.” (Dodge 1997)

Dieser Schritt dient der Abrundung und besteht aus einer Abschlusspräsentation, Diskussion oder Ähnlichem. Es können Anregungen zur Verallgemeinerung oder Weiterführung der bearbeiteten Aufgaben gegeben werden. Außerdem soll dieser Schritt eine Verbindung oder Überleitung zum nachfolgenden Unterricht darstellen.

2.4 Typologie von WebQuest

Dodge unterscheidet „short term WebQuests” von „longer term WebQuests” (1997). Kurzfristige WebQuests sind so angelegt, dass sie in wenigen Unterrichtsstunden zu bearbeiten sind. Sie dienen vornehmlich dem Erwerb von Wissen und dessen Integration in den Wissenshorizont der Schüler(innen). Langfristig angelegte WebQuests gehen über einen längeren Zeitraum (ab einer Woche bis hin zu einem Monat). Es sind komplexe Fragestellungen und umfangreiche Wissensbestände zu bearbeiten. Aspekte der zeitlichen Möglichkeiten, der Integrationschancen an Themen in den Lehrplan, des Interesses und der Motivation der Lernenden sowie der Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen der Schüler(innen) determinieren in der Regel die Entscheidung für eine kurz- oder langfristige Variante.

Es existieren außerdem verschiedenen Aktivitätsformen von WebQuests. Dodge unterscheidet in seiner WebQuest-Typologie zwölf verschiedene Aufgabentypen (2002):

- Informationen wiedergeben
- Informationen zusammenstellen
- Rätsel lösen
- als Journalist berichten
- planen und entwerfen
- ein kreatives Produkt erstellen
- einen Einigungsvorschlag erarbeiten
- andere überzeugen
- sich selbst kennen lernen
- Sachverhalte analysieren
- Entscheidungen treffen
- Erkunden und erforschen.

3. WebQuests im Deutschunterricht

3.1 Chancen durch WebQuests

WebQuests ermöglichen den Schülerinnen und Schülern innerhalb von Projekten bestimmte Handlungen zu bewerkstelligen. Die dabei zu erwerbenden Kompetenzen werden in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss als essentiell sowohl für die erfolgreiche Schullaufbahn als auch für die Teilhabe an der Berufswelt und am gesellschaftlichen Leben angesehen: „Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten [...].“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2004, 9)

Angesichts der zu unterscheidenden Aufgabenformate lässt sich erkennen, dass jeweils verschiedene Kompetenzen eine Rolle spielen und unterschiedliche Textsorten erarbeitet und präsentiert werden sollen. Die jeweils zu erstellende Textsorte sollte im Sinne der Kompetenzentwicklung möglichst präzise im Vorgehen bestimmt werden, damit das WebQuest zur Textsortenkompetenz der Schülerinnen und Schüler beitragen kann.

WebQuests eröffnen noch weitere Chancen: „Die Arbeit mit WebQuests bietet Möglichkeiten der Forderung nachzukommen, Schreib- und Leseaufgaben in umfassende Handlungskontexte einzubetten [...].“ (Wagner 2006, 82) Da die zu lösende Aufgabe in eine Problemstellung eingebettet wird, sind die Lernenden aufgefordert, sich handlungsorientiert, selbstständig und kooperativ mit dem Problem auseinander zu setzen. Je nach dem gelegten Schwerpunkt der Themen- und Aufgabenwahl können die verschiedenen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Sprechen und Zuhören, Schreiben sowie Lesen- mit Texten und Medien umgehen gefördert werden. Nachfolgend soll letzterer Aspekt ausführlicher beleuchtet werden.

3.2 Handlungsorientierte Leseförderung

Die Bearbeitung eines WebQuest erfordert es, die vorgegebenen oder recherchierten Quellen zu lesen, ihnen Informationen zu entnehmen sowie die Rezeptionsergebnisse weiterzuverwenden. Damit kommt der Lesekompetenz bei der Bearbeitung der Aufgaben eine zentrale Bedeutung zu.

Diese Tatsache kann genutzt werden, um die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schülern mit WebQuests zu fördern und Fähigkeiten im selbstständigen Umgang mit Texten zu erweitern. Denn „Kinder müssen befähigt werden, sich Texte ihrer Lebenswirklichkeit eigenaktiv und selbstbestimmt zu erschließen.“ (Wilde 2002, 3)

Nutzt man WebQuests im Unterricht, kann durch die Integration von Internetquellen neben schriftlichen Textformen angesichts der veränderten Medien- und Kommunikationswirklichkeit an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler angeknüpft und neue Leseanreize geschaffen werden. Dieser Aspekt ist für die Förderung der Lesemotivation von großer Bedeutung.

Außerdem stellen Print- und Hypertexte unterschiedliche Anforderungen an den Leser. Um einen Hypertext zu erschließen, benötigt man zum Teil andere und neue Lesestrategien als bei Printtexten. Durch die Integration von Hypertexten können Strategien erlernt und geübt werden, die der Erschließung des Textes sowie der Weiterverwendung von Rezeptionsergebnissen dieser Textform dienen und zum kompetenten und effizienten Umgang mit Internetquellen dringend erforderlich sind.

Die Arbeit mit WebQuests kann generell genutzt werden, um die Einübung und Nutzung von Lesestrategien sowohl bei Print- als auch bei Hypertexten in handlungsorientierten Situationen zu ermöglichen und damit isoliertes Strategietraining zu ergänzen. Dieses ist insbesondere für schwächere Schüler wichtig, da sie kaum über Kriterien und Strategien zur Erschließung von Texten verfügen, diese jedoch zur Befolgung von Aufgaben und Anweisungen benötigt werden. Gute Leser hingegen können meist auf intuitives Wissen zurückgreifen, mit dem sie Texte erschließen und gewonnene Informationen weiterverarbeiten können.

Für eine solche Projektarbeit wie WebQuests bietet das Internet den Vorteil, dass ein unbegrenzter Fundus an Informationen und eine Fülle an Sachtexten zur Verfügung stehen. Es lassen sich Texte finden, die sowohl den Interessen der Schülerinnen und Schüler als auch den Lehrplaninhalten entsprechen. Nutzt man diese Texte, arbeiten die Schülerinnen und Schüler an authentischen Texten, deren Vorteil gegenüber Schulbuchtexten unter anderem in ihrer Aktualität besteht.

3.3 Beispiele

So finden sich auf den Seiten des WebQuest-Portals (<http://www.web-quests.de>) WebQuest-Beispiele für den Deutschunterricht. Man hat außerdem die Möglichkeit,

nach einer einfachen Registrierung neue WebQuests ohne html-Kenntnisse in ein Formular einzugeben oder bereits vorhandene WebQuests im Unterricht einzusetzen. (Bei Fragen oder Anmerkungen wenden Sie sich bitte an die Autorin dieses Beitrags (christine.trepkau@uni-flensburg.de).

Literatur

- Bescherer*, Christine 2003: WebQuests – eine Projektmethode für den Mathematikunterricht. In: *Der Mathematikunterricht*, 4/2003, S. 28-32
- Bescherer*, Christine 2002: WebQuests- eine Projektmethode auch für den Mathematikunterricht, *mathematica didactica* 24 (2001), 1, S. 71-81
- Bildungsstandards* im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. [Beschluss vom 04.12.2003] (2004). München: Luchterhand
- Dodge*, Bernie 1997: Some Thoughts About WebQuests. Online-Quelle: (http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (Stand 15.05.2008)
- Dodge*, Bernie 2002: WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. Online-Quelle: (<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>) (Stand: 15.05.2008)
- Gerber*, Sonja 2003: WebQuest- ein Konzept für den sinnvollen Computer- und Internetein-satz an Schulen. Online-Quelle: (<http://www.leubw.de/beruf/projektg/onli-ne/one/news/news16/kap.1.pdf>) (Stand 15.05.2008)
- Steveker*, Wolfgang 2002: Selbstständig lernen mit WebQuests. In: *Hispanorama* 96, S.72-79
- Wagner*, Wolf-Rüdiger 2006: WebQuests – Eine Chance und Herausforderung für den Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 6/2006, S. 82-86
- Wagner*, Wolf-Rüdiger 2004: Workshop: WebQuest- ein didaktisches Modell zur Verände-rung der Lernkultur. Online-Quelle: (<http://www.englisch.schule.de/wagner-webquestkonzept.pdf>) (Stand 15.05.2008)
- Winter*, Dagmar 2002: Durch die Texte zappen... Neue Medien fordern Lesekompetenz. On-line-Quelle: (http://www.dagmarwilde.de/service/pdf/u_e6_02.pdf) (Stand 15.05.2008)

IV. Interdisziplinäre bzw. fachübergreifende Perspektiven

Sascha Wild (Berlin) Instrument Laptop¹

Spezifisch deutschdidaktische Fragen des Medienumgangs kann ich nicht thematisieren. Denn mein Metier ist die Musik, allerdings auch unter einer didaktischen Fragestellung, und das schafft wiederum Nähe. Denn auch mich als Musiker und Lehrender interessiert die Frage, welche Rolle der Computer in der Musik und vor allem im Prozess des Umgangs mit Musik spielt. Es hat sich auch in der praktischen Tätigkeit gezeigt, dass der Computer nicht Selbstzweck oder eine letztlich überflüssige Komponente eines Lern- und Schaffensprozesses darstellt, sondern im wahrsten Sinne des Wortes ein Instrument ist, das in vielfältiger Weise für die Produktion und Rezeption von Musik, aber auch für ein fachdisziplinübergreifendes Lernen unerlässlich sein kann.

Im Unterschied zu einer Reihe von kritischen Bemerkungen zum relativ geringen, gar z.T. erfolglosen Einsatz des Computers im Deutschunterricht will ich eine positiv geratene Gegenposition aus der Sicht eines Musikers vermitteln, der auch den Umgang mit Musik Studierenden beizubringen versucht.

Zunächst stelle ich einige Grundzüge eines Studienfachs „Digitale Musikgestaltung“ vor und erläutere daran anschließend an einem Beispiel, wie die Ergebnisse dieses Studienfachs für die fächerübergreifende Integration mit dem Deutschunterricht genutzt werden können. Das soll an einem kleinen Beispiel, am Sampling, verdeutlicht werden, ehe aus grundsätzlicher Sicht Grundzüge einer Didaktik digitaler Musikproduktion vorgestellt werden, die sichtbar machen sollen, welchen großen Stellenwert der Computer bei der Realisierung didaktischer Ziele einnehmen kann.

Kommentar: Bitte hier einen Screenshot einfügen

¹ Unter Mitarbeit von Hartmut Jonas

Die Sampling-Technik ist eine künstlerische Arbeitsweise, die computerbasiert ist. Beim Sampling werden Elemente einer Ton- oder Musikaufnahme isoliert, digitalisiert und in einen neuen musikalischen Zusammenhang integriert. Dieser Vorgang kann auch dadurch verfeinert oder erweitert werden, dass neben beliebig langen oder kurzen Elementen aus Musikaufnahmen auch Töne und Geräusche hinzugezogen werden können. In dem jeweils neuen musikalischen Kontext bekommen die ehemals ausgewählten Elemente einen neuen Sinn, eine neue Funktion.

Das Sampling spielt innerhalb der Musikproduktion eine wichtige Rolle und hat bereits ein hohes Niveau erreicht.

Aus meiner Sicht lässt sich dieses Verfahren auch in einem fächerübergreifenden Lernprozess anwenden, etwa wenn lyrische Texte im Deutschunterricht in Kooperation mit dem Musikunterricht durch das Sampling eine Erweiterung ihrer Sinndeutung erfahren. Dazu einige Bemerkungen, wie man dabei methodisch vorgehen kann:

1. Schritt:

Ausgangspunkt für diesen Lernprozess ist die Auseinandersetzung mit dem gewählten literarischen Text – eine „klassische“ Aufgabe des Deutschunterrichts.

2. Schritt:

Eine Erweiterung erfährt diese Aufgabe, wenn mit Hilfe des Samplings der Text eine klangliche und/oder eine Geräuschkomponente erhalten soll und damit in seiner Gestalt und seiner Wirkungsmöglichkeit verändert wird. Wichtig ist dabei, dass sich die Lernenden über Geräusch- und Klangwelten, Klangcharakteristika verständigen, auch darüber nachdenken, welche klanglichen Komponenten ihnen angemessen erscheinen, das heißt Reden über Klang, Hineinversetzung in ‚fremde‘ mediale Umgebungen (Imaginationen). Aber auch Fragen nach dem Wesentlichen, nach Reduktion, nach Angemessenheit führen immer wieder auf den Text zurück, helfen bei der tieferen Durchdringung des Dargestellten, vertiefen aber auch Einsichten in die Funktion akustischer Komponenten.

Entscheidend für diesen zweiten Schritt ist, dass sich die Diskussion nicht in Einzelheiten verliert, sondern ihr Hauptziel darin sieht, ein Konzept zumindest in groben Umrissen zu erarbeiten, das die folgende Tätigkeit des Samplings steuert. Nur so ist es möglich, zielgerichtet die Ausschnitte auszuwählen, anzuordnen und zu integrieren und damit auch die Grenzen des Machbaren einzuhalten.

3. Schritt:

Dieser Schritt schließt ein, dass das ausgewählte Instrument, der Computer, auch beherrscht wird: Ein Instrument muss man lernen. Hier werden an Lehrer(innen) und Schüler(innen) hohe Anforderungen gestellt, die nicht selbstverständlich von der Mehrzahl der Beteiligten erfüllt werden können. Die Schüler(innen) müssen in die Methode des Samplings eingeführt werden. Denn ein Instrument muss auch beherrscht werden, um es funktional in den jeweiligen Zusammenhängen anwenden zu können.

4. Schritt:

Erst wenn sie in diesem Prozess einige grundlegende Kompetenzen erworben haben, können sie recherchieren und per Download im Internet (Verwendung von Klangbibliotheken) ihr Material sammeln und ordnen. Reicht dieser Teilschritt nicht aus, können auch von versierten Schüler(inne)n eigene Klänge und Geräusche produziert werden.

Kommentar: Ist hier die Integration eines Hörbeispiels möglich?

5. Schritt:

Liegt das Material vor, werden die Samples aufbereitet. Dabei werden Klangsnipsel erzeugt, Klänge erneut „zerlegt“, als wesentlich eingestufte Klänge herausgefiltert und perkussiv oder tonal spielbar gemacht. Dabei sind auch Möglichkeiten der Verfremdung und Umdeutung zu erproben und zu diskutieren, etwa durch das „Zerfetzen“ von Wörtern, durch die neue Zusammenstellung von Silben/Samples. Stimmenklänge und Klangstimmen werden geformt. Erneutes Hören, Spielen, Gestalten und Schreiben wechseln sich ab. Assoziationen werden versprachlicht und zur perkussi-

ven oder tonalen Realisation ins Verhältnis gesetzt. Verschiedene Perspektiven werden eingenommen: Medien – Medium, Hör-Perspektive, Hörer-Perspektive, Produzenten-Perspektive. Im Kern handelt es sich hierbei um einen kreativen und spielerischen Umgang mit Sprache und Klängen bzw. Geräuschen.

6. Schritt:

Im letzten Schritt müssen die einzelnen Elemente zusammengefügt und mit dem literarischen Text verbunden werden. Entscheidend dabei ist, dass entsprechend der Sinnkonstruktion im Prozess der Rezeption des literarischen Textes und entsprechend dem Konzept des Samplings nun Varianten der Synthetisierung von Klängen, Geräuschen und gesprochener Sprache erprobt, diskutiert, überarbeitet und erneut dargeboten werden.

Die hier sehr verkürzt angeführten Schritte sollen verdeutlichen, dass der Computer ein vielseitig einsetzbares Instrument ist, das von den Lernenden auch für die Lösung von fächerübergreifenden Aufgaben sinnvoll genutzt werden kann. Das Besondere besteht darin, dass in diesem selbstbestimmt und kreativ gestalteten Prozess die Schüler(innen) Produzenten und Rezipienten in Personalunion sind und diese Rollen in vielfältigen Arbeitsformen, in Projekten, zeitweiligen Arbeitsgruppen, in individueller Arbeit, im Zusammenspiel mit freien Medienträgern usw. anwenden können.

Natürlich soll nicht übersehen werden, dass in diesem Prozess die Arbeit an und mit dem Computer auch die Gefahr besteht, dass das eigentliche Lernziel, die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und die Arbeit an Klanggestalten, sich zeitweilig verselbstständigen kann. Wenn jedoch immer wieder Arbeitsphasen eingeschoben werden, in denen der jeweils erreichte Stand bilanziert und die Ergebnisse funktional auf das Lernziel hin geprüft werden, kann man dieser Gefahr durchaus entgegengehen.

Wenn man nach den Ergebnissen eines derartigen Vorhabens fragt, könnte man zunächst konstatieren, dass der Deutschunterricht als auch der Musikunterricht davon

profitieren. Der Deutschunterricht gewinnt dadurch, dass in vielfältigen Teilprozessen der Text immer wieder neu und anders gesehen wird, auch in anderer medialer Gestalt mit einem Blickpunktwechsel gelesen werden und damit eine intensivere Kompetenzentwicklung erfolgen kann. Ähnliches lässt sich auch für den Musikunterricht feststellen. Dennoch scheint der Gewinn vor allem in fächerübergreifenden Kompetenzen zu liegen.

Es stellt sich natürlich die Frage, wie aus der Sicht des Deutschunterrichts ein derartiges Vorhaben realisiert werden kann. Erfahrungsgemäß sind viele Deutschlehrer(innen) nicht ausreichend versiert, einen literarischen Text durch Sampling neu zu gestalten. Aber auch die Musiklehrer(innen) sind nicht durchweg mit dieser Möglichkeit vertraut. Aus der Sicht der Deutschlehrer(innen) kann man sich vorstellen, dass eigene Defizite im Umgang mit dem Computer durch die Kooperation mit den Musiklehrer(inne)n überwunden werden können. Was aber wird mit Musiklehrer(inne)n, die mit dem Instrument Laptop ebenfalls nicht in der gewünschten Weise umgehen können.

Hier kann nur eine veränderte Ausbildung beitragen, in der z. B. das Fach „Digitale Musikgestaltung“ eine wichtige Rolle spielen sollte. Es folgt der Idee, die Möglichkeiten der digitalen Musikproduktion in den kreativen Prozess des Musikers zu integrieren. Hierzu gehört ebenfalls die Beschäftigung mit performativen, konzeptionellen, ausdrucksimmanenten Aspekten, da durch den Einsatz des „Instruments Laptop“ neue Ansätze in der Bühnendarstellung nötig sind. Der Computer, insbesondere das mobile Notebook, bietet dem Musiker eine Plattform zur Umsetzung seiner künstlerischen Ideen und erweitert die herkömmlichen Ausdrucks- und Beschäftigungsmöglichkeiten des Musikers mit seinem Instrument. Der Computer ist technisches Hilfsmittel im Lernprozess, ermöglicht zugleich eine erste Umsetzung gestalterischer Ideen in Form von musikalischen Skizzen und „Demo-Aufnahmen“ und ist das Instrument zur Wiedergabe der eigenen musikalischen Sprache.

Auf eine weitere Ausdifferenzierung dieses Ausbildungsbestandteils muss aus verständlichen Gründen hier verzichtet werden. Weitere Informationen und Beispiele sind unter (www.wildfrequenz.com) zu finden.

Michael Soltau (Greifswald) Audiovisuelle Medien im Kunstunterricht.

Digitale Medien als autonome künstlerische Gestaltungsmittel – Didaktische Aspekte

Mein Beitrag zur Frage nach Neuen Medien im Deutschunterricht kann nur ein sehr relativer sein. Ich wurde allerdings gebeten, im Kontext zu dieser Tagung dennoch eine Position zu einigen Aspekten fachspezifischer Computernutzung in der Bildenden Kunst darzulegen.

Mit der fortschreitenden technischen Entwicklung im Bereich der audiovisuellen digitalen Medien wurden Video, Audio und digitale Fotografie rasch zum neuen experimentellen Ausdrucksmittel in der Kunst. Preisentwicklung, einfache Handhabung sowie die Verfügbarkeit in Form eines Massenartikels machen diese Gestaltungsmittel nun für den Kunstunterricht attraktiv.

Im Gegensatz zur sonst üblichen Verwendung von Rechnern im schulischen Kontext als effiziente Übermittler von Informationen der vielfältigsten Art wird hier der Computer zum autonomen Gestaltungsmittel von Bild und Klang. Experimentalfilm, Videoclip und digitale Fotografie geben künstlerische Orientierungsmarken vor. Angewandte Bereiche in der Werbung oder in den öffentlichen Medien richten den Blick auf neue Berufsbilder, die dem Schüler über das Kunstklischee hinausreichende Perspektiven geben können.

Zunehmend setzt sich auch die Erkenntnis durch, dass für eine angemessene Ausbildung einer selbständigen mündigen Persönlichkeit die üblichen Unterrichtsstrukturen nicht mehr ausreichen. So können etwa interdisziplinäre Projekte bei Aufgabe des 45-Minuten-Takts und die adäquate Reduzierung der Lerngruppen individuelle Fä-

higkeiten fördern helfen. Auf diese Weise wandelt sich der Lehrer vom Dompteur zum Coach.

Hartmut von Hentig fordert, dass dem Schüler zunächst Selbstvertrauen gegeben werden soll, bevor das Lernen beginnt. Schule sollte als angstfreier Ort begriffen werden, an dem individuelle Betreuung und Förderung spezifischer Fähigkeiten und Talente stattfindet. Bedenken sollten wir auch, dass die Schule nicht mehr allein der Weitergabe von Informationen dient, sondern angesichts einer sich ständig dynamisierenden Informationsgesellschaft immer mehr Methoden (Lernen lernen, voneinander lernen) und die Fähigkeit zur kritischen Auswahl vermitteln sollte.

Hier setzt der Kunstunterricht an. Neben den klassischen Disziplinen wie Malerei, Grafik und Plastik können neue Medien wie Fotografie und Video zeitbezogene Techniken thematisieren und deren Verwendung im Bereich von Kunst und Gestaltung illustrieren.

Die Funktionalisierung der Kunst zur Kunstpädagogik hat allerdings dazu geführt, dass kunstimmanente Inhalte und Methoden vernachlässigt wurden. So gibt es etwa bis heute keine Biologiepädagogik oder Physikpädagogik. Darüber hinaus unterscheidet die Regelschule immer noch zwischen intellektuellen Fächern und nichtintellektuellen Fächern.

Die Förderung der Gesamtpersönlichkeit lässt eine derartige Trennung nicht zu. So ist etwa der Begriff Intuition im Zuge einer stets auf Effizienz bedachten Bildungsdiskussion nie ausreichend gewürdigt worden. Wenn man weiß, dass Intuition der direkte spielerische Zugriff auf tiefer liegendes Wissen oder Erfahrung bedeutet, so kommt dem zweckfreien Spiel der Kunst eine besondere Bedeutung im Schulkontext zu.

Für die Umsetzung dieses zugegeben idealistischen Ansatzes bedarf es spezifischer Voraussetzungen, die in Modellversuchen, wie etwa der Bielefelder Laborschule, und Privatschulen seit langem erprobt und erfolgreich geschaffen worden sind. Interdisziplinarität, fächer- und klassenübergreifender Projektunterricht seien hier als zentrale Stichworte genannt.

Dabei sollte allerdings auf die Anleitung zu Konkurrenzverhalten und auf Selektion ausgerichtete Strukturen verzichtet werden. Teamgeist, Improvisationsvermögen und die Fähigkeit zur Solidarität werden eingeübt, wenn etwa im Rahmen eines Theaterprojekts die unterschiedlichen Aufgabenbereiche neigungsspezifisch einzelnen Schülern zugeordnet werden (Schauspiel/Literatur, Bühne/Licht/Technik, Kostüm/Maske, Musik/Klang, Dokumentation/Fotografie/Video). Neben der Förderung des individuellen Engagements ermöglicht die freie Projektarbeit die Durchdringung der Lerninhalte und ermöglicht das Erkennen von Zusammenhängen innerhalb des komplexen Geschehens. Dies alles kann nur gelingen, wenn die übliche Klassenstärke von 25 und mehr Schüler(innen) radikal verringert und der zeitliche Rahmen für ein breiteres Erfahrungsfeld erweitert wird. Eine Benotung kann darüber hinaus lediglich in Form einer allgemeinen Bewertung des individuellen Engagements erfolgen, soll die Identifikation mit der Aufgabe nicht gefährdet werden.

Eine Sinn gebende Thematik verdichtet zu dem das Feld individueller Entfaltungsmöglichkeiten.

An einem kleinen Beispiel soll das verdeutlicht werden: Selbstinszenierung, die Erforschung des Ich mit künstlerischen Mitteln kann exemplarisch die Situation der Heranwachsenden transparent werden lassen. In Relation zur Medienwelt positioniert sich der Schüler/die Schülerin sensibel und kritisch zugleich.

Fotografie und Video können über das klassische Selbstporträt hinaus zeitgemäße Gestaltungsmittel zur Artikulation eines eigenständigen Kommentars für unterschiedliche Altersgruppen anbieten.

Um die zukünftigen Kunstlehrer(innen) auf die neuen offenen Unterrichtsformen vorzubereiten, werden an meinem Lehrstuhl „Bildende Kunst, visuelle Medien und ihre Didaktik“ an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald neben der individuellen künstlerischen Qualifizierung die hier angesprochenen didaktischen und pädagogischen Aspekte ins Blickfeld gerückt.

In Kooperation mit der Hochschule für Musik und Theater (HMT) in Rostock haben Studierende beider Häuser im Jahre 2005 unter der Leitung von Hartmut Möller (HMT) und mir das Projekt „Distances – eine multimediale Inszenierung“ konzipiert

und realisiert. Exemplarisch dokumentiert diese Arbeit interdisziplinäre, künstlerische Arbeitsweisen im Bereich der audiovisuellen Medien.



Tina Schulze „75 B“, Video/Selbstinszenierung, (Videostills), CDFI 2004

<http://www.michael-soltau.de/>

<http://www.cdfi.de/>

Literatur

Hentig v., Hartmut 1985: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart

Hentig v., Hartmut 2003: Die Schule neu denken. Weinheim

Soltau, Michael (Hrsg.) 2006: Distances – eine multimediale Inszenierung. Greifswald

Soltau, Michael 2000: Kunst und Lehre – eine Collage. Antrittsvorlesung am Caspar-David-Friedrich-Institut der Universität Greifswald vom 12.04.2000 (DVD 40 min). Greifswald

Torsten Pflugmacher (Frankfurt am M.) „Ich würd’ sagen, Bushido ist ein begabtes Arschloch.“ Schülerpräsentationen zwischen Autodidaktik, Infotainment, Kompetenzrastern und Bildung

Einleitung

Wenn die Auseinandersetzung mit einer Didaktik neuer Medien hier weniger zum Vorschein kommt als das Rahmenthema vielleicht erwarten lassen, bitte ich um Nachsicht: Während unserer Beobachtung von Unterrichtsstunden, in denen in Schülerpräsentationen neue Medien verwendet wurden, traten ganz andere, vielleicht alte, jedenfalls grundsätzliche Probleme hervor, die sich als Schwierigkeiten von Vermittlung und Bildung erweisen. Eine nur auf perfektionierte *Medienkompetenz* gerichtete Didaktik kann sie nicht beheben. Vielmehr sind auch pädagogische und bildungstheoretische Überlegungen heranzuziehen.

Die Sichtung von Literatur zu Präsentationen zeigt, dass es einen Trend zu *didaktischen* Theorien des Präsentierens gibt, eine *Theorie* didaktischen Präsentierens jedoch fehlt. In den Anleitungstexten finden sich psychologisch fundierte Desiderata wie die größtmögliche Häufigkeit der Blickkontakte zwischen dem „Präsentator“ und seinen Zuhörern bzw. Zuschauern. Sie erklären aber keine pädagogischen Probleme des Präsentierens. Die zahlreichen Sollens-Beschreibungen aus meist fachdidaktischen und schulpädagogischen Zeitschriften und Lehrbüchern gehen nicht auf die Problematik ein, dass die gewünschte Kompetenz in der schulischen Praxis kaum sichtbar wird, und erst recht thematisieren sie nicht, inwiefern ihre Sollensbeschreibungen möglicherweise selbst systematisch dazu beitragen, die Mängel der Praxis zu perpetuieren: Der rekonstruierende Aufklärungswille dialektischer Sozialforschung steht dem Konstruktionsbegehren didaktischer Provenienz weiterhin unversöhnt gegenüber.

So meint etwa Herbert Gudjons, dass Schülerpräsentationen „Unterricht zu einem gemeinsamen Unternehmen von allen Beteiligten“ machen (Gudjons 2004, o.S.), als wäre dies bereits dadurch garantiert, dass Präsentationen durchgeführt werden. Die

Logik des Präsentierens mit neuen Medien kommt gar nicht aus der Pädagogik, sondern aus der Wirtschaft. Dies zeigt sich indirekt an Gudjons' Begründung, Schüler müssten „lernen, ihre Ideen, Vorhaben oder Leistungen anderen zu vermitteln.“ [ebd.] Das mag im Staff-Meeting so sein, wo man seine ‚visions‘ und ‚projects‘ gut verpackt vermarktet. Dort wird zwar ebenfalls vermittelt, jedoch unterscheiden sich schulische Lern- und Bildungsprozesse von diesen Vermittlungssituationen in mehrfacher Hinsicht. So würde man sich bei Siemens beispielsweise sehr wundern, wenn Gudjons seine Zuschauer aufforderte, „die Dreieckskonstruktion [...] bitte in euer Heft [zu] übertragen“ und „alle neuen Begriffe“ herauszuschreiben, wie er in seinem Basisartikel über Präsentationen vorschlägt [ebd.], und der Präsentator nach seinem Vortrag Rückmeldungen einfordert zu Körperhaltung, Folieneinsatz und Blickkontakt.

Dass die Präsentationsmethode es in den späten 1990er Jahren geschafft hat, derart schnell und legitimiert mit Hilfe von Verordnungen in den Unterrichtsalltag einzudringen, obwohl doch der Verdacht nahe liegt, dass mit ihr eine Renaissance des ungeliebten Frontalunterrichts mit bloß veränderten Rollen vorliegt – dem Schüler als laienhaftem Lehrer –, dies kann man fast als Paradigmenwechsel bezeichnen: Während in den 1970er Jahren rührend-naiv Schüler bewahrt werden sollten vor kulturindustriellen *Produkten* insbesondere der Unterhaltung bzw. eine kritische Haltung diesen gegenüber eingeübt werden sollte (vgl. Kliewer/ Kliewer 1975, 42ff.), sind heutzutage mit der Schülerpräsentation und anderen methodischen Gebräuchen kulturindustrielle *Praktiken* längst Schulalltag geworden, die das Bildungsversprechen an die Schüler ins Gegenteil verkehren (vgl. Gruschka 2007a).

In diesem Beitrag soll an drei Fällen gezeigt werden, welche (didaktischen) Umgangsweisen mit Präsentationen zu typischen Falltüren oder Stolpersteinen pädagogischen Handelns werden können. Ein viertes Beispiel soll als Positivbeispiel kontrastiv und zugleich paradox an die Vermittlungsaufgabe des Schulunterrichts erinnern, die von der Praxis der Schülerpräsentation oft unterlaufen wird. Damit ist zugleich die Frage gestellt, warum nur wenige Schüler oder Lehrer feststellen und kritisieren,

dass die ihnen vorgesetzten Präsentationen nicht das erfüllen, was sie vorgeben zu sein: Dass sie vor allem inhaltsleer und didaktisch unzureichend sind und auch durch die immer weiter verfeinerte Einübung in die Befolgung von auffallend diffusen Kompetenzrastern kaum mit Substanz gefüllt werden. Mit den Stichworten Autodidaktik, Infotainment, Kompetenzraster und Bildung sind die wesentlichen Perspektiven bezeichnet, die die Analysen leiten.

Vermittlung außer Kontrolle: Fragestellung und Projektkontext

Die Schülerpräsentationen wurden im Rahmen eines empirischen Unterrichtsforschungsprojektes (vgl. <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/emp2.html>) unter der Leitung von Andreas Gruschka in einer Frankfurter Forschergruppe analysiert. Mit dem Projekt ist der Anspruch verbunden, eine empirisch fundierte pädagogische Theorie des Unterrichtens zu formulieren. Methodisch greifen wir auf die von Ulrich Oevermann entwickelte objektive Hermeneutik zurück (vgl. Oevermann 2000). Sie eignet sich ideal zur rekonstruierenden Erschließung von Handlungsmöglichkeiten in einem bestimmten sozialen Feld, hier das Unterrichten. Die Formulierung von einzelnen Fallstrukturen ist ein erster Schritt auf dem Weg der Typenbildung. Es geht also nicht um Verteilungshäufigkeiten von vorneweg postulierten Parametern, sondern um eine rekonstruierende Grundlagenforschung:

Nach welcher Logik läuft das Beobachtete ab?

Ist die angetroffene Kommunikationssituation von Routinen geprägt (Strukturreproduktion) oder geraten die Handelnden in Krisen (Strukturtransformation)?

Wie gehen die Beteiligten – Vortragender, Schüler, Lehrer – mit den Krisen um?

Gefragt wird also, *wie* sich die Logik des Falls ausdrückt, und nicht, *wie oft* er anzutreffen ist. Daher sind Größe und Repräsentativität der Stichprobe irrelevant. Im Laufe der Analysen der von uns transkribierten und fallweise auch videografierten Unterrichtsstunden begegneten uns häufig solche, die vollständig durch Schülerpräsentationen strukturiert waren. Dadurch wurde unser Interesse geweckt herauszufinden, was sich eigentlich ändert, wenn der Lehrer die Lehrerrolle den Schülern überant-

wortet. Wie geht der Lehrer, wie gehen die Schüler um mit der eigentümlichen Sachlage, dass die Vermittlung sich dabei der professionell-methodischen Kontrolle des Lehrers entzieht?

Zu beobachten wäre, ob das Präsentieren als Glied eines krisenhaften und individuellen *Bildungs*prozesses an der Erschließung der präsentierten Sache deutlich wird oder eher als ein *Lern*prozess, bei dem es primär um die Verbesserung und Verfeinerung von Darstellungs- und Überzeugungstechniken geht. Ebenfalls in den Blick geraten sollte, was die Präsentation aus dem Präsentierten *macht*: Wird die Sache als erschlossen, als fragwürdig dargestellt, vollständig oder ausschnitthaft? Schließlich wäre zu fragen, ob Unterricht mit *Schüler*präsentationen nicht sogar als ein Grenzfall der Form Unterricht verstanden werden kann.

Allgemeinen Erfahrungen aus der rekonstruktionslogischen Sozialforschung folgend, sind auch mit den vorliegenden Beispielen von Schülerpräsentationen unterschiedliche, jedoch nicht beliebige Möglichkeiten im Umgang mit der Sache und mit den Lernenden erwartbar. Ich werde im Folgenden vier Fälle beschreiben, in denen die mit der Schülerpräsentation auftretenden Herausforderungen in je spezifischer Weise hervortreten.²

Fallbeschreibungen

Fall 1: „Es macht keinen Spaß“. Lehrer und Schüler ziehen lustlos eine Präsentationsreihe durch

Es handelt sich um eine Biologiestunde in der 8. Klasse einer integrierten Gesamtschule. Die Stunde schließt an eine Reihe von Schülerpräsentationen zum Thema Drogen an. Eine Präsentation zur Droge Crystal sowie zu Speed soll heute fortge-

² Diese Typologie wird auch von Andreas Gruschka (2008) in seiner Studie Präsentieren als neue Unterrichtsform vorgestellt, in der er die Analyse eines der hier vorgestellten Präsentationstypen ausführlich vorführt.

führt werden. Das Thema ist vom Lehrplan vorgegeben. Die Stunde ist in drei Teile gegliedert: Zunächst will der Lehrer eine Verfahrensfrage klären, weil es aus seiner Sicht Probleme mit Zwischenfragen in den Vorstunden gab. Dann wird die Präsentation durchgeführt. Im letzten Abschnitt sollen die Schüler ein Gespräch über die dargebotene Präsentation führen, wobei der Lehrer schließlich selbst eine Mängelbeschreibung formuliert. Von Beginn an wird die Vermittlung als beschleunigtes Verfahren dargestellt, wenn der Lehrer sagt:

„wir müssen jetzt erst mal wieder wie immer ein bisschen auf die Tube drücken jetzt, weil wir diese Präsentationen machen.“

Wenige Sekunden später bestätigt sich die Lesart des Demonstrativpronomens, dass *diese* Präsentationen vom Lehrer als etwas Fremdes, Ungewohntes, vielleicht Auferlegtes wahrgenommen werden, wenn er das Wort „noch mal zur Handhabe dieser ganzen Sache“

erhebt, die irgendwie und unabänderlich zu erfüllen ist. „Schnell“ und „kurz“ wird das eine und andere noch besprochen und mit diesen Adjektiven vom Lehrer auch markiert.

Anscheinend ist die neue Unterrichtsmethode hier keine Herausforderung, auf die hingearbeitet, die durchgespielt, erprobt werden muss, sondern etwas, das von vornherein möglichst ‚durchgezogen‘ werden soll. Damit dieser Prozess schnell ablaufen kann, muss er reibungslos verlaufen, geordnet, eingespielt. Das ist jedoch kaum zu erwarten, weil Bildungsprozesse³ (vgl. Gruschka 2005; Oevermann 2008) mit der Eröffnung von Erkenntniskrisen und ihren Lösungen notwendigerweise verhakt sind. Reibungslosigkeit steht gewissermaßen im Widerspruch zum vermuteten Ziel, dass die Schüler präsentierend lehrreiche Erfahrungen mit Präsentationen gewinnen und zugleich Inhalte des Biologieunterrichts erlernen. Es könnte aber durchaus der Fall sein, dass der Lehrer auf die Explikation der Erfahrungen gerne verzichten will, damit in den Präsentationen möglichst viel oder nach den Präsentationen möglichst

³ Im Sinne von Piaget, Gruschka, Oevermann, vgl. Gruschka 2005 sowie Oevermann 2008.

schnell wieder Biologie unterrichtet werden kann. Vermittlungsprobleme können ebenso produktiv genutzt werden, wie sie als belastende Störung wahrgenommen werden können.

Mit der Ankündigung, dass „die Gruppe vom letzten Mal noch zu beenden“ sei, zeigt der Lehrer den Schülern an, dass der Fokus auf der Handlung der Gruppe und nicht auf dem Inhalt der Präsentation liegt. Nun steht nur noch die Klärung der Zwischenfragen an. In anderen Kontexten ist es mitunter üblich, den Referenten zu fragen, ob Zwischenfragen zulässig sind oder nicht. Damit soll in gewisser Weise der Referent geschützt werden vor Unterbrechungen durch sein Publikum. Zugleich wird im ablehnenden Fall darauf vertraut, dass er seinen Vortrag so klar gestaltet hat, dass Zwischenfragen unnötig erscheinen. Alles andere wäre Anzeichen von Angst oder der Arroganz eines Experten, der vielleicht doch keiner ist.

Da im Schulunterricht das Lernen der Schüler nicht behindert werden darf, müssten Zwischenfragen generell zugelassen sein: Denn das Weiterverfolgen eines Vortrags, den man ab einer Unklarheit nicht mehr versteht, wäre eine sinnlose Verschwendung von Lernzeit, die darüber hinaus wahrscheinlich zu Unruhe führte und den weiteren Vortrag störte. Überhaupt gibt es neben dem Lernziel Affektkontrolle kaum Argumente, das sich in Rückfragen zeigende Interesse an einem Lerngegenstand zu unterbinden. So (oder) ähnlich sieht das auch der Lehrer, denn er will grundsätzlich zulassen,

„ja, dass man die Zwischenfragen stellen darf, ähm, macht's nicht mutwillig, also, es soll ja nicht den Vortrag zerstören, sondern es war so ein bisschen, teilweise klang das also so an ja für mich, dass es da eigentlich nur darum ging, das mal kurz zu unterbrechen, also das sollte nicht sein“

Die Präsentationen der vorangegangenen Stunden liefen also alles andere als reibungslos. Statt die störenden Vorfälle im Hinblick auf mögliche Ursachen zu besprechen, wählt der Lehrer den allgemeinen Appell, das falsche Verhalten zu unterlassen.

Damit unterstellt er seinen Schülern allgemein Vernunft, von der gewissermaßen nur aus Versehen abgewichen worden war. Dieses Übergehen von pädagogischen Problemen des Unterrichtens durch Verallgemeinerung – oder durch Ignorieren – wird sich später als symptomatisch für diesen Lehrer in dieser Klasse erweisen und sich durch die ganze Stunde ziehen.

Im Anschluss an die Präsentation ist etwas sehr Schulisches vorgesehen: Es soll eine Benotung stattfinden, die Präsentation ersetzt einen schriftlichen Test im Fach. Das mag dem normal erscheinen, der die Präsentation für eine gewöhnliche Aufgabe hält, deren Resultate sich in gradierte Notenskalen übersetzen lassen. Es kann aber irritieren, dass ein Lernanlass und Lehrprozess benotet wird, nicht das sachliche Ergebnis eines Lernprozesses. Die Schüler verfügen über Bewertungsskalen, vom Lehrer als *Zettel* bezeichnet. Damit kündigt sich nun der dritte Lerngegenstand an, das Benoten. Doch lässt sich eine Präsentation überhaupt nur dann bewerten, wenn der Beurteilende gewusst hat, worauf es ankommt und inwieweit es dem Präsentator gelungen ist, dies zu erkennen und in seiner Präsentation zu vermitteln. Weil die Schüler keinen objektiven Maßstab haben, die Vermittlung der Sache zu beurteilen – denn dazu müssten sie diese bereits sehr gut kennen: ein seltsamer Unterricht! – werden sie wohl notgedrungen sich auf allgemeine Aspekte des Präsentierens beziehen, nicht auf den Vermittlungserfolg. Aus unerfindlichen Gründen sollen Beurteilung und Benotung dabei miteinander verschränkt werden, als ob es sich um einen und nicht um zwei verschiedene Vorgänge handelte. Diese Verschränkung ist an Schulen häufig zu finden und wäre eine eigene Studie wert

Einmal ausgesprochen, wird die Schülerbeteiligung sogleich wieder beschränkt. Sie sollen versuchen „vielleicht wieder auch mal so en bisschen mit zu werten“. Dann soll eine gemeinsame Notenfindung stattfinden. Was heißt „so en bisschen“? Sollen sie nun das Bewerten lernen oder nicht? Welchen Lerneffekt kann es haben, wenn die Schüler nicht als Gemeinschaft (gegebenenfalls mit dem Lehrer zusammen) bewerten, sondern allenfalls gegen das Lehrervotum oder vielleicht beratend? Wie dem auch sei: Wertungsaspekte stehen hier vor inhaltlichen Rückfragen. Dass selbst die Notengebung nicht zu einem richtigen Lerngegenstand wird, erweist sich wenig spä-

ter, als der Lehrer mahnt, keine negative Kritik zu formulieren. Aber sie sollten doch werten! Entweder ist dies ein – fragwürdiges – pädagogisches Dogma, positiv kritisieren zu lernen durch Verzicht auf negative Kritik, oder ein weiterer Versuch, Schüler vor ihren Mitschülern zu schützen. Selbstorganisiertes Lernen erscheint damit als ein bedrohliches Szenario, für das der Lehrer die Schüler noch nicht reif genug hält. Die Präsentation wird von vier Schülern durchgeführt, die sich als Sprecher abwechseln. Bereits der Einstieg zeigt, dass die Schüler keinen Bezug zum Gegenstand entwickelt haben, sondern vielmehr eine deutliche Distanz zur wissenschaftlichen Seite des Themas einnehmen.

„Crystal, ähm, die Chemiker sprechen bei Crystal, ähm, die nennen das Methamphetamin, aber die Verbraucher sagen Crystal.“

In medias res steigt die Schülerin ins Thema ein. Ohne jede Hinleitung und ohne erschließende Worte wird den Mitschülern die Präsentation ‚vor die Füße geknallt‘. So, wie sich der Lehrer nur für den geregelten Ablauf des Verfahrens zuständig sieht, fühlt sich die Referentin nicht zuständig für die Stiftung von Interesse an der Sache. Die Distanz auf der Sachebene gegenüber *den Chemikern* wird begleitet durch eine auffällig fehlende Distanz auf moralischer Seite: Drogen werden nicht missbraucht, sondern von ‚Verbrauchern‘ genutzt, und Verbraucher sind wir bekanntlich alle. Niemand im Publikum aber wundert sich im Folgenden darüber, dass die Droge Crystal heißt, aber im zweiten Satz schon als ‚pulverförmige Substanz‘ bezeichnet wird. Keiner hakt nach, warum die ‚Wehrmacht‘ diese Droge anscheinend ohne juristische Schwierigkeiten eingesetzt hat, auch dann nicht, wenn schließlich die gegenwärtigen juristischen Maßnahmen berichtet werden. Alles bleibt im Ungefähren, merkwürdig zusammengestückt, unerschlossen:

„Crystal wurde erst in den neunziger Jahren eigentlich richtig prä präsent und, ähm, seine ganz große Zeit hatte Crystal bei der ähm ‚Feiern-bis-der-Arzt-kommt ähm-Kultur‘ 1996 bis 1998.“

Vor dem Feedback bemerkt der Lehrer, dass dieses ein wohl schwieriges Unterfangen werden wird, da „überhaupt nur ein paar Schüler“ zugehört hätten. Wieder übergeht er das sich darin abzeichnende Problem und schlägt als eine systematische Vorgehensweise vor, die Kriterien des Kompetenzrasters Stück anzuwenden und Notenwerte zu geben. Da die Schüler die Maßstäbe qualitativ nicht erschlossen haben, bleibt ihnen der interne Vergleich besser/schlechter als quantitative Zunahme des Faktors „Blickkontakt“, der nun besser als beim letzten Mal gewesen sei.

Wie vom Lehrer erwartet, kommt von den Schülern kaum Feedback. Der Lehrer befreit sich selbst vom Diktat des verächtlich „Zettel“ genannten Kompetenzrasters. Aber weshalb hat er es denn verwendet? Er listet den Referenten die Problempunkte auf, die ihm selbst aufgefallen waren und nicht vom Raster erfasst wurden. Das sind insbesondere die mangelhafte Folien-Text-Konkordanz und stockendes Sprechen. Schließlich erklärt er nach einer allgemeinen Moralpredigt über unfaires Zuhörerverhalten, dass mit den Präsentationen ein Training für die Präsentationsprüfung stattfinde, weshalb es nötig sei, die Kritik anzunehmen. Wie bei anderen Unterrichtsmethoden auch wird die Selektionsfunktion der Schule betont, um den Unterricht zu legitimieren und um Aufmerksamkeit herzustellen gegenüber einer Sache, deren Vermittlung sie gerade verhindert. An keiner Stelle wird der Referatsinhalt bzw. die Sinnlosigkeit der inhaltsleeren und verfälschenden Vermittlung thematisch. Allenfalls indirekt und, wie häufig zu beobachten, bemerkenswert gestaltsicher: „Keinem macht’s Spaß“, sagt und singt ein Schüler im Verlauf der Stunde immer wieder, was vom Lehrer notorisch ignoriert wird.

In dieser Stunde markiert sich ein klassischer Fall von Entfremdung. Die Aufgabe „Präsentation“ wird wie andere Aufgaben des Unterrichts ausgeführt, aber nicht zur eigenen Aufgabe gemacht, denn weder finden sich Spuren einer Beziehung zwischen Referentinnen und Gegenstand, noch eine solche zwischen den Referenten und dem Publikum im Hinblick auf die Vermittlungsaufgabe. Aber auch der Lehrer ist die Aufgabe, die Schüler den Lernstoff untereinander vermitteln zu lassen, nicht professionell angegangen. Die beiderseits wahrgenommene Krise wird durch Kälte gelöst: Wir müssen hier durch, schon wegen der Prüfungen!

Fall 2: Ein Kompetenzraster wird durchgearbeitet

An einer Reformgesamtschule finden wir in einem 8. Schuljahr ein zunächst ähnliches Szenario des ‚Präsentationsmarathons‘, wie er an vielen Schulen der Republik ohne sportive Ambitionen praktiziert wird. Nach einer vierwöchigen Selbstlernphase, die gesteuert wird mit Hilfe von Lernkarten aus einer Mittelalter-Box und mehreren Bücherkisten mit einschlägigem Material vom Kinder- über das Schulbuch bis hin zu enzyklopädischen und wissenschaftlichen Darstellungen, haben die Schüler an einem Vormittag in einer mehrstündigen Sitzung die Aufgabe, eines der Themen – oder ein Wahlpflichtthema oder ein frei gewähltes, aber für das Verständnis von Mittelalter relevant erscheinendes – vor der Klasse in einer vierminütigen Präsentation vorzustellen. Diese *tour de force* erfordert einen hohen Grad an Disziplin und verhindert ausführliche Darlegungen, Fragen, Kritik, Korrektur. Es gibt ein ausgefeiltes Kompetenzraster, das auch den Schüler(inne)n vorliegt und von ihnen für die Konstruktion ihrer Präsentation und für das Feedback genutzt werden kann.

Eigentümlich an diesem Setting erscheint die Aufgabe, einem Publikum etwas zu präsentieren, was dieses in vielen Fällen bereits kennt, weil es die gleichen Aufgaben bearbeitet und über dieselben Quellen verfügt hat. Es wird etwas vermittelt, was bereits vermittelt ist. Womöglich geht dies nicht zu Protest, weil die Schüler(innen) ja nur vier Minuten Aufmerksamkeit pro Präsentation aufbringen müssen. Und es bleibt festzuhalten, dass es immer auch Mitschüler(innen) gibt, die gerade diese Aufgabe selbst nicht erledigt hatten und so Neues erfahren. Der Themenkomplex ist lehrplanrelevant und wird am Ende mit der Sichtung der von den Schüler(inne)n angelegten Mittelalter-Ordner überprüft. Daher fordert der Lehrer seine Schüler(innen) auch auf die Präsentationen „wenigstens stichpunktartig“ mitschreiben, weil die Mitschriften Bestandteil des Ordners sein sollen. Dies führt zwangsläufig zu Problemen, denn anders als ein Vortrag enthält eine Präsentation visuelle Informationen, die die Schüler(innen) beim Mitschreiben des Gehörten nicht mitverfolgen kann. Die didaktisch

inszenierte Beurteilung im Anschluss an die Präsentation wird durch den Mitschreiberbeauftrag ebenso behindert wie die lernende Auseinandersetzung mit dem Gehörten und Dokumentierten, denn über den Fortlauf von Informationen hinaus gilt es den Fortlauf ihrer Dokumentation ohne Rücksicht auf Verstehen zu sichern. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gesagten scheint hier kaum noch möglich. Die Schüler(innen) protestieren dann auch regelmäßig bei zu vielen Informationen oder zu schnellem Folienwechsel, was aber gar nicht vom Präsentator verschuldet ist, sondern erst durch die didaktische Rahmung (vier Minuten!) zum Problem wird. Wie man eine Präsentation mitschreibt, wird nicht vermittelt, sondern entweder als Kompetenz vorausgesetzt oder die Schüler(innen) müssen improvisieren. Durch den Dokumentationsauftrag werden sie aber auch davon abgehalten Notizen zu machen zu Unklarem, zu Brüchen, Fragen zu notieren oder gelungene bzw. misslungene Präsentationsweisen festzuhalten: Das Feedback selbst erfolgt mündlich.

Die Dokumentationsaufgabe erscheint vielmehr als ein Erziehungsmittel, die Aufmerksamkeit der Schüler(innen) sicherzustellen, was im gewählten Setting des Präsentationsmarathons auch nötig geworden mangels Motivation, an thematischer Faszination, wegen Bekanntheit der Inhalte und Oberflächlichkeit der Darstellung.

Dieses scharfe Urteil ist Ergebnis der Analyse von drei Vorträgen: Der erste Schüler präsentiert das Thema „Ritter“, ihre Kleidung, ihre Waffen, den Wandel der Waffen, schließlich sogar noch die Ausbildung: Das alles in vier Minuten. Weil er zu viel hineingepackt hat, kann er nichts wirklich zu Ende führen oder Neues mitteilen über das hinaus, was die anderen zum Wahlpflichtthema wohl bereits erarbeitet hatten. Er gibt einen Inhalt wieder ohne Übernahme der Verantwortung dafür, dass seine Mitschüler(innen) dabei auch etwas lernen.

„Und so kam deshalb das Langschwert oder Kurzschild, das (gotische?) Schwert, die Streitaxt, der Morgenstern, der Pfeil und Bogen, die Armbrust und halt meistens auch das Schild. (SmAl wechselt die PP-Folie)“

Der Vortragende bietet hier eine Art Waffen-Inventur in der Typo-Logik eines Sammlers: ‚Das gab es alles‘. Im Geschichtsunterricht beginnt daraufhin aber erst die

Erschließung, indem man Fragen stellt an die Gegenstände/Quellen, etwa: Warum gibt es eine Entwicklung von Waffentechnik? Mit welchen anderen Entwicklungen steht diese in Beziehung?

Der folgende Ausschnitt zeigt, wie der Schüler seinen Vortrag stattdessen aktualisiert, wahrscheinlich sogar ungewollt. Er versteht die Ritterwelt intuitiv mit heutigen soziologischen Kategorien (Arbeit, Reichtum, Familie und Mehrwert):

„Die Bedingungen als Ritter waren also jetzt (erst mal vor der Zeit?) das waren jetzt zwei Zeiten. Er musste erst mal reich sein oder ein Adel oder ähm musste halt Arbeiter haben, weil man kann ja nicht gleichzeitig Ritter sein und mitten im Kampf und sich dann noch um die Familie kümmern. Das geht ja nicht. Und äh später wollten die Adlige(r?) aber das Geld genießen (weil sie denken?) es wär dumm, nur arbeiten, äh als Ritter arbeiten, wenn man das Geld genießen kann. Deswegen wurde, konnte später einfach ein Bauer Ritter werden also auf den Pferden (?) zumindest, weil die Araber wollten halt die Franken fertig machen, da sind die Franken auf Pferde umgestiegen, ähm aber später da wurden es dann halt zu viele Ritter, deswegen haben die äh halt ausgemacht, es kann nur der Ritter werden, dessen Vater Ritter wurde, äh Ritter war.“

Mit diesem Vortrag entstehen mehr Fragen, als Antworten geliefert werden (vgl. Gruschka 2008). Auch hier kann man von einer Entfremdung des Schülers von der zu vermittelnden Sache sprechen, die er sich nicht erschlossen hat und folglich auch nicht vermitteln kann. All diese Brüche, Verfälschungen und Lücken seiner Darstellung werden in der Rückmeldung nicht thematisiert, weil dieser und die anderen Schüler auch sich strikt an das schulintern verbindliche Kompetenzraster halten und Sprechweise, Blickkontakt in den Vordergrund ihrer Stellungnahme rücken. Gelebte pädagogische Praxis, die fast schon übergreifend wird, wenn der schüchterne Präsentator von der Klassenprima ‚gecoacht‘ wird:

„Du hast Dich glaub ich diesmal ziemlich gut vorbereitet. Du hast auch also so Augenkontakt zu uns gehabt glaub ich und hast halt auch schön frei gesprochen und da schön so, also nicht verklemmt oder so da gestanden. Und ähm mir hat der Vortrag eigentlich auch ganz gut gefallen.“

Ein solcher Kommentar würde einer TV-Sendung im Format „Deutschland sucht den Superschüler“ alle Ehre machen. *Der* kommt in die nächste Runde! Wäre da nicht Paul, der bei den Transkriptanalysen zu *unserem* heimlichen Superschüler geworden ist (vgl. Pflugmacher 2007):

„Ich fand ein bisschen schade, dass du zum Beispiel die Waffen nicht erklärt hast, denn ich kann nichts mit der Information anfangen, dass es früher im Krieg Armbrust, Bogen und Schwerter gab. Ich mein, das weiß ja jeder und dann entweder hättest du die Waffen noch mal erklären sollen oder es komplett weg lassen sollen, äh ja, denn halt komplett weg lassen, denn damit konntest Du gar nichts anfangen.“

Paul legt gegen alle Regeln der üblichen Präsentationsrückmeldung gleich mehrere Finger in die offene Wunde. Radikal – aber eigentlich selbstverständlich – macht er sich zum Maßstab der Beurteilung. Mit der präsentierten Aufzählung könne er nichts anfangen. Der Vortrag wäre offenkundig zu voll, exemplarische Darstellungen wären wohl besser gewesen. Hoch bedeutsam ist der letzte Satz. Denn Paul spricht nicht davon, dass er selbst mit dem Mitgeteilten nichts anfangen konnte, sondern der Referent. Er hält ihm vor, die Sache nicht zu seiner Sache gemacht zu haben. Das aber ist eine Generalkritik an der hier praktizierten Präsentationsmethode insgesamt, denn die lässt aufgrund der Zeitvorgabe und der fehlenden Interaktion eine Lernsituation gar nicht zu. Das Berufsausbildungsmuster des Methodenlernens ohne Rücksichtnahme auf die zu vermittelnden Inhalte geht bei Paul zu Protest. Paul unterliegt jedoch den gleichen Zwängen des Präsentationsmarathons, sein Vortrag leidet unter den gleichen Problemen: Zwar wählt er ein freies Thema – die Mauren – und findet sogar ein geeignetes und spannendes Gliederungsschema zum Aufstieg, zur Blütezeit und zum Niedergang, aber sein Vortrag weist erstaunliche Parallelen zum entsprechenden Wikipedia-Eintrag auf, inklusive der dort enthaltenen Unklarheiten und Fehler.

Als Fallstruktur wäre hier zu formulieren, dass die zu vermittelnde Sache aufgrund des gewählten Präsentationsmodus nicht zu Wort kommt. Die Schüler vermitteln bereits Didaktisiertes – ihnen werden also Mühen der Erschließung abgenommen, Verkürzungen sind im Material nicht markiert – oder Halbverstandenes. Für ihren

Vortrag wählen sie aber die Rolle des souverän Wissenden, des Experten, der sein Wissen weiter reicht. Genau diese Rolle des Kenners, der die Grenzen seines Wissens unbewusst für bedrohlich hält und deshalb verdrängt, hat Adorno den Habitus des Halbgebildeten beschrieben. Wie normal dies den ‚Zuschauern‘ erscheint, erweist sich daran, dass bis auf die gezeigte Ausnahme bei den ‚lernenden‘ Zuschauern kein Protest zu hören ist. Die Kritik wird auf die formalen Aspekte des Kompetenzrasters beschränkt, auf die ‚Performance‘ kommt es an.

Fall 3: Ein Fan will seine Mitschüler von musikalischen Vorlieben überzeugen

Das skizzierte Vermittlungsproblem, das auftritt oder auftreten kann, wenn Schüler als Laien lehren, lässt sich umgehen – und wird in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis meiner Erfahrung nach auch häufig umgangen. Dies geschieht über die Entsorgung der Inhalte. Wenn nämlich die Zuhörer nichts lernen müssen, weil der Inhalt für schulisches Lernen irrelevant ist, können, so die Intention, die Schüler sich ganz dem Vortrag widmen. Fällt mit dem Inhalt der Zwang zur Aufmerksamkeit jedoch weg, steht der Referent plötzlich vor einem neuen Problem: wie er seine Mitschüler in den Bann seiner Darstellung ziehen kann.

Eine Lösung ist allbekannt:

„Ich warne euch! Wenn ihr den Sm13 hier ablenkt hier vorne und stört, schmeiß ich euch achtkantig raus, ist das klar? Ich möchte kein dummes Geknatsche und Gelächter hören dieses Mal. Merkt’s euch!“

Sm13, d. h. Schüler, männlich, Nr. 13, hat aber eine ganz andere Möglichkeit gewählt: Er will sein Publikum nach allen Regeln der Kunst unterhalten. Und die Klasse ist von Beginn an darauf eingestellt:

„Sm15: Nein! ... Ich möcht nicht anfangen.
Sm13: Ich möcht auch/
Σ S: Sm13!

Sm?: Sm13, du fängst an!
Sm13: Ich hab zuerst gesagt!
∑ S: (((durcheinander))) Sm13 los, komm, Sm13! (((feuern Sm13 mit rhythmischen Klatschen und Zurufen an)))
Sm13: Also ...“

Das Publikum ist bereits auf Unterhaltung aus: Es nutzt das Machtvakuum der Unentschlossenheit, wer anfangen soll, um den ‚Star‘ durch laute Bekundungen festzulegen und aufzumuntern: We want the show! Unterhaltung ist dadurch bestimmt, dass die Stimulation von psycho-physischen Empfindungen auf Zuschauerseite im Vordergrund steht und die Wissensvermittlung sekundär wird. Dies kann sich wie hier als Erwartungshaltung ausdrücken, in der Wahl eines Gegenstandes und im Modus seiner Präsentation (der ‚Verpackung‘). Josef Klein spricht in Abgrenzung von Grices pragmatischen Maximen zur Kommunikation als Informationsvermittlung von Maximen der Unterhaltung:

„Mach Deine Präsentation abwechslungsreich! Vermeide in deiner Präsentation moralisch oder emotional Belastendes! Präsentiere Interessantes! Gestalte deine Präsentation eingängig!“ (Klein 1994, 185)

Diese Maximen stehen in Opposition zu den Maximen der Information von Grice. Bezogen auf den vorliegenden Fall gibt es ein Problem: Wie kann eine Präsentation gelingen, die als Form vermitteln muss, in diesem Fall aber nichts vermitteln soll? Und wie kann das Gelingen einer Präsentation als Vermittlungshandlung evaluiert werden, wenn Vermittlung gar nicht intendiert ist? Der Schüler hat als Thema den deutsch-tunesischen Gangsta-Rapper Bushido gewählt, dessen Männlichkeitskult und Frauenfeindlichkeit bereits wiederholt Anlass gewesen sind, seine Lieder auf den Index zu setzen. Der Schüler hat also ein leichtes Spiel, mit den Grenzüberschreitungen seines ‚Gegenstandes‘ im Zitationsmodus auch die Grenzen des Sagbaren im Unterricht zu durchbrechen. In der Tat lässt der Schüler einen ‚Kracher‘ nach dem andern los, sei es der Songtext „Mit dem Schwanz in der Hand“, sei es die Verherrlichung von Gewalt und Vergewaltigung, sei es die Einschätzung Bushidos, Paris Hilton sei ein Stück Fleisch zum Ficken, sei es die an Gymnasiasten und Studenten ge-

richtete Beleidigung von Ex-Gymnasiast Bushido, sie seien alle Schwuchteln, sei es das niedrige Strafmaß, das Bushido für den Beinahe-Totschlag eines Reifenstechers erhalten hat. Der Lehrer belässt diese kommerzielle Devianzinszenierung explizit unzensiert, während der Schüler die Biografie des Rappers beschreibt, dabei in weiten Teilen auf Informationen von Wikipedia zurückgreift und ansonsten bevorzugt Selbstaussagen des Musikers wiedergibt: Das alles mit dem erklärten Ziel, die „Vorurteile“ der „Leute“ über den umstrittenen Musiker zu ändern.

Tatsächlich gelingt es dem Schüler mit diesen Confrontation-Methoden (vgl. Holly 1994) seine Mitschüler zu verwickeln, er löst bei mindestens einem Mitschüler eine offene Krise aus: Wie kann es sein, dass ich die Musik gut finde, wenn Bushido mich, einen Gymnasiasten, als Schwuchtel beschimpft? Das zu erörtern, dafür ist in der Nachbesprechung keine Zeit vorgesehen, auch die Einspielung eines Liedes verwehrt der Lehrer aus formalen Gründen mit Verweis auf die Überschreitung der zur Verfügung gestellten Präsentationsdauer. Doch die Ambivalenzen im Liedtext von „Mit dem Schwanz in der Hand“ wären durchaus eine Analyse im Deutschunterricht wert gewesen, weil bei genauerem Hinsehen der raue Männlichkeitssound doch deutliche Spuren von Romantik enthält. Anstelle die subjektive Krise zum Gesprächsanlass über jugendkulturelle Abgrenzungsformen und deren Bedienung durch die Musikindustrie zu machen oder andererseits den Liedtext ernst zu nehmen und in den Unterricht hinein zu holen, greift der Lehrer ein und dabei den Unterhaltungsmodus auf: Er ‚outet‘ sich, dass er sich auch „mal“ mit Bushido beschäftigt zu haben, und formuliert das Ergebnis seiner Auseinandersetzung als Schlusswort der Nachbesprechung, welches ich im Titel dieses Aufsatzes zitiere. Herausgefordert durch die unterhaltsame Präsentation des Schülers, lässt auch er einen ‚Kracher‘ im Stil von Mittagsfernsehformaten der Privatsender ab, der ein guter Einstieg in die Auseinandersetzung wäre und ein denkbar schlechter Ausstieg ist, weil er alles Diskussionswürdige offen belässt.

Als Fallstruktur kann festgehalten werden, dass ausgerechnet das Bestreben des Präsentators, seine Mitschüler zu unterhalten, ihm die Aufmerksamkeit sichert, die

durch den nicht unterrichtlichen Gegenstand in Frage stand. Auch wenn mit seinem Infotainmentangebot unter dem Strich nichts zu lernen ist, bahnt sich mit der Irritation eines Schülers eine produktive Bildungskrise an, die der Lehrer mit Blick auf die Sicherung des formalen Verfahrens de-thematisiert (vgl. www.apaek.de).

Fall 4: Ein Schüler tritt als Experte auf

Mit dem letzten Fall komme ich wieder an die hessische Reformgesamtschule zurück. Dort ist es Tradition, dass alle Schüler(innen) sich jährlich eine sogenannte Jahresarbeit vornehmen. Voraussetzung ist, dass sie eine individuelle Problemstellung finden, die sie über ein Schuljahr hinweg bearbeiten und deren Lösung am Ende einer Öffentlichkeit vorlegen. Die Präsentation ist dabei nur ein – wenn auch herausragendes – Element der Jahresarbeit. Daneben gibt es eine Präsentation von Zwischenergebnissen, bei der der werdende Experte den Prozess der Problembearbeitung vorstellt und sich nötigenfalls vom Lehrer und von Mitschüler(inne)n beraten lässt. Begeisterung, Rückfragen und Tipps prägen dann auch die Vorstellung des Zwischenstandberichtes. Der Zwischenbericht und die Abschlusspräsentation haben etwas gemeinsam: Zeit im Überschuss: Es wird nicht vorab festgelegt, wie viel Zeit der Schüler mit seiner Präsentation beanspruchen darf, ebenso ist die Diskussionszeit unbeschränkt, abhängig von der Zahl der Rückfragen und Kommentare, abhängig davon, ob Probleme sichtbar wurden oder nicht, ob Beratungsbedarf besteht oder nicht. Der Zeitrahmen ist also dem Gegenstand angepasst und nicht umgekehrt der Gegenstand dem Zeitrahmen. Auch ein Kompetenzraster wird man vergeblich suchen: Die Schüler sind bei der Sache, die sie als Experte vertreten, wofür sie von ihren Mitschülern geschätzt werden. Sie können beispielsweise erfahren, wie es ihrem Mitschüler gelungen ist, seinen Vater zu überzeugen, den Garten zu einem Ökogarten umzugestalten und diese Umbaumaßnahmen selbst durchführen zu dürfen; ein anderer Schüler hat eine Oper geschrieben und berichtet von seinen Erfahrungen, während eine Mitschülerin unzufrieden war mit der Art und Weise, wie Einsteins Relativitätstheorie gemeinhin vermittelt wird, sodass sie sich selbst mit dieser Theorie intensiv beschäftigt und eine angemessene Vermittlung ebenso durchdacht wie

durchgeführt hat. Gerade die Entgrenzung von Unterricht führt hier zu einer gelungenen, weil naturwüchsigen, undidaktischen Form der Vermittlung.

3. Schlussfolgerungen, Thesen, Ausblick

Die Befunde sind ziemlich ernüchternd. Die beobachtete Praxis macht deutlich, wie der Import einer schulfernen Methode das Gelingen des Unterrichtens so weit in Frage stellen kann, dass wir in der Forschergruppe uns gefragt haben, ob wir es eigentlich noch mit Unterricht zu tun haben oder mit einer ganz eigenen Logik, die aus dem Einsatz der Präsentationsmethode im Kontext von Schule entsteht.

Wir haben in der Forschergruppe viel Zeit darauf verwendet, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Präsentationen herauszuarbeiten. Zunächst könnte es plausibel sein, den letzten Fall als gelingende Praxis von den anderen Präsentationsvorfällen zu unterscheiden. Daraus ergibt sich automatisch das Paradoxon, dass ausgerechnet in dem Fall, in dem die Strukturlogik von Unterricht aufgehoben wird, indem ein Schüler als Experte auftritt und sein Projekt präsentiert, er von keinen Lernzielen und keiner formalen Didaktik gelenkt wird, Unterricht gewissermaßen zu sich selbst kommt: Der Schüler hat eine Vermittlungsabsicht, er ist Experte für den zu vermittelnden Gegenstand oder sucht Beratung, er weiß sein Thema sinnvoll zu gliedern, weil er seinen Mitschüler(inne)n Einsicht gewährt in die Erschließungslogik seiner eigenen Beschäftigung mit der Sache, mit anderen Worten: in seinen Bildungsprozess, und weil er ein lebendiges Interesse an den Rückmeldungen aus dem Publikum hat. Entweder hat er die in der Auseinandersetzung mit der Sache angelegten Krisen bereits durchlaufen und kann sie retrospektiv wieder thematisch werden lassen, oder sie werden in seiner Präsentation aufgeworfen und in einem beratungsförmigen Feedback bearbeitet. Weil die Thematisierung eines individuellen Erschließungsprozesses strukturgebend ist, könnte man diesen erfolgreichen Typus *prozesslogische Präsentation* nennen. Die zu generalisierende Hypothese wäre, dass es nur in diesem Fall dem Schüler gelingt, seine Mitschüler(innen) in einen Erschließungsprozess zu

verwickeln – unter der Voraussetzung, dass das Thema Dauer und Form der Präsentation determiniert und nicht umgekehrt. Damit tritt an die Stelle der Unterscheidung „freies/vorgegebenes Thema“ die vom „eigensinnig erarbeiteten/ nicht erarbeiteten Thema“.

In den ersten beiden Fällen waren die Schüler gewissermaßen nur Lautsprecher eines Materials, das ihnen fremd und letztlich unverstanden geblieben war und doch von ihnen widerstandslos präsentiert wurde. Beklagenswert ist, dass diese Schüler die Naivität oder die Chuzpe haben mit etwas Unbegriffenem in einen Vermittlungsprozess einzutreten und dass es Lehrer(innen) gibt, die darauf verzichten, den Schüler(inne)n dieses Problem im Rahmen eines Lernprozesses mitzuteilen, die sich stattdessen um einen reibungslosen Ablauf, die Rückmeldungen zum zahlreichen oder weniger zahlreichen Blickkontakt und um die Einheitlichkeit der Hintergrundfarbe der PowerPoint-Folien kümmern. Die vorgefundene Vermittlung von Wissen durch Schüler(innen) ähnelt vielleicht Projektunterricht, aber es gibt kein Problem zu lösen. Sie haben vorgefertigtes Material in Form von didaktisierten Texten oder Wikipedia-Happen verfügbar, das sie unhinterfragt – und das heißt: ohne gelernt zu haben, es zu hinterfragen – reproduzieren. Die vorgefundene Vermittlung ähnelt auch der Methode des Lernens durch Lehren, mit dem Unterschied, dass hier die Verantwortung für den Lernprozess fehlt, weil ohnehin nur das Formale zählt, was ihnen notwendigerweise als das falsche Allgemeine im Kompetenzraster entgegentritt. Kein Kompetenzraster bringt den Schüler(inne)n bei, wie es ihnen gelingen könnte, ihre Mitschüler mit der Sache zu verwickeln, wie sie die Sache für die Schüler(innen) und die Schüler(innen) für die Sache aufschließen.

Es wäre zu vergleichen, wie sich eine Präsentation in der Wirtschaft von einer massenmedialen unterscheidet und wie sich Lern- und Bildungsprozesse von der präsentierenden Informationsvermittlung unterscheiden. Dabei kann man feststellen, dass es in der Wirtschaft, in den Medien in der Regel um die Vermittlung von positivem Wissen geht, während Bildungsprozesse gerade darauf ausgerichtet sind, Reflexionsprozesse zu fördern, Kritikfähigkeit und Urteilskraft mit und gegenüber dem Wissen herzustellen. Wenn der Widerspruch zwischen Infotainmentansprüchen auf Seiten

des Vermittlers sowie der Rezipienten zur Logik von Bildung unsichtbar bleibt, wird Schule ihrem Auftrag zur Beförderung von Bildungs- und Lernprozessen nicht mehr gerecht. Für die Forschung bedeutet das, nicht ständig neue Kompetenzraster zu generieren und damit die schlechte Praxis zu perpetuieren, sondern sich intensiv mit der Entwicklung von Präsentationskompetenz zu beschäftigen. Eine solche empirische Forschung muss als Bildungsforschung im emphatischen Sinne ein ‚joint venture‘ von Fachdidaktik und pädagogischer Unterrichtsforschung sein, wie es beispielsweise in der Bildungsgangforschung versucht wird (vgl. Hericks 2001).

Angeregt von den Ergebnissen unserer Analysen, habe ich vorgeschlagen, der Vielzahl von Kompetenzrastern eine Liste von Präsentations-Maximen für den schulischen Kontext entgegenzustellen. Sie stehen für eine Tendenz und sind weder vollständig noch völlig ausgereift:

Für den Präsentator

- Mache dich zum Experten! (Präsentiere nur, was du auch verstanden hast und wofür du dich als Experte betrachtest.) Aber präsentiere auch offen gebliebene Fragen und mache Unverstandenes deutlich!
- Vermittle nicht fertige Ergebnisse, sondern deinen Weg ihrer Erschließung!
- Berücksichtige, dass du deine Zuhörer für die zu vermittelnde Sache aufschließen musst!
- Stelle deinem Publikum verständnisleitende Fragen!
- Lasse Zwischenfragen zu!
- Gebrauche so viel Zeit wie nötig!
- Misstraue aneinanderreihenden Gliederungen!
- Verzichte auf Spielereien!

Für das Publikum

- Mache dein Verstehen/Nichtverstehen zum Maßstab deiner Rückmeldung!
- Frage nach dem, was du nicht verstanden hast!
- Verweise auf sachliche Fehler!
- Mache Notizen entweder zur Präsentationsweise oder zum Inhalt!
- Formuliere dein Feedback schriftlich!
- Überprüfe, was du durch den Vortrag gelernt und nicht gelernt hast!

Für den Lehrer:

- Seien sie sorgfältig bei der Wahl und dem Zuschnitt der Themen.
- Halten sie sich als Berater in Vermittlungsfragen verfügbar.
- Sind die Schüler in der Lage, die Verantwortung für die Vermittlung zu übernehmen?
- Zeigen sie den Schüler(inne)n, wie man mit Quellen kritisch umgehen kann.
- Unterbrechen sie die Präsentation, wenn es nötig ist.
- Klären sie auf, ob die Präsentation ein Event, eine Vermittlung oder selbst eine Lernsituation sein soll.
- Lassen sie keine Präsentationen vor einem unwilligen Publikum durchführen.
- Nutzen sie Vermittlungsprobleme als Lerngelegenheiten.

Literatur

Adorno, Theodor W./ Max Horkheimer 1988: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug.

In dies.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M.

Becker-Mrotzek, Michael 2005: Präsentieren. In: Praxis Deutsch, H. 190, S. 6-13

Berkemeier, Anne/ Lothar Pfennig 2005: Visualisieren mit PowerPoint – nützlich oder schädlich? In: Praxis Deutsch, H. 190, S. 36-42

Dörner, Andreas 2001: Politainment. Frankfurt a.M.

Foltin, Hans-Friedrich 2002: Fernsehen als Unterhaltung. In: Medienwissenschaft : ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Hrsg. v.

- Joachim-Felix Leonhard, Hans-Werner Ludwig, Dietrich Schwarze, Erich Straßner, Bd 3, Berlin, New York, S. 2406-2413
- Gruschka*, Andreas 2005: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Vorstudie. Frankfurt a.M.
- Gruschka*, Andreas/ Michael *Tiedtke* 2006a: Eine Mittelalterpräsentation in der Klasse 8 – der Endpunkt eines Projektes zur Förderung des selbstorganisierten Lernens. Unver. Manuskript Frankfurt a.M.
- Gruschka*, Andreas 2006b: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. 4. Aufl. Wetzlar
- Gruschka*, Andreas 2007a: Schule, Didaktik und Kulturindustrie. In: Vierteljahresschriften für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, S. 253-278
- Gruschka*, Andreas 2007b: Präsentieren geht über studieren. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 37, S. 18-36
- Gruschka*, Andreas 2008: Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen
- Gudjons*, Arne 2004: Gelungene Präsentationen setzen arbeitsmethodische Kompetenzen voraus. In: Pädagogik, H. 3, S. 20-23
- Gudjons*, Herbert 2004: Man lernt ja nicht für sich allein. Ein anderes Lernverständnis bei Schülerpräsentationen. In: Pädagogik, H. 3. Online-Quelle: http://www.beltz.de/paedagogik/heft200403/n_02_02.html (Stand 27.05.2008)
- Gutenberg*, Norbert/ Bertram *Thiel* 2006: Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Schulmagazin 5-10, H. 10, S. 9-12
- Hartmann*, Martin/ Rüdiger *Funk*/ Horst *Nietmann* 2003: Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim
- Hericks*, Uwe 2001: Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen
- Holly*, Werner 1994: Confrontainment. In: Bosshart, Louis/ Hoffmann-Riem, Wolfgang (Hgg.): Medienlust und Mediennutz. Unterhaltung als öffentliche Kommunikation. München, S. 422-434
- Holtwitsch*, Herbert 2006: Presenting information. Ein Beitrag zum Erwerb von Methodenkompetenz und zur Lernstoffverarbeitung. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, H. 4, S. 38-41

- Klein, Josef* 1997: Kategorien der Unterhaltsamkeit. Grundlagen einer Theorie der Unterhaltung mit kritischem Rückgriff auf Grice. In: Rolf, Eckard (Hrsg.): Pragmatik, S. 176-188. [Linguistische Berichte, Sonderheft 8]
- Kliwer, Heinz-Jürgen/ Kliwer, Ursula* 1975: Geh'n wir in den Kaufhof, Praxis Deutsch, S. 42ff.
- Mangold, Roland* 2004: Infotainment und Edutainment. In: Mangold, Roland/ Vorderer, Peter/ Gary Bente (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Hogrefe, S. 527-542
- Merz-Grötsch, Jasmin* 2004: Präsentieren – Beobachten – Bewerten. Anregungen nicht nur für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 184, S. 40-44
- Miller, Reinhold* 2004: Schüler präsentieren – und geben sich darüber gegenseitig Feedback. In: Pädagogik, H. 3, S. 24-28
- Möller, Andreas* 2003: Selbstlernphasen und Schülerpräsentationen. Hilfen zur Planung und Bewertung von Selbstlernphasen. In: Computer + Unterricht H. 52, S. 38-39
- Oevermann, Ulrich* 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a. M., S. 58-153
- Oevermann, Ulrich* 2004: Die elementare Problematik der Datenlage in der quantifizierenden Bildungs- und Sozialforschung. In: Sozialer Sinn, H. 3, S. 413-476
- Pflugmacher, Torsten* 2007: Try Pattern and Drill Error – Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialien. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 37, S. 81-106
- Rauschenberger, Hans* 1999: Unterhaltung im Unterricht. In: Ders.: Erzieherisches Denken und Handeln. Weinheim, S. 168-176
- Rumpf, Horst* 2004: Schule, die Spaß macht – der letzte Schrei? In: Ders.: Diesseits der Belehrungswut. Weinheim, S. 34-36
- Schmidt, Siegfried J.* 2001: Unterhaltung und/als Massenkommunikation. In: Schmidt, Siegfried J./ Joachim Westerbarkey/ Guido Zurstiege (Hrsg.): A/effektive Kommunikation.: Unterhaltung und Werbung. Münster, S. 133-143
- Seifert, Josef W.* 2007: Visualisieren – Präsentieren – Moderieren. Offenbach
- Vaupel, Wolfgang* 2006: Das Lernen lernen mit Medien. In: Computer + Unterricht 16, H. 63, S. 24-25

Vorderer, Peter 2001: Was wissen wir über Unterhaltung? In: Schmidt, Siegfried J./ Joachim Westerbarkey/ Guido Zurstiege (Hrsg.): *A/effektive Kommunikation.: Unterhaltung und Werbung*. Münster, S.111-131

Vorderer, Peter 2004: Unterhaltung. In: Mangold, Roland/ Vorderer, Peter, Gary Bente (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen, S. 543-564