

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Klaus Maiwald

**MEDIENERZIEHUNG IN DER
GRUNDSCHULE – MIT
DEUTSCHDIDAKTISCHEN UND
PÄDAGOGISCHEN AKZENTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 13. S. 92-96.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Klaus Maiwald

MEDIENERZIEHUNG IN DER GRUNDSCHULE - MIT DEUTSCHDIDAKTISCHEN UND PÄDAGOGISCHEN AKZENTEN

Metzger, Klaus (2001): Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Daum, Wolfgang u.a.: (1993) Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag

Klaus Metzgers ist ein kleines Buch, das aber große Lücken schließt: zwischen alten und so genannten neuen Medien; zwischen zahlreichen Unterrichtsangeboten für weiterführende Schulen und noch immer vergleichsweise wenigen für Grundschulen; zwischen medientheoretischen und -didaktischen Modellierungen für den Seminarraum und praktischen/praktikablen Anregungen für das Klassenzimmer.

Vor allem als Informations- und Anregungsquelle für LehrerInnen ist das Buch ergiebig. Knapp werden in einem Eingangskapitel aktuell prägende Tendenzen im Deutschunterricht benannt: (1) die kognitive Wende in der Lerntheorie, die Lernen als individuelle, selbsttätige Konstruktion von Regeln und Modellen sieht; (2) der produktive Umgang mit Literatur, zielend auf Leseförderung, Selbst-/Fremdverstehen, Vorstellungsbildung und ästhetische Bildung; (3) die Abkehr von der Produkt- und die Hinwendung zur Prozessorientierung in der Schreibdidaktik. Ein kurzer begrifflicher Exkurs widmet sich dem Begriff Medium bzw. der Unterscheidung von Komposita wie Medienpädagogik, -erziehung, -praxis, -technik, -didaktik. Als integrierender Begriff wird handlungsorientierter Umgang mit Medien vorgeschlagen. Medienkompetenz wird (mit Wermke 1997 und Barth 1999) sinnvoll aufgeschlüsselt in analytisch-kritische, Genuss- sowie Nutzungs-/Gestaltungskompetenz. Der Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission von 1995 ist insofern wichtig, als er die starke Bedeutung von Medien(angeboten) für Kinder und Jugendliche anerkennt, daher fordert, elektronische Medien als Lernmedien und als Lerngegenstände intensiver heranzuziehen, Medienerziehung jedoch nicht als eigenständigen Lernbereich oder separates Fach zu konzipieren. In diesem Sinne verpflichtet sich Metzger einer Integration von Medienerziehung in sprachlich-literarische Lernprozesse, haben seine durchaus mehrperspektivischen und fächerübergreifenden Praxisanregungen ihr Zentrum im Fach Deutsch.

Etwas unglücklich scheint in diesem Grundlagenkapitel zweierlei: Einmal bleibt der Medienbegriff unscharf, obwohl er dies nicht müsste. Eine einfache Unterscheidung von Geräten/Techniken (z.B. Buch, PC, DVD), medialen Codes (Schrift, Bild, Ton, Gegenstände) und Medienangeboten (z.B. Harry Potter als Roman, als Film, als Website), wie sie S.J. Schmidt verschiedentlich vorgeschlagen hat, ist didaktisch ergiebig und auch Kindern im Grundschulalter plausibel zu machen. Zweitens könnten deutlicher mögliche Symbiosen zwischen (neuen) Medien und den skizzierten aktu-

ellen Tendenzen im Deutschunterricht herausgestellt werden, also: Medien als *cognitive tools* für konstruktivistisch begriffenes Lernen, als erweiterte Plattformen für handelnden oder produktiven Umgang mit Literatur, und als Umgebungen von Schreibprozessen (z.B. PC als Schreibgerät, E-Mail als Textsorte). Dass dies nicht geschieht, ist umso bedauerlicher, als Metzgers Anregungen solche Symbiosen unentwegt stiften! Dessen ungeachtet erbringt das Grundlagenkapitel aber notwendige Klärungen und v.a. wichtige Forderungen bzw. Prämissen:

- Medien sind keine neutralen Vermittlungsinstanzen sondern selbst Wirklichkeit(en).
- Medien gehören daher in die Schule weit mehr als Lerngegenstände denn als Unterrichtsmedien im herkömmlichen Sinne.
- Medienerziehung erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern eingebunden in fachliche (hier: deutschdidaktische) Inhalte und Ziele.
- Medienerziehung zielt nicht auf Diskreditierung und Austreibung „schlechter“ elektronischer Medien, sondern auf differenzierten Umgang.
- Medienumgang muss rezeptive wie produktive Anteile haben.

Im praktischen (Löwen-)Anteil des Buches stellt Metzger 13 kleinere Einheiten für „Zwischendurch“ und elf Modelle für Schulvormittage vor. Ein großer Vorzug der Vorschläge insgesamt ist die überaus leserfreundliche, klare und schlüssige Darstellung, die jeweils Thema und Intentionen, technische und Wissensvoraussetzungen, möglichen Verlauf und Beobachtungen aus der Praxis umfasst, angereichert mit zahlreichen Bildern, Illustrationen und hilfreichen Erläuterungen. Überaus deutlich wird, dass Medien und Methoden keine Selbstzwecke, sondern von didaktischen Zielsetzungen her zu begründen sind: An Einzelbildern aus Filmen wird das Argumentieren geübt; ein Stummfilmclip regt zur Versprachlichung an; mit Cliparts bebildert werden Gedichte; DVD ermöglicht Sprachvergleiche; mit PC oder Kamera werden filmische Tricktechniken erarbeitet; im Umgang mit „Janosch“ zeigen sich technische und kommerzielle Hintergründe entsprechender multimedialer Verbünde.

Die Vorschläge in ihrer Gesamtheit setzen begrüßenswerte Signale: Medienerziehung hat und braucht einen fachlichen Bezugspunkt und darf nicht von „den Medien“ ausgehen. Zweitens ist Umgang mit Medien in der Grundschule nicht nur notwendig, sondern auch machbar. Metzger zeigt, dass Medienerziehung nicht auf die Glimmlichter mehrtägiger und expertenbegleiteter Projekte warten muss, sondern auch im Alltag stattfinden kann. Dies macht aber, drittens, für LehrerInnen wie Lehramtsstudierende unmissverständlich klar, dass eine grundlegende Kompetenz und Aufgeschlossenheit für neue Medientechniken und -angebote zu den Basisqualifikationen gehören.

Was das Buch von Metzger freilich auch verdeutlicht, ist die Notwendigkeit seitens der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften weiter über Systematisierungen und curriculare Einbettungen medienerzieherischen Handelns nachzudenken. Metzgers Vorschläge dürfen nicht als Wühltisch verstanden werden, an dem man sich spontan und beliebig bedient. Vielmehr handelt es sich um medienerzieherische Bausteine, deren Anpassung und Integration in größere Unterrichtszusammenhänge und Zielsetzungen von Fall zu Fall unterschiedlich vorzunehmen ist. Eine Art Syn-

opse oder Landkarte, die die vorgestellten Modelle (deutsch)didaktisch verortet, hätte diese Aufgabe erleichtert. Dies schmälert jedoch nicht wirklich das Verdienst eines Buches, das bei reflektierter Rezeption zweifellos viel Sinnvolles in Grundschulklassenzimmer bewirken wird.

Schnoor, Daum, Langenbuch und Mattern präsentieren im Anschluss an eine kurze theoretische Einführung zunächst im Überblick, dann im Detail elf Medienprojekte, in deren Zentrum Eigenproduktionen mit Fotoapparat, Videokamera und Computer stehen. Es geht beispielsweise darum, einen Film über die „Pausendiebe“ zu drehen, die „Verkehrssituation in der Wohnumgebung [zu] erkunden“ oder „mit Schreibmaschinen, Computern, Freinet-Druckerei und Fotoapparaten“ eine „Ausstellung über den Schulbezirk“ zu machen. Ein sehr gehaltvolles Schlusskapitel resümiert und systematisiert die Projekte. Dieses Buch von 1993 gegen das aktuelle von Metzger zu halten ist interessant in mehrfacher Hinsicht:

Zum einen zeigt sich, wie schnell die Uhren in der medientechnischen Entwicklung gehen. Fotoapparate und Videokameras, die hier eine zentrale Rolle spielen, sind auf breiter Front, auch in der Schule, digitalen Geräten mit völlig neuen Möglichkeiten gewichen, wie sie Metzger aufzeigt. Was den Computer betrifft, so sehen die drei Aktivitätsbereiche bei Daum u.a. heute natürlich völlig anders aus: die Möglichkeiten, Texte und Grafiken zu gestalten sind ungleich weiter, Computerspiele sind von einer dramatisch gesteigerten Komplexität und Darstellungsraffinesse, ein Philosophieren über die „Wunschmaschine“ Computer (Turkle 1984) unterliegt im Zeitalter von Playstation 2 und Internet gänzlich anderen Prämissen.

Zweitens offenbaren sich die unterschiedlichen Perspektiven einer medienbezogenen Fachdidaktik (Metzger) einerseits und Pädagogik (Daum u.a.) andererseits. Natürlich ist zu fürchten, dass medienpädagogische Anliegen auf der Strecke bleiben, wenn sie in Einzelfächer relegiert werden; natürlich ist darauf zu achten, dass Deutschunterricht audiovisuelle Texte nicht lediglich als Kontrastfolien für seine hergebrachten Gegenstände aufspannt. Zu wenig ist jedoch bei Daum u.a. bedacht, dass auch die zurecht geforderte „visuelle Lesefähigkeit“ sprachliche Anteile hat, die in doppelter Hinsicht aber unbeachtet bleiben:

Einmal ist Sprache ja integraler Teil der Lerngegenstände, denn selten kommen die technischen Bilder, um die es Daum u.a. geht, sprachlos daher: Man denke an Computer(nutzung) als Sprachdomäne, an die Interviewfragen für Dokumentarfilme, an Sprechakte wie Unterhalten, Informieren, Appellieren, an die geschriebenen Geschichten und Drehbücher und an sprachliche Äußerungen und Klischees von Figuren in den selbst gemachten Spielfilmen, an Gedichte als Impulsgeber für Filmideen. Unbeachtet bleibt in zweiter Hinsicht, dass die wiederholt so benannte „Aufarbeitung“ von Medienerfahrungen, also der Lernprozess selbst, in Sprache stattfindet. Als pädagogische Antworten auf das Wegbrechen von unmittelbarer Wirklichkeit unter der Flut technischer Bilder finden sich neben Eigentätigkeiten und Direktbegegnungen die „Betonung des Lesens und Schreibens“ sowie das „Aufarbeiten, Ordnen, Korrigieren von Erfahrungen“ (161f.). Aber sowohl der Plausch im Montagkreis als auch das Philosophieren über den Computer wie das Aufschreiben der eigenen Medienbiographie sind allesamt *sprachliche* Tätigkeiten. In und mit Spra-

che, und dies halte ich für wesentlich, wird die Medien- und Lernerfahrung nicht einfach unsichtbar und problemlos transportiert, sondern erst *konstruiert*. Daum u.a. operieren implizit mit einem Begriff von Sprache als neutralem Mitteilungsmedium, wo Sprache tatsächlich ein Konstruktions- und Erfahrungsmedium ist. Visuelle Lesefähigkeit mag andere Arten von Texten betreffen, aber sie funktioniert deshalb keineswegs sprachlos. Bei Metzger stehen Argumentieren, Reden, Versprachlichen, Lesen, Schreiben daher zu Recht auf der didaktischen Vorderbühne.

Dem eingeschränkten Sprachbegriff korrespondiert die wiederholt aufgemachte Unterscheidung zwischen „mediatisierten“ und „sinnlichen“ Erfahrungen bzw. zwischen medialen Darstellungen/Bildern und der „Wirklichkeit“ (vgl. 165, 180, 186). Solche Unterscheidungen sind problematisch, denn streng genommen ist *alle* Wirklichkeitserfahrung Produkt eines Kognitionsapparates, wozu auch Sprache als hoch selektives Symbolsystem gehört. Die Wirklichkeit unverstellt jenseits der Bilder gibt es schon deshalb nicht, weil sie immer schon die eines Beobachters ist. Zweitens findet Mediennutzung im Rahmen von Dispositiven (technische Apparatur, Medienangebot, umgebender Raum) statt, in denen solche Grenzziehungen oft aufgehoben sind: Ein „Autorennfahrer“ an einer Playstation - ein Lenkrad in der Hand, eine grandiose Simulation vor Augen, Anfeuerungsrufe Umstehender im Ohr - macht nicht dieselbe Erfahrung wie Michael Schumacher; eine hoch sinnliche Wirklichkeitserfahrung macht er gleichwohl.

Trotz seiner (notgedrungenen) technischen Überholtheit, seiner blinden Flecken in puncto Sprache und mancher begrifflichen Grobkörnigkeit ist das Buch von Daum u.a. aber nach wie vor lesenswert. Es zeichnet ein keineswegs überholtes Bild vom Aufwachen im Medienverbund und gibt eine differenzierte Einschätzung von Medieneinflüssen, die weder einsinnig linear noch verdrängend wirken. Sinnvoller Weise liegt das Augenmerk weniger auf Medieninhalten, sondern auf der Formierung von Wahrnehmungen durch Strukturen und Gestaltungsmittel, und wird von technischen Bildern (Medienangeboten) und nicht ihren Trägermedien (Apparaturen) ausgegangen. Drittens sind Handlungs- und Projektorientierung keine methodischen a priori, sondern werden aus der Beschaffenheit technischer Bilder hergeleitet, die ihren Herstellungsprozess verdecken und, so Daum u.a. in einer allerdings etwas unglücklichen Begrifflichkeit, ihre „sprachlichen“ wie „sinnlichen“ Anteile verheimlichen. („Sinnlich“ bezeichnet die denotierten Sachen, „sprachlich“ - in einem sehr übertragenen Sinne - die konnotierten Sachverhalte.) Daum u.a. berühren hier einen für Konzepte visueller Lesbarkeit wichtigen Punkt: Während Sprachtexte auf Grund ihrer Materialität erkennbar Wirklichkeitskonstrukte sind, unterschlagen visuell dominierte Texte nicht selten ihren Konstrukt- und Diskurscharakter, gelten sie als objektive Wirklichkeitsabbilder oder gar als durchsichtige Fenster in die Realität. Die Gemachtheit (Materialität, Selektion, Perspektive) technischer Bildwelten zu erfassen braucht daher einen produktiven, nicht nur rezeptiven Umgang. Viertens situieren Daum u.a. die Projekte in einem begrifflich-theoretischen Rahmen: Narrative Medienarbeit zielt darauf, durch Erstellen eigener Spielfilme „sprachliche“ Anteile technischer Bilder aufzuarbeiten; dokumentarische auf die sinnlichen Anteile. Hinzu tritt das Entziffern und Lesen von Computerbildern. Gebündelt werden die Projektaktivitäten durch das immer wieder durchscheinende Leitziel, flüchtige und oberflächliche Wahrnehmungen aufzubrechen und die Gemachtheit und Vielschich-

flächliche Wahrnehmungen aufzubrechen und die Gemachtheit und Vielschichtigkeit technischer Bilder erkennbar werden zu lassen.

Was in den Projekten zu kurz kommt, sind existierende Medienangebote. Gerade angesichts der wiederholt herausgestellten Eigenheiten technischer Bilder ihre Herstellung und sprachlich-sinnlichen Anteile betreffend schiene eine stärkere Einbeziehung geboten. Bei Metzger werden Figuren aus Comics und Bilderbüchern, Filmsequenzen aus Disney-Produktionen, Webseiten, Kinderzeitschriften, Janosch-Medien handelnd erfahren. Natürlich entspricht es dem mit Gudjons (1984) nachdrücklich vertretenen Projektconcept, keine „fremden“ Problemstellungen vorzugeben. Mir scheint jedoch, dass ein Unterricht, der auch Gegenstände zur Bearbeitung vorgibt, heute dringender geboten ist als einer, der stets nach den (mutmaßlichen) „Bedürfnissen und Interessen“ (z.B. 169, 193) der Schüler fragt.

Positiv ist zu verbuchen ist, dass Daum u.a. die technischen Bilder nicht als etwas Auszutreibendes dämonisieren, sondern in ihrem Eigenrecht anerkennen. (Etwas unglücklich ist es, sie fortwährend zu Subjekten von Tätigkeitsverben zu machen, denn Bilder „verdecken“ und „verheimlichen“ und „tun“ von sich aus natürlich gar nichts.) Trotz der heiklen Unterscheidung medialer und „wirklicher“ Wirklichkeit vertreten Daum u.a. eine aufgeklärt-differenzierte Medienpädagogik, die eben *nicht* mehr danach fragt, wie „die Medien“ die Wirklichkeit verfälschen und die Rezipienten täuschen, sondern danach, welche Wirklichkeiten sie sind bzw. konstruierbar machen. Daum u.a. erreichen (notgedrungen) nicht die Aktualität und den praktischen Nutzwert von Metzger. Ihr Buch ist aber, wie erwähnt, auch heute noch ohne nennenswerte Einschränkungen medienerzieherisch Interessierten zu empfehlen.

Anschrift des Verfassers: *Dr. Klaus Maiwald, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, An der Universität 5, 96047 Bamberg, klaus.maiwald@split.uni-bamberg.de*