

Michael Ritter

Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 6–12

DOI: 10.21248/dideu.736

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Ein neuer Fokus für Deutschdidaktik und Deutschunterricht?¹

Der dieser Debatte zugrundeliegende Aufschlag („Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik?“) formuliert die Prämisse, dass die Deutschdidaktik als Disziplin und Fachcommunity in den letzten Jahrzehnten eine starke Ausdifferenzierung erfahren hat, was sich z. B. in einer größeren Vielfalt an teildisziplinären Diskursarenen widerspiegelt. Daraus ergeben sich Fragen nach der disziplininternen Kommunikation: Kann überhaupt noch von einer Diskursgemeinschaft gesprochen werden? Wie kann man über die Vielfalt der Diskurse einen wenigstens oberflächlichen Überblick behalten? Gibt es noch ein mehr oder weniger kohärentes Selbstverständnis der Deutschdidaktik? Ich möchte im Folgenden allerdings fragen, inwiefern sich die Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft schulischer Sprach-, Medien- und Literaturbildung viel grundsätzlicher neu ausrichten sollte, um dem Gefühl der ‚Zerfaserung‘ einer Diskursgemeinschaft entgegenzuwirken und zugleich einen (oder mehrere) passendere(n) „Denkrahmen“ (Bräuer 2017) des Fachs zu etablieren.

Warum eine Grundsatzdiskussion?

Schaut man auf die Debattenbeiträge der letzten Jahre in *Didaktik Deutsch*, ist erkennbar, dass immer wieder Fragen nach einer Erweiterung der Deutschdidaktik und nach ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Verantwortlichkeit gestellt werden. Nur exemplarisch: 2022 wiederholt Klaus Maiwald die Forderung,² die Deutschdidaktik stärker als Mediendidaktik zu begreifen und die starke Schrift- und Buchorientierung des Fachs zu erweitern (vgl. Maiwald 2022). Michael Krelle fordert eine offensivere Forschung ein, die sich gesellschaftspolitischen Fragen stellt und diese auch zu beantworten versucht, z. B. durch das Eingehen forschungsparadigmen- und disziplinübergreifender Kooperationen (vgl. Krelle 2023). Auch Heidi Rösch schlägt jüngst mehr gesellschaftliche Einmischung der Deutschdidaktik vor, über die Bereiche Lesen und Bildungssprache hinaus und mit neuen, gesellschaftspolitisch relevant erscheinenden Themen (vgl. Rösch 2024). Johannes Odendahl verweist darauf, dass zur Klärung einer solchen Wirkungsrichtung zuvörderst eine „gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik“ (2024: 8) nötig sei, die sich ihrer (ggf. neuen) Gegenstände und Anliegen erst einmal gewahr werden müsse. Oder wie es Anja Ballis in ihrem *Plädoyer für ein Miteinander!* abschließend formuliert:

Und – von der aktuellen Situation ausgehend, ohne platt erscheinen zu wollen – was machen wir mit dem Klima? Ist das nicht eine zentrale Aufgabe, der wir all unsere Kräfte widmen sollten und an der langfristig unser Tun gemessen werden wird? (Ballis 2024: 20)

Was in dieser beliebig erweiterbaren Übersicht³ deutlich wird, ist, dass die Deutschdidaktik sich nicht nur ausdifferenziert, sondern dass ihre innere Substanz wie auch ihre Aufgabenbereiche vielfältiger werden oder werden sollen, folgt man den Thesen der genannten Autor:innen; und mindestens das letzte Beispiel zeigt – wenn auch als rhetorische Frage –, dass die klassischen Grenzen der konventionellen Diskursfelder Sprach- und Literaturdidaktik, die zum Beispiel schon um die Mediendidaktik ergänzt wurden, immer stärker durch neue Herausforderungen aktualisiert werden, denen sich Bildungsdiskurse offenkundig nicht zu entziehen vermögen. Konsequenter scheint es in diesem Zusammenhang,

¹ Ich danke Stefanie Granzow, Christoph Jantzen, Stephanie Jentgens, Petra Josting, Norbert Kruse, Nadine Naugk und Alexandra Ritter für die hilfreichen Rückmeldungen und die teilweise schon begonnene Anschlussdiskussion.

² Diese Forderung wird in der AG Medien schon seit Ende der 1990er-Jahre diskutiert.

³ Zu nennen wären auch Fragen sozialer Ungleichheit, Inklusion und Diversität, Multilingualität, aber auch paradigmatische Differenzen im Spektrum von kompetenzorientierter Bildungsforschung und rekonstruktiver Kulturwissenschaft, methodologisch-methodische Vielfältigkeit u. v. a. m.

dass das Symposium Deutschdidaktik 2024 in Mainz unter dem Motto einer *Über/fachliche[n] Deutschdidaktik* steht, nachdem schon das Wiener Symposium 2022 mit den *Dimensionen des Politischen* einer gleichzeitig genuin fachlichen wie fachexternen Frage nachgegangen war.

Als Zwischenbefund möchte ich festhalten: Die Deutschdidaktik differenziert sich aus, weil sie sich als Fach in einer sich grundlegend ändernden und eben ausdifferenzierenden Medienlandschaft mitentwickeln muss; aber auch – das zeigen die letzten Debattenbeiträge anschaulich –, weil sie den selbstbewussten Anspruch einer sich einmischenden und mitgestaltenden Wissenschaftsdisziplin ausgeprägt hat, die in Zeiten multipler Krisen Verantwortung übernehmen kann und möchte. Das erzeugt Reibungsflächen und eben auch diesen Eindruck von Unübersichtlichkeit und Kohärenzverlust, manchmal sogar (inter-)disziplinärer Vielsprachigkeit (inkl. damit verbundener Kommunikationsprobleme), der Ausgangspunkt dieser Debatte ist – und den man insofern als erwartbares Symptom im Zuge transformativer Prozesse abtun kann, den ich hier aber als Problemmarker aufgreifen und ernst nehmen möchte.

Interessanterweise sprechen die zitierten Kolleg:innen vor allem von Erweiterungen der Gegenstandsbereiche und Aufgabenfelder der Deutschdidaktik. Solche Erweiterungen führen zu Überforderung oder zu Spezialisierung und Profilierung und damit dann eben auch zum Eindruck der Unübersichtlichkeit und des Kohärenzverlustes. Und vielleicht liegt das, so meine These, eben daran, dass es gar nicht in erster Linie um Erweiterung gehen sollte, sondern dass die Frage viel fundamentaler ist: nämlich, ob sich mit dem Übergang der *Gutenberg-Galaxis* (McLuhan 1962/68) in das digitale Zeitalter nicht auch ganz neue Fragen in den Mittelpunkt drängen, die die Deutschdidaktik nicht nur oberflächlich, sondern auch in ihrem Selbstverständnis verändern können.

Exkurs: Transformation der Weltaneignung unter dem Einfluss der Digitalisierung

Um diesen Überlegungen nachgehen zu können, möchte ich ein wenig ausholen und die Frage diskutieren, wo denn mit Blick auf die Transformation unserer Kommunikationskanäle und Medienwelten in der digitalen Realität des frühen 21. Jahrhunderts Schwungmassen und Zugzwänge zu erkennen sind, die für die Selbstvergewisserung der Deutschdidaktik von Relevanz sein könnten. Und ich möchte dafür dem Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen das Wort geben, der in seinem Buch *Die große Gereiztheit* (2018) über das Problem von Kommunikation und Debattenkultur im Umfeld der sozialen Medien nachdenkt.

Ausgangspunkt von Pörkens Analysen ist die Beobachtung einer Aufsplitterung der Gesellschaft in ideologische Diskursgemeinschaften, die miteinander kaum im Dialog sind, sich dafür gegenseitig und teils mit großer Abneigung beobachten. Schmiermittel dieser Entwicklung ist eine Krise der Information, die im Internet und speziell in den sozialen Netzwerken erkennbar ist.

Dabei lehnt Pörksen den Begriff des *Postfaktischen Zeitalters* (Keyes 2004) ab. „Wahrheit ist ein intersubjektiv gültiges, jedoch vielfältig bedingtes, unvermeidlich zeitspezifisches, deswegen jedoch keinesfalls beliebiges Konstrukt [...]“ (Pörksen 2018: 41). Das sei die Bedingung, von einer grundsätzlichen Befangenheit aller Menschen im Prozess der Weltwahrnehmung auszugehen. Im Unterschied zu einer Zeit analoger Medien sei die „Deutungs- und Inszenierungsautorität“ (66) heute aber nicht mehr im Besitz „publizistischer Großmächte“ (66) wie der großen Leitmedien, vielmehr seien die ehemaligen Konsument:innen publizistischer Aktivität – also alle Mitglieder einer Gesellschaft – heute selbst viel stärker involviert in die Dynamiken der Herstellung von Information und Wahrheit. Und das hat zur Folge, dass abweichende Meinungen und Sichtweisen nicht mehr von zentralisierten Medienmächten

marginalisiert werden könnten. In dieser Entwicklung stecken also grundsätzlich positive Tendenzen radikaler Partizipation und Demokratisierung des Medienmarktes.

Allerdings: Die personalisierte Auswahl von Informationen (algorithmisch in Suchmaschinen und sozialen Netzwerken) führt nun in einen Tunnel der Selbstbestätigung: „Man sieht, was einen interessiert. Man erfährt, was die eigenen Vorannahmen bestätigt“ (119). Und man trifft andere, die die Welt ähnlich sehen wie man selbst und in deren Gemeinschaft die gefühlten Wahrheiten zu Fakten zu werden scheinen. So wird der vernetzte Computer zur Weltmaschine.

Das eigentliche Problem dabei sei aber nicht die „Weltkurzsichtigkeit“ (118) der hermetischen *Filterblasen* (Pariser 2012). Im Gegenteil beschreibt Pörksen den „Terror des Augenblicks“ (120) als alltägliche Erfahrung, das ungefilterte und hochfrequente Aufeinandertreffen ganz verschiedener Informationen, auf die sich der nur vermittelt informierte Mensch nicht mehr einlassen kann, weil ihre Substanz in radikaler Weise widersprüchlich ist und die permanente Notwendigkeit der Validitätsprüfung und der Diskursarbeit hoffnungslos überfordert. Dies führt zu zweierlei: Menschen flüchten sich in ein Bestätigungsmilieu, in dem die eigene Weltsicht geteilt und damit der „Filter Clash“ (118) abgefedert werden kann. Und nach außen wird die damit gewonnene Souveränität durch aggressive Abgrenzung verteidigt. Statt Dialog und Diskurs erfolgen Delegitimierung und entwertende Übertreibung – und eine maximale Verhärtung der Fronten.

Was hier dystopisch anmutet, bleibt bei Pörksen in einer hoffnungsvollen Ambivalenz: Denn die radikale Demokratisierung der öffentlichen Diskurse bietet auch viele Chancen. Der Fehler, so Pörksen, liegt in der Vorstellung, man könne diesen virtuellen Erfahrungsraum analog zu den Strukturen vergangener Wissenswelten beschreiben. Statt als sortiertes Archiv der Welt ist das Internet eher als chaotisches und unstrukturiertes „Anarchiv“ (109) zu beschreiben, das in seinen unendlichen Verzweigungen Informationen und Emotionen, Zentrales und Peripheres, Relevantes und Interessantes, Systematisches und Narratives in fast untrennbarer Gleichzeitigkeit und oberflächlicher Gleichwertigkeit anbietet. Sich hier zurechtzufinden, dieses Anarchiv aber auch mitzugestalten, stellt völlig neue Anforderungen, die in klassischen Konzepten kommunikativer Praktiken des Analoges nur unzureichend angelegt sind. So ist der Zugang zum Wissen heute nicht mehr nur an die Fähigkeit zum Dekodieren zeitgenössischer semiotischer Codes gebunden, diese Codes müssen auch eingeschätzt und kontextualisiert werden. In einem Interview spitzt Pörksen noch einmal zu: Wir befinden uns nicht am Abgrund der Geschichte, sondern angesichts einer veränderten Medienwelt in einem Moment mentaler Pubertät im Umgang mit den Medienmöglichkeiten. Wir sind medienmächtig geworden, medienmündig müssen wir erst noch werden (vgl. Pörksen 2020: 57:55–58:33).

Neuausrichtung einer gesellschaftspolitisch engagierten Deutschdidaktik in der digitalen Moderne

Und hier wird aus der Gegenwartsdiagnose ein Bildungsauftrag, den Pörksen selbst auch formuliert – ‚Medienmündigkeit‘. Er beschreibt eine redaktionelle Kompetenz⁴, die in Zeiten analoger Medienwelten ein professionelles Handwerkszeug von Journalist:innen darstellte. Mit der Entwicklung der „vernetzten Vielen“ zur fünften Gewalt im Staat „als Publikaive eigenen Rechts“ (Pörksen 2018: 83) wird diese Kompetenz zum Gegenstand der Allgemeinbildung – und für Pörksen Aufgabe der Schule in einem eigenen Schulfach (205). Doch warum eigentlich ein eigenes Schulfach? Geht es im

⁴ Dazu gehören: Wahrheitsorientierung, Skepsis, Verständigungs- und Diskursorientierung, Relevanz und Proportionalität, Kritik und Kontrolle, ethisch-moralische Abwägung und Transparenz (Pörksen 2018: 190ff.).

Deutschunterricht doch um Sprache, Kommunikation und Kultur, um medial vermittelte Weltzugänge und deren Aneignung als Grundlage gesellschaftlicher Mündigkeit, so gehört die veränderte diskursive Substanz der neuartigen Medienkanäle unbedingt dazu – das wäre nichts Neues und ist auch schon in der Vergangenheit zum Anlass für die curriculare Entwicklung des Deutschunterrichts geworden.

Nun zeigt sich aber, dass eine weiterführende Auffächerung der Deutschdidaktik zwar Expertisen und auch Zuständigkeiten erzeugen kann, dass die aber angesichts des starken Transformationsdrucks in der Deutschdidaktik zu domänenspezifischer Unübersichtlichkeit und Kohärenzverlust führen – und damit dem eigentlichen Problem nichts Adäquates entgegensetzen haben. Mir scheint hier stattdessen ein Anlass vorzuliegen, zu fragen, inwiefern die Deutschdidaktik mit dem Konzept der Medienmündigkeit in Abgrenzung zu den tradierten Gegenstandsfeldern ein geeignetes Fokuskonstrukt vorfindet, das ins Zentrum der Disziplin gerückt werden könnte und um das sich ein neuer Denkraum aufspannen lassen müsste. Der Beitrag der Deutschdidaktik zu einer gesellschaftspolitischen Bildungsreform wäre so ziemlich offenkundig, berücksichtigt man die oben genannten Überlegungen. Aber: Was bedeutet das für die Disziplin und ihre Diskursgemeinschaften?

Ein Angebot zum Weiterdenken

Sucht sich die Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft des Deutschunterrichts ein neues Fokuskonstrukt, hätte das selbstverständlich Auswirkungen auf ihre innere Struktur. Das kann hier keinesfalls ausbuchstabiert werden. Der Platz wäre nicht gegeben und ehrlicherweise bin ich auch selbst noch gar nicht sicher, was die Konsequenzen wären. Aber an drei Gedanken möchte ich das hier Angedeutete ganz verkürzt erproben:

- (1) Die veränderte Fokussierung der Deutschdidaktik macht die tradierten Gegenstandsfelder des Deutschunterrichts keinesfalls überflüssig. Weiterhin wird es z. B. um Schriftspracherwerbsprozesse gehen müssen – sicherlich wird das Dominanzverhältnis der Buchstabenschrift noch stärker durch multimodale Strukturen ergänzt werden –, um Sprachgebrauch, Sprachbetrachtung und auch um literarisches Lernen. Gerade an Letzterem kann man aber gut erkennen, wie die Perspektivierung auf Medienmündigkeit die Diskussionen verändern könnte. Während der Umgang mit Literatur heute noch eher in einem Spannungsverhältnis von Individuierung (Persönlichkeitsentwicklung) und Enkulturation (Aneignung von Rezeptionskompetenzen als kulturelle Bildung) konzipiert wird, käme vor dem Hintergrund der oben genannten Überlegungen eine weitere Dimension hinzu: Der fiktionale Charakter von Literatur und ihre kategoriale Ambiguität bieten einen Zugang zur Konstruktion von Wirklichkeitsmodellen, die nicht nur im Hinblick auf Fiktionalität, sondern auch in ihrem Verhältnis zur faktualen Welt zu erschließen sein können. Nicht nur die fiktionale Konstruktion offenzulegen, kann dabei erkenntnisreich sein, auch die Möglichkeit abweichender Deutungen durch verschiedene Individuen verstehen zu lernen, bietet wichtige Erfahrungen. Denn dabei wird erkennbar, dass semiotische Strukturen immer deutungsbedürftig sind und damit subjektiv angeeignet werden – und eben zu subjektiv eingefärbten Interpretationen führen. Dafür zu sensibilisieren, kann z. B. ein Zugang zur Ausbildung von Wahrheitsvorstellungen sein, der die subjektive Dimension jeglicher Weltaneignung nicht ausblendet, sondern Wissen als Ergebnis der Aushandlung notwendig perspektivengebundener Weltzugänge erfahrbar machen.
- (2) Als weitere Konsequenz wäre der Umgang mit den zu Monitoringzwecken erhobenen Befunden hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen Heranwachsender – wie sie in den letzten Jahren im Rahmen der großen (internationalen) Leistungsvergleichsstudien regelmäßig für Furore sorgen – zu überdenken. Einerseits wäre zu prüfen, inwiefern die untersuchten

Konstrukte im Blick auf das Grobziel Medienmündigkeit in der untersuchten Form überhaupt von zentraler Relevanz wären. Ggf. müsste z. B. beim Konstrukt Lesekompetenz das ‚Informationsmodell‘ viel stärker im Hinblick auf seine interpretatorische Substanz verändert werden und eine Art Deutungssensibilität miterhoben werden; also die Fähigkeit, ambige und perspektivengebundene Textimplikationen zu erkennen und in die Deutung einzubeziehen.⁵

- (3) Zu erwarten wäre schließlich, dass die Neuperspektivierung der tradierten Gegenstandsfelder der Deutschdidaktik zu einer (teil)disziplinübergreifenden Diskussion über das Selbstverständnis unserer Fachdidaktik führen wird. Diese wäre keinesfalls sich selbst zu überlassen, sondern zu moderieren, böte aber den Anlass und die Chance, den oben genannten ‚Zerfaserungstendenzen‘ zwischenzeitlich durch gemeinsame Diskussionsfluchtpunkte und Denkrahmen wieder eine neue Kohärenz zu bieten. Bei aller Ambivalenz solcher Prozesse – keinesfalls wären Spannungsfelder und (inter)disziplinäre Kompatibilitätsprobleme einzuebnen, unser Fach profitiert davon ungemein! – böte sich darin doch eine Chance zur Selbstverständigung und Selbstvergewisserung, die angesichts tiefgreifender Transformationen und der damit verbundenen Verunsicherung konstruktiv sein könnte.

Sicherlich wirkt ein solcher Ausblick nicht nur einladend: Prozesse der Neuausrichtung sind anstrengend. Dennoch könnte sich hier die Möglichkeit auftun, der in (wenigstens in großen Teilen) der Community spürbaren tiefen Sehnsucht nach gesellschaftspolitischer Relevanz mehr Gewicht zu verleihen, ohne sich auf mehr oder weniger anachronistisch wirkende und oft kulturpessimistisch grundierte Vorstellungen einlassen oder einer positivistischen Verengung dieser Aufgabe im Sinne technokratischer Lehr-/Lernkonzepte folgen zu müssen. Der Blick könnte stattdessen geschärft werden, um die auch heute bekannten – und ohne Zweifel relevanten – Teilhabeprobleme genauer zu beschreiben und zu bearbeiten; vielleicht auch als Antwort auf Johannes Odendahls Frage nach einer stärker gesellschaftspolitischen Reflexion der Deutschdidaktik. Und vielleicht wäre das auch der Bogen zum Anfang, der dann zwar nicht gleich das Klima in den Blick rückt, aber wenigstens den viel größeren Rahmen einer BNE, zu der auch eine demokratie- und diversitätssensible Deutschdidaktik einen zentralen Beitrag zu leisten hat.

Literatur

- Ballis, Anja (2024): „Plädoyer für ein Miteinander!“ Aus dem Tagebuch einer Deutschdidaktikerin. In: *Didaktik Deutsch* 29 (56), S. 16–22. <https://doi.org/10.21248/dideu.710>
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2017): *Positionen der Deutschdidaktik*. Bd. 1. Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Keyes, Ralph (2004): *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York: St. Martin's Press.
- Krelle, Michael (2023): Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik! In: *Didaktik Deutsch* 28 (55), S. 10–14. <https://doi.org/10.21248/dideu.686>
- Maiwald, Klaus (2022): „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“ Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. In: *Didaktik Deutsch* 27 (52/53), S. 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.99>

⁵ In Ansätzen berücksichtigt das schon die PISA-Sonderauswertung *Lesen im 21. Jahrhundert* (Sälzer 2021), indem die Glaubwürdigkeit von Textquellen auch mit Blick auf deren Perspektivität untersucht wird. Solche Ansätze gilt es konsequent weiterzuentwickeln, auch mit Blick auf ein offeneres Konstrukt des Textverstehens.

McLuhan, Marshall (1968): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf: Econ (engl. Erstausgabe 1962).

Odendahl, Johannes (2024): Education washing? Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht. In: Didaktik Deutsch 29 (56), S. 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.706>

Pariser, Eli (2012): Filter Bubble: Wie wir im Internet entmündigt werden. München: Hanser.

Pörksen, Bernhard (2018): Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. München: Hanser.

Pörksen, Bernhard (2020): Jung & live. #28 mit Bernhard Pörksen.

https://www.youtube.com/watch?v=qmGoXe456_s&t=51s. Abgerufen am 21.05.2024.

Rösch, Heidi (2024): Deutschdidaktik bildungs-, sprach- und literaturpolitisch gestalten. Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“. In: Didaktik Deutsch 29 (56), S. 10–15. <https://doi.org/10.21248/dideu.708>

Sälzer, Christine (2021): Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st Century Readers“. OECD und Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/05/Studie_Vodafone-Stiftung_Lesen-im-21-Jahrhundert.pdf Abgerufen am 24.06.2024.

Anschrift des Verfassers:

Michael Ritter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale
michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de