

5. Mediendidaktik Deutsch – Gegenstand, Begründungskontexte, Konzeptionen

Jutta Wermke (1997) hat erstmals und wegweisend formuliert, dass Mediennutzung und Medienreflexion integrativ im Fachunterricht erfolgen müssen und nicht einer allgemeinen Medienpädagogik bzw. Medienerziehung überlassen werden können. Dies bedeutet: Es gibt für Medienerziehung kein eigenes Schulfach (etwa „Medienkunde“), sie bleibt aber auch kein allgemeines fächerübergreifendes Anliegen. Vielmehr hat jedes Fach seine Gegenstände, Methoden und Ziele medienbezogen zu reflektieren und zu konzipieren. Aus diesem Grund bedarf es einer **Mediendidaktik Deutsch** als wissenschaftlicher Teildisziplin der Deutschdidaktik. Ihr Ziel besteht in der wissenschaftlichen Fundierung und Erforschung fachspezifischer Mediennutzung und Medienreflexion.

Dieses genuin deutschdidaktische Verständnis von Mediendidaktik unterscheidet sich grundlegend von dem medienpädagogischen (vgl. Kap. 4). Nach Gerhard Tulodziecki (1989, S. 46) ist Mediendidaktik neben Medienerziehung ein zentraler Bestandteil der Medienpädagogik und beschäftigt sich mit Fragen der Mediennutzung. In deutschdidaktischem Verständnis stellt Mediendidaktik hingegen eine autonome Disziplin dar – analog zu neueren Positionsbeschreibungen in der pädagogischen Fachliteratur (vgl. dazu Kron/Sofos 2003; Süss et al. 2010). Entsprechend ist ihr Gegenstands- und Aufgabenbereich aus deutschdidaktischer Sicht sehr viel weiter zu fassen als bei Tulodziecki. In diesem Sinne sprechen wir von Mediendidaktik Deutsch (vgl. Frederking 2002, S. 145 ff.) und verstehen sie als dritte fachspezifische Säule neben Sprach- und Literaturdidaktik (Abb. 21).

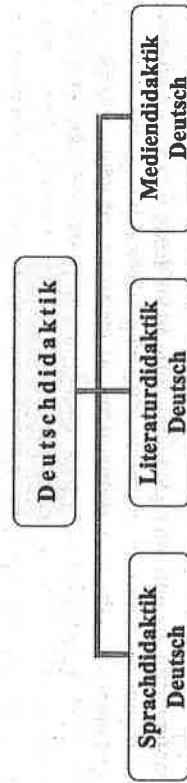


Abb. 21: Drei Säulen der Deutschdidaktik

Mit der ‚**Mediendidaktik Deutsch**‘ erhält die Deutschdidaktik als fachspezifische Theorie unterrichtlichen Lehrens und Lernens neben der Sprach- und der Literaturdidaktik eine dritte Säule (vgl. ebd., S. 154). Damit ist eine grundlegende Erweiterung der deutschdidaktischen Aufgaben- und Zuständigkeitsfelder verbunden. Deren Begründungskontexte (Kap. 5.1), konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten (Kap. 5.2) und unterrichtliche Handlungsfelder (Kap. 5.3) sollen nachfolgend erläutert werden.

5.1 Begründungskontexte für eine Mediendidaktik Deutsch

5.1.1 Medialität und medialer Wandel von Sprache und Literatur

Der erste einschlägige Begründungszusammenhang für die Notwendigkeit einer Mediendidaktik Deutsch und die damit verbundene Einbeziehung medienspezifischer Aspekte in deutschdidaktische Fragestellungen und Theoriebildungen ist die **Medialität von Sprache und Literatur** (vgl. Greber/Ehlich/Müller 2002). So wie die Mediengeschichte nicht erst mit den elektronischen oder digitalen Medien beginnt, sondern schon mit dem oralen bzw. dem literalen Paradigma einsetzt, weil sowohl das Gesprochene als auch das Geschriebene bzw. gedruckte Wort mediale Formen darstellen (vgl. Kap. 3.1 und 3.2; Frederking 2014a), ist der Deutschunterricht immer schon medial geprägt gewesen, weil die als primäre fachliche Gegenstände verstandenen Bereiche ‚Sprache‘ und ‚Literatur‘ selbst in ihrer nicht-elektronischen Form medial konstituiert sind. Denn Schreiben und Lesen sind Kulturtechniken, die seit jeher im Fokus des Deutschunterrichts gestanden haben und bei denen auf nicht-technischer medialer Ebene primäre und sekundäre Medien im Sinne von Pross (1972; vgl. Kap. 2.3) genutzt werden. **Deutschunterricht** ist deshalb **Medienunterricht** – selbst in einer ausschließlich mündlichen bzw. buchorientierten Ausprägung. Mit den elektronischen bzw. digitalen Medien haben sich lediglich seine bereits bestehenden medialen Fundamente erweitert: Lesen und Schreiben erfolgen heute unter Nutzung digitaler Tertiär- und Quartärmedien (vgl. Abraham 2014; Leibner 2014). Damit gehen neue Möglichkeiten der Online-Kommunikation und -Kooperation (vgl. Boelmann 2014; Krommer 2014a) einher.

Neben der Sprach- und der Literaturdidaktik hätte es so gesehen seit den Anfängen der Deutschdidaktik und der damals vorherrschenden reinen Buchorientierung des Faches eine Mediendidaktik Deutsch geben können bzw. müssen. Zwar könnte eingewendet werden, dass das ‚Mediale‘ auch als eine Art ‚Über- oder Unterbau‘ von Literatur und Sprache verstanden werden kann und so gesehen eine separate Mediendidaktik neben Sprach- und Literaturdidaktik nicht erforderlich sei. Allerdings greift eine solche Argumentation zu kurz. Schließlich ließe sich auch für die Literatur sagen, dass diese sprachlich grundiert ist und deshalb eine eigene Literaturdidaktik nicht erforderlich sei. Obschon sie miteinander in einem Wechselverhältnis stehen, sind Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik Deutsch mit anderen Worten separate und eigenständige Säulen der Deutschdidaktik, die ihre Eigenständigkeit aus dem spezifischen wissenschaftlichen Fokus beziehen, der mit ihnen verbunden ist. In ihnen werden mit je eigenem Schwerpunkt didaktische Facetten sprachlicher, literarischer bzw. medialer Fragen behandelt, die allesamt Gegenstand der Deutschdidaktik sind.

Im Rahmen der Mediendidaktik Deutsch wären in diesem Sinne schon vor Erfindung der technischen Medien z. B. mediale Besonderheiten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit oder von skriptographischem und typographischem Schriftgebrauch zu reflektieren gewesen. Auch medienkulturgeschichtliche Aspekte wie

5.1 Begründungskontexte für eine Mediendidaktik Deutsch

der Übergang von der Oralität zur Literalität, die Unterschiede von primärer und sekundärer Oralität oder Einblicke in die Geschichte des Lesens vom *alta-voce*-Gebrauch – der Tradition des lauten Lesens – bis zur stillen Rezeptionspraxis der Neuzeit (vgl. Kap. 3.1) wären lohnende und bei geeigneter didaktisch-methodischer Modellierung auch sehr sinnvolle Ansatzpunkte gewesen – und sind es natürlich immer noch. Denn sie laden zur Reflexion der medialen Grundlagen und des medialen Wandels der vorelektronischen Formungen von Sprache und Literatur ein.

Allerdings ist die mediale Konstituiertheit aller Lehr-Lern-Prozesse im Deutschunterricht erst mit dem letzten, durch Computer und Internet eingeleiteten Medialisierungsschub in den Fokus der fachlichen Diskussion getreten. Und noch immer sind die Widerstände und Vorurteile von Deutschlehrenden nicht eben gering (vgl. Frederking 2013a, S. 535 ff.). Auf Basis empirischer Erhebungen sind unverändert mediale Leerstellen im Deutschunterricht verbreitet (vgl. Frederking 2014b), die mit entsprechenden Defiziten der Nutzung digitaler Medien in der Schule generell einhergehen (vgl. ICILS 2013; Abb. 22).

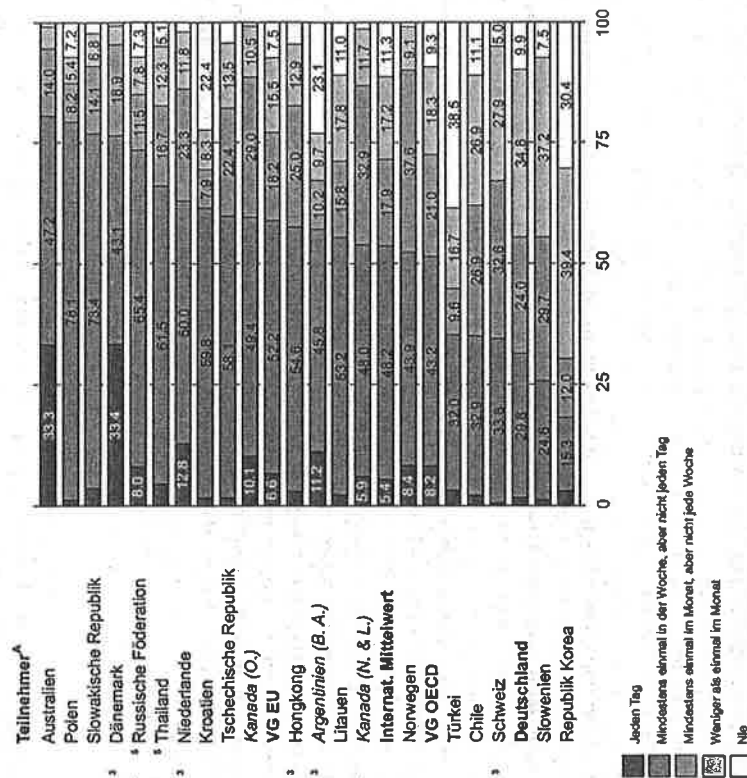


Abb. 22: Häufigkeit der Computernutzung an deutschen Schulen im internationalen Vergleich

Dies ist einerseits der unverändert schlechten Ausstattungssituation an deutschen Schulen geschuldet (vgl. Frederking 2013a). Andererseits spielen aber auch die Beharrungstendenzen eines einmal erworbenen Weltbildes eine Rolle, eines medialen Paradigmas im Sinne Thomas Kuhns (1962). Im Horizont einer reinen Buchsozialisierung nämlich mögen elektronische bzw. digitale visuelle, auditive, audiovisuelle oder multimediale Präsentations- bzw. Rezeptionsformen von Sprache und Literatur als mediale Konkurrenten erscheinen, die den Wert des ‚guten Buches‘ oder des ‚echten Wortes‘ schmälern könnten. Dass eine solche Position theoretisch nicht haltbar ist, hat die Medienkulturgeschichte gezeigt (vgl. Kap. 3). Denn obschon jede mediale Neuerung mit Verlusthypothesen einhergegangen ist und sich jedes alte Paradigma zunächst vehement gegen die neuen medialen Formen der Kommunikation bzw. Informationsspeicherung gewehrt hat – Musterbeispiel ist die Kritik des Sokrates an der Schrift (vgl. Kap. 3.1; Frederking 2014a) –, waren diese Abwehrhaltungen auf lange Sicht weder erfolgreich noch die damit verbundenen Ängste begründet. So wenig wie die Erfindung der Schrift die oralen Traditionen gänzlich eliminieren konnte, so wenig haben Rundfunk, Fernsehen etc. die Buchwelt verdrängen können. Tatsächlich hat sich lediglich das Spektrum der Mediennutzung erweitert, allerdings partiell durchaus zu Lasten der Buchlektüre (vgl. Kap. 5.1.3).

Doch nicht nur die Medialität von Sprache und Literatur begründet die Notwendigkeit einer Mediendidaktik Deutsch. Der mit der Erfindung der elektronischen bzw. digitalen Medien verbundene medien spezifische **Wandel der sprachlichen und literarischen Präsentations- und Rezeptionsformen** stellt einen weiteren einschlägigen Begründungszusammenhang dar. Tatsächlich hat sich der Gegenstandsbereich deutschdidaktischer Theoriebildung mit Radio, Fernsehen, Video, vor allem aber durch Computer und Internet erheblich erweitert, so dass eine reine Buchorientierung im Deutschunterricht nicht mehr begründbar ist (vgl. Frederking 2002, S. 143 ff.; Wampfler 2017; Wermke 1997, S. 46). Denn in elektronischen Medien werden Sprache und Literatur in unterschiedlicher Form neu verarbeitet. Dabei erhalten sie eine je eigene medien spezifische Ausprägung. In digitalen Medien wird dabei oft ein medialer Verbund aus Schrift, Bild, Ton und Film generiert. Medientheoretisch kann von ‚Symmedialität‘ gesprochen werden (vgl. Frederking 2013a, 2014a; Kap. 3.4). In Anlehnung an eine von Aristoteles geprägte Begrifflichkeit lässt sich diese als Emergenz-Phänomen verstehen. So wie eine Silbe mehr ist als die Summe ihrer einzelnen Buchstaben (Aristoteles (ca. 368–322 v. Chr.), *Metaphysik*, Buch VII, Kap. 17, 1041b), so stellen die in den digitalen Medien entstehenden Zusammenschlüsse einzelner medialer Formen wie Stimme, Text, Bild, Ton und Film medien spezifische Ausprägungen symmedialer Emergenz dar. Denn das entstehende Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Dabei ist im Akt der Produktion wie der Rezeption eine Verbindung bzw. Verschmelzung unterschiedlicher sinnlicher Wahrnehmungen bzw. Wahrnehmungskanäle intendiert – in diesem Sinne kann von Synästhetik gesprochen werden.

Symmediale und synästhetische Rezeptions- und Produktionsweisen (vgl. Frederking 2014a), d. h. solche, die unterschiedliche Medien bzw. mediale Formen und unterschiedliche Sinneskanäle miteinander verbinden, erweitern das Spektrum der Möglichkeiten und machen den Aufbau darauf bezogener Kompetenzen erforderlich. Überdies spielen im Rahmen aller analogen bzw. digitalen elektronischen Medien mündliche oder schriftsprachliche Ausdrucksformen, Kommunikationsstrategien und Narrationsmuster eine exponierte Rolle. Mediendidaktik Deutsch ist der theoretische Reflexionsrahmen, in dem die damit verbundenen didaktischen und methodischen Fragen diskutiert, fachspezifische unterrichtliche Konsequenzen durchdacht und konzeptionell realisiert werden können.

Für den **Literaturunterricht** bzw. den Umgang mit literarischen Texten lassen sich zwei Grundtypen unterscheiden (vgl. Leubner 2014; Müller 2014; Staiger 2014). Zum einen sind hier mediale Adaptionen zu nennen, die sich wortgetreu um die mediale Abbildung einer printmedialen Vorlage bemühen. Dies gilt z. B. für viele Arten von Hörkassetten, Hör-CDs und einige MP3-Downloadformate, rein textbasierte Literatur-CD-ROMs oder Literatur im Internet, die ohne weitere mediale Aufbereitung zur Verfügung steht (z. B. auf gutenberg.spiegel.de/). Der zweite Typus umfasst all jene literalen, visuellen, auditiven, audiovisuellen oder multimedialen Texte, die entweder medien spezifische Weiterentwicklungen einer Print-Vorlage darstellen – z. B. Hörbücher mit Musikeinspielungen (vgl. Kap. 6) –, oder mediale Neuschöpfungen, die nur in dem elektronischen Medium in dieser Form überhaupt entstehen konnten – z. B. Videoclips, ton-, bild- bzw. filmanimierte Literatur-CD-ROMs, interaktive Formen wie Internetliteratur oder synästhetische multimediale Gesamttex te. All diese medialen Präsentationsformen von Literatur lassen sich sinnvoll und fruchtbar in den Unterricht integrieren – auf der Grundlage entsprechender didaktischer Konzeptionen und im Horizont damit verbundener, klar umrissener fachlicher Zielperspektiven, die im Horizont einer Mediendidaktik Deutsch entwickelt werden (vgl. z. B. Frederking 2013a, 2014a; Kepser 2010a; Knopf/Abraham 2016a, 2016b; Krommer 2013a, 2014a; Leubner 2014; Müller 2014; Staiger 2014; Wampfler 2017). Dabei lässt sich gerade an Klassikern wie Goethes *Faust* zeigen, wie vielfältige mediale Verarbeitungen es mittlerweile gibt und wie fruchtbar sich diese im Deutschunterricht nutzen lassen – von Goethes eigenen Zeichnungen zum Dramengeschehen bis zu Inszenierungsverfilmungen und zahlreichen auditiven Interpretationen (vgl. Frederking 2010b). Computerspiele und Digital-Story-Telling (vgl. Boelmann 2015) oder Adaptable Books (vgl. Hauck-Thum 2017) erweitern das Spektrum der Möglichkeiten noch einmal erheblich in produktiv-kreativer Hinsicht.

Auch der **Sprachunterricht** – d. h. die Behandlung der Kompetenzbereiche ‚Schreiben‘, ‚Rechtschreiben‘, ‚Sprechen‘ und ‚Reflexion über Sprache‘ im Deutschunterricht – erhält durch den aktuellen medialen Wandel neue Inhalte und mediale Nutzungsformate (vgl. Abraham 2014; Boelmann 2014; Krommer 2014a). Denn die Integration analoger und digitaler mündlicher wie schriftlicher Äußerungsformen erweitert sowohl den fachspezifischen Gegenstandsbereich als auch die

Handlungs- und Lernoptionen im Umgang mit sprachlichen Phänomenen im Deutschunterricht in einschneidender Weise. So ist die Analyse von Radio-, Film- bzw. Fernseh-Sprache in den verschiedenen Sende- bzw. Produktionsformaten ein lohnendes Feld zeitgemäßer Sprachreflexion, die sich durch handelnd-projektive Erkundungen vertiefend erschließen können. Mit E-Mail, Chat, SMS, Blogs, Twitter, sozialen Netzwerken wie Facebook, Instant-Messaging-Diensten wie WhatsApp sind neuartige asynchrone bzw. synchrone schriftbasierte Kommunikationsmedien und -formen entstanden, die ebenfalls sowohl sprachreflexiv als auch im handelnden Umgang das Spektrum unterrichtlicher Lerninhalte und Lehrformen erweitern (vgl. Frederking 2002, S. 146 ff., 2013a; Kepser 1999, S. 208 ff.; Krommer 2003, 2013a, 2014a; Krommer/Dreier 2013; Wampfler 2013a, 2014a). Der besondere, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit changierende Sprachstil von E-Mail-, Chat-, SMS-, WhatsApp- oder Facebook-Kommunikationen mit ihren Sonderformen (Emoticons; Akronyme) fordert zu medienspezifischen Sprachbetrachtungen heraus (vgl. Abraham 2014; Boelmann 2014; Krommer 2005, 2014a; Wampfler 2017). Gleichzeitig eröffnen sich mit den zugrunde liegenden Medienformaten vielfältige Möglichkeiten zur virtuellen Kooperation, die sich unter Hinzuziehung von spezifischen Kooperationsplattformen wie BSCW, Lo-Net², Ilias, Moodle (vgl. Berghoff/Frederking 1999a, S. 121 ff.; Metz/Pfeiffer/Staiger/Wichert 2004; Möbius 2005; Möbius/Ulrich/Wieland 2013), Social Media-Optionen wie Twitter, Blogs oder Facebook (vgl. Krommer 2014a; Wampfler 2013a, 2014a, 2017) oder Online-Diensten zur mündlichen Kommunikation wie Skype u. a. noch vertiefen lassen. Auch für diese stellt die Mediendidaktik Deutsch den geeigneten Reflexionsrahmen bereit. Gleiches gilt für Sonderformen wie Computerspiele (vgl. Hofer/Bauer 2014; Zakkas 2014), die der verstärkten Aufmerksamkeit sowohl im Hinblick auf die theoretische Aufarbeitung ihrer Chancen und Risiken als auch in Bezug auf ihre didaktisch reflektierte praktische Nutzung bedürfen.

5.1.2 Der Medienverbund von Sprache und vor allem Literatur als neue Herausforderung

Ein zweiter Begründungszusammenhang für eine fachspezifische Mediendidaktik ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass die Produktion und Rezeption von Sprache wie Literatur zunehmend im Medienverbund erfolgen (vgl. Kap. 4.1.2). Als Medienverbund wird der wechselseitige inhaltliche Bezug verschiedener Medienangebote aufeinander bezeichnet (vgl. Frederking/Josting 2005; Josting/Maiwald 2007; Kruse 2014b; Maiwald 2010b; Wermke 1997). Dabei ist der Medienverbund kein Produkt des aktuellen medialen Wandels. Der Begriff fand bereits in den 1960er-Jahren Verwendung, als im Zusammenhang mit der Entstehung des Schulfernsehens eine Reihe von Publikationen zum Lehren und Lernen ‚im Medienverbund‘ auf den Markt kamen (vgl. z. B. Dohmen/Peters 1971). Das Phänomen selbst ist erstmals mit dem Aufkommen der elektronischen Medien Schallplatte und Film Anfang des 20. Jahrhunderts deutlicher in Erscheinung getreten. Als Pioniere dieses technisch generierten Medienverbundes, der die alte romanti-

sche Vorstellung von der Verbindung der Künste (vgl. Novalis 1798–1800; Schelling 1800, 1807; Schlegel 1798; Wagner 1850) in spezifischer Weise fortgesetzt, können Dadaismus, Bauhaus und Filmkunst gelten: z. B. Kurt Schwitters mit seiner tonal aufgezeichneten, Rezitation der *Anna Blume* aus dem Jahre 1919, Alexander Lázló mit seinen farblichmusikalischen Aufführungen (Lázló 1925) oder George Méliès' *Aschenbrödel*-Verfilmung des Jahres 1899 (vgl. Kap. 3).

Sowohl diese frühen als auch die aktuellen Ausprägungen von Medienverbund besitzen dabei oftmals vielfältige Querstrukturen. Im Urteil Jutta Wermkes orientieren sie sich in der Regel aber an einem **Leitmedium**:

Obleich diese kumulativen bzw. diffundierenden Querstrukturen prinzipiell alles mit jedem zu verbinden vermögen, haben sich in der aktuellen Medienkultur Medienverbände herausgebildet, die keineswegs nur unter dem Gesichtspunkt ihrer ökonomischen Verwertbarkeit von Interesse sind, sondern gerade auch als ästhetische Profile, die sich im Anschluss an ein bestimmtes Leitmedium entwickelt haben. Als Leitmedium bezeichne ich diejenige Größe, an deren spezifischer Ästhetik sich andere Medien orientieren. (Wermke 1997, S. 46)

Sinnvoll ist dieses Verständnis von Leitmedium, wenn man es im Hinblick auf die jeweils dominierende Medienkultur einer Zeit versteht. In dieser Perspektive wird dann z. B. sehr deutlich, wie sehr sich gegenwärtig andere Medien an der Internet-Ästhetik als neuem Leitmedium orientieren. In Kapitel 4 wird Leitmedium entsprechend nicht mit Blick auf die Ästhetik eines Mediums definiert, sondern mit Bezug auf die medienkulturgeschichtlich jeweils dominierenden Rezeptionserwartungen, -gewohnheiten und -präferenzen in Bezug auf ein Medium.

Im Zusammenhang mit Medienverbänden ist aber auch ein anderer, nicht auf einer allgemeinen medienkulturgeschichtlichen Ebene ansetzender Gebrauch des Begriffs Leitmedium verbreitet. Hier wird mit Leitmedium dasjenige Medium eines Medienverbundes bezeichnet, das den Ausgangspunkt eines Medienverbundes darstellt. Allerdings ist diese Bestimmung nicht für alle Formen gültig bzw. zielführend. So orientieren sich Literaturverfilmungen oder Hörtexte oft eben nicht an der Ästhetik der Buchvorlage, sondern gehen ganze eigene mediale Wege, insofern sie die Ästhetik der eigenen medialen Form zum Maßstab nehmen. Damit aber werden die Grenzen eines solch engen Verständnisses von Leitmedium im Zusammenhang mit Medienverbänden erkennbar. Wesentlich beim Medienverbund ist, dass sich hier zumeist ein inhaltlich identisches Substrat medien-spezifisch in ganz eigenen und damit eben unterschiedlichen Medienästhetiken ausformt. Wie bereits in Kapitel 4 aufgezeigt, lässt sich Medienverbund damit als Konglomerat verschiedener medialer Adaptionen und anderer Produkte im Zusammenhang mit einem fiktionalen Stoff verstehen. Von zentraler Bedeutung ist der Begriff des Medienverbundes aktuell vor allem in der deutsch-didaktischen Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur. Ansätze zu Medienverbänden gab es bereits im 19. Jahrhundert. So wurden die Kinderbücher *Little Lord Fauntleroy* (1886) und *The Tale of Peter Rabbit* (1902) durch Lizenzen für Spiele, Kleidung oder Geschirr weiterverwertet (vgl. Kümmerring-Meibauer 2007,

S. 15–16). Ein berühmtes Beispiel aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die **crossmediale Vermarktung** von Erich Kästners *Emil und die Detektive* in den 1930er Jahren (vgl. Frederking 2013a, S. 552 ff.; Maiwald 2010a). Das erste, ein Gesamtwerk umfassende Medienverbund-Konzept hat Astrid Lindgren realisiert, insofern sie den medialen Transfer der meisten ihrer Kinder- und Jugendbücher in Form von Vertonungen und Verfilmungen selbst angestoßen und zumeist aktiv begleitet hat (vgl. Josting 1997).

Der Medienverbund der Gegenwart unterscheidet sich von diesen Vorläuferphänomenen vor allem im Hinblick auf seine Quantität und Komplexität. An die Stelle von Bilderbüchern, Fotobüchern, Comics, Hörkassetten, Fernsehfilmen und Videokassetten sind mit CD, CD-ROM, DVD, Blu-Ray, Computer und Internet leistungsstarke Digitalmedien getreten. So gibt es zu den meisten Kinder- und Jugendbüchern mittlerweile Vertonungen in Form von Hörbüchern bzw. Hörspielen in CD- oder MP3-Download-Format, die sich bei Kindern und Jugendlichen großer Beliebtheit erfreuen (vgl. Fey 2003, S. 232; Heidtmann 2000, S. 30 ff.; 2002, S. 116 f.; Josting/Dreier 2013). Auch Verfilmungen stehen für viele aktuelle Kinder- und Jugendbücher auf DVD, Blu-Ray oder als Download – bzw. Streaming-Angebot zur Verfügung und sind Teil des Vermarktungskonzepts (vgl. Abraham 2002b; Josting/Dreier 2013). Dabei ist zu beobachten, dass gegenwärtig immer öfter Buchfassung und mediale Adaptation zeitgleich bzw. in großer zeitlicher Nähe auf den Markt kommen. Besonders Kombinationen von Buchneuerscheinung und zeitnaher Hörbuchausgabe sind seit der Jahrtausendwende verbreitet (vgl. Fey 2003, S. 23). Aber auch für die audiovisuellen Medien ist diese Tendenz zu beobachten. Beste Beispiele sind die Verfilmungen der sieben Bände des Kinder- und Jugendbuch-Bestsellers *Harry Potter* von Joanne K. Rowling oder *Die wilden Fußballerle* von Joachim Masannek. Auffällig ist auch ein anderer Trend: Der Film ist nicht Folgeprodukt, sondern Ausgangspunkt des Medienverbundes, der sich aus Begleitbüchern zum Film oder zur Fernsehserie bildet. Auch Zeitschriften, Magazine, Comics oder Bilderbücher über bekannte Fernsehfiguren (z. B. *Die Simpsons*) oder Serienbestsellern (z. B. *Gute Zeiten, Schlechte Zeiten* und *Sailor Moon*) – so genannte Tie-Ins (vgl. Malaka 1996, S. 16) – spielen zunehmend eine Rolle (vgl. Josting/Dreier 2013; Mädler/Plath 2000, S. 173 f.). Der Computer ist mittlerweile fester Bestandteil des Angebots im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Zu Beginn des Jahrtausends waren es vor allem CD-ROMs, die das gesamte Ensemble der kinder- und jugendliterarischen Klassiker von *Robinson Crusoe*, *Heidi*, *Der Kleine Prinz*, *Biene Maja* oder *Rorija Räubertochter* bis hin zum *Sams*, zu *Harry Potter* sowie interaktiven Detektivgeschichten wie *Fünf Freunde*, *Die drei ???* oder *TKKG* verfügbar machten. Mittlerweile dominieren E-Book-Versionen den Markt. Auch das Internet hält zu fast jedem/r Autor(in) hypermedial aufbereitete Seiten bereit, die in umfassender Weise über Leben und Werk informieren – z. B. das Erich-Kästner-Museum im Netz (www.erich-kaestner-museum.de). Außerdem stehen von vielen Klassikern wie *Emil und die Detektive* und aktuellen Bestsellern wie *Harry Potter* oder Janoschs *Tiger und Bär* multimedial aufbereitete Netzversionen zur Verfügung, die u. a. Lese-

proben, Rezensionen, Hörtexte, Bildmaterial und E-Mail- oder Chat-Kontakte anbieten.¹

Dieses breite Spektrum an Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund muss selbstverständlich Bestandteil des Deutschunterrichts und damit der Mediendidaktik Deutsch sein. Schließlich tritt Printliteratur hier von sich aus in einen medialen Bezug mit visuellen, auditiven, audiovisuellen und multimedialen Formen. Wenn beispielsweise Erich Kästner, Astrid Lindgren, Joanne K. Rowling oder Paul Maar selbst die auditive, audiovisuelle oder multimediale Verarbeitung ihrer Bücher fördern bzw. aktiv begleiten, wird eine allein auf die Printfassung beschränkte Behandlung im Deutschunterricht weder dem Autor bzw. der Autorin noch dem entsprechenden Kinder- bzw. Jugendbuch gerecht. Selbst die aus rein kommerziellen Motiven entstandenen und zur „Pop-Kultur“ (vgl. Ewers 2002) gehörenden crossmedialen, d. h. auch durch Verkauf- und Werbestrategien geprägten Formen des Medienverbundes, die oftmals nicht den Vorstellungen literarästhetischer Erziehung oder kultureller Bildung entsprechen, sollten zumindest partiell in den Deutschunterricht einbezogen werden, weil Kinder und Jugendliche diese in großem Maße rezipieren und eine reflexiv-kritische Begleitung Aufgabe der Schule im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen sein muss. Schließlich gilt es, Kinder und Jugendliche beim Aufbau einer kompetenten und manipulationsresistenten Mediennutzung zu unterstützen. Hinzu kommen die Chancen zur interaktiv-kreativen Verarbeitung und Deutlichkeit von kinder- und jugendliterarischen Texten, die mit den neuen Digitalmedien in einer neuen Qualität möglich sind (vgl. z. B. Hauck-Thum 2017).

Aber auch nicht-literarische Verbindungen verschiedener medialer Angebote treten verstärkt in Erscheinung und erweitern damit den Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts auf der sprachlichen Seite erheblich. Wer heute z. B. die Tageszeitung im Deutschunterricht behandeln will, kommt um die Einbeziehung digitaler Online-Varianten aus fachlicher Perspektive nicht umhin. Denn Print- und Online-Versionen großer Tageszeitungen können mittlerweile in der Regel sogar im Verbund abonniert werden, d. h. die Zeitungsverlage selbst bieten Kunden ihr Produkt als mediales Verbundangebot an. Die internen Verweisstrukturen der Online-Artikel stellen einen weiteren Typus der Verbindung verschiedener medialer Angebote dar: hypertextuell strukturierte Medienverbünde. Mit diesen entsteht ein weiterer, neuer Gegenstandsbereich im Fach Deutsch, insofern über die Hyperlinks Lese- und Schreibprozesse ermöglicht werden, die aus fachspezifischer Sicht ebenfalls zur Analyse und Reflexion einladen. Als Sonderform dieser in Online-Versionen von Tageszeitungen realisierten hypertextuellen

1 Hinzu kommen die verschiedenen kommerziellen Vermarktungsansätze durch Spielzeughersteller, Bekleidungsindustrie, Papierverarbeiter, Lebensmittelbranche: „Figurinen wie Pippi Langstrumpf oder die Teletubbies sind als Puppen zum Spielen erhältlich, sie zieren Kalender, Tassen, Schulartikel, Poster, Süßigkeiten, Badehandtücher, Rucksäcke, Mouse Pads etc. und begleiten auf diese Weise ihre Besitzer im häuslichen Alltag, in der Schule und in der Freizeit“ (Frederking/Josting 2005, S. 8).

Medienverbindungen lassen sich implementierte E-Mail-Optionen und Verknüpfungen mit Social-Media-Angeboten wie Twitter, Facebook o. ä. verstehen. Damit treten neue kommunikative und kooperative Facetten digital generierter Medienverbindungen in Erscheinung, die im Sprachunterricht reflektiert und diskutiert werden sollten.

5.1.3 Mediensozialisation und Deutschunterricht

Der dritte exponierte Begründungszusammenhang für eine fachspezifische Mediendidaktik im Bereich deutscher Sprache und Literatur ergibt sich aus den Spezifika heutiger Mediensozialisation. Kindheit und Jugend sind in der Gegenwart in umfassender Weise medialisiert. Alle Lebensbereiche und alle Altersphasen sind davon erfasst. Das Buch ist längst nicht mehr das **Primärmedium der Mediensozialisation**, wenn es dieses überhaupt je gewesen ist. Denn in der kindlichen Mediensozialisation, wiederholt sich das erste Paradigma der Medienkulturgeschichte, insofern die früheste mediale Prägung der meisten Kinder oral bzw. auditiv erfolgt. Schließlich kommen Kinder mit Sprache durch die ersten non-verbalen und verbalen Kommunikationen mit den Eltern in Kontakt. In vor-elektronischen Zeiten erfolgte auch die erste Literaturbegegnung oral bzw. auditiv – durch das Erzählen bzw. Vorlesen von Geschichten. Damit fand Ernst Haeckels (1866) so genanntes biogenetisches Grundgesetz, nach dem die individuelle menschliche Entwicklung (Ontogenese) Phasen der Menschheitsgeschichte (Phylogenese) nachbildet, sowohl im Bereich der Sprache als auch der Literatur eine medien spezifische Entsprechung. Heute ist das Erzählen oder Vorlesen von Geschichten in der Familie, das für den Aufbau einer stabilen Lesemotivation von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Ehmig/Reuter 2013; Wieler 1997), nur noch in so genannten bildungsnahen Schichten gängige Praxis. **Narrative Muster** erwerben Kinder heute vorschulisch vor allem durch Bilderbücher, Hörtexte und Filme.

Doch auch im Grundschulalter bleiben die auditiven und audiovisuellen Medien **prägende Instanzen**, wie die KIM-Studien Jahr für Jahr zeigen. Während 2010 Computer und Internet bei Kindern zwischen 6 und 13 Jahren noch eine relativ geringe Verbreitung hatten (vgl. KIM 2010, S. 8), insofern nur 13% der Mädchen und 17% der Jungen im Besitz eines Computers waren, stand 2016 (vgl. KIM 2016, S. 9; Abb. 23) bereits 22% der Jungen und 18% der Mädchen ein Computer bzw. Laptop zur Verfügung. Nannten 2010 9% der Mädchen und 11% der Jungen einen so genannten Kindercomputer ihr eigen, waren es 2016 14% bzw. 17% (vgl. ebd., S. 9). Auch die Zahl der Kinder mit einem Zugang zum Internet hat sich erhöht, von 9% der Mädchen und 10% der Jungen im Jahr 2010 auf 17% bzw. 19% im Jahr 2016 (vgl. ebd., S. 9). Tablets sind dabei erstaunlicherweise immer noch kaum verbreitet, nur 6% der Mädchen und 4% der Jungen konnten 2016 ein eigenes Tablet nutzen (vgl. ebd., S. 9). 2010 war die Rubrik noch nicht mit erhoben worden. Kaum Unterschiede zeigen sich interessanterweise beim Handy. Hier sind 2016 53% der Mädchen und 49% der Jungen im Besitz eines Handys oder Smartphones (vgl. ebd., S. 9), aber auch 2010 waren es ebenfalls bereits 53% bzw. 52%.

Gerätebesitz der Kinder 2016

-Angaben der Haupterleher-

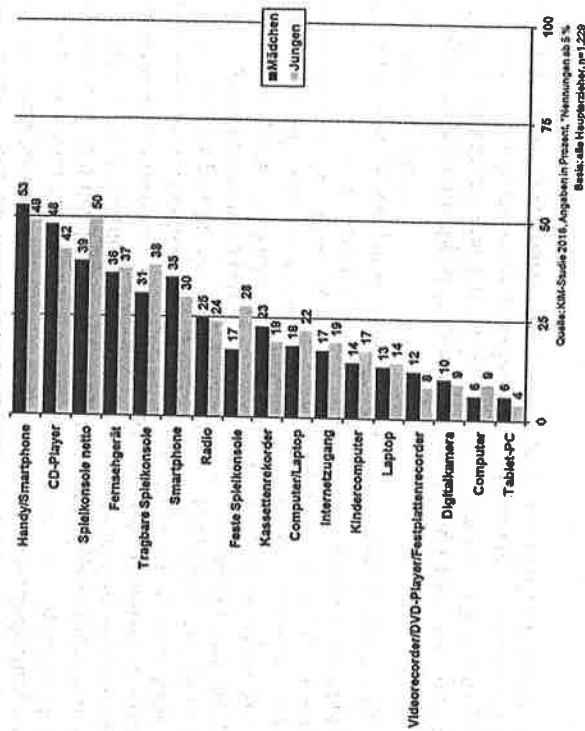


Abb. 23: Gerätebesitz der Kinder (KIM-Studie 2016)

Ungefähr die Hälfte der Kinder verfügten 2010 wie 2016 außerdem über eigene Audio- und AV-Medien (vgl. KIM 2010, S. 8; 2016, S. 9). Allerdings sind hier die Zahlen teilweise leicht rückgängig – wahrscheinlich weil Handys und Laptops zunehmend auch zur Rezeption auditiver und audiovisueller Angebote genutzt werden (vgl. dazu auch die Einzelfunktionen der Handynutzung, KIM 2016, S. 16). 2010 besaßen 63% bzw. 42% (vgl. ebd., S. 9). Auch bei den Kassettenrekordern sind die Zahlen rückläufig – 37% der Mädchen und 35% der Jungen verfügten 2010 über einen eigenen Kassettenrekorder, 2016 sind es nur noch 23% bzw. 19% (vgl. ebd.). Zurückgegangen ist auch die Zahl der Kinder, die ein Radio ihr eigen nannten, 2010 waren es noch 39% der Mädchen und 37% der Jungen, 2016 nur noch 25% bzw. 24% (vgl. ebd.). Auch beim Fernseher ist ein ähnlicher Rückgang feststellbar. 42% der Mädchen und 48% der Jungen besaßen 2010 ein eigenes Fernsehgerät, 2016 liegen die entsprechenden Zahlen bei 36% bzw. 37% (vgl. ebd.). Die Tendenz zu den digitalen Uni- bzw. Symmedian Handy bzw. Smartphone und Laptop ist eine Erklärung für diese Entwicklungen. Denn das Fernsehen rangiert mit 77% der beliebtesten, medial gestützten täglichen Freizeitaktivitäten unverändert auf Platz 1, so dass anzunehmen ist, dass auch schon viele Kinder hier auf die entsprechenden Online-Fernseh-Angebote zurückgreifen (vgl. ebd., S. 10).

Bei den im Rahmen der JIM-Studie 2016 untersuchten Jugendlichen zwischen 12 bis 19 Jahren haben sich die Verhältnisse gegenüber 2011 noch deutlicher verändert (Abb. 24). Manche Medienformate haben offenbar stark an Bedeutung verloren (vgl. zum Folgenden JIM 2011, S. 6; 2016, S. 8). So besitzen 2016 nur noch 56% der Mädchen und 45% der Jungen einen eigenen MP3-Player (gegenüber 82% bzw. 81% 2011). 55% der Mädchen und 54% der Jungen steht ein eigenes Radiogerät zur Verfügung (gegenüber 65% bzw. 63% 2011). Leicht gesunken ist erstaunlicherweise auch der Computer- bzw. Laptop-Besitz. Nur noch 71% der Mädchen und 78% der Jungen gehört ein eigener Computer (gegenüber 76% bzw. 81% 2011). Leicht gestiegen ist hingegen der Fernseh- und Handybesitz. 51% der Mädchen und 58% der Jungen verfügen über einen eigenen Fernseher (gegenüber 48% bzw. 57% 2011), 98% der Mädchen und 95% der Jungen können ein eigenes Handy bzw. Smartphone nutzen (gegenüber 96% bzw. 94% 2011). Am deutlichsten ist der Anstieg im Bereich der privaten Internetnutzung. 91% der Mädchen und 93% der Jungen ist ein persönlicher Zugang zum Internet möglich (gegenüber 44% bzw. 46% 2011).

Dieser insgesamt gleichbleibend hohen privaten Verfügbarkeit von elektronischen Medien im Kindes- und Jugendalter stehen entsprechende Nutzungszahlen in der Freizeit zur Seite. Zwar lesen Kinder und Jugendliche in ihrer selbstbestimmten Zeit unverändert Bücher (vgl. JIM 2016, S. 13; Richter/Riemann 1999,

Gerätebesitz Jugendlicher 2016

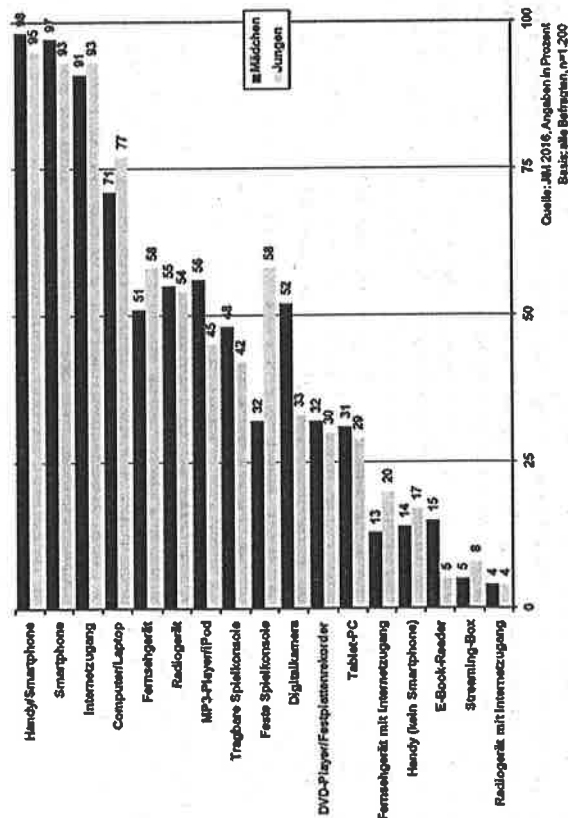


Abb. 24: Gerätebesitz Jugendlicher (JIM-Studie 2016)

S. 21; 2000, S. 42ff.). Aber das Lesen ist nicht mehr die vorrangige Medienrezeptionsform. Vor allem sind Film, Fernsehen oder die sozialen Netzwerke längst zu den eigentlichen Leitmedien der Gegenwart aufgestiegen. Schon in der KIM-Studie die 2006 hieß es:

Sowohl von den Kindern als auch von den Haupterziehern wird das Fernsehen am intensivsten genutzt. Die Dauer der Fernsehnutzung von Kindern und Haupterziehern nimmt mit steigendem Bildungsgrad der Haupterzieher deutlich ab, dagegen wenden diese mehr Zeit für das Lesen, Computer und Internet auf. Die Intensität der Nutzung und die Präferenzen der Kinder hängen offensichtlich mit denen der Haupterzieher zusammen, die Vorbildfunktion der Eltern wird hier erneut deutlich. (KIM 2006, S. 66)

Leseförderung muss deshalb die familiären Kontexte mit einbeziehen (vgl. dazu Bertsch-Kaufmann/Kassis/Siebr 2004; Ehrmig/Reuter 2013). Dennoch ist nicht zu übersehen, dass das Lesen im Printmedium rückläufig ist. Damit zeichnet sich ein Revisionsbedarf im Hinblick auf medienrezeptionstheoretische Annahmen ab. Während bis Ende der 1990er Jahre in der Medienpädagogik und in der Mediensozialisationsforschung die **Ergänzungsthese** favorisiert wurde, derzufolge das Lesen durch andere Mediennutzungsformen ergänzt, nicht ersetzt wird (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993), mehren sich nun doch die Anzeichen, dass sich die ehemals als kulturpessimistisch und übertrieben skeptisch eingeschätzte **Verdrängungsthese**, derzufolge das Lesen von Büchern zunehmend an Bedeutung verliert, doch bestätigen könnte. Zwar heißt es in der KIM-Studie 2006 (S. 27): „Aktuell lesen 49 Prozent der Kinder zumindest einmal pro Woche in einem Buch (2000: 40%, 2003: 57%). Jeden oder fast jeden Tag greifen 14 Prozent zu einem Buch (2000: 15%, 2003: 13%).“ Allerdings zeigte bereits die KIM-Studie von 2010, dass nur noch 6% der Kinder angeben, auf das Buch am wenigsten verzichten zu können, während 58% dies für das Fernsehen tun. 2016 ist die Medienbindung leider nicht mehr mit erhoben worden, wohl aber die Affinität zum Lesen von Büchern. Die Zahlen zum Jahr 2010 sind interessanterweise identisch. 2010 und 2016 gaben 16% der befragten Kinder an, sehr gern zu lesen, 36% taten dies immerhin gern (vgl. ebd., S. 22). 2016 wurden zusätzlich geschlechtliche Unterschiede mit erfasst: 24% der Mädchen und 8% der Jungen lasen der Studie entsprechend sehr gern Bücher, gern taten dies immerhin 41% der Mädchen bzw. 30% der befragten Jungen (vgl. ebd., S. 22). Verglichen damit gaben allerdings deutlich mehr Kinder – nämlich 50% (45% der Mädchen und 54% der Jungen) – an, das Internet sehr gern zu nutzen, und 45% zusätzlich, dies gern zu tun (49% der Mädchen und 42% der Jungen) (vgl. ebd., S. 36). Diese Befunde verdeutlichen, dass die Bedeutung des Lesens von Büchern leicht gesunken ist und mit den neuen Digitalmedien eine wachsende Faszination verbunden ist, die sehr wohl zulasten der klassischen Printmedien geht.

Im Rahmen der JIM-Studie 2016 bestätigten sich diese Tendenzen (vgl. zum Folgenden Abb. 26; JIM 2016, S. 11). Das tägliche Lesen von Büchern in der Freizeit ist 2016 im Vergleich zu 2011 (vgl. JIM 2011, S. 13) von 26% auf 18% gesunken, das tägliche Lesen von Tageszeitungen als Printausgabe von 28% auf 13%, als Online-

Medienbeschäftigung in der Freizeit 2016

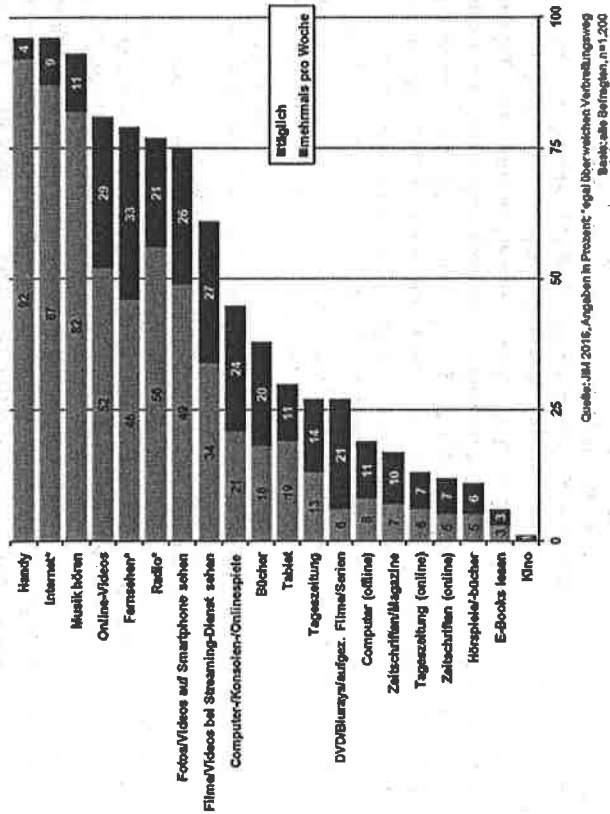


Abb. 25: Medienbeschäftigung von Jugendlichen in der Freizeit (JIM-Studie 2016)

Ausgabe von 10% auf 6%. Aber auch die Nutzung des Fernsehens fiel von 60% auf 46%, dafür rückte bei den befragten Jugendlichen die Rezeption von Fotos und Videos auf dem Smartphone mit 49%, von Videos bzw. Filmen über Streaming-Dienste mit 34% und von Online-Videos mit 52% in den Fokus. Ein sehr deutlicher Anstieg von 65% auf 87% zeigt sich überdies bei der täglichen privaten Nutzung des Internets. Auch die Handy-Nutzung erhöhte sich von 80% im Jahr 2011 auf 92% im Jahr 2016.

Es wäre allerdings unzutreffend, aus diesen Entwicklungen eine generelle Krise des Lesens (oder Schreibens) abzuleiten. Denn die Zahlen sagen vor allem etwas über das Lesen von Printformaten aus (mit Ausnahme der Online-Tageszeitungen), nicht aber über die Quantität des Lesens insgesamt. Denn Lesen und Schreiben erfolgen heute in **multimedialer Form** und umfassen z.B. E-Mail, Chat, SMS, Facebookprofile oder Twiternachrichten. In den 44 Minuten täglicher Computer- und 24 Minuten täglicher Internetnutzung, die 2010 in der KIM-Studie erhoben wurden, sind verdeckte Lesezeiten von digitalen Sachtexten oder computergeschützten Kommunikationen enthalten (vgl. KIM 2010, S. 62). Dies zeigen auch die Angaben der befragten Kinder zur Art ihrer Internetnutzung. Wenn 68% zumindest einmal pro Woche nach Informationen im Netz suchen,

Bücher lesen* 2006 - 2016
- täglich/mehrmals pro Woche -

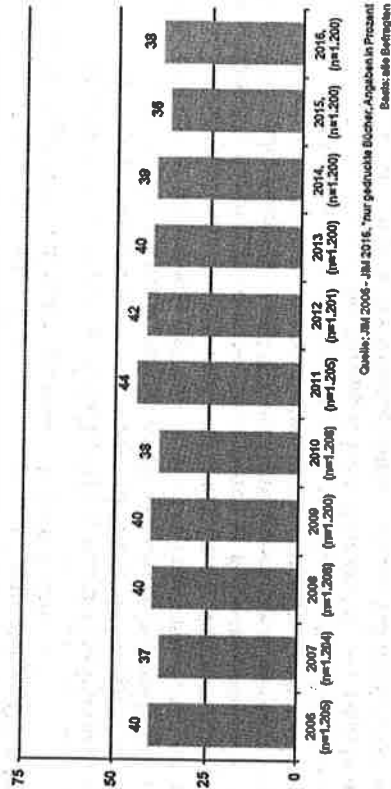


Abb. 26: Das Lesen von Büchern 2006–2016 (laut JIM-Studien)

sind damit ebenso Leseprozesse verbunden wie mit dem Nutzen von Kinderseiten (48% Mädchen, 45% Jungen), dem Lesen und Schreiben von E-Mails (42% bzw. 37%), dem Chatten (34% bzw. 34%), der Teilnahme an sozialen Netzwerken (47% bzw. 40%) (vgl. ebd., S. 34). In der Erhebung von 2016 sind bei den befragten Kindern detailliert Formen der lese- bzw. schreibbasierten Internetnutzung ermittelt worden (vgl. KIM 2016, S. 51). Die Ergebnisse: Etwas im Internet nachlesen/suchen nennen 74% der befragten Kinder, Texte/Wörter schreiben 66%, ein Lernprogramm nutzen 54% und Mailen/Nachrichten verschicken 37%.

Bei JIM 2016 lassen sich ähnliche Tendenzen feststellen. Zum einen zeigt ein Vergleich der Zahlen der Jugendlichen, die regelmäßig (täglich bzw. mehrmals wöchentlich) ein Buch lesen, eine überraschende Konstanz (vgl. JIM 2016, S. 15; Abb. 24). Den 40% des Jahres 2006 stehen 44% im Jahr 2011 und 38% im Jahr 2016 gegenüber.

Zum anderen sind in den 138 Minuten täglicher Internetnutzung bei den befragten Jugendlichen 2010 und den 200 Minuten, die die befragten Jugendlichen 2016 angeben (vgl. ebd., S. 27), natürlich verdeckte Lesezeiten von Internetseiten, E-Mails, Chat-Kommunikationen etc. enthalten. Wenn 41% der befragten Jugendlichen angeben (vgl. ebd., S. 28), das Internet zur Kommunikation zu nutzen, sind mit diesen Nutzungsformen natürlich Lese- und teilweise auch Schreibprozesse verbunden. Selbst bei den 19%, die das Internet für Online-Spiele nutzen, werden nicht selten Lese- und Schreibphasen enthalten sein. Zwar zeigt ein Blick auf die beliebtesten Internetportale der befragten Jugendlichen (vgl. ebd., S. 29), dass unter den Portalen, die sich besonderer Beliebtheit erfreuen, vor allem solche zur Rezeption und Distribution von Audio- und Videodateien gehören (YouTube mit 58% bzw. 68%, Instagram mit 32% und 13%, Netflix mit 4% und 6%,

Spotify mit 3% und 6%). Gleichzeitig befinden sich aber auch zahlreiche Kommunikationsangebote wie WhatsApp mit 51% bzw. 32%, Facebook mit 26% bzw. 26% oder Suchmaschinen wie Google mit 15% bzw. 10% darunter, zu deren Nutzung in der Regel Lese- und Schreibprozesse erforderlich sind.

Gleichzeitig gibt es nicht wenige Jugendliche, die das Internet zur Informationsgewinnung nutzen, wie ein anderes Item der JIM-Studie 2016 zeigt, in der die befragten Jugendlichen ankreuzen sollten, wo sie sich täglich bzw. mehrmals pro Woche im Internet informieren (vgl. ebd., S. 41). Die Ergebnisse vermitteln ein differenziertes Bild über Leseprozesse im Rahmen der digitalen Informationsrecherche. Genutzt werden Suchmaschinen (z. B. Google) von 82% der Haupt- und Realschüler(innen) und 90% der Gymnasiast(innen), Videos bei YouTube, um sich über Themen zu informieren, werden von 57% der Jugendlichen aller drei Schultypen genutzt, über Nachrichten bzw. aktuelle Informationen aus aller Welt informieren sich bei Facebook bzw. Twitter 39% der Haupt- und Realschüler(innen) und 35% der Gymnasiast(innen), bei Wikipedia bzw. vergleichbaren Angeboten sind es 31% bzw. 39%, bei Nachrichtenportalen von Zeitungen online 15% bzw. 24%, bei Nachrichtenportalen von Zeitschriften 10% bzw. 18%, auf Nachrichtenseiten bei Providern wie gmx, web.de, t-online 12% bzw. 14% und bei Nachrichtenportalen von TV-Sendern 6% bzw. 9%. Dass damit neben Leseprozessen auch die Rezeption von audiovisuell präsentierten Nachrichten verbunden ist, spricht nicht gegen die exemplarische Behandlung im Deutschunterricht. Schließlich gehören auch der mündliche Sprachgebrauch und die Fähigkeit zum Zuhören zu den zentralen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts.

Im deutschdidaktischen Horizont ergibt sich vor dem Hintergrund der angeführten Nutzungsformen die Notwendigkeit, digitale Medien wie Computer, PC, Tablet, Smartphones im Online- und Offline-Modes als natürliche **Verbündete des Deutschunterrichts** anzuerkennen, nicht zuletzt, weil mit ihnen vielfältige Lese- bzw. Schreibprozesse verbunden sind. Diese können und sollten im Deutschunterricht gezielt initiiert bzw. genutzt werden, auf der Basis von Konzepten, die im Horizont der Mediendidaktik Deutsch zum reflektierten Einsatz digitaler Medien entwickelt worden sind (vgl. Abraham 2014; Boelmann 2014; Frederking 2014a; Krommer 2014a; Leubner 2014).

5.1.4 Identitätsorientierung in der Mediendidaktik Deutsch

Auch identitätsspezifische Aspekte der kindlichen und jugendlichen Mediensozialisation rücken in den Fokus der Mediendidaktik Deutsch. So besitzt prinzipiell jeder Rezeptionsprozess Auswirkungen auf das menschliche **Selbst- und Weltverhältnis**. Schon wenn ein Kind oder ein Jugendlicher z. B. ein Buch liest, wirkt die Rezeption direkt oder indirekt auf die Identität des (der) kindlichen bzw. jugendlichen Lesers bzw. Leserin zurück. Dies gilt für Kinder- und Jugendbücher, die altersspezifische und geschlechtstypische Probleme entfalten (z. B. Abenteuererzichten, Pferdebücher) wie für klassische literarische Texte. Durch die Identifikation mit den Protagonist(inn)en einer Geschichte im Akt des Lesens

erfolgt in der Regel eine Perspektivübernahme (vgl. Köppert 1997; Spinner 1993). Im Schutzraum der Fiktion werden andere Rollenmuster, Wirklichkeitsverfahren und Weltbilder zugänglich, die Rückwirkungen auf das Selbst- und Weltbild der kindlichen bzw. jugendlichen Leser(innen) haben. Diese personale Dimensionsfunktion kann und sollte im Rahmen spezifischer unterrichtlicher Lehr-Lern-Arrangements fruchtbar und einer reflexiven Verarbeitung zugänglich gemacht werden. Ein identitätsorientierter literaturdidaktischer Ansatz bietet sich dazu in besonderer Weise an (vgl. Frederking 2013b; Krefz 1977; Spinner 1980).

Fragen der Identität werden im **Umgang mit elektronischen Medien** aber zumindest in gleichem Umfang berührt (vgl. Mikos/Wiedemann 2000, S. 12 ff.). Ob Hörbuch, Film, Videoclip, Computerspiel, Chat oder Social Media – wie beim Buch bleibt auch die Rezeption auditiver, audiovisueller multimedialer und interaktiver Formate nicht ohne Auswirkungen auf das Selbst- und Weltverhältnis der kindlichen bzw. jugendlichen Mediennutzer – teilweise mit durchaus problematischen Auswirkungen. Schon relativ früh wurden in der Forschung potentielle Gefahren benannt. Dies gilt schon für die audio-visuellen Medien. Ob vom „Ver-schwinden der Kindheit“ (Postman 1982) die Rede ist, vom Entstehen neuer Persönlichkeitismuster (vgl. Meyrowitz 1985, S. 103 ff.), vom Sog der Medien (vgl. Baacke/Frank/Radde 1989), von der Medialisierung der gesamten Identitätsbildung (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992), von der Gefahr medialer Fremdbestimmung (vgl. Ziehe 1994) oder von der Manipulation durch mythisch-archaisch aufgeladene symbolische Subtexte (vgl. Röll 2001, S. 75), die audiovisuellen Medien Film, Fernsehen oder Video-Clip wurden in der mediendidaktischen Diskussion früh als Herausforderungen für die kindliche bzw. jugendliche Identitätsbildung verstanden. Heute ist die Zahl der Warner geschwumpft, nicht aber die Aufmerksamkeit, die sie erregen, wie die Rezeption von Manfred Spitzers „*Vorsicht Bildschirm!*“ (2006) zeigt.

Aber auch die mit den neuen digitalen Multi- bzw. Symmedien einhergehenden Herausforderungen für das menschliche Selbst- und Weltverhältnis rückten früh in das Blickfeld wissenschaftlicher Reflexion. Vilém Flusser hat vom computerbedingten Entstehen einer „neuen Anthropologie“ (1991b, S. 212) gesprochen, Sherry Turkle vom Internet als „Soziallabor für Experimente mit [...] Ich-Konstruktionen“ (1998, S. 289), Wolfgang Bergmann plakativ von „Computerkids“ und einer medialen Erfahrungsdivergenz zwischen den Generationen (1996, S. 39) und Horst W. Opaschowski von der *Generation @* mit einer Tendenz zum virtuellen „Identitäts-Hopping“ (1999, S. 138). Nicola Döring wiederum hat auf anonymitätsbedingte Tendenzen zur „Enthemmung bzw. De-Individualität“ (1997a, S. 270) im Internet und zur „Kreation alternativer Online-Identitäten“ (1997a, S. 294, vgl. auch 1997b, 1997c) aufmerksam gemacht, um doch zugleich die Potenziale der digitalen Medien differenziert herauszuarbeiten. Ray Kurzweil hat mit medienphilosophischem Fokus das Bild vom *Homo sapiens* (Kurzweil 1999) geprägt, bei Oliver Leister und Theo Röhle (2011) ist mit mediensoziologischem Blick von der *Generation Facebook* die Rede, Philippe Wampfler wählt die allge-

meiner Bezeichnung *Generation „Social Media“* (2014a), um das zeittypische digitale Prägungsmuster aktueller Kindheit und Jugend zu erfassen. All diese Etikettierungen und die mit ihnen einhergehenden Analysen stellen ernstzunehmende Analysen dar, obschon gerade das Beispiel der *Facebook Generation* zeigt, wie schnell im Feld der digitalen Medien eine aktuelle zu einer veralteten Deutung wird, insofern Facebook längst nicht mehr das bestimmende soziale Medium heutiger Heranwachsender ist. Die unter reißerischen Titeln wie *Digitale Demenz* (2014) und *Cyberkrank!* (2017) öffentlichkeitswirksam vorgetragenen Thesen und Begründungen Manfred Spitzers sind aus einem anderen Grund problematisch: Sie entsprechen zumeist nicht wissenschaftlichen Standards, sind oft tendenziös und basieren teilweise sogar auf einer bewussten Verdrehung bzw. sinnverkehrenden Zitation von Fachliteratur, wie der Informatikdidaktiker Beat Döbeli Honegger 2013 in seinem Blog zum „Gruselkabinett des Manfred Spitzer“ aufgezeigt hat.

Doch auch wenn die zuletzt genannten Mahnungen Ausdruck einer Vorurteilsstruktur sind, deren medienkulturgeschichtliche Relativität wiederholt aufgezeigt wurde (Frederking 2013a, S. 535 ff., 2014a; Döbeli Honegger 2016a), ist die reflexive Aufarbeitung potenzieller bzw. realer Gefahren, die mit den neuen digitalen Medien verbunden sein können, notwendig. Denn nur wer Gefahren kennt, kann ihnen begegnen und ist fähig, die Potenziale einer neuen Technologie souverän für sich zu nutzen. Der Deutschunterricht kann und sollte dazu einen Beitrag leisten, weil viele der Probleme bzw. Gefahrenpunkte sprachbasiert sind und damit im Kompetenzbereich ‚Reflexion über Sprache‘ thematisiert werden können und sollten.

Die Erweiterung des Spektrums identitätsorientierter didaktischer Prinzipien um den medialen Faktor ist unmittelbare Konsequenz dieses Sachverhalts. Es bedarf eines identitätsorientierten Deutschunterrichts im Zeichen der **Medialisierung bzw. einer Integration des Identitätsaspekts in die Mediendidaktik Deutsch** (Frederking 2002, 2004c, 2013b). Ihr Ziel muss es sein, Schülerinnen und Schülern im Umgang mit sprachlichen und literarischen Gegenständen die Möglichkeit zur Bewusstwerdung und Reflexion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses zu eröffnen und beim Aufbau einer reflektierten, selbstbestimmten und manipulationsresistenten Medienrezeption bzw. -nutzung zu helfen (vgl. dazu Kap. 5.1.3). Konkret bedeutet dies, dass der Deutschunterricht Kinder und Jugendliche mit den vielfältigen außerschulischen Medienereferenzen nicht völlig allein lassen darf, sondern in fachspezifischer Perspektive zu ihrer kognitiven Aufarbeitung beitragen, aber auch zu ihrer kreativen Nutzung für fachliches Lehren und Lernen befähigen sollte. Dazu gehören die Reflexion und Produktion der in literalen, piktoralen, auditiven, audiovisuellen und multimedialen Symbolisierungsformen enthaltenen ästhetischen Codes. Aber auch die mit den neuen digitalen Medien verbundenen Chancen und Risiken einer medialen Selbstrepräsentation und die Besonderheiten internetgestützter Kommunikation und Kooperation gehören auf die Agenda eines

Deutschunterrichts im Zeichen medialen Wandels. Denn die mit Facebook und anderen Angeboten der Sozialen Netzwerke einhergehenden Veränderungen im Umgang mit „Privatheit“ und „Öffentlichkeit“ stellen eine Herausforderung dar, die im Deutschunterricht aufgearbeitet werden sollte (vgl. Wampfler 2013a, S. 103 ff., 2014a). Auch die Symptome einer wachsenden Abhängigkeit von virtuellen Welten, für die der Verlust des Augenblicks bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch den stetigen, teilweise nervösen, teilweise gelangweilt anmutenden Blick auf das Smartphone bei jeder noch so unpassenden Gelegenheit – im Gespräch, beim Essen, beim Auto- oder Fahrradfahren – ein treffendes Beispiel ist, könnten fachspezifisch reflektiert werden, weil es sich um Kommunikationsphänomene handelt. Allerdings ist ebenso zu konstatieren, dass es für Jugendliche die Trennung zwischen Online und Offline, Virtuellem und Realem nicht mehr in dem Sinne gibt, wie für Erwachsene ohne entsprechende Medienereferenzen (vgl. Frederking/Krommer 2014a; Wampfler 2014a, S. 67 f.). Gleichwohl steht außer Frage, dass kindliche und jugendliche Selbst- und Weltverhältnisse durch neue digitale Kommunikationsmöglichkeiten in einer Weise herausgefordert werden, die gemeinsames Nachdenken und didaktisch-pädagogisches Aufarbeiten im Horizont identitätsorientierter Bildungsziele nahelegen (vgl. ebenfalls Kap. 5.3.3).

Ein anderer medien-spezifischer Problembereich ist das Cybermobbing. In der JIM-Studie 2014 wird das Thema „zu den negativen Begleiterscheinungen der digitalen Welt“ gezählt und ergänzt:

Die Möglichkeiten, andere Personen immer und immer wieder bloßzustellen oder zu kränken und zu verletzen, waren noch nie so vielfältig wie heute. Schikane in Form von Text oder Bild ist in Sekunden und per Knopfdruck bequem und vermeintlich sicher vor Entdeckung von zuhause aus machbar. 17 Prozent der Jugendlichen, die das Internet nutzen, berichten, dass über ihre Person schon einmal Falsches oder Beleidigendes im Internet verbreitet wurde. (JIM 2014, S. 40)

In der JIM-Studie 2016 ist erhoben, wer bereits Opfer von Cyber-Mobbing geworden ist (Abb. 27; vgl. JIM 2016, S. 49 ff.). Tatsächlich gibt hier jeder fünfte Jugendliche an, die Erfahrung gemacht zu haben, dass über ihn bewusst Falsch aussagen im Netz verbreitet wurden. Allerdings ist die JIM-Studie in ihrem Erhebungsdesign gerade im Hinblick auf dieses Thema nicht sehr differenziert, weil nicht jede Falsch aussage im Netz (oder in einer nicht-digital geführten face-to-face-Kommunikation) gleich die Dimension von Mobbing erreicht.

Aber auch die mit der Internet-Nutzung zwangsläufig wachsende Zahl an Kindern, die im Netz auf Problematisches stoßen oder dort erfahren (Abb. 28; vgl. JIM 2016, S. 64), verweist auf einen pädagogischen Handlungsbedarf, dem im Deutschunterricht durch reflexive Verarbeitung rezipierter Inhalte, das Einüben entsprechender Suchstrategien und das Vermitteln von Kriterien für das Identifizieren bzw. Finden guter bzw. unproblematischer Internetseiten (z. B. in der Grundschule über www.blinde-kuh.de oder www.fragFINN.de) begegnet werden kann und sollte. Allerdings hat Philippe Wampfler (2014a, S. 103 ff.) hier zurecht

Es hat schon mal jemand falsche oder beleidigende Sachen über mich per Handy oder im Internet verbreitet

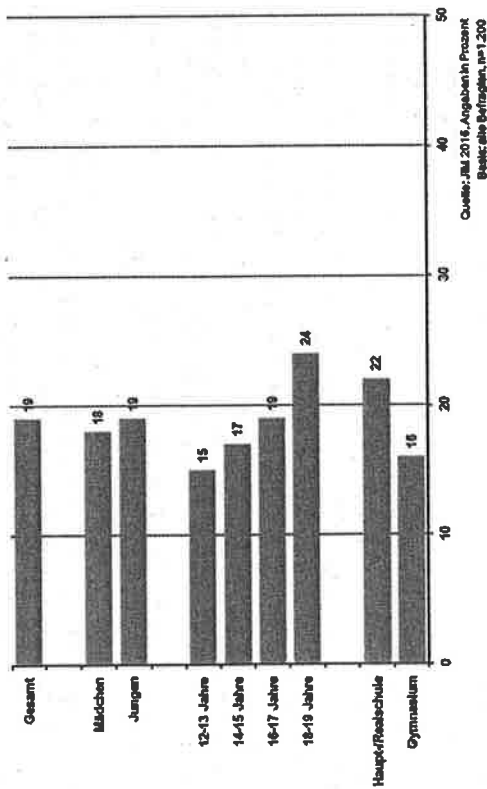


Abb. 27: „Cybermobbing“ (JIM-Studie 2016, S. 51)

Probleme im Internet 2016 „Bist du schon mal auf Sachen gestoßen, die dir unangenehm waren oder die dir Angst gemacht haben?“

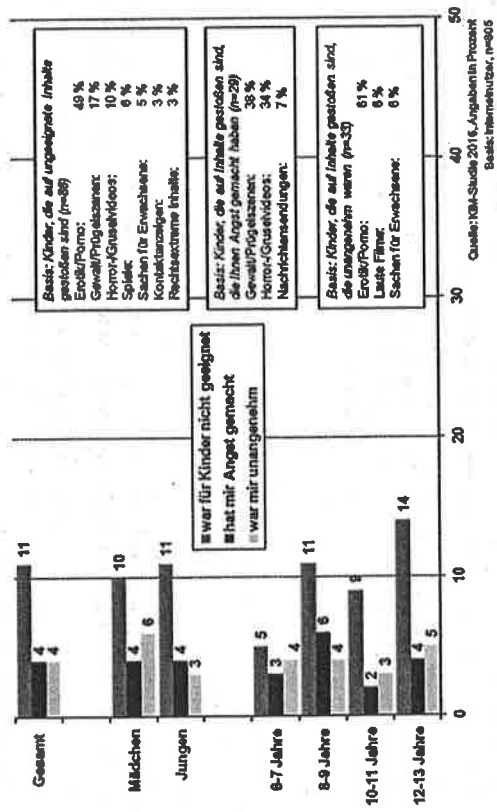


Abb. 28: „Probleme im Internet“ (JIM-Studie 2016, S. 64)

5.2 Fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen

vor Hysterie gewarnt und für eine reflexive Verarbeitung dieser und anderer Problemstellungen plädiert.

Bei Jugendlichen kommt neben dem kompetenten Umgang mit Sozialen Netzwerken (vgl. Wampfler 2013a, 2014a) das Identifizieren von verlässlichen Informationen hinzu. Dass 41% der befragten Jugendlichen Berichterstattungen in der Tageszeitung und 24% im Fernsehen eher trauen (vgl. JIM 2016, S. 13) als anderen Informationsquellen, ist in gewisser Hinsicht ein positiver Befund. Denn angesichts der aktuell vermehrt zu beobachtenden Tendenzen zur Relativierung bzw. Diskreditierung verlässlicher Informationen – die publikumswirksam inszenierte Rede von den so genannten Fake News ist das aktuell bekannteste Beispiel (vgl. Kap. 9.2.4 und 9.3.3) – avanciert die Kenntnis bzw. das Identifizieren seriöser Quellen zu einer Schlüsselkompetenz in der digitalen Informationsgesellschaft. Allerdings können die Zahlen auch als Indikator für eine gewisse Unsicherheit gewertet werden, weil das Internet nur von 18% der Jugendlichen als verlässliche Informationsquelle angesehen wird. Zwar bewegen sich die in der Befragung zur Wahl stehende Tageszeitung und das Internet kategorial nicht auf derselben Ebene,² dennoch muss es erstaunen, dass Netz-Angeboten offenbar per se nur wenig Vertrauen entgegen gebracht wird. Angesichts dieses Misstrauens bedarf es ganz offensichtlich der unterrichtlichen Vermittlung bzw. des Aufbaus von Kompetenzen zur Informationsrecherche und zur Identifizierung verlässlicher Seiten im Netz (vgl. Krommer 2014a), nicht nur um Heranwachsende zu befähigen, gesicherte, weil überprüfte Informationen zu ermitteln, sondern auch um ihnen den Aufbau eines Selbst- und Weltverhältnisses zu ermöglichen, das nicht durch falsche Informationen oder modische Hypes in die Irre geführt wird. Dies betrifft Aspekte politischer, historischer oder kultureller Identität ebenso wie religiöse Fragen, geschlechtliche Selbstwahrnehmungen oder Selbstkonzepte im Zeichen der Medialisierung.

5.2 Fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln einige Begründungszusammenhänge für eine Mediendidaktik Deutsch skizziert und erläutert worden sind, sollen nachfolgend Konzeptionen vorgestellt werden, die Ansatzpunkte zur Integration bzw. Reflexion technischer Medien im Deutschunterricht im Horizont einer Mediendidaktik Deutsch aufzeigen. Als Ausgangspunkt kann ein kurzer Blick auf die fachgeschichtlichen Anfänge der Nutzung technischer Medien und einer Beschäftigung mit medienpezifischen Fragestellungen im Deutschunterricht dienen.

² Besser hätte man entweder mit ‚Printmedien‘ und ‚Internet‘ die mediale Distributions- bzw. Technikenebene fokussiert oder eben ‚Tageszeitung gedruckt‘ und ‚Tageszeitung online‘ zur Auswahl gestellt.

Für den Deutschunterricht heißt es, nach einer Phase inhaltlicher Bereicherungen des Gegenstandsfeldes durch die Einbeziehung neuer und wichtiger Textsorten eine mediale Erweiterung des Unterrichts [...] anzustreben. [...] Die Vorschläge zielen auf einen künftigen integrativen Medienunterricht im Fach Deutsch ab – ohne Zwang zu bestimmten technischen Geräten – einen Unterricht, in dem die unterschiedlichen Kommunikationsmedien des Deutschunterrichts medienvergleichend und medienkontrastiv im Zusammenhang einer gemeinsamen didaktischen Mediendramaturgie erscheinen. (Denk 1977, S. 9f.)

Mit diesen Worten plädierte Rudolf Denk als einer der ersten Deutschdidaktiker bereits 1977 für eine fachspezifische Integration von (technischen) Medien in den Deutschunterricht. Zwei Jahrzehnte mussten vergehen, ehe dieser Forderung ernsthaft und umfassend entsprochen wurde. So blieb der Medienaspekt innerhalb der Deutschdidaktik bis in die 1990er-Jahre hinein ein randständiges Thema. Erst mit dem Siegeszug von Computer und Internet rückten fachspezifische mediendidaktische Fragen ins Zentrum der deutschdidaktischen Diskussion. Dass auf dem Symposium Deutschdidaktik in Jena 2002 das Leitthema ‚Deutschunterricht und medialer Wandel‘ lautete, konnte als Indikator für ein gewachsenes Problembewusstsein innerhalb der Deutschdidaktik verstanden werden – ohne dass dieser Sachverhalt in der unterrichtlichen Praxis bereits entsprechende Konsequenzen gehabt hätte. Denn die anfängliche Medien euphorie ist in den Folgejahren einer gewissen Ernüchterung gewichen. ‚Integrieren statt ignorieren‘ (Frederking 2008) lautete die Kurzformel für die damit verbundenen fachspezifischen Forderungen. Und auch aktuell gilt mehr oder weniger immer noch, was Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts als Zwischenfazit formuliert wurde:

Digitale 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, S. 7)

Dabei haben sich seit Mitte der 90er-Jahre mehrere fachspezifische mediendidaktische Ansätze mit je eigener Schwerpunktsetzung herausgebildet, die Vorschläge und Begründungszusammenhänge für den Einsatz digitaler Medien im Rahmen einer Mediendidaktik Deutsch enthalten: das Konzept eines medienintegrativen (vgl. Wermke 1997), eines computerunterstützten (vgl. Jonas/Rose 2002), eines intermedialen (vgl. Bönninghausen 2004, 2013; Bönninghausen/Rösch 2004) und eines symmedialen Deutschunterrichts (vgl. Frederking 2003, 2006b, 2013a, 2014a). Diese werden nachfolgend im Grundansatz dargestellt, um auf dieser Basis aktuellste Entwicklungen zur fachspezifischen Nutzung digitaler Medien im Horizont der Mediendidaktik Deutsch auf Basis der KMK-Initiative ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (KMK 2016) zu reflektieren (vgl. Kap. 5.3).

5.2.1 (Medien-)Integrativer Deutschunterricht

Pionierarbeit hat im Hinblick auf eine fachspezifische Mediendidaktik Jutta Wermke geleistet. Ihr gebührt das große Verdienst, mit ihrer Konzeption (medien-)integrativen Deutschunterrichts maßgeblich dazu beigetragen zu haben, dass mediendidaktische Fragen mittlerweile einen festen Platz innerhalb der Deutschdidaktik besitzen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Erkenntnis, dass „Deutschunterricht in einer Medienkultur [...] integrativer Deutschunterricht sein“ muss, weil „sein traditioneller Gegenstandsbereich – das Buch bzw. die Buchkultur – nur noch bedingt isoliert betrachtet werden kann“ (Wermke 1997, S. 46). Worauf Wermke mit dieser These abhebt, ist der Sachverhalt, dass an die Seite der Printmedien zunehmend auditive, audiovisuelle und interaktive Medien getreten sind. Das Buch hat damit im Deutschunterricht seine lange Zeit gültige Position als Leitmedium verloren. Weder ist das Buch das einzige Medium im Umgang mit Sprache und Literatur, noch das Medium, an dem andere Medien sich inhaltlich, strukturell oder ästhetisch orientieren. In den Worten Jutta Wermkes:

Da das Buch nun nicht nur multi- und intermedial vernetzt ist, sondern sowohl Leitmedium und damit normsetzend z. B. für filmische und auditive Realisationen sein kann, wie auch Folgemedium z. B. als Buch zum Film, das sich adaptiv anderen ästhetischen Prioritäten anschließt, ist der potentielle Gegenstandsbereich eines integrativen Deutschunterrichts in einer Medienkultur etwelliglich umfangreicher geworden und impliziert komplexe Hierarchisierungen. (Wermke 1997, S. 46)

Was Wermke damit im Blick hat, erläutert sie im Fortgang ihrer Ausführungen. Tatsächlich muss der Deutschunterricht in ihrem Urteil die medialen Grundlagen der in ihm initiierten Lese- und Schreibprozesse überdenken und sich von seiner Fixierung auf Buch und Schrift lösen. Damit ist allerdings keine Abkehr vom Buch impliziert. Vielmehr wird der Buchkultur im (medien-)integrativen Deutschunterricht in zwei Richtungen entsprochen: Das Buch kann in bestimmten Kontexten unverändert als **Leitmedium** fungieren und entsprechend „andere Medien nach den normativen Vorgaben einer Buchkultur auswählen“ (ebd., S. 53), oder aber in anderen Kontexten zum **Folgemedium** werden, das sich an den Vorgaben anderer medienästhetischer Vorlagen orientiert. Schließlich ist anzuerkennen, dass Sprache und Literatur nicht mehr nur im Medium der Schrift begegnen, sondern auch als Hörtext, als Film oder als Hypertext. Darüber hinaus sind in verstärktem Maße die Mediensozialisations- und Rezeptionserfahrungen der Schüler(innen) bei der Unterrichtsplanung und Gestaltung zu berücksichtigen und der bislang auf die Buchkultur beschränkte Bildungsauftrag des Faches Deutsch in medien spezifischer Hinsicht zu erweitern (vgl. ebd., S. 47).

Damit muss eine Veränderung der Fragestellung und der Auswahl- und Bewertungskriterien einhergehen. Diese dürfen nicht länger am Buch als Leitmedium orientiert sein, sondern sollten andere **Medienformate und -ästhetiken** – Hörtexte, Film, Hypertexte und -medien – mit einbeziehen. Wermke fordert in diesem

Sinne eine „Umkehrung der didaktischen Denkrichtung“ (ebd., S. 52) bzw. eine Erweiterung des Reflexionsspektrums. Statt z. B. nur zu fragen, ob eine Literaturverfilmung ‚gelingen‘ ist, d. h. inwieweit die printmediale Vorlage in ästhetisch ansprechender Weise umgesetzt wurde, ließe sich genauso vom audiovisuellen Medium her fragen, welches Buch sich für eine Verfilmung eignet und wie ein entsprechendes Film-Skript aussehen könnte (vgl. ebd.). Auch intermediale Bezüge sollten nach Wermke das Spektrum des Deutschunterrichts erweitern, beispielsweise durch die Untersuchung von Medienthemen und „Einflüssen anderer Medienästhetiken“ (ebd., S. 53) im Medium Buch. Der Sprachunterricht sollte den umfassenden Medialisierungsprozessen von Kindheit und Jugend zunehmend Rechnung tragen und seine Themen und Aufgabenstellungen z. B. im Bereich des Schreibens und Sprechens entsprechend verändern. So könnten sich „Nachherzählung und Inhaltsangabe, Beschreibung und Bericht, Protokoll und Stellungnahme, Erörterung und Diskussion neben anderen häufiger auch auf Medieneffahrungen der Schüler(innen) als Gegenstände des Deutschunterrichts beziehen“ (ebd., S. 62), um einerseits durch die Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit motivationsfördernd und andererseits medienreflexiv zu wirken. In gleicher Weise sollte, so Wermke, Leseförderung über AV-Medien erfolgen. So kann ein (medien-)integrativer Deutschunterricht dazu beitragen, „dass sich Sprachverziehung und Medienziehung (im engeren Sinne) gegenseitig stärken“, indem „AV- und andere Medien in den Dienst eines buchorientierten Sprach- und Literaturunterrichts gestellt werden und [...] gleichzeitig das Buch als Exponent und Ausgangspunkt für eine av-orientierte Medienästhetik dient“ (ebd., S. 53).

5.2.2 Computerunterstützter Deutschunterricht

Die ersten Ansätze zu einer konzeptionell soliden Einbindung des Computers in den Deutschunterricht stammen von Matthias Kepser und dem Autorenteam Hartmut Jonas/Kurt Rose. Kepser hat in einer 1999 veröffentlichten Studie die bis dahin entwickelten methodischen und didaktischen Ansätze systematisch zusammengeführt und im Detail beschrieben. Dabei umfasste sein Kompendium fachspezifischer Computernutzung von der Textverarbeitung und der Programmierung über Lernsoftware, Datenfernübertragung, Computer als Thema der Literatur bis hin zu den vielfältigen Formen von Sprache und Literatur im Netz das gesamte Spektrum der Ende der 1990er-Jahre verfügbaren Nutzungsoptionen der neuen Digitalmedien.

Ein konzeptionelles Stadium haben die Ansätze zum Einsatz von Computer und Internet aber erst mit dem von Jonas/Rose 2001 erstellten und 2002 erschienenen Band *Computerunterstützter Deutschunterricht* (vgl. S. 115) erreicht. Ausgehend von der Diagnose, dass es zum Einsatz des Computers im Deutschunterricht „noch keine überzeugenden Konzepte“ gäbe und auch der von ihnen vorgelegte Band „nur erste Ansätze“ (Jonas/Rose 2002, S. 58) liefern könne, nehmen Jonas/Rose zunächst eine Bestandsaufnahme der bisherigen Mediendebatten, didaktisch-methodischen Ansatzpunkte und Software-Philosophien vor (vgl. ebd., S. 17 ff.).

Auf dieser Grundlage reflektieren Jonas/Rose computergestützte Lehr-Lern-Prozesse im Deutschunterricht in ihren konzeptionellen Grundlagen. Für die konstruktivistischen Ansätze werden dabei in Anknüpfung an Aufenanger (vgl. 1999, S. 5f.) drei Konzepte detaillierter entfaltet (vgl. ebd., S. 70f.):

1. **„Geankertes Lernen“** (*anchored instruction*). Problemsituationen werden narrativ, d. h. in Erzählungen eingebunden, um Lernende zu strukturierterem und schnellerem Lernen zu motivieren.
2. **„Fallbasiertes“ bzw. „expertenunterstütztes Lernen“** (*case-based learning* bzw. *cognitive apprenticeship*). In selbstgesteuerten Lernprozessen entscheiden die Lernenden, ob und wann sie Hilfe von Experten benötigen.
3. **„Situieretes Lernen“** (*situated cognition*). Lernprozesse werden in reale lebensweltliche, historische oder kulturelle Kontexte eingebunden, um die Motivation und den Praxisbezug zu steigern.

Gleichwohl sehen Jonas/Rose durchaus auch Argumente für den zumindest partiellen Einsatz eingeführter, behavioristisch fundierter Lehr-Lern-Szenarien. Gerade lernschwächere Schüler(innen) favorisieren nämlich nicht selten solche Arrangements. Vor diesem Hintergrund sprechen sich Jonas/Rose im Hinblick auf Vor- und Nachteile instruktionistischer und konstruktivistischer Prinzipien computergestützter Lehr-Lern-Arrangements in Übereinstimmung zur aktuellen lerntheoretischen Debatte für einen Mittelweg aus:

Optimales computerunterstütztes Lernen im Deutschunterricht, das alle Wissens- und Könnensbereiche umfasst, sollte durch ein ausgewogenes Verhältnis von Instruieren und Konstruieren gekennzeichnet sein, bei dem sich die Lernenden in Abhängigkeit von der Lernumgebung mit den gestellten Anforderungen aktiv auseinandersetzen und handlungsorientiert, kooperativ und kommunikativ arbeiten. (Jonas/Rose 2002, S. 76)

5.2.3 Intermedialer Deutschunterricht

Jutta Wermke war die erste, die den Intermedialitätsaspekt (vgl. Prümm 1988) und seine Bedeutung für die fachspezifische Mediendidaktik differenzierter reflektiert und diskutiert hat: „Charakteristisch für diese Medienkultur ist über Koexistenz und Konkurrenz der spezifischen Medien hinaus ihre multimediale und intermediale Vernetzung“ (Wermke 1997, S. 46). Obschon Intermedialität ein konstitutives Element ihrer Konzeption (medien-)integrativen Deutschunterrichts ist, hat der Intermedialitätsaspekt gleichwohl erst mit Marion Bönninghausen und Heidi Rösch ein konzeptionelles Stadium innerhalb der Deutschdidaktik erreicht. Dabei rekurrieren Bönninghausen/Rösch auf den innerhalb der Literaturwissenschaften ausdifferenzierten Begriffsgebrauch. In medienwissenschaftlicher Erweiterung des Begriffes ‚Intertextualität‘ bezeichnet ‚Intermedialität‘ „Formen und Funktionen [...] der Bezugnahme eines bestimmten medialen Produkts auf ein anderes mediales System bzw. auf ein diesem fremdmedialen System zugehöriges Produkt“ (Rejewsky 2002, S. 25). **Intermedialität** setzt mit anderen Worten die Existenz von mindestens zwei unterschiedlichen Medien bzw. Medienforma-

ten, die miteinander in Verbindung stehen, voraus. Als intermedialer Bezug wird zum einen der Medienwechsel, z. B. von der Printvorlage zur Literaturverfilmung oder zur Vertonung, bezeichnet (vgl. Bönnighausen 2013; Bönnighausen/Rösch 2004; Rajewsky 2002). Daneben findet der Begriff der Intermedialität auch im Zusammenhang mit den neuen Digitalmedien Anwendung (vgl. Heibach 2002, S. 182 ff.; Helbig 1998; Simanowski 2002, S. 15 ff.).

Auf die Deutschdidaktik übertragen zeigen sich die besonderen Potentiale des Intermedialitätstheorems. Denn mit Intermedialität im Deutschunterricht ist mehr gemeint als die fachliche Integration von Medien. Vielmehr geht es „um Grenzüberschreitungen im **Medien-Wechsel**, um das „Dazwischen“ zwischen den Künsten, das mit dem zunehmenden Einsatz technischer Medien auch zu einem „Dazwischen“ zwischen Mensch und Maschine wird“ (Bönnighausen/Rösch 2004, S. 2): Dabei wird eine medientheoretisch fundierte „Lesart der Künste“ favorisiert, die die Komplexe Schrift, Text und Buch bzw. Ton, Note und Musik bzw. Farbe, Leinwand und Bild, respektive ihre Einzelelemente mit Nicolas Pethes (2002, S. 154) als Medien begriff. Vor diesem Hintergrund gelangt Marion Bönnighausen zu folgender grundlegender Definition:

Im Mittelpunkt eines intermedial konzipierten Unterrichts, der die Aufmerksamkeit für die Wechselbeziehung der Künste auch als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien begreift, steht die Fragestellung, wie einzelne Kunstformen vermittelt ihrer spezifischen Trägermaterialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Kommunizieren gestalten und inszenieren. (Bönnighausen 2006, S. 192)

Damit leistet der intermedial ausgerichtete Deutschunterricht einen besonderen Beitrag zur ästhetischen Bildung. Denn die unterschiedlichen Künste Literatur, Musik und Malerei werden in ihren medialen Grundlagen und medial-künstlerischen Bezügen erkannt und für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht. Dies zeigen auch gerade Anwendungen des Konzepts z. B. bei Michael Staiger in seinen „Bausteinen einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“ (2007), in der der Intermedialitätsbegriff stark gewichtet ist, oder in Iris Kruses Konzept der „Intermedialen Lektüre(n)“ (2014a).

5.2.4 Symmedialer Deutschunterricht

Während der Begriff der Intermedialität die Differenz verschiedener Medien zur Voraussetzung hat bzw. diese zum Ausgangspunkt macht, bezeichnet der Begriff der **„Symmedialität“** (Frederking 2003, 2005a, 2006b, 2013a, 2014a) die Verbindung bzw. das Verschmelzen von Medien oder medialen Formen. Das Musterbeispiel hierfür ist der Computer. Dieser wird als „Symmedium“ verstanden, weil „alle medialen Optionen – Text, Ton, Bild, Film etc. – auf einer Rezeptions- bzw. Handlungsbühne integrierbar“ (Frederking 2006b, S. 210) sind. Gleichwohl ist Symmedialität kein Prinzip, das es nur im Zusammenhang mit den neuen Digitalmedien Computer und Internet gibt. Vielmehr stellt nach Frederking (ebd., S. 209 f.) schon der Tonfilm eine technisch bzw. elektronisch erzeugte Form eines symmedialen Verbundes dar, insofern bewegtes Bild und gespeichertes Ton in

eine spezifische Verbindung treten. Doch auch vortechnische Formen von Symmedialität lassen sich nachweisen, so die Text-Bild-Verbindungen in mittelalterlichen Texten oder die bis ins Mittelalter gebräuchlichen und dominierenden Formen des Lesens mit lauter Stimme, *alta voce* (vgl. Frederking 2003, S. 38 ff.; 2014a; vgl. Kap. 3.1).

Im Rahmen deutschdidaktischer Reflexion eröffnet das mediengeschichtlich verankerte Theorem der Symmedialität weitreichende Möglichkeiten. Zunächst löst es Aporien der bislang verwendeten Begrifflichkeiten:

So fruchtbar die Begriffe ‚Medienintegration‘ bzw. ‚medienintegrativ‘ im Kontrast zum buchdominierten Standarddeutschunterricht heuristisch gewesen sind, medientheoretisch lässt sich m. E. berechtigt einwenden, dass der Deutschunterricht – wie jeder andere Fachunterricht mehr oder wenig auch – immer schon medienintegrativ gewesen ist, versteht man Stimme und Buch als das, was sie sind: als Medien. (Frederking 2003, S. 37)

Auch die Bezeichnungen ‚Multimedialität‘ und ‚Intermedialität‘ erweisen sich deutschdidaktisch als nicht unproblematisch. So scheidet ‚multimedial‘ als mediendidaktischer Oberbegriff aus, weil er auf die neuen Digitalmedien beschränkt bleibt und die ‚alten‘ literalen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien ausgrenzt. Intermedial wiederum bezeichnet zwar Binnenbeziehungen zwischen einzelnen Medien zutreffend, ohne allerdings den medialen Paradigmenwechsel hinreichend zu erfassen, der durch den Computer als Integrationsmedium, das alle anderen medialen Formen in sich vereint, eingeleitet wurde. Symmedial hingegen schließt einerseits alle älteren Medien mit ein und trägt gleichzeitig dem mit den neuen Digitalmedien verbundenen Prozess der Vereinigung medialer Formen terminologisch und konzeptionell Rechnung. Im Mittelpunkt eines symmedialen Deutschunterrichts steht in diesem Sinne „kein beliebiges Nebeneinander printmedialer, analoger oder digitaler Medien [...], sondern das sinnvolle, durch einen didaktischen Mehrwert spezifizierte Aufeinanderbezogensein ‚alter‘ wie ‚neuer‘ Medien im Unterrichtsprozess“ (Frederking 2005a, S. 192). Dieser kann reflexiv-analytisch wie kreativ-handelnd ausgerichtet sein und umfasst Lese- und Schreibprozesse in literaler, auditiver, audiovisueller und multimedialer Form. Dabei unterstützt symmedialer Deutschunterricht gerade in seinen computerspezifischen Ausprägungen symästhetische Wahrnehmungsformen und wird aus diesem Grunde als besonderer Beitrag zur **„symästhetischen Bildung“** verstanden (vgl. Frederking 2013a, S. 551; 2014a).

Die weitreichenderen deutschdidaktischen Implikationen des symmedialen Ansatzes hat z. B. Axel Krommer in Bezug auf das Lesen und Verstehen symmedialer Texte (2013a) und gemeinsam mit Ricarda Dreier im Zusammenhang mit Social Media aufgearbeitet (2013). Aber auch symmediales Lernen und symmediale Kompetenzen im Fach Deutsch sind differenzierter erschlossen (Frederking/Römhild 2012; Frederking/Albrecht 2016a) und im Hinblick auf die fachspezifische Nutzung digitaler Medien fruchtbar gemacht worden (vgl. Wampfler 2017, S. 29 f.).

5.3 Mediales Lernen – Mediale Kompetenzen – Mediale Bildung. Handlungsfelder und Zielsetzungen der Mediendidaktik Deutsch

Die in Kapitel 5.2 aufgezeigten konzeptionellen Ansatzpunkte der Mediendidaktik Deutsch sind auf damit verbundene fachspezifischen Handlungsfelder und Zielsetzungen bezogen: Mediales Lernen (Kap. 5.2.1), mediale Kompetenzen (Kap. 5.2.2) und mediale Bildung (Kap. 5.2.3). Diese seien nachfolgend skizziert,

5.3.1 Mediales Lernen

Der Begriff des Lernens hat durch Kaspar Spinners (2006a) Modell des literarischen Lernens innerhalb der Literaturdidaktik eine neue Virulenz erhalten. Auch in der Sprachdidaktik erfährt der Begriff breitere Aufmerksamkeit, z. B. mit den von Ulrike Behrens und Birgit Eriksson (2011) entwickelten Vorschlägen zu sprachlichem Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Analog zu diesen Ansätzen liegt es nahe, ein Modell fachspezifischen medialen Lernens zu entwickeln, auf das die in Kapitel 5.2 skizzierten mediendidaktischen Konzeptionen bezogen sind (Abb. 29).

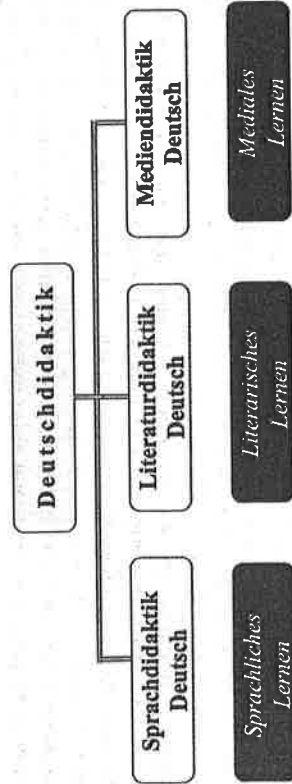


Abb. 29: Bereiche fachlichen Lernens im Deutschunterricht

Auch wenn dieses Modell medialen Lernens im vorliegenden Zusammenhang nicht in umfassender Weise theoretisch abgeleitet und im Detail in seinen Begründungszusammenhängen und Umsetzungsmöglichkeiten erläutert werden kann, lassen sich in heuristischer Absicht doch einige wesentliche Aspekte benennen. Diese knüpfen einerseits an die medientheoretischen und medienkulturgegeschichtlichen Analysen im vorliegenden Band (Kap. 2.3 und 3) an, insbesondere an die Unterscheidung primärer, sekundärer, tertiärer und quartärer Medien nach Pross (1972) und Faulstich (2002). Andererseits werden Überlegungen zu Nutzungstypen digitaler Medien von Volker Frederking (2014a, S. 33–41) in fachspezifischer mediendidaktischer Perspektive weiterentwickelt, die auch in Kapitel 9 im Hinblick auf die digitalen Symmedien zur Anwendung gelangen werden.

Dabei lassen sich sieben Bereiche bzw. Handlungsfelder medialen Lernens im Deutschunterricht unterscheiden:

1. Lernen mit und über Schreib- bzw. Produktionsmedien

Mediales Lernen mit und über Schreibmedien reicht von Stift und Papier, Tafel und Kreide bis zu Offline- und Online-Software zur Textproduktion und -verarbeitung (z. B. Word, Pages, GoogleDocs). Mediales Lernen mit und über Produktionsmedien fokussiert das Verarbeiten eines Inhalts auch in nicht-literaralen Formen, u. a. das Erstellen auditiver Texte (z. B. Hörspiele, Aufzeichnungen von Lesungen), audiovisueller Texte (z. B. Videos, Tutorials), hypermedialer Texte (z. B. Blogs, Wikis) oder symmedialer ästhetischer Texte (z. B. digitale Text-Bild-Ton-Film-Collagen).

2. Lernen mit und über Lese- bzw. Rezeptionsmedien

Das mediale Lernen mit und über Lesemedien umfasst die Nutzung und auf mediale Besonderheiten bezogene Reflexion von Sekundärmedien wie Buch, Zeitung, Zeitschrift oder Print-Kopie, aber auch von Quartärmedien wie z. B. CD-ROMs, E-Books, Homepages, Wikis, Suchmaschinen sowie schriftbasierter Kommunikations- und Kooperationsmedien wie E-Mail, Chat, SMS, Facebook, Twitter. Mit den Rezeptionsmedien erweitert sich der Fokus auf Primärmedien wie Stimme oder Körper, Tertiärmedien wie auditive Texte (z. B. Hörspiele, Aufzeichnungen von Lesungen), audiovisuelle Texte (z. B. Filme, Videos, Nachrichten, Tutorials) oder Quartärmedien wie symmediale ästhetische Texte (z. B. digitale Text-Bild-Ton-Film-Collagen), für die symmediale Lese- bzw. Rezeptionsweisen erforderlich sind.

3. Lernen mit und über Präsentations- und Visualisierungsmedien

In Bezug auf Präsentationsmedien reicht mediales Lernen im Deutschunterricht von Primärmedien wie Stimme (z. B. Referat, Vortrag, Lesung) oder Körper (z. B. Theater, Rollenspiel), Sekundärmedien wie Buch- bzw. Schriftseiten, Plakaten, Tertiärmedien wie selbstgestalteten Hör-Features oder Filmen bis zu Quartärmedien wie digitalen Softwareangeboten (z. B. PowerPoint, Keynote, Prezi, Explain Everything).

4. Lernen mit und über Kommunikations- und Kooperationsmedien

Mit und über Kommunikations- bzw. Kooperationsmedien im Deutschunterricht medial lernen umfasst ebenfalls ein großes Spektrum. Dieses reicht von der Stimme im Gespräch, in der Diskussion oder in der Gruppenarbeit als Primärmedium über Sekundärmedien wie einem Blatt Papier oder einem Plakat beim Schreibgespräch bis zu Telefon oder Handy als Tertiärmedien und Quartärmedien wie E-Mail, Mailingliste, Chat, Lo-Net², Videokonferenz, Skype, Twitter, Soziale Netzwerke (Facebook, Instagram), BSCW, Content-Management-Systemen, Google-Drive oder Dropbox.

5. Lernen mit und über symmediale(n) Analyse- und Interpretationsmedien

Mediales Lernen mit und über symmediale(n) Analyse- und Interpretationsmedien verbindet Rezeptions- und Produktionsprozesse in plurimedialer Form, insofern auf einer medialen Ebene ein fachlicher Gegenstand – z.B. ein literarisches Text oder/und ein Film – nicht nur rezipiert, sondern z.B. auch kommentiert und schriftlich verarbeitet werden kann. In Sekundärmedien waren es der leere Rand einer Buchseite oder das Schreibfeld auf einem Arbeitsblatt, die in nicht-elektronischer Form eine schriftliche Fixierung von Analyse- und Interpretationsprozessen erlaubt haben. Im Digitalzeitalter ermöglichen Softwaretools wie z.B. PowerPoint, Keynote, Prezi, Explain Everything, Padlet eine umfassende symmediale Analyse und Interpretation von Text, Bild, Ton, Film bzw. Hypertext in schriftlicher Form oder als kreative Collage.

6. Lernen mit und über symmediale(n) Handlungs- und Gestaltungsmedien

Beim Lernen mit bzw. über symmediale(n) Handlungs- und Gestaltungsmedien rücken vor allem plurimediale Formen künstlerischer oder theoretischer Interpretation in den Fokus. Damit ist z.B. die Verbindung von Stimme und Körper bei der Rezitation oder im Theaterspiel auf der Ebene der Primärmedien gemeint, auch Zeichnungen zu einem Text auf der Ebene der Sekundärmedien fallen darunter. Auf der Ebene der Quartärmedien ermöglichen Tools wie z.B. PowerPoint, Keynote, Prezi, Explain Everything, Padlet das Weiterschreiben einer auf einer Bildschirmseite rezipierten Film- oder Hörspielszene in einem Schreibfeld oder die schriftliche Interpretation bzw. Kommentierung eines Informations- bzw. Lehrfilms auf ein- und derselben Bildschirmseite. Auch bei einer digitalen Text-Bild-Ton-Film-Collage aus künstlerischer oder theoretischer Perspektive werden die digitalen Medien zur symmedialen Gestaltung einer Interpretation genutzt.

7. Lernen mit und über Lehr- und Lernmedien

Die Nutzung von Lehr- und Lernmedien und deren Reflexion sind die vielleicht einfachsten, weil vorbereitungsärmsten Formen medialen Lernens im Deutschunterricht. Auch wenn Lehrer(inne)n dies in der Vergangenheit zumeist wohl nicht unbedingt bewusst war, hatten sie es schon bei Schulbüchern mit sekundären Lehr- bzw. Lernmedien zu tun. Demgegenüber war den in den 1970er-Jahren mit großen Hoffnungen im Fernsehen gestarteten Lern- bzw. Lehrfilmen kein Erfolg beschieden. Verglichen mit diesen, nicht zuletzt wegen ihrer festen Sendezeiten für die schulische Nutzung nur bedingt tauglichen Tertiärmedien-Angeboten ermöglicht das große Spektrum der auf der Ebene der Quartärmedien zeit- und ortsunabhängig nutzbaren Lern- bzw. Lehrsoftware einen passgenauen Einsatz im Unterricht – als CD-ROM, als Lern-App oder Online-Angebot im Netz.

Die Entwicklung und Erforschung von Modellen zu den hier in heuristischer Absicht beschriebenen Formen medialen Lernens im Deutschunterricht sind

zentrale Aufgaben der Mediendidaktik Deutsch. Leider gibt es in diesem Bereich aber noch kaum empirische Grundlagen- und Anwendungsforschung. Entsprechend fehlt es an Wissen über die Besonderheiten, Wirkungsweisen und den Erfolg der einzelnen Formen bzw. Bereiche medialen Lernens. Zwar gibt es erfreulicherweise erste empirische Studien im Bereich der Deutschdidaktik zu einzelnen Aspekten (vgl. z.B. Boelmann 2013; Gailberger 2011; Kruse 2014a; Kruse/Gabriel/Faust 2013; Meyer 2017). Allerdings erlaubt die geringe Stichprobengröße der meisten Untersuchungen zumeist noch keine verlässlichen Rückschlüsse. Ohne größer angelegte und auch quantitative Methoden einbeziehende Forschungen wird ein wissenschaftlich befriedigender Forschungsstandard nicht zu erreichen sein.

Der einzige Bereich, zu dem aktuell valide empirische Daten vorliegen, ist die Umsetzung medialen Lernens im Deutschunterricht insgesamt. Hier haben Erhebungen, die 2012 mit 10-Klässler(inne)n in Bayern (N = 964) durchgeführt wurden, ergeben, dass der Bereich des medialen Lernens mit technischen bzw. digitalen Medien tatsächlich immer noch erschreckende Defizite aufweist und durch „mediale Leerstellen“ (Frederking 2014b, S. 359) gekennzeichnet ist. So haben auf einer vierstufigen Likertskala – ‚trifft eher zu‘, ‚trifft zu‘, ‚trifft eher nicht zu‘ und ‚trifft nicht zu‘ – von N = 786 Schüler(innen), deren Fragebögen gültig waren, nur 3,6% angegeben (N = 20/2,5% ‚trifft eher zu‘ und N = 9/1,1% ‚trifft zu‘; vgl. ebd., S. 372), dass in ihrem Deutschunterricht Hörspiele oder Hörfassungen von literarischen Texten behandelt werden, 5,6% von N = 788 (N = 36/4,6% ‚trifft eher zu‘ und N = 8/1,0% ‚trifft zu‘; vgl. ebd., S. 372) gaben an,

Unser Deutschlehrer / unsere Deutschlehrerin fordert uns auf, im Unterricht oder als Hausaufgabe Computer und Internet zum Schreiben zu nutzen (Texte, Einträge in Blogs, Foren, Twitter ö.ä.). ME

	Häufigkeit	Prozent	Gültige	Kumulierte
			Prozente	Prozente
trifft nicht zu	465	48,2	59,5	59,5
trifft eher nicht zu	235	24,4	30,1	89,5
trifft eher zu	66	6,8	8,4	98,0
trifft zu	16	1,7	2,0	100,0
Gesamt	782	81,1	100,0	
Fragebogen nicht bearbeitet	121	12,6		
Item nicht bearbeitet	60	6,2		
Item falsch bearbeitet	1	1		
Gesamt	182	18,9		
Gesamt	964	100,0		

Abb. 30: Computer und Internet als Schreibmedien im Deutschunterricht (Frederking 2014b, S. 359)

dass in ihrem Deutschunterricht informierende Hörtexte wie Podcasts o. ä. zum Einsatz kamen. In Bezug auf Verfilmungen von literarischen Texten ergab sich ein ähnlich ernüchternder Befund: Hier waren es von $N = 783$ Schüler(inne)n $N = 8,6\%$, die entweder ,trifft eher zu' ($N = 59/7,5\%$) bzw. ,trifft zu' ($N = 9/1,1\%$) zutreffend fanden (vgl. ebd., S. 374). Die Thematisierung von Filmen über Sachtext-Themen haben nur 6,2% der Schüler(innen) erlebt (4,0% ,trifft eher zu' und 2,2% ,trifft zu' (vgl. ebd., S. 375). Bei Computer und Internet waren es 10,4% von $N = 782$ Schüler(inne)n ($N = 66/8,4\%$ bei ,trifft eher zu' und $N = 16/2,0\%$ bei ,trifft zu'; vgl. ebd., S. 364), die angaben, dass sie aufgefordert wurden, im Unterricht oder als Hausaufgabe Computer und Internet zum Schreiben zu nutzen (Abb. 30), im Hinblick auf Internet-Recherchen kreuzten von $N = 783$ Schüler(inne)n immerhin $N = 110$ bzw. 14% ,trifft eher zu' und $N = 19$ bzw. 2,4%, ,trifft zu' an (vgl. ebd., S. 365). Die Angaben für Online-Kommunikationen via Chat, E-Mail, SMS schließlich lagen bei $N = 22$ (2,8%) von insgesamt $N = 777$ Schüler(inne)n bei ,trifft eher zu' bzw. $N = 13$ (1,7%) bei ,trifft zu' (vgl. ebd., S. 367), diejenigen für die Nutzung sozialer Netzwerke bei $N = 16$ (2,0%) von insgesamt $N = 781$ Schüler(inne)n bei ,trifft eher zu' bzw. $N = 13$ (1,7%) bei ,trifft zu' (vgl. ebd., S. 370).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Beim medialen Lernen setzt sich also bedauerlicherweise immer noch fort, was bei einem fachspezifischen mediendidaktischen Zwischenresümee bereits 2014 festgestellt wurde:

Weder die digitale Revolution, die spätestens mit dem Siegeszug des Web 2.0 alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen erfasst hat, noch die digitale Verfügbarkeit von audiovisuellen und auditiven Medien haben im Deutschunterricht bislang einen breiteren Widerhall gefunden. (Frederking 2014b, S. 376)

5.3.2 Mediale Kompetenzen

Neben medialem Lernen sind mediale Kompetenzen wesentliche theoretische Bausteine der Mediendidaktik Deutsch. Vieles spricht dafür, dass deren unterschiedlicher Stellenwert ebenfalls noch suboptimal ist. Denn wenn mediales Lernen – wie in Kap. 5.3.1 gesehen – bislang in der unterrichtlichen Praxis noch nicht wirklich angekommen ist, liegt die Vermutung nahe, dass auch der Aufbau bzw. die Vertiefung medialer Kompetenzen im Deutschunterricht erst in Ansätzen erfolgt – auch wenn mediale Kompetenzen in den Bildungsstandards (KMK 2003, 2004, 2012) und in den Curricula der meisten Bundesländer einen festen Platz einnehmen.

Allerdings sind dabei medientheoretische Inkonsistenzen und begriffliche Ungenauigkeiten nicht zu übersehen. So tauchen Medien in den Bildungsstandards zwar auf – aber nur als Unterkategorie des Lesens und des Umgangs mit Texten (vgl. z.B. KMK 2003, S. 8). Sprachdidaktische Facetten medialer Kompetenzen werden hingegen nicht eigens genannt und reflektiert. Überdies werden in den Bildungsstandards zwar spezifische Umgangsformen mit Medien benannt – so

die Fähigkeit zur Unterscheidung von Informations- und Unterhaltungsfunktion, das Kennen medien spezifischer Formen bzw. Darstellungsmittel, das Erkennen und Bewerten medien spezifischer Intentionen und Wirkungen oder die Fähigkeit zur Unterscheidung von ,eigentlicher Wirklichkeit und virtueller Welt' (KMK 2003, S. 15). Allerdings bleiben all diese Standardbeschreibungen relativ vage, sind begrifflich nicht selten unpräzise und lassen teilweise eine hinreichende theoretische Absicherung vermissen. In dem Sammelband *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsansregungen, Fortbildungsideen*, der vom IQB, dem von der KMK gegründeten und mit der Evaluierung der Bildungsstandards betrauten Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2014 herausgegeben wurde, heißt es deshalb in dem mit Medienfragen befassten Kapitel kritisch und präzisierend zugleich:

Die Wendung ,Umgang mit Texten und Medien' legt den Eindruck nahe, gedruckte Texte seien keine Medien bzw. mediale Formen und Film oder Hörspiel keine Texte. Beides entspricht allerdings nicht dem aktuellen medientheoretischen bzw. mediendidaktischen Forschungsstand [...]. Auch Stimme und Buch lassen sich natürlich als Medien und Hörspiel oder Film als Texte verstehen. Aus diesem Grund müsste der Lernbereich korrekterweise eigentlich ,Lesen – mit Texten und anderen Medien umgehen' heißen. (Frederking/Schmitt/Krommer 2014, S. 194)

Es ist vor diesem Hintergrund zu hoffen, dass der vom IQB eingeleitete Prozess der Operationalisierung, Normierung und Evaluierung der Bildungsstandards auch dazu führen wird, dass die oben aufgezeigten Defizite und Lücken bei einer aktualisierenden Neuformulierung der Standards behoben werden. In den 2012 erschienenen *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* gibt es dazu erste Ansätze, insofern der Kompetenzbereich zwar immer noch den irrgen Titel ,Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen' (KMK 2012, S. 20) aufweist, in der Binnengliederung aber immerhin zielführend und text- wie medientheoretisch zutreffend von ,Texten unterschiedlicher medialer Form' (KMK 2012, S. 24) die Rede ist. Am konsequentesten ist in dieser Hinsicht aber ganz ohne Frage der neue Bayerische LehrplanPlus, in dem der Kompetenzbereich für alle Lehrämter im Fach Deutsch ,Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen' heißt (vgl. z.B. <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/deutsch>).

Auch eine theoretische Fundierung von fachspezifischer Medienkompetenz ist in den Bildungsstandards dringend geboten. Diese könnte an eine umfassende Theorie der Medienpädagogik und Deutschdidaktik anknüpfen, um auf dieser Basis auch hier mit einer empirischen Überprüfung zu beginnen.

Zu den Hintergründen: Seit PISA ist Kompetenz zum bildungspolitischen Schlüsselbegriff avanciert. Der Kompetenzbegriff selbst ist aber sehr viel älter (vgl. dazu Frederking 2010a, S. 326 ff.): Er wurde vom Sprachwissenschaftler Noam Chomsky (1957) geprägt – stammt also nicht aus der Psychologie, die den Begriff erst zwei Jahre später aufgriff (White 1959) – und ist von Jürgen Habermas im Theo-

5. Mediendidaktik Deutsch – Gegenstand, Begründungskontexte, Konzeptionen

rem der „kommunikativen Kompetenz“ (1971) wegweisend philosophisch weitergedacht worden. Abgeleitet aus den theoretischen Ansätzen von Habermas hat Dieter Baacke den Begriff der „**Medienkompetenz**“ schon in den 70er-Jahren etabliert und zum „Leitbegriff medienpädagogischer Zielsetzungen“ (Wermke 1997, S. 135) gemacht. Als „Zieldimension“ (Josting 2004b, S. 77) fachspezifischer Medienerziehung spielt er seitdem auch für den Deutschunterricht und die Mediendidaktik eine Rolle. Für die theoretische Fundierung einer Mediendidaktik Deutsch bietet er gute Anknüpfungsmöglichkeiten, wie der detaillierte Blick zeigt.

Baacke unterscheidet vier Fähigkeitsmerkmale von Medienkompetenz: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1973, 1996, 1999, vgl. Kap. 4). **Medienkunde bzw. -analyse** umfasst im Rahmen mediendidaktischer Fragestellungen die Fähigkeit zur reflexiven Durchdringung medien-spezifischer Formen, Narrationsmuster, Strukturmerkmale, Personenkonfigurationen, Motive und Zeichen sowie der Produktions-, Rezeptions- und Distributionskontexte der einzelnen Medienformate. **Medienkritik** bezeichnet demgegenüber die Fähigkeit zur Bewertung von Medientexten in qualitativ-ästhetischer, technisch-medialer, ethisch-moralischer, gesellschaftlich-sozialer und institutionell-formaler Hinsicht. Die Dimension der **Mediennutzung** wiederum bezeichnet die Fähigkeit zur kompetenten Auswahl, Beherrschung und Rezeption verschiedener Medientexte und Medienformate auf der Grundlage medienspezifischer Kenntnisse. Die **Fähigkeit zur Mediengestaltung** schließlich zeigt sich in der selbstständigen und sachgerechten Anfertigung eigener Medientexte in oraler, literaler, visueller, auditiver, audiovisueller oder multimedialer Form bzw. in einer crossmedialen Kombination einer oder mehrerer dieser Optionen.

Anschlussmöglichkeiten für kompetenztheoretische Fragen der Mediendidaktik Deutsch ergeben sich aber auch aus den sieben von Norbert Groeben kurz nach der Jahrtausendwende beschriebenen integrativen Dimensionen von Medienkompetenz (vgl. Groeben/Hurrelmann 2002b, S. 165ff.). Unter **Medienwissen/Medialitätsbewusstsein** subsumiert Groeben die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Medialität und Realität bzw. zwischen Realität und Fiktion. Die Entwicklung **medienspezifischer Rezeptionsmuster**, verstanden als technologisch-instrumentelle und kognitive Fertigkeiten, ist in seinem Urteil ebenfalls Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Medien. **Medienbezogene Genussfähigkeit** durchbricht die Tradition ausschließlich rational-intellektueller Rezeptionshaltungen und meint die Fähigkeit, orale, literale, visuelle, auditive, audiovisuelle und multimediale Medienangebote als emotional und persönlich bereichernde ästhetische Formen wahrnehmen zu können. Demgegenüber ist die **medienbezogene Kritikfähigkeit** Grundlage einer analytisch-distanzierten Mediennutzung, die manipulative Tendenzen, z. B. in der Werbung, durchschaut und argumentativ aufzudecken vermag. Mit **Selektion/Kombination von Mediennutzung** bezeichnet Groeben die Fähigkeit zur Orientierung im komplexen Ange-

5.3 Mediales Lernen – Mediale Kompetenzen – Mediale Bildung.

bot von Medienformen und Medieninhalten und zur Auswahl geeigneter medialer Optionen. Die **Ausbildung produktiver Partizipationsmuster** ist in seinem Verständnis erforderlich, um der oftmals interaktiven Qualität heutiger Medienangebote – gerade Computer und Internet sind hier zu nennen – entsprechen zu können. Die **Fähigkeit zur Anschlusskommunikation** schließlich ist von zentraler Bedeutung, um Medieneffahrungen reflexiv und kommunikativ verarbeiten und auf andere Medienformate anwenden zu können.

Damit wird erkennbar: Mediendidaktik Deutsch verfügt mit den vier medialen Fähigkeitsmerkmalen nach Baacke und den sieben Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben über plausible theoretische Anknüpfungspunkte. Allerdings gibt es in Bezug auf beide Modelle einen grundlegenden Optimierungbedarf in Bezug auf die fachspezifische Ausdifferenzierung und Passung. Dies lässt sich auf *terminologischer* und *inhaltlicher Ebene* feststellen.

Terminologische Ebene: In den anderen beiden Teildisziplinen der Deutschdidaktik – Sprach- und Literaturdidaktik – sind die Bezeichnungen sprachliche bzw. literarische Kompetenzen gebräuchlich. Deshalb wird vorgeschlagen, in der Mediendidaktik Deutsch analog von medialen Kompetenzen zu sprechen und diese von allgemeiner fachübergreifender Medienkompetenz abzugrenzen (Abb. 31).

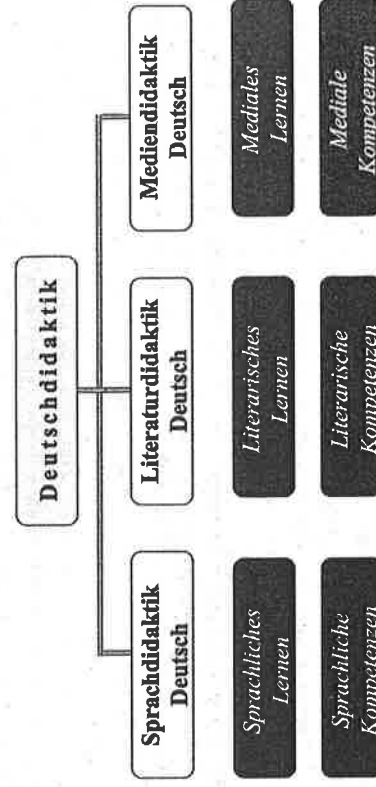


Abb. 31: Bereiche fachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht

Inhaltliche Ebene: Um zu klären, was mediale Kompetenzen im Fach Deutsch sind und was sie von allgemeiner Medienkompetenz unterscheidet, ist zunächst der Theorierahmen zu präzisieren. Mediale Kompetenzen lassen sich in diesem Sinne als fachspezifische mediale Ausformungen jenes Kompetenzbündels verstehen, das in der so genannten Klieme-Expertise in Anknüpfung an die Definition Franz E. Weinerts (2001, S. 27f.) definiert wurde. Kompetenzen sind:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[...] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Klеме et al. 2003, S. 72)

Auf dieser Basis ergibt sich im Horizont der Mediendidaktik Deutsch die folgende Definition medialer Kompetenzen in fachspezifischer Perspektive:

Definition: Die im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden medialen Kompetenzen umfassen einerseits kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zum fachspezifischen Umgang mit Medien und medialen Grundlagentexten von Sprache und Literatur und zur Lösung damit verbundener theoretischer und praktischer Problemstellungen. Andererseits gehören zu medialen Kompetenzen aber auch die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, diese auf medien spezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit der Medialität von Sprache, Literatur und anderen Medien zu verwirklichen.

Fachspezifische mediale Kompetenzen stehen dabei in einem komplexen Wechselverhältnis zu den in Kap. 5.3.1 erläuterten sieben Bereichen fachspezifischen medialen Lernens im Deutschunterricht. An der Verbindung mit einem dieser sieben Bereiche – *mediales Lernen mit und über Schreibmedien* – soll exemplarisch veranschaulicht werden, wie unter Hinzuziehung der sieben medialen Kompetenzen nach Groeben eine ausdifferenzierte Beschreibung möglich ist. Nehmen wir also diesen ersten der sieben angeführten medialen Lernbereiche und reflektieren seine potenzielle Bedeutung zum Aufbau *medialer Kompetenzen*. Im Sinne von Groebens Kategorien können Schüler(innen) hier z. B. das eigene *Medienwissen* über mediale Besonderheiten vertiefen, indem sie selbst erprobtes handschriftliches und digitales Schreiben vergleichen; auch *medien spezifische Rezeptions-* und *Produktionsmuster* können auf dieser Basis analysiert werden. Medienbezogene *Genussfähigkeit* kann z. B. reflektiert werden, indem sich die Schüler(innen) mit der Ästhetik der handgeschriebenen und digitalen Schreiberzeugnisse auseinandersetzen. Auch medienbezogene *Kritikfähigkeit* ließe sich z. B. bei der Diskussion der Vor- und Nachteile der Schreibform weiterentwickeln. Die Schüler(innen) können überdies die *Kombination der Nutzung* der beiden Schreibformen reflektieren sowie die *Ausbildung produktiver Partizipationsmuster* entwickeln, beispielsweise, indem die Ergebnisse in einem schul- bzw. lerngruppeninternen virtuellen Arbeitsbereich präsentiert werden. Schließlich lässt sich die Fähigkeit zur *Anschlusskommunikation* durch wechselseitige Kommentierung innerhalb der Lerngruppe vertiefen.

Ähnliche Umsetzungen bzw. Präzisierungen ließen sich für mediale Kompetenzen mit Bezug auf die anderen sechs medialen Lernbereiche exemplifizieren.

Hier ergibt sich ein komplexes Geflecht, das dringend der umfassenderen theoretischen Modellierung und empirischen Überprüfung bedarf.

Einzubeziehen sind dabei die von der KMK im Dezember 2016 in der Strategie-schrift *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2016) formulierte Agenda digitaler Kompetenzen, mit denen der Diskurs um mediale Kompetenzen generell in eine neue Phase getreten ist. Denn hier werden sechs Teilkomponenten digitaler Kompetenzen unterschieden und im Detail beschrieben (vgl. KMK 2016, S. 15–18):

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicher Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

Damit liegt erstmals ein detailliertes Modell digitaler Kompetenzen vor, das verbindlichen Charakter besitzt und in allen Bundesländern zur Umsetzung gelangen soll. Kritisch ist allerdings anzumerken, dass dabei ausschließlich ein allgemeiner medienpädagogischer Fokus gewählt wurde – gleichsam eine Spezifizierung von allgemeiner Medienkompetenz im Bereich der digitalen Medien. Fachliche Horizonte bzw. Spezifizierungen haben hingegen keine Berücksichtigung gefunden. Diese aber sind erforderlich, damit es tatsächlich zu einer Implementierung und Realisierung im Unterricht kommt.

Digitale Medien im Unterricht

Aus diesem Grund hat eine im Digitalen Campus Bayern organisierte Forschergruppe den Versuch unternommen, das allgemeine Modell digitaler Kompetenzen um fachliche Aspekte zu ergänzen (vgl. Forschergruppe Digitaler Campus Bayern 2017). Allerdings sind diese Ansätze aus fachdidaktischer Sicht noch weiter zu ergänzen und ausdifferenzieren. In einem Positionspapier ‚Digitale Bildung im Fachunterricht‘ (Frederking 2017)

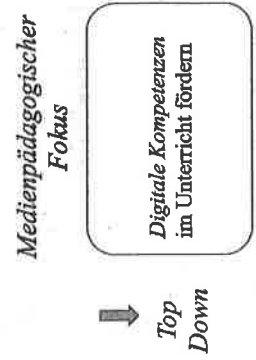


Abb. 32a: Das Modell digitaler Kompetenzen der KMK ist vor diesem Hintergrund ein theoretisches Grundmodell digitaler Kompetenzen im Fachunterricht erarbeitet worden, das nachfolgend in seinen deutschdidaktischen Implikationen dargestellt werden soll. Die in dem KMK-Papier leitende Zielperspektive ‚Digitale Kompetenzen im Unterricht fördern‘ (Abb. 32a) wird darin fachdidaktisch ausdifferenziert (Abb. 32b). An die Stelle des medienpädagogischen *top down*-Ansatzes tritt ein fachdidaktischer *bottom up*-Fokus. Dies bedeutet, dass kompetenztheoretische Implikationen digitaler Medien in zweifacher Weise aus einer im Fachlichen verwurzelten Perspektive in den Blick

genommen werden können: als fachspezifische Lernwerkzeuge und als fachspezifische Lerngegenstände. In diesem Sinne gilt:

Der Aufbau und die Förderung medialer Kompetenzen im Fachunterricht im Zeichen der Digitalisierung zielt auf reflexive wie kreative, analytische wie handelnd-produktive Formen fachlichen Lehrens und Lernens mit digitalen und analogen Medien.

Dabei werden Digitalität und Fachlichkeit in zweifacher Weise auf die Entwicklung und Vertiefung von Kompetenzen bezogen. Zum einen ist es das Ziel, *fachliche Kompetenzen digital* zu verwirklichen und fachliche Kompetenzen – sprachliche, literarische und mediale – unter Nutzung digitaler Medien aufzubauen und zu stärken (hier sind digitale Medien primär *Lernmittel* und sekundär Lerngegenstand). Zum anderen geht es darum, *digitale Kompetenzen als Teil medialer Kompetenzen fachlich* zu fördern und fachspezifische Ausprägungen digitaler Kompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen (hier sind digitale Medien primär *Lerngegenstand* und sekundär Lernmittel). Über die sechs von der KMK formulierten digitalen Kompetenzbereiche (KMK 2016, S. 15–18) hinaus gibt es genuin fachliche, d. h. fachspezifische digitale Kompetenzbereiche. Im Fach Deutsch sind dies: digitales Lesen, digitales Schreiben, digitales Analysieren, digitales Gestalten. (Frederking 2017; kursiv i. O.)

Wie dies erfolgen kann, sei nachfolgend exemplifiziert (Abb. 32b):

1. Digitale Medien als Mittel fachlicher Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht:

Als Lernwerkzeug können digitale Medien im Zusammenhang mit sprachlichen, literarischen und medialen Kompetenzen genutzt und im Hinblick auf ihre medialen Besonderheiten im Rahmen der Mediendidaktik Deutsch reflektiert werden. Damit sind ganz unterschiedliche Fragestellungen und Schwerpunkte verbunden:

Digitale Medien im Fachunterricht

Digitale Kompetenzen fachlich *Fachliche Kompetenzen digital*

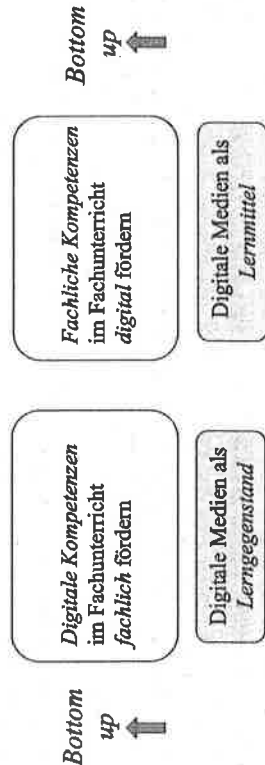


Abb. 32b: Das Modell digitaler Medien im Fachunterricht (vgl. Frederking 2017)

• Das Ziel, *sprachliche* Kompetenzen digital zu fördern, könnte in Bezug auf Schreibkompetenzen z. B. realisiert werden, wenn Schüler(innen) ein Textverarbeitungsprogramm für individuelles Offline-Schreiben am Tablet oder PC nutzen, gemeinsam ein Wiki erstellen oder einen Dienst wie Google Docs o. ä. für kollaboratives Schreiben im Online-Modus verwenden, im Rahmen von E-Mail, Chat, SMS, auf Twitter oder in anderen sozialen Netzwerken kommunikatives Schreiben üben bzw. reflektieren und miteinander schriftbasiert kooperieren.

• Um *literarische* Kompetenzen digital zu fördern, steht ein nicht minder breites Spektrum an Möglichkeiten zur Verfügung. Dieses umfasst auf der Ebene der Rezeption digitale Widergaben printmedialer Vorlagen auf CD-ROM, im E-Book, im Internet (z. B. bei gutenbergspiegel.de/) oder als digitale Kopie. Auch zur Recherche zu Autor(inn)en, Werken, Epochen, Gattungen oder geschichtlichen Kontexten lassen sich digitale Medien natürlich nutzen. Aber auch zur Produktion literarischer Texte können digitale Medien genutzt werden, wobei sich vor allem das individuelle Schreiben in Textverarbeitungsprogrammen oder das kollaborative Schreiben in Google Docs o. ä. anbietet.

• Schließlich kann auch die Förderung fachspezifischer *medialer Kompetenzen* unter Nutzung digitaler Medien erfolgen. Wenn beispielsweise im Zusammenhang mit der ersten, von Groeben aufgeführten medialen Kompetenz, dem Medienwissen, die Entwicklung einzelner medialer Formen – z. B. die Geschichte der mündlichen Rede, des Buches und seiner Nutzung, der Kommunikationsmedien, der auditiven oder audiovisuellen Medien – in den Fokus rückt, dann kann die Ermittlung von Informationen natürlich über Internet-Recherchen erfolgen. Auch die Behandlung von Hörtexten oder Filmen im Deutschunterricht oder der Vergleich von Printvorlage und Literaturverfilmung kann auf Basis digitaler Medien wie Beamer, Whiteboard, Laptop, Tablet realisiert werden.

2. Digitale Medien als Gegenstand medienspezifischer fachlicher Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht:

Als fachspezifischer Lerngegenstand rücken digitale Medien im Horizont der Mediendidaktik Deutsch auf zumindest drei Reflexionsebenen in den Fokus:

• Der fachspezifische Nutzen digitaler Medien kann zunächst mit Bezug auf die von der KMK genannten sechs allgemeinen digitalen Kompetenzbereiche (s. o.) im Mittelpunkt unterrichtlicher Reflexionen stehen. Dabei sind die besonderen Potenziale der einzelnen digitalen Optionen im Hinblick auf fachspezifische sprachliche, literarische und mediale Kompetenzziele in den Blick zu nehmen. Dies schließt den Vergleich mit medialen Alternativen und die Reflexion der jeweiligen, auf die Funktion bezogenen Vor- und Nachteile digitaler Medien und der damit verbundenen sechs digitalen Kompetenzbereiche mit ein.

• Bei der Reflexion des fachspezifischen Nutzens digitaler Medien können und müssen über die von der KMK genannten sechs digitalen Kompetenzbereiche hinaus aber auch weitere digitale Optionen und damit verbundene Kompeten-

zen in den Blick genommen und analysiert werden. Denn mit Bezug auf die unter 5.2.1 genannten sieben fachspezifischen medialen Lernbereiche zeigt sich, dass das an traditionellen Vorstellungen von digitalen Informations- und Kommunikationsmedien orientierte Kompetenz-Modell der KMK zumindest vier, genuin fachspezifische Bereiche des Lernens mit digitalen Medien und darauf bezogene Kompetenzen nicht im Blick hat, die sich aus den vier Besonderheiten digitaler Medien ergeben: 1. digitale Schreib- bzw. Textproduktionskompetenzen (z.B. auf Basis von Textverarbeitungssoftware oder Google Docs); 2. digitale Lese- und Rezeptionskompetenzen (z.B. von CD-ROMS, E-Books, hypermediales Lesen im Internet); 3. digitale symmediale Analyse- und Interpretationskompetenzen (z.B. die Rezeption und vergleichende Analyse eines literarischen Textes und einer oder mehrerer Hörfassungen oder Verfilmungen auf einer Bildschirmseite mit Tools wie PowerPoint, Keynote, Prezi, Explain Everything, Padlet); 4. digitale symmediale Handlungs- und Gestaltungs Kompetenzen (wie z.B. das Erstellen digitaler Text-Bild-Ton-Film-Collagen ebenfalls mit den genannten Tools).

Hinzu kommt die Reflexion digitaler Medien aus der Perspektive der Medienkulturgeschichte. Hier bietet der Deutschunterricht besondere fachspezifische Möglichkeiten, insofern die Besonderheiten digitaler Medien ebenso ins Blickfeld treten können wie ihre mediengeschichtlichen Vorläufer. So ist der Vergleich handschriftlicher und digitaler Schreibprozesse oder printmedialer und digitaler Texte ein Beitrag zu fachspezifischem Medienwissen im Sinne der ersten Kompetenzkategorie von Groeben. Horizontweiter wird in medienkulturgeschichtlicher Perspektive ist aber auch die Erkenntnis, dass die Plurimedialität der neuen Digitalmedien eine medienpezifische Renaissance von pluri- bzw. symmedialen Traditionen in Antike und Mittelalter darstellt, wie mit Bezug auf die Tradition des lauten Lesens (*alta voce*), oder die mit farblichen Bildern kunstvoll angereicherten handgeschriebenen Bücher im Deutschunterricht verdeutlicht werden könnte (vgl. dazu auch Kap. 3.2).

5.3.3 Mediale Bildung

Eine dritte Ebene der Mediendidaktik Deutsch tritt mit dem Bildungsaspekt in den Fokus. So wie in der Sprach- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch von sprachlicher Bildung (vgl. z.B. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Ivo 1994) bzw. literarischer Bildung (vgl. z.B. Dawidowski 2009; Frederking/Albrecht 2016b; Rösch/Bachor 2010) die Rede ist, so hat sich mittlerweile auch in der Mediendidaktik Deutsch mediale Bildung als Bezeichnung fest etabliert (vgl. z.B. Frederking/Krommer 2013a, 2014a; Abb. 33).

Bewusst wird damit eine terminologische Differenz zum medienpädagogischen Diskurs markiert. Denn dort ist fast durchgängig von Medienbildung die Rede, wobei das Begriffsverständnis stark divergiert, was die Positionierung bzw. Wahrnehmbarkeit der Medienpädagogik im bildungspolitischen Diskurs erheblich einschränkt. So versteht Gerhard Tulodziecki Medienbildung als Prozessbegriff und

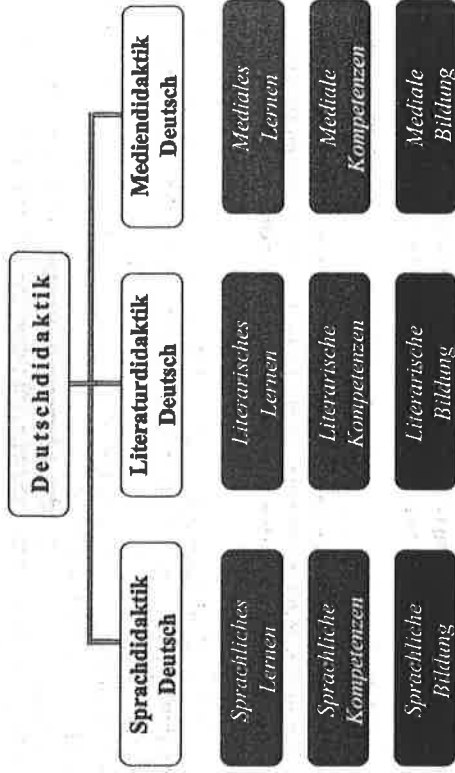


Abb. 33: Bereiche fachlicher Bildung im Deutschunterricht

ordnet sie die Medienkompetenz als „Zielbegriff“ (2011, S. 33) unter, während Dieter Spanhel Medienbildung als Ziel „der Reflexion der Medialität aller Bildungsinhalte und Bildungsprozesse“ (2010, S. 53) definiert und damit als übergeordneten Orientierungspunkt medienpädagogischer Modellierungen ausweist. Auch Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki verstehen Medienbildung als oberste medienpädagogische Zielkategorie (2009, S. 30f.). Damit sind die Positionen von Spanhel und Jörissen/Marotzki dem deutschdidaktischen Bildungsverständnis näher als die von Tulodziecki, insofern sprachliche, literarische und mediale Bildung hier fast durchgehend den entsprechenden Kompetenzbereichen übergeordnet werden. In diesem Sinne sind mediale Kompetenzen Teil medialer Bildung. Der Unterschied lässt sich in einem ersten Zugriff wie folgt bestimmen:

Kompetenz zielt auf personale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anwendungszusammenhänge in äußeren Handlungsfeldern und ist operationalisierbar. Bildung schließt solche Anwendungszusammenhänge ein, ist aber – auf einer übergeordneten Betrachtungsebene – zuvorderst auf die kognitive und emotionale personale Verarbeitung von kulturellen Inhalten und Wissensbausteinen ausgerichtet. Bildung ist deshalb im Humboldtischen [sic] Sinne Selbst-Bildung des Subjekts, ein Bewusstseinsphänomen, Geisteshaltung, Einstellung und damit nicht operationalisierbar. Schulisch vermittelt, d. h. angeregt wird die Selbst-Bildung durch Bildungsgüter, d. h. fachliche Bildungsangebote, die in Lehr-Lern-Arrangements durch Lehrer und Lehrerinnen vermittelt bzw. ermöglicht werden. (Frederking/Krommer 2014a, S. 157)

Diesem in der Tradition Humboldts verorteten Bildungsverständnis steht seit der Jahrtausendwende ein durch PISA und die Bildungsstandards geprägtes und pragmatisch ausgerichtetes Bildungsverständnis gegenüber. Hier ist Bildung mit dem Ziel verknüpft, „dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden,

das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage“ (Klieme et al. 2003, S. 63). Ähnlich pragmatisch heißt es dann in den Bildungsstandards des Faches Deutsch, dass dieses einen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler in Form eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz“ (KMK 2003, S. 6) leistet. Kompetenzen lösen diese pragmatischen Bildungsziele ein:

Kompetenzen beschreiben [...] nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind. (Klieme et al. 2003, S. 63)

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar: Aktuell stehen sich zwei Sichtweisen in Bezug auf Bildung gegenüber, mit denen ganz unterschiedliche Schwerpunktsätze verbunden sind. Partiiell haben sie sogar zur Entwicklung zweier sich skeptisch beäugender Lager geführt, die sowohl in Pädagogik wie auch in den Fachdidaktiken zu beobachten sind. Im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik, d. h. auf der metawissenschaftlichen Ebene aller Fachdidaktiken, ist vor diesem Hintergrund die Unterscheidung zwischen **personaler** und **funktionaler Bildung** vorgeschlagen worden, um die aktuellen Diskurslinien terminologisch wie theoretisch zu erfassen und Ansatzpunkte für eine Überwindung der Gegensätze zu erarbeiten (vgl. Frederking/Bayrhuber 2017, S. 208). Das Attribut ‚funktional‘ bezeichnet dabei die mit den Kompetenzen und den Bildungsstandards verbundenen operationalisierbaren Facetten von Bildung. ‚personal‘ meint die nicht-operationalisierbaren, auf das menschliche Selbst- und Weltverhältnis im Sinne Humboldts bezogene Dimension von Bildung. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung sind in einem heuristischen Sinne Grundkonturen eines Integrationsmodells entwickelt worden, in dem beide Pole verbunden sind, um sie für eine genuin fachdidaktische Theorie fachlicher Bildung fruchtbar zu machen (vgl. ebd., S. 205 ff.). Dieses Modell kann auch im vorliegenden Zusammenhang helfen, die aktuellen Diskurslinien um das Verhältnis von Bildung und Kompetenzen im Zusammenhang mit Fragen von Medialität bzw. Digitalität besser verstehen und einordnen zu können. Die vom BMBF 2016 veröffentlichte Schrift *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie der Kultusministerkonferenz* liefert dazu unmittelbare Ansatzpunkte, insofern es heißt:

Digitale Bildung beinhaltet nach unserem Verständnis sowohl die Vermittlung digitaler Kompetenz, d. h. der Fähigkeit zur fachkundigen und verantwortungsvollen Nutzung digitaler Medien (digitale Bildung als Lehr- und Lerninhalt) als auch das Lernen mit digitalen Medien (digitale Bildung als Instrument). (BMBF 2016, S. 10)

Hier wird ein Zusammenhang zwischen digitaler Bildung und digitalen Kompetenzen hergestellt, der in der KMK-Schrift *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz* (KMK 2016) durch die in Kap. 5.3.2 thematisier-

ten sechs Teildimensionen digitaler Kompetenzen präzisiert wurde. Deutlich erkennbar ist dabei, dass den beiden miteinander vernetzten Initiativen ein **funktionaler Bildungsbegriff** zugrunde liegt (wie den Bildungsstandards auch), mit dem digitale Kompetenzen als operationalisierbarer und praktisch relevanter Teil von digitaler Bildung ausgewiesen wird. Unter Rekurs auf das Modell fachlicher Bildung der Allgemeinen Fachdidaktik wird hier aber ebenso deutlich erkennbar, was diesen KMK-Bestimmungen fehlt: die Berücksichtigung bzw. Integration der personalen Seite von medialer bzw. digitaler Bildung.

Auch für das Fach Deutsch bzw. die fachspezifische Mediendidaktik hat dieser Befund Auswirkungen. Das bildungstheoretische Integrationsmodell der Allgemeinen Fachdidaktik kann hier erneut als Orientierungsrahmen dienen. Auf dieser Basis lassen sich die im Anschluss an Groeben (2002) beschriebenen sieben Teildimensionen medialer Kompetenzen im Fach Deutsch sowie die in Auseinandersetzung mit den BMBF-Empfehlungen (2016) und den KMK-Vorgaben (2016) auf digitale Medien als Mittel und als Gegenstand bezogenen fachspezifischen Kompetenzbereiche (vgl. Kap. 5.3.2) als Ausprägungen funktionaler medialer bzw. digitaler Bildung verstehen. Ansätze zu einer **personal ausgerichteten medialen bzw. digitalen Bildung** finden sich hier hingegen nicht. Für diese seien nachfolgend in Weiterentwicklung früherer Überlegungen (vgl. Frederking/Krommer 2013a, 2014a) vier mögliche Facetten benannt und veranschaulicht:

1. Ein *medienreflexives Selbst- und Weltverhältnis* ist zentraler Bestandteil personal ausgerichteter medialer Bildung, weil der Blick auf die mediale Grundierung der eigenen Existenz und deren reflexive Verarbeitung Chancen wie Risiken der eigenen Mediennutzung bewusst machen hilft. Dies zeigt sich gerade im Zusammenhang mit aktuell besonders intensiv genutzten Formen der digitalen Medien. In einem sozialen Netzwerk navigieren bzw. sich präsentieren zu können, bedeutet eben keinesfalls automatisch, die damit verbundene Veränderungen im Bereich von Privatheit und Öffentlichkeit sowie die Ausbildung neuer Werte und Normen für die eigene Identität hinreichend reflektiert zu haben. Die Auseinandersetzung mit diesen und anderen Herausforderungen ist zugleich die Voraussetzung, um auch die mit Social Media verbundenen großen Chancen reflektiert und souverän nutzen zu können (vgl. Krommer/Dreier 2013). Beides sollte im Deutschunterricht in besonderer Weise erfolgen, weil die Rezeption wie Produktion von Social-Media-Beiträgen mit Lese- und Schreibprozessen verbunden sind, die Rückwirkungen auf das eigene Selbst- und Weltverhältnis haben. Medienreflexive Selbstvergewisserung beschränkt sich daher keinesfalls auf Gefährdungs- bzw. Problemszenarien. Denn die mit den digitalen Medien verbundenen nahezu unbegrenzten Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten vernetzen den Menschen in einer Weise mit der Welt, wie dies noch niemals zuvor möglich war. Der digitale Wandel macht die Welt tatsächlich zum digitalen globalen Dorf (vgl. McLuhan/Powers 1989) und Menschen potenziell zu digitalen Weltbürgern – ein Sachverhalt, der das menschliche Selbst- und Weltverhältnis in grund-

gender Weise verändert. Mediale personale Bildung im Zeichen der Digitalisierung bedeutet, im Deutschunterricht immer wieder Gelegenheit zu eröffnen, diese paradigmatischen Veränderungen in den Blick nehmen und reflektieren zu können.

2. *Medienkulturgeschichtliches Bewusstsein* ist ebenfalls ein entscheidendes Element personaler Bildung mit medialem Fokus, weil sich die mediale Grundierung der eigenen Identität erst im medienkulturgeschichtlichen Rückblick in ihrer Besonderheit erschließt. Dies gilt auch und gerade für Kinder und Jugendliche und ihre Mediensozialisation. Die aktuelle Handy- bzw. Smartphone-Nutzung z. B. kann den Heranwachsenden erst in ihren Besonderheiten bewusst werden, wenn sie etwas über die Geschichte des Telefons erfahren. Um die epochalen Veränderungen verstehen zu können, die mit der ubiquitären und mobilen Nutzung der mündlichen Kommunikationsmedien verbunden sind, hilft es Kindern oder Jugendlichen, wenn sie z. B. alte Bilder, Beschreibungen oder filmische Verarbeitungen des stationären Haustelefons mit den heute überall frei nutzbaren Geräten vergleichen haben (z. B. im Rahmen der filmischen Verarbeitungen der Telefonszene in Erich Kästner Kinderbuchklassiker *Emil und die Detektive* 1931, 1954 und 2001; vgl. dazu Frederking 2013a, S. 552 ff.; Maiwald 2010a). Bei Kurt Tucholsky (1938) ist zu lesen, dass der Einzug der ersten Telefone in die Wohnhäuser des wohlhabenden Bürgertums zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Erschütterung der Privatsphäre empfunden wurde, weil sich plötzlich durch Klingeln jemand von außen akustischen Zutritt in einen sorgsam gehüteten Innenbereich des eigenen Wohnens verschafft. Damit wird einem vielleicht erstmals bewusst, dass die zunehmende Aufgabe jeder Form von Privatheit beim Telefonieren oder das zuweilen hemmungs- bzw. reflexionslose Übermitteln von Bildnachrichten bzw. Selfies Ausdruck eines einschneidenden medienkulturgeschichtlichen Wandels sind, bei dem zu fragen ist, was gewonnen und was verloren wird.

3. Auch ein *medientheoretisch und medienästhetisch reflektierter Rezeptions- und Bewertungshorizont* ist ein zentrales Element personal ausgerichteter medialer Bildung, weil das Entstehen „eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien“ (KMK 2003, S. 6) das Wissen um die Spezifik der einzelnen medialen Formen zur Voraussetzung hat. Auch das Bewusstsein, dass alle medialen Symbolisierungen ‚gemacht‘ sind, d. h. bestimmten Zielen folgen und eine spezielle, durch Interessen bestimmte Perspektive auf die Wirklichkeit vermitteln, spielt hier eine wesentliche Rolle. Personal ausgerichtete mediale Bildung hat in diesem Sinne gerade auch im Deutschunterricht Schüler(inne)n Raum zu geben, um ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie grundlegend mediale Repräsentationen den Blick auf Wirklichkeit verändern, erweitern, einschränken, manipulieren können. Warum ein solches Bewusstsein von Bedeutung ist, zeigt sich z. B. mit Blick auf die im Jahr 2017 durch den US-amerikanischen Präsidenten Trump infla-

tionär formulierte Kritik an so genannten Fake News bei gleichzeitiger permanenter Produktion eben solcher ‚gefäkerter‘ Informationen.

4. Personal ausgerichtete mediale Bildung eröffnet im Fach Deutsch überdies Raum zum *kreativen synästhetischen Selbstausdruck*. Damit ist z. B. die kreative Verarbeitung von persönlichen Wünschen, Hoffnungen, Utopien oder Weltbildern in Form einer digitalen Collage aus Text-, Bild-, Ton- und Filmmaterialien gemeint. Symmediale Handlungs- und Gestaltungskompetenzen werden dabei in Tools wie PowerPoint, Keynote, Prezi, Explain Everything oder Padlet genutzt, um im Sinne einer identitätsorientierten Zielsetzung (vgl. Frederking 2013b; Spinner 2001) Schüler(inne)n auf künstlerisch-ästhetische Weise Raum zur Arbeit am eigenen Selbst- und Weltverhältnis zu geben. Aber auch die Rezeption von literarischen, auditiven oder audiovisuellen Texten kann mit digitalen Medien auf kognitiver wie emotionaler Ebene kreativ in einer personalen Perspektive weitergeführt werden – z. B. durch digitale Text- Bild-Ton-Film-Collagen, die eigene Deutungen verarbeiten, oder durch selbstverfasste literale, auditive oder audiovisuelle Texte, in denen die Schüler(innen) sich selbst in das Geschehen bzw. den Plot als handelnde Personen hineingestalten.

Zusammenfassung

Mediendidaktik Deutsch behandelt nicht nur Fragen der fachspezifischen Mediennutzung, sondern auch der Medienerziehung im Deutschunterricht. Neben der Sprach- und der Literaturdidaktik hat die Deutschdidaktik durch die Mediendidaktik eine dritte Säule erhalten. Dabei lassen sich unterschiedliche Begründungskontexte formulieren. Zunächst sind hier die Medialität von Sprache und Literatur und der mediale Wandel zu nennen, dem beide unterliegen. Hinzu kommt der Medienverbund, der im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur wie zunehmend auch in der Erwachsenenliteratur Bedeutung erlangt. Schließlich spielen fachspezifische Auswirkungen der Mediensozialisation, der Motivation, der Identitätsbildung, der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards eine zentrale Rolle. Dabei haben sich bislang vier Konzeptionen im Bereich der Mediendidaktik Deutsch herausgebildet: der (medien-)integrative, der computerunterstützte, der intermediale und der symmediale Ansatz.

Auf dieser Basis lässt sich Mediendidaktik Deutsch auf den Ebenen ‚Mediales Lernen‘, ‚Mediale Kompetenzen‘ und ‚Mediale Bildung‘ theoretisch ausdifferenzieren und mit dem Diskurs um Bildung in der digitalen Welt fachspezifisch verbinden.

Weiterführende Literatur:

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin. **Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi (Hrsg.) (2004):** Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 15). **Frederking, Volker (2013a):** Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler, S. 535–567. **Frederking, Volker (2014a):** Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. VIII). Baltmannsweiler, S. 3–49. **Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002b):** Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München u.a. **Jonas, Hartmut/Rose, Kurt (2002):** Computerunterstützter Deutschunterricht. Berlin u.a. **KMK (Kultusministerkonferenz) (2016):** Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. **Wermke, Jutta (1997):** Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München.

6. Akustisch-auditive Medien

6.1 Definitiorische Überlegungen

Mit den akustisch-auditiven Medien ist ein zentrales Handlungsfeld der Mediendidaktik Deutsch verbunden. Im Mittelpunkt stehen dabei die technisch generierten Formen. Diese haben eine erhebliche Erweiterung der menschlichen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten zur Folge gehabt. Sprechen und Hören sind in natürlicher, d.h. nicht-technisch vermittelter Form an Stimme bzw. Gehör gebunden. Mündliche Interaktionen haben den unmittelbaren Bezug zwischen Sprecher(in) und Hörer(in) zur Voraussetzung. Denn das gesprochene Wort muss für den Zuhörer bzw. die Zuhörerin noch wahrnehmbar sein. Orale Kommunikation ist also in ihrer Reichweite lokal begrenzt. Früh in der Geschichte der Menschheit erwachte deshalb der Wunsch nach einer Ausweitung der engen räumlichen Grenzen, die durch die körperlichen Artikulations- bzw. Rezeptionsorgane Stimme bzw. Ohr biologisch und damit medial gesetzt sind. Doch erst die **Entwicklung von technischen Kommunikationsmedien** wie Telegraph, Telefon bzw. Handy oder das Aufkommen des Kommunikations- und Informationsmediums Radio haben das menschliche Wort aus den Fesseln physischer Präsenz befreit. Mündliche Kommunikation und Information konnten sich damit aus der begrenzten Reichweite einer an einen gemeinsamen Ort gebundenen Sprecher-Hörer-Gemeinschaft lösen.

Auch die Vergänglichkeit mündlichen Sprachgebrauchs wurde erst durch die **Entwicklung elektronischer Speichermedien** (Phonograph, Grammophon, Kassette, CD, Audio-Book, Computer, Cloud etc.) überwunden. Schon mit dem ersten akustischen Speichermedium, dem von Thomas Edison 1877 erfundenen Phonographen, einem Apparat zur Aufzeichnung von Schallwellen durch einen senkrecht zu einer rotierenden Wachswalze schwingenden ‚Schreiber‘, wurde die Flüchtigkeit gesprochener Worte potentiell beseitigt. Lautete ein alter lateinischer Sinnspruch noch *Verba volant, scripta manent* (sinngemäß: Gesprochene Worte verfliegen, geschriebene Worte bleiben), so veränderten sich mit den akustisch-auditiven Speichermedien Schallplatte, Tonband, Kassette, CD, DVD, MP3-Player etc. die medialen Koordinaten grundlegend. Das gesprochene Wort erthielt Dauer. Aus dem *verba volant* wurde ein *verba manent*.

Bemerkenswert ist im medienkulturgeschichtlichen Rückblick, wie stark das literale Paradigma diesen einschneidenden medialen Wandlungsprozess sprachlich bzw. perspektivisch zumindest in den Anfängen noch mitgeprägt hat. Denn im Namen ‚Phonograph‘, einer Hybridbezeichnung aus griech. *phone* (Klang, Ton, Stimme) und *graphein* (schreiben), erwies Edison dem literalen Paradigma terminologisch seine Referenz, auch wenn er gleichzeitig mit der von ihm entwickelten technischen Apparatur den Grundstein für dessen Ende gelegt hatte.