

PÄDAGOGIK

Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule

Konzeptualisierung,
unterrichtliche Erprobung
und Evaluation

Karin Vach

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Karin Vach

Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule

Pädagogik, Band 1

Karin Vach

Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule

Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung
und Evaluation

ISBN 3-86596-012-X

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2005. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Atelier für grafische Gestaltung, Leipzig.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhalt

Vorwort	8
----------------	----------

Einleitung	9
-------------------	----------

1 Medienpädagogik und Deutschunterricht	12
--	-----------

1.1 Lehrplan Deutsch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen	13
1.2 Konzeptionen und Vorschläge für einen medienintegrativen Deutschunterricht	16

2 Zur Konzeptualisierung eines medienzentrierten Deutschunterrichts in der Grundschule	24
---	-----------

2.1 Medienpädagogische Begründungen für die Erweiterung der Medienauswahl im Deutschunterricht	24
2.2 Zum Begriff des medienzentrierten Deutschunterrichts	28
2.3 Leitziel: Medienkompetenz	33
2.4 Basisdimensionen von Medienkompetenz	36
2.4.1 Wahrnehmen	38
2.4.2 Handeln	42
2.4.3 Wahrnehmungskompetenz und Handlungskompetenz im Umgang mit Medien	44
2.5 Dimensionale Binnendifferenzierung von Medienkompetenz	47
2.6 Konzeptuelle Anordnung der medienbezogenen Aufgabenbereiche	56
2.7 Didaktisch-methodische Prinzipien des medienzentrierten Deutschunterrichts	58
2.8 Aufgabenbereiche und Lernziele des medienzentrierten Deutschunterrichts	61
2.8.1 Auditive Rezeption und Produktion	62
2.8.2 Visuelle Rezeption und Produktion	76
2.8.3 Audiovisuelle Rezeption und Produktion	87
2.8.4 Multimedia	99
2.8.5 Lernziele für die medienbezogenen Aufgabenbereiche	113

3 Darstellung des Forschungsvorhabens	115
--	------------

3.1 Untersuchungsaspekte	115
3.2 Selbstevaluation	117
3.3 Methoden der Selbstevaluation	119

4	Unterrichtliche Realisierung und Evaluation der Medienprojekte	125
4.1	Allgemeine Informationen zur Schule, zur Klasse und zu den Medienprojekten	125
4.2	Evaluation der Projekte „Hören“ (Projekt 1) und „Hörtexte“ (Projekt 2)	133
4.2.1	Unterrichtliche Realisierung des Konzeptes im Projekt „Hören“ . . .	133
4.2.2	Förderung der Hör- und Sprachfähigkeit sowie der Teilkompetenzen von Medienkompetenz	135
4.2.2.1	Hören – eine unbeachtete und irritierende Sinneserfahrung	136
4.2.2.2	Hörgenuss als wichtiges Moment für Hörbereitschaft	139
4.2.2.3	Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten	143
4.2.2.4	Förderung von medien-spezifischen Rezeptionsmustern	148
4.2.3	Unterrichtliche Realisierung des Konzeptes im Projekt „Hörtexte“ . .	151
4.2.4	Förderung der Teilkompetenzen von Medienkompetenz	153
4.2.4.1	Genussfähigkeit als zentrale Teilkompetenz für die Rezeption von Hörtexten	154
4.2.4.2	Voraussetzungen einer kognitiv-analytischen Verarbeitung von Hörtexten	161
4.2.4.3	Produktion einer Radiosendung – Schwerpunkt ‚Hörspiel‘	164
4.2.5	Zusammenfassung in Bezug auf die Förderung von Wahrnehmungskompetenz und Handlungskompetenz	172
4.3	Evaluation des Projektes „Bilder sehen“ (Projekt 3)	177
4.3.1	Unterrichtliche Realisierung des Konzeptes im Projekt „Bilder sehen“	177
4.3.2	Förderung der Teilkompetenzen von Medienkompetenz	181
4.3.2.1	Bilderbetrachtung – eine genussvolle und kommunikative Erfahrung	181
4.3.2.2	Bilder – ein wichtiger Teil im Alltag der Kinder	186
4.3.2.3	Medienbezogene Genussfähigkeit und Kritikfähigkeit als zentrale Teilkompetenzen für die Rezeption von Bildern	189
4.3.2.4	Produktion von Bildern und digitale Bildbearbeitung	194
4.3.3	Zusammenfassung in Bezug auf die Förderung von Wahrnehmungskompetenz und Handlungskompetenz	198
4.4	Evaluation des Projektes „Multimedia“ (Projekt 4)	202
4.4.1	Unterrichtliche Realisierung des Konzeptes im Projekt „Multimedia“	202
4.4.2	Förderung der Teilkompetenzen von Medienkompetenz	206

4.4.2.1	Rezeptionserfahrungen und Medienwissen in Bezug auf das Internet	207
4.4.2.2	Erwartung von Genuss als wichtiges Moment für den Interneteinstieg	209
4.4.2.3	Voraussetzungen einer effektiven und genussvollen Rezeption von Web-Sites	211
4.4.2.4	Produktion eines multimedialen Hypertextes: „Köln-CD – von Kindern für Kinder“	213
4.4.3	Zusammenfassung in Bezug auf die Förderung von Wahrnehmungskompetenz und Handlungskompetenz	233
5	Zusammenfassung und Ausblick	237
	Literatur	245

Vorwort

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine Dissertation, die unter dem gleich lautenden Titel von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommen wurde. Die Dissertation wurde von Frau Professorin Dr. Bettina Hurrelmann und Herrn Professor Dr. Michael Becker-Mrotzek begutachtet. Die Promotionsprüfung erfolgte am 14.01.2005.

Die Dissertation entstand an der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI) und wurde angeregt durch Frau Professorin Dr. Bettina Hurrelmann. Ihr gilt mein herzlicher Dank für ihre wissenschaftliche und persönliche Förderung.

Herr Professor Michael Becker-Mrotzek hat das Zweit-Gutachten verfasst. Für seine Hinweise und Hilfe für die Publikation dieser Arbeit möchte ich ihm herzlich danken.

Außerdem möchte ich allen danken, die mich bei der Durchführung meines Vorhabens unterstützt haben, besonders meinen Eltern, die zeitweise meine Kinder Tale und Lewin betreut haben, um mir Freiraum für die Abfassung und Veröffentlichung der Dissertation zu ermöglichen.

Einleitung

Mit dem in dieser Arbeit vorgestellten Konzept eines medienzentrierten Deutschunterrichts in der Grundschule wird der Versuch unternommen, traditionelle deutschdidaktische mit medienpädagogischen Intentionen zu verbinden. In einer Reihe von vier exemplarisch entwickelten, aufeinander aufbauenden Medienprojekten wird gezeigt, wie Medienkompetenz über alle vier Jahrgänge der Grundschule hin planmäßig vermittelt werden kann.

Der Ansatz knüpft an die bisherigen konzeptuellen und curricularen Empfehlungen für einen medienintegrativen Deutschunterricht an. Zugleich geht das Konzept aber über die bereits formulierten Entwürfe hinaus: Im Zentrum der Überlegungen steht die Vermittlung von Medienkompetenz. Diesem Ziel werden die basalen, primär auf den Umgang mit Sprache und den Schriftspracherwerb ausgerichteten Aufgaben des Deutschunterrichts zugeordnet. Sie werden dabei keinesfalls vernachlässigt, sondern im Rahmen von medienbezogenen Aufgabenbereichen neu organisiert. Das vorgestellte Konzept eines medienzentrierten Deutschunterrichts versteht sich als Versuch, den Anforderungen einer sich rasant entwickelnden Mediengesellschaft durch eine Innovation des Unterrichts schon in der Grundschule Rechnung zu tragen.

Neben der konzeptuellen Entscheidung, Medien ins Zentrum des Unterrichts zu rücken, zeichnet sich der hier erarbeitete deutschdidaktische Entwurf im Vergleich zu anderen Vorschlägen zur Medienintegration in den Deutschunterricht dadurch aus, dass er über alle vier Jahrgänge einer Grundschulklasse hinweg erprobt wurde. Dabei konnte die Lernentwicklung der Kinder entsprechend langfristig beobachtet und evaluiert werden. Den bisherigen, teilweise schulstufenübergreifend angelegten Entwürfen zur Medienorientierung des Deutschunterrichts fehlen empirische Evaluationsstudien. Vorliegende Unterrichtsmodelle hingegen sind primär auf die Anleitung von Praxis bezogen. Hier bleiben die curriculare Einbindung und theoretische Fundierung am Rande der Aufmerksamkeit, wie natürlich von punktuellen Unterrichtsvorhaben aus auch die kritische Bewertung langfristiger Lernergebnisse kaum möglich ist. Die hier vorgestellte Arbeit versucht stattdessen eine Verbindung von Konzeptentwicklung, unterrichtlicher Erprobung und Evaluation zu realisieren und damit einen Schritt in Richtung auf die oft geforderte ‚Integration von Theorie und Praxis‘ im Medienunterricht zu tun.

Ein medienzentrierter Deutschunterricht kann selbstverständlich nicht entwickelt werden, ohne auf die Medienpädagogik Bezug zu nehmen. Hier sind in den letzten Jahren immer wieder interdisziplinäre, breit und langfristig angelegte Studien gefordert worden, die pädagogische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse mit medienbezogenen verbinden und dabei das Gesamt der verschiedenen medialen Tätigkeiten der Kinder und deren mögliche wechselseitige Beförderung (oder Behinderung) in die empirische Erforschung einbeziehen. Entsprechende Maximalforderungen an Interdisziplinarität und Breite der Forschung kann diese Arbeit natürlich nicht erfüllen. Sie ist aber gezwungen, bei der Explikation des Konzeptes sowie der unterrichtlichen Umsetzung und Bewertung immer wieder die engeren Fachgrenzen der Sprach- und Literaturdidaktik zu überschreiten und zum Beispiel auf Ergebnisse der Psychologie, der Rezeptionsforschung, der Medienwissenschaft und der (Medien-)Pädagogik zurückzugreifen. Dass verschiedene Medien berücksichtigt sind, gehört zum Kern des Konzeptes. Im vorliegenden Entwurf der vier ausgearbeiteten Medienprojekte kommt den Hörmedien und den visuellen Medien sowie den multimedial-interaktiven Medien besondere Aufmerksamkeit zu. Prinzipiell ist aber kein Medium ausgeschlossen.

Es muss kaum betont werden, dass der Begriff ‚Medienkompetenz‘ in dieser Arbeit weder auf technische Fertigkeiten eingeschränkt wird noch die Notwendigkeit von Medienkompetenz allein aus aktuellen politisch-gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Anforderungen abgeleitet wird. Medienkompetenz als Leitziel des Deutschunterrichts wird vielmehr umfassender verstanden als eine Qualifikation, die kognitive, emotionale, ästhetische, sozial-interaktive Aspekte integriert und natürlich auch technische Fertigkeiten zur Voraussetzung hat. Daher werden zunächst einmal die (durch die Medien beeinflussten) Sozialisations und Entwicklungsbedingungen der Kinder als Voraussetzungen eines Unterrichts berücksichtigt, der ihr medienbezogenes Wahrnehmen und Handeln in Rezeption und Produktion im Hinblick auf Welt- und Medienwissen, Kommunikationsfähigkeit und Identitätsbildung fördern will.

Den persönlichen Anstoß für die Konzeptualisierung des medienzentrierten Deutschunterrichts gaben meine Erfahrungen als Grundschullehrerin in einer Schule in einem sozialen Brennpunkt in Köln. Durch meine Tätigkeit konnte ich beobachten, dass die meisten Kinder dort nur sehr eingeschränkt Medien nutzen. Die Einschränkung bezog sich sowohl auf die Auswahl der Medien als auch auf die Rezeptionsmuster, die vorwiegend unterhaltungsorientiert waren. Ich versuchte zunächst, den Kindern durch einzelne Unterrichtseinheiten den Zugang zu Medien

zu eröffnen, mit denen sie in ihren Familien nicht in Berührung kamen. Als Schlüsselfach bot sich dafür der Deutschunterricht an. Die Durchführung der Medieneinheiten blieb allerdings nur additiv. Mir wurde klar, dass eine übergeordnete Konzeption fehlte, die, aufbauend über mehrere Jahrgänge, langfristige Entwicklungs- und Lernprozesse fundieren könnte.

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich versucht, ein solches Konzept zu entwickeln. Ich konnte es in der Form von Medienprojekten im Unterricht der eigenen Klasse konkretisieren und erproben sowie in allen vier Jahrgängen der Grundschule evaluieren. Der besondere Fokus des gesamten Vorhabens war die Entwicklung der Medienkompetenz der Kinder. Insgesamt handelt es sich um eine qualitative Studie mit dem Charakter der Handlungsforschung. Sie kann aber auch als Pilotstudie gelten für eine folgende Überprüfung der Ergebnisse an einer repräsentativen Auswahl von Grundschulklassen mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen.

Die Arbeit ist in fünf Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel geht es um die Annäherung von Medienpädagogik und Deutschunterricht. Vorschläge und Entwürfe für einen medienintegrativen Deutschunterricht werden gesichtet und diskutiert. Auf dieser Basis wird im zweiten Kapitel das Konzept des medienzentrierten Deutschunterrichts entwickelt. Im Mittelpunkt stehen die Explikation des Ziels der Medienkompetenz sowie die Bestimmung und Erläuterung der entsprechenden Aufgabengebiete. Im dritten Kapitel wird das empirische Forschungsvorhaben vorgestellt. Die Untersuchungsaspekte, das Design der Selbstevaluation und die entsprechenden Methoden werden dargelegt. Kapitel vier ist der Beschreibung der unterrichtlichen Realisierung des medienzentrierten Deutschunterrichts und seiner Evaluation gewidmet. Das Abschlusskapitel fasst die Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungsaufgaben.

1 Medienpädagogik und Deutschunterricht

Die Integration von alten und neuen Medien in der Schule und im Unterricht, insbesondere im Deutschunterricht, ist eine mittlerweile konsensual gestellte Forderung (vgl. exemplarisch Lecke, 2003, S. 34f.). Für das Wie der Integration gibt es vielfältige didaktische Konzeptionen, Unterrichtsvorschläge und praktische Beispiele (für die Grundschule vgl. Maier/ Mikat/ Zeitter, 1997; Mitzlaff/ Speck-Hamdan, 1998; Metzger, 2001). Dennoch fehlt bisher eine systematische curriculare Einbindung der Medien in den Deutschunterricht.

Ein größeres didaktisches Interesse an Medien in Schule und Unterricht setzte in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Umbrüchen und den kritischen, emanzipatorischen Reformen in der Pädagogik ein (vgl. Dröge/ Göbbel/ Loviscach/ Müller-Doohm, 1979, S. 25ff.; Kübler, 1984, S. 227). Zu einer curricularen Einbindung von Medienpädagogik führten die Entwicklungen allerdings nicht. Die bekannte Untersuchung der Richtlinien und Lehrpläne von Barbara Eschenauer aus dem Jahre 1989 ergab, dass medienpädagogische Themen meist additiv und ohne ausreichende Konkretisierungen in den Fächern aufgeführt, also weitgehend unverbindlich angelegt sind. Medienpädagogik wurde zwar allgemein als wichtig eingeordnet, blieb aber dennoch in den Richtlinien und Lehrplänen eine „Nebensache“ (Eschenauer, 1989, S. 387; 1992, S. 75). Wenn überhaupt, dann war Medienpädagogik vor allem für die Sekundarstufe I vorgesehen. Für die Grundschule hatte sie im Allgemeinen nur eine untergeordnete Bedeutung (vgl. Eschenauer, 1992, S. 76).

Hoffnung auf eine „Medienpädagogische Wende“ (GMK, 1995, S. 10) in Schule und Unterricht machte 1995 der Orientierungsrahmen für „Medienerziehung in der Schule“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, 1995) sowie die darauf bezogene Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Medienpädagogik in der Schule“ (KMK, 1995): „Medienpädagogik in der Schule muß in Zukunft nicht mehr eigens legitimiert werden. Vielmehr muß begründet werden, weshalb medienpädagogisches Handeln gegebenenfalls unterlassen wird“ (GMK, 1995, 10).

Wesentlich ist der integrative Ansatz des Orientierungsrahmens: Medienerziehung soll kein eigenständiges Fach oder eigenständiger Lernbereich sein, sondern „im allgemeinen Unterricht geleistet werden“ (BLK, 1995, S. 19). Als Leitfächer für Medienerziehung werden der Deutschunterricht, Kunst- und Musikunterricht sowie

der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht betrachtet. Dabei reichen die medienpädagogischen Ansatzpunkte über die Fächergrenzen hinaus (vgl. ebd., S. 19f.). Mit dem Orientierungsrahmen wird ein medienpädagogisches Gesamtkonzept vorgeschlagen, das im Vorschulbereich beginnt und sich im Primar- und Sekundarbereich fortsetzt sowie alle Medien – von Printmedien über audiovisuelle bis hin zu digitalen – berücksichtigt (vgl. ebd., S. 20ff.). „Die Ausgestaltung einer integrativen Medienerziehung muß letztlich von der einzelnen Schule aus der jeweils gegebenen pädagogischen Situation heraus geleistet werden“ (ebd., S. 21).

Da der Orientierungsrahmen als Arbeitsgrundlage für die Kultusministerien der Länder, für Schulbehörden und Schulen dienen sollte, erwartete man seinerzeit baldige administrative Veränderungen in Bezug auf Medienpädagogik in Schule und Unterricht (vgl. GMK, 1995, S. 10). Obwohl diese Erwartung so nicht erfüllt wurde, gilt der Orientierungsrahmen immer noch als zentral für die bildungspolitische Verankerung von Medienpädagogik in der Schule sowie für die Entwicklung medienpädagogischer Konzeptionen.

Im weiteren Verlauf wird beispielhaft die Einbeziehung von Medien in den Entwurf des neuen Lehrplans Deutsch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Im Anschluss daran folgt die Darstellung deutschdidaktischer Konzeptionen und Vorschläge, die für die medienpädagogische Diskussion in Bezug auf den Deutschunterricht wie auch für diese Arbeit von Bedeutung sind.

1.1 Lehrplan Deutsch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Im derzeit noch aktuellen Lehrplan Sprache für die Grundschule in NRW aus dem Jahre 1985 werden Medien nur am Rande erwähnt, so etwa im Zusammenhang mit dem Einfluss der Medien auf die Sprache der Kinder oder im Hinblick auf die Erfahrungen der Kinder mit Fernsehen und Video (vgl. Richtlinien und Lehrpläne, 1985, S. 23, 26). Die dem Lehrplan zu Grunde liegende medienpädagogische Position kann als bewahrpädagogisch beschrieben werden. Sie kommt zum Beispiel in dem Schwerpunkt auf der Vermittlung schriftsprachlicher Texte zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 26).

In dem neuen Lehrplan Deutsch (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, 2003) – dieser tritt endgültig im Jahre 2006 in Kraft – scheint Medien ein anderer Stellenwert zugesprochen zu werden, da sie sowohl in den Zieldimensionen als auch in

den Aufgabenbereichen berücksichtigt sind. Allerdings ist das vermutlich eher vordergründig, denn die Einbeziehung der Medien hat keine Konsequenzen. So enthalten die verbindlichen Anforderungen nur wenige Angaben zu Medienkenntnissen des 4. Schuljahres. Dazu gehören die „Computer-Korrektur“ anwenden können (ebd., S. 48) oder „an Beispielen wie Kinderbuch, Fernsehserie grundlegende Zusammenhänge der Produktion und Verbreitung von Texten“ kennen (ebd., S. 49).

In den Zieldimensionen wird gefordert, dass die Kinder die Fähigkeiten entwickeln sollen, „mit Texten und Medien spielerisch und experimentierend umzugehen“ sowie „aus Texten und Medien Informationen zu entnehmen, sie zu deuten und zu reflektieren“ (ebd., S. 29). Außerdem sollen sie Kenntnisse über „Medien und Literatur“ erwerben (ebd., S. 30). Deutlich wird, dass ‚Medien‘ hier begrifflich ständig ‚Texten‘ bzw. ‚Literatur‘ nebengeordnet werden. Es handelt sich nach wie vor um ein additives Konzept. Es gibt keinen übergeordneten, umfassenden Medien- oder Textbegriff für die Gesamtheit sinntragender Äußerungen in verschiedenen Präsentations- und Vermittlungsformen.

In den Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts sind Medien ebenfalls erwähnt. So sollen die Kinder im Bereich des „Mündlichen Sprachhandelns“ „Sachverhalte beschreiben, zusammenfassen, vortragen und den Vortrag durch Medien stützen“ (ebd., S. 34).

Im Bereich „Schriftliches Sprachhandeln“ wird ein Schwerpunkt auf das „Gestalten mit Medien“ gelegt, wie etwa „Texte am Computer schreiben, überarbeiten und gestalten“ oder „Texte in anderen Medien realisieren, z.B. als Aufnahme für Hörkassette oder Video“ (ebd., S. 37). In diesen Beschreibungen haben Medien vor allem Werkzeugcharakter.

Der Aufgabenbereich „Umgang mit Texten“ ist im neuen Entwurf entsprechend erweitert auf „Umgang mit Texten und Medien“. Dabei wird vorangestellt, dass „ein weiter Text- und Medienbegriff zu Grunde gelegt“ werde, zugleich aber eingeschränkt, dass der Schwerpunkt auf schriftsprachlichen Texten (in den Medien) liege. Begründet wird dies mit der besonderen Schlüsselfunktion des Lesens (ebd., S. 39). Zu dem Schwerpunkt „Nutzen von Medien“ innerhalb des Bereichs „Umgang mit Texten und Medien“ gehören u.a. „Medien und Medienbeiträge begründet auswählen“, „Machart von Medienbeiträgen erkennen“ oder „an aktuellen Beispielen erforschen, wie Medien hergestellt und verbreitet werden“ (ebd., S. 41).

Im Bereich „Sprache reflektieren“ wird unter dem Schwerpunkt „Reflexion des Umgangs mit Texten und Medien“ nur folgende Aufgabe vorgegeben: „das Zeichensystem Schrift mit anderen sprachlichen Symbolsystemen, z. B. Bildsymbole in der Lebenswelt, Blindenschrift, Geheimschrift experimentierend vergleichen“ (ebd., S. 43).

Medien werden zwar im neuen Lehrplan Deutsch aufgeführt, dennoch entsteht nicht der Eindruck einer konsequenten Konzeptualisierung. Vielmehr erscheint es so, als hätte man aus wirtschafts- und bildungspolitischen Gründen nicht umhin gekonnt, die Medien im Lehrplan Deutsch festzuschreiben, zumal das Land Nordrhein-Westfalen die Förderung der Medien schon länger mit seinem Image zu verbinden sucht. Hier seien nur Schlagworte wie „Medienstandort NRW“ oder „NRW-Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“ erwähnt. Seit 1999 wird in Nordrhein-Westfalen Medienkompetenz und das Lernen mit neuen Medien in einem Netzwerk für Bildung landesweit gefördert. Die Landesregierung und kommunale Spitzenverbände gründeten in Partnerschaft und Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen und Institutionen die „e-nitiative.nrw“. Über die Ausstattung von Schulen mit Computern hinaus geht es darum, Lehrerinnen und Lehrer zu qualifizieren und Medienprojekte anzuregen (vgl. e-nitiative.nrw, 2003a). Durch Beratungsstellen vor Ort sollen die einzelnen Schulen bei der Entwicklung von Medienkonzepten, wie sie auch im Orientierungsrahmen gefordert sind, unterstützt werden (vgl. e-nitiative.nrw, 2003b).

Vor diesem Hintergrund musste der Lehrplan Deutsch die Medien einbeziehen. Dass dies allerdings vom Ansatz her nur additiv, instrumentell und insgesamt in reduziertem Ausmaß geschehen ist, hat vermutlich mit dem Einbruch der Medienbegeisterung nach dem so genannten PISA-Schock zu tun. Der Entwurf dieses Lehrplans wurde im Oktober 2002 im Internet veröffentlicht, nachdem die Ergebnisse der PISA-Studie bereits das schlechte Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich gezeigt hatten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Möglicherweise zogen die Lehrplankonstrukteurinnen und -konstrukteure schon im Vorfeld der Veröffentlichung Konsequenzen aus der PISA-Studie. Die Festschreibung der verbindlichen Anforderungen in Klasse 2 und Klasse 4 sowie die Hinweise zur Leistungsbewertung könnten solche Folgen sein (vgl. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, 2003, S. 44ff.).

Weitere Resultate aus der PISA-Studie könnten der hohe Stellenwert des Lesens im Lehrplan Deutsch und die Ausrichtung der Aufgabenschwerpunkte auf „informie-

rendes Lesen“, „interpretieren“ und „Nutzen von Lesestrategien“ sein (ebd., S. 40f.). Lesen als kulturelle Praxis wird zwar als Leitidee vorangestellt, aber die kognitive Dimension des Lesens hat in den Aufgabenschwerpunkten ein höheres Gewicht (vgl. ebd., S. 39ff.). Medieninhalte werden angehängt. Ein wirklich integrativer Ansatz, wie er im Orientierungsrahmen vorgeschlagen wird, oder ein umfassender Medien- bzw. Textbegriff sind nicht berücksichtigt. Die didaktisch verkürzte Anwendung der PISA-Konzeption zur Verbesserung der Leseleistung führt dazu, dass die Förderung von Medienkompetenz insgesamt in den Hintergrund tritt (vgl. Hurrelmann, 2002c, S. 6ff.; 2003a, S. 12ff.).

So bleiben medienästhetische Aspekte sowie der kulturelle Ausdrucksreichtum durch ein differenziertes Angebot an visuellen, auditiven, audiovisuellen und multimedialen Medien weitgehend unberücksichtigt. Die Rezeption und Produktion von Medien können emotional und sozial bereichernde, kommunikativ anregende und genussvolle Prozesse sein. In einem vorwiegend kognitiv ausgerichteten Umgang mit Medien als Werkzeugen zur Informationsbeschaffung und Schreibwerkzeugen kommt dies zu kurz. Im Sinne von Eschenauers Lehrplananalyse lässt sich am Beispiel des Lehrplans Deutsch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen noch immer festhalten, dass Medien zwar als wichtiges Thema anerkannt sind, aber dennoch weiterhin eine „Nebensache“ bleiben (Eschenauer, 1989, S. 387; 1992, S. 75). „Verbesserung des Lesens steht nach den miserablen Ergebnissen in Deutschland nun auf der bildungspolitischen Agenda – und nicht die Medienkompetenz“ (Hurrelmann, 2003a, S. 13).

1.2 Konzeptionen und Vorschläge für einen medienintegrativen Deutschunterricht

Im Folgenden soll ein Überblick über vorliegende Konzeptionen und Vorschläge für eine Innovation des Deutschunterrichts unter der Perspektive der Berücksichtigung der Medien gegeben werden. Vier Entwürfe verdienen besonders hervorgehoben zu werden. Sie sind alle ‚medienintegrativ‘ orientiert und beachten damit die im Orientierungsrahmen genannte Empfehlung der Bund-Länder-Kommission, dass Medienerziehung im Spektrum der Schulfächer nicht als eigenes Fach auszu-differenzieren sei, sondern „im allgemeinen Unterricht geleistet werden“ müsse (BLK, 1995, S. 19).

Die Entwürfe sind von unterschiedlicher theoretischer Reichweite bzw. unterschiedlich stark durch Anpassung an die vorliegende Praxis des Deutschunterrichts geprägt: Die Konzeption mit dem umfassendsten Theorieanspruch stammt von Jutta Wermke. Wermke war in der Deutschdidaktik die Erste, die mit ihrem Buch „Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch“ (1997) die Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission aufgriff und damit Maßstäbe setzte für die Berücksichtigung der Medien. Die Konzepte von Susanne Barth (1999) und Bodo Lecke (1996; 2003) setzen sich konkreter mit den Möglichkeiten auseinander, die Medien in den Horizont der fachlichen Systematik des Deutschunterrichts einzubringen. Der dezidiert auf die Primarstufe bezogene Entwurf von Roland Jost (2000) ist in dieser Reihe der praxisbezogenste. Jost überprüft den baden-württembergischen Bildungsplan von 1994 für die Grundschule unter medienpädagogischer Perspektive mit der Absicht, zu zeigen, dass auch sehr traditionelle Curricula durchaus Spielräume für die Medienerziehung bieten. Die vier Entwürfe sollen im Folgenden genauer vorgestellt und sodann im Hinblick auf ihren Beitrag zu einem medienzentrierten Deutschunterricht kritisch diskutiert werden.

Wermke wendet sich entschieden der Diskrepanz zwischen den Rezeptionsannahmen des Deutschunterrichts und den durch die modernen Medien geprägten Rezeptionsvoraussetzungen heutiger Heranwachsender zu. Sie konstatiert für die Schule und die im Deutschunterricht Lehrenden eine „Buch-Orientierung“ und nimmt bezüglich der Heranwachsenden eine „AV-Orientierung“ an. Die beiden Orientierungen seien durch konträre Kommunikationsgewohnheiten, Rezeptionsmuster und Gratifikationserwartungen charakterisiert, was zu grundlegenden Verständigungsschwierigkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden führe, ja eine gemeinsame Verständigungsbasis im Unterricht überhaupt in Frage stelle (vgl. Wermke, 1997, S. 46f., 49ff.). Daher muss Wermke zufolge die Orientierung des Deutschunterrichts am Leitmedium ‚Buch‘ aufgebrochen und die modernen Medien müssen in ihren je eigenen Ästhetiken beachtet werden (vgl. ebd., S. 53). Das könne z.B. dadurch geschehen, dass Beziehungen zwischen Medien- und Buchkultur die Unterrichtsvorhaben bestimmen, Medienverbünde betrachtet und Medientexte gelesen werden oder den Medienrezipienten über die AV-Medien ein (Quer-)Einstieg in das Lesen ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 109ff.). In jedem Falle seien in den Aufgabenstellungen die Medienerfahrungen der Heranwachsenden zu berücksichtigen. So könnten etwa Standardaufgaben des Deutschunterrichts wie Inhaltsangabe oder Nacherzählung ebenso gut an einer Hörfolge von „Benjamin Blümchen“ oder einer Folge aus einer Fernsehserie geübt werden wie an einem literarischen Text (vgl. ebd., S. 39ff.). Leitziel in Wermkes Konzept einer ,inte-

grierten‘ Medienerziehung ist die Medienkompetenz. Leider verwendet sie bei der Explikation ihres Konzeptes die Begriffe sehr uneinheitlich, so dass sich Schwierigkeiten und Unschärfen ergeben (vgl. ebd., S. 137ff., 145). Darauf wird bei der Kritik zurückzukommen sein.

Susanne Barths Überlegungen zur Öffnung des Deutschunterrichts für die modernen Medien schließen an Wermkes Konzept an. Im Basisartikel zu einem Themenheft der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ mit dem Titel „Medien im Deutschunterricht“ (Barth, 1999) setzt sie sich zunächst mit den Widerständen auseinander, den Medien, denen man vielerlei problematische Folgen zuschreibt, auch noch in der Schule Raum zu geben. Die Verpflichtung der Schule, für Chancengerechtigkeit in der Vorbereitung auf die Anforderungen der Mediengesellschaft zu sorgen, spricht nach Barth aber ebenso für eine Revision des Deutschunterrichts wie die Bedeutung gerade der modernen Medien für die Wahrnehmungs-, Wirklichkeits- und Identitätskonstitution der Heranwachsenden (vgl. ebd., S. 11ff.). Im Zentrum der fachtheoretischen Ausführungen stehen bei Barth sodann Überlegungen zur Öffnung des Textbegriffs angesichts der durch die neuen Medien veränderten Kommunikationsbedingungen. Ein Text sei zunächst einmal jede zeichenhafte und bedeutungstragende Äußerung, sei sie nun sprachlich oder nicht sprachlich (vgl. ebd., S. 13f.). Der Begriff des ‚Textes‘ sei also nicht nur auf „verschriftete Dokumente, sondern ebenso auf Präsentationen in auditiven, audiovisuellen und multimedial-interaktiven Medien“ zu beziehen (ebd., S. 14). Damit folgt sie semiotischen wie auch medienästhetischen Positionen (z.B. Titzmann, 1977; Röhl, 1998). Im Anschluss an sprachwissenschaftliche Analysen (z.B. Weingarten, 1997) konstatiert Barth weiter, dass insbesondere der Computertext zu einer Öffnung des Textbegriffs zwingt, da Hypertexte kein kohärentes Sinn Ganzes mehr repräsentieren, sondern die Kohärenzbildung dem Nutzer übertragen, wobei nichtverbale Mittel den Strukturabbau teilweise kompensieren. Veränderungen im Gegenstands- und Aufgabenbereich des Deutschunterrichts resultieren nach Barth außerdem z.B. aus der Untrennbarkeit von Rezeptions- und Produktionsprozessen, der Verschiebung von Autor- und Fiktionalitätskonzepten sowie schließlich aus der Entstehung neuer Gattungen und Genres, die sich der Fortentwicklung von Medientechnik und Medienästhetik verdanken (vgl. ebd.). Auch in Barths Überlegungen zu einem ‚medienintegrativen‘ Deutschunterricht gilt Medienkompetenz als Zieldimension. Als Binnendifferenzierung schlägt sie (technische) „Nutzungskompetenz“, „Kritikkompetenz“, „ästhetische Kompetenz“ und „Gestaltungskompetenz“ vor, die der Deutschunterricht mit seinen traditionellen Aufgaben verknüpfen müsse (Barth, 1999, S. 15f.).

Enger als Barth orientiert sich Bodo Lecke in seinem Beitrag „Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht“ (2003; vgl. schon Lecke, 1996) an der im Deutschunterricht, insbesondere im Literaturunterricht, etablierten Fachsystematik. Zwar konstatiert er eingangs, „Kommunikationswissenschaftler und Medienpädagogen“ seien sich einig, dass „die Buchkultur, das gedruckte Wort, die Literalität, die Printmedien heute keine dominierende Rolle mehr“ spielten und insbesondere das Fernsehen „inzwischen das Buch als ‚Leitmedium‘ abgelöst“ hätte (2003, S. 34). Aber er versucht dennoch, mit Hilfe eines aus der literaturwissenschaftlichen Tradition entwickelten Gattungsbegriffs die Beschäftigung mit den Medien in die Literaturdidaktik zu integrieren. Bei Lecke ist quasi selbstverständlich von „Medientexte[n]“ die Rede, später vom „Werkcharakter“ der Medienprodukte, die auf „gattungstheoretischer Basis“ untersucht bzw. auch intermedial verglichen werden sollen (ebd., S. 40f.). Mit der ausdrücklichen Verurteilung einer „ideologisch-metaphysischen Polarisierung von hochwertiger Literatur einerseits und minderwertigen audio-visuellen Massenmedien andererseits“ plädiert Lecke für „die Wiederaufnahme einer Genre, Textsorten- oder Gattungstheorie“ (ebd., S. 43). Mit dem Gattungsbegriff meint Lecke weder die Großformen wie Lyrik, Epik, Dramatik noch kleinteilig-formalistische Kategorien der Literaturanalyse, sondern eingrenzbar, auch inhaltlich bestimmte Darstellungsformen mitsamt ihren Darbietungsrahmen, Wirkungsweisen und Beziehungen zu sozial-psychologischen Kontexten. Er bezeichnet diese Formen als „genera dicendi“ im „sozio-ästhetisch[en]“ Sinne (ebd., S. 44). Sie quer über die verschiedenen Medien in Buch, Film, Fernsehen, Zeitung bzw. in verschiedenen Erscheinungsformen – vom ‚bürgerlichen Rührstück‘ bis zur ‚Daily Soap‘ – aufzufinden, zu interpretieren und auch im Hinblick auf einzelne Gestaltungsmittel zu untersuchen, wäre nach Lecke eine Aufgabe, die an ideologiekritische Ansätze in Literaturdidaktik und Medienanalyse anknüpfen könnte. Auch bei Lecke ist Medienkompetenz ein Leitziel des medienpädagogisch veränderten Deutschunterrichts. Er beruft sich dabei vor allem auf Dieter Baacke (ohne weitere Angabe), nicht ohne an späterer Stelle zu bemerken, dass die Schüler „an das Spektrum von Gegenständen, Inhalten, Methoden und Modellen einer in der Praxis wohl eher fachgebundenen (und daher auch fachdidaktisch zu begründenden) Medienerziehung“ heranzuführen seien (ebd., S. 37f., 43).

Während Wermke und Barth schulstufenübergreifend argumentieren und Leckes Überlegungen die Sekundarstufen I und II betreffen, stellt Roland Jost in seinem Aufsatz „Schule ist kein Kino für Kinder“ (2000) einen Ansatz vor, der sich auf die Primarstufe bezieht. Er entwickelte ihn im Rahmen eines Forschungsprojektes, das 1997–1999 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurde.

Es hatte das Thema „Audiovisuelle Medien und Computer im Deutschunterricht der Grundschule in Baden-Württemberg: Bestandsaufnahme, Entwicklung von Zielvorstellungen und curricularen Konzepten bzw. Bausteinen zur Förderung von Medienkompetenz“. In diesem Projekt ging es darum, Ansatzpunkte für einen ‚medienintegrativen‘ Deutschunterricht in der Grundschule auf der Basis des 1994 revidierten baden-württembergischen Bildungsplans zu entwickeln. Grundlage von Josts Vorschlägen war eine kleine empirische Erhebung, die die schon von Wermke betonte Diskrepanz bestätigte, die zwischen den umfangreichen Medienerfahrungen der Lernenden und der Weigerung der Lehrenden besteht, diese Erfahrungen in den Deutschunterricht einzubeziehen. Im Gegensatz zu Wermkes zentraler These wurde hier allerdings deutlich, dass die Kinder nicht ausschließlich AV-orientiert sind, sondern das gesamte Medienangebot nutzen (vgl. ebd., S. 140). Jost kommt es darauf an, zu zeigen, dass das Thema ‚Medien‘ nicht zu einem isolierten Implantat werden muss, auch wenn der Lehrplan der Leseerziehung ein immenses Übergewicht gibt und gegenüber den AV-Medien und dem Computer einen eher pejorativen Grundton anschlägt (vgl. ebd., S. 138f.). Jost stellt sieben übergeordnete Ziele mit jeweils zugeordneten Inhalten für einen ‚medienintegrativen‘ Deutschunterricht vor, die auf den curricularen Angaben aufbauen bzw. diese lediglich erweitern und modifizieren. Nach seinem Vorschlag sollen neben den schriftsprachlichen alle neuen Medien wie Fernsehen/Film/Video, Tonträger und Computer/Multimedia von Anfang an im Deutschunterricht der Grundschule berücksichtigt werden. Medienkompetenz resultiert Jost zufolge „aus dem Gesamtcurriculum und der dort anvisierten ‚Gesamtkompetenz‘“ (ebd., S. 156).

Allen hier vorgestellten Konzepten und Vorschlägen ist die Absicht der ‚Medienintegration‘ in den Deutschunterricht gemeinsam, alle arbeiten mit dem Zielbegriff der ‚Medienkompetenz‘, alle bieten für die vorliegende Arbeit hilfreiche Orientierungen. Es ist jedoch auch nicht zu übersehen, dass ‚Medienintegration‘ jeweils ganz Unterschiedliches meint, Medienkompetenz eine Art Schlagwort bleibt und dass von einem Gesamtkonzept, das sich um den Medienbegriff herum organisiert, noch nicht die Rede sein kann. Auch im Einzelnen gehen die Vorschläge von unterschiedlichen Problem Diagnosen aus, arbeiten mit unterschiedlichen Kategorien, sehen unterschiedliche Inhalte, Aufgaben etc. des Deutschunterrichts für die entsprechenden Problemlösungen vor.

Bei Wermkes Ansatz erweist sich vor allem die These von der AV-Orientierung der Lernenden und der Buch-Orientierung der Lehrenden als problematisch. Diese einfache Kontrastierung mag noch für die 1970er bis in die 1980er Jahre hinein tref-

fend und sinnvoll gewesen sein. Inzwischen kann – wie vielfältige empirische Ergebnisse zeigen – nicht mehr von dieser Dichotomie ausgegangen werden. Vielmehr lässt sich ein Prozess erkennen, in dem sich das Fernsehen „als abgegrenztes Leitmedium ‚auflöst‘“ und unterschiedliche „Medien zusammen mit einer Fülle von Kultur- und Konsumangeboten“ die Sozialisation beeinflussen (Bachmair, 1999, S. 52; vgl. auch Schmidt, 1996, S. 291). Entsprechend muss der Unterricht ein Angebot an medialen Lernerfahrungen eröffnen, das prinzipiell keines der alten und neuen Medien ausschließt. Auch ist an Wermkes Vorschlägen verwirrend, dass der Explikation ihres Konzeptes zur ‚Medienintegration‘ verschiedene Teilarbeiten zu Grunde liegen, deren Begriffsverwendung nicht abgeglichen ist. So erscheint ebenso ihr Medienkompetenz-Konzept teilweise diffus. Sie unterscheidet zwischen einer allgemeinen und einer erweiterten Medienkompetenz. Bei der ersteren orientiert sie sich an den von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki formulierten Teilfähigkeiten, die sie unter „Analyse und Kritik“, „Genuss und Distanz“, „Nutzung und Gestaltung“ zusammenfasst (Wermke, 1997, S. 135f., 145). Die erweiterte Medienkompetenz wird unterteilt in die Kategorien „Transmediale Kompetenz“, „Intermediale Kompetenz“ und „Kreative Medienkompetenz“, die noch in sieben Teilfähigkeiten ausdifferenziert werden (ebd., S. 137ff., 145). Für eine didaktische Konzeptualisierung ist damit keine brauchbare Grundlage geschaffen. Wermkes Ausgangsüberlegungen zur durch die Medienentwicklung veränderten Rezeptionsbasis der Lernenden, auf die der Deutschunterricht notwendig Bezug nehmen müsse, behalten dennoch ihr Gewicht und sind für die vorliegende Arbeit eine wichtige Beobachtungs- und Planungsgrundlage gewesen.

Barth entwickelt Wermkes Ausführungen zum Gegenstandsbereich substantiell weiter. Sie macht klar, dass eine Trennung in AV- und Buchkultur didaktisch inadäquat ist und ein moderner Deutschunterricht schriftsprachliche, auditive, audiovisuelle wie multimedial-interaktive Texte (visuelle Texte werden allerdings nicht genannt) zu berücksichtigen und sehr unterschiedliche Textbildungs- und Rezeptionsprinzipien zu beachten hat. Auch die Erweiterung und Veränderung von Gattungen und Textsorten, unterschiedliche Medienästhetiken etc. kommen in den Blick. Dies sind richtungsweisende Anregungen für die vorliegende Konzeption. Barths Artikel kann jedoch nur Schlaglichter auf neue Gegenstandsfelder und Aufgabenbereiche von Rezeption und Produktion im Deutschunterricht werfen und Grundschulspezifisches nicht systematisch ausführen. Die Unterrichtsmodelle im entsprechenden Themenheft von „Praxis Deutsch“ setzen natürlich auch nur punktuelle Akzente in Form einzelner Unterrichtsbeispiele und lassen in Bezug auf das Leitziel der Medienkompetenz kein zusammenhängendes Konzept erkennen.

Leckes Vorschlag der medienübergreifenden Gattungsorientierung ist wegen seiner fachlichen Einbindung einerseits interessant, andererseits bleibt das Konzept hoch-abstrakt. Es ist vermutlich selbst in Bezug auf die Sekundarstufen nicht leicht zu realisieren. Eine mögliche Systematik der „genera dicendi“ quer über verschiedene Medien und Medienprodukte wäre erst noch zu entwickeln. Überdies erscheinen speziell im Hinblick auf die Primarstufe der ideologiekritische Ansatz und das primär analytisch-kritische Konzept von Medienkompetenz so komplex und kognitiv überlastet, dass damit kaum eine ausreichend breite Basis für einen aufbauenden Unterricht mit Kindern geschaffen ist. Immerhin aber gibt Lecke wichtige Hinweise auf Gestaltungsformen, die sich in verschiedenen Medien finden (wie z.B. das Erzählen) und auf Gestaltungsstrukturen (z.B. Figuren, Handlungen, Räume etc.), die schon Kinder kennen lernen sollten, um in Interpretationen und eigenen Produktionen ihr Verständnis medialer Kommunikation zu verbessern.

Josts Vorschläge sind hingegen ausschließlich auf die Primarstufe bezogen. Sein Verdienst ist der Versuch, systematisch herkömmliche, an schriftsprachlichen Texten orientierte, deutschdidaktische Ziele und Inhalte mit medienspezifischen Zielen und Inhalten zu verbinden. Das Ergebnis ist ein breites Spektrum an Vorschlägen für das 1. bis 4. Schuljahr, die von der Wahrnehmungsförderung über die Rezeption und Produktion von Medientexten bis zur Nutzung von Medien als Werkzeugen und Lernmitteln reichen. Sie bieten wichtige Hinweise für die inhaltliche Entfaltung der Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts in der Grundschule, die für die hier darzustellende Konzeptualisierung nicht zu vernachlässigen sind. Allerdings entsteht auch der Eindruck, dass medienpädagogisch aktuell diskutierte Themen und Aspekte sozusagen ‚am grünen Tisch‘ zusammengetragen wurden, zumal deren unterrichtliche Realisierbarkeit nicht erprobt wurde. Der Kern der Kritik betrifft aber vor allem die fehlende theoretische Fundierung der Vorschläge. Ohne eine Klärung der zentralen Begriffe wie ‚Medien‘ und ‚Text‘ und ohne eine Explikation der zu Grunde liegenden Auffassung von Medienkompetenz ist dieser Entwurf zur ‚Medienintegration‘ unbestimmt und letztlich wenig weiterführend.

Im Hinblick auf die eigene Weiterarbeit lässt sich anhand der Untersuchung der vier Konzeptionen und Vorschläge zusammenfassen, dass der Begriff der ‚Medienintegration‘ insgesamt undeutlich bleibt. Je nach Schwerpunkt der Anlage ist u.U. unter ‚Medienintegration‘ nichts anderes zu verstehen als die Addition einiger auf die modernen Medien bezogener Inhalte und Aufgaben. Meist bedeutet das, dass der herkömmliche – vorwiegend an Printmedien orientierte – Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts unter der Medienperspektive lediglich erweitert wird um

die Beschäftigung mit einzelnen Medien(produkten) oder -genres bzw. um die Nutzung von Medien als Werkzeugen der Informationsbeschaffung oder des Schreibens. Nicht zuletzt ist die Undeutlichkeit des Integrationsverständnisses auf den fehlenden Umriss des Medienbegriffs selbst zurückzuführen.

Demgegenüber geht die eigene Problemdiagnose von der Partialität eines Deutschunterrichts aus, der den schriftsprachlichen Texten (geschriebenen, gedruckten, in Buchform veröffentlichten – bevorzugt literarischen – Texten) als Unterrichtsgegenständen traditionell ein so großes Übergewicht gibt, dass er die ganze moderne bis aktuelle Medienentwicklung, die die Kommunikationserfahrung der Kinder bestimmt, aus seinem Aufgabenbereich wenn nicht ausschließt, so doch allenfalls punktuell und additiv berücksichtigt. Der Begriff der ‚Medienintegration‘ kann letztlich der Legitimation dieser unbefriedigenden Situation nicht dienen. Daher wird für die eigene Konzeptentwicklung hier versuchsweise, aber programmatisch der Begriff des „medienzentrierten Deutschunterrichts“ gewählt.

2 Zur Konzeptualisierung eines medienzentrierten Deutschunterrichts in der Grundschule

Im Folgenden soll der Versuch vorgestellt werden, ein Konzept zu entwickeln, das den Erwerb von Medienkompetenz ins Zentrum des Deutschunterrichts in der Grundschule stellt. Dabei stützt sich das Konzept auf einen umfassenden Medienbegriff. Der Vorschlag setzt bei der Notwendigkeit an, die Medienauswahl im Deutschunterricht über die Printmedien hinaus zu erweitern. Mit den in der Medienpädagogik gegebenen Begründungen für diese Erweiterung beschäftigt sich der erste Abschnitt (Kap. 2.1). Anschließend wird der Begriff des medienzentrierten Deutschunterrichts eingeführt und der Medienbegriff wird dargelegt, der dem Konzept dieser Arbeit zu Grunde liegt (Kap. 2.2).

Die Explikation des Konzeptes ist im weiteren Verlauf in vier Schwerpunkte gegliedert. Zuerst wird das Leitziel ‚Medienkompetenz‘ erläutert und in verschiedene Dimensionen ausdifferenziert (Kap. 2.3 bis 2.5). Danach werden die medienbezogenen Aufgabenbereiche und ihre konzeptuelle Anordnung vorgestellt (Kap. 2.6) sowie die didaktisch-methodischen Prinzipien des medienzentrierten Deutschunterrichts entwickelt (2.7). Die inhaltliche Entfaltung der Aufgabenbereiche mit der Benennung der Lernziele bilden den letzten Schwerpunkt (Kap. 2.8).

2.1 Medienpädagogische Begründungen für die Erweiterung der Medienauswahl im Deutschunterricht

In der Medienpädagogik können drei Begründungen für die Erweiterung der Medienauswahl im Deutschunterricht und für die Förderung von Medienkompetenz herausgearbeitet werden: eine pädagogisch-lebensweltliche, eine kommunikationsorientierte und eine fachspezifisch-textwissenschaftliche Begründung. Die begrifflichen Bezeichnungen sind orientiert an den Vorschlägen von Hans-Dieter Kübler (1984, S. 229).

Die pädagogisch-lebensweltliche Begründung knüpft an die gesellschaftliche Präsenz der Medien an. Es gibt heute keinen relevanten gesellschaftlichen Bereich mehr, „in dem nicht Medienorganisationen, Medientechnologien und Medienangebote die individuelle wie gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion tiefgreifend beeinflussen“ (Schmidt, 1999, S. 140). Dementsprechend sind auch die Wahrnehmungen der Kinder, ihre Wirklichkeitskonstruktionen, ihre Selbstbilder in hohem

Maße von den Medien geprägt. Die Schule und insbesondere der Deutschunterricht müssen den Kindern Gelegenheit und Hilfestellung bieten, die durch Medien vermittelten Inhalte und Erfahrungen aufzuarbeiten und zu durchschauen (vgl. Frederking, 2003, S. 150ff.)

Bei Schulbeginn gehen Kinder bereits mehrere Jahre lang selbstverständlich mit Medien um (vgl. Bräu/ Weber, 1995–2001; Röhl/ Wolf, 1995–2001). Medien gehören konstitutiv zu ihrem Alltag, tragen zu dessen Strukturierung bei und prägen ihre kommunikative Praxis. Neben die traditionellen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Peergroup sind die Medien getreten. Erhebungen zur Mediennutzung von Kindern belegen, dass Kinder die gesamte Angebotspalette von Medien nutzen, von den der Medienentwicklung entsprechenden aktuellen digitalen und elektronischen Medien bis zu den Printmedien (vgl. Feierabend/ Klingler, 2002). Dabei ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass Kinder in kompetenter Weise mit Medien umgehen, „entsteht doch Medienkompetenz in der Regel langsamer als die schon frühe Konfrontation mit Medien und ihren Einflüssen“ (ebd., S. 3).

Ein Problem für Kinder ergibt sich durch die Kommerzialisierung der Medienangebote im Medienverbund (vgl. Hengst, 1990, S. 192ff.; Charlton/ Neumann-Braun, 1992, S. 103f.; Josting, 2001, S. 174f.). Kindern als Käufern wird auf dem Medienmarkt Autonomie zugesprochen. Für die Auswahl und den Erwerb der Medien und die Auseinandersetzung mit ihnen erhalten sie Handlungsangebote. Medien können zu Instrumenten werden, durch die Kinder sich aus traditionellen Abhängigkeiten von Eltern, Lehrern und Erziehern befreien. Zugleich sind aber damit neue Abhängigkeiten verbunden. Medien als „meaning-makers“ können Handlungsrestriktionen und Standardisierungen für Kinder vorgeben (Charlton/ Neumann-Braun, 1992, S. 113). In diesem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Kontrolle durch die Medien müssen bereits Grundschulkinder eigene Handlungsstrategien entwickeln (vgl. ebd., S. 114).

Ein weiteres Problem stellt sich durch die selbstbestimmte, aber nicht per se entwicklungsfördernde Nutzung der Medien. Nach den Ergebnissen der Medienrezeptionsforschung ist die Medienrezeption ein aktives Handeln, durch das Kinder sich kognitiv, sozial und emotional mit den Medienangeboten auseinander setzen. Im Vordergrund steht die Alltagsbewältigung. So wählen und deuten Kinder beispielsweise Medieninhalte unter der Perspektive ihrer „handlungsleitenden Themen“ (Bachmair, 1990, S. 106; vgl. Charlton, 1997, S. 11f.). Dieser Begriff meint entwicklungs- und lebenslagenpezifische Themen, die sie in ihrer aktuellen