

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>
14. Jahrgang 2009 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Anja Saupe

**MEDIEN IN
DEUTSCHDIDAKTISCHER
PERSPEKTIVE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. H. 26. S. 105-
111.

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.

Anja Saupe

MEDIEN IN DEUTSCHDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

Achim Barsch: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh 2006. - 16,90 €; Pb.; 230 S.; ISBN 3-506-75640-0

Volker Frederking/Axel Krommer/Klaus Maiwald: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008. - 17,80 €; Pb.; 319 S.; ISBN 978-3-503-09822-4

Die Integration von Medien in das Fach Deutsch ist nach wie vor eine zentrale Herausforderung der Deutschdidaktik, nicht obwohl, sondern gerade weil seit einiger Zeit die Förderung von Kompetenzen gegenüber printmedialen Schrifttexten in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Debatte gerückt ist: Die rezeptiven und produktiven schriftsprachlichen Kompetenzen, die heutige Schüler erwerben (sollen), müssen in Wechselwirkung mit ihren Medienkompetenzen betrachtet bzw. gefördert werden. Eine systematische Einführung in die Mediendidaktik Deutsch war dementsprechend bis vor kurzem ein dringendes Desiderat. 2006 legte nun Achim Barsch ein Werk mit dem Titel ‚Mediendidaktik Deutsch‘ vor, im Sommer 2008 erschien ‚Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung‘ von Volker Frederking, Axel Krommer und Klaus Maiwald.

Zu Achim Barsch: Mediendidaktik Deutsch

Tatsächlich ist der Titel des Werkes von Barsch irreführend: Es handelt sich um eine Mediendidaktik, aber nicht um eine Mediendidaktik Deutsch. Das zeigt schon das Inhaltsverzeichnis: Das Kapitel ‚Mediendidaktik und Deutschunterricht‘ ist lediglich eines – das letzte – von insgesamt sechs Kapiteln. Ihm gehen Definitionsversuche und Typologien von ‚Medien‘ sowie nähere Beschreibungen der Massen- und Unterrichtsmedien voraus (Kap.1: ‚Medien, Medienbegriff‘); eine Vorstellung unterschiedlicher medientheoretischer Konzeptionen (Kap. 2: ‚Medientheoretische Ansätze‘); Informationen zur Mediennutzung von Kindern/Jugendlichen und ein Definitionsversuch von ‚Medienkompetenz‘ (Kap. 3: ‚Mediensozialisation als Bezugsrahmen für Mediendidaktik‘); ein Überblick über mediendidaktische Konzeptionen in historischer und systematischer Perspektive (Kap. 4: ‚Mediendidaktische Ansätze‘); und schließlich didaktische Überlegungen zu den Medien als Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsmittel in einem medienintegrativen Unterricht (Kap. 5: ‚Medien und Unterricht‘).

Als Einführung in eine allgemeine Mediendidaktik ist Barschs Werk durchaus geeignet. Der Autor kann dieses Forschungsfeld auf der Grundlage umfassender Kenntnisse weitgehend so darstellen, dass es „in einem ersten differenzierten Einstieg“ (S. 9) fassbar wird. Eine angemessene Einführung in die Mediendidaktik Deutsch wird im Anschluss daran aber nicht geleistet.

Die Kapitel 1 bis 5 bauen weitgehend in sinnvoller Weise aufeinander auf, indem auf eine Darstellung fachwissenschaftlicher Grundlagen zunächst eine Erörterung von mediendidaktischen Konzeptionen in ihrer historischen Entwicklung folgt. Kapitel 5 behandelt dann Grundsätze und Ziele einer integrierten Medienerziehung; dabei wird die Nutzung von Medien als Lernmittel durch konstruktivistische Lerntheorien begründet, zu den Medien als Lerngegenständen im Fachunterricht werden allerdings nur recht diffuse ‚offene Fragen‘ formuliert. Im Rahmen der einzelnen Kapitel werden zentrale Begriffe definiert, grundlegende Forschungsansätze wiedergegeben und kritisch reflektiert sowie offene Fragen der Forschung formuliert. All dies zumeist in einer vertretbaren Verknapfung und nur ausnahmsweise in einer unangemessenen Verkürzung (wie bei der Erläuterung von ‚Kompetenz‘, die Begriffsdefinitionen der aktuellen didaktischen Diskussion nicht berücksichtigt, vgl. S. 66) oder vielleicht doch zu großen Ausführlichkeit (wie beim Abriss einer Geschichte der Mediendidaktik, vgl. S. 77-100). Stichwortartige Zusammenfassungen jedes Abschnitts sowie Zusammenfassungen, ‚Testfragen‘ und Listen mit weiterführender Literatur am Ende der Kapitel dürften für den Leser ‚didaktisch‘ hilfreich sein. Durchgängig klar strukturiert ist die ‚Mediendidaktik‘ allerdings nicht, wie sich besonders deutlich an der Darstellung von Medienkompetenzmodellen zeigt. So wird am Ende von Kapitel 3 ein Kompetenzmodell nach Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann vorgestellt, ohne dass auf ‚Vorläufer‘ dieses Modells in Konzeptionen der Medienpädagogik verwiesen würde. Die wichtigsten dieser ‚Vorläufer‘ werden dann – ohne Verweis auf Kap. 3 – mit den Modellen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki in Kapitel 4 wiedergegeben. In Kapitel 5 versucht Barsch schließlich ohne klaren Bezug auf die bisher vorgestellten Modelle eine weitere Unterscheidung von Dimensionen der Medienkompetenz, indem er zurecht darauf hinweist, dass Medienkompetenz „eine wissensbasierte und eine pragmatische Komponente“ umfasst (S. 133), diese beiden Komponenten aber in wenig einleuchtender Weise einer ‚kognitiv-reflexiven‘ bzw. einer ‚affektiv-emotionalen‘ und ‚sozial-normativen‘ Dimension von Medienkompetenz zuweist. Darüber hinaus macht Barsch seinen Bezug auf die Forschungsliteratur nicht an allen Stellen deutlich – insbesondere fehlen Hinweise auf die Konzeptionen Jutta Wermkes, die z. B. für eine Ausweitung des Begriffs ‚Mediendidaktik‘ am Ende von Kapitel 4 offenbar genutzt, aber nicht genannt werden.

Die Chance, an die ‚Mediendidaktik‘ eine ergiebige ‚Mediendidaktik Deutsch‘ anzuschließen, wird im Folgenden nicht wahrgenommen. Von den 58 Seiten des 6. Kapitels (‚Mediendidaktik und Deutschunterricht‘) sind die ersten sieben dem Versuch gewidmet, den Konstruktivismus als umfassende Grundlage für den Deutschunterricht und die Integration von Medien in den Deutschunterricht darzustellen – doch können die angeführten Prinzipien und Ziele wohl schon seit Langem und auch ohne Berufung auf konstruktivistische Theorien in der (Deutsch-)Didaktik als konsensfähig gelten: Zum Beispiel das „Durchbrechen herkömmlicher Denkmuster“ (S. 165), die Auswahl einer „altersspezifisch interessanten Lektüre“ (S. 168) und der Verzicht auf die Autorintention als Maßstab für eine Interpretation literarischer Texte (vgl. ebd.).

Der mittlere Teil des 6. Kapitels heißt zwar ‚Medien und Deutschunterricht‘, leistet aber – auf 7 ½ Seiten – keine ergiebige Darstellung dieser Beziehung. Es ist sinnvoll, dass Barsch zu Beginn Grundzüge der in der Folge von PISA wieder verschärften Diskussion darüber wiedergibt, welchen Stellenwert Medien (im engeren Sinn) im Verhältnis zu den Printmedien im

Deutschunterricht einnehmen sollen. Im Folgenden werden dann aber nur einige allgemein-didaktische Überlegungen wiederholt, ohne dass sie in nennenswerter Weise – unter Bezug auf konkrete Medien bzw. Mediengenres – fortgeführt oder differenziert würden. So wird die Kanonfrage nicht dahingehend präzisiert, in welchem Maße ästhetisch anspruchsvolle bzw. populäre Medienproduktionen in den Unterricht einbezogen werden sollen. Und vor allem fehlen Überlegungen zur Zieldimension eines medienintegrativen Deutschunterrichts und insbesondere eines medienintegrativen Literaturunterrichts. Die Frage, inwiefern die Arbeit mit Medien im Deutschunterricht der ästhetischen Bildung dienen und in welche Beziehung dieses Ziel zum Ziel einer Förderung von Textverstehens-/Texterschließungskompetenz treten soll, bleibt völlig unberührt. Entsprechend werden auch die Möglichkeiten, das Textverstehen bzw. die ästhetische Wahrnehmung durch Medienvergleiche zu fördern und einen Transfer von Texterschließungskompetenz gegenüber unterschiedlichen Medien(-genres) anzustreben, nicht berücksichtigt. Barsch sind diese Ansätze offenbar nicht fremd – das zeigt sich vor allem in den ‚offenen Fragen‘ im Kapitel 5.1. zur ‚integrierten Medienerziehung‘ (vgl. S. 131) sowie dem anschließenden ‚Exkurs‘ (vgl. S. 137f.). Warum diese Ansätze in Kapitel 6 nicht systematisch aufgegriffen werden, bleibt offen.

Die letzten 41 Seiten des 6. Kapitels zitieren und kommentieren dann die Begründungen bzw. Ziele, die die hessischen Rahmenpläne/Lehrpläne für die Behandlung von Medien im Deutschunterricht unterschiedlicher Jahrgangsstufen/Schulformen vorgeben. Zum Teil werden diese Vorgaben näher erläutert, und es werden Unterrichtsmaterialien vorgestellt, die sich für ihre Umsetzung eignen. Im Rahmen dieser praxisnahen Ausführungen finden sich manche sinnvollen Überlegungen, die aber kaum entfaltet werden können, weil dazu die theoretische Grundlage fehlt. Der von Barsch erhobene Anspruch auf eine „Doppelorientierung“ an Theorie und Praxis (S. 9) wird nicht eingelöst, weil die Fachdidaktik als ‚Bindeglied‘ zwischen Medienwissenschaft, allgemeiner Mediendidaktik und praktischen Unterrichtsvorschlägen nicht genügend berücksichtigt wird: Es fehlt eine systematische Darstellung der Gegenstände, Ziele und Methoden, die für eine Integration von Medien in den Deutschunterricht leitend sein sollen.

Zu Volker Frederking/Axel Krommer/Klaus Maiwald:

Mediendidaktik Deutsch

Dagegen zeigt schon der erste Blick auf das Inhaltsverzeichnis der Einführung von Frederking/Krommer/Maiwald, dass hier tatsächlich eine Mediendidaktik Deutsch konzipiert worden ist. Das 5. Kapitel ‚Mediendidaktik Deutsch – Gegenstand, Begründungskontexte, Konzeptionen‘ folgt auf knappe Ausführungen zu Definitionsversuchen von ‚Medien‘ (Kap. 2: ‚Medienbegriffe‘), zur Mediengeschichte (Kap. 3: ‚Mediale Paradigmen. Zur Geschichte der Medien und ihrer Nutzung aus deutschdidaktischer Perspektive‘) und zur Medienpädagogik (Kap. 4: ‚Medienpädagogik aus deutschdidaktischer Sicht‘). Das zentrale 5. Kapitel wird dann durch mehrere Kapitel zu den unterschiedlichen ‚mediendidaktischen Handlungsfeldern‘ ergänzt: Zu den akustisch-auditiven Medien (Kap. 6), den visuellen Medien (Kap. 7), den audiovisuellen Medien (Kap. 8) und den ‚neuen Symmedien Computer und Internet‘ (Kap. 9).

Die Kapitel zu den medienwissenschaftlichen und medienpädagogischen Grundlagen sind von Frederking/Krommer/Maiwald in sinnvoller Weise als knappe, zielgerichtete Hinführungen zur ‚Mediendidaktik Deutsch‘ angelegt. Diese fachspezifische Mediendidaktik fällt dann umfassend und ergiebig aus, insofern fast alle für den Deutschunterricht interessanten Medien(genres) auf fachwissenschaftlicher Grundlage unter wichtigen didaktisch-methodischen Fragestellungen betrachtet werden und unterrichtspraktische Beispiele an die theoretischen Überlegungen anschließen. Zusammenfassungen am Ende aller Kapitel tragen zur Übersichtlichkeit der Darstellung bei. Dass eine für das Werk insgesamt kennzeichnende Komplexität und Klarheit der Reflexionen nicht in allen (Teil-)Kapiteln zu den unterschiedlichen ‚Handlungsfeldern‘ gleichermaßen durchgehalten wird, ist angesichts des umfassenden Vorhabens verständlich. Allerdings hätte das Forschungsfeld ‚Mediendidaktik Deutsch‘ insbesondere für das Selbststudium der Zielgruppe „Studierende, Referendare und Lehrer“ (S. 9) grundlegend noch einleuchtender strukturiert werden können: Durch eine Formulierung von zentralen Forschungsfragen und die Nutzung dieser Fragen für eine systematische Darstellung der einzelnen ‚Handlungsfelder‘.

Die Kapitel 1 bis 4 sind in ihrer Knappheit äußerst ergiebig. In einleuchtender Weise wird in Kapitel 2 dargestellt, dass – angesichts der bislang nicht befriedigenden Definitionsversuche von ‚Medien‘ – unterschiedliche Medientypologien eine sinnvolle Strukturierung des Gegenstandsbereiches für didaktische Reflexionen ermöglichen können. Kapitel 3 bietet einen Überblick über die Geschichte der Medien unter zentralen kommunikationsorientierten, technikgeschichtlichen und kulturhistorischen Aspekten. Für eine angemessene Fokussierung im Rahmen der ‚Mediendidaktik Deutsch‘ sorgt dabei die Leitfrage nach dem Verlust bzw. Wiedergewinn von Plurimedialität im ‚oralen‘, ‚literalen‘, ‚audio-visuellen‘ und ‚multimedialen Paradigma‘. In Kapitel 4 wird die Frage beantwortet, inwiefern die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen medial geprägt sind und welche medienpädagogischen Konzeptionen daraus folgen. Dabei werden repräsentative Ansätze in einer kursorischen Übersicht dargestellt, die die historische Entwicklung der Mediendidaktik lediglich andeutet, die unterschiedlichen Ansätze aber als mögliche Bezugspunkte für die Mediendidaktik Deutsch reflektiert.

Das 5. Kapitel stellt dann die Mediendidaktik Deutsch als ‚dritte Säule‘ der Deutschdidaktik – neben Sprach- und Literaturdidaktik – dar, indem zunächst Gegenstand und Begründungskontexte reflektiert und dann unterschiedliche Konzeptionen der Mediendidaktik Deutsch dargestellt werden. Die Reflexion der Begründungskontexte fällt vollständig und größtenteils einleuchtend aus – so wird neben der Medialität und dem medialen Wandel von Sprache und Literatur, der Literatur im Medienverbund, der Mediensozialisation, der Entwicklung von Weltbildern und von Identität im Umgang mit Medien sowie der Rezeptionsmotivation von Kindern und Jugendlichen auch die Kompetenzorientierung von Unterricht berücksichtigt. Allerdings werden in den Ausführungen zur Kompetenzorientierung nur recht unentschiedene Vorschläge für ein Kompetenzmodell des medienintegrativen Deutschunterrichts unterbreitet. Auf diese Weise fehlt ein Bezugspunkt für die Zusammenstellung von Fragen, die für eine Strukturierung des Forschungsfeldes ‚Mediendidaktik Deutsch‘ hätten maßgeblich sein können.

In der Darstellung der Konzeptionen führt das ansonsten sinnvolle Bemühen um Knappheit und Übersichtlichkeit dann zu einer allzu radikalen Verkürzung: Frederking/Krommer/Maiwald beschränken sich auf eine Zusammenfassung von zentralen Modellen für den medienintegrativen Deutschunterricht: Vorgestellt werden Jutta Wermkes Konzeption eines medienintegrativen Deutschunterrichts, Konzeptionen eines computergestützten Deutschunterrichts von Matthis Kepser und Hartmut Jonas/Kurt Rose, die Konzeption eines intermedialen Deutschunterrichts von Marion Bönninghausen/Heidi Rösch sowie die Konzeption eines symmedialen Deutschunterrichts von Frederking. Im Rahmen dieser Zusammenfassungen werden wichtige Grundsätze und Ziele der Arbeit mit Medien im Deutschunterricht deutlich: Vor allem das Plädoyer für eine Gleichberechtigung von unterschiedlichen Medienformaten und -ästhetiken im Deutschunterricht, lerntheoretische Grundlagen für eine Nutzung des Computers als Lernmedium sowie das Anliegen des ‚intermedialen‘ und ‚symmedialen‘ Unterrichts, Schülern ästhetische Bildung zu vermitteln – im Sinne der Fähigkeit, durch unterschiedliche Medien vermittelte (Kunst-)Formen vergleichend bzw. in Bezug aufeinander wahrzunehmen.

Verzichtet wird jedoch auf eine Erörterung bzw. Ergänzung der Konzeptionen unter Bezug auf aktuelle Forschungsfragen, die sich in den ‚Begründungskontexten‘ einer Mediendidaktik Deutsch durchaus andeuten und dann in den Kapiteln zu den ‚mediendidaktischen Handlungsfeldern‘ teilweise auch beantwortet werden. Im Anschluss an die Vorstellung der Konzeptionen hätten etwa die folgenden Fragen formuliert und dann für eine Strukturierung der ‚Handlungsfelder‘ genutzt werden können: Muss in der Folge von PISA den Printmedien doch wieder eine Rolle als ‚Leitmedien‘ des Deutschunterrichts zugestanden werden? Ist das Anliegen, den Schülern eine kritische Betrachtung von Medienproduktionen nahe zu legen, heute noch aktuell und muss dementsprechend der ‚schulische Kanon‘ nicht nur um ästhetisch komplexe, sondern auch um populäre Medienproduktionen erweitert werden? Wie kann das Wirkungspotenzial bzw. das Zusammenwirken medial unterschiedlicher (Kunst-)Formen genauer beschrieben werden, und welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich daraus für vergleichende Medienbetrachtungen bzw. die Betrachtung ‚symmedialer‘ Werke im Deutschunterricht? In welche Beziehung soll das Lernziel ‚ästhetische Bildung‘ zur Förderung von Textverstehens- bzw. Texterschließungskompetenz im Umgang mit Medienproduktionen treten? Welches deklarative und prozedurale Wissen der Texterschließung sollen die Schüler (in welchen Jahrgangsstufen) erwerben? Und inwiefern kann ein ‚Transfer‘ dieses Wissens gegenüber unterschiedlichen Medien angestrebt werden?

Die Kapitel 6 bis 9 berücksichtigen in umfassender Weise fast alle für den Deutschunterricht interessanten Medien bzw. Mediengenres – vom Hörbuch über Fotografie, Bildgeschichte, Bilderbuch und Comic über (Spiel-)Film, Werbespot, Musikvideoclip und Fernsehformaten bis zu E-Mail, SMS, Chat und Hypertext/Hyperfiction. Die einzelnen Kapitel bieten jeweils Definitionsversuche der behandelten Medien; ‚sachanalytische Zugänge‘ zu den verschiedenen Mediengenres – unter Berücksichtigung ihrer strukturellen Besonderheiten, aber auch ihrer kommunikativen Funktionen und kulturhistorischen Bedeutung (wobei sich manche Wiederholung zu Kap. 3 ergibt); didaktisch-methodische Überlegungen und schließlich Beispiele für die Arbeit mit konkreten Medienproduktionen im Unterricht. Der Umfang der ein-

zelen Kapitel fällt dabei – relativ zur Bedeutung der behandelten Medien für die schulische und außerschulische Lebenswelt – unterschiedlich aus.

Kapitel 6 zu den akustisch-auditiven Medien allerdings ist nicht nur kurz, sondern auch eher unergiebig. Im Rahmen der ‚sachanalytischen Zugänge‘ werden die für die Mediengenres ‚Lesung‘ und ‚Hörspiel‘ kennzeichnenden Strukturen – auf lediglich 20 Zeilen – nur in sehr allgemeiner Weise dargestellt (auch wenn sich dem Teilkapitel ‚analytisch-intermediale Zugänge‘ dann noch Ergänzungen entnehmen lassen). Und recht allgemein bleiben auch die Ausführungen im folgenden Teil, der nicht zwischen didaktischen und methodischen Überlegungen unterscheidet und höchstens undeutlich erkennen lässt, welche Ziele denn nun für das ‚Handlungsfeld‘ der akustisch-auditiven Medien – über eine ‚Wahrnehmungsschulung‘ hinaus – zentral sein und vor allem, in welche Beziehung die Arbeit mit Lesungen/Hörspielen und literarischen Texten im Unterricht treten soll.

Anders das Kapitel 7 zu den visuellen Medien: Auch hier könnte die sachanalytische Betrachtung der Strukturen von Fotografie, Bildgeschichte, Bildergeschichte und Comic noch differenzierter ausfallen. Die didaktisch-methodischen Überlegungen sind aber überzeugend: Die didaktischen Teilkapitel bieten einen sinnvollen Abriss der Ziele, die für das ‚Handlungsfeld‘ visuelle Medien maßgeblich sein könnten. Dabei wird deutlich, dass Medienkritik auch heute noch ein Anliegen des Deutschunterrichts ist; dass visuelle Medien als Sprech- und Schreibenlässe genutzt werden und einer allgemeinen ästhetischen Erziehung dienen, aber auch literarisches Lernen ermöglichen können; und es wird gezeigt, inwiefern Text-Bild-Verbindungen zum Verstehen literarischer Texte beitragen können. Das Teilkapitel ‚Methodische Zugänge‘ reflektiert die Beziehung von ‚diskursiver Analyse‘ und ‚handelnden oder produktiven Verfahren‘ und zugleich eine für den medienintegrativen Deutschunterricht maßgebliche ‚Überlagerung‘ von Medien als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmittel.

Die umfangreichen Kapitel 8 und 9 zu den audiovisuellen Medien bzw. den ‚Symmedien Computer und Internet‘ machen schon in ihrem sachanalytischen Teil ausführlich von Beispielen Gebrauch. Kapitel 8 bietet neben Informationen zur Geschichte und kulturellen Bedeutung unterschiedlicher audiovisueller Genres auch eine – in einigen Aspekten zwar diskussionsbedürftige, aber insgesamt durchaus gegenstandsangemessene – systematische Zusammenfassung von Analyseaspekten des Films. Die didaktischen Überlegungen stellen in einleuchtender Weise die ‚Filmelesefähigkeit‘ als zentrales Ziel der Arbeit mit audiovisuellen Produktionen dar. Die ‚Lesefähigkeit‘ soll dabei auf filmanalytischer Arbeit beruhen, die aber natürlich kein Selbstzweck sein, sondern dem Textverstehen bzw. einem Bezug von Fiktionen auf die Lebenswirklichkeit dienen soll. Als Ergänzung der filmischen ‚Dekodierung‘ wird die Realisierung von intertextuellen/transmedialen und weiteren kontextuellen Zusammenhängen besonders betont. Neben das Ziel ‚Lesefähigkeit‘ treten die Ziele ‚kulturelle Handlungsfähigkeit‘ und ‚kritische Distanznahme‘, und entsprechend wird eine Erweiterung des schulischen Kanons nicht nur durch ästhetisch komplexe, sondern auch durch populäre filmische Produktionen empfohlen. Schade, dass die Überlegungen zu einer curricularen Verankerung der audiovisuellen Medien dann keine konkreteren Vorschläge für ein Filmcurriculum unterbreiten und dass die verschiedenen methodischen Überlegungen kaum miteinander verbunden werden.

Kapitel 9 zu den ‚Symmedien Computer und Internet‘ bietet im sachanalytischen Teil eine differenzierte Darstellung des Computers als Schreib- und Kommunikationsmedium unter besonderer Berücksichtigung von E-Mail, SMS, Chat und Videokonferenz. Dabei werden Entstehung und Funktion der für diese Medien maßgeblichen sprachlichen Mischformen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erörtert. Ähnlich informativ sind die Ausführungen zu Hypertext/Hyperfiction, die vor allem die Möglichkeiten des partizipativen und kollaborativen Schreibens als Besonderheiten von Hypertexten darstellt. Unverständlich bleibt allerdings, warum die Autoren das (narrative) Computerspiel völlig aussparen, das nach den in Kap. 5 vorgestellten Ergebnissen der Mediensozialisationsforschung doch einen deutlichen Interessenschwerpunkt vor allem von Jungen bildet. Im didaktisch-methodischen Teil werden dann vor allem die unterschiedlichen Funktionen des Computers als Lernmedium in differenzierter Weise reflektiert. Im Rahmen dieser Überlegungen kommen allerdings der Computer bzw. seine Mediengenes als Lerngegenstände insgesamt zu kurz: Die Möglichkeiten, Kommunikation per E-Mail, SMS und Chat sprachreflexiv zu betrachten, werden nur recht flüchtig behandelt, und das narrative Computerspiel als Unterrichtsgegenstand wird unter Verweis auf Konzeptionen Petra Jostings lediglich erwähnt.

Fazit

Während sich die Einführung von Achim Barsch lediglich dazu eignet, allgemeindidaktische Grundlagen für die Beschäftigung mit einer fachspezifischen Mediendidaktik zu erwerben, liegt mit dem Werk von Volker Frederking, Axel Krommer und Klaus Maiwald nun endlich eine empfehlenswerte Einführung in die Mediendidaktik Deutsch vor. Insbesondere für den angeleiteten Gebrauch im Hochschulunterricht und im Studienseminar dürfte sich diese Einführung bewähren. Darüber hinaus setzt das Werk Maßstäbe für die fachdidaktische Forschung: Es macht deutlich, dass der Mediendidaktik innerhalb der Deutschdidaktik ein hoher Stellenwert zukommt und dass eine didaktische Reflexion von Mediengenes auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für eine medienintegrative Fachdidaktik von großer Bedeutung ist. Das Werk zeigt aber auch, dass es sich als lohnend erweisen dürfte, das komplexe Forschungsfeld ‚Mediendidaktik Deutsch‘ anhand einer deutlichen Ausrichtung an zentralen Forschungsfragen künftig weiter zu erschließen.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Anja Saupe, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg