

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>
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Jutta Wermke

**OBLIGATORISCH UND
FLEXIBEL**

**Zur Individualisierung von
medienerzieherischen Curricula**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. SH. S. 76-96.

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.

Jutta Wermke

OBLIGATORISCH UND FLEXIBEL

Zur Individualisierung von medienerzieherischen Curricula

1 Zum Thema

Programmatische Erklärungen, daß Medien in den Deutschunterricht und also auch in die Lehrerbildung aufgenommen werden müssen, liegen inzwischen zu Genüge vor. Ebenso Begründungen für diese Forderung: mit Blick auf Kinder und Jugendliche als Rezipienten, auf ein erweitertes Fachverständnis, auf Schlüsselqualifikationen einer künftigen Informationsgesellschaft. Was nun ansteht, sind Fragen der Implementierung, also der Einführung und institutionellen Verankerung von medienwissenschaftlichen Anteilen in der Lehrerbildung.

Die Durchsetzung von Innovationen in Betrieben bzw. Institutionen – ob Schuhfabrik, Restaurant oder Hochschule – hat immer zwei Seiten: zum einen die der konkreten Umstrukturierungsmaßnahmen zur Veränderung von 'Produktmerkmalen' (z.B. der Qualifikation von AbsolventInnen) und dementsprechend von Abläufen (z.B. Studienordnungen), von Abteilungen (etwa Fachbereichen), der Personalpolitik und Finanzierung; zum andern geht es um die Akzeptanz dieser Veränderungen durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, von denen die Realisierung der Innovation (z.B. in der Lehre) letztlich abhängt. Das gilt gleichermaßen, ob eine Neuerung 'von oben' – also per Anweisung, Anordnung, Erlaß (z.B. einer Prüfungsordnung) – durchgesetzt werden soll, oder 'von unten' auf Wunsch von Mitarbeitern, die an der Entwicklung (z.B. in den Gremien der Selbstverwaltung) beteiligt waren. In jedem Fall sind Einstellungen von Handlungsträgern tangiert und im Prozeß der Implementierung zu berücksichtigen. Überspitzt könnte man formulieren: Der Erfolg einer Einführung medienwissenschaftlicher und informatischer Anteile in der Lehrerbildung wird nicht davon abhängen, ob ein Videorecorder mehr oder weniger, ein Computer mehr oder weniger zur Verfügung steht, sondern davon, wie viele Kolleginnen und Kollegen sich für die neuen Themen und Mittel in Forschung und Lehre einnehmen lassen.

Um diesen beiden Seiten des Innovationsprozesses gerecht zu werden, will ich in einem ersten Teil auf die institutionell konkurrierenden Inhaltsbereiche eingehen, hier vor allem mit der Frage nach einem Konsens über ein obligatorisches Kerncurriculum. Im zweiten Teil steht die Perspektive der Handlungsträger – der Studierenden und der Lehrenden – im Mittelpunkt und die Ermöglichung eines individuellen Gebrauchs von Aus- und Fortbildungsangeboten.

Zunächst möchte ich jedoch knapp in Erinnerung rufen, was der inhaltliche Bezugspunkt dieser Bestrebungen ist. 1995 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit dem vielzitierten „Orientie-

rungsrahmen“ ein Konzept der integrierten Medienerziehung vorgelegt, dem im gleichen Jahr auch die Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Medienpädagogik in der Schule“ beipflichtet. Integration wurde bereits 1987 im „Gesamtkonzept für die informations-technische Bildung“ der BLK angestrebt, und sie gilt ebenso zehn Jahre später 1997 im Beschluß der KMK zum Thema „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen“ als Richtgröße.

Im einzelnen impliziert das Konzept

1. die Einbindung der Medienerziehung in die bestehenden Unterrichtsfächer und Lernbereiche
Damit wird die Einrichtung eines separaten Faches Medienerziehung ausgeschlossen, nicht jedoch die Bildung zusätzlicher fächerübergreifender Schwerpunkte.
2. die Verbindung von traditionell AV-orientierter Medienerziehung mit Informationstechnischer Bildung unter Einbeziehung der Leseförderung
Damit soll der Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung anachronistisch getrennter didaktischer Medienzirkel vermieden werden, was jedoch nicht ausschließt, daß sich einzelne Unterrichtssequenzen gezielt mit Teilaspekten der Medienentwicklung und -nutzung in Theorie und Praxis befassen.
3. die curriculare Kontinuität in den drei Phasen der Lehrerbildung
Damit kann einer Fehlentwicklung, wie wir sie zur Zeit in der einseitigen Abschiebung von medienerzieherischer Qualifizierung auf Fortbildungseinrichtungen beobachten, gegengesteuert werden. Das schließt jedoch nicht eine aufbauend unterschiedliche Profilbildung im Lehrangebot der drei Phasen aus.

Das bedeutet für den schulischen Unterricht, daß den Schülerinnen und Schülern über Lernfelder und Fächer ein breites Spektrum an Kenntnissen – zum Teil auch im Anwendungsbezug – zu unterschiedlichen Medienbereichen vermittelt werden soll. Es besagt nicht, daß der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin alle diese Aspekte und Varianten kennen bzw. beherrschen muß. Allerdings wird ein gemeinsames Grundwissen die Voraussetzung sein, damit die fachspezifischen Aspekte fachübergreifend in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden können.

Für die Lehrerausbildung lassen sich deshalb zunächst folgende formale Forderungen aufstellen:

1. Vermittlung eines gemeinsamen Grundwissens in medienwissenschaftlichen (einschließlich medienerzieherischen) Fragen für alle Lehramtsstudierende
2. Vermittlung eines fachspezifischen Grundwissens zu medienwissenschaftlichen (und mediendidaktischen) Fragen für alle Studierenden des Faches Deutsch (und entsprechend für andere Fächer).

Zu beiden Aufgaben müssen daher Veranstaltungen in der Lehrerausbildung als Grundqualifikation für Integrierte Medienerziehung obligatorisch gemacht wer-

den. Diese – wie ich meine – plausible und einfache Schlußfolgerung ist jedoch noch keineswegs realisiert. Dafür gibt es in der Hochschulentwicklung zumindest folgende Ursachen:

- die nicht koordinierte bzw. gegenläufige Vorgeschichte der heutigen Bestrebungen in der Erziehungswissenschaft einerseits und den Fachdidaktiken andererseits
- die Ungleichzeitigkeit der medienrelevanten Diskussionsstände in der Fachdidaktik und anderen Teilbereichen der Fachwissenschaft
- die noch nicht konzeptionell verarbeitete technische und ökonomische Neuorientierung im Medienbereich von Einzelmedien zu Medienverbund und Multimedia.

2 Perspektiven der Wissenschaftsdisziplinen

2.1 Medienerziehung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktiken

Die derzeitige Diskussion um die Einführung medienerzieherischer Anteile in die Lehrerbildung ist geprägt durch ihre Vorgeschichte. Vor dreißig Jahren hat die Auseinandersetzung um sogen. 'Trivalliteratur' und 'Massenmedien' einen Höhepunkt erreicht (vgl. Kreuzer 1967), der in der Erziehungswissenschaft zur Forderung eines zusätzlichen Schulfaches Medienpädagogik führte und in der Deutschdidaktik – auf andere Didaktiken werde ich im folgenden nur am Rande eingehen – zur zeitweiligen Verdrängung von sogen. 'Kanonliteratur' zugunsten von Massenmedien. Die Älteren unter Ihnen werden sich noch an die polemischen Debatten um die hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 erinnern, an das Lesebuch „drucksachen“ und die Zeitschrift „Diskussion Deutsch“, die 1970 gegründet wurde und die ein Forum für diese Auseinandersetzungen bot.

Die meisten Pädagogen und DeutschdidaktikerInnen zielten in dieser Phase nicht auf Integration sondern auf Priorität der Medien vor den traditionellen 'Kulturgütern'. Ein nennenswerter Dialog zwischen beiden Gruppen kam jedoch nicht zustande. Auswirkungen auf Studien- und Prüfungsordnungen – im Pflichtbereich – sind mir nicht bekannt.

In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre setzte der Rollback ein: Die Pädagogen zogen sich aus der schulischen Diskussion zurück, die DeutschdidaktikerInnen mäßigten sich zu dem uns allen bekannten Standardprogramm von Verfilmung und Werbung, Comics und Jugendzeitschriften, Hörspiel und Kinderschallplatte, wie es die Register der Zeitschriften ausweisen.

In der Folge entwickelte die allgemeine Medienpädagogik außerhalb der Schule im Freizeit- und Kindergartenbereich ein reiches Repertoire an Projekten und Materialien. In die Schule konnten diese Modelle nur bedingt hineinwirken, am ehesten noch in die Grundschule, da hier mit Gesamtunterricht und Projektori-

entierung eine Lernsituation bestand, die dem Freizeitbereich relativ ähnlich war. Im übrigen nahmen Deutschlehrer und Medienpädagogen weiterhin kaum voneinander Notiz. Der Arbeitskreis 'Schule' der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK; gegründet 1984) blieb eine Randscheinung.

Anfang der neunziger Jahre kommt wieder Bewegung in die Diskussion als Reaktion auf die Einführung des dualen Rundfunksystems. Das unterhaltungsorientierte Angebot der Privaten Sender und der Kontrollverlust über die jugendlichen Rezipienten bei der Vielzahl der Programme lassen alte Ängste aufflackern und bringen bewahrpädagogische Ansätze wieder ins Gespräch. Ich erinnere nur an Glogauers Reprise (1991) der 'Kriminalisierungsthese' und die Resonanz, die sie in der breiten Öffentlichkeit gefunden hat (Schorb/Swoboda 1991). Schulische Medienerziehung wird wieder gefordert, nun allerdings fachspezifisch integriert.

Die historisch gewachsenen 'Fronten' bleiben dabei erhalten, so daß Pädagogen und DeutschdidaktikerInnen weiterhin getrennt argumentieren, wenngleich die Konzepte zunehmend konvergieren. Für die Allgemeine Pädagogik stellt Tulodziecki (1992; vgl. Tulodziecki u.a. 1995) eine Aufgabenpalette zur Medienerziehung in den Klassen 1 bis 12 vor. Im Rahmen der Deutschdidaktik argumentieren z.B. Gast und Marci-Boehncke (1996), Lecke (1996) und Wermke (1996; 1997a) für fachspezifische curriculare Modelle der Medienintegration. Beide Seiten bemühen sich jedoch, falsche Alternativen zu vermeiden. Die Didaktiker, indem sie den Zusammenhang der Rezeptions-, Wirkungs- und Nutzenforschung immer schon mitbeachten, die Pädagogen, indem sie beginnen, auch die Möglichkeiten der Fächer in ihren Konzepten zu berücksichtigen.

Diese Entwicklungen finden nun erstmals ihren Niederschlag in konkreten Maßnahmen zur strukturellen Veränderung der Lehrerbildung. An der Universität Paderborn wird seit 1995 im Rahmen der BIG-Initiative der Bertelsmann-Stiftung „Bildungswege in der Informationsgesellschaft“ an der Entwicklung eines Curriculums in Abstimmung zwischen Erziehungswissenschaft und einzelnen Fachdidaktiken gearbeitet. Auf dem Programm steht eine Pflichtveranstaltung der Pädagogen zu „Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung“, die inzwischen in die Paderborner Studienordnung aufgenommen worden ist. Es sind außerdem Wahlpflichtveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen sowie im fachdidaktischen Grund- und/oder Hauptstudium vorgesehen sowie auch fachwissenschaftliche Wahlveranstaltungen.

Die AG Medien im Symposium Deutschdidaktik hat in ihrer Stellungnahme von 1997 zu Medien in der Deutschlehrerbildung nicht nur ein Mindest-Mediencurriculum für das Studienfach Deutsch formuliert, sondern auch die Forderungen der Pädagogen berücksichtigt – vor allem die erziehungswissenschaftliche Einführungsveranstaltung –, so daß die Curricula kompatibel sind.

Diese Stellungnahme wie das derzeit bereits in Einzelinitiative praktizierte medienerzieherische Lehrangebot genügen jedoch ebensowenig wie die Veränderung von Studienordnungen dem Anspruch einer institutionellen Verankerung. Die ist erst gegeben mit der Festschreibung in Prüfungsordnungen. Der erreichte Diskussionsstand bietet nun dafür eine gute Voraussetzung, obgleich die Verbände – Deutscher Germanistenverband, SDD und DGfE – bislang weder einzeln für eine solche Entwicklung der Lehrerbildung Stellung bezogen haben, geschweige denn gemeinsam initiativ geworden wären.

2.2 Medienerziehung und/oder Informationstechnische Bildung

Es fragt sich jedoch, ob diese (zu) lang währende Diskussion nicht inzwischen historisch überholt ist bzw. einer gründlichen Revision bedarf, noch ehe sie einen Abschluß gefunden hat. Denn mit den neuen Medien ist ein neuer Zug in die hochschulpolitischen Entscheidungen gekommen, mehr Dynamik, andere Durchsetzungsstrategien. In diesem Fall wäre man allerdings umgekehrt gut beraten, sich, *bevor* Prüfungsordnungen verändert werden, die Zeit zu nehmen für Grundsatzüberlegungen: Ersetzt Informationstechnische Bildung die Medienerziehung, oder ist ITG Teil von Medienerziehung, bzw. welche Funktion hat Medienerziehung neben ITG ?

Diese Fragen sind noch keineswegs geklärt, während die Implementierung der informationstechnischen Bildung in den Schulen und Hochschulen in vollem Gange ist. „Schulen ans Netz“ schafft als bundesweite Offensive Voraussetzungen und Erwartungen, auf deren Erfüllung Lehrer im Eilverfahren vorbereitet werden müssen.

Die im „Orientierungsrahmen“ der BLK geforderte Integration von traditioneller Medienerziehung und ITG steht jedoch nicht nur aus, sondern wird zum Teil durch bereits erfolgte Weichenstellungen abgeblockt. Mecklenburg–Vorpommern z.B. hat 1993 als erstes Bundesland für alle Lehramtsanwärter ein Seminar zu „Themen des medialen Einsatzes der Informations- und Kommunikationstechnik in einem der Fächer“ als Zulassungsvoraussetzung für die Fachdidaktik-Prüfungen eingeführt (Medien. Programm...1998, 18f.). Gleichzeitig wird der Rahmenplan „Bausteine für die Gestaltung des Aufgabengebietes Medienerziehung“, den das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen–Anhalt (LISA) 1996 entwickelt hat, auf traditionelle Medien beschränkt. Die computerbezogenen Teile des ursprünglich „ganzheitlichen“ Konzeptes einer Medienerziehung wurden in Mecklenburg–Vorpommern ausgeklammert und sollen getrennt in einem Rahmenplan „Informatik“ eingesetzt werden (Medien. Programm... 1998, 25).

Oder: 1997 legt das Niedersächsische Kultusministerium einen Entwurf zur Neufassung der Prüfungsordnung für das Erste Staatsexamen an Grund- und Hauptschulen vor. Zu den Zulassungsvoraussetzungen zählt (neben der Ablei-

stung von Praktika usw.) die erfolgreiche Teilnahme an je einer Lehrveranstaltung zu Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht, zur Ästhetischen Bildung und zu Fächerübergreifenden Lernfeldern (§ 26 Abs. 2 Pkt. 2 d,e). In den Durchführungsbestimmungen vom 18. Mai 1998 werden als fächerübergreifende Lernfelder genannt: Europa, Gleichberechtigung der Geschlechter, interkulturelle Bildung, Gesundheitsförderung, Friedenserziehung, Medienerziehung, Umweltbildung, Neue Technologien. Das heißt, ITG wird obligatorisch, Medienerziehung wird zu einem von mehreren Wahlbereichen. Eine systematische Verbindung zwischen beiden Themen wird nicht hergestellt. Wohl aber werden die übergreifenden Lernfelder zur Aufgabe der einzelnen Fächer erklärt. Eine fachspezifische Integration könnte also im germanistischen Lehrangebot geleistet und verankert werden, sofern entsprechende Konzepte vorliegen. Daran fehlt es allerdings bislang, auch dort, wo ITG ausdrücklich „als integraler Bestandteil der Medienerziehung“ bezeichnet wird wie in Schleswig-Holstein (z.B. Informationstechnische Grundbildung, Band 7: Materialien für den Deutschunterricht, hrsg. v. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule 1993, 5) bzw. wo „Medien und Informationstechnologien“ gleichrangig nebeneinander stehen (wie im Paderborner BIG - Projekt).

Dieser unterschiedliche (unkoordinierte bis konkurrierende) Verlauf der Einführung von Medienerziehung und Informationstechnischer Grundbildung hat damit zu tun, daß es sich um Musterbeispiele einer 'Innovation von unten' bzw. 'von oben' handelt. Die informationstechnische Grundbildung wird getragen von öffentlichem Interesse: Eltern erhoffen sich besondere Chancen für ihre Kinder, die meisten Berufe erfordern entsprechende Schlüsselqualifikationen, die Bildungspolitik hat den internationalen Vergleich im Blick und definiert die Qualität der Lehre in hohem Maße auch über den Einsatz moderner Kommunikationstechnologie. Ein Land, das auf neue Technologien setzt, braucht entsprechend qualifizierte Schulabgänger, braucht entsprechend qualifizierte Lehrer, braucht geeignete Prüfungsordnungen, Studienordnungen, Lehrangebote. Enorme Investitionen werden aus volkswirtschaftlichen Überlegungen zur Zeit im Bildungssektor getätigt: Stellen werden ausgeschrieben, Geräte beschafft, Technologiezentren eingerichtet.

Eine solche Förderung wurde der Medienerziehung nie, auch nicht annähernd zuteil. Von der Zeit der Bewahrpädagogik in den fünfziger und sechziger Jahren einmal abgesehen, als man Angst vor allgemeiner 'Verdummung' und moralischer Gefährdung vor allem der Jugendlichen durch die Medien hatte, gab es für die Einführung von Medienerziehung keine Lobby. Im Gegenteil: Der Charakter der Freizeitbeschäftigung haftet ihren Gegenständen an, keine Berufsvorbereitung, keine klassische Bildung, also auch keine Begeisterung bei den Eltern. Andererseits ist Kritikfähigkeit des Verbrauchers, des Konsumenten, Rezipienten, Wählers zwar ein respektables Bildungsziel, aber keines, das unmittelbar in Zusammenhang mit arbeitsmarktpolitischen Fragen gesehen werden muß.

Die Innovation 'von unten' blieb daher immer wieder bereits in den Gremien der universitären Selbstverwaltung stecken.

Gerade diese Beobachtung, daß Medienerziehung zwar überwiegend unterhaltensame Erscheinungen der Alltagskultur – aber nicht ohne Distanz – betrachtet, informationstechnische Grundbildung dagegen – überspitzt formuliert – seriöse brauchbare Mediennutzung fördert, dies allerdings euphorisch und marktkonform, macht nicht nur das unterschiedliche öffentliche Interesse aus, sondern zeigt auch, inwiefern Medienerziehung als Korrektiv zur aktuellen Entwicklung dienen kann.

Die Zusammenführung der beiden Ansätze hat Annemarie Hauf-Tulodziecki auf den Punkt gebracht (1996, 14): So wie die Medienerziehung sich mit dem *Computer* als Medium auseinandersetzen müsse, so hätte die ITG den Computer als *Medium* zu entdecken (auch Elin-Birgit Berndt argumentiert in der gleichen Richtung; z.B. 1997).

Dennoch räumt diese pointierte Formulierung noch nicht alle Mißverständnisse aus. Gerade die undifferenzierte Rede von 'neuen Medien' und 'alten Medien' scheint mir nicht wenig zur Verwirrung beizutragen. Wenn neben dem Computer weiterhin die Beschäftigung auch mit den älteren Medien betont wird, dann hat das nur Sinn, wenn damit nicht eine überholte Technologie eingefroren werden soll, sondern wenn es um Fragestellungen geht, die weiterhin als notwendig erachtet werden. Denn im Zusammenhang mit Computer, Multimedia, Internet stehen bislang andere Themen im Mittelpunkt (Lesen im Hypertext; Textproduktion; Telekommunikation usw.) als im Kontext der traditionellen AV-orientierten Medienerziehung, deren Schwerpunkte bei Rezeptionsforschung und Inhaltsanalyse (narrativer Strukturen, Stereotypen, Serialität usw.) liegen. Und diese Themenstellungen werden weiterhin ihre Bedeutung behalten, ob das Fernsehen oder das Radio schon digital oder noch analog 'funktioniert'.

Eine andere Frage ist die, welchen Vorteil möglicherweise der Einsatz analoger Technik im schulischen Kontext neben der digitalen bieten könnte. Argumente, vorerst zweigleisig zu fahren, sind

1. die nachweislich relativ langsam verlaufende Computerisierung und Vernetzung der Haushalte und dementsprechend die weiterbestehende Dominanz von AV-orientierter Mediennutzung im Freizeitbereich
2. der immer wieder behauptete didaktische Vorteil der analogen Technik, wenn es um Veranschaulichung von produktionsästhetischen Verfahren geht.

Unter diesen beiden Gesichtspunkten scheint eine einseitige 'Digitalisierung' (der Ausstattung und der Diskussion) übereilt.

Im Hinblick auf die Veränderung der Lehrerbildung ist daher vor der fachspezifischen Ausformulierung von Curricula die Klärung weniger des Bezugs von neuen und alten Medien als des Ergänzungsverhältnisses von alten und neuen Fragestellungen erforderlich. Denn auf eine Obligatorik bestimmter Veran-

staltungsangebote (Medienanalyse, Medienwirkung, Medienpraxis usw.) wird man sich möglicherweise schneller einigen können. Wo aber sind die Kriterien zur Bestimmung von Wahlmöglichkeiten? Soll zwischen eher sprach- oder literaturdidaktischen Medienthemen gewählt werden; fiktionalen oder nichtfiktionalen; belletristischen oder journalistischen? Wird durch die Zusammenführung von ITG und Medienerziehung die Thematik nicht doch so komplex, daß die Zahl der vorgesehenen Veranstaltungen deutlich erhöht werden müßte? Was kann mit nur einer Pflichtveranstaltung zur ITG und einer Wahlpflichtveranstaltung zur Medienerziehung in Niedersachsen zum Beispiel erreicht werden – es sei denn die Auseinandersetzung mit 'Medienthemen' bleibt nicht auf diese vier Semesterwochenstunden beschränkt, sondern ist auch Bestandteil der im engeren Sinne fachwissenschaftlichen Lehre. Aufschluß darüber gibt die Entwicklung der Magister-Studiengänge.

2.3 Medienwissenschaft für Magister und Lehramt

Auch die Germanistik ist dabei, ihr Verhältnis zu den Medien nicht mehr nur zu überdenken, sondern die Vermittlung von Medienkompetenz neben philologischer Kompetenz als Ausbildungsziel zu diskutieren und Magisterstudienordnungen zu revidieren (Jäger/Switalla 1994; Jäger/Schönert 1996). Dabei geht es um Entscheidungen grundsätzlicher Art, die mit der Definition des Faches z. B. zur Kulturwissenschaft hin unter Einbeziehung der Medien oder zur Medienwissenschaft hin unter Beachtung kulturwissenschaftlicher Aspekte verbunden sind (Groeben 1994, 79ff.; Schönert 1996, 192ff.).

Eine Vorreiterrolle hat für diese Entwicklung die Germanistik an der Universität-Gesamthochschule Siegen seit Beginn der siebziger Jahre übernommen (mit einem Sonderforschungsbereich „Bildschirmmedien“ seit 1986; einem Graduiertenkolleg zur „Intermedialität“ und seit 1990 einem Medienstudiengang). Das Profil des für Magister- und Lehramtsstudiengänge erbrachten Lehrangebotes zu Medien wird von der Literaturwissenschaft bestimmt und ist überwiegend AV-orientiert. Eine Einführung in die Medienpädagogik gehört zu den Pflichtveranstaltungen (wohlgemerkt!) der Germanistik. Daß es darüber hinaus keine Regelungen zur Sicherstellung medienwissenschaftlicher bzw. medienerzieherischer Anteile in der Deutschlehrerausbildung gibt, mag daran liegen, daß Medienthemen – gerade auch zu Kinder- und Jugendmedien (vgl. Erlinger u.a. 1995) – hier zum Standardangebot zählen und daß es zur Siegener Normalität gehört, Literatur im größeren Zusammenhang mediengeschichtlicher und medienästhetischer Entwicklungen zu sehen. Dennoch bleibt diese personengebundene und m. W. nicht institutionell verankerte Situation riskant, da bei dem anstehenden Generationenwechsel der ProfessorInnen die Kontinuität durchaus gefährdet sein kann.

Höher dagegen ist die Regelungsdichte an der Universität Hamburg. Dort gibt es seit 1992/93 einen Magister–Nebenfach–Studiengang „Medienkultur“. Von 1996 datiert der gemeinsame Studienplan für die Magister- und Lehramtsstudiengänge im Fach Deutsche Sprache und Literatur. Explizite inhaltliche Erklärungen zur Konzeption des Studienangebotes werden in den Zusammenhang der Entwicklung der Fachtradition eingeordnet. (Studienplan für die Magister- und Lehramtsstudiengänge im Fach Deutsche Sprache und Literatur, grundlegend revidierte Auflage 1996,9).

Im Bereich ‘Medien’ werden dort daher folgende Arbeitsfelder in Forschung und Lehre unterschieden:

- „ - Struktur und Geschichte medialer Kommunikation (soziologische, ökonomische, politische, juristische, technische und organisatorische Aspekte)
- Prozesse und Produkte medialer Kommunikation (Bedingungen und Formen von Produktion und Rezeption; Verfahren zur Analyse von Medienprodukten)
- Theorie der Medien und medialen Produktion (Kommunikationsmodelle; sozial - und sprachphilosophische Ansätze)
- Praxis der medialen Kommunikation (Technik und Gestaltung von Medienproduktionen)“ (S.12)

Den Lehramtsstudierenden wird es per Ausführungsbestimmung zur Prüfungsordnung ermöglicht, an diesem Lehrangebot zu partizipieren und einen Medien-schwerpunkt im Rahmen des Teilfachs der Neueren Deutschen Literatur zu bilden als inhaltliche Variante des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch.

Was hier angestrebt wird, ist ein Integrationsmodell auf der Ebene der Studieninhalte vergleichbar Siegen. Die technischen Medien „werden im Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung von Medien und Öffentlichkeit untersucht; damit eröffnet sich eine historische Perspektive, die beispielsweise Formen mündlicher Kommunikation, der unterschiedlichen Printmedien, der theatrale n Vermittlung und der Bild–Wort–Bezüge einschließt“ (S.12).

Allerdings stehen in Hamburg wie in Siegen AV–Medien im Mittelpunkt des historischen und ästhetischen Vergleichs. Es scheint dies zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit wenigen Ausnahmen (z.B. Jonas 1998) symptomatisch für das literaturwissenschaftliche Medieninteresse zu sein. Die Linguistik dagegen setzt sich schwerpunktmäßig mit dem Computer auseinander. Diese Divergenz ist sicher nicht zufällig, sondern hat auch sachliche Gründe, die von traditionellen Fragestellungen und Zugangsweisen herrühren. Für die Fachdidaktik bedeutet diese Zweigleisigkeit in den Teildisziplinen der Bezugswissenschaft ein weiteres Argument, den Brückenschlag zwischen Medienerziehung und ITG anzustreben. Die Stellungnahme der AG – Medien im Symposium Deutschdidaktik zu Medien in der Deutschlehrerausbildung zeigt den Versuch, eine verbindliche Regelung für die Fachdidaktik unter Beachtung erziehungswissenschaftlicher und weiterer

germanistischer Studienanteile zu formulieren. Sie zeigt aber auch, daß eine solche Obligatorik nur als relativ formale Beschreibung von Veranstaltungsangeboten sinnvoll zu sein scheint. Die Konkretisierungen dagegen müssen kontinuierlich zwischen Medienerziehung und ITG, linguistischer und literaturwissenschaftlicher Didaktik ausgehandelt werden. Die Zusammenführung der diversen Kompetenzen in Arbeitsgemeinschaften, Sektionen, Gremien ist daher der nächste wichtige Schritt einer Implementierung.

3 Perspektiven der Handlungsträger

Die Beschränkung auf eine formale Obligatorik und die Ausdifferenzierung einer Palette von Wahlmöglichkeiten sind die Voraussetzungen für eine individuelle – nicht ‘beliebige’ – Nutzung von Lehrangeboten.

Während in der Tradition der sogen. Geisteswissenschaften – und damit auch der Germanistik – größtmögliche Wahlfreiheit in Studium und Lehre als wünschenswert angesehen wird, tendieren die derzeitigen Bemühungen um eine Studienreform generell zu einer starken Reglementierung, Vereinheitlichung und letztlich Reduzierung des Lehrangebotes. Ich will mit den folgenden Überlegungen weder einer Verlängerung des Studiums noch einer Beliebigkeit des Studierens das Wort reden. Wohl aber möchte ich die Perspektive der Studierenden in den Blick rücken und damit die Aufmerksamkeit auf individuelle Adaptionen medienerzieherischer Curricula lenken.

Zur derzeitigen Diskussion um Studienreformen kann auf diese Weise insofern ein Beitrag geleistet werden, als der unselige Rückschluß von der Effektivierung des Studiums auf die Reduzierung des Lehrangebotes durch Vereinheitlichung (mit dem Ziel eines doppelten Spareffekts) als Trugschluß erscheint. Die Individualisierung als *ein* Prinzip der Verbesserung von Studienleistungen – auch im Sinne der Effektivierung –, setzt auf der Seite der Lehre weniger die Standardisierung von Pflichtveranstaltungen voraus als die Flexibilisierung des Lehrangebotes im Rahmen einer formal gehaltenen Obligatorik.

Individualisierung hebt in unserem Kontext einer Implementierung medienerzieherischer Studienanteile auf die personellen Voraussetzungen dieses Prozesses ab:

- die Studienorganisation in unterschiedlichen Fächerkombinationen
- die Motivation zur Profilbildung durch Zusatzqualifikationen
- die Berücksichtigung verschiedener Erfahrungen in der Medien- und Wissenschaftssozialisation.

3.1 Studienorganisation und Fächerkombination

Das Konzept der Integrierten Medienerziehung wird im allgemeinen nur unter dem Aspekt eines Faches und allenfalls im Hinblick auf Abgrenzungsfrä-

gen zur Erziehungswissenschaft hin diskutiert, wobei die Leitfächer Deutsch, Geschichte und Gesellschaftslehre, Kunst und Musik im Mittelpunkt stehen. Die einzelnen Studierenden konfrontiert das Konzept einer Integrierten Medienerziehung dagegen je nach ihrer Fächerkombination mit recht unterschiedlichen Segmenten. Wer Mathematik und Sport studiert, wird unter fachspezifischem Aspekt andere Informationen über Medien und ihren Einsatz im Unterricht erhalten als Studierende, die sich für Deutsch und Englisch oder für Französisch und Geschichte entschieden haben.

Das Fächerprinzip, das aus der Sicht des Unterrichts und der Schüler im Idealfall zu einer vielseitigen Informiertheit führen mag, hat im Studium erhebliche qualitative und quantitative Unterschiede der Wissensvermittlung zur Folge. Denn Medienthemen sind für die Fächer Mathematik und Sport z.B. bei weitem nicht so zentral wie für Deutsch und Geschichte. Manche Studierende können daher ihr Interesse an Medien und Medienerziehung nicht hinreichend über ihre Fächerkombination abdecken.

Ein anderer Umstand, der von Ort zu Ort die Studienplanung verändern kann, ist – von der Fachsystematik abgesehen – das konkret erbrachte Lehrangebot. Weder die Germanistik als Leitfach noch die Erziehungswissenschaft hält überall ein medienwissenschaftliches bzw. -didaktisches bzw. -pädagogisches Lehrangebot vor. Ich will die gravierenden Unterschiede von Ort zu Ort jetzt nur an Deutsch und Erziehungswissenschaft veranschaulichen. Tulodziecki und Mütze (1996, 160f.) haben durch eine Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen des Wintersemesters 1994/95 ermittelt, daß auf Medien-Themen im Schnitt etwa 4 % der Lehrveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft und etwa 2 % im Fach Deutsch entfallen. Nach eigenen Auswertungen ergab sich für das Sommersemester 1997 an der Universität-Gesamthochschule Siegen als medienbezogenes Lehrangebot der Germanistik zuzüglich der Allgemeinen Literaturwissenschaft – sofern für Lehrämter geöffnet – ein Wert von 21,7 %. Dem standen 0 Medien-Veranstaltungen in der Erziehungswissenschaft gegenüber. In Hamburg lag der Anteil der Medienveranstaltungen am Lehrangebot in der Germanistik im Wintersemester 1996/97 bei 16,3 % und damit ebenfalls deutlich höher als in der Erziehungswissenschaft einschließlich der Deutschdidaktik mit 4,2 %. Die Freie Universität Berlin dagegen weist im Fachbereich Germanistik bislang gar kein Medienthema im Lehrangebot der Germanistik auf, und die Fachdidaktiken beharren dort auf traditionellen mediendidaktischen Fragestellungen.

So sinnvoll die Forderung eines fachspezifischen Kerncurriculums zur Medienerziehung an die Adresse der Lehrenden ist, so problematisch ist, wie diese Beispiele zeigen, – jedenfalls zum gegenwärtigen Zeitpunkt – eine überregionale Festschreibung von bestimmten Medienveranstaltungen zu bestimmten Fächern für die Planung der Studierenden.

Ich plädiere deshalb für eine disziplinäre Öffnung medienerzieherischer Curricula. Den Ausgangspunkt können Themenbereiche zur medienerzieherischen

Qualifizierung in Lehramtsstudiengängen bilden, die jedoch noch nicht auf eine bestimmte Disziplin hin formuliert sind. Ich schlage zum Beispiel für Lehramtsstudierende unabhängig von ihrer Fächerkombination die Teilnahme an Veranstaltungen folgender Art vor (vgl. Wermke 1997a, 196ff.):

- zwei Vorlesungen als obligatorische Einführungsveranstaltungen: zur „Struktur und Geschichte medialer Kommunikation unter besonderer Beachtung der Medienästhetik“ und „Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung“
- zwei Übungen (Wahlpflicht): zur „Medienanalyse“ und zur „Medienproduktion“
- zwei Seminare (Wahlpflicht): zu fach- bzw. lernbereichsspezifischen Medienthemen (entsprechend der gewählten Fächerkombination)
- zwei Seminare (Wahlpflicht): zu fachdidaktischen Medienthemen (entsprechend der gewählten Fächerkombination)
- ein Praktikum (obligatorisch) in einem Kultur- oder Medienbereich (anstelle eines der drei Schul- bzw. Unterrichtspraktika)
- eine Ringvorlesung (als Wahlangebot), die z.B. alle vier Semester aus Lehrangeboten der Lehramts-, Magister- und Diplomstudiengänge zusammengestellt werden könnte.

Das Kerncurriculum, das von der germanistischen Lehre gefordert wird, ist mit diesem Studienplan für den einzelnen Studenten durchaus kompatibel. Das besondere des Studienplans ist jedoch, daß zwar Themenbereiche festgelegt werden, die mit unterschiedlichen Verpflichtungsgraden zu studieren sind, die Zuordnung zu bestimmten Disziplinen dagegen weitgehend gelockert wird. Die Einführungsveranstaltung zur „Struktur und Geschichte medialer Kommunikation“ kann zum Beispiel im Rahmen der Germanistik, der Kommunikations- oder der Medienwissenschaft studiert werden, die Einführungsveranstaltung zu „Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung“ entweder in der Erziehungswissenschaft oder in der Informatik/ITG oder in der Fachdidaktik Deutsch. „Medienanalyse“ und „Medienproduktion“ dürfen völlig frei gewählt werden (z.B. in Germanistik, Kunst, Erziehungswissenschaft). Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen sind bedingt frei, das heißt, Vorrang hat das Lehrangebot im eigenen Fach; wo es das nicht gibt, soll bei der Wahl auf einen ergänzenden Bezug geachtet werden.

Die ‘Gastsemester’, die auf diese Weise eingeplant sind, sollen aber nicht als Notlösungen verstanden werden. Der Germanistikstudent, der – mangels fachspezifischem Angebot – in der Anglistik an einem Seminar zur „Analyse amerikanischer daily soaps“ teilnimmt oder in der Musikwissenschaft zu „Filmmusiken“ oder in der Geschichtswissenschaft zur „Kriegsberichterstattung in den Medien“, hat seine Zeit auch für die Beschäftigung mit Medien im Deutschunterricht genutzt.

Voraussetzung dafür, daß ein solches flexibles Partizipationsmodell funktioniert, ist die gegenseitige Anerkennung von Leistungsnachweisen (dies zugleich eine Anregung zur fachübergreifenden Verständigung über medienwissenschaftliche Lehrinhalte) und vor jedem Semester die fachbereichsübergreifende Zusammenstellung der Lehrveranstaltungen zu Medien unter den oben aufgeschlüsselten Themen.

Gänzlich einseitige Auswahlentscheidungen können durch folgende Auflagen verhindert werden. Audiovisuelle Medien, Auditive Medien und Computer müssen jeweils mit *einer* Veranstaltung im individuellen Auswahlprogramm der Studierenden vertreten sein. Das erlaubt bei den Medien eine Gleichverteilung von 2:2:2 ebenso wie Schwerpunktbildungen von 1:1:4.

Mindestens *eine* Veranstaltung ist aus der Erziehungswissenschaft zu wählen, und es müssen zwei verschiedene Fachwissenschaften bzw. zwei verschiedene Fachdidaktiken belegt werden. Auch das ermöglicht unterschiedliche Schwerpunktbildungen bei der Disziplinenwahl.

Für die vorgeschlagene Flexibilisierung sprechen jedoch nicht nur pragmatische Gründe der Studienordnung sondern auch solche der Motivation durch die Eigeninitiative, die gefordert und ermöglicht wird, sowie durch die unüblichen und von daher möglicherweise reizvollen Wahlmöglichkeiten.

Da das vorgeschlagene Curriculum mindestens neun Veranstaltungen umfaßt, könnte man daran denken, sie zusammen als medienerzieherische Qualifikation zu attestieren. Auch dadurch wären Motivation und Eigeninitiative möglicherweise zu fördern. Bei vorgegebenem Layout wäre es den Studierenden überlassen, wie sie ihre Studienleistungen präsentieren: chronologisch oder nach Themen, Medien, Sparten usw. Die Aufnahme der Titel von Seminararbeiten sowie darüber hinausgehender Medienaktivitäten im Studium, sofern sie nachgewiesen werden, ist möglich (z.B. Beteiligung am Uni-Funk, Mitarbeit an der Fachschaftszeitung). Die Studierenden hätten damit einen Anreiz, an ihrem persönlichen 'Profil' zu arbeiten – Lehrende im übrigen auch, indem sie gegebenenfalls die Attraktivität ihrer Lehrveranstaltungen überprüfen.

3.2 Zusatzqualifikation und Leistungsmotivation

Stärker noch als durch diese Anforderungen im regulären Studienverlauf wird die Motivation von Studierenden und Lehrenden über Zertifikatsstudiengänge angesprochen. Zertifikatsstudiengänge werden vor allem – wenn auch nicht ausschließlich – zur Einführung eines Lehrangebotes über neue Medien eingerichtet, da sie nicht der langwierigen Prozedur, die eine Änderung der Prüfungsordnung voraussetzt, unterworfen sind.

Ich gehe kurz auf entsprechende Entwicklungen an der Bremer Universität und an der Universität Bielefeld ein. Seit 1996 wird in Bremen vom Fachbereich Informatik aus das Zertifikatsstudium „Informationstechnische Grundbildung -

Lehrerbildung“ (ITG - L) geplant und organisiert. Die Lernziele sind in drei Blöcke gegliedert: Grundlagen der Informationstechnik und Nutzung der Informationstechnik in der Gesellschaft; Didaktik der informationstechnischen Grundbildung der Sekundarstufe I; Informations-technik und Unterrichtsfächer. Der Gesamtumfang des Zertifikatsstudiums beträgt 16 Semesterwochenstunden, davon entfallen 8 in den ersten Block und je 4 auf den zweiten und dritten.

Es handelt sich hierbei in zweifacher Hinsicht um ein Integrationsmodell: Zum einen werden die Fachdidaktiken gezielt eingebunden, zum anderen wird die Ausweitung des Ansatzes auch auf den Bereich AV-orientierter Medienerziehung angestrebt.

Die institutionelle Verankerung des Zertifikatsstudiengangs erfolgt u.a. dadurch, daß die 16 Semesterwochenstunden zum überwiegenden Teil durch eine maximale Ausnutzung von Wahlbereichen und Anrechnungsmöglichkeiten auf Studienanteile der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken zusammenkommen. Auf diese Weise werden Inhalte der ITG in die Disziplinen hineingetragen.

Sicher hat sich ebenfalls positiv auf die Einführung des Versuchs ausgewirkt, daß die Lehrenden in den Fächern bereits in den Vorlauf einbezogen waren und zur Formulierung von Präambel, Curriculum, Studien- und Prüfungsordnung Stellung nehmen konnten. Auch die Selbstverpflichtung zur Erbringung eines bestimmten Anteils der Lehre dient nicht nur der Planungssicherheit, sondern fördert auch das persönliche Engagement für das Gelingen des Modells.

In Bielefeld dagegen scheint diese Seite der Einführung eines neuen Curriculums nicht so gut gelungen zu sein. Seit 1995 wurde dort das inzwischen abgeschlossene Modellprojekt „Medienkompetenz in der Lehrerbildung“ (MeKoLa) explizit für Lehramtsstudiengänge angeboten. Die Veranstaltungen sind untergliedert nach Medienkunde, Einübung in Medienrezeption und handlungsorientierte Medienutzung. Dabei ist eine breite Streuung der Medienangebote angestrebt von Film, Funk, Fernsehen bis Multimedia und Internet. Bezugsrahmen für Auswahlentscheidungen ist die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Auch dieses Modell ist integrativ angelegt, die Medien wie die verschiedenen Disziplinen betreffend. Daß hier die Einbeziehung der Fachdidaktiken bislang noch nicht befriedigend gelungen ist, mag an den internen Durchsetzungsstrategien gelegen haben.

Allerdings berücksichtigt das Bielefelder Modell die personellen Voraussetzungen der Einführung von Medienerziehung auf andere Weise. Der Befähigung zur Vermittlung von Medienkompetenz im Schulunterricht wird die Vermittlung von Medienkompetenz an die Studierenden selbst vorgeordnet. „‘Wahrnehmungsbildung’ bezieht sich also nicht nur auf Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Lehrer selbst“ (Hugger 1996, 108). Vor allem unter dieser

Zielsetzung haben die produktionsorientierten Verfahren in medienerzieherischen Curricula ihre hochschuldidaktische Funktion.

Was für die Studierenden gilt, gilt verstärkt für (Hochschul-)LehrerInnen, daß sie ihr eigenes Medienverhalten reflektieren und weiterentwickeln müssen. Die Diskussion und Planung der Einführung medienerzieherischer Curricula hat gerade diese Seite des Prozesses bislang vernachlässigt und dementsprechend keine gezielten Angebote entwickelt.

3.3 Mediensozialisation und Fachkultur

Dieses Defizit greift Dichanz (1992, 266ff.) auf und gründet darauf seine Annahme, daß „der Auftrag an die öffentlichen Schulen, eine Medienerziehung zu leisten, auf tönernen Füßen“ stehe (266).

„Es gibt keinen vernünftigen Grund“ – schreibt Dichanz – „für die Annahme, daß die Gruppe der Lehrer eine andere Sozialisierung erführe als andere Gruppen der Gesellschaft. Medien sind für sie wie für andere gesellschaftliche Gruppen ein wichtiger, selbstverständlicher Sozialisierungsfaktor und ein bedeutender Faktor ihres Alltagsverhaltens, ihrer Freizeit. Das alltägliche Medienverhalten von Lehrern dürfte sich kaum oder gar nicht von dem anderer Personengruppen unterscheiden. In Verbindung mit der geringen Professionalisierung des berufsbildenden Medienverhaltens bedeutet dies: Wahrscheinlich sind die alltäglichen Verwendungsformen von Medien auch für den beruflichen Umgang mit Medien in der Schule für Lehrer viel wichtiger, als dies bisher angenommen wurde.“ (Dichanz 1992, 266 f.)

Wenn wir einmal davon ausgehen, daß ihre Mediensozialisation mit ausschlaggebend ist für die Einstellung von Lehrern und Hochschullehrern zur Medienerziehung, dann können wir daraus folgende Annahmen herleiten:

1. Lehrer und Hochschullehrer favorisieren wie andere Menschen auch jeweils die Medien ihrer Jugend.

Diese – allgemeine Beobachtung ist im übrigen der Ausgangspunkt der Unterscheidung von Mediengenerationen (vgl. Frank u.a. 1991, Peiser 1996, Eckert u.a. 1991). An einer Institution lehren also zur Zeit gleichzeitig Buchsozialisierte (das sind zumindest die Jahrgänge vor 1950) und AV-Sozialisierte (sie sind um 1970 geboren). Die Radiofans sind eine zeitlich nicht eingrenzende Minderheit. Die Computer-Kids dagegen sind etwa nach 1980 geboren und zur Zeit noch in der Ausbildung.

2. Lehrer und Hochschullehrer tradieren wie andere Menschen auch die Werthaltungen ihres familiären und schulischen Umfeldes.

Das Schema der Mediengenerationen wird in der einzelnen Biographie z.B. durch den Mediengebrauch im Elternhaus durchbrochen (B. Hurrelmann u.a. [1993] sind diesem Zusammenhang in Bezug auf die Lesesozialisation nachgegangen). Obgleich heute die Partizipation an verschiedenen Mediensysteme

men üblich ist, gibt es doch entscheidende Unterschiede im Gebrauch je nachdem ob Buch, ob Fernsehen oder Computer als Leitmedium gelten (vgl. hierzu Wermke 1997b, 179ff.). So bevorzugt der buchorientierte Rezipient (vgl. die Untersuchung von Frank u.a. zu Kultur und Medien 1991) die öffentlich-rechtlichen Kanäle, Magazine, Fernsehspiele usw., der AV-orientierte dagegen Serien, Shows und das Programm der Privaten Sender.

3. Lehrer und Hochschullehrer selektieren wie andere Menschen auch nach ihrem persönlichen Geschmack.

Der aktuelle Informationsstand ist also abhängig vom Freizeitverhalten. Diese persönliche Medienerfahrung findet z.B. darin ihren Niederschlag, ob der AV-Sozialisierte, aber das Buch als Leitmedium hochhaltende Rezipient die Krimiserien des ZDF oder der ARD bevorzugt oder möglicherweise generell dokumentarische Sendungen den fiktionalen Genres vorzieht. Dichanz (1992, 274) hat ausgerechnet, daß der alltägliche Umgang mit Medien bei Lehrern im Schnitt „nahezu ebenso viel Zeit beansprucht wie ihre direkte unterrichtliche Tätigkeit.“ Eine andere didaktisch-gezielte Beschäftigung mit den Medien schein dagegen nicht als notwendig angesehen zu werden.

Das bedeutet, daß die Einführung und Konkretisierung medienerzieherischer Curricula abhängig ist von der Mediensozialisation der Lehrer und Hochschullehrer. Eine Integrierte Medienerziehung, die 'alte' und 'neue' Medien einbezieht, läßt sich aus dem Erfahrungshintergrund nicht ableiten. Und es ist leicht vorzustellen, wie unterschiedlich von den gleichen Materialien Gebrauch gemacht werden kann, solange die eigene Voreinstellung nicht mitreflektiert wird.

Nun ist die Mediensozialisation nicht der alleinige entscheidungsleitende Faktor in diesem Zusammenhang. Sofern mit Integration auch die Einbindung der Medienerziehung in Unterrichts- bzw. Studienfächer gemeint ist, interessiert ebenfalls das Vorverständnis vom jeweiligen Fach bzw. der jeweiligen Schulform.

Die einzige Untersuchung, die mir hierzu bekannt ist, hat Sacher (1994) durchgeführt (vgl. im folgenden Wermke 1997a, 15 f.). Er hat 10 000 bayerische Lehrerinnen und Lehrer zu „Audiovisuellen Medien und Medienerziehung in der Schule“ befragt und dabei auf fach-, lernbereichs- und schulformspezifische Unterschiede geachtet (Sacher 1994, 41ff.). So fanden Medienerziehung diejenigen Lehrkräfte am wichtigsten die ohnehin „fächerübergreifende Erziehungsaufgaben unterrichteten [...] und Lehrer geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer sowie generell Lehrkräfte an Volksschulen. Am zurückhaltendsten äußerten sich dazu Lehrer mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer und Lehrkräfte des Gymnasiums.“ (43)

An diesen wie auch an anderen Ergebnissen der Untersuchung läßt sich zeigen, daß LehrerInnen nicht einfach unterschiedliche Einstellungen zur Medienerziehung haben, sondern daß sie Medienerziehung im Kontext ihrer Fachkulturen bzw. Schultraditionen verschieden einschätzen. Diejenigen Fächer, die ohnehin die sprachlich-ästhetische Vermittlung der Wirklichkeit thematisieren – dazu

rechnen nicht nur die Fächer Deutsch, Kunst, Musik, sondern auch Geschichte und Politik – haben einen direkteren Zugang zum Unterrichtsgegenstand ‚Medien‘ als diejenigen, die generell glauben, der Realität unmittelbarer habhaft zu werden wie z.B. die Biologie.

Eine stärkere bzw. andere Gewichtung der Medienerziehung wird auch durch Schul- bzw. Unterrichtsformen begünstigt, die – wie die Grundschule bzw. die Volksschule – eher fächerübergreifend arbeiten, während die Fachorientierung des Gymnasiums – offenbar nicht nur unter pragmatischen Gesichtspunkten – die Medien eher abdrängt, obgleich hier nach den Richtlinien und Lehrplänen der Schwerpunkt schulischer Medienerziehung zu erwarten wäre (vgl. Eschenauer 1994, 377). Ähnliche Interpretationen legen die Antworten zu Fragen der Methodik nahe.

Die ansonsten gerne bemühten Begründungen für die geringe Bereitschaft von LehrerInnen – Entsprechendes gilt auch für den Hochschulbereich –, flexiblere Formen der Medienerziehung zu erproben, nämlich: schlechte Ausstattung, mangelnde Ausbildung und andere hinderliche Rahmenbedingungen, scheinen nicht die einzig möglichen zu sein (vgl. Sacher 1994, 53ff.). Die Ergebnisse legen die Annahme einer jenseits von Praktikabilitätsabwägungen angesiedelten ausschlaggebenden Identifizierung mit fachspezifischen Konventionen nahe.

Um diese Annahme, daß ein Zusammenhang zwischen dem Fachverständnis und der Einstellung zur Medienerziehung besteht, speziell für das Studien- und Unterrichtsfach Deutsch zu überprüfen, planen wir in Osanbrück eine Untersuchung zum Thema „Fachkultur und Medien“, die im Rahmen des BLK-Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozessen“ in den nächsten vier Jahren durchgeführt werden soll.

Ziel ist es, aus der Kenntnis dieser Zusammenhänge Konzepte für die Lehrerfortbildung als dem derzeitigen Brennpunkt der medienerzieherischen Qualifikation zu entwickeln und zu überprüfen. Erst in einem zweiten Schritt soll die Umsetzung in medienerzieherische Curricula im Ausbildungsbereich folgen.

Der Modellversuch geht davon aus,

- daß es nicht genügt, Unterrichtsbeispiele vorzugeben, so nützlich sie sein mögen, sofern nicht auch die Fachstruktur zur Debatte steht,
- daß es nicht genügt, medienpraktische Veranstaltungen zur Aus- und Weiterbildung anzubieten, so wünschenswert sie sind, wenn nicht auch theoretische Zusammenhänge des Faches und der Medien bewußt gemacht werden,
- daß es nicht genügt, eine Zusatzqualifikation ‘in (neuen, neueren, neuesten) Medien’ zu ermöglichen, solange die reguläre Ausbildung nicht die systematischen ‘Anschlußstellen’ dafür aufweist.

Der spezifische didaktische Ansatz des integrierten Aus- und Weiterbildungskonzeptes liegt deshalb darin, daß nicht Modelle und Materialien zur Mediener-

ziehung und deren unterrichtspraktische Verwendung im Mittelpunkt stehen, sondern Einstellungen zu und Wertschätzungen bzw. Abgrenzungen von Fach und Medien, von denen aus Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsentscheidungen treffen, sei es, daß sie die Medien aus einem engen Fachverständnis heraus in ihren fachspezifischen Relationen nicht wahrnehmen, sei es, daß sie (zunehmend) die Verbindung zu den traditionellen Gegenständen des Faches aus dem Blick verlieren, da ihnen der kulturgeschichtliche Zusammenhang der Medienentwicklung nicht geläufig ist.

Es wird angenommen, daß die Verbesserung im Sinne von Differenzierung und Öffnung des Deutschunterrichts für die Medien gegenwärtig gerade nicht über ein Mehr an Praktikabilität von Unterrichtsvorschlägen zu erreichen ist, sondern über die Initiierung von Reflexionsprozessen zur Geschichte des Faches, zur eigenen Sozialisation und zu medienübergreifenden wahrnehmungsästhetischen Prozessen.

Ebenso wird angenommen, daß die Kenntnis diachroner und synchroner Zusammenhänge der kulturellen Entwicklung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Koexistenz von alten und neuen Medien realistisch einzuschätzen und z.B. die Funktion von Buchlektüre neben anderen Formen der Medienrezeption zu erkennen und weiterhin didaktisch zu nutzen.

Die Hauptannahme, die als Teil dieser Untersuchung geprüft werden soll, geht davon aus, daß die Fachkultur als Oberbegriff für Standards und Konventionen vor allem im nicht oder kaum explizierten Bereich von 'Selbstverständlichkeiten' Entscheidungsprozesse über die Einbeziehung und Wertung von Unterrichtsgegenständen präformiert, daß also diese Voreinstellungen (wie z.B. 'Buchkultur' als kulturelle Orientierung) reflektiert werden müssen, um die didaktische Kreativität von LehrerInnen in der Entwicklung eines fachorientierten Medieneinsatzes freizusetzen.

Das Prinzip der Individualisierung liegt dem Konzept insofern zugrunde, als differenzierte Lernangebote für die erhobenen unterschiedlichen Entscheidungs- und Begründungsmuster entwickelt werden sollen.

Daß die Hauptlast der Vermittlung medienerzieherischer Kompetenz heute bei Fort- und Weiterbildungseinrichtungen liegt, ist eine Tatsache, aber kein wünschenswerter Dauerzustand. Wenn die Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase ihrer Aufgabe der Vermittlung medienerzieherischer Kompetenz nachkommen wird, dann sollte die dritte Phase genügend entlastet sein, um Raum geben zu können für Supervision und Selbstreflexion von DeutschlehrerInnen, die ihren Unterricht auf eine sich weiter entwickelnde Medienkultur beziehen wollen.

4 Zusammenfassung

Ich nenne abschließend noch einmal die Schritte zur Implementierung von Medienerziehung:

- Wir befinden uns in der Phase der Konsensbildung. Es zeichnen sich kompatible Modelle einer formalen Obligatorik in der Germanistik, der Deutschdidaktik und der Erziehungswissenschaft ab.
- Zur Konkretisierung müssen VertreterInnen der Medienerziehung und der ITG, der Literatur- und der Sprachdidaktik zusammenkommen.
- Die Neufassung von Prüfungs- und Studienordnungen soll diese Prozesse nicht behindern, sondern dauerhaft fördern.
- Zur Erleichterung der Studienorganisation und individuellen Profilbildung ist eine disziplinierte Öffnung erforderlich.
- Zertifikatsstudiengänge können als Angebote für Zusatzqualifikationen auch der Motivation von Studierenden und Lehrenden dienen.
- Supervision und Reflexion der eigenen Entscheidungsmuster werden für Lehrer in der dritten Phase und für Ausbilder zu einer Daueraufgabe.

Da der Kreis der hier Anwesenden der geforderten Zusammensetzung einer Diskussionsrunde zur Konkretisierung des Lehrangebotes entspricht, können wir nun in die fällige Diskussion eintreten.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

- AG Medien im Symposion Deutschdidaktik 1997: Stellungnahme zu Medien in der Lehrerausbildung. In: Deutschunterricht, Jg. 50, H. 9, S. 435 f.
- AG Medien im Symposion Deutschdidaktik 1998: Stellungnahme zu Medien in der Deutschlehrerausbildung (2. Phase). In: Deutschunterricht, Jg. 51, H. 11, S. 559.
- Berndt, Elin-Birgit 1997: Der Deutschunterricht als Ort der Informationstechnischen Grundbildung und der Medienerziehung. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 55, S. 7 - 19
- Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1987: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung, H. 16. Bonn
- Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 1995: Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. H. 44. Bonn
- Dichanz, Horst 1992: Zum Medientumfeld von Lehrern. In: Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 266 - 282
- Eckert, Roland u.a. 1991: Auf digitalen Pfaden. Die Kulturen von Hackern, Programmieren, Crackern und Spielern. Opladen
- Erlinger, Hans Dieter u.a. (Hrsg.) 1995: Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz

- Eschenauer, Barbara 1994: Deutschunterricht – Ein Kernfach für Medienpädagogik in der Schule? In: Diskussion Deutsch, H. 140, S. 374 - 379
- Frank, Bernward u.a. 1991: Kultur und Medien. Angebote – Interessen – Verhalten. Eine Studie der ARD / ZDF - Medienkommission. Baden-Baden
- Gast, Wolfgang/Gudrun Marci-Boehncke 1996: Medienpädagogik in der Schule. In: medien praktisch. Jg. 20, H. 79, S. 47 - 51
- Glogauer, Werner 1991: Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien. Baden-Baden
- Groebe, Norbert 1994: Literaturwissenschaft als empirisch-disziplinäre Kulturwissenschaft. In: Ludwig Jäger / Bernd Switalla (Hrsg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München, S. 79 - 109
- Hauf-Tulodziecki, Annemarie 1996: Warum es nicht reicht, nur Computer in die Schulen zu stellen. In: fiff-Kommunikation, H. 2, S. 11 ff.
- Hugger, Kai-Uwe 1996: MeKoLa. Medienkompetenz in der Lehrerbildung. In: GMK-Rundbrief. Nr. 39/40, S. 108 - 109
- Informationstechnische Grundbildung – Lehrerbildung (ITG-L) 1996
- Informationstechnische Grundbildung. Band 7: Materialien für den Deutschunterricht. 1993. Hrsg. v. Landesinstitut von Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Kronshagen.
- Jäger, Georg/Jörg Schönert 1996: „Hilfreich und gut“ oder „notwendig und dringlich“? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 23, H. 2, S. 32 - 40
- Jäger, Ludwig/Bernd Switalla (Hrsg.) 1994: Germanistik in der Mediengesellschaft. München
- Jonas, Hartmut 1998: Per Mausclick zur Literatur? Elektronische Literatur aus didaktischer Sicht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 3, H. 4, S. 4 ff.
- Kreuzer, Helmut 1967: Trivilliteratur als Forschungsproblem. Zur Kritik des deutschen Trivialromans seit der Aufklärung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 41, H. 2, S. 173 - 191
- Kultusministerkonferenz (KMK) 1995: Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Medienpädagogik. hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Kultusministerkonferenz (KMK) 1997: Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Beschluß der Kultusministerkonferenz Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Lecke, Bodo 1996: Literaturdidaktik vs. Medienpädagogik – kontrovers oder komplementär? In: Bodo Lecke (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Frankfurt/Main, S. 151 - 167
- Medien. Programm zur Integration neuer Medien in den Unterricht 1998: Hrsg. v. Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin

- Peiser, Wolfram 1996: Die Fernsehgeneration. Eine empirische Untersuchung ihrer Mediennutzung und Medienbewertung. Opladen
- PVO-Lehr I: Neufassung der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen 1998. Hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium Hannover.
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I/Deutsch 1972. Hrsg. v. Hessischen Kultusminister. Wiesbaden
- Sacher, Werner 1994: Audiovisuelle Medien und Medienerziehung in der Schule. Strukturelle und typologische Ergebnisse einer Repräsentativuntersuchung. München
- Schönert, Jörg 1996: Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft – Medienkulturwissenschaft: Probleme der Wissenschaftsentwicklung. In: Renate Glaser/Matthias Luserke (Hrsg.): Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Opladen, S. 192 ff.
- Schorb, Bernd/Wolfgang H. Swoboda (Hrsg.) 1991: Medienpädagogen kommentieren populäre Thesen über die Wirkung der Darstellung von Gewalt und Sexualität im Fernsehen auf Kinder und Jugendliche. München. 2. Auflage (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur/Regionalgruppe Bayern)
- Studienplan für die Magister- und Lehramtsstudiengänge im Fach Deutsche Sprache und Literatur der Universität Hamburg, grundlegend revidierte Auflage 1996
- Tulodziecki, Gerhard 1992: Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2. Auflage Bad Heilbrunn/Obb.
- Tulodziecki, Gerhard u.a. 1995: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Wege zur Medienkompetenz 1996. Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung in Sachsen-Anhalt. Herausgegeben vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle/Saale
- Wermke, Jutta 1996: Medienpädagogik und Fachdidaktik. Teil I: Integration als Prozess. In: Deutschunterricht, Jg. 49, H. 9, S. 440-450; Teil II: Konventionen und Innovationen. In: Deutschunterricht, Jg. 49, H. 10, S. 486-495
- Wermke, Jutta 1997a: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München
- Wermke, Jutta 1997b: Kinder- und Jugendliteratur in den Medien oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In: Gerhard Rupp (Hrsg.): Ästhetik im Prozess. Opladen, S. 179 – 217

Anschrift der Verfasserin: *Prof. Dr. Jutta Wermke, Universität Osnabrück, Fachbereich 7, Neuer Graben 40, D-49069 Osnabrück*