

Medien - Medieneinsatz - Verfilmen. Überblick, empirische Erhebungen, exemplarische Dokumentation und Interpretation.

Klaus Metzger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Metzger, Klaus. 2004. "Medien - Medieneinsatz - Verfilmen. Überblick, empirische Erhebungen, exemplarische Dokumentation und Interpretation." Augsburg: Universität Augsburg.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



MEDIEN – MEDIENEINSATZ – VERFILMEN

ÜBERBLICK

EMPIRISCHE ERHEBUNGEN

EXEMPLARISCHE DOKUMENTATION UND INTERPRETATION

KLAUS METZGER

GUTACHTER:

**PROF. DR. KASPAR H. SPINNER, ORDINARIUS FÜR DIDAKTIK DER DEUTSCHEN SPRACHE
UND LITERATUR AN DER UNIVERSITÄT AUGSBURG**

**PROF. DR. FRIEDEMANN MAURER, ORDINARIUS FÜR PÄDAGOGIK MIT SCHWERPUNKT
GRUNDSCHULPÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT AUGSBURG**

TERMIN DER DISPUTATION: 07.07.2004

INHALT

Statt einer Vorworts	5
----------------------	---

VORSPANN	7
----------	---

MEDIEN – TOTALE: Orientierung und Überblick

1	Deutsch-Unterricht in der Grundschule	12
2	Medien – in Wissenschaft und Schule	20
2.1	Terminologie	20
2.1.1	Medium/Medien	21
2.1.2	Medienpädagogik	24
2.1.3	Medienerziehung – Mediendidaktik – Medienpraxis – Medienwissen	26
2.1.4	Medienkompetenz	28
2.2	Begriffsverwendung in der Studie	31
3	Deutsch-Unterricht und Medien	32
3.1	Diachrone Entwicklungslinien	32
3.2	Amtliche Zielvorgaben für den Medienbereich	35
3.2.1	Der Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission	37
3.2.2	Der Blick auf Bayern: Gesamtkonzepte und Lehrpläne	39
3.3	Umgang mit Medien im Deutschunterricht der Grundschule – Ziele und Inhalte aus didaktischer Perspektive	42

MEDIENEINSATZ – HALBTOTALE: Näherrücken

1	Anmerkungen zur Untersuchung von SACHER aus dem Jahre 1994	50
2	Empirische Untersuchungen der Situation an den Grundschulen im Landkreis Augsburg und in Augsburg-Stadt	53
2.1	Zur Anlage des Fragebogens	53
2.2	Rücklauf	58
2.3	Die Ergebnisse der Befragung	59
2.3.1	Block I: Die Fragen 1 bis 3	59
2.3.2	Block II: Die Fragen 4 bis 9	66
2.3.3	Block III: Die Frage 10	76
2.4	Kurzes Fazit der Untersuchung	79

VERFILMEN – GROSSAUFNAHME/DETAIL: Verdichtung auf Einzelheiten

1	Präliminarien zum Verfilmen	81
2	Video	85
2.1	Wahrnehmung – Text und Bild	85
2.2	Technik	89
2.3	Die Videocamera in der Schule	91
2.3.1	Die Videocamera in Kinderhänden	91
2.3.2	Mögliche Ziele des produktiven Umgangs mit der Videocamera	93
3	Das Bilderbuch <i>Irgendwie Anders</i> von KATHRYN CAVE und CHRIS RIDDELL	95
3.1	Zum Bilderbuch <i>Irgendwie Anders</i>	95
3.2	Kurze Analyse des Bilderbuchs <i>Irgendwie Anders</i>	97
3.3	Abdruck des Textes <i>Irgendwie Anders</i>	102
4	Dokumentation von Organisation und Durchführung	104
4.1	Allgemeines	104
4.2	Videolabor	108
4.3	Verlaufstabellen zur zeitlichen Struktur der Vormittage im Videolabor	109
5	Analyse und Interpretation prägnanter Details	112
5.1	Vorkurs der Gruppe B	113
5.2	Gruppe A	115
5.2	Gruppe B	123
6	Versuch eines kurzen Gesamtfazits	129

ABSPANN

Schülerinnen und Schüler der Probanden-Klasse	132
Das Geheft des Vorkurses	133
Praktische Hinweise zum Umgang mit der Videocamera in der Schule	139
Verzeichnis des beigefügten Materials	141
Literaturverzeichnis	142

STATT EINES VORWORTES

SPIEGEL: Lässt sich die Vision in Worten zusammenfassen?

ALTMAN: Natürlich nicht. Es ist alles im Film. Wenn man es in Worte fassen könnte, dann hätte ich keinen Film gedreht.

Der Regisseur ROBERT ALTMAN im SPIEGEL-Interview zu seinem Film *Dr. T and the Women* (USA 2000); in: DER SPIEGEL 4/2001 vom 22.01.01, S. 196

Zu danken habe ich Herrn Professor Dr. Kaspar H. Spinner, der mir die Möglichkeit zur Promotion eröffnete, die Arbeit geduldig über einen allzu langen Zeitraum durch Kritik und Rat begleitete.

Mein besonderer Dank gilt Frau AOR Dr. Christine Köppert, die wohl endlose Stunden damit zubachte, die Arbeit gegenzulesen. Ihr Vermögen, weiterführende Impulse zu geben und das Nachdenken selbst über kleinste Details anzuregen, war eine unschätzbare Hilfe.

Ein Danke ferner an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg für ihr kollegiales Verhalten und die anregungsreiche Zusammenarbeit.

Der Schulleitung der König-Otto-I.-Schule in Königsbrunn danke ich für das Entgegenkommen, meinem Freund, Herrn Rektor Ernst Lumper, für die Erlaubnis, mit seiner damaligen Klasse arbeiten zu dürfen. Zu danken ist natürlich auch den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern.

Meiner Frau Birgit, meinen beiden Töchtern, Verena Franziska und Marisa Solvejg, sowie meinen Eltern Wilfried und Sieglinde Metzger sei diese Arbeit gewidmet.

Gersthofen, im März 2004

Klaus Metzger

VORSPANN

Im Unterricht einen Film mit der Videocamera zu drehen ist etwas, was manche Lehrerin, mancher Lehrer weder sich noch den Schülern zutraut. Andere hingegen fragen sich bereits, ob es im Zeitalter der Digitalisierung, in der der Computer und die damit verbundenen, wohl noch lange nicht ausgereizten Möglichkeiten dominieren, in der Zeit von Internet und Hypertext, von 3-D-Software und Online-Gaming-Zones, von massenkompatibel simplifizierten Verfahren zum Herstellen von Medienprodukten am PC nicht anachronistisch sei, Kinder einen Film mit einer Videocamera drehen zu lassen. Macht es also Sinn, in der Schule mit dem (von der Verbreitung her gesehen überwiegend immer noch analogen, auf Magnetband abspeichernden) „Steinzeitmedium“ Video¹ zu filmen, gar Literatur zu verfilmen²?

Tatsächlich werden in professionellen Film-Produktionen Film- und Videokamera immer mehr von im binären Prinzip digital abspeichernder Technik verdrängt, an der und mit der auch komplexe Zeichen und Symbole (Sprache, Bildzeichen, Schrift, akustische und visuelle Symbole) mit einem kleinen Bestand an einheitlichen Grundelementen generiert werden können. Die Bandbreite reicht dabei von aus heutiger Sicht simplen Morphing-Prozessen (JAMES CAMERON's *Terminator* von 1991) über digital entworfene historische Städte (in frappierender Qualität etwa das antike Rom in RIDLEY SCOTT's *Gladiator* aus dem Jahre 2000) und phantastische Ländereien (beispielsweise in der *Herr der Ringe*-Trilogie) bis zu komplett am Computer entworfenen Animationsfilmen (als erster der 1995 unter der Regie von JOHN LASSETER in den Pixar-Studios entstandene Animations-Kinderfilm *Toy Story*, ebenso sein Sequel *Toy Story 2* von 1999; oder, in unglaublicher Qualität, 2001 die *Monster AG* und 2003 *Finding Nemo* der Disney/Pixar-Produktionsstätten). Die Zukunft des Films – Drehen mit der handlichen Digitalkamera, dann digitale Postproduktion, digitale Distribution und digitale Projektion – lässt sich treffend mit der Schlagzeile „Die Abschaffung der Filmrolle“ (SPIEGEL 35/2003, S. 70 f.) charakterisieren.

In toto gesehen ist das Filmen mit der Videocamera wohl kaum anachronistisch zu nennen, können doch für die Verwendung des Mediums Video auf unterschiedlichen Ebenen gute Gründe angeführt werden:

- Die menschlichen Wahrnehmungsprozesse sind unabhängig davon, ob ein filmisches Bild digital oder analog produziert wurde; auch die Mittel der Filmsprache bleiben schließlich die gleichen.
- Die Absatz- und Verfügbarkeitszahlen bei Videorecordern, Videocassetten und Videocameras zeigen den immer noch vorhandenen Stellenwert des Mediums im alltäglichen Leben.
- Ein Blick auf die Ausstattung der Schulen zeigt, dass das Medium Video mit zeitlicher Verzögerung inzwischen flächendeckend zur technischen Ausrüstung gehört (dafür mangelt es nun an DVD-Playern; die Verzögerungen wiederholen sich). Jedoch besteht bezogen auf dieses Medium erheblicher didaktisch-methodischer Nachholbedarf; das lässt sich durch drei später darzustellende und zu diskutierende empirische Untersuchungen ausweisen. Die LehrerInnen wollten oder konnten mit den technischen

1 Ist im Folgenden von Video die Rede, wird der Begriff immer prototypisch verwendet. Warum das sinnvoll scheint, lässt sich an alltags-sprachlichen Beispielen verdeutlichen: Spricht man von Video, meinen die einen die Videocamera, andere den Videorecorder oder die Videocassette, dritte den Videofilm oder alles in Kombination. Unterhält man sich über ein Video, ist damit ein Produkt gemeint, das nur höchst selten mit einer Videocamera aufgenommen wurde und nicht einmal unbedingt mit Hilfe eines Videorecorders abgespielt wird, man spricht auch von Video, wenn das Produkt im Fernsehen gezeigt wird, etwa als ‚neues Video‘ eines Popkünstlers. Auch Filme auf dem Speichermedium DVD werden als ‚Videofilme‘ bezeichnet. Wie weitere Begriffe im Rahmen der Arbeit verwendet werden, klärt sich unter Punkt 2.2 im ersten Teil der Arbeit.

2 Mit ‚Literatur verfilmen‘ ist in diesem Kontext nicht das Abfilmen etwa von Bildern aus einem Bilderbuch gemeint, sondern das tatsächliche Transponieren und Adaptieren des Buches auf eine dramatisch-schauspielerische Ebene.

und medialen Entwicklungen nicht Schritt halten und ästimier(t)en kaum den Stellenwert der Medien. Die Gründe sind vielfältig und wiederhol(t)en sich aktuell beim Medium PC. Es scheint, als ob der Medienbereich tatsächlich (auch) ein Generationenproblem sei. Angesichts der Euphorie, mit der sich momentan die schultragenden Institutionen, die den Medien Fernsehen und Video eher skeptisch gegenüberstanden und -stehen, auf die so genannten ‚Neuen Medien‘ PC und Internet stürzen – man denke zum Beispiel nur an die (sicherlich sinnvolle) Initiative „Schulen ans Netz“ –, verstärkt sich der Eindruck, dass das Medium Video mit seinen produktiven Möglichkeiten keinen rechten Platz in der Schule gehabt hat oder je (noch) haben wird.

Die im ersten Absatz gestellte Frage eindeutig zu bejahen, legt auch die Fachliteratur nahe, denn: „Eine Filmdidaktik für den Deutschunterricht gibt es nicht.“ (KERN 2002, S. 217). Das gilt umso mehr, wenn man den Satz umformuliert: Eine Didaktik des Films für den Deutschunterricht gibt es nicht.

- Sofern sich die Fachliteratur auf das Medium Video in handlungsorientierter Perspektive bezieht, finden sich als typische Zielbereiche „Video als Mittel der Reflexion eigenen bzw. Gruppenverhaltens“, „Video als Mittel der Exploration“, „Video als Mittel zur Herstellung von Gegenöffentlichkeit bzw. als Mittel der Artikulation“ oder „Video als Mittel der Analyse und Kritik der Massenmedien Film und Fernsehen“ (so exemplarisch etwa bei SCHELL 1993, S. 204 ff.). Die Möglichkeit, dass sich bspw. durch das Verfilmen von Literatur mit Kindern im Tun ästhetische Dimensionen erfahren lassen und individuelle Vorstellungsprozesse sichtbar gemacht werden können, gerät kaum in den Blick.
- Betrachtet man die angeführten Zielbereiche, überrascht es nicht, dass Modelle, die das Verfilmen von gedruckter Literatur mit SchülerInnen thematisieren, äußerst rar sind, und wenn es sie dann doch gibt, bewegen sie sich in den meisten Publikationen auf der Ebene von Unterrichtsvorschlägen, die zu realisieren erst ab (dem Ende) der Sekundarstufe I empfohlen wird – und dann häufig im Rahmen von Projekten oder außerunterrichtlichen Vorhaben.
- Als logische Folge fehlen demnach erst recht detaillierte Untersuchungen, die der Frage nachspüren, was denn eigentlich passiert, wenn Kinder Literatur verfilmen, also die beim Verfilmen von Literatur ablaufenden (Lern-)Prozesse erleben. Das könnte vielleicht daran liegen, dass die Lehrenden (auch die Forschenden?) Grundschulkindern und sich selbst immer noch zu wenig zutrauen³ – das klingt auch in den Untersuchungen an, die im zweiten Teil dargestellt werden.

Man könnte also sagen, die Erforschung der beim Verfilmen von Literatur durch Grundschulkin- der ablaufenden Prozesse repräsentiere ein längst (über)fälliges Desiderat der Deutschdidaktik, genauer der kognitionspsychologisch gestützten Literaturdidaktik und Medienerziehung⁴; in diesem Bereich ist weit über diese Arbeit hinaus noch detailliert und konkret nachzufragen und zu

3 WOLFGANG KLAFKI meint dazu:

Kinder leben heute viel weniger naiv, in harmonischer Einheit mit ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt und viel weniger in einer noch undifferenzierten Einheit ihrer kognitiven, emotionalen, praktisch-handlungsbezogenen und sozialen Möglichkeiten [...]. Die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit haben sich meistens bereits zu differenzieren begonnen, und sie stehen oft schon in Spannung zueinander, weisen Widersprüche und Unstimmigkeiten auf.

Die eben angesprochene Erkenntnis bedeutet einerseits, daß Kinder im Prinzip wahrscheinlich kognitiv anspruchsvoller gefördert und gefordert werden können, als man früher annahm, weil ihnen ohnehin längst zugängliche Widerspruchserfahrungen die Anbahnung von kritischer Reflexion, wenn sie anhand konkreter Beispiele erfolgt, möglich machen, daß es aber zugleich schwieriger geworden ist, den Kindern dazu zu verhelfen, daß sie ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse in den verschiedenen Fähigkeitsdimensionen immer wieder in eine auch sie selbst befriedigende Übereinstimmung bringen können. Solche Schwierigkeiten sind den Kindern natürlich nicht als Schuld anzurechnen, sie sind auch nicht, wie manche konservative Zeit- und Erziehungskritiker uns weismachen wollen, Folge allzu liberaler oder gar laxer Erziehung. (KLAFKI 1999, S. 50)

4 Dieser Begriff wird an dieser Stelle ausdrücklich mit Vorbehalt verwendet; Kapitel 2 des ersten Teils beschäftigt sich eingehend mit den terminologischen Problemen und dem Verhältnis von Literaturdidaktik und Mediendidaktik.

forschen. Anstöße dazu könnten folgende Fragen geben, die im Rahmen der Studie eine gewichtige Rolle spielen:

- Können schon in der Grundschule durch das selbstständige Verfilmen von erzählenden und dramatischen Texten fundamentale Ziele des Literaturunterrichts erreicht werden – Stichpunkte wären: Selbst- und Fremdverstehen, Imagination, ästhetische Bildung⁵?
- Leistet das selbstständige Verfilmen von Literatur bei Grundschulkindern einen Beitrag zum besseren Textverständnis⁶?
- Die Transformation von einem Medium in ein anderes erlaubt es, sich Aspekte des Ausgangs- wie des Zielmediums verstehend anzueignen. Begünstigt das Umsetzen eines Textes und der durch das Lesen entstehenden/entstandenen ‚Bilder im Kopf‘ in filmische Bilder, ähnlich dem Schreiben, den je individuellen Leseprozess für sich selbst und andere erfahrbar und greifbar werden zu lassen?
- Fördert der Prozess des Verfilmens die Medienkompetenz, den medienbezogenen Sprachgebrauch und das medienbezogene Argumentieren?
- Erlaubt das selbstständige Verfilmen von Literatur Rückschlüsse auf das vielzitierte (und kontrovers diskutierte) ‚implizite Medienwissen‘⁷ der SchülerInnen bezogen auf audiovisuelle Medien?
- Gestattet das selbstständige Verfilmen die für die geistig-psychologische Entwicklung der Kinder so wichtigen offeneren Unterrichtsformen?

Die Beschäftigung mit dem zentralen Anliegen dieser Arbeit, dem Verfilmen von Literatur durch Kinder, führte mich zur Erkenntnis, dass zunächst grundsätzlicher nachgedacht und dargestellt werden muss, sich die Situation der Mediendidaktik für die Grundschule nicht würde knapp abhandeln lassen, weil Aufarbeitungsbedarf besteht. Zuerst ist demnach, was Medien in Didaktik und Unterricht sowie Medieneinsatz in der Schule betrifft, eine solide Basis zu schaffen. So ergeben sich drei Teile, die mit Kameraeinstellungsgrößen vergleichbar sind. Kontinuierlich zoomend wird der Bildausschnitt verkleinert, um ein zunehmend ‚genauerer Hinsehen‘ zu erlauben.

Der erste Teil – „Medien“ – entspricht der Einstellung *Totale*. Er gibt eine Zusammenschau der Entwicklungen und Perspektiven des (Deutsch-)Unterrichts in der Grundschule, des aktuellen Diskussionsstandes bezogen auf Medien in Wissenschaft und Schule, der amtlichen Zielvorgaben für den Medienbereich und des Verhältnisses von Medien und Deutschunterricht.

Teil 2 – „Medieneinsatz“ – vergleichbar einer halbtotalen Einstellung, referiert zuerst knapp die Ergebnisse einer Umfrage von SACHER aus dem Jahre 1994. Die ergänzenden und konkretisierenden Ergebnisse zweier eigener empirischer Untersuchungen beleuchten beispielhaft die Situation an den Grundschulen in Augsburg-Stadt und Augsburg-Land. Sie wurden im Abstand von

5 Mit diesen Aspekten wird hervorgehoben, dass ich im Kern der Arbeit von fachlichen Zielen des Literaturunterrichts ausgehe. Fraglos gilt jedoch das Resümee von TULODZIECKI, der zwei Zugänge der Verbindung von Medienerziehung im Rahmen des Fächerkanons der Schule ausweist. Zum einen kann man „von medienerzieherischen Überlegungen ausgehen und dabei fachliche Bezugspunkte aufdecken. Zum anderen ist es möglich, von fachbezogenen Überlegungen her medienerzieherische Themenstellungen herauszuarbeiten. [...] Es wird sich allerdings zeigen, dass es zwischen beiden Zugängen bereits jetzt vielfältige Überschneidungen gibt und dass sich beide Perspektiven in sinnvoller Weise ergänzen können [...]“ (TULODZIECKI 1997b, S. 40 ff.).

6 Nur kurz angemerkt: Die etwa von PAEFGEN mit gutem Recht erhobene Forderung nach mehrmaligem Lesen kürzerer Texte und Textstellen („statarisches Lesen“; PAEFGEN 1998, S. 14 ff.) im Unterricht leuchtet unmittelbar ein, kann aber m. E. den emotionalen Zugang zur Literatur, das Sich-Einlassen auf den Text nicht gewährleisten, verbleibt auf der kognitiv-analytischen Ebene. Wenn Kinder einen kurzen Text verfilmen, sind sie katexochen veranlasst, den Text mehrmals, sehr genau und ‚textnah‘ zu lesen, und doch ist dieses Lesen ein völlig anderes, natürliches (im Sinne von nicht mehr oder weniger oktroyiert), gefolgt von einem (hier ist der Begriff angebracht) produktiv(er)en Nach-denken über Literatur.

7 „Implizites Wissen“ steht im Gegensatz zum „expliziten Wissen“:
Implizites Wissen ist in den kognitiven Systemen einzelner Personen lokalisiert. Es ist nur schwerlich mittelbar und kodierbar. Gegensätzlich dazu verhält sich explizites Wissen: Es ist außerhalb des kognitiven Systems einer Person in medialen Substraten kodiert. Es ist weniger kontextdependent und leichter zerlegbar.“ (FILK 2003, S. 75)

vier Jahren durchgeführt, um auch die durch die rasanten Entwicklungen im Bereich der Medien denkbaren kurzfristigen Veränderungen erfassen zu können.

Zum dritten Teil – „Verfilmen“ – passen die Einstellungen *Großaufnahme/Detail*. Er beginnt mit Ausführungen zum Medium Video. Das eigentliche Anliegen der Arbeit ist didaktisch primär im Bereich des Literaturunterrichts zu situieren. Die Anliegen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stehen hier in enger Verbindung mit denen des praktischen Lernens. Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur kognitiv-analytisch an Texte herangehen, sondern etwas „mit Texten“ tun (HAAS/MENZEL/SPINNER in: Praxis Deutsch 123/1994, S. 17; dazu auch bspw. WALDMANN 1999), damit die emotional-sinnliche Ebene gleichermaßen berücksichtigt wird. Denn der dem Leseprozess folgende handelnde Umgang mit einem Text stößt mehr Verstehensprozesse an, die in ihrem Ergebnis bei den SchülerInnen zu einem tiefer gehenden Verständnis des Textes führen könnten, als dies möglicherweise bei einem rein analytischen Verfahren der Fall wäre – unerwähnt kann bleiben, dass die Passung von Text und anzuwendender Methode dabei *conditio sine qua non* ist. Diesem Konzept sieht sich die Arbeit verpflichtet. An die Analyse des Bilderbuchs *Irgendwie Anders*, das für die SchülerInnen einer vierten Grundschulklasse der literarische Ausgangspunkt ihrer Verfilmungen war, schließt sich die Dokumentation von Organisation und Durchführung der Studie an. In einem letzten Schritt werden einschlägige Details aus dem Prozess des Verfilmens analysiert und interpretiert. Ein Fazit versucht abschließend darzulegen, warum durch die Verbindung von Lesen und Verfilmen der von Seite der Deutschdidaktik mit gutem Recht erhobenen Forderung nach einer Medienerziehung Rechnung getragen werden kann, die diese Bezeichnung verdient und sich zudem „nah am Buch“ (WERMKE 1998a, S. 49) bewegt.

MEDIEN

TOTALE – Orientierung und Überblick

„Jeder [...] will sich über Ort und Rahmen eines Geschehens *orientieren*. Die Totale verschafft ihm einen *Überblick* und *führt ihn ein*. [...] Diese Einstellungsart läßt jedoch *kaum* Einzelheiten erkennen.“ (KANDORFER 1994, S. 76)

1 DEUTSCH-UNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Im Dreischritt: Lehren/Lernen – (Grund-)Schule – Deutschunterricht strukturiert sich der erste Zugriff, der zeigen soll, dass sich als Resultat wissenschaftlicher Forschungsergebnisse die Anforderungen an und die unabdingbar notwendigen Qualifikationen für LehrerInnen verändert haben. Sie müssen fähig sein, Unterricht so zu planen und methodisch zu strukturieren, dass bei den Lernenden innenaktive Prozesse initiiert werden, die die Integration von Neuem in individuell vorhandenes Wissen und verfügbare Strukturen gewährleisten.

Eine fundamental veränderte Auffassung von Lehren und Lernen und der stetige, sich akzelerierende gesellschaftliche Wandel – Schlagworte der letzten Jahre wären etwa „veränderte Bildungssituation“ (BLK 1995, S. 7) und *veränderte Kindheit, Globalisierung, Konsumorientierung, Egozentrismus, Spaß- und Erlebnisgesellschaft, Informationsgesellschaft und Mediengesellschaft, digitale Freizeit und Internet-Proletariat* und viele andere mehr – haben sich auch in grundlegenden unterrichtlichen und fachlich orientierten didaktisch-methodischen Konzeptionen niedergeschlagen, vielfach ausgehend von und erprobt in der Primarstufe.

Im Unterschied zum Lehren geschieht Lernen immer und überall, nicht nur in der Schule, nicht nur in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung usw. Und mit „der Erkenntnis, dass lebenslanges Lernen zu einer gesellschaftlichen Notwendigkeit geworden ist, erstreckt sich die neue Auffassung vom Lernen nicht mehr nur auf den Einzelnen, sondern auch auf Institutionen und die Gemeinschaft als Ganzes“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDEL 2000, S. 148).

Im grundlegenden Sinne meint Lernen immer eine graduelle Veränderung, möglichst eine Verbesserung des eigenen Wissens⁸ und Tuns, ein auf Sinnhaftigkeit gerichtetes Erzeugen von Bedeutungen. Unter multiperspektivischer Sichtweise, also unter Berücksichtigung biologischer Ausstattung, soziokultureller Situation und kognitiver Vorgänge, geht das kognitionspsychologisch-konstruktivistische Modell davon aus, dass ein Lernender neue Informationen aktiv mit seinem je eigenen Vorwissen, seinen je eigenen Erfahrungen, Motivationen, Emotionen usw. vernetzt, sie interpretiert, etwa auf der Basis seiner Wertmaßstäbe, und verknüpft. Hinzu kommt noch ein situativer Aspekt (vgl. dazu etwa RESNICK 1996, S. 341-347), der besagt, dass erst dann Lernprozesse initiiert werden, wenn zwischen aktuellen Anforderungen und dem aktuellen ‚Stand‘ des Individuums eine Diskrepanz besteht. „Die fehlende Passung bedingt, bildlich gesprochen, eine »Spannung« zwischen dem, was man weiß und kann, und dem, was man in einer bestimmten Situation gerade braucht. Hier dürfte die Quelle menschlichen Lernens liegen, deren Bedeutung gerade für die Praxis des Lehrens und Lernens oft unterschätzt“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2000, S. 130) wird. Fähigkeiten und Wissen werden am ehesten durch einen realistischen Kontext verinnerlicht (vgl. GRABINGER 1996), bedeutsames Wissen ist emotional fundiert (vgl. etwa WILLENBERG 2001).

8 WILLENBERG definiert Wissen über „drei Niveaus der Zugänglichkeit“: Zunächst im Alltagssprachlichen Gebrauch als das, was jederzeit abrufbar ist, dann als dasjenige, an das man sich leicht wieder erinnert, und zuletzt als neues Wissen, „das gelernt werden muss, das aber meistens einen Bezug zu dem bereits bestehenden Netzwerk dieses Wissensbereiches hat. Wenn auch die Fakten neu sind, so passen sie doch im Allgemeinen ins Wissen hinein, weil gewisse Zusammenhänge vorhanden sind.“ (WILLENBERG 2001, S. 23)

Wollte man Lernen auf nur wenige Merkmalsschlaglichter reduzieren, könnte man also sagen, dass es sich dabei immer um einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess handelt, der deklaratives Wissen (Fakten und Begriffe, bezogen auf Konkretes oder Abstraktes; ‚Wissen über‘), prozedurales Wissen (Fertigkeiten, allgemeine metakognitive Strategien; ‚Wissen, wie‘) oder kontextuelles Wissen (Repräsentation einzelner konkreter Episoden, verknüpft mit abstrakten Konzepten) generiert.

Auf BRUNER geht der Begriff der „mental Modelle“ zurück, die im kognitiven Konstruktivismus eine zentrale Stellung einnehmen:

Mentale Modelle sind kognitive Konstruktionen, mittels derer eine Person ihre Erfahrung oder ihr Denken derart organisiert, dass sie eine systematische Repräsentation ihres Wissens erreicht, um subjektive Plausibilität zu erzeugen. [...] Ist ein mentales Modell erst einmal konstruiert, kann es als Grundlage für weitere Schlussfolgerungen und Problemlösungen verwendet werden, wobei es möglicherweise in Abhängigkeit von situativen Bedingungen substantiellen Veränderungen unterzogen wird. (SEEL 2000, S. 22)

Die Kernthese des Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem „struktur determiniert“, das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. (SIEBERT 1999, S. 5 f.)

Nach SEEL (ebd.) ist bedeutungserzeugendes Lernen *aktiv* (kognitive Operationen als Voraussetzung), *konstruktiv* (Konstruktion von Wissen und mentalen Modellen), *kumulativ* (Aufbau komplexer und überdauernder Wissensstrukturen und Fertigkeiten), *idiosynkratisch* (Einzigartigkeit individueller Wissensstrukturen), *zielgerichtet* (Bewältigung einer Anforderung). Neue Ansätze plädieren überdies dafür, die Abgrenzung zwischen formalem Denken und inhaltlichem Wissen aufzugeben, denn man könne „Denken als solches nicht lernen, das Verstehen von abstrakten Prinzipien nicht schulen und die intellektuellen Fähigkeiten nicht beliebig trainieren. Umgekehrt gilt aber auch: Systematisch erworbene, aber träge Kenntnisse lassen sich nicht produktiv und flexibel anwenden; mechanisches Lernen führt zu keinen tiefen Einsichten; deklaratives ohne prozedurales Wissen besitzt weder Erkenntnis- noch Handlungswert“ (WEINERT 2001a, S. 26).

Unabhängig von den unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten der Schüler muss alles gelernt werden, was später gewusst und gekonnt wird. Lernen ist der mächtigste Mechanismus der kognitiven Entwicklung. Das gilt uneingeschränkt sowohl für hochbegabte als auch für schwächer begabte Schüler. In vielen Fällen ist dabei didaktische Unterstützung notwendig und wirksam. Noch so gut gemeinte motivationspsychologische oder sozialpädagogische Maßnahmen können für den eigentlichen Lernakt kein Ersatz, sondern nur eine oft sehr wirksame Voraussetzung sein. (WEINERT 2001b, S. 85)

Sind die Ausführungen von WEINERT zum Lernen inzwischen weitgehend konsensfähig, gab und gibt es darüber, welche Aufgaben denn Schule nun habe und wie dementsprechend der Unterricht zu gestalten sei, völlig konträre Ansichten⁹.

Vor dem Hintergrund grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen, die sich in Zeiten knappster Mittel der öffentlichen Hand vollzogen und vollziehen, traf 1996 die Publikation von HERMANN GIESECKE (GIESECKE 1996) mit dem herausfordernden Titel „*Wozu ist die Schule da?*“ offenbar einen Nerv¹⁰. Öffentlich und in der Literatur fand (wieder) eine heftige fundamentale Diskussion zwischen den Verfechtern traditioneller Unterrichtsformen¹¹ („Schule – Ort des

9 „Szenarien möglicher ‚Zukünfte‘ der Schule“ lassen sich etwa bei SCHULTE 1995, S. 22 ff. nachlesen.

10 Bei GIESECKE heißt es auch, und das ist für das Folgende nicht ganz uninteressant, denn es könnte ex negativo ein Fingerzeig dahingehend sein, dass demzufolge Unterricht, wenn er lebensnah und, positiv gemeint, zeitgemäß sein soll, nicht nur, aber gerade im Bereich der Medien ‚offener‘ sein muss, als so mancher das wahrhaben will:

Jedenfalls haben die Massenmedien ihre eigenen Maßstäbe, die nicht mit denen der Schule identisch sind und die sich deswegen auch einer Pädagogisierung grundsätzlich verschließen. (GIESECKE 1996, S. 42)

11 Eine kompakte, teils polemische Darstellung der Positionen („Kult des Individuums“, S. 99) bietet, aus dem Blickwinkel des Traditionalisten, der Vortrag „Neue Schul- und Lernkultur? Kritische Würdigung des ‚pädagogischen Zeitgeistes‘“ von KLAUS WESTPHALEN (1998, S. 83-100).

Unterrichts“, so GIESECKE) und den reformfreudigen Vordenkern neuer Konzeptionen¹² statt. Diese Auseinandersetzung weitete sich (wieder) aus bis zur Frage nach dem Aufbau des Schulsystems, in Bayern illustrierbar etwa am im Jahre 2000 (gescheiterten) Volksbegehren gegen eine sechsstufige Realschule oder den 2004 gefassten Beschlüssen zur Verkürzung der Gymnasialzeit. Ihren Höhepunkt erreichte die Auseinandersetzung, gepaart mit oftmals überstürztem politischem Aktionismus, als Folge der PISA-Studie, die Deutschland einen ernüchternden Platz im Ranking der untersuchten Staaten zuwies.

Die einen sehen durch einen veränderten Begriff von Lehren – der berücksichtigt, dass Wissen nicht einfach durch Lehre übernommen, sondern aufgebaut, neue Informationen auf der Grundlage vorhandenen Wissens interpretiert, sowohl ursprüngliches Wissen als auch neues durch das Individuum verändert werden – und individuellem Lernen im Schulalltag das Ende einer „großen Illusion“ (BECKER 1999, S. 27), nämlich die des Lernens im Gleichschritt¹³, heraufdämmern. Die anderen lasten den durch internationale und nationale Vergleichsstudien¹⁴ belegten angeblichen Leistungsverfall deutscher SchülerInnen dem (in theoretischem Verständnis, Interpretation und Ausprägung oszillierenden) Konzept Offener Unterricht¹⁵ an (dazu z.B. SOMMERFELD 1999). Sie plädieren für eine Rückbesinnung auf eher traditionelle Methoden und Schemata, was sich beispielsweise in der Diskussion um das Wiederaufleben der Kopfnoten, die Wiedereinführung der Ziffernoten in den Jahrgangsstufen 1/2¹⁶ und eines ‚Bildungskanons‘ äußert. Weit reichend wirksam bezog hier als einer der ersten Alt-Bundespräsident ROMAN HERZOG mit dem abschätzigen Wort einer „Kuscheleckenpädagogik“ eindeutig Position, ein Begriff, der nach PISA von den Kritikern dankbar aufgenommen und als argumentative Keule gebraucht wurde. Dass jedoch nicht so holzschnittartig argumentiert werden kann, bestätigt die IGLU-Studie, die den Grundschulen ein passables Zeugnis ausstellt und so die Koordinaten wieder in eine vernünftige Position bringt.

Als grundschultypische Spannungsfelder im Bereich Lernen, die die Diskussion anfachen, können nach DREWS et al. aufgezählt werden: Kindgemäßheit versus Sach-(Wissenschafts-)orientierung, Selbstständigkeit von Kindern als Tatsache versus Selbstständigkeit als Zielgröße, Individualität versus Gemeinschaft der Kinder, individuelles Lernen versus Gleichschritt im Lernen, Lernlust des Kindes versus Leistungsdruck, Geduld versus Ungeduld, Tempo versus Langsamkeit (DREWS et al. 2000, S. 113-125).

Damit eng verbunden ist die Debatte über Leistung und Leistungsmessung, die in der Forderung kulminiert, Schule müsse wieder *Leistungsschule* werden – als ob die Gültigkeit eines Leis-

12 Prägnant präsentiert DIETER HAARMANN in einem knappen Diskussionsbeitrag „Klarstellung“ (HAARMANN 1999) diese Position.

13 Becker konstatiert, der heutige Unterricht unterscheide sich nicht sehr von dem vor hundert Jahren:

Nur wenn der Lehrer in jedem Augenblick alle Fäden in der Hand hat, das gesamte Geschehen im Klassenraum kontrolliert, ist zu garantieren, dass niemand aus der Marschkolonnie ausbricht, herumtrödeln, eigene Wege und Umwege geht. Dafür ist Frontalunterricht die beste denkbare Lösung, selbst wenn er ab und zu von Phasen der 'Gruppenarbeit' unterbrochen sein mag. Auch sie folgen ja dem gleichen Muster: Am Ende einer solchen Phase sollen sich alle wieder am gleichen Zwischenziel befinden, damit die gesamte Klasse erneut im Gleichschritt weitergehen kann. [...] Lernen ist grundsätzlich ein individueller Vorgang, auch und gerade dann, wenn es in Gruppen geschieht oder an Gegenständen, an denen alle gemeinsam arbeiten. Lässt man nur einen Weg gelten („Lernen im Gleichschritt“), dann mag man am Ende zwar feststellen können, wie viele Mädchen und Jungen genau auf diesem Weg wie weit gekommen sind. Aber man hat eben gerade nicht ausprobiert, ob nicht viele von ihnen auf einem der denkbaren (und bereits von vielen erprobten) anderen Wege viel weiter gekommen wären. (BECKER 1999, S. 27 ff.)

14 Aus kognitivistischer Sicht ist derartigen Leistungsfeststellungen eher skeptisch zu begegnen, werden doch beispielsweise immer nur Wissenssplitter abgefragt, bleibt prozessuales Wissen zumeist außen vor, wird das Nicht-Messbare nicht mitgedacht, die Herausforderung des Lernens am und um wie auch immer gearteten Ganzen nicht bedacht. Dass auch aus entwicklungspsychologischer Sicht manches kritisch anzumerken ist, hat Spinner (2003, S. 10-12) aufgezeigt.

15 Tatsächlich gibt es kaum Veröffentlichungen, die die Effizienz von Offenem Unterricht empirisch belegen, es „gibt allerdings eine Reihe von Untersuchungen aus dem angelsächsischen und auch deutschen Sprachraum, die auf die Bedeutung von gut strukturiertem Unterricht, effektiver Zeitnutzung, Klarheit der Darstellung der Inhalte, instruktiven Lernanweisungen und genauen Lernstandsdiagnosen für die Lerneffizienz hinweisen. Das alles ist bei der Durchführung auch von Freier Arbeit zu bedenken, spricht aber nicht gegen diese.“ (KNÖRZER/GRASS 1998, S. 147)

Als kleinster gemeinsamer Nenner aller ‚offenen‘ Konzeptionen kann die Grundannahme gelten, dass Kinder dann gut (am besten?) lernen, wenn sie selbstgesteuert und frei lernen. Und noch ein wichtiger Gedanke:

Nicht bestimmte *Methoden* machen einen Unterricht zu einem Offenen Unterricht, sondern ein bestimmtes *Lehrerhandeln*, das offen ist für die individuellen Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Kindes. (JAUMANN-GRAUMANN 1997, S. 33)

16 In Bayern werden zum Schuljahr 2003/2004 Noten in der zweiten Klasse probenhalber wieder eingeführt (dabei gibt es in den Fächern Deutsch und Mathematik separate Noten für Teilbereiche), ab dem Schuljahr 2004/2005 ist die Regelung verpflichtend.

tungsprinzips nicht consensus omnium wäre, unabhängig von divergenten Konzeptionen. Es ist also wohl nicht ganz unberechtigt, wenn KLAFFKI meint:

In der gegenwärtigen Situation ist allerdings zu befürchten [...], dass unter dem Druck einer aufgeschreckten Öffentlichkeit und besorgter Eltern das zur Ideologie übersteigerte Konkurrenzprinzip in den Schulen den pädagogischen Gedanken der Leistungsanforderungen und der Leistungsbeurteilung als *Lernhilfen* wieder verdrängt. (KLAFFKI 1999, S. 64)

Als Merkmale eines Kompromisses zwischen einem selegierenden und einem individualisierend-pädagogischen Leistungsbegriff schlagen VOLLSTÄDT/TILLMANN (1999, S. 6 f.) vor, Leistung sei zu verstehen als produkt- und prozessorientiert, entstehe beim individuellen und sozialen Lernen, verlange motiviertes und vielfältiges Lernen, habe ermutigendes und anstrengendes Lernen zur Voraussetzung.

Zwischen den Polen suchen auch moderate Reformer zu vermitteln, sie propagieren eine „’Schule des Augenmaßes’“ (WITTENBRUCH 1999, S. 41) und bemühen sich um eine „Schulreform peu á peu“ (WINKEL 1997, S. 125) unter der Prämisse der Kindorientierung.

Im Unterricht müssen verstärkt Lernmethoden praktiziert werden, die Differenzierung, Selbsttätigkeit, Teamfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Kreativität fördern; dazu muss methodisch qualitativ guter lehrgangsorientierter Unterricht mit offenem Unterricht in einem ausgewogenen quantitativen Verhältnis praktiziert werden [...]; es sind ferner Freiräume, Angebote und Möglichkeiten im Unterricht vorzusehen, in denen Heranwachsende musisch, künstlerisch, bewegungsmäßig, manuell und kreativ, gemeinschaftlich und einzeln, anwendungsorientiert und ohne Verwendungszwecke ihre eigene Persönlichkeit kennen lernen und entfalten können, um Identität und Selbstwertgefühl zu erfahren. (WIATER 1998, S. 311 f.)

Unstrittig scheinen lediglich die positiven Auswirkungen gemeinschaftlichen Lernens zur Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen sowie allgemein-teleologische Formulierungen wie die des Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft, der dekretiert, es müsse „darum gehen, Wissen und Können und Wollen so zu entwickeln, dass daraus Kompetenz, also Lebenstüchtigkeit“ (MARKL 1998, S. 43) entstünde.

Die Grundschule, obwohl bei PISA nicht Gegenstand der Untersuchung und andererseits durch IGLU eigentlich in ihrer Arbeit bestätigt, nimmt bei der Frage, welche Auswege aus der Krise der deutschen Schule möglich sind, (wieder) eine Vorreiterrolle ein. Unter der Überschrift „Bildungsansprüche von Grundschulkindern“ werden, gemäß Beschluss der KMK vom Juni 2002, allgemeine und fachbezogene ‚Bildungsstandards‘ (vgl. dazu etwa Grundschulverband aktuell I/2003) diskutiert. Hier ist nicht der Platz, Argumente und Thesen zu referieren. Der Slogan „‚Bildungsgesellschaft‘ statt ‚Wissensgesellschaft‘“ deutet aber die Richtung an, in die gedacht wird.

Das neue Verständnis von Deutschunterricht manifestiert(e) sich in der Formulierung „kognitive Wende in der Deutschdidaktik“. Ausgehend von einer kognitiven Lernpsychologie geht die Didaktik heute – stark simplifizierend gesagt – davon aus, dass sich Individualität in Wechselwirkung mit einer dynamisch verlaufenden Gesellschaftsentwicklung in einem ebenfalls dynamischen Prozess des Werdens herausbildet, sich Wirklichkeit auf der Basis subjektiver persönlicher Erfahrungen konstituiert und dass jedes Lernen ein eigenaktiver Prozess ist (vgl. dazu etwa RICHTER 2002).

Nicht mehr wie auch immer klassifizierbare Produkte sind von zentralem Interesse, sondern „die Lernprozesse, wie sie sich in unserem Gehirn abspielen. Sie [die kognitive Lernpsychologie; KM] begreift dabei das Lernen als selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit“ (SPINNER 1995, S. 129). Nimmt man diese ‚neue Sicht‘ ernst, bedeutet das fraglos, dass sich der (Deutsch-) Unterricht als solcher zu wandeln und entsprechend seine Methoden auszuwählen hat (bzw. schon gewandelt und ausgewählt hat), denn fast „täglich können wir im Unterricht beobachten,

dass wir diesem Grundsatz nicht gerecht werden – z.B. wenn wir versuchen, im Rechtschreibunterricht eine Regel ohne Berücksichtigung des Vorwissens zu vermitteln und dann feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler anschließend nicht weniger, sondern u. U. sogar mehr Fehler als vorher machen. Ein Unterricht, der nicht die innere konstruktive Aktivität stützt, sondern etwas aufpfropft, der stört und verunsichert die inneren Prozesse, z.B. die eigene Regelbildung der Lernenden.“ (SPINNER 1995, S. 130)

Kognitive Entwicklung – und damit Lernen – kommt zu Stande, wenn ein Individuum bei einer Reihe von Ereignissen gemeinsame Merkmale herausarbeitet. Diese individuelle Leistung bedingt, dass es sich dabei niemals um eine logische Struktur an sich handeln kann, sondern immer um subjektive Konstrukte. [...] Ein Lernen, das solches Lernen ermöglichen soll, darf sich deshalb nicht auf die Präsentation einer sachlogischen Struktur beschränken, sondern muss vielfältige Gelegenheiten zu eigenaktiver Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bieten (RICHTER 2002, S. 2)

Für den Deutschunterricht in der Grundschule stellt BAURMANN verallgemeinernd fest:

Der gegenwärtige Deutschunterricht der Grundschule [...] ist bei allen Unterschieden im Einzelfall durch eine deutliche Öffnung geprägt [...]. Damit geht eine starke Orientierung am Kinde einher, die Berücksichtigung vielfältiger Formen des Lernens in Zusammenhängen und das Bestreben, beim Lernen möglichst viele Sinne anzusprechen. Dies geschieht nicht auf der Grundlage einer einzigen anerkannten Theorie, sondern vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Mehr oder minder sind deren didaktische Entscheidungen im Rahmen von vier Orientierungen anzusiedeln, die sich in Anlehnung an Schneider/Brügelmann/Kochan (1990, 220 ff.) beschreiben lassen als Bewegungen ...

- von einer statisch ergebnisorientierten zu einer dynamisch prozessorientierten Sicht;
- von einer Fixierung auf quantitative Zuwächse beim Kind auf qualitative Veränderung im Laufe der Entwicklung;
- von einem auf individuelle Merkmale verengten Blick auf eine Sichtweise, die das gesamte Umfeld mit einbezieht;
- von einer Betonung des „Lernens durch Instruktion“ zu einer Beachtung des Aneignens durch selbstständigen Gebrauch.

(BAURMANN 1999, S. 43)

Die Eigenaktivität der Lernenden zu fördern, sie ins Zentrum unterrichtlichen Tuns zu rücken, fordert auch GERHARD HAAS. Er macht deutlich, dass es nicht zuletzt darauf ankomme, „die Eigeninitiative der jungen Menschen zu stärken, ihre sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln, ihren Einfallsreichtum nutzbar zu machen, ihre Phantasie zu wecken, und auf dieser Grundlage – aber vor allem und erst auf dieser Grundlage – lebensbezogenes Wissen und Können aufzubauen. Diese Qualitäten tragen jedenfalls nach Meinung von Experten auf allen Begaubungsebenen mehr zur Bewältigung der zeitgenössischen und künftigen Schwierigkeiten in Gesellschaft und Wirtschaft bei als eine wissenschaftstheoretisch noch so aufgewertete und legitimierte Lernschule [...]“ (HAAS 1997, S. 37).

Pointiert formuliert BETTINA HURRELMANN:

Didaktik und Unterricht sind im allgemeinen mit den Zielen, die in der Schule erreicht werden sollen, und den Methoden zur Durchsetzung dieser Ziele beschäftigt. Damit überschätzen sie die eigene Bedeutung, unterschätzen nicht selten die Potenz der Kinder, und der Unterricht nimmt sich selbst oft die Möglichkeit, von den kindlichen Fähigkeiten zu profitieren. (HURRELMANN 1997, S. 3)

Es ändert sich also ganz grundlegend der Blick für das, was im Unterricht als wichtig erachtet wird. Und für die Leistungsbeurteilung sind nun nicht mehr ausschließlich die Produkte, sondern in allen Lernbereichen auch die Prozesse, die zu einem Produkt führten, zu berücksichtigen.

Diese Veränderungen wirken sich speziell auf den Literaturunterricht aus. Die Argumentationspole können beschrieben werden mit kognitiv-orientierten, den Verlust von ‚Textarbeit‘ eines verbindlichen Kanons beklagenden Stimmen auf der einen sowie auf der andern Seite denjenigen, die, wohlgemerkt ohne kognitive Zugänge dabei auszusparen, einen vielsinnigen, emotio-

nal-ästhetisch-imaginationsorientierten Zugang zur Literatur¹⁷ vertreten. Beiden Lagern ist die Warnung vor einem Rückgang des Lesens und der Lesekompetenz gemeinsam; man mag PISA schon gar nicht mehr erwähnen.

Die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik, die auf produktive Verfahren im Umgang mit Literatur setzt, nimmt momentan (noch?) eine beherrschende Stellung ein. Sie steht zum einen in der Tradition der Rezeptionsästhetik, die die Subjektivität des Lese- und folgend Sinnkonstituierungsprozesses schon in den 70ern propagiert hat unter der Annahme, dass für literarische Texte u. a. so genannte „Leerstellen“ und Polyvalenz kennzeichnend seien; zu nennen wären vor allem ISER und JAUSS. Zum anderen geht sie zurück auf LESSING und CAMPE sowie die Reformpädagogik (vgl. SPINNER 2000, S. 978-980 oder Spinner 2002, S. 247-257). Den produktiven Umgang mit Literatur stellte WALDMANN 1999 auf eine breitere theoretische Basis¹⁸; er entwickelte den Grundriss einer produktiven Hermeneutik, die in fünf unterrichtlichen Phasen (Einstimmung – Lesen und Aufnehmen – konkretisierende subjektive Aneignung – textuelles Erarbeiten – textüberschreitende Auseinandersetzung) beim Leser literarisches Textverstehen anzubahnen sucht.

Lesen ist konstruktive innere Tätigkeit, bei der jeder Leser, jede Leserin einem Text auf der Grundlage des je eigenen Wissens und den je eigenen biographischen Erfahrungen, Wahrnehmungen usw. Sinn gibt. „Das Geschehen tritt dem Leser im Lesen nämlich nicht als selbstgegeben entgegen, sondern er konstruiert es wie auch die ‚Anschauungsformen‘ Zeit, Raum und Subjekt hypothetisch, sie immer wieder gemäß den Textvorgaben korrigierend, und bewegt sich selbst als perspektivischer Punkt in ihnen, ständig überstiegen von dem, was er lesend herstellt“ (ROSEBROCK 2001, S. 84). Durch vielschichtig handelnden Umgang müssen/sollen/können individuelle Zugänge zur Literatur geschaffen werden, die das Verstehen von Literatur grundlegen und nicht nur als Vorbereitung für die dann (abhängig von Jahrgangsstufe und Schulart) folgenden, eher kognitiv-analysierenden bzw. interpretierenden¹⁹ (wobei meistens die Interpretationen der Lehrenden die ‚richtigen‘ sind) Phasen zu verstehen²⁰ sind. Flankierend haben Ergebnisse neuerer Forschungen zum Lesen und zur literarischen Sozialisation gezeigt, dass das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen sehr wohl auch von der Art und Weise abhängt, wie Schule auf die Veränderungen der Formen und Funktionen von Lektüre reagiert und wie der Literaturunterricht in der Schule gestaltet wird²¹.

Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz ist zum Kennzeichen der jüngeren Literaturdidaktik geworden. Er gilt als ein Gegenmodell zu einem Unterricht, in welchem die literarischen Texte nur interpretierend-analysierend behandelt werden. [...] Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz ist dem Anliegen entsprungen, die schulische Lektüre mit der privaten zu verknüpfen und so die Lust am Lesen in der Schule zu fördern [...]. (SPINNER 2000, S. 978)

Aufgaben und Ziele eines solchermaßen ausgeprägten Literaturunterrichts wären u.a.:

- eine fundamentale Leseförderung in generalisierender Bedeutung und im Kontext aller Medien, um bei SchülerInnen eine stabile, möglichst lebenslange Lesemotivation aufzubauen, die das Fundament (nicht nur) für literarische Bildung ist (dazu z.B. HURRELMANN 1995, DEHN et al. 1999, ROSEBROCK 2001);

17 Vgl. dazu etwa die „Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute“ von KASPAR H. SPINNER (SPINNER 1998, S. 46 ff.).

18 Dazu WALDMANN:

Als Theorierahmen reichte [...] die rezeptionsästhetische Begründung bald nicht mehr aus. [...] So war das Feld produktiven Textumgangs durch viele, u.a. auch meine Publikationen zwar ganz gut bestellt, blieb seine allgemeine theoretische und didaktische Begründung aber eher kärglich. Und da mein Konzept ja weniger auf kreatives Schreiben allgemein als auf produktiven Literaturumgang, also auf Literaturunterricht zielt, in dem es vor allem um die Vermittlung des Verstehens von Literatur: von literarischen Texten geht, war das Fehlen eines hermeneutischen Theorierahmens mit plausiblen didaktischen Modellen unterrichtlicher Organisation produktiven Textverstehens, den auch sonst niemand lieferte, allmählich ein wirkliches Defizit. (WALDMANN 1999, S. XI)

19 ‚Interpretieren‘ wird hier im traditionellen Sinn verstanden. In dem vertretenen Ansatz wird die produktive Umsetzung selbstverständlich als ‚aktive Interpretation‘ verstanden, etwa beim Konzept der szenischen Interpretation.

20 Den „Stellenwert“ der Verfahren beleuchtet KÖPPERT 1997, S. 53-84; sie geht dabei auch auf häufig vorgebrachte Argumente gegen einen so konzipierten Literaturunterricht ein.

21 Vgl. dazu etwa EGGERT/GARBE 1995, RICHTER/HURRELMANN (Hrsg.) 1997, ROSEBROCK (Hrsg.) 1990.

- die Förderung des Selbstverstehens (Identitätsfindung) und des perspektivenübernehmenden Fremdverstehens (Alterität) (bspw. SPINNER bereits 1980, DEHN et al. 1999);
- die aktive Vorstellungsbildung (Imagination²²), denn bei der Rezeption von Literatur werden innere Bilder evoziert, strukturiert und kombiniert, die sich „mehr oder weniger unbewusst [...] als Vor-Stellung im Kopf des Aufnehmenden abspielen. Sie nehmen den Leser in das Gelesene mit hinein und sind Ausdruck seiner anteilnehmenden Interaktion mit der fiktiven Welt.“ (KÖPPERT 1997, S. 119; dazu auch ABRAHAM 1999);
- ein ästhetisches Herangehen an Literatur als Erkenntnisweg, ästhetische Bildung nicht nur in dem Sinne, „wie das Ästhetische eines literarischen (oder musikalischen, bildnerischen, filmischen) Kunstwerkes erkannt und analysiert werden kann, sondern wie die grundlegende Fähigkeit des Menschen, Welt ästhetisch wahrzunehmen, ausgebildet wird“ (SPINNER 1999a, S. 9);
- eine Texterschließungskompetenz als „Fähigkeit, Texte verstehen und analysieren zu können“ (DEHN et al. 1999, S. 598). Dabei muss berücksichtigt werden, dass auch Literatur und Texte sich im medialen Wandel befinden – zu bezeichnen etwa durch Schlagworte wie Literatur-CD-ROMs oder Hypertext.

Den Sprachunterricht – nach BARTNITZKY heute verstanden als „Didaktik des sprachlichen Handelns“ (vgl. BARTNITZKY 2000, S. 17-23) – leitet im Bereich des Texteschreibens die Erkenntnis der Schreibforschung, dass das Schreiben ein in (nicht sukzessive, sondern interaktive, wiederholbare und rekursive) Teilprozesse (vgl. etwa BAURMANN 2001) strukturierbarer Prozess²³ ist mit motivationalen, (meta-) kognitiven, sprachlichen, überarbeitenden und motorischen Komponenten (dazu z.B. BLATT 1996). Damit geht die Entwicklung weg vom rein produktorientierten Aufsatzunterricht klassischer Prägung. Korrelierend zur Entwicklung im Literaturunterricht anerkennt man zudem die Einflüsse von Schreibumgebung, individueller Verfasstheit, sozialen Faktoren usw. Insgesamt bedingt all das weitreichende Veränderungen der schulischen Praxis auch im Bereich der Schriftlichkeit²⁴. Weiter erlauben Befunde etwa über die Schreibentwicklung eine schärfere Konturierung des Bereichs. Für das Rechtschreiben wären u.a. signifikant ein neuer Blick auf Fehler als Indices für individuelle kognitive Strukturen, die Annahme, dass Kinder bei entsprechendem Anregungsmilieu in Verbindung mit Schreiben, Grammatik und abgespeicherten Schreibschemata selbstständig das ‚Netzwerk‘ Rechtschreibung erlernen können (vgl. etwa AUGST/DEHN 1998) und das Konzept der individuellen inneren Regelbildung²⁵. Tendenzen im Grammatikunterricht (vgl. etwa BREMERICH-VOS (Hrsg.) 1999) lassen sich durch die Schwerpunkte Nachdenken über und Erforschen von Sprache kennzeichnen²⁶, exemplarisch kann das Konzept der „Grammatik-Werkstatt“ (vgl. beispielhaft MENZEL 1999; eine knappe, zusammenfassende Kritik am Werkstatt-Konzept etwa BREMERICH-VOS 2003) genannt werden.

22 Schon im Mittelalter unterschied man beim Begriff der Imagination zwei Dimensionen, eine passive: Einbildungskraft, und eine aktive: Vorstellungskraft. (WENZEL 1994, S. 156)

23 Der Schreibprozess lässt sich demnach grob in die Subprozesse Planung (Ideenfindung, Entscheidungen), Aufschreiben (lineare Ordnung der Gedanken, Versprachlichung und Organisation zu einem zusammenhängenden Text) und redigierende Überarbeitung (stilistische, rechtschriftliche, inhaltliche ... Veränderungen) einteilen, die von unreflektierten Prozessen, beispielsweise imitierenden Verfahren, flankiert werden.

24 Die Erkenntnis, dass Schreiben als Prozess zu sehen (und zu bewerten!) ist, findet sich zunehmend auch in den neuen Lehrplänen, z.B. im bayerischen Grundschullehrplan aus dem Jahr 2000.

25 All diese Befunde lassen vorsichtig hoffen, dass sich die bislang entwicklungsresistente Praxis des Rechtschreibunterrichts, der sich in der Grundschule immer noch auf Diktate und Nachschriften stützt, doch einmal ändert.

26 Hierzu ein Zitat von OSSNER et al. 1994:

Es scheint nicht einsichtig zu sein, daß es nötig ist, sich mit der eigenen Muttersprache auseinanderzusetzen, die von den Kindern in gewissen Grenzen gekannt wird, die v.a. aber durch einen 'Grammatikunterricht' nicht sichtbar verbessert wird. Die Aufgabe des Arbeitsbereichs besteht aber nicht darin, Wissen im üblichen Sinne zu erwerben, sondern sich dessen, was schon gekannt wird, bewusst zu werden. (zitiert nach BREMERICH-VOS 1999, S. 49)

Diese Entwicklungen erfordern „grundlegende Um- und Neuorientierungen auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer [...]. Es geht nicht (mehr) um ein paar kosmetische Korrekturen, sondern um eine tiefgehende Neubestimmung der eigenen Berufsrolle“ (JÜRGENS et al. 1997, S. 139) und um eine „wissenschaftlich fundierte, am Arbeitsfeld Grundschule orientierte Lehrerbildung“ (WITTENBRUCH 1999, S. 41). Denn das oben Ausgeführte impliziert, dass sich die Anforderungen an LehrerInnen und die für sie unabdingbar notwendigen Qualifikationen und didaktischen Kompetenzen verändern bzw. verändert haben. LehrerInnen müssen fähig sein, ihren Unterricht, der, wenn er „wichtigste Grundlage und der sicherste Garant multikriterialer Zielerreichung“ (WEINERT 2001, S. 68) sein soll, qualitativ gut, anspruchsvoll, anregend, aufgabenorientiert, abwechslungsreich ... sein soll, so zu planen und methodisch zu strukturieren, dass bei den Lernenden innenaktive Prozesse initiiert werden, die das Neue in vorhandenes Wissen und verfügbare Strukturen integrieren lässt. Damit sind zwangsläufig Aspekte²⁷ der Aus-, Fort- und Weiterbildung angesprochen und Fragen nach dem Anteil, den der Umgang mit Medien in der Ausbildung von LehrerInnen haben muss, sowie nach einer, den technischen Entwicklungen entsprechend, kontinuierlichen Fortbildung *aller* LehrerInnen, denn

Kinder und Jugendliche bringen zunehmend auch von sich aus alternative Überlegungen, Bewertungen, Ansichten in den Unterricht mit ein (wenn das zugelassen wird), und sie zeigen dadurch, dass sie sich bestimmte Arten von Wissen anders als in Lehrplänen angeordnet erworben haben, ohne den Lehrer oder sogar gegen ihn. Zum Teil ist dies eine erfreuliche Konsequenz veränderter Sozialisationsbedingungen, zum anderen aber auch eben eine Folge der Alltäglichkeit der Mediennutzung. Das ist fachspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägt, im Fach Deutsch aber besonders deutlich. Hier müssen Lehrerinnen und Lehrer systematisch umdenken lernen, und zwar insbesondere deshalb, weil die technische Entwicklung die Bedienbarkeit und Anwendbarkeit der neuen Medien ständig erleichtert. (GÜNTHER 2000, S. 101)

Der Frage, was LehrerInnen können sollten, widmete sich etwa im Auftrag des Ministeriums für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen eine Arbeitsgruppe „Studium für das Lehramt für die Primarstufe – Sprachen“; die Ergebnisse wurden 1998 beim zwölften Symposium Deutschdidaktik vorgestellt. Was in den Qualifikationsprofilen ausgeführt wird – Erfassen von Schreibprozessen bei Kindern; Fähigkeit, handelnd und produktiv mit Texten umzugehen; medienästhetisches, medienanalytisches, medientheoretisches, mediendidaktisches und medientechnologisches Wissen und Können; Fähigkeit zur Sprachreflexion und Sprachkritik, Anregung zu entdeckendem Lernen²⁸ – spiegelt auch den fundamentalen Paradigmenwechsel im Deutschunterricht.

Analog zur Diskussion, ob und welche Standards für Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen unabdingbar seien, wird in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder unter doppelter Perspektive –Auszubildende und Ausbildungsinstitutionen – auch an Standards für die Lehrerbildung gearbeitet (vgl. dazu etwa die Expertise von TERHART vom 12.02.2002).

27 ZEITTER (ZEITTER 1995) dokumentiert ein Hochschulprojekt „Medienerziehung für Grundschüler“, das sich mit der Frage der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe beschäftigt; theoretisch und empirisch beschäftigt sich BLOEMEKE (BLOEMEKE 2000) mit der Frage, welche medienpädagogischen Kompetenzen in der Lehrerbildung unverzichtbar sind.

28 Vgl. dazu CONRADY 2000, S. 44-46.

2 MEDIEN – IN WISSENSCHAFT UND SCHULE

Zunächst geht es darum, einen Überblick über die problematische Terminologie zu geben, die vielen, oft höchst unterschiedlichen, Definitionen und Kategorisierungen von Medien und den sich damit befassenden Wissenschaften synoptisch-eklektisch darzustellen und mit Bezug zur Schule zu diskutieren²⁹. Der Versuch, unter deutschdidaktischer Perspektive die Frage nach dem Verhältnis von Deutschunterricht und Medien (in der Grundschule) zu beantworten, schließt das Kapitel ab.

Medien im Alltag – ein Lamento von 1997:

Der programmierte Frust: Videorecorder, die kaum einer bedienen kann, Handys, deren Funktionen fast niemand begreift: Der Alltag im High-Tech-Zeitalter ist zu einem permanenten Intelligenztest geworden. Die Industrie verspricht Abhilfe – mit noch mehr Technik. (TUMA 1997, S. 276)

Medien beim Lehren und Lernen – eine Utopie (?) von 1999:

We have also suggested that using technologies in various combinations can enrich existing educational models and lead to the creation of some entirely new approaches to teaching and learning. When we think about how technology can allow teachers and teacher educators to connect people and ideas in new ways, the revelation of previously unimagined models of educational practice seems likely. (KENT/MCNERGNEY 1999, S. 48)

Medien und Pädagogik – eine Klarstellung von 2002:

[...] Medien [sind; KMM] nicht ungeachtet ihres Inhalts und ihrer Verbreitungsmodi für Kinder akzeptabel und förderlich, vielmehr bedarf es ihrer erzieherischen Beurteilung und Kontrolle. Mithin haben Kindermedien stets eine multiple Adressierung und Kontrolle [...]. Allerdings sind im Laufe der Medienentwicklung Zugänge zu Medien und ihre Nutzungsmöglichkeiten für Kinder zunehmend einfacher und offener geworden, so dass pädagogische Kontrollen immer weniger materiell ausgeübt werden. Vielmehr können sie nur noch über Appelle der Mäßigung und über die Bestärkung des kindlichen Beurteilungsvermögens erzielt werden. Und auch die normativen Maßstäbe darüber, was Kindern zuträglich bzw. was kindgemäß ist, haben sich seither erheblich, vorzugsweise in Richtung Liberalität und Toleranz – für konservative Kritiker in Richtung Desorientierung und Laisser-faire – verschoben. Dieser Trend wird sich wohl fortsetzen. (KÜBLER 2002, S. 14)

2.1 TERMINOLOGIE

Im Folgenden werden Termini aus dem Bereich der Medien dargestellt und erläutert³⁰, jedoch keinesfalls mit dem Anspruch, eine gültige Ordnung für die heterogene Verwendung in der (pädagogischen und didaktischen) Literatur schaffen zu wollen – selbst hierarchisierende Unterscheidungen in Teil- und Subbereiche sind nicht konventionalisiert. Schon 1979 konstatierte BREUER eine „babylonische Sprachverwirrung“ (BREUER 1979, S. 15) im Bereich Medien und Medienpädagogik, die sich durch das Aufkommen neuer Medien und neuer Aufgabenfelder nun keinesfalls entflochten hat. Schmidt konstatiert:

Die Schwierigkeiten der Medienforschung mit dem Medienbegriff rühren daher, daß ‚Medium‘ sozusagen ein Kompaktbegriff ist, der an fast allen Orten seines Auftretens in alltäglichen wie wissenschaftlichen Diskursen unterschiedlich verwendet und konnotiert wird. (Schmidt 2000, S. 93)

29 Ausgespart werden die oft genug dargestellten empirischen Befunde zu Medienausstattung, Mediennutzung, -konsum und -wirkung, Rezeptionssituation usw. Vgl. dazu etwa CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992 oder KINSKOFER/BAGEHORN 2000.

30 Nicht zu erwähnen ist, dass immer die jeweiligen Zeitbedingungen mit zu bedenken sind.

Eine knappe Darstellung scheint jedoch für das Verständnis der Arbeit nötig, die im Spannungsfeld zwischen Medienpädagogik auf der einen und Didaktik und Deutschunterricht auf der anderen Seite situiert ist und versuchen muss, einen gangbaren Weg durch das Begriffswirrwarr zu finden³¹.

2.1.1 Medium/Medien

Die Vielfalt an Medien, „vom Bildungsgut zur Konsumware“ (KÜBLER 2002, S. 20)³² gewandelt, wird in der Literatur unter divergierenden Aspekten geordnet. Um die Heterogenität der Begriffsverwendung darzustellen, einige kurz kommentierte Beispiele³³:

➤ Vor über 30 Jahren teilte PROSS (PROSS 1972, S. 10 f.) die Medien in primäre (etwa die Sprache), sekundäre (der Sender braucht „Geräte“ zur Mitteilungsproduktion, der Empfänger nicht; Beispiel: Flaggensignale) und tertiäre (an Technik gebunden in Produktion, Sendung und Empfang) Medien ein³⁴. Dieses Modell wurde 1997 von FABLER um die quartären Medien erweitert („[...] die computerbasierten und -verstärkten Medienbereiche netztechnischer und elektronisch-räumlicher Konsumtion, Information und Kommunikation. Sie sind durch die Telematik (Tele- und Informatik oder auch Tele- und Automatik), durch das globale System der Fernanwesenheit bestimmt“, also etwa Hyper- und Cybermedien“; FABLER 1997, S. 99). Aktuell bezieht sich WERMKE (WERMKE 2002, S. 93 f.) wieder auf die PROSSsche Einteilung.

➤ Eine Unterteilung in „Stufen von Medien“ gemäß ihrer Funktion und Komplexität findet sich in Anlehnung an PROSS bei HOLLY (HOLLY 1996, S. 13); dabei fällt die differenzierte Untergliederung bei den „primären Medien“ im Vergleich zu den „sekundären“ und „tertiären“ Medien auf:

1. primäre Medien
 - körpernahe Ausdrucksmittel: *Kleidung, Schminke, Parfum ...*
 - Hilfsmedien (keine Zeichenträger): *Pulte, Podien, Scheinwerfer, Sprachrohre, „Neger“* (Präsentation/Übertragung); *Tribünen, Hörrohre, Brillen* (Rezeption)
 - Zeichenhersteller: *Stöcke, Griffel, Pinsel, Lautinstrumente ...*
 - Zeichenmaterial: *Farbe, Kreide, Tinte ...*
 - Zeichenträger: *Stein, Tafeln, Papyrus, Papier, Leinwand, ...*
2. sekundäre Medien (durch technischen Vorgang hergestellt): z.B. *Druckmedien*
3. tertiäre Medien (Herstellung, Übertragung und Rezeption technisch): z.B. *elektronische Medien*

Medieninstitutionen

Schreibmanufakturen, Postwesen, Verlage, Rundfunkanstalten, Presseagenturen, Telefongesellschaften,
...

(HOLLY 1996, S. 13)

➤ FRÖHLICH et al. offerieren später ein engeres Verständnis von Medien, zeittypisch verwenden sie dafür den Begriff „Massenmedien“:

Massenmedien sind: Fernsehen, Radio, Film, periodisch erscheinende Druckmedien (Zeitung, Illustrierte, Comic-Hefte, Buch usw.), Schallplatte, bespielte Ton- und Videokassetten.

Die Inhalte dieser Massenmedien, also das, was sie übermitteln (Information, Unterhaltung, Werbung usw.), sind keine Medien.

31 Nicht verschwiegen werden sollen vorab meine Vorbehalte gegenüber Versuchen, die sich darum bemühen, einen Begriff auch nur ansatzweise allumfassend zu definieren.

32 Allerdings beansprucht die vorliegende Arbeit, Medien durchaus zum „Bildungsgut“ (wieder) werden zu lassen, letztlich als „Bildungsgut“ zu veranschlagen.

33 An manchen Stellen wurden wichtige Aussagen von mir markiert: im Text durch Unterstreichen, in Tabellen durch Füllung der Zellen, in Grafiken durch Rahmen.

34 Dieser Ansatz ist interessanterweise in der ‚theologischen Medienforschung‘ noch weit verbreitet.

Massenmedien sind demnach technische Verbreitungsmittel,

- die selbst Träger von Inhalten sind.
(Technische Apparaturen wie Telefon, Fernsehhempfänger, Videorecorder, Film- und Fotokameras, Lichtsatzgeräte usw. sind selbst keine Massenmedien, sondern lediglich technische Hilfsmittel im Kommunikationsprozess.)
- die durch ein institutionalisiertes Produktionssystem bestimmt sind.
Darunter sind die privaten und öffentlichen Institutionen zu verstehen, die die Massenmedien und ihre Inhalte herstellen und verbreiten, also z.B. Radio- und Fernsehgesellschaften, Filmproduzenten, Filmverleiher, Nachrichtenagenturen, Zeitungsverlage und Zeitungsredaktionen, Werbeagenturen.

(FRÖHLICH/KÄMPF/RAMSEIER 1983, S. 13)

➤ Das bayerische KMS vom 11. November 1996 „Richtlinien für den Medieneinsatz“ weist einen völlig anderen Zugriff auf und ordnet die Medien wie folgt:

1.1 Optische und akustische Medien

1.1.1 Audiovisuelle Medien:

Medien wie Dias, Tonkassetten, CDs, Filme, Videokassetten usw.

1.1.2 Computerprogramme:

Medien, die in digitaler und elektronischer Form auf materiellem Träger (z.B. Diskette, Festplatte, CD-ROM) oder über Vernetzung (z. B. Mailbox-Systeme, Internet) verfügbar sind und mit Computersystemen betrieben werden.

1.1.3 Multimediale Medien:

Medien, die Inhalte von audiovisuellen Medien und Computerprogrammen interaktiv verknüpfen.

1.2 Lehrmittel

1.3 Lernmittel

Zu fragen wäre, ob sich die differenzierenden Kriterien nicht auf unterschiedlichen Ebenen befinden: Sind Computerprogramme nicht auch audiovisuelle Medien, legt man den Rezeptionsmodus zugrunde? Die technischen Geräte als solche, die zur Vorführung der – in diesem Sinne – Medien nötig sind, werden nicht aufgeführt.

➤ Im Wörterbuch *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (HÜTHER et al. (Hrsg.) 1997) taucht der Begriff „Medien“ interessanterweise gar nicht eigens auf, nur dessen auf verschiedenen Ebenen anzusiedelnde Unterkategorien, wie bspw. Bildungsmedien, Fernsehen, Film, Hörmedien, Internet, Massenmedien, Neue Medien, Presse etc. Unter kommunikationstheoretischer Sicht sind Medien Träger von in unterschiedlicher Form kodierten Botschaften, die sich vervielfältigen und ort- und zeitunabhängig einsetzen lassen.

➤ TULODZIECKI begrenzt den Medienbegriff „auf technisch vermittelte Erfahrungsformen“ (TULODZIECKI 1997, S. 36) und versteht „Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.“ (Ebd., S. 37) Nach seinem Verständnis gehören dazu auch Geräte, Einrichtungen, Materialien, Software. Weiter unterteilt er in „Gesamtmedien“ (z.B. Fernseher), „Medienarten“ (z.B. Lernsoftware), „Einzelmedien“ (z.B. eine bestimmte Software), die er auch als „Medienbeitrag“ oder „mediales Produkt“ bezeichnet.

Seinen Medienbegriff differenziert er dann per Medienmerkmalen und gibt eine Übersicht über Darstellungsformen, die Codierungsart und Sinnesmodalität kombinieren (ebd., S. 39):

Darstellung 1: Übersicht über verschiedene Darstellungsformen

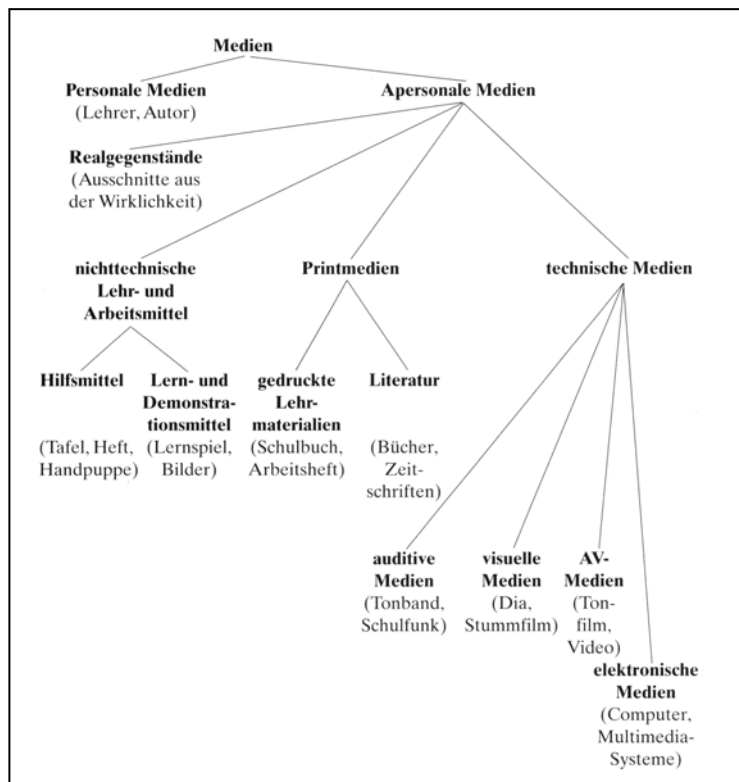
Sinnesmodalität Codierungsart		auditiv			visuell	
					statisch	dynamisch
abbildhaft	realgetreu	aufgezeichnete Originaltöne			Bild	Film
	schematisch bzw. typisierend	aufgezeichnete künstliche erzeugte akustische Nachbildungen			Skizze, Grafik	Zeichentrick, Animation
symbolisch	verbal	aufgezeichneter gesprochener Text			schriftlicher Text	Laufschrift
	nicht-verbal	aufgezeichnete nicht-sprachliche akustische Symbole			nicht-sprachliche optische Symbole	bewegte optische Symbole

➤ MAIER hingegen fasst seinen Versuch einer Begriffsbestimmung in einem auf den ersten Blick weniger komplexen tabellarischen Überblick der Erscheinungsformen (MAIER 1998, S. 18) zusammen:

Tabelle 3 Medien im Überblick

Medialer Aspekt	Technisch	Semantisch	Pragmatisch
Einteilung	Hardware – Software, Medien der ersten und der zweiten Stufe	Statische, dynamische und interaktive Medien	Massen-, Individual- und Unterrichtsm Medien
Tätigkeit des Nutzers	Bedienen der Technik	Verstehen und gestalten von Informationen	Kommunizieren

➤ Abschließend ein Beispiel, wie Medien in der deutschdidaktischen Literatur eingeteilt werden (ABRAHAM et al. 1998, S. 80):



In der vorliegenden Arbeit wird, Bezug nehmend auf kognitivistische Ansätze, ein prototypischer³⁵ Begriff von Medium/Medien³⁶ als Mittel, Mittelglied, Mittler oder vermittelndes Element zugrundegelegt, der nicht „angestrengt nach scharfen Grenzen“ sucht, denn man „erfährt ja immer wieder die Schwierigkeiten, in die man mit den festen merkmalsorientierten Definitionen gerät [...]“ (SPINNER 1999a, S. 7) – genau das zeigen ja auch die wenigen zitierten Beispiele. Der Medienbegriff kann kein statischer sein, ist also auch nicht statisch-definitiv beschreibbar, sondern muss „immer wieder auf die aktuelle technische Entwicklung bezogen werden“ (BLOEMEKE 2000, S. 68); und angesichts der Rasanz der Entwicklungen kann eine Definition nur hinter den verfügbaren Möglichkeiten bleiben. Am besten handhabbar scheint unter diesen Voraussetzungen die Differenzierung, wie sie SCHMIDT vornimmt. Er versteht Medien als „ein sich selbst organisierendes System von Kommunikationsinstrumenten, Technologien, sozialsystemischen Ordnungen und Medienangeboten“ (SCHMIDT 2000, S. 43).

Dass der Terminus Medium trotzdem derart vielfältige Definitions- resp. Klassifizierungsversuche evoziert, die alle (Teil-)Merkmale des Begriffes beinhalten, mag u. A. zum einen daran liegen, dass sich mit einem Medium, bspw. einer Videocamera, wiederum ein Medium herstellen lässt, z.B. ein Film. Zum anderen werden Internet, Fernsehgerät, Software und Buch ebenso selbstverständlich zu den Medien gerechnet wie ein Film, der aber wiederum nur mit Hilfe eines oder mehrerer weiterer Geräte/Medien betrachtet werden kann: eines Filmgerätes, eines Fernsehers/Bildschirms plus, je nach Speichermedium, eines DVD-Players oder eines Videorecorders, oder eines Computers mit entsprechendem Laufwerk plus Bildschirm oder Beamer.

Es ist m. E. wichtig hervorzuheben, gerade mit Blick auf die LehrerInnen, wie sich später noch zeigen wird, dass Medien zwar einerseits Inhalte und Wirklichkeit vermitteln, andererseits aber selbst Wirklichkeit und damit Gegenstände einer möglichen unmittelbaren Begegnung sind. Entsprechend differenziert konturiert sich die Antwort auf die Frage, welche Rolle Medien in der Bildung übernehmen können. Sie können Kommunikations-, Informations-, Simulations-, Präsentationsmittel, Werkzeug oder die Repräsentation einer eigenen Wirklichkeit sein.

2.1.2 Medienpädagogik

Über den Terminus ‚Medienpädagogik‘ verfügt die Wissenschaft seit Anfang der 60er Jahre, seit den 80ern versteht sich die wissenschaftliche Disziplin Medienpädagogik dezidiert als handlungs- und lebensweltorientiert (vgl. dazu bspw. HÜTHER/PODEHL 1997, S. 116-126; zur Geschichte der Medienpädagogik vgl. etwa in HIEGEMANN/SWOBODA 1994, S. 139-236; zusammenfassend etwa bei SWOBODA 1994 oder BIEGER et al. 1994). Freimütig konzедieren HÜTHER et al., dass es schwierig sei, „eine Begriffsbestimmung“ zu finden, „die Medienpädagogik in Kurzform konsensual zu umreißen trachtet“ (HÜTHER/SCHORB 1997, S. 243).

Noch weit verbreitet ist die 1970 von KÖSEL und BRUNNER definierte Dichotomie der Medienpädagogik in *Mediendidaktik* und *Medienerziehung*. HAGEMANN et al. unterscheiden 1979 als Aspekte der Medienpädagogik die Medienkunde, die Mediendidaktik, die Medienerziehung und die Medienforschung (HAGEMANN/NEUBAUER/TULODZIECKI/ZIMMERMANN 1979, S. 15). Diese dichotomischen bzw. mehrteiligen Strukturierungen werden von BAACKE mit dem Argument abgelehnt, die einzelnen Bereiche würden sich zu sehr „durchdringen“ (BAACKE 1986, S. 730); er plädiert im pädagogischen Bereich für eine Einteilung in Medienkunde und Mediendidaktik. Neuere Ansätze unterteilen z. B. in *Medienforschung*, *Mediendidaktik*, *Medienerziehung*, *Medienkunde*.

35 Nach SEEL ist ein Prototyp „die größtmögliche Schnittmenge charakteristischer Merkmale, die am engsten mit einer semantischen Kategorie verknüpft sind.“ (SEEL 2000, S. 378)

36 Gleiches gilt für die mitunter verwendeten charakterisierenden Bezeichnungen, wie z.B. audiovisuelles Medium.

In der Regel wird der Begriff Medienpädagogik für alle „Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf“ (HÜTHER/SCHORB 1997, S. 243) benutzt, umfasst alle „Überlegungen mit Medienbezug“ (TULODZIECKI 1997, S. 45). Bei ARMBRUSTER et al. heißt es: „Medienpädagogik ist handlungsorientierte Kommunikationspädagogik“ (ARMBRUSTER et al. 1984, S. 108) – was allerdings nicht unbedingt zur begrifflichen Schärfung beiträgt. „Medienpädagogik ist die Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln“ (HÜTHER/SCHORB 1997, S. 252), fragt mithin eher

nach dem Lernen der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit den Massenmedien oder nach der Selbstverwirklichung der jungen Menschen in der modernen Informationsgesellschaft, vielleicht in Konkurrenz zum Anspruch der Schule. (BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 29)

Einer der ersten Ansatzpunkte der Medienpädagogik, der bis heute noch weit wirkt, war die bewahrpädagogische Frage nach der Wirkung von Medien auf den Rezipienten, die zu Vereinsamungs-, Sucht- und Aggressionsthesen usw. führte, die konstruktive Beteiligung des Rezipienten aber nicht mitbedachte. Ein anderer war/ist der Nutzenansatz, der die Fragestellung in diametraler Richtung aufnahm.

In der Folge bildeten sich dann weitere Zielkategorien der Medienpädagogik heraus, die HÜTHER/SCHORB (HÜTHER/SCHORB 1997, S. 246-249) so bündeln:

- Bewahren (Jugendmedienschutz),
- Informieren (Medienkunde und Medienerziehung),
- Sensibilisieren (rezeptive Medienarbeit),
- Aktivieren (alternative bzw. aktive Medienarbeit),
- Emanzipieren (hier wäre etwa die Medienanalyse zu nennen) und
- Funktionalisieren (bildungstechnologische Sicht, Lernende als Medienkonsumenten).

TULODZIECKI nennt als Aufgabenbereich der Medienpädagogik das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, das Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen, das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und das Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (TULODZIECKI 1997, S. 143)³⁷.

Knapp formuliert ist vorrangiges Ziel der Medienpädagogik bei STENZEL, „die Menschen in die Lage zu versetzen, handlungsfähig zu werden, und zwar im Umgang mit Medien und im Umgang mit der Realität“ (STENZEL 2000, S. 9 f.)

Ein weiterer Ansatz versteht „Medienpädagogik als Alphabetisierung“ (vgl. dazu die Darstellung bei MOSER 2000, S. 224), verengt auf Bilder und Film als Fähigkeit, „an das eigene Bilddenken wieder anzuknüpfen und im Umgang mit der Kamera die Manipulationsmöglichkeiten, denen sie selbst ständig ausgesetzt sind, zu entdecken“ (PÖTTINGER 1997, S. 67), zentriert um die Frage, ob die Fähigkeit, Filme und Sendungen zu decodieren, wie das Lesen und Schreiben „im Rahmen von organisierten Lernprozessen zu vermitteln“ (ebd., S. 224) wäre. Wesentliche Gesichtspunkte einer so verstandenen Medienpädagogik wären dann die bewusste Wahrnehmung semiologischer Codes und Strukturen³⁸, die Annahme von Medienereignissen als Texten und die Fähigkeit, formelle Prinzipien und Gliederungsgesichtspunkte zu analysieren.

37 Interessanterweise zählen WEBER/HAUF-TULODZIECKI genau die gleichen Ziele und Aufgaben auf, wenn es um „Ziele und Aufgaben einer integrierten Medienbildung“ (WEBER/HAUF-TULODZIECKI 1999, S. 76; Hervorhebung durch KM) geht – ein neuer Begriff im terminologischen Wirrwarr.

38 MOSER verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich „die These, wonach sich die Heranwachsenden über die Mediensozialisation automatisch Medienkompetenzen erwerben“ (ebd., S. 226) relativiere: „Gelernt wird nämlich lediglich ein automatisierter Umgang mit Medienereignissen, die Strukturen, Regeln und Selektionsweisen selber werden dabei kaum bewußt wahrgenommen.“ (Ebd., S. 226) Seine vorsichtige Formulierung schließt jedoch meines Erachtens zu Recht nicht völlig aus, dass es doch so etwas wie *implizites Medienwissen* geben könnte.

Würde sich dieser Ansatz durchsetzen, oder besser: hätte sich dieser Ansatz durchgesetzt, dann würde/hätte das Konzept der BLK (vgl. Kapitel 3.2.1 „Der Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission“) wohl anders aus(ge)sehen: Die logische Konsequenz wäre ein eigener Fachbereich ‚Medien‘ gewesen. Zu fragen wäre dann gleichzeitig, ob sich die Decodierung von Bildschirmmedien tatsächlich lehrgangsmäßig lehren lässt, was MOSER mit Verweis auf SCHNOOR eher ablehnen würde (MOSER 2000, S. 243).

Für eine Einführung in die ‚Lesbarkeit‘ von Bildschirmmedien [...] ist die Form des Lehrgangs wenig angebracht. Damit Kinder und Jugendliche erste Einblicke in das Symbolsystem technischer Bilder gewinnen und die Verwendungsmöglichkeit von Bildschirmmedien besser einschätzen können, ist vielmehr eine Unterrichtsform angemessen, die die Merkmale der Projektpädagogik aufnimmt. Dadurch lernen SchülerInnen technische Bilder von einer neuen, ungewohnten Seite kennen, nämlich nicht als Konsumenten vor dem Bildschirm, sondern als Produzenten hinter der Kamera. (SCHNOOR 1992, S. 142)

Die Aussage des Zitats ist auch deshalb wichtig, weil sie auf eine der erkenntnisleitenden Fragen der vorliegenden Arbeit möglicherweise eine Antwort zu geben vermag³⁹.

Zu neueren Orientierungen und Konzepten der Medienpädagogik, die beispielsweise das Ästhetische explizit mit einbeziehen, sei verwiesen etwa auf DICHANZ (2001), PAUS-HAASE (2001) oder HUGGER, der die Medienpädagogik auf dem „Weg zu einer ‚vernetzenden‘ Profession“ (HUGGER 2001, S. 49 ff.) sieht.

2.1.3 Medienerziehung – Mediendidaktik – Medienpraxis – Medienwissen

Nimmt man diese vier Begriffe hinzu, potenziert sich das Begriffswirrwarr. Oft ist nicht zu entscheiden, ob jemand, der den Begriff *Mediendidaktik* verwendet, nicht eigentlich nur die *Medienpraxis* im Blick hat, oder ob der, der von *Medienerziehung* spricht, nicht doch die *Mediendidaktik* oder die *Medienpädagogik* (mit-)meint.

■ Medienerziehung

Manchmal wird Medienerziehung in Publikationen als Überbegriff verwendet (etwa bei SACHER 2003), manchmal synonym zum Begriff Medienpädagogik⁴⁰ (etwa SOBIECH 1997), manchmal diesem subordiniert und oftmals mit einem Attribut versehen, etwa „ethische Medienerziehung“ (z. B. bei SCHMÄLZLE 1992). SCHORB bezeichnet mit dem Begriff Medienerziehung „das pädagogische Handeln, das zur richtigen – und damit ist gemeint kritisch-reflexiven – Nutzung der Medien anleiten soll, während → **Medienkunde** in erster Linie die Vermittlung des Wissens über Medien und → **Mediendidaktik** die Nutzung der Medien als pädagogische Mittel und Mittler bezeichnet.“ (SCHORB 1997, S. 215)

Innerhalb der Medienerziehung eröffnen sich zwei Blickwinkel: die Erziehung durch die Medien und die Erziehung zur selbst bestimmten und reflektierten Nutzung von Medien. In Ausweitung zum zweiten Blickwinkel ist u.a. das medienspezifische Know-how eine zentrale Aufgabe der Medienerziehung.

39 Der Begriff „Projektpädagogik“ scheint hier etwas leichtfertig verwendet, vorstellbar sind ja auch Projekte, die sich mit der Analyse von Medienprodukten beschäftigen.

40 Zwei Beispiele: Eine Veröffentlichung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst ist mit „Medienpädagogik/Medienerziehung in der Schule“ betitelt. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (o. J.); Jutta Wermke veröffentlichte 1995 einen Beitrag „Integrierte Medienpädagogik“ (WERMKE 1995), einen der Wegbereiter für ihr Buch „Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht“ (WERMKE 1997).

LUDWIG sieht die Medienerziehung hierarchisch der Sozialisation untergeordnet und definiert daher:

Der intentionale Teil der Medien-Sozialisation ist die Medien-Erziehung. Medien-Erziehung meint beabsichtigte Lernhilfen, die von Medieninhalten oder dem handelnden Umgang mit Medien ausgehen bzw. die zu einem bestimmten Umgang mit Medien anregen wollen. (LUDWIG 1999, S. 44)

Aufschlussreich für das Begriffsverständnis sind auch Merkmale und Leitkategorien, wie sie von FRÖHLICH (vgl. dazu FRÖHLICH 1982, S. 99-183) aufgeführt werden: Handlungsorientierung⁴¹, Kommunikationsorientierung, Projektorientierung und Situationsorientierung.

In einem Lehrerhandbuch für die Sekundarstufe werden, bezeichnenderweise vom Begriff „Massenmedien“ ausgehend, ganz lernzielorientiert folgende Ziele einer Medienerziehung formuliert:

Es geht gerade bei der Medienerziehung nicht um eine propagandistische Glorifizierung, sondern vielmehr, gerade wegen der Allgegenwart der Medien, um anderes:

Der Schüler soll

- die Sinnvielfalt und -vielschichtigkeit des Begriffs Medium erfassen,
- die Wirkung der Medien in ihren Funktionen und Folgen beschreiben können,
- Kriterien für die Analyse und das Urteil entwickeln und anwenden,
- Kritik an den Medien üben,
- sich von den Ein- und Auswirkungen der Medien emanzipieren,
- die Medien in größere kulturelle, soziale und politische Zusammenhänge einordnen,
- eigene gestalterische Beschäftigung aktivieren.

(STADLER (Hrsg.) 1996, S. 119)

Die Dimension des Ästhetischen fehlt auch hier, könnte zwar eventuell beim letzten Punkt der Enumeratio mitgedacht sein, jedoch: in den Ausführungen mangelt es an dezidierten Hinweisen ausgerechnet für dieses Ziel.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die Frage nach der Verbindung mit Medienerziehung im Rahmen des Fächerkanons der Schule, für die TULODZIECKI zwei Zugänge ausweist. Zum einen kann man

von medienerzieherischen Überlegungen ausgehen und dabei fachliche Bezugspunkte aufdecken. Zum anderen ist es möglich, von fachbezogenen Überlegungen her medienerzieherische Themenstellungen herauszuarbeiten. [...] Es wird sich allerdings zeigen, dass es zwischen beiden Zugängen bereits jetzt vielfältige Überschneidungen gibt und dass sich beide Perspektiven in sinnvoller Weise ergänzen können [...].(TULODZIECKI 1997, S. 40 ff.)

Ungeachtet aller definitorischen Unterschiede muss die Schule

jedenfalls die immer bedeutungsvoller werdende Sozialisation durch Medien zur Kenntnis nehmen und genau analysieren. Sie kann sie nicht einfach umgehen oder unterlaufen. Sie muß sie aber gewiß auch nicht einfach hinnehmen, denn Erziehung ist ja noch einmal etwas anderes als Anpassung. Sofern sie jedoch korrigierend eingzugreifen versucht, muß sie es angesichts der aktuellen Situation tun, muß sie realisierbare Alternativen aufzeigen oder noch besser vorleben. (SACHER 1998, S. 13)

Grundsätzlich ist hier anzumerken, dass gerade der Begriff *Medienerziehung* m. E. deshalb zu problematisieren ist, weil er von LehrerInnen noch immer „als einseitig ablaufendes, unidirektionales erzieherisches Handeln missverstanden“ und „fälschlicherweise rein normativ-idealisch interpretiert“ (METZGER 2001, S. 12) werden könnte (und wohl auch wird)⁴². „Denn es ist durchaus vorstellbar, dass eine verschulte, moralisierende Betrachtung bspw. des Medienkonsums in der Freizeit möglicherweise völlig entgegen der eigentlichen Intentionen wirken könnte.“ (Ebd., S. 12 f.) Als Ergebnis würde eine so verstandene Medienerziehung auf zumindest im wissenschaftlichen Diskurs längst überwundene bewahrpädagogische Ansätze zurückfallen und so einen unverkrampften Umgang mit Medien in der Schule vereiteln, der z. B. das ästhetische Angebot ausschöpft.

41 Zum „ausufernden“ Begriff Handlungsorientierung vgl. etwa GRUBER 2000.

42 So formuliert bspw. SOBIECH (SOBIECH 1997, S. 12) in Anlehnung an TULODZIECKI etwas entlarvend, weil nicht weiter diskutiert: Medienerziehung beinhaltet alle Aktivitäten, mit denen zu einer bestimmten Form des Umgangs mit Medien erzogen werden soll; dies umfasst sowohl den Bereich der pädagogischen Theoriebildung, als auch die erzieherische Praxis.

■ Mediendidaktik

In dem oben schon angeführten dichotomischen Medienpädagogik-Modell von KÖSEL und BRUNNER aus dem Jahr 1970 ist Mediendidaktik Teil der Medienpädagogik und befasst sich mit Fragen der „Erziehung *durch* Medien mit allen unterrichtsrelevanten Fragen der Medienverwendung im Schul- und Ausbildungsbereich, wogegen die Medienerziehung als Hinführung *zum Umgang mit Medien* abgegrenzt wird“ (HÜTHER 1997, S. 210; vgl. dazu auch TULODZIECKI 1997, S. 45). Eine solche Trennung kann wohl nur noch schwer aufrecht erhalten werden, denn Mediendidaktik ist verbunden mit der Fachdidaktik als solcher, und jene beschäftigt sich in ihrem Selbstverständnis auch mit Fragen des Umgangs mit Medien, denn, und da ist HÜTHER voll und ganz zuzustimmen, „Medienentscheidungen sollten primär didaktische Entscheidungen sein, bei denen der Medieneinsatz den unterrichtlichen Notwendigkeiten folgt und nicht der Unterricht den medialen Gegebenheiten und Möglichkeiten.“ (HÜTHER 1997, S. 213).

■ Medienpraxis

Entsprechend ist für TULODZIECKI Medienpraxis „das Feld, in dem sich Handeln mit Medienbezug – als Mediengestaltung, als Medienverwendung oder als Medienerziehung – vollzieht.“ (TULODZIECKI 1997, S. 45) Diese Begriffsdefinition könnte durch eine Erweiterung um die Medientechnik modifiziert werden, denn für die Planung und Durchführung von Unterricht sind immer auch Überlegungen notwendig, die sich mit technischen Bedingungen und Gegebenheiten beschäftigen.

■ Medienwissen

BIERMANN/SCHULTE definieren:

Unter Medienwissen allgemein sollen die durch Medien vermittelten inhaltlichen und formalen Kenntnisse, sowie die Ergebnisse der Verarbeitung der Medienbotschaft durch den Rezipienten erfasst sein. Damit ist sowohl das Wissen gemeint, das aus dem Medium Fernsehen gewonnen wird, als auch das Handlungswissen, das für den Umgang mit dem Medium von Bedeutung ist (BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 18)

Zu fragen ist, ob Medienwissen nicht auf Umfassenderes, Grundlegenderes zu beziehen wäre, fehlt doch hier etwa der explizite Einbezug des Ästhetischen.

2.1.4 Medienkompetenz

Der Leit- und Zielbegriff für den Bereich der Medien und ein Hochwertbegriff in nahezu allen aktuellen didaktischen Publikationen ist die von den SchülerInnen aufzubauende *Medienkompetenz*⁴³ oder, neuer und nicht ganz deckungsgleich, *media literacy*. Jedoch sind die Fachliteratur und die sich mit schulischen Fragen beschäftigenden öffentlichen Institutionen auch hier weit davon entfernt, den Begriff in einheitlicher Bedeutung und mit gemeinsamen Zielkategorien zu verwenden⁴⁴, manchmal gar beschäftigen sich Beiträge, die mit dem Begriff überschrieben sind,

43 Allgemein bezeichnet man jemanden als ‚kompetent‘, der in Inhaltsbereichen und Situationen (problemlösend) handeln kann. Grundlage dafür ist Wissen im weitesten Sinn, das wiederum nur durch Lernen im weitesten Sinn erworben werden kann.

44 KÜBLER lästerte 1996 über diese „Lieblingsmetapher der Medienpädagogik“ (KÜBLER 1996, S. 11) und stellte wenig später (resigniert?) fest: „Inzwischen lässt sich unter Medienkompetenz nahezu alles fassen, was in irgendeinem Kontext mit Medien steht oder stehen könnte [...]“ (KÜBLER 1999, S. 116). STENZEL formuliert: „Medienkompetenz – Schlagwort ohne Zielrichtung?“ (STENZEL 2000, S. 5). Und MOSER meint gar: „Je mehr man davon spricht, desto schneller verflüchtigen sich die Inhalte.“ (MOSER 2000, S. 214). Wie disparat die Auffassungen zum Begriff Medienkompetenz sein können, lässt sich im von SCHELL et al. herausgegebenen Buch „Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln“ nachlesen (SCHELL/STOLZENBURG/THEUNERT 1999). Einen Überblick gibt PÖTTINGER (PÖTTINGER 1997).

schwerpunktmäßig eigentlich mit etwas völlig anderem, etwa politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Forderungen⁴⁵.

Über die unterschiedlichsten Autoren hinweg ist nur seine Funktion klar. Der Begriff Medienkompetenz soll die Fähigkeiten begrifflich bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt. Je nach Standpunkt des Autors, der mit diesem Begriff operiert, reichen diese Fähigkeiten von der bloßen Anpassung an die medienökonomischen und -technischen Vorgaben, also von der Fertigkeit, Medien zu bedienen, bis hin zur kritischen Reflexion und aktiven Gestaltung nicht nur der Medienlandschaft, sondern aller vernetzten sozialen und medialen Umgebung [...]. (SCHORB 1997, S. 234)

Medienkompetenz beinhaltet bei

- BAACKE, der das Fundament für diesen Begriff in Ableitung von einer generellen kommunikativen Kompetenz bereits 1972 legte, vier Dimensionen (BAACKE 1997, S. 96): Fähigkeit zu Medienkritik; Medienkunde als Wissen über Medien und Systeme; rezeptive und interaktive Mediennutzung; innovative und kreative Mediengestaltung;
- WERMKE sowohl kognitive (z.B. Medienanalyse, Medienkritik) und affektive (z.B. Genussfähigkeit) Komponenten als auch eine Verhaltensdimension (Nutzung und Gestaltung von Medien) (WERMKE 1997, S. 135 ff.);
- SCHORB die Inhaltsbereiche Orientierungs- und Strukturwissen, kritische Reflexivität, Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns und soziale, kreative Interaktion (SCHORB 1997, S. 237 ff.);
- BIERMANN/SCHULTE als Ziel aller Medienerziehung die Kompetenzen, „aufgrund deren sie (gemeint sind Kinder und Jugendliche; KM) fähig sind, über Ziele, Richtungen und Anwendungsfelder der Technologien und Medien mitzuentcheiden. Eine solche umfassende Qualifikation ist auch deshalb unerlässlich, weil die Informations- und Kommunikationstechnologien oder Medien in alle Bereiche des menschlichen Lebens eindringen können [...]“. (BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 6)
- MOSER „ein Bündel von Fähigkeiten“ (MOSER 2000, S. 216), das sich zusammensetzt aus technischen (z.B. Grundfunktionen von elektronischen Geräten, Fachausdrücke verstehen), kulturellen (z.B. Medien als Teil der zeitgenössischen Alltagskultur, kreativ-gestaltender Umgang), sozialen (z.B. Verhalten im Rahmen mediatisierter Kommunikationsmuster) und reflexiven (z.B. kritische Urteilsfähigkeit) Komponenten (ebd., S. 217 f.);
- STENZEL die Betonung, dass der Begriff als Bestandteil einer kommunikativen Kompetenz entwickelt wurde, „alle Menschen prinzipiell mündige Rezipienten und aktive Mediennutzer sind. Doch diese Kompetenz ist nur als Anlage, als Möglichkeit in jedem Menschen vorhanden, sie muss entwickelt werden. [...] Kompetenz in diesem Sinne ist nicht steigerungsfähig, so können Jugendliche nicht ‚medienkompetenter‘ sein als Erwachsene: Jeder Mensch ist in der Anlage kompetent im Umgang mit Medien, nur dass einer das vielleicht stärker ausgebildet hat als der andere.“ (STENZEL 2000, S. 5f.) VOLLBRECHT (1999, S. 15f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Diskussion der Begriff ‚Kompetenz‘ gebraucht werde, obwohl eigentlich ‚Performanz‘ gemeint sei, was STENZEL auf eine griffige Formel bringt: „Jugendliche und sogar Kinder seinen [sic] sowieso kompetenter im Umgang mit Medien, heisst [sic] es immer wieder, doch gemeint ist die Performanz-Ebene. Sie scheinen erfolgreicher als die Erwachsenen mit neuen und älteren Medien umzugehen.“ (STENZEL 2000, S. 6);
- SACHER die „Kommunikationskompetenz als Zentrum der Medienkompetenz“ (SACHER 2003, S. 12 ff.);
- GLOTZ „die Fähigkeit zur selbstverständlichen Bedienung und Koordination unterschiedlicher Instrumente im Prozess der Kommunikation. Sie verlangt Filterfähigkeit, Auswahlvermögen, Symbolverständnis, vagabundierende Zeichenkompetenz, kluge

45 So etwa ein Beitrag von ERLINGER (ERLINGER 1997, S. 9-20), überschrieben mit dem Titel „Medienkompetenz“.

Zeitökonomie gegenüber dem Überangebot an Kommunikation sowie eine intuitive Fähigkeit zum Medienwechsel.“ (GLOTZ 2001, S. 23)

MATTUSCH weist zu Recht darauf hin, dass es fatal wäre, „Medienkompetenz auf eine bloße Technikkompetenz“ zu reduzieren, denn ein „sinnvoller Einsatz neuer Technologien hängt nicht von Spezialwissen über diese ab.“ (MATTUSCH 1997, S. 122). Um im Bereich der Medienkompetenzerwerb zu ermöglichen, postuliert TULODZIECKI die Handlungsorientierung als „übergreifende Lernkategorie“, dazu Situations-, Kommunikations-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung (TULODZIECKI 1997, S. 140 f.).

Blickt man in die Literatur, scheinen darüber hinaus zwei weitere Aspekte nötig zu sein: Medienkompetenz sei altersspezifisch zu differenzieren, demzufolge auf den jeweiligen Alters- und damit Schulstufen, um eine Förderung zu erreichen, unterschiedlich anzulegen, und kindliche Medienkompetenz sei nur in engem Konnex mit elterlicher/familiärer Medienkompetenz erreichbar (vgl. dazu etwa SCHELL et al. 1999).

M. E. muss eines ganz klar sein (und sollte auch den LehrerInnen genau so vermittelt werden): Medienkompetenz kann nicht ausschließlich *vermittelt* werden, Medienkompetenz (wie Wissen ganz allgemein) können die SchülerInnen in geschickt angelegten Unterrichtarrangements größtenteils selbst erwerben und sich aneignen – und dazu müssen auf allen Schulstufen und in allen Schularten produktive und analytische Prozesse sowie (vor allem) das selbsttätige Tun breiten Raum im Unterrichtsgeschehen haben.

Es ergibt sich eine Verknüpfung zur grundsätzlichen Diskussion um Schule:

Entgegen den Hoffnungen einiger Pädagogen, in der Informationsgesellschaft werde die Schule nur noch den Umgang mit den neuen Medien sowie das Lernen lernen zu lehren haben, wird der Bedarf an Unterricht in den meisten Wissensformen steigen. Ein Indiz dafür ist der boomende Markt im außerschulischen Kurswesen und in der Erwachsenenbildung. Dafür, daß dieses Lernen in der institutionalisierten Form der Pflichtschule geschieht, spricht die politische und soziale Verantwortung einer Gesellschaft, die Segregation vermeiden will, weil nur so eine öffentlich kontrollierte und vermittelte Demokratie funktionieren kann. Dabei muß und – wie die Schulgeschichte zeigt – kann sich die Schule den neuen Bedingungen anpassen. Umgekehrt gilt auch, daß die Schule neue technische und gesellschaftliche Aufgaben immer wieder schulförmig gemacht hat. (RHYN 1998, S. 40)

Beachtenswert ist die Sicht von „Medienkompetenz als Kulturtechnik“⁴⁶, wie sie WAGNER vornimmt:

Wenn der Begriff „Kulturtechnik“ auf den engen Zusammenhang zwischen der Benutzung von Apparaten und technischen Systemen und der Anwendung „methodischer Verfahrensweisen“ verweist, bedeutet dies auch, dass Medienkompetenz sich nicht in der Fähigkeit, Medien zu bedienen, erschöpfen kann. Medienkompetenz zielt auf den kompetenten Umgang mit Medien, zielt auf Kritik- und Analysefähigkeit und muss auch die Erweiterung der Ausdrucks- und Erlebnisfähigkeit einschließen. (WAGNER 1999, S. 3)

Und SIEGFRIED J. SCHMIDT:

Wie bei vielen pädagogischen Entwürfen wird man auch beim Thema Medienkompetenz seine allgemeine Zustimmung kaum versagen, zugleich aber auch sofort anmerken, daß dieser Katalog von hehren Zielen der Medienpädagogik hochgradig illusionär ist. Welcher Jugendliche ist fähig, all die genannten Kompetenzen zu erwerben und praktisch werden zu lassen? Und vor allem: Welcher Lehrer ist denn heute in der Lage, solche Kompetenzen zu vermitteln? (SCHMIDT 2000, S. 149)

46 Zu den bedenkenwerten Implikationen, den der Begriff (vierte) *Kulturtechnik* als wertbesetzte Schlüsselqualifikation einer Kultur mit sich bringt, gehört auch, was KÜBLER neben anderem feststellt:

Vierte Kulturtechnik setzt zumindest prophylaktisch voraus, daß die anderen drei funktionieren und beherrscht, wenigstens ebenso nachdrücklich vermittelt und befolgt werden, sofern diese vierte auf die drei anderen rekurren muß [...]. (KÜBLER 1999, S. 125)

2.2 Begriffsverwendung in der Studie

Wenn ich im Folgenden stets von ‚Umgang mit Medien‘ rede, dann immer in einer umfassenden (und) didaktischen Perspektive, die von den Lernenden her denkt. Die definitorisch offene Formulierung ‚Umgang mit Medien‘ ist einerseits ganz bewusst parallel zur didaktisch-methodischen Formulierung (produktiver) Umgang mit Texten gebildet, dem zentralen Anliegen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts; andererseits soll damit signalisiert werden, dass eine theoretisch-systematische Zergliederung dessen, was in der Grundschule auf dem Gebiet der Medien durchführbar und notwendig ist, nicht unbedingt sinnvoll ist. Handeln, reflektieren, analysieren LehrerInnen und SchülerInnen auf diesem Gebiet gemeinsam, wird dies oft fächerübergreifend geschehen und sowohl medienerzieherische, medientechnische, medienkundliche ... Komponenten als auch fachliche, sprachliche, soziale ... Aspekte vereinen. ‚Umgang mit Medien‘ verweist in diesem Sinne darüber hinaus ganz dezidiert auch auf das Herstellen von Medienprodukten.

3 DEUTSCH-UNTERRICHT UND MEDIEN

Im letzten Kapitel des ersten Teils rückt das Verhältnis Deutsch-Unterricht und Medien in den Mittelpunkt. Zuerst werden kurz diachrone Entwicklungslinien in der Didaktik nachgezeichnet. Weil für Schule und LehrerInnen auf der einen, für SchülerInnen und Eltern auf der anderen Seite konkrete und verlässliche Zielvorgaben in diesem Bereich unverzichtbar sind, werden danach die Zielvorgaben der BLK sowie speziell der ab dem Schuljahr 2001/2002 in Bayern gültige Lehrplan für die Grundschule erläutert. Abschließend wird der Umgang mit Medien im Deutschunterricht der Grundschule, speziell im Literaturunterricht, auf verschiedenen Ebenen skizziert.

Warum beginnen und enden alle gängigen Diskussionen mit der Frage, wie unterhaltsam Literatur sein soll, wie sie also ein größeres Publikum erreicht? Der Einschaltquotendiskussion im Fernsehgeschäft hat der sogenannte Literaturstreit immerhin komplizierte und besser formulierte Begründungen voraus. [...] Literatur heute erzählt nach dem Fernsehen. Ihr Stoff ist gesendet, selbst dort, wo er einfach nur auf der Straße zu liegen scheint. Und ihre Mittel sind längst durch einen intensiven Austausch mit den wahrnehmungsleitenden Darstellungsformen anderer Medien geprägt. Wenn Literatur das ignoriert, wird sie unerheblich, egal ob sie sich besser verkauft oder im kleineren Kreis philologisch verarbeitet wird. (WINKELS 1999, S. 8 f.)

Die rasanten Entwicklungen im medial-technischen Bereich und empirische Befunde, die neben der Tatsache, dass Nicht-Leser viel Zeit vor dem Fernseher oder mit elektronischen Spielen verbringen, eben auch zeigen, dass gerade Vielleser auch andere Medien verstärkt nutzen, legen nicht nur für die Schule nahe, den schlicht hierarchisierenden Gegensatz Buch (= ‚gutes‘ Medium) versus elektronische Medien (= ‚schlechte‘ Medien) aufzulösen. Wenn diese Dichotomie wirkungsvoll aufgelöst werden soll, gilt es einen differenzierten Blick auf alle Medien zu werfen, müssen den NutzerInnen die jeweils spezifischen Eigenheiten, Besonderheiten, Vorteile bewusst sein⁴⁷. Zu Recht wird es allerdings weiterhin nicht nur von Germanisten als besondere kulturelle Aufgabe betrachtet, dem Buch eine gewichtige Stellung unter all den anderen Medien zu bewahren⁴⁸.

3.1 DIACHRONE ENTWICKLUNGSLINIEN

Auf dem Germanistentag 1980 plädierte Wolfgang GAST für eine stärkere und breitere Einbeziehung der Medien in die wissenschaftliche germanistische Diskussion (GAST 1980, S. 59 ff.), wo-

47 Schon 1994 wies BAUER darauf hin, dass Medien in der Schule deswegen nur eine untergeordnete Position einnehmen, weil die Schule sich zu einseitig an der Schrift-/Buchkultur orientiere, um damit „das brüchig gewordene Verhältnis zwischen (gelehrtem) Pädagogen und (unwissendem) Schüler ein Stück weit zu retten“ (BAUER 1994, S. 371).

48 Andererseits ist es ein Allgemeinplatz, dass ‚neue‘ Medien die alten nie völlig verdrängen, wohl aber zu einer Veränderung bzw. Verschiebung der Funktionen geführt haben. Beispielhaft ließe sich das etwa an Morsezeichen, Brief, Telegramm, Fax, eMail etc. zeigen, also bei Medien, die eine Kontaktaufnahme zwischen zwei räumlich entfernten Kommunikanten ermöglichen.

Daß der Kosmos der bewegten Bilder die Welt der Literatur bedrohe, gehört zu den Stereotypen jeder Schrift-zentrierten Kulturkritik. Diese sieht in der Konkurrenz des bewegten Bildes zum poetischen Text die Entmächtigung der Kunst angelegt, erblickt im Anbruch der Film-, dann der Fernseh-Ära den Sieg des flachen Massenvergnügens und diagnostiziert mit der Ausbreitung des Computers das Ende des Gutenberg-Zeitalters. [...] Doch diese Abwehr neuzeitlicher naturwissenschaftlich-technischer Entwicklungen besitzt ihrerseits – über den engeren Bereich der audiovisuellen Wahrnehmung hinaus – ihre Vorläufer in den kritischen Technikwahrnehmungen der Literatur im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. (SCHNELL 2000, S. 5)

bei er allerdings seinen Schwerpunkt (mit Blick auf die Literaturwissenschaft als dominierenden Bereich?) auf die Analyse und Interpretation von literarischen Film-Adaptionen legte. Noch 1994 tat sich die Germanistik als philologische Wissenschaft schwer, ihr Verhältnis zu den Medien „in den Griff“ zu bekommen. Das Spektrum der Meinungen reicht(e) von einer Position, die an einer „radikalen Philologie“ (WITTE 1994, S. 130) glaubte festhalten zu müssen, bis zur Meinung, „dass alle die in medienwissenschaftlicher Perspektive neu entstehenden Themen [...] an einem Orte konvergieren, der auch der genuine Ort der Literatur sei – der Ort des kulturellen Gedächtnisses“ (JÄGER/SWITALLA 1994, S. 18).

Eine Studienreform der Germanistik, die die Medienentwicklungen der letzten 100 Jahre systematisch berücksichtigt, gibt es nicht, obwohl 100 Jahre Film, 70 Jahre Radio und 50 Jahre Fernsehen Werke hervorgebracht und Formate entwickelt haben, die sowohl literaturwissenschaftlich als auch linguistisch aufgearbeitet werden müßten. Hochschulgermanistische Angebote dazu sind eher zufällig. Das Fach Deutsch hat von dieser Seite her einen Innovationsschub in Richtung Medienkompetenz offensichtlich nicht zu erwarten. (ERLINGER 1997, S. 13 f.)

1997 veröffentlichte SCHANZE einen Beitrag, der verdeutlichte, was die Germanistik für die Medienwissenschaft beisteuern kann:

1. Als Sprach- und Literaturwissenschaft ist und bleibt sie kompetent für die basale Kommunikationsform „Text“ im Kontext von Multimedia.
2. Als Sprach und Literaturgeschichte ist und bleibt sie kompetent für die basale Mediengeschichte.
3. Als Sprach- und Literaturwissenschaft leistet sie einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung der Medientheorie, der Mediensemiotik und der Medienästhetik.
4. Als analytische und hermeneutische Wissenschaft leistet sie einen entscheidenden Beitrag zur Analyse- und Interpretationsfähigkeit im Blick auf mediale Produkte.
5. Als Sprach- und Literaturdidaktik kann sie diese Beiträge einbringen in das Praxisfeld Schule, als eine Medienwissenschaft in das Berufs- und Praxisfeld der Medien insgesamt.

(SCHANZE 1997, S. 34)

Ein Argument für die Erweiterung der Germanistik hin zu den Medien formuliert SCHÖNERT so:

Die primäre Kulturtechnik Lesen läßt sich, mit entsprechenden Veränderungen, auch auf nicht-literale Medienprodukte übertragen, die ihre Wirklichkeitsmodelle wie Texte organisieren und ihnen vergleichbare Funktionen zuweisen. Die moderne Technik der Video-Aufzeichnungen erlaubt es, in einem Film wie in einem Buch zu blättern. [...] Kategorien, die von der Literaturwissenschaft für die Analyse von literarischen Entwürfen der Wirklichkeit eingesetzt werden – wie Sprechsituationen bzw. Vermittlungsperspektive, Figur und Figurenkonstellation, Raum- und Zeitorganisation, wie ‚story‘ und Sequenz, Episode und Ereignis, Konfliktgestaltung und Konfliktlösung – lassen sich auch auf Film- und Fernsehprodukte beziehen. (SCHÖNERT 1999, S. 55 f.)

Und noch 1998 schrieb STEINMAYR in einem Beitrag, der bezeichnenderweise mit „Fröhliche Medienwissenschaft – Philologie in der Dämmerung der Gutenberg-Galaxis“ betitelt war, die „Geisteswissenschaften und mit ihnen die Germanistik befinden sich in einer Krise, die als existenziell zu bezeichnen“ (STEINMAYER 1998, S. 23) sei und schließt:

Eine Germanistik, die sich diesen medialen Veränderungen stellen will, muß auf ein Prokrustesbett, in das alle Texte hineingelegt werden können, verzichten. [...] Das Gestöber von Zeichen, das wir Kultur nennen, ist vordringlich ein optisches, und die ikonoklastischen Tendenzen, die dies in sich birgt, könnte die literaturwissenschaftliche Theorie schärfen. (STEINMAYER 1998, S. 42)

1999 resümiert HICKETHIER, der „Prozeß des Bewußtwerdens, daß die Medien auch etwas mit der Literatur, dem Erzählen und Darstellen sowie der Vermittlung von Kultur zu tun haben, hat sich in der Literaturwissenschaft unter sehr wechselhaften Bedingungen jedoch erst langsam durchgesetzt.“ (HICKETHIER 1999, S. 88)

Grundsätzlich kann eine Verschränkung von Literatur und Medien wohl nur dann sinnvoll erfolgen, wenn sie mit einer Veränderung bzw. Ausweitung des Textbegriffs einhergeht. Einen möglichen und m. E. bedenkenswerten systemtheoretischen Vorschlag unterbreitet FAULSTICH, der,

ausgehend von der Prämisse, alle „Literatur wird medial vermittelt“ (FAULSTICH 2000, S. 15), die Literaturwissenschaft „supramedial“ ausweitet und „im Kern zur *Medienkulturwissenschaft*“⁴⁹ transformiert, wodurch „neue Formen von Literatur“ sichtbar werden, etwa „Popmusik, Spielfilm, Märchen, Comics, Computer-Romane“ (FAULSTICH 2000, S. 8).

Insgesamt kann heute durchaus mit einiger Berechtigung behauptet werden, dass sich die Literaturwissenschaft zumindest partiell medienwissenschaftlich orientiert und auch die Sprachwissenschaft mediale Aspekte zunehmend berücksichtigt⁵⁰. Mutmaßlich wird sich dieser Trend verstärkt fortsetzen.

Die Schwierigkeiten, die die Germanistik in der Bestimmung ihres Gegenstandes und ihrer Theorie hatte (und hat), waren und wurden ähnlich gelagert auch die Schwierigkeiten der Literaturdidaktik – trotz deren (sich vollziehenden) Emanzipation von der Literaturwissenschaft unter der Perspektive, dass die „Literaturdidaktik [...] die Vermittlung zum Orientierungspunkt ihrer Arbeit gewählt“ (BOGDAL 2002, S. 13) hat.

1958 versuchte ULSHÖFER, (im Gymnasium) den Film als Mittel einzusetzen, allerdings als Mittel zum Zweck, nämlich um zur Buchlektüre zu motivieren (ULSHÖFER 1958). Mit der ‚kommunikativen Wende‘ der 70er fruchteten erste Bemühungen, Massenmedien in den Unterricht zu bringen, auch deswegen, weil das Ringen um eine Neuorientierung der Didaktik Gegenstände, auch die vorher vehement abgelehnten, zur Diskussion stellte.

1980 konstatierte FOLDENAUER Defizite in der Einbeziehung der AV-Medien in den Deutschunterricht, die u.a. durch das Fehlen eines klaren, erprobten und eindeutigen Konzeptes entstanden seien (FOLDENAUER 1980, S. 8 f.). Die bis dahin entwickelten, idealtypischen fachdidaktischen Ansätze – kulturpädagogisch, technologisch-pragmatisch, ideologiekritisch und produktiv⁵¹ – „laufen Gefahr, einseitig und nicht systematisch genug zu sein“ (ebd., S. 8).

So tauchte – um nur ein Beispiel und sicher nicht das früheste zu nennen – im Lexikon zum Deutschunterricht von NÜNDEL der Begriff Massenmedien auf, mit dem Resümee:

In dem Maße, in dem die Fachdidaktik für den Lernbereich „Umgang mit Texten“ einen weiten Textbegriff zugrundelegt, nimmt sie die Produkte der Massenmedien als Unterrichtsgegenstand in ihren Inhaltskanon auf. Das hängt auch mit einem gesellschaftspolitisch orientierten neuen Fachselbstverständnis zusammen: Im Gefolge der Robinsohnschen Curriculumstheorie, die die Qualifikation des Schülers für gesellschaftlich dominierende oder zu erwartende Lebenssituationen fordert, sieht sich die Fachdidaktik Deutsch u.a. genötigt [!; KM], den Schülern mit Qualifikationen zur Bewältigung seiner Massenkommunikationsbedürfnisse zu versehen. (SCHLOTTHAUS 1981, S. 293)

1981 bekräftigte aber KÜBLER auch, dass der „Deutschunterricht mit audiovisuellen Medien [...] – trotz aller euphorischen Prognosen der letzten Jahre – die punktuelle Ausnahme, wenn nicht die außerhalb des Lehrplans oder gar des Unterrichts tolerierte Besonderheit“ (KÜBLER 1981, S. 14) bildet. Entsprechend ist den (audio-visuellen) Medien etwa im 1984 erschienenen, weit ver-

49 Zur Kritik an diesem Begriff und dem zugrunde liegenden Konzept vgl. etwa SCHMIDT 1999, S. 65 ff.

50 Die Frage, warum der Medienbereich überhaupt integriert werden soll (und muss), wird ausführlich etwa bei HICKETHIER 1999 beantwortet.

51 Um eine (weitere) Begriffsverwirrung zu vermeiden: ‚produktiver Ansatz‘ wird hier verstanden als „Ansatz, dessen Vertreter die Lösung medienkundlicher Probleme in der Gegenproduktion, nicht zuletzt angeregt durch die Medientheorien B. Brechts und H. M. Enzensbergers, sehen.“ (FOLDENAUER 1980, S. 8)

In den Fußnoten ist der Platz, exemplarisch einige Passagen aus dem Buch von FOLDENAUER zu zitieren, die den damaligen ‚Zeitgeist‘ der Deutschdidaktik atmen. In den Ausführungen zu medienpädagogischen Aspekten gibt es auch ein Kapitel „Produktion als Rezeptionshilfe“, das in summa nicht einmal drei (!) Seiten umfasst:

Die Eigenproduktion von Filmen ist für Schüler der beste Weg zum Verständnis dieses Mediums. Kein anderes Verfahren vermittelt soviel Hintergrundinformation, die notwendig ist zur Analyse von Filmen und auch für die Distanz zu diesem Medium. [...] Nach einer elementaren Einführung in die Handhabung der Video-Kamera, stellen wir einzelnen Schülergruppen kleine lösbare Aufgaben. [...] Wenn solch kleinere Aufgaben zufriedenstellend gelöst worden sind, kann der nächste Schritt erfolgen. [...] Anspruchsvollere Aufgaben, die nicht vor dem 9. Schuljahr durchgeführt werden können, bestehen dann darin, einen Text unter das Thema zu stellen, ob er sich eher für ein Hörspiel oder für eine Verfilmung eignet. (FOLDENAUER 1980, S. 135-138)

breiteten „Handbuch für Deutschlehrer“ (BAURMANN/HOPPE (Hrsg.) 1984) kein eigenes Kapitel gewidmet; elektronische Medien tauchen dort nur marginal auf.

Während zwar die Frage geklärt ist, ob das Fach Deutsch „ein Kernfach für Medienpädagogik in der Schule“ (ESCHENAUER 1994, S. 274) sei, kennzeichnen provozierende Fragestellungen „Wie ratlos ist die Didaktik? Und verliert der Deutschunterricht seinen Integrationsanspruch?“ (KÜBLER 1999, S. 113) auch in der Didaktik die noch immer beschwerliche Suche nach Konzepten, die den Stellenwert der Medien im Rahmen des Faches angemessen und in breiter Übereinstimmung zu beantworten wissen. Dabei böten die allseits zustimmungsfähigen Zielsetzungen für den Literaturunterricht, wie sie etwa SPINNER formuliert (SPINNER 1999b, S. 597-601), genügend Anknüpfungspunkte für den Medieneinsatz resp. das Filmen, etwa wenn es darum geht, die Freude am Lesen, die Texterschließungskompetenz oder Imagination und Kreativität zu fördern.

WERMKE formuliert Schlüsselfragen⁵², um das Verhältnis Fach – Medien zu klären:

- Welche Konsequenzen hat die Medienentwicklung für das Selbstverständnis des Faches? Wie ist das Fach an der Medienentwicklung beteiligt?
- Inwiefern sind die traditionellen Gegenstände des Faches in den Medien präsent? Inwiefern führen die Medien zur Veränderung des traditionellen Gegenstandsbereichs?
- Wie kann die Doppelfunktion der Medien, Unterrichtsgegenstand oder -mittel zu sein, genutzt werden?
- Welche Standardaufgaben können auch, gar nicht oder besser auf Beispiele aus den Medien bezogen werden?

(WERMKE 1999, S. 10)

In der Tendenz wird die Frage „Literaturdidaktik [...] und Medienförderung – kontrovers oder komplementär“ (LECKE 2003, S. 35) inzwischen mehrheitlich mit ‚Integration‘ (vgl. WERMKE 1999, LECKE 1999) beantwortet.

Die Fachdidaktik Deutsch versucht diesen [gemeint ist die gesamte Palette an Veränderungen im medialen, sozialen ... Bereich; Einfügung von KM] Veränderungen insofern Rechnung zu tragen, als dass Deutschunterricht in einer von vielen unterschiedlichen Medien geprägten Kultur nicht mehr allein „buchzentriert“ gesehen wird. Vielmehr muss es Ziel eines medienintegrativen Deutschunterrichts sein, SchülerInnen zum Ausbau und zur Differenzierung ihrer bereits vorhandenen Medienkompetenz (Verfügen über technisches Wissen, kritische Auseinandersetzung mit Medien) hinzuführen. Medienkompetente SchülerInnen setzen aber auch ebensolche LehrerInnen voraus, womit der Aus- und Fortbildung von Lehrenden eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Medienverwendung, Mediengestaltung und -erziehung im Bildungswesen zukommt. (RASTER 1999, S. 4)

2003 nun sieht FREDERKING die Deutschdidaktik im Zeichen der Medialisierung⁵³ immerhin, wenn auch mit Fragezeichen versehen, „Auf neuen Wegen ...?“ (FREDERKING 2003, S. 143 ff.).

3.2 AMTLICHE ZIELVORGABEN FÜR DEN MEDIENBEREICH

Dass Kinder und Jugendliche in eine Medienwelt hineinwachsen⁵⁴, im Alltag mehr oder weniger unablässig sie faszinierende Medienangebote⁵⁵ konsumieren und nutzen, sich durch und mit Medien sozialisieren, kann nicht mehr übersehen werden. Nach der im April 2000 veröffentlichten

52 Der Versuch, die Fragen bezogen auf die vorliegende Studie zu beantworten, folgt in Teil 3.

53 Eine Anmerkung zu einer Begriffsverwendung: In vielen Publikationen, gerade pädagogischen, ist von einer „Medialisierung“ die Rede, auch in Zitaten hier in der Arbeit. Warum sich dieser Begriff aus der Geschichte (er bezeichnet den historischen Prozess, bisher unmittelbar dem Reich unterstehende Herrschaften der Landeshoheit zu unterwerfen) gegenüber dem korrekten „Media/lisierung“ durchgesetzt hat, ist einigermaßen rätselhaft.

54 WAGNER verweist zu Recht darauf, „dass die kulturelle Evolution an Medien gebunden ist und dass diese mediale Basis die geistige Tätigkeit ebenso beeinflusst wie sich die kulturelle Entwicklung in der Medienentwicklung niederschlägt [...]“ (WAGNER 1999, S. 3). Es lohnt, die Aussage auch in Zusammenhang mit dem oben genannten Aspekt von „Medienkompetenz als Kulturtechnik“ zu bedenken.

55 Kennzeichen für diese Medienangebote sind nach HEIDTMANN etwa die Kommerzialisierung, die Serienbildung, der Verbund verschiedener Medien auf der Basis eines Ausgangsproduktes, die Internationalisierung und die Vermischung von Genres, Stoffen und Motiven (vgl. HEIDTMANN 1992, S. 169 ff.).

Shell-Studie sitzen 55% der Jugendlichen an Werktagen bis zu zwei Stunden, 39% drei und mehr Stunden am Fernseher (vgl. dazu etwa BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 39-85), haben 55% alleine oder mit anderen einen Computer, der hauptsächlich zur Textverarbeitung, zu Computerspielen oder für das Surfen im Internet benutzt wird, besitzen 28% ein Handy. Die Haushalte sind mit allen erdenklichen Medien ausgestattet, der *high-end-PC* hat inzwischen fast schon den Charakter eines Statussymbols. Das rasante Tempo der technischen Entwicklungen bereitet dabei so manchen Älteren Schwindelgefühle, nicht einmal Experten sahen die explosionsartige Ausdehnung und weltweite Verbreitung des Internets, in der Technikgeschichte der Menschheit übrigens ein einzigartiger Vorgang, noch vor drei, vier Jahren voraus.

Unstrittig ist auch, dass das *hidden curriculum* der Medien und die durch Medien ausgelösten inzidentellen⁵⁶ Lernprozesse, dabei ist nur beispielsweise an das Surfen im Internet zu denken, nicht unbedingt kongruent zu den Zielen und Inhalten von Erziehung, Schule und Unterricht ist. Auch deshalb ist es umso wichtiger, die etwa beim Fernsehen oder Lesen unreflektiert ablaufenden kognitiv-emotionalen (imaginierenden) Aktivitäten in der Schule auch durch handelndes Gestalten, zum Beispiel eben durch Verfilmen von Literatur, zumindest ausschnittshaft und versuchsweise auf die Ebene des bewussten Tuns zu transportieren.

Traditionell standen und stehen LehrerInnen neuen Techniken und Medien eher skeptisch gegenüber⁵⁷, man denke nur daran, wie schwer es selbst das in unserer Gesellschaft hoch geschätzte, kulturprägende Buch einstmals hatte, oder gar an die massive Ablehnung des Fernsehens. Die Institution Schule kann (und soll?) freilich nicht immer sofort auf alle Neuerungen und technischen Fortschritte im Medien- und Kommunikationssektor reagieren. Jedoch darf sie angesichts des fundamentalen gesellschaftlichen Wandels, der wohl weder aufzuhalten noch reversibel ist, nicht die Augen davor verschließen, dass es ihre Schülerinnen und Schüler sind, die in diese wie auch immer sich noch ausprägende (Medien-)Welt hineinwachsen.

Bereits 1972 formulierte FELDMANN, wenn „die Medien nur als Anlaß zur Regelung der Nutzung betrachtet werden, erscheinen sie als totes Werkzeug für Spiel und Beschäftigung der Kinder und Jugendlichen. Wenn sie endlich als lebendige Faktoren der Lebensgestaltung anerkannt werden, so erfordern sie eine Kenntnis ihres unberechenbaren Wesens und eine Fertigkeit ihrer Benutzung, die alle Chancen wahrnimmt, zu gewinnen, und alle Risiken beachtet, die mit ihrem Umgang verbunden sind. Hier liegt die wichtigste Aufgabe aller Medienerziehung“ (FELDMANN 1972, S. 196 f.). Freilich ist zu bedenken, dass sein Begriff von *Umgang* ein völlig anderer, engerer als der hier vertretene ist.

Das bedeutet, wenngleich der Schule von allen Seiten immer neue Aufgaben angetragen werden, dass sich LehrerInnen, also auch GrundschullehrerInnen nicht mehr einfach auf Standpunkte⁵⁸ wie „Unsere SchülerInnen haben außerhalb der Schule sowieso (zu) viel mit elektronischen Medien aller Art zu tun“, „Grundschulkinder sind noch viel zu jung für so was“, „Die Medien sind schuld daran, dass unsere Kinder unruhiger, leistungsschwächer ... usw. sind“ oder „Ich kenne mich da nicht so genau aus, also lasse ich es gleich ganz“ zurückziehen dürfen. Die LehrerInnen aller Schularten müssen sich den Herausforderungen stellen und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit – im Sinne der Chancengleichheit ausdrücklich – allen Kindern gemeinsam auf den Weg machen, um Verstehens- und Handlungsfähigkeit, also Lebenstüchtigkeit für den und im Medienalltag zu erwerben.

Angesichts der Medienumwelten, in denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen und in die sie hineinwachsen, hat die Schule den grundsätzlichen Auftrag, „den ihr anvertrauten Kindern und Heranwachsenden jene Kompetenzen zu vermitteln, die sie zur erfolgreichen und sinnhaften

56 Das *incidental learning* bezeichnet einen Prozess, in dessen Verlauf Sachverhalte eingeprägt werden, ohne dass eine entsprechende Lerninstruktion oder -absicht vorliegt. Man nimmt an, solche Lernvorgänge ohne Instruktion und Absicht haben beim Menschen einen mindestens so großen Anteil wie willentlich vollzogene.

57 Das wird auch ein Teilergebnis der folgenden empirischen Untersuchungen sein.

58 Die Zitate sind Aussagen von GrundschullehrerInnen und stammen aus der von mir durchgeführten Untersuchung, die im zweiten Teil detailliert dargestellt wird.

Bewältigung von Lebenswirklichkeiten benötigen“ (BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 4). Ein weiteres Argument ist die so genannte Hypothese der „wachsenden Wissenskluft“ (vgl. dazu etwa BONFADELLI/SAXER 1986), momentan beispielsweise etwa zwischen denen, die sich den Zugang zum Internet leisten können, und denen, denen der Zugang aus ökonomischen Gründen verwehrt ist. Der Schule kommt hier eine kompensatorische Funktion zu, das seit den 70ern zentrale und umstrittene Anliegen der *Chancengleichheit* (man denke nur an die immer wieder aufflammende *Eliten*-Diskussion) erfährt eine neue Dimension. Die „wachsende Wissenskluft“ hat aber nicht nur ökonomische Gründe: Gerade die ‚Neuen Medien‘ sind multifunktional, in ihrer (technischen) Komplexität nur für Spezialisten gänzlich durchschau- und verstehbar und weisen zunehmend einen hohen Grad an Vernetztheit und Vernetzungsmöglichkeiten auf.

Für die in der Schule Tätigen wenig hilfreich sind Formulierungen wie „Der Einzug neuer Medien wie Videokamera, Computer und Internet stellt auch für die Grundschule eine Herausforderung dar“ (KNÖRZER/GRASS 1998, S. 162), vor allem dann, wenn die Medien nur im traditionellen Sinne in dienender Funktion für Lernen, also fachliche Zielsetzungen lediglich unterstützend, gesehen werden.

3.2.1 Der Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission

Die Bund-Länder-Kommission (BLK) forderte im Orientierungsrahmen von 1995, die „elektronischen Medien für das schulische Lernen intensiver als bisher zu nutzen“⁵⁹ und die „Schülerinnen und Schüler zum verantwortlichen und kreativen Umgang mit Medien zu befähigen [...]“. (BLK 1995, S. 41) Wie dies konkret zu geschehen hat, obliegt der Lehrplanhoheit der Länder. Ganz deutlich wird formuliert: „Medienerziehung wird in der Regel kein eigenständiges Fach und kein eigenständiger Lernbereich sein.“ (BLK 1995, S. 20)

Die BLK verweist auf die veränderte Bildungssituation in unserer Gesellschaft und die Veränderungen, die die elektronischen Medien bewirkten und bewirken.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung bestehen Chance und Aufgabe der Schule darin, die Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Medien in ihrem Wert anzuerkennen, sie zugleich in ihren Wirkungen durchschaubar zu machen und diese ggf. zu korrigieren. Die Medienwelt und der von ihr ausgehende Bildungseinfluß sowie die von der Schule verantworteten Bildungsprozesse sollten zusammengesehen werden. (BLK 1995, S. 8)

Die daraus zu ziehenden Konsequenzen für Bildung und Erziehung werden von Seiten der BLK grundsätzlich positiv bewertet, aber auch der Verweis auf den Wert des Erfahrens der realen Welt⁶⁰ fällt anschließend zurecht deutlich aus. Ebenso prägnant und bewusst werden die Unterrichtenden in die Verantwortung genommen, die – Stichwort *Lebenslanges Lernen* – verpflichtet sind, sich autodidaktisch fortzubilden oder sich fortbilden zu lassen, damit sie unter anderem auch „handwerklich-technische Fähigkeiten“ aufweisen, um mit „Schülerinnen und Schülern Medienprodukte erarbeiten zu können“ (BLK 1995, S. 37).

Die Ausweitung der Informationsmöglichkeiten und die zunehmend in der Verfügbarkeit des einzelnen liegenden Informations-, Bildungs- und Erlebnischancen ermöglichen die Erfahrung selbstgesteuerter Lernprozesse und kreativer Arbeitsformen. (BLK 1995, S. 12)⁶¹

59 „Elektronisch“ wird hier wohl umfassend verstanden.

60 Dieses verkürzte Verständnis von „der realen Welt“ wird in der Arbeit immer wieder problematisiert. Als Fußnote noch einmal die Meinung des Verfassers, dass auch die Medien zur realen Welt gehören, also nicht einfach dort ein Gegensatz aufgebaut werden darf, wo es eigentlich gar keinen gibt.

61 Eigentlich wäre die Zielvorgabe „Erfahrung kreativer Arbeitsformen“ positiv herauszuheben, könnte man den Verdacht ausschließen, dass es sich nicht nur um die Einflechtung des Hochwertbegriffs „kreativ“ geht. Aber was ist damit gemeint? Und warum taucht die Zielvorgabe nicht bei den Schwerpunktsetzungen für die Grundschule auf? (Vgl. die weiteren Ausführungen)

Medienkompetenz „als Bestandteil allgemeiner und beruflicher Bildung“ (BLK 1995, S. 14) und Medienkultur „als Ausdruck eines aufgeklärten Nutzungsverhaltens“ (BLK 1995, S. 14) – die Begriffe werden nicht näher erläutert, was angesichts des oben dargestellten Wirrwarrs nicht verwundert – seien die Ziele der schulischen Medienerziehung. Keinesfalls dürfe der Unterricht die „konsumptive Mediennutzung“ (BLK 1995, S. 22) verstärken. Die BLK schlägt für den Primarbereich den Austausch von Medienerfahrungen, die Aufarbeitung von Medienerlebnissen und -wirkungen sowie als praktische Arbeit das Nachspielen⁶² vorgegebener Muster und den spielerischen Umgang mit Medienerfahrungen als Schwerpunkte vor (vgl. BLK 1995, S. 29). Dieser Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission ist also grundlegend für die Medienerziehung an den bundesdeutschen Schulen. Nur – offensichtlich wissen die wenigsten Lehrer um den Inhalt dieser immerhin schon einige Jahre alten Vorgaben, wie die Auswertung der von mir durchgeführten empirischen Untersuchung noch zeigen wird, denn eigentlich wird *expressis verbis* gefordert:

- die elektronischen Medien für das schulische Lernen intensiver als bisher zu nutzen,
- Schülerinnen und Schüler zum verantwortlichen und kreativen Umgang mit Medien zu befähigen, [...] (BLK 1995, S. 41)

Die (vielerorts immer noch) zu leistenden Konkretisierungen durch die Länderregierungen werden wohl erst dann – vielleicht? Skepsis scheint angebracht – Eingang in die unterrichtliche Praxis finden, wenn sie in neu zu konzipierenden Lehrplänen für die Grundschule an zentraler Stelle gewichtig eingebracht wurden.

Beim Blick auf das Fach Deutsch als einem der Leitfächer findet man:

Im Deutschunterricht werden z.B. neben schriftlichen Texten auch audiovisuelle Produkte behandelt [...]. Die genannten Fächer eignen sich als Leitfächer für die Medienerziehung. Allerdings weisen medienerzieherische Fragestellungen in der Regel über Fächergrenzen hinaus. Deshalb müssen fachliche Arbeitsansätze zugunsten fächerübergreifender Fragestellungen erweitert werden. (BLK 1995, S. 20)

Bedenkenswert (und bedauernswert) ist, dass durch die Formulierung „Produkte behandelt“ eine unterrichtliche Methodik abgeleitet werden könnte, die – das wird unterstellt – keinesfalls den Intentionen der BLK entspreche. Hier könnte die Kritik am Grundschul-Konzept der BLK ansetzen. Einerseits soll gerade nicht das nur „passive Rezipieren“ (nur angemerkt: die ständig wiederkehrende Verknüpfung von ‚passiv‘ und ‚Rezipieren‘ ist aus kognitionspsychologischer Sicht problematisch) im Umgang mit den AV-Medien im Mittelpunkt stehen, andererseits werden nur wenige Vorschläge beigebracht, die die aktive Mediennutzung und das eigene Tun mit AV-Medien für die LehrerInnen vorstellbar machen. Die oben aufgezählten, nicht gerade innovativ zu nennenden Schwerpunktsetzungen zeigen, dass auch die BLK auf eher ausgetretenen Pfaden wandelt. Hier wäre ein dezidierter Hinweis auf das Produzieren eigener Filme, Clips, Hörspiele etc. wünschenswert gewesen.

Als Ergänzung und Fortschreibung der BLK-Vorgaben kann das Konzept der Kultusministerkonferenz (KMK) zu den neuen Medien von 1997 angesehen werden, das WERMKE zusammenfassend darstellt:

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.

62 Der Begriff „Nachspielen“ ist, weil reduktionistisch, nicht ganz unproblematisch.

3. Die curriculare Kontinuität in den drei Phasen der Lehrerbildung
Damit kann einer Fehlentwicklung, wie wir sie zur Zeit in der einseitigen Abschiebung von medien-
erzieherischer 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 fächerübergreifend in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden können." (WERMKE 1998b, S. 77)

3.2.2 Der Blick auf Bayern: Gesamtkonzepte und Lehrpläne

Im Juli 1988 veröffentlichte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein „Gesamtkonzept Medienerziehung in der Schule“. Als globale Ziele und Inhalte wurden dekretiert: Fähigkeit, Medienaussagen zu verstehen und zu verarbeiten; Einsicht in Bedeutung und Wirkung der Massenmedien; Kenntnis von verschiedenen Arten medienspezifischer Darstellung der Wirklichkeit; Überblick über formale und ästhetische Gesichtspunkte, wie sie für unterschiedliche Formen des Medienangebots charakteristisch sind; Bereitschaft, zum selben Thema unterschiedliche Medien heranzuziehen; Fähigkeit, einfache Medien selbst herzustellen und ihre Wirkungen spielerisch zu erproben (ISB 1990, S. 5).

In Folge der BLK- und der KMK-Beschlüsse wurde 1996 ein neues Gesamtkonzept veröffentlicht, dessen nun postulierte Ziele nicht mehr den Geist der Lernzieltheorie atmen – wenn sie auch noch in deren Sinne formuliert sind –, sondern offenere Richtungen angeben, in die die „Aktivitäten wirken sollen“ (ISB 1996, S. 12). Medienerziehung wird als „Gemeinschaftsaufgabe“ (ISB 1996, S. 12) gesehen.

Die Kinder und Jugendlichen sollen 1. die Verbreitung und Wirkung von Medien kennenlernen [...]; 2. Medien verstehen und beurteilen lernen [...]; 3. Medien gestalten und einsetzen lernen [...]; 4. Medien auswählen und auswerten lernen [...]; Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang sehen lernen [...]. (ISB 1996, S. 13)

Vergleicht man den seit 1981 gültigen Lehrplan für bayerische Grundschulen mit dem ab dem Schuljahr 2001/2002 beginnend mit der ersten Jahrgangsstufe in Kraft getretenen ‚neuen‘, lässt sich, zunächst mit Blick auf alle Fächer, exemplarisch aufzeigen, wie sich die oben skizzierten Entwicklungen und die Vorgaben der BLK in einem amtlichen Lehrplan niederschlagen.

In der Präambel zum Lehrplan von 1981 findet sich der Begriff *Medien* genau ein Mal, und zwar auf Seite 6 unter Punkt 3 „Unterricht in der Grundschule“:

- 3.3 In zielstrebigem Aufbau führt der Grundschulunterricht das noch stark ichbezogene und von Augenblicksbedürfnissen bestimmte Kind schrittweise zu sachlicherer Einstellung. Er erweitert die Wahrnehmungsfähigkeit durch gezieltes Beobachten, fördert und differenziert Sprache und Denken. Dies geschieht in erster Linie durch die Arbeit an der konkreten Wirklichkeit; Medien treten ergänzend hinzu. [...]

Aus dem Passus lässt sich dreierlei extrahieren: Erstens spielten Medien (oder durften spielen?) ganz offenbar in der Schule kaum eine Rolle (man sehe sich nur an, was im Heimat- und Sachkundeunterricht zum Medium Fernsehen vorgegeben wurde; das korrespondiert mit dem damals immer noch tonangebenden bewahrpädagogischen Ansatz und dem in der Darstellung immer

wieder aufscheinenden Faktum, dass im Gegensatz zu den inzwischen dominierenden neuen Medien AV-Medien kein Platz in der Schule zugestanden wurde). Und wenn schon – zweitens – unbedingt Medien im Unterricht eingesetzt werden müssen, dann in ergänzender *enrichment*-Funktion, ohne eigenen Wert. Drittens wurden Medien nur als Vermittler von Wirklichkeit und nicht als zur Wirklichkeit gehörend angesehen. Diese überholte Einschätzung wirkt auch heute noch in den Köpfen der LehrerInnen (zum Nachteil der SchülerInnen) weiter. Die Auswertungsergebnisse der empirischen Untersuchungen im zweiten Teil der Arbeit zeigen das deutlich. Auch in den Lernzielen und -inhalten der Fächer muss man lange suchen und genau hinsehen, um dort die Medien wiederzufinden⁶³. Signifikant heißt es dabei etwa in HSK unter 2.2: „Aufzählen (Hervorhebung von KM) von Beispielen [...]“:

Deutsch	
Weiterführendes Lesen	
2.6 Begegnung mit einigen Textarten – Hören von Schallplatten	
Mündlicher Sprachgebrauch – Erzählen und Zuhören	
2. Jahrgangsstufe	
1.4	Zusammenhängend erzählen – Erzählen zu Bildreihen, zu Filmen
2.3	Einfache Informationen verstehen und weitergeben – Akustische Angebote, z.B. Schallplatte, Tonband
3./4. Jahrgangsstufe	
1.5	Erlebnisse und Handlungsabläufe interessant und genau erzählen – Erfinden einer Geschichte zu Reizwörtern, zu Tonbandgeräuschen, zu Filmausschnitten
2.5	Einfache Vorgänge und Zusammenhänge folgerichtig und begrifflich klar darstellen – Vorgänge und Handlungsabläufe, die in Bildern und Bildfolgen, in Szenen auf Tonband und Schallplatte festgehalten sind
Heimat- und Sachkunde	
3. Jahrgangsstufe	
2.2 Bereitschaft zu sinnvollem Fernsehen	Berichten über Lieblingssendungen Aufzählen von Beispielen, wo das Fernsehen für Kinder ein Gewinn sein kann; Herausstellen von Gefahren, die das Fernsehen für Kinder hat Überlegungen zur Auswahl geeigneter Sendungen Spielsituation: jeder möchte eine andere Sendung sehen Gespräch über Darstellungen, z.B. von Tieren; Beurteilen der Art der Darstellung; Herausfinden von Unterschieden des Tierverhaltens im Fernsehen und in der Wirklichkeit

Der ‚neue‘ Lehrplan hingegen bringt auf den ersten Blick nicht nur dezidiertere, sondern auch mehr differenzierte und anspruchsvollere Hinweise, und das bereits auf der Ebene I (S. 9).

Was sich nun eigentlich in toto sehr positiv anhört, ist in Details wieder einzuschränken. Grundsätzlich gilt auch hier, worauf schon des Öfteren verwiesen wurde: Die AV-Medien finden wiederum kaum Berücksichtigung, zentrales Medium ist jetzt, natürlich mit einiger Berechtigung, der Computer:

Selbstständiges Lernen wird durch vielfältige Wirklichkeitserfahrungen und vielseitige Medien, auch durch den Einsatz des Computers, angeregt und unterstützt.

Die Parallelsetzung in der Formulierung „vielfältige Wirklichkeitserfahrung und vielseitige Medien“ lässt mutmaßen, dass die Erkenntnis, auch Medien seien Wirklichkeit, immer noch nicht ‚mehrheitsfähig‘ ist.

⁶³ Es ist m. E. unverständlich, dass Kampagnen pro Medien (genauer: PC) und Weiterbildungsoffensiven initiiert werden, die angesichts geltender Lehrpläne völlig sinnlos erscheinen: LehrerInnen haben sich – absichtsvoll blauäugig formuliert – schließlich an die gültigen Lehrpläne zu halten. Angesichts der Entwicklungen wäre (schon Jahre) vorher ein obligatorisches, ergänzendes Addendum zu den Lehrplänen nötig gewesen. In Bayern etwa gilt/galt der ‚alte‘ Lehrplan für die dritte Jahrgangsstufe noch bis zum Jahr 2003.

Auf der Ebene 2A „Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ ist der Medienerziehung⁶⁴ ein eigener Absatz gewidmet (S. 16), in dem endlich der bewährpädagogische Ansatz zugunsten einer an der Lebenswirklichkeit orientierten, unverkrampfteren Einschätzung gewichen ist. Ganz deutlich wird die „aktive Medienarbeit“ eingefordert, die kontinuierlich zu erfolgen habe:

Medien nehmen heute eine zentrale Stellung in der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder ein. Neben Büchern, Zeitschriften, Comics, Radio und Film beeinflussen in zunehmenden Maße Medien wie Fernsehen, Video und Computer das tägliche Leben der Kinder. Die Gefahr der Manipulation sowie einer unkontrollierten und rezeptiven Konsumhaltung ist grundsätzlich immer vorhanden. Dennoch darf sich Medienerziehung in der Grundschule nicht auf Warnungen vor den Gefahren des Medienkonsums beschränken. Sie muss vielmehr zuverlässige Hilfen geben, damit sich die Kinder in der verwirrenden Fülle von Informationen und Verlockungen zurechtfinden und ein dynamisches, am Dialog mit anderen orientiertes Weltbild aufbauen können. Dazu ist es erforderlich, sich mit den Medienerfahrungen der Kinder kontinuierlich, situations- und alltagsbezogen auseinanderzusetzen und sich nicht auf einmalige Projekte, besondere Anlässe oder Gespräche zu beschränken. In der Grundschule werden den Kindern Hilfen angeboten, wie sie Medien gezielt auswählen, sinnvoll beurteilen und richtig bewerten können.

In einer aktiven Medienarbeit gestalten die Kinder in Geschichten, Zeichnungen, mimischer oder pantomimischer Darstellung Medienerlebnisse oder fertigen aus vorgegebenen oder selbst gewählten Inhalten Medien an, wie ein Hörspiel, eine Klassenzeitung, Videoclips u. a. Insbesondere die Arbeit mit dem Computer im Unterricht, z. B. beim Verfassen freier Texte, beim Informationsaustausch mit anderen Grundschulen über Internet, durch Hypertexte, durch Multimedia im Heimat- und Sachunterricht, eröffnet vielfältige neue Möglichkeiten zur Medienerziehung. Dabei erfahren die Kinder die unterschiedliche Nutzung von Medien: Unterhaltung und Vergnügen, Information und Kommunikation, Erwerb von Kenntnissen und Entwickeln von Lernstrategien.

(Wollte man freilich überzogen kritisch sein, könnte man die Formulierung „Medienarbeit“ durchaus bekritteln und in die Tradition der Formulierungen vom Schlage „Arbeit mit Texten“ – so im Lehrplan von 1981 – stellen.)

Im Fachprofil Deutsch, Ebene 2B (S. 26 ff.), wird, um in der Terminologie des Lehrplans zu bleiben, die zentrale Stellung des Faches für Medienerziehung unterstrichen:

Der Deutschunterricht leistet bei der Auseinandersetzung mit Druck-, Hör- und Bildmedien sowie elektronischen Medien einen besonderen Beitrag zur Medienerziehung. Die Schüler sollen lernen, Medien für sich sinnvoll zu nutzen, aber auch kritisch mit ihnen umzugehen.

Es würde zu weit führen, alle Ziele und Hinweise im Lehrplan zu kommentieren, die den Medienbereich thematisieren, die Stichproben sollten genügen. Weil es aber für das Thema der Arbeit bedeutsam ist, soll zumindest dargestellt werden, wie aus der Sicht des Lehrplans die AV-Medien mit dem Bereich „Lesen und mit Literatur umgehen“ konkret verbindbar sind. Ausgespart bleiben die häufig anzutreffenden Stellen, bei denen man, bedingt durch den Hinweis „u. Ä.“, den Eindruck hat, der Lehrplan vermeide es genauer darzulegen, was etwa beim Umgang mit AV-Medien denk- und *leistbar*⁶⁵ wäre.

Anzumerken ist, dass der Textbegriff des Lehrplans noch sehr eng an den literarischen Text gebunden, eine Ausweitung auch auf die Medien noch nicht erfolgt ist.

Jahrgangsstufen 1/2 (S. 89)

1/2.5.4 Unterschiedliche Textsorten kennen und mit ihnen umgehen	
Ausgewählte Stücke über audiovisuelle Medien kennen lernen und gestaltend mit ihnen umgehen,	persönliche Eindrücke und Erfahrungen besprechen; das Stück nachspielen, spielerisch umgestalten

64 WERNER HOLLY (HOLLY 1997, S. 3) zur Platzierung der Medien in ‚übergreifenden‘ Bereichen:
Medien – das klassische Unthema im Deutschunterricht? Jeder bekräftigt die Bedeutung der Medien für uns alle und kaum einer will so richtig an das Thema ran. Die Schulbürokratien haben für ein Begräbnis erster Klasse gesorgt, indem sie Medien zu einem fächerübergreifenden Gegenstand erkoren haben, - und dort schweben sie nun, die Medien, über den Fächern, wo keiner hinreicht.

65 Gleiches trifft man auch in der Literatur des Öfteren an, so etwa im von BIEGER et al. zur 4. Auflage völlig überarbeiteten Buch „Medienpädagogik. Ein praktischer Leitfaden“. Die Herausgeber beschränkten sich darauf, bei der aktiven Nutzung der Medien für Kinder anzugeben: „Kinder Erfahrungen mit einfachen Medien machen lassen (z.B. Dias projizieren, Arbeitstransparente bemalen, selbst fotografieren u.a.); Kindern zeigen, dass man sich mit verschiedenen Medien mitteilen kann.“ (BIEGER et al. 1994, S. 28)

z.B. einzelne Szenen eines Kinderhörspiels oder einer Märchenverfilmung → MuE 1.3.2, 2.3.2
--

Jahrgangsstufe 3 (S. 178 ff.)

[...] Sie lernen Bibliotheken als Ausleihorte für interessante Bücher und andere Medien für Unterricht und Freizeit zu nutzen. [...]	
3.4.4 Unterschiedliche Textsorten kennen und mit ihnen umgehen	
Ausgewählte Stücke über audiovisuelle Medien kennen lernen und gestaltend mit ihnen umgehen, z.B. einzelne Szenen eines Kinderhörspiels oder einer Literaturverfilmung	persönliche Eindrücke und Erfahrungen besprechen; einen Text in verschiedenen Medien vergleichen (als Drehbuch, Hörspiel, Theaterstück und literarischer Text) → KR 3.7, EvR 3.10

Jahrgangsstufe 4 (S. 250)

4.4.4 Mit unterschiedlichen Textsorten umgehen	
Literarische Texte lesen und gestalten: - dramatische Texte → 4.1.4	
	Text in ein Drehbuch oder Theaterstück umschreiben, eine kleine Szene verfilmen → 4.1.4
Ausgewählte Stücke über audiovisuelle Medien kennen lernen und gestaltend mit ihnen umgehen, z.B. Szenen eines Fernsehspiels oder einer Buchverfilmung	Kindertheater/-filme und Hörspiele mit Kinderbüchern vergleichen, Besonderheiten der verschiedenen Medien erkennen, eigene Texte medial gestalten, z.B. eine Tonbildschau erarbeiten → KuE 4.4

Unübersehbar ist auch im ‚neuen‘ Lehrplan ein Befund, der im 2. Kapitel von Teil 3 „Video“ mit Belegen aus der einschlägigen Literatur noch deutlicher herausgearbeitet wird: Verfilmen ‚können‘ offenbar nur ältere SchülerInnen, in der Grundschule also gerade, aber immerhin, die Viertklässler.

3.3 UMGANG MIT MEDIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE – ZIELE UND INHALTE AUS DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

Verzichtet werden muss auf eine detaillierte chronologische Darstellung, wie sich die Antworten auf die Frage nach Zielen und Inhalten in den letzten 30 Jahren verändert haben; einiges davon klang schon oben an. Tendenziell wird der Umgang mit Medien auf eine breitere Basis gestellt, es geht nicht mehr schwerpunktmäßig um (massen-)mediale Rezeptions- und Wirkungsforschung mit vor allem bewahrpädagogischen Absichten⁶⁶.

Und es scheint, als ob all diejenigen, die sich, unter welcher Perspektive auch immer, mit Medien auseinandersetzen, momentan in jeder Beziehung etwas gelassener damit umgehen als noch vor wenigen Jahren. Eine Formulierung wie: das Bildungswesen solle „eine Domestizierung der neuen Medien ermöglichen (damit der Mensch nicht der maschinellen Rationalität unterworfen wird)“ (SCHLEICHER 1984, S. 168), ist aktuell wohl undenkbar.

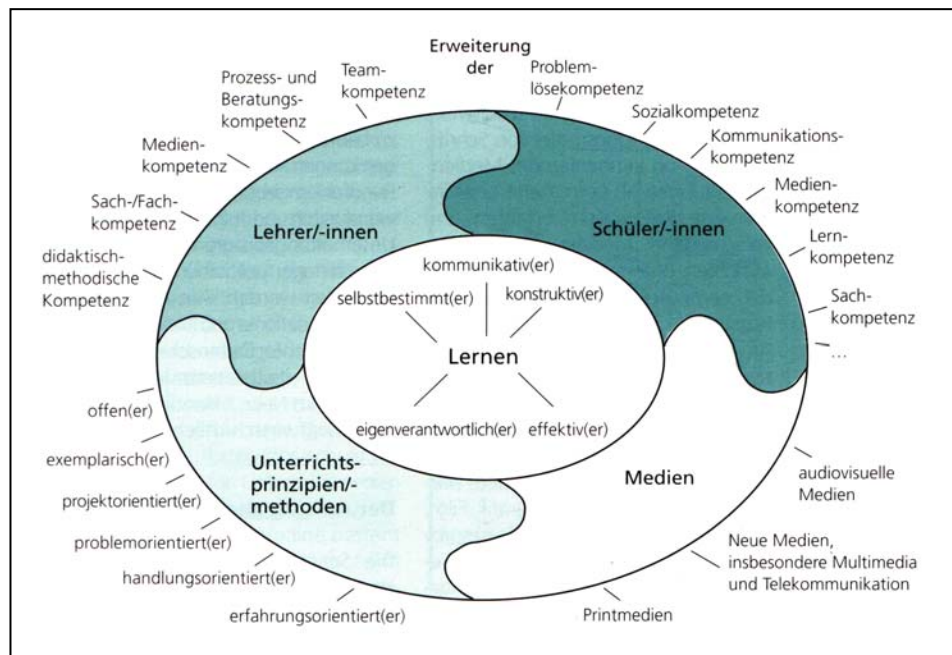
66 Unter der Überschrift „Medien im veränderten Familienalltag“ hält HURRELMANN auf anderer Ebene mit im Kontext guten Gründen alte Fragestellungen wieder für aktuell:

Unabweisbar scheint die Einsicht, dass sich die entscheidenden Evolutionen auf der gesellschaftlichen Makroebene vollziehen und dass die Individuen in solchen Transformationsprozessen allenfalls als Systembestandteile fungieren. [...] So gesehen scheint es wenig sinnvoll, noch zu fragen, „what people do with the media“, wie es, ausgehend von handlungstheoretischen Konzepten, in Medienwissenschaft und Medienpädagogik seit den 70er Jahren üblich war. Eher scheinen systemtheoretische Ansätze adäquat, die die alte Frage, „what media do to people“ mit neuer Überzeugungskraft im Sinne der Macht der Medien beantworten [...]. (HURRELMANN 2001, S. 233)

BIERMANN/SCHULTE etwa plädieren für *exemplarisches Lernen* als „didaktisches Kernstück“ (BIERMANN/SCHULTE 1996, S. 379) eines, in ihrer Terminologie, medienpädagogischen Konzeptes der Schule⁶⁷. Dabei berufen sie sich auf KLAFFIS Ausführungen zum *bildenden Lernen*:

Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...], wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet [...]: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. (KLAFFI 1985, S. 89 f.)

Eine grobe Darstellung über den Anspruch beim Umgang mit Medien bieten etwa WEBER/HAUF-TULODZIECKI (WEBER/HAUF-TULODZIECKI 1999, S. 75):



Innerhalb dieses Teils, der fundierenden Charakter hat, muss die Frage spezifischer gefasst werden: Was soll der Umgang mit Medien in der *Grundschule* leisten? Unverzichtbar ist dabei ein knapper Blick auf vorliegende Literatur, auch um zu belegen, dass es sich beim Anliegen der Studie tatsächlich um ein Desiderat der Deutschdidaktik handelt.

- 1986 postuliert SPANHEL als Aufgaben und Inhalte schulischer Medienerziehung auf allen Stufen die Einführung in den Gebrauch von Technologien und die Vermittlung grundlegenden Wissens über die Technologien, eine vertiefte Auseinandersetzung mit Bedeutungen und Auswirkungen sowie eine Erziehung zu reflektiertem Medienkonsum (SPANHEL 1986, S. 706) – die selbständige Produktion eigener Medien kommt noch nicht in den Blick, wohl aber wird die Primarstufe berücksichtigt.
- In der Handreichung „Medienerziehung“ ordnet das bayerische Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung den sechs Globalzielen einer Medienerziehung (Fähigkeit, Mediaussagen zu verstehen und zu verarbeiten; Einsicht in Bedeutung und Wirkung der Massenmedien; Kenntnis von verschiedenen Arten medienpezifischer Darstellung der Wirklichkeit; Überblick über formale und ästhetische Gesichtspunkte, wie sie für unterschiedliche Formen des Medienangebots charakteristisch sind; Bereitschaft, zum selben Thema unter-

⁶⁷ Ein fünfschrittiges Modell der „Cognitive Apprenticeship“ wurde 1989 von COLLINS, BROWN und NEWMAN (COLLINS ET AL. 1989, S. 453-494) entwickelt: 1. Zeigen des Vorgehens eines Experten (*modeling*); 2. Individuelle Ermunterung und Förderung durch den Experten (*coaching*); 3. Teilproblemlösung durch den Lehrer mit zunehmender Zurücknahme (*scaffolding and fading*); 4. Sprachliche Externalisierung des Wissens durch den Lernenden (*articulation*); 5. Vergleich der eigenen Denkprozesse mit denen von Experten (*reflection*).

schiedliche Medien heranzuziehen; Fähigkeit, einfache Medien selbst herzustellen und ihre Wirkungen spielerisch zu erproben) insgesamt (!) vier Anknüpfungspunkte im Grundschul-Lehrplan zu (Staatsinstitut 1990, S. 177)⁶⁸. Für das Ziel „6. Fähigkeit, einfache Medien selbst herzustellen und ihre Wirkung spielerisch (!; Einfügung von KM) zu erproben“, findet das ISB keinen konkreten Anknüpfungspunkt. Dekuvrierend scheint auch die Formulierung: „Es bleibt der Initiative des einzelnen Lehrers überlassen, die Lehrpläne selbst noch einmal unter dem Gesichtspunkt durchzusehen, evtl. weitere, [...] bisher nicht erfaßte Anknüpfungspunkte ausfindig zu machen.“ (Ebd., S. 177)

- Anfang der 90er beschreiben HÖLTERSHINKEN et al. im Buch „Praxis der Medienerziehung“ (HÖLTERSHINKEN/KASÜSCHKE/SOBIECH 1991) realisierte Medienprojekte. Für die Grundschule (S. 121-136) finden sich Projekte zu den Medien Zeitung und Buch (eines zur Leseförderung, eines zur Entstehung eines Buches, eines zum Druck) sowie ein Modellprojekt, das das Mediennutzungsverhalten, die Filmsprache, die Verarbeitung und den aktiven Umgang mit Medien (hier: (Hörspiel-)Aufnahme auf Cassette, Bilderkinos aus Schuhkartons) thematisiert.
- GAST und MARCI-BOEHNCKE plädieren 1996 für ein „fachspezifisches Curriculum – jetzt“ (GAST/MARCI-BOEHNCKE 1996, S. 47) – um dann aber in ihrem „Einsteigermodell Medienpädagogik (spiralcurriculare Modellskizze)“ (S. 50) den Umgang mit Medien erst in den Schulstufen 5 und 6 beginnen zu lassen.
- Medienpädagogische Materialien mit konkreten Anregungen für die Praxis in Kindergarten und Grundschule zu sichten und zu dokumentieren war das Ziel eines Projektes von MAIER et. al (MAIER/MIKAT/ZEITTER 1997). Ihre Funde haben die AutorInnen für je unterschiedliche Medien jeweils unterteilt in Vorschläge zur Medienanalyse, Mediennutzung und Medienproduktion sowie in Projekte und Spiele. Für den Bereich Film/Fernsehen/Video (S. 100-147) verteilen sich die Vorschläge signifikant wie folgt:

Medienanalyse: 21 Anregungen

Mediennutzung: 41 Anregungen

Medienproduktion: 5 Anregungen

Unter den aufgeführten 49 Projekten, die keinesfalls alle dem schulischen Bereich entstammen, finden sich 23, bei denen auch Kinder zum Filmen an die Geräte dürfen. Literatur wird in zwei Beispielen verfilmt: einmal wird ein (ungenanntes) Bilderbuch zum Bilderfilm (Projekt 6), einmal ein (ungenanntes) Gedicht von Jandl gespielt und gefilmt (Projekt 43). In weiteren drei Projekten (42, 47, 48) werden eigene Geschichten verfilmt.

- Ebenfalls 1997 gibt TULODZIECKI als neuere Leitideen der Medienerziehung den mündigen Umgang mit Medien zur Förderung von Demokratie und Kultur, Ideologiekritik und Produktion eigener Medien, Mediennutzung als Rezeption oder Produktion im Sinne sozialen Handelns an und leitet davon als Aufgabenbereiche ab: Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte, Analyse von Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang. (TULODZIECKI 1997b, S. 40 ff.)

Die Produktion eigener Medien wird zwar ausdrücklich aufgeführt, richtet man das Augenmerk jedoch auf die Grundschule (Hervorhebung in der Grafik von KM)⁶⁹, so zeigt sich – wenig:

⁶⁸ Das verwundert nicht; vgl. dazu die Darstellung in Kapitel 3.2.

⁶⁹ Die Beispiele finden sich ausgeführt in TULODZIECKI et al. 1995, S. 39-97; ein Videoprojekt wird für die Jahrgangsstufen 9/10 beschrieben.

	Erkennen und Aufarbeiten von Medien-einflüssen	Verstehen und Bewerten von Medien-botschaften	Auswählen und Nutzen von Medien-angeboten	Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medien	Analyse und Einflußnahme im gesellschaftlichen Kontext
1/2	Aufarbeiten von medien-beeinflußten Gefühlen: <i>Gruselobjekt</i>	Unterscheiden verschiedener Darstellungs-formen: <i>Märchen-projekt</i>	Mediennutzung zur Unterhaltung: <i>Freizeit-gestaltung</i>	Gestalten einer eigenen Foto-dokumentation: <i>Verkehrs-projekt</i>	
3/4	Aufarbeiten von medien-beeinflußten Vorstellungen: <i>Polizeiprojekt</i>	Unterscheiden verschiedener Absichten bzw. Kategorien: <i>Stadtprojekt</i>	Mediennutzung zur Information und zum Lernen: <i>Singvögel</i>		Analyse und Kritik von Bilder-geschichten: <i>Comics</i>
5/6		Unterscheiden verschiedener Gestaltungs-techniken: <i>Werbeprojekt</i>	Mediennutzung zum Spielen: <i>Konfliktfälle bei Computer-spielen</i>	Gestaltung einer eigenen Hörmagazins: <i>Klassenradio</i>	Analyse und Kritik von Fernseh-unterhaltung: <i>Vorabendserien</i>
7/8	Aufarbeiten von medien-beeinflußten Verhaltens-orientierungen: <i>Konflikt-verhalten</i>	Unterscheiden verschiedener Gestaltungs-arten: <i>mediale Variationen</i>		Gestalten einer eigenen Zeitung mit Hilfe des Computers: <i>Schülerzeitung</i>	Analyse und Kritik von Musik-angeboten <i>Videoclips</i>
9/10	Erkennen von Einflüssen auf das Alltags-geschehen: <i>Fragebogen-aktion</i>		Nutzung zur Problemlösung und Entscheidungsfindung: <i>Computer-simulation</i>	Gestalten eines eigenen Films <i>Videoprojekt</i>	Analyse und Kritik von Computer-anwendungen: <i>Computer-kassen</i>
11/12			Nutzung für neue Kommu-nikations-formen: <i>Konferenz-projekt</i>	Gestalten eines eigenen Computer-programms: <i>Zukunfts-entwicklungen</i>	Analyse und Kritik von politischen Informationen: <i>Nachrichten und Magazine</i>

Zuordnung von medienbezogener Akzentsetzung und Beispielen zu den Jahrgangsstufen 1 bis 12 (vgl. Tulodziecki u.a. 1995, S. 38)

- Erste Ausnahmen (bezogen auch auf das Erscheinungsjahre) in der gesichteten Literatur sind/wären die Bände „Medienprojekte für die Grundschule“ (SCHNOOR et al. 1993), in denen dargestellt wird, wie GrundschülerInnen eigene Geschichten oder Gedichte von Jandl verfilmen, und „Medienerziehung für Grundschüler“ (ZEITTER (Hrsg.) 1995). Korrekterweise muss aber angemerkt werden: Die Projekte und Publikationen bei SCHNOOR et al. sind aus einem Modellversuch erwachsen, den die Universität Dortmund zusammen mit dem Soester Landesinstitut durchgeführt hat. ZEITTER dokumentiert ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Universität Potsdam und der PH Heidelberg sowie des IMK (Institut für Medienentwicklung und Kommunikation). Beide weisen also nur bedingt den realiter im Unterricht praktizierten Umgang mit Medien nach.
- Auf der Basis der Vorgaben für das Land Nordrhein-Westfalen von 1998 nennt BARTNITZKY (BARTNITZKY 2000, S. 209) unter „Didaktische Felder“ als „Aufgaben der integrierten Medienerziehung“ pragmatisch unter Berücksichtigung handlungsorientierter und analytischer Perspektiven: Medienangebote auswählen und nutzen; Medienbeiträge gestalten und verbreiten; Mediengestaltungen verstehen und bewerten; Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten; Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung durchschauen und beurteilen.

Wurde oben spezifiziert, was der Umgang mit Medien im Deutschunterricht der *Grundschule* leistet, könnte, um einer Strömung innerhalb der Didaktik und einem Ansatz dieser Arbeit gerecht zu werden, noch enger formuliert werden: Was leistet der Umgang mit Medien im *Literaturunterricht* der Grundschule?

Wenn man davon ausgeht, daß Lesen für viele Prozesse individueller Entwicklung von grundlegender Bedeutung und damit unverzichtbar sind, dann muß angesichts der Medienentwicklung die Frage gestellt werden, in welcher Weise Fernsehen und Video genutzt werden können, um zum Buch und zur Literalität „zurückzufinden“? (RICHTER 1998, S. 124)

Ausgehend von den Zielstellungen des Umgangs mit Literatur im Unterricht⁷⁰ entwickeln FREY/RICHTER zwei zentrale Fragen: Inwieweit leistet eine Medienverflechtung einen Beitrag zur Entwicklung der Lesemotivation? Hilft der Umgang mit verschiedenen Medien beim Erwerb von Kenntnissen über ‚ästhetische Gebilde‘ zur Ausprägung einer tiefer gehenden Rezeptionsfähigkeit? (FREY/RICHTER 2001, S. 116)

Zu einem tragfähigen Grundgedanken der Literaturdidaktik hat sich der Begriff der „Imagination“ entwickelt (vgl. dazu etwa die Arbeiten von SPINNER 1999a, 1999b, 2000, 2002; KÖPPERT 1997, 1999; ABRAHAM 1999), basierend auf der Auffassung, „Schülerinnen und Schüler sollen [...] in der für die literarische Erfahrung notwendigen Vorstellungsbildung gefördert werden“ (KÖPPERT/SPINNER 2003, S. 59), der, wie gezeigt wird, auch in der Filmdidaktik von zentraler Bedeutung ist.

Die Frage nach den Zielen und Inhalten bezogen auf die Schule kann also anscheinend, wie so vieles in diesem Bereich, nicht gänzlich umfassend und konsensual beantwortet werden. Klar ist, dass im Mittelpunkt die Ansprüche des Individuums, weniger Ansprüche, wie sie die Industrie an die Ausbildung stellt, zu stehen haben. Sammelt man die Zielvorstellungen, ergibt sich eine breite und bunte Palette an sich oftmals überschneidenden Forderungen: handelnder und reflektierter Umgang mit Medien; kreativer Gebrauch der neuen elektronischen Medien als Informations-, Kommunikations-, Unterhaltungs- und Ausdrucksmittel; kritische und pragmatische Haltung gegenüber suggestiven Botschaften und Apparaturen; medienspezifische Botschaften dekodieren; Nutzung der auditiven und visuellen Potenzen der Medien als Mittel der Selbstartikulation und Lebensgestaltung, auch im Sinne des Postulats ‚lebenslanges Lernen‘; Erlernen eines selektiven Umgangs mit Massenkommunikationsmitteln; Befähigung zu Eigeninitiative und Selbstständigkeit bei der Aneignung von Wissen in Verbindung mit den neuen Medien; Erwerb von Medienkompetenz als Bestandteil einer den Prinzipien der Allgemeinbildung entsprechenden umfassenden Kommunikations- und Handlungsfähigkeit des Menschen, als Hilfe, mehr Verantwortung für das eigene Leben und die Lebensbewältigung entwickeln zu können; Handlungsperspektiven bezogen auf Kommunikation und Kooperation ...

Auf der Basis des integrativen Konzeptes von WERMKE⁷¹ kennzeichnet BARTH – Oberbegriff: Medienkompetenz – in einem inzwischen weite Zustimmung findenden Ansatz als die vier fundamentalen Aufgaben des Deutschunterrichts im Medienbereich (BARTH 1999, S. 15 f.):

- Nutzungskompetenz (Fähigkeit, sich der Medien bedienen zu können),
- Kritikkompetenz (kritische Auseinandersetzung mit Medien),
- ästhetische Kompetenz (Entfaltung eines ästhetischen Genusses im Umgang mit Medienangeboten) und
- Gestaltungskompetenz⁷² (innovativ-kreativer Umgang mit Medien).

70 Enumerativ werden genannt: Lesemotivation, Selbstständigkeit bei der Auswahl von Literatur, Rezeptionskompetenz, Textanalysekompetenz, Verstehenskompetenz, Produktionskompetenz, Autonomie und Selbstidentität (FREY/RICHTER 2001, S. 116).

71 KÜBLER kritisiert das Konzept von WERMKE relativ scharf, denn seiner Meinung nach wiederholt sie nur Forderungen der letzten 20 Jahre und vermag bei ihrem Plädoyer für curriculare Reformen nicht zu sagen, „wie gründlich solche Revisionen ausfallen müssten, wie umfassend und authentisch die Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden sollen, noch weist sie aus, auf welche überkommenen Ziele und Usancen bei der Literaturvermittlung verzichtet werden kann oder wie sie grundsätzlich geändert werden sollten. Im Gegenteil: die von ihr beispielhaft aufgeführten Themen und Unterrichtsmodelle gehen nicht über die seit den 70er Jahren befürworteten Ergänzungen und Erweiterungen des traditionellen Stoffkanons hinaus; [...]“ (KÜBLER 1999, S. 132)

72 Um Missverständnisse zu vermeiden ist zur Gestaltungskompetenz anzumerken, dass es beim Umgang mit Medien in jeder Form nicht (nur) um das Herstellen eines präsentablen Produktes geht, das möglichst semi-professionellen Maßstäben genügen soll. Entscheidend sind die Einsichten und die zu einem Verstehen führenden Prozesse, die SchülerInnen beim handelnden und produktiven Umgang gewinnen. So gilt hier, nicht nur, aber vor allem: Der Weg ist das Ziel.

Zweifelloso jedoch hat auch der Deutschunterricht in der Grundschule seinen Gegenstandsbereich zu erweitern, „die normierende erzieherische Funktion, die der Deutschunterricht für eine Buchkultur hatte und hat, neu zu reflektieren und im Hinblick auf unterschiedliche Funktionen des Buches in der Medienkultur zu modifizieren“ (WERMKE 1997, S. 47) und seine Lernbereiche „Lesen und Schreiben aus ihrer Bindung an Buch oder Heft, Sprache und Literatur von der Schrift“ (WERMKE 1997, S. 47) zu lösen. Die Überlegungen hin zu einer Ausweitung des Gegenstandsbereiches lassen sich durch neuere kognitionspsychologische Einsichten stützen, markiert durch die, wie weiter oben ausgeführt, „kognitive Wende“ in der Deutschdidaktik, die einen anderen, neuen Blick auf die Lerner und die ablaufenden Lernprozesse initiierte. Auch Medienutzung in jeder Form ist gesteuert von Bedürfnissen; Aussagen elektronischer Medien, z.B. filmische, werden gleichermaßen individuell interpretiert, setzen eigene Bilder frei, wie dies bei Literatur der Fall ist (dazu z.B. KÖPPERT 1999). Die gemeinsame Referenzebene von Bild und Schrift realisiert sich in der Überschreitung des bloß physikalischen Sehens oder Lesens/Hörens zur Imagination. Die Sinne liefern die Daten für Anschauung, Erinnerung und Erkenntnis (vgl. etwa WENZEL 1994, S. 154).

Im Fach Deutsch (der Grundschule) haben sich als das Lesen- und Schreibenlernen flankierende Aufgabenfelder Fremdverstehen, Imagination und ästhetische Bildung herausgebildet. Medien dürfen nicht nur zum Thema von Unterrichtseinheiten oder Sequenzen, gar Projekten gemacht werden. Medien aller Art, also auch die ‚traditionellen‘ Medien, die in der Konkurrenz immer mehr an Boden zu verlieren scheinen, sind, wissend um spezifische Probleme, die jeweiligen Vorteile aber nutzend, wie selbstverständlich zu integrieren. Entscheidend scheint mir dabei zu sein, dass dies vor allem auch in kürzeren Einheiten mit wechselnden Schwerpunkten geschieht (vgl. dazu bspw. METZGER 2001), die weniger den Charakter von ‚Unterrichtsstunden‘ haben. Darüber hinaus werden insgesamt die Medienerfahrungen der SchülerInnen noch zu wenig berücksichtigt, vorhandenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur selten mit einbezogen.

Die Möglichkeiten, die der Umgang mit Medien bezogen auf das Erreichen zentraler Aufgaben bietet, sind bei weitem noch nicht ausgelotet. Die von Wermke zur Veranschaulichung vorgeschlagen methodischen Möglichkeiten markieren dabei m. E. nur einen ersten Schritt.

Nacherzählung und Inhaltsangabe können an einer Hörfolge von „Benjamin Blümchen“, einem Comic-Heft aus der „Batman“-Serie und einer Folge von „Unser Lehrer Dr. Specht“ genauso geübt werden wie an einem literarischen Text. Die Vorgangsbeschreibung muß nicht für alle Zeiten lauten „Wie repariere ich mein Fahrrad“, sie kann sich auch auf Vorgänge beziehen, die in einem Fernsehmagazin dargestellt wurden (z.B. „Peter Lustig baut ein Windrad“) [...] (WERMKE 1997, S. 40)

Medien dürfen nicht nur eingesetzt werden (trotzdem scheint das der im Unterricht vorwiegende Zweck zu sein), um zu zeigen, „was man am Buch hat“. Denn kombiniert man Buch und Medien, in dem man beispielsweise einen Text verfilmt, erreicht man dadurch nicht nur eine intensive(re?) Auseinandersetzung mit dem Text (vgl. die Anmerkung zum statarischen Lesen im Vorspann), sondern gleichzeitig wird eine bewusstere Rezeption vorgefertigter filmischer Medienprodukte angebahnt, die sich vorgeblich kindgemäß geben. Das befördert das Wiederentdecken der einem Film zugrundeliegenden Geschichte, fragt also auch und vor allem nach dem Inhalt, nach Zusammenhang und Sinn, nach Möglichkeiten der Identifikation und des Fremdverstehens. Das Verfilmen vollzieht die Textaneignung zuerst auf der imaginativen und affektiven Ebene, bei der „Denken und Fühlen, Bildlichkeit und Gedanklichkeit, Reflexion und Aktion, Lesen und Handeln eine unauflösliche Einheit bilden“, öffnet das „Tor einer sinnenhaft-phantasievollen, imaginativ-produktiven Textaneignung“ (HAAS 1997, S. 40).

Der Umgang mit Medien müsste so angelegt sein, dass er je unterschiedliche Schwerpunktsetzungen – aktiv und produktiv, reflexiv und analytisch – wechselwirkend in den schulischen (Fach-)Unterricht integriert. Nicht nur, weil Lesen und Schreiben wohl auch zukünftig unverzichtbare Schlüsselqualifikationen für eine kompetente Nutzung der Medien sein werden, sind

dabei die genuinen Aufgaben und Gegenstände des Faches Deutsch nicht zu vernachlässigen. Und sind die Unterrichtseinheiten überdies schülerorientiert geplant, bestehen gute Chancen für eine motivierte erkenntnis- und kompetenzfördernde Zusammenarbeit zwischen LehrerIn und SchülerInnen.

Es ist wichtig, dass die Medien in der Grundschule unter konstruktivistischer Sicht zu didaktischen Werkzeugen mit erheblichem Potenzial werden, die sich vorurteilsfrei und unverkrampft in unterrichtliche Arrangements fügen oder Gegenstand unterrichtlicher Arrangements sind. Dann nämlich eröffnen sie Perspektiven für zunehmend selbstverantwortete Lernprozesse, die gleichberechtigt ihr Augenmerk auf den Erwerb von sowohl deklarativem als auch prozeduralem und kontextuellem Wissen richten.

MEDIENEINSATZ

HALBTOTALE – Näherrücken

Die Halbtotale „rückt näher an das Objekt heran, das damit schon etwas besser charakterisiert und differenziert wird.“ (KANDORFER 1994, S. 76/78)

1 ANMERKUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG VON SACHER AUS DEM JAHRE 1994

Es besteht eine grundsätzliche Notwendigkeit, in der und für die Fachdidaktik empirisch Daten zu erheben. Dadurch begründet sich ein Schwerpunkt der Arbeit: die zwei durchgeführten Erhebungen, die in diesem zweiten Teil darzustellen sind. Vorab werden kurz Ergebnisse der empirischen Untersuchung von SACHER aus dem Jahre 1994 referiert, weil diese konkret den Blick auf notwendige Ergänzungen lenken.

Im Schuljahr 1990/91 führte das Bayerische Staatsinstitut für Schulpädagogik eine Befragung unter bayerischen LehrerInnen aller Schularten durch, um Planungsdaten zur Fortschreibung des bayerischen Medienerziehungskonzepts zu erhalten. Die ausgewerteten Ergebnisse wurden 1994 veröffentlicht (SACHER 1994). Viele Arbeiten neueren Datums (z.B. WERMKE 1997) beziehen sich kommentierend auf diese Ergebnisse.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Untersuchung allgemein bekannt ist, werden einige wichtige Ergebnisse folgend kurz referiert, weil diese für die Anlage der von mir durchgeführten und in Kapitel 3 ausgewerteten empirischen Untersuchung bedeutsam sind. (Die in runden Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die Publikation von SACHER 1994.)

Verwendungshäufigkeit von Medien

Allgemeine Ergebnisse: In der Verwendungshäufigkeit einzelner AV-Medien liegen Videocassetten, hinter den von 85,1% der LehrerInnenschaft verwendeten Transparentfolien, mit 54,7% an zweiter Position. Offenbar werden „AV-Medien, die bequem zur Hand sind, keinen hohen apparativen Aufwand [...] erfordern und die flexibel“ (S. 11) einsetzbar sind, bevorzugt. Fast ein Viertel aller LehrerInnen erweist sich als Gegner von AV-Medien aller Art, mehr als 40% setzt mehr oder weniger nur Folien ein (S. 14). Lediglich etwa ein Achtel der Lehrerschaft verwendet vielfältige Medien im Unterricht (S. 15), hauptsächlich in *enrichment*-Funktion.

Ergebnisse für die Volksschule: Die Gegner von AV-Medien sind in der Volksschule überrepräsentiert. „Bei den Volksschulen liegt die Vermutung nahe, daß eine reservierte Haltung gegenüber AV-Medien vor allem in Grundschulen besteht, wo nach der verbreiteten pädagogischen Konzeption die Begegnung mit der Wirklichkeit selbst Vorrang vor medialen Repräsentationen hat und sicherlich Printmedien häufig gegenüber [...] AV-Medien bevorzugt werden.“ (S. 17 f.)

Geschlechts- und Altersunterschiede: Die Gegner von AV-Medien sind hauptsächlich bei den Lehrerinnen auszumachen (S. 19), überzufällig häufig finden sie sich erwartungsgemäß in den älteren Gruppen (S. 20). „Nur die jüngsten, die teilweise schon der ‚Mediengeneration‘ angehören, verwenden das gesamte Repertoire der AV-Medien.“ (S. 20)

Verwendungshäufigkeit und Ausstattung: Die Einsatzhäufigkeit speziell von Videocassetten korreliert signifikant mit der an den Schulen vorhandenen Ausstattung. Es lässt sich jedoch auch beobachten, „daß die Einsatzhäufigkeit eines Mediums nicht gleichmäßig zunimmt, wenn man die Schulen immer besser damit ausstattet, sondern daß der Effekt besserer Ausstattung zunehmend geringer wird („verflacht“), bis vielleicht sogar ein Zustand der Stagnation erreicht wird.“ (S. 21)

Didaktische Intentionen des AV-Medieneinsatzes

Verwendung in Verbindung mit didaktischen Zielen: Die AV-Medien werden in allen Fachrichtungen überwiegend traditionell darbietend und veranschaulichend im Sinne eines *enrichment* eingesetzt. „Es hat den Anschein, daß AV-Medien oft nur als Aufmacher im ersten Drittel oder in der ersten Hälfte einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden.“ (S. 24) Videos werden für die didaktischen Intentionen Darbietung, Veranschaulichung, Zusammenfassung häufig verwendet (S. 25 und 29); in der Volksschule dominiert die Nutzung für darbietende Zwecke (S. 31). Der AV-Medieneinsatz der LehrerInnen wird insgesamt „mehr von ihren Vorlieben für bestimmte Medienarten als von ihren didaktischen Intentionen gesteuert.“ (S. 26)

In den Volksschulen sind vielseitig-unspezifische AV-Medienverwender⁷³ mit fast 42% stark überrepräsentiert (S. 32). „Im ganzen zeigt sich ein günstigeres AV-Medienverwendungsmuster bei den jüngeren Lehrkräften: Ihr AV-Medieneinsatz war vielfältiger sowohl hinsichtlich der Verschiedenartigkeit der verwendeten AV-Medien als auch der mit AV-Medien unterstützten didaktischen Ziele.“ (S. 34)

Lehrereinstellungen zur Ausstattung und zur Verwendung von AV-Medien, speziell zum Medium Video

Die Beurteilung der Ausstattung mit Videorecordern oder -kameras ist den LehrerInnen nicht besonders wichtig, weil deren Einsatz offenbar „die Rolle des Lehrers als ‚Leitmedium‘ und Hauptakteur im Unterricht antastet [...]“ (S. 36). Dennoch setzen die Lehrkräfte voraus, dass ausreichend Videocassetten vorhanden sind. Die Häufigkeit und Vielfalt des AV-Medieneinsatzes hängt nicht nur „mit der AV-Medienausstattung und -versorgung, sondern auch mit der Bereitschaft zu solchem Einsatz“ (S. 40) zusammen.

Bedingungen, Wege und Ziele der schulischen Medienerziehung

Einstellung der LehrerInnen zu den Massenmedien und ihre Meinung über Medienwirkungen bei den SchülerInnen: Die AV-Medien gelten bei den allermeisten LehrerInnen als Teil des Alltagslebens, die Meinungen gehen jedoch auseinander, ob darin eher eine Gefahr oder eine Chance zu sehen sei. Überwiegend werden die Wirkungen auf die SchülerInnen negativ beurteilt. (LehrerInnen an Volksschulen wünschen am stärksten, dass Eltern und Schule die Kinder vom Videokonsum abhalten sollten.) Bei der Frage, ob die Kinder zwischen Medienwirklichkeit und Alltagsrealität unterscheiden könnten, sind ca. 35% unsicher, knapp über 40% bezweifeln das. Etwa die Hälfte der LehrerInnen meint, dass man das eigene Ausdruckssystem der Medien erlernen müsse. (S. 41)

Schulische Arbeitsbedingungen für Medienerziehung: Allgemein halten zwei Drittel aller Lehrkräfte die Medienerziehung für ebenso wichtig wie andere fächerübergreifende Aufgaben, jedoch wollen nur zwei Fünftel eine stärkere Verankerung im Lehrplan. Ebenso viele glauben, dass die Schule (in Zusammenarbeit mit den Eltern) der geeignete Ort dafür sei. 87,1% fordern dafür mehr Fortbildungsmaßnahmen.

„Praktischen Umgang mit Medien hielt eine überwältigende Mehrheit (80,2%) für eine unverzichtbare medienerzieherische Maßnahme. Der Meinung, daß die Schüler in diesem Zusammenhang auch selbst mit den Medien produzieren sollten, schlossen sich allerdings nicht einmal zwei Fünftel an; fast die Hälfte blieb zurückhaltend-neutral.“ (S. 43) Das Herstellen von Medien befürworten Lehrkräfte musisch-sportlicher Fächer und Volksschullehrer (S. 44). „Bemerkenswert ist ferner, daß das Urteil über die Ausstattung für aktive Medienarbeit deutlich geringer mit der tatsächlichen Ausstattung korrelierte als die Bewertung

Mit „vielseitig-unspezifische AV-Medienverwender“ bezeichnet SACHER all diejenigen, die verschiedene AV-Medien verbunden mit verschiedenen didaktischen Intentionen einsetzen. „Mit dieser Bezeichnung soll darauf hingewiesen werden, daß offenbleiben muß, ob ein solcher AV-Medieneinsatz eher als wenig reflektiert anzusehen ist, weil anscheinend nach dem Grundsatz gehandelt wird ‚Von allem hin und wieder bei allen Gelegenheiten ein bisschen‘, oder ob sich darin die Rücksicht auf Beschaffenheit und Erfordernisse konkreter Unterrichtssituationen ausdrückt [...]“ (SACHER 1994, S. 28)

der Ausstattung für Medienerziehung generell. Sollte es so sein, daß die befragten Lehrer sich z.T. unter aktiver Medienarbeit nicht allzuviel vorstellen konnten?“ (S. 45)

Ziele der Medienerziehung und ihre Realisierung im Unterricht: Die Möglichkeit, mit Medien im Unterricht aktiv und spielerisch umzugehen, sieht nur eine Minderheit (ca. ein Viertel). Der Schwerpunkt liegt auf rezeptiver Medienerziehung, also Hilfe zur kompetenten Mediennutzung, Verarbeitung von Medienerlebnissen und Medienanalyse (S. 46). Formuliert wird auch der Gedanke, dass die „anspruchsvollen Ziele mit jüngeren und geistig weniger regsamen Schülern schwieriger zu erreichen“ (S. 47) seien. „Offenbar hielten also jene Lehrer am ehesten rezeptive Medienerziehung für möglich, welche die beste Video- und Fernsehausrüstung hatten, aktive Medienarbeit aber die, welche über die meisten auditiven Medien verfügten. Das könnte darauf hindeuten, dass Lehrer dazu neigen, rezeptive Medienerziehung hauptsächlich anhand der Medien Video und Fernsehen, aktive Medienerziehung aber im wesentlichen mit (den leichter zu handhabenden und ihnen vertrauteren) auditiven Medien durchzuführen.“ (S. 48) In der Volksschule dominieren die KollegInnen, die kooperativ mit außerschulischen Institutionen medienpädagogisch etwas erreichen wollen, dafür jedoch kaum Realisierungsmöglichkeiten sehen, und diejenigen, „die sich trotz widriger Bedingungen um Medienerziehung bemühen.“ (S. 55)

Abschließende Bemerkungen

Als aus den Ergebnissen ableitbare Maßnahmen sind u.a. zu fordern: Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Medienerziehung; vermehrte Entwicklung von Konzepten, die sich konkret auf die Praxis in Fächern, Schularten und Schulstufen beziehen; ergänzende Forschung: Erfassung der konkreten Verwendungsweise von AV-Medien im Unterricht. „Und ganz entsprechend muß man sich bemühen, über die letztlich doch recht vordergründige Sicht des häufigeren oder selteneren Einsatzes von Medien hinauszukommen zu einer Erfassung der konkreten Verwendungsweise im Unterricht. In vielen Fällen wäre es nötig, die Gründe für bestimmte Verwendungsweisen von Medien zu kennen und den Ursachen für manche von den Lehrern gesehenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung medienerzieherischer Ziele auf die Spur zu kommen.“ (S. 67 f.)

Einige widersprüchliche Ergebnisse und Aussagen der Untersuchung geben zu denken: Grundsätzlich zeigt sich, dass mit AV-Medien nach wie vor fast nur rezeptive, analytische Medienarbeit betrieben wird. VolksschullehrerInnen lehnen AV-Medien stärker als andere mit dem Argument ‚Wirklichkeit vor Repräsentation‘ ab. Der produktive Umgang mit beispielsweise der Videocamera ist aber doch auch ‚Umgehen mit der Wirklichkeit‘? Immerhin gestehen fast alle den AV-Medien zu, Teil des Alltagslebens (der SchülerInnen) zu sein. Fast 75% der Lehrkräfte glauben nicht (oder sind zumindest unsicher), dass bzw. ob Kinder zwischen Alltagsrealität und Medienwirklichkeit unterscheiden können. Muss nicht gerade das ein Anstoß dafür sein, den Unterschied durch handelnd-produktiven Umgang mit Medien aufzuzeigen? Woran liegt es, dass die große Mehrzahl Medienerziehung zwar für wichtig hält, sie jedoch nicht stärker im Lehrplan verankert sehen will? Und warum sind nicht einmal zwei Fünftel (!) der KollegInnen der Meinung, zur Medienerziehung gehöre es auch, selber Medien (im weitesten Sinne) zu produzieren bzw. sieht nur ungefähr ein Viertel (!) Möglichkeiten des aktiven Umgangs (und wenn, dann mit auditiven Medien), obwohl eigentlich vier Fünftel den praktischen Umgang für überaus wichtig halten? Reicht denn der, und davon muss dann wohl ausgegangen werden, rein analytisch-rezeptive Umgang tatsächlich, gerade in der Grundschule? Es scheint unverständlicherweise fast, als ob das ansonsten hoch geschätzte Prinzip der Handlungsorientierung, das ja auch bei der Rezeption nicht ausgeschlossen ist, ausgerechnet nicht für den Bereich Medienerziehung gelte.

Die im Folgenden vorzustellenden Befragungen verstehen sich ergänzend zur Untersuchung von SACHER, bei der die „Realität der Medienerziehung“ (S. 59) nicht in ihren konkreten Ausprägungen erfragt wurde. Schwerpunkte der von mir durchgeführten Befragungen sind folglich zum einen, ob, wie und warum LehrerInnen den produktiven Umgang mit AV-Medien zu einem Schwerpunkt ihres Unterrichts machen, zum anderen, welche Projekte in diesem Bereich konkret realisiert wurden.

Stimmt die in der SACHER'schen Untersuchung geäußerte Mutmaßung, dass den KollegInnen einfach nur nicht klar ist, wie aktive Medienarbeit unterrichtlich zu realisieren sei (SACHER 1994, S. 45), tatsächlich (noch immer)?

2 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DER SITUATION AN DEN GRUND SCHULEN IM LANDKREIS AUGSBURG UND IN AUGSBURG-STADT

Nach Erläuterungen zur Anlage des Fragebogens werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, gegliedert nach thematischen Frageblöcken.

2.1 ZUR ANLAGE DES FRAGEBOGENS

Die im letzten Absatz der vorgehenden Kapitels aufgeworfenen Fragen ergeben die Basis für den den KollegInnen zweimal (1997 und 2002) vorgelegten Fragebogen⁷⁴. Ziel war, aus den empirisch gewonnenen Angaben Informationen über die Einstellung der LehrerInnen zu den elektronischen Medien und idiographische Befunde über tatsächlich realisierte Projekte im Bereich Medien zu erhalten sowie herauszufinden, welche Chancen der Medienerziehung im Fach Deutsch bzw. in der Schule seitens der Lehrenden eingeräumt werden.

Der zeitliche Abstand von vier Jahren bei Wiedervorlage des (im Prinzip unveränderten⁷⁵) Fragebogens wird der rasenden Entwicklung der Medienlandschaft gerecht und ist aus mehreren Gründen sinnvoll: Zum ersten erhöht sich die Aussagekraft der Daten, weil auf eine breitere Basis gestellt; zum zweiten hat sich in diesen vier Jahren der mediale Wandel weiter vollzogen, der Computer ist in dieser Zeit in den Schulen ‚angekommen‘; drittens wurden in Bayern in diesem Zeitraum viele neue, jüngere Lehrer eingestellt, was auf eine Veränderung im Verhältnis zu den Medien schließen lassen könnte.

Das Erkenntnisinteresse richtet sich primär auf die Erfassung und Beschreibung eines momentanen Zustandes. Deswegen wurde nicht mit dem feinsten Instrumentarium der Statistik auf die Daten zugegriffen.

74 Der Fragebogen wurde von der Regierung von Schwaben unter der Voraussetzung der Freiwilligkeit mit Schreiben vom 27.11.1997 bzw. mit einem formlosen Bescheid 2002 genehmigt. Die Befragungen wurden 1997 bzw. 2002 an die Schulen verschickt, die Termine für die Rückläufe lagen aber in den Jahren 1998 bzw. 2003.

75 Bei der Zweitvorlage wurden die Fragen 1 und 2 lediglich um die Frage nach der an der Schule vorhandenen Anzahl der jeweiligen Geräte, die Frage nach „Ich besitze (und nutze) ...“ bei den statistischen Angaben um „Internet“ erweitert.

Der Fragebogen gliedert sich in drei Blöcke:

Block 1:

Erfragt wird die (momentane) Ausstattung der Grundschulen (Frage 1) mit ausgewählten elektronischen Medien und die Einsatzhäufigkeit mit jeweiligem Fächerschwerpunkt (Frage 2). Frage 3 gibt allen KritikerInnen des Medieneinsatzes Raum, Argumente vorzubringen, die aus ihrer Sicht gegen den Einsatz von AV-Medien sprechen.

Block 2:

Die Ziffern 4 bis 9 stellen die zentralen Fragen: Was konkret wurde in den Klassen mit Medien realisiert, gibt es Planungen, etwas zu realisieren, oder warum wurde und wird nichts dergleichen im Unterricht erstellt. Unterschieden wurde hierbei nach Hörspiel (Medium: Cassettenrecorder), Videofilm (Medium: Videocamera und Videorecorder) und PC-Projekt (Medium: Computer). Die Fragen zu Hörspiel und Computer wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit aufgenommen.

Block 3:

Wie Medienerziehung gemäß den (zum Zeitpunkt der ersten Befragung für alle Jahrgangsstufen, zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch für die 3. und 4. Jahrgangsstufe) verbindlichen ‚alten‘ Lehrplanvorgaben konkret realisiert wird, thematisiert Frage 10. Der Fragebogen schließt mit statistischen Angaben zu Klassenstufe, Geschlecht, Alter und persönlichem Medienbesitz und -gebrauch.

In der Darstellung und Auswertung der Befragungsergebnisse liegen die Schwerpunkte dem Ansatz der Arbeit gemäß auf dem Fach Deutsch und dem Medium Videocamera. Die dafür signifikanten Ergebnisse werden hervorhebend **blau** dargestellt.

Werden in der Auswertung die beiden Befragungen nicht offensichtlich getrennt dargestellt, beziehen sich im Text die jeweils ersten Ziffern auf die Befragung aus dem Jahre 1997, die zweiten, durch Querstrich getrennten und der Lesbarkeit wegen grau bzw. **hellblau** formatierten, auf die Befragung von 2002.

Die drei folgenden Abbildungen zeigen (leicht verkleinert) den Fragebogen aus dem Jahr 1997.

Fragebogen ‚AV-Medien in der Grundschule‘

Genehmigt von der Regierung von Schwaben mit Schreiben vom 27.11.1997.
Die Beantwortung des Fragebogens ist selbstverständlich freiwillig. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte geben Sie den Fragebogen nach der Bearbeitung Ihrer Rektorin bzw. Ihrem Rektor. Sie bzw. er sendet die Bögen gesammelt zurück an die Universität.

1. Welche der aufgeführten Geräte stehen den Lehrkräften an Ihrer Schule zur Verfügung? (Bitte ankreuzen!)

- ☐ TV-Geräte
- ☐ Videorecorder
- ☐ Videorecorder mit Nachvertonungsmöglichkeit
- ☐ Videokamera
- ☐ Cassettenrecorder
- ☐ Computer

2. Welche dieser Medien setzen Sie im Unterricht ein (1 = sehr häufig, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = gar nicht)? In welchem Fach hauptsächlich?

- ☐ TV-Geräte - _____
- ☐ Videorecorder - _____
- ☐ Videorecorder mit Nachvertonungsmöglichkeit - _____
- ☐ Videokamera - _____
- ☐ Cassettenrecorder - _____
- ☐ Computer - _____

3. Formulieren Sie bitte kurz Argumente, die aus Ihrer Sicht gegen den Einsatz von AV- Medien in der Grundschule sprechen.

4. Könnten Sie sich vorstellen, mit Ihren SchülerInnen ein Hörspiel zu erstellen und aufzunehmen?

☐ Ja

☐ Nein, weil

5. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal ein Hörspiel aufgenommen?

☐ Ja,

☐ Nein

6. Könnten Sie sich vorstellen, mit Ihren SchülerInnen einen Videofilm zu drehen?

☐ Ja

☐ Nein, weil

7. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal einen Videofilm gedreht?

☐ Ja,

☐ Nein

8. Könnten Sie sich vorstellen, mit Ihren SchülerInnen ein Projekt am PC zu realisieren?

☐ Ja

☐ Nein, weil

9. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal ein Projekt am PC realisiert?

☐ Ja,

☐ Nein

10. Würden Sie bitte kurz skizzieren, wie Sie Medienerziehung in Ihrem Unterricht realisieren? Konkrete Beispiele in Stichpunkten wären hilfreich.

Statistische Angaben

Ich unterrichte hauptsächlich in ☐ 1./2. ☐ 3./4.

☐ weiblich ☐ männlich Alter: ☐ bis 30 - ☐ bis 40 - ☐ bis 50 - ☐ älter

Ich besitze (und nutze) ☐ einen Videorecorder - ☐ eine Videocamera - ☐ einen Computer.

2.2 RÜCKLAUF

Angeschrieben wurden sämtliche Grundschulen im Landkreis Augsburg und im Stadtgebiet. Von den 52 Schulen im Landkreis beteiligten sich 1998 23 Schulen, entsprechend 44%, 2003 30 Schulen, entsprechend 58%. Von den 31 Stadtschulen schickten 1998 23 Schulen, also leicht mehr als 74%, die Fragebögen zurück, 2003 21 Schulen, also 67%. Für alle angeschriebenen Schulen ergibt sich für das Jahr 1998 ein Rücklauf von 55%, für das Jahr 2003 von 61%.

Beim ersten Durchlauf schickten die KollegInnen bis Ende 1998 in summa 214 Fragebögen zurück, wovon 209 für die Auswertung berücksichtigt werden konnten; fünf Fragebögen wurden wegen mangelhafter Beantwortung aussortiert. Von den verbleibenden 209⁷⁶ Fragebögen wiederum lassen sich 196 eindeutig den verschiedenen Schulen zuordnen (sie wurden gesammelt zurückgeschickt; Gesamtzahl der eindeutig zuzuordnenden Fragebögen aus Augsburg-Land: 105; Gesamtzahl der eindeutig zuzuordnenden Fragebögen aus Augsburg-Stadt: 91), 13 gingen als nicht einer Schule zuzuordnende⁷⁷ Einzelsendungen ein (7 aus Augsburg-Land und 6 aus Augsburg-Stadt).

Insgesamt 178 Fragebögen wurden nach dem zweiten Durchlauf zurückgeschickt, von denen alle berücksichtigt und einer Schule zugeordnet werden konnten (Augsburg-Land: 106; Augsburg-Stadt: 72)⁷⁸.

Die Auswertung der statistischen Angaben ergeben folgende TeilnehmerInnen-Profile:

Augsburg-Land

weiblich ($\Sigma=83/84$)	bis 30	bis 40	bis 50	älter
1./2.	8/2	16/12	17/15	7/10
3./4.	6/12	4/9	19/12	6/12

männlich ($\Sigma=26/14$)	bis 30	bis 40	bis 50	älter
1./2.	-/-	4/-	2/1	-/1
3./4.	-/-	3/3	9/2	8/8

N. z: 3/8

Davon besitzen und nutzen einen Videorecorder (VR), eine Videocamera (VC), einen Computer (PC), das Internet:

	VR	VC	PC	Internet
absolut	75/88	29/28	81/96	-/80
in Prozent	67%/83%	26%/26%	72%/91%	-/75%

⁷⁶ Bei den Fragebögen wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen lediglich gekennzeichnet, ob sie aus Augsburg-Land oder Augsburg-Stadt stammen (Kürzel: L und S), ferner, welche Fragebögen von einer Schule stammen (Kürzel: S1, S2 ...). Die Fragebögen wurden insgesamt durchnummeriert, damit eventuelle Zitatstellen aus den Fragebögen durch Angabe der jeweiligen Kürzel in runden Klammern exakt belegt werden können; Beispiele: (1998-L-S3-9); (2003-S-S11-3).

⁷⁷ Im Folgenden steht die Abkürzung N. z. immer für nicht zuzuordnende Fragebögen. Basis für die Prozentzahlen sind die insgesamt abgegebenen Fragebögen; da bei fast allen Fragen immer wieder Angaben fehlen, werden die auf die absolute Anzahl fehlenden nicht jedes Mal neu ausgewiesen.

⁷⁸ Eine Prozentzahl umgerechnet auf alle an Grundschulen beschäftigten LehrerInnen kann nicht angegeben werden, da die Schulämter auch auf mehrfache Anfragen die genaue Anzahl der Beschäftigten nicht mitteilten oder exakt mitteilen konnten.

Augsburg-Stadt

weiblich ($\Sigma=78/66$)	bis 30	bis 40	bis 50	älter
1./2.	2/1	22/7	19/9	8/6
3./4.	5/9	7/10	6/12	9/12

männlich ($\Sigma=16/4$)	bis 30	bis 40	bis 50	älter
1./2.	-/-	2/-	2/-	-/1
3./4.	2/-	1/1	4/1	5/1

N. z.: 3/2

Davon besitzen und nutzen einen Videorecorder (VR), eine Videocamera (VC), einen Computer (PC), das Internet:

	VR	VC	PC	Internet
absolut	65/47	17/18	76/64	-/51
in Prozent	67%/65%	18%/25%	78%/89%	-/71%

Die Daten geben, das ist nicht überraschend, die geschlechtliche und die altersmäßige Struktur der Kollegien an Grundschulen recht gut wieder. Es dominieren zum einen eindeutig die Frauen, zum anderen ist der Anteil der älteren Gruppe (bis 50 Jahre oder älter) immer (noch) (wesentlich) höher als der der jüngeren (bis 40 Jahre). Also: In den Grundschulen fehlt männlicher, junger Nachwuchs. Das gilt es zu berücksichtigen, denn welche Auswirkungen eine so geartete Struktur auf den Einsatz und die Verwendung von Medien hat, zeigt die Untersuchung von SACHER (vgl. oben unter Verwendungshäufigkeit von Medien).

Die statistischen Angaben erlauben es, erste Befunde zu extrahieren:

- das ‚neue‘ Medium Computer hatte bereits 1998 bei den LehrerInnen das ‚alte‘ Medium Video überrundet und seinen ‚Vorsprung‘ in den letzten Jahren weiter ausgebaut;
- die Nutzer von Videocameras bleiben konstant in der signifikanten Minderheit;
- der Prozentsatz der Computernutzer steigt an, pegelt sich bei der 90-Prozent-Marke ein;
- der Anteil derjenigen, die das ‚neueste‘ Medium Internet nutzen, ist ‚aus dem Stand‘ heraus enorm hoch; alles, was von Gesellschaft und Lehrenden Jahrhunderte lang an Vorbehalten gegenüber allen neu auftretenden Medien vorgebracht wurde, scheint für das Internet nicht zu gelten.

2.3 DIE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

2.3.1 Block I: Die Fragen 1 bis 3

- Frage 1: *Welche der aufgeführten Geräte stehen den Lehrkräften an Ihrer Schule zur Verfügung?*

Bei den an je einer Schule unterrichtenden LehrerInnen zeigt sich mitunter eine frappierende Uneinheitlichkeit in den Aussagen darüber, welche und wie viele Geräte überhaupt an der Schule vorhanden und überdies für die Lehrkräfte verfügb- und einsetzbar sind. Auf vielen Fragebögen

wurde ein Videorecorder als verfügbar angekreuzt, ein Fernsehgerät jedoch nicht. Mitunter wurde z.B. auch der Computer im Sekretariat, der in einigen Schulen von den LehrerInnen zum Schreiben der Zeugnisse genutzt werden darf, als „zur Verfügung stehend“ eingestuft, von anderen mit eben diesem einschränkenden Hinweis gerade nicht. Die Frage 1 hätte eindeutiger formuliert werden müssen: *Welche der aufgeführten Geräte stehen den Lehrkräften an Ihrer Schule für den unterrichtlichen Einsatz zur Verfügung?*

Unklar war vielen wohl auch der Unterschied zwischen ‚Videorecorder‘ und ‚Videorecorder mit Nachvertonungsmöglichkeit‘; die Ergebnisse sind also sicherlich nicht valide.

Bei Heterogenität der Angaben innerhalb einer Schule wurden jeweils die Geräte als vorhanden und verfügbar eingestuft, die von mindestens zwei an der Schule tätigen LehrerInnen angegeben wurden. Es ist vor dem Hintergrund einer möglichen Medienabstinenz durchaus vorstellbar, dass, trotzdem sie bewusst einen Fragebogen dazu ausfüllten, nicht alle KollegInnen wussten, wie die Ausstattung mit Geräten an ihrer Schule tatsächlich aussieht.

Gemäß den Angaben konnten die KollegInnen 1998 an den 46 Schulen über folgende Geräte verfügen:

Gerät	A-Land	A-Stadt	Σ	Prozent
TV-Geräte	23	23	46	100
Videorecorder	23	23	46	100
VR mit Nachvertonung	1	2	3	7
Videocamera	9	11	20	43
Cassettenrecorder	22	23	45	98
Computer	14	17	31	67

2003 stellt sich das Bild so dar:

Gerät	A-Land	A-Stadt	Σ	Prozent
TV-Geräte	30	21	51	100
Videorecorder	30	21	51	100
VR mit Nachvertonung				
Videocamera	10	8	18	35
Cassettenrecorder	30	21	51	100
Computer	30	21	51	100

Betrachtet man die Prozentzahlen, ist die Ausstattung an den Schulen scheinbar so schlecht nicht, kann also eigentlich nur bedingt als Grund für die, wie sich später noch zeigen wird, geringe Zahl an Projekten im Bereich der AV-Medien herhalten. Große Ausschläge gibt es nicht; zu erwarten war, dass der Computer in den fünf Jahren in allen Schulen angekommen ist. Die in den Bogen von 2003 neu aufgenommene Frage nach der Anzahl der Geräte wurde bei der Auswertung nicht berücksichtigt, weil die Schwankungen der Angaben innerhalb einer Schule zu groß waren (etwa 2003-S-S16).

Auch wenn sich bei der Ausstattung mit Videocameras eine prozentuale Differenz ergibt, ist doch klar, dass in nicht einmal der Hälfte aller Schulen den LehrerInnen eine Videocamera zur Verfügung steht. Andererseits gäbe es Cameras an den Schulen – aber sie werden, siehe unten, nicht genutzt.

- Frage 2: Welche dieser Medien setzen Sie im Unterricht ein (1 = sehr häufig, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = gar nicht)? In welchem Fach hauptsächlich?

In der Fragestellung wird absichtlich nicht unterschieden, ob Medien als Gegenstand oder als Mittel im Unterricht eingesetzt werden; es geht um eine insgesamt Bestandsaufnahme.

1998 gaben die LehrerInnen an:

Gerät	1 sehr häufig	2 häufig	3 manch- mal	4 gar nicht	In welchem Fach hauptsächlich? (Bis zu drei Fächer mit den häufigsten Nennungen.)
TV-Gerät	-	4	104	101	HSK – Deutsch
Videorecorder	-	8	163	38	HSK – Deutsch – Religion
Videocamera	-	-	12	197	Schulspiel – Englisch
Cassettenrecorder	82	77	46	4	Musik – Deutsch – HSK
Computer	6	8	9	186	Freie Arbeit – Deutsch – Mathe

2003⁷⁹ gaben die LehrerInnen an:

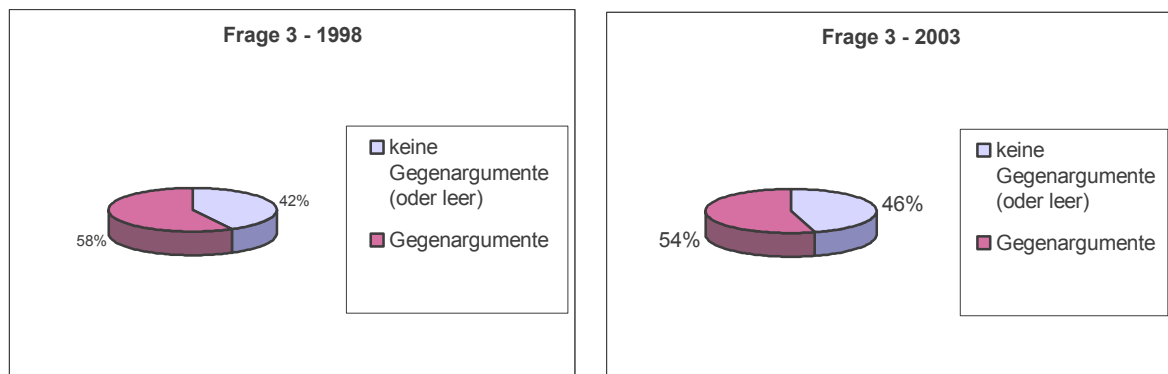
Gerät	1 sehr häufig	2 häufig	3 manch- mal	4 gar nicht	In welchem Fach hauptsächlich? (Bis zu drei Fächer mit den häufigsten Nennungen.)
TV-Gerät	-	4	102	68	HSU – Deutsch
Videorecorder	1	8	146	19	HSU – Deutsch – Musik
Videocamera	-	-	12	160	(Schullandheim)
Cassettenrecorder	74	65	34	1	Musik – Deutsch – HSU
Computer	21	52	62	37	Freie Arbeit – Mathe – Deutsch

Die Videocamera erreicht in beiden Befragungen bei der Nennung ‚gar nicht‘ den absoluten Spitzenwert. Ähnlich unbeliebt war 1998 nur noch der Computer, der aber wohl schon damals im häuslichen Bereich weit stärker genutzt wurde (siehe oben); die Akzeptanz ist im Jahre 2003 enorm gewachsen. Wenig verblüffend ist insgesamt das Ergebnis, dass die Medieneinsätze nicht hauptsächlich im Fach Deutsch zu verzeichnen sind, sondern im Heimat- und Sachunterricht; dort vor allem in *enrichment*-Funktion. Ein Beleg dafür, dass die KollegInnen offenbar wirklich unsicher sind, wie sie Medien den Anforderungen des Faches Deutsch gemäß einsetzen sollen?

- Frage 3: Formulieren Sie bitte kurz Argumente, die aus Ihrer Sicht gegen den Einsatz von AV-Medien in der Grundschule sprechen.

Bei der Darstellung dieser Frage werden alle Fragebögen zusammengefasst, zum einen um ein Gesamtbild zu erhalten, zum anderen, weil die Unterschiede zwischen Augsburg-Land und Augsburg-Stadt nicht signifikant sind.

79 Zu beachten ist die Umbenennung des Faches Heimat- und Sachkunde (HSK) in Heimat- und Sachunterricht (HSU).



Nun ließe dieses Ergebnis auf eine relativ gleich bleibende, überraschend positive Bewertung der AV-Medien durch die LehrerInnen schließen. Es ist jedoch zu bedenken, dass nur wenige ausdrücklich formulierten, sie hätten keine Argumente gegen den Einsatz. Angesichts der vielen leeren Zeilen bei Frage 3 bleibt zu mutmaßen, dass viele einfach nur die Frage nicht beantworten wollten.

Um die subjektive Sicht der LehrerInnen schlaglichtartig wiederzugeben, werden einige Begründungen für eine Ablehnung des Einsatzes von AV-Medien zitiert⁸⁰:

- es gibt bessere Medien (1998-L-S3-9)
- Grundsätzlich habe ich nichts gegen einen Einsatz, aber: a) Filme werden nicht mehr so konzentriert wie früher wahrgenommen. Biolog. Details, technische Abläufe u.a. müssen 2x gezeigt werden und intensiv nachbesprochen werden b) Es ist oft zeitaufwendiger als ein Modell oder natürl. Anschauung. (1998-L-S3-10)
- → bereits bestehende Reizüberflutung von Kindern zu Hause durch TV, Video, Computer, etc.
→ Lehrer muss mit Medien konkurrieren (1998-L-S18-86)
- [...] * Videokamera bedeutet in der GS starke Lehrerzentrierung (1998-S-S4-123)
- [...] - Kinder vergleichen und sind enttäuscht, dass ihn[en] so Perfektes nicht gelingt (1998-S-S13-158)
- - Mißbrauch der Schüler → starke Kontrolle, → genaue Einteilung
- finanzielle Gründe der Schule
- organisatorischer Aufwand (1998-S-S18-176)
- Schule sollte immer auch einen Gegenpol darstellen zu den allgemeinen Gepflogenheiten im Umgang mit diesen Medien und andere Möglichkeiten aufzeigen. (2003-L-S4-12)
- zu schnelle, zu viele bewegte Bilder in Filmen (2003-L-S22-87)
- Meine Argumente decken sich mit dem Artikel in der FA-Sonntagszeitung Nr 44 3. Nov. S. 68 „Kinder brauchen kein PC-Märchen“ von Jürgen Kaube und dem Fischer TB 2001: Clifford Stoll „Log OUT. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben. (2003-S-S2-111; weiblich, älter)
- Die Kinder müssen zuerst einmal lernen, selber saubere Einträge zu gestalten; Texte übersichtlich zu gliedern; Ästhetik entwickeln; sauber schreiben (2003-S-S5-120)

Aus den Zitaten spricht – dem SACHER'schen Ergebnis gemäß –, dass der handelnde Umgang, die Konfrontation mit dem realen Gegenstand⁸¹ wichtig(er) sei, dies gilt jedoch nicht für die AV-

⁸⁰ Alle Zitate, auch folgende, wurden in Interpunktion, Rechtschreibung usw. unverändert übernommen.

⁸¹ Wie problematisch, vor allem in den Auswirkungen, eine solche verkürzte Sicht der Lehrenden ist, wird klar, wenn man etwa den interessanten Ansatz von DOELKER heranzieht, der zwischen primärer, medialer (repräsentierter) und wahrgenommener (individueller) medialer Wirklichkeit unterscheidet. (DOELKER 1989). Moser fasst zusammen:

Die Semiologisierung von Wirklichkeit [...] verbietet im Übrigen simple pädagogische Lösungen. Jedenfalls wird es [...] kaum mehr möglich sein, eine ursprüngliche nicht-mediale Wirklichkeit als primäre Erfahrung zu postulieren, die vor allem Medienkonsum gleichsam als Basis menschlicher Erfahrungswirklichkeit anzueignen wäre. (MOSER 2000, S. 240)

M. E. resultiert die ablehnende Einschätzung seitens der LehrerInnen eben auch gerade daher, dass (elektronische) Medien im schulischen Bereich immer nur in abbildender Funktion, kaum als Gegenstand von Unterricht gesehen werden. Nur so ist erklärbar, dass auch in neuerer Literatur noch Passagen wie diese zu finden sind:

Muß Schule heute nicht – statt noch immer weitere Sekundärerfahrungen zu präsentieren und damit zu immer größerer Verwirrung beizutragen - mitzuhelfen versuchen, das Ungleichgewicht zwischen überhandnehmenden Sekundärerfahrungen und eher abnehmenden Primärerfahrungen auszugleichen? (SCHULTE 1995, S. 29)

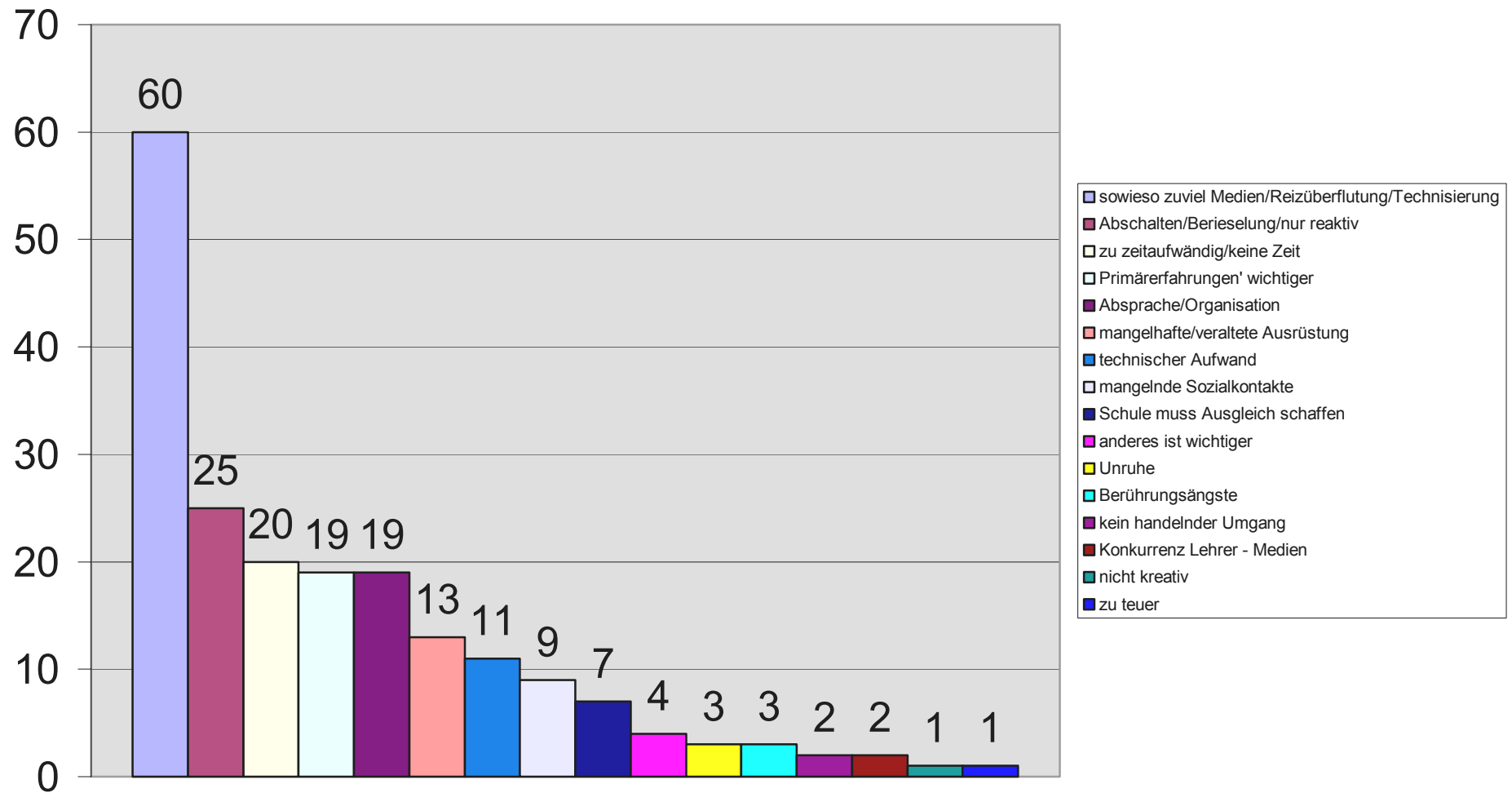
Medien, da diese seitens der Lehrerschaft immer noch nur als passiv zu rezipierende Medien angesehen werden, die zudem nichts in der Hand der Kinder zu suchen haben. Andererseits verblüfft diese Argumentationslinie, sieht man sich den Unterricht der KollegInnen an, der, wie auch andere Untersuchungen belegen (vgl. dazu bspw. MEYER 1995, S. 182 - 235, hier finden sich auch die Verweise zu den Untersuchungen), immer noch weitgehend frontal und zudem lehrerzentriert ist, in dem die SchülerInnen auch nur rezipieren, und das geplant. Bei Zitat 1 ist, ohne dass diese apodiktische Aussage belegt würde, mit „bessere Medien“ mutmaßlich das Buch gemeint, in Zitat 2 wird den AV-Medien negativ angelastet, was im Unterricht gang und gäbe ist: die Wiederholung. Die Begründung im fünften Zitat wäre bedenkenswert, wenn sie auf tatsächlichen Erfahrungen beruhen würde; aber leider hat die Kollegin nach eigenen Angaben noch nie ein Medienprojekt realisiert, und sei es nur mit dem Cassettenrecorder. Die Zitate aus dem Jahre 2003 geben etwas wieder, was sich latent zunehmend in vielen Antworten findet: Eine Art Gegensteuern zu dem, was außerhalb der Schulmauern passiert.

Und es gibt drei (die einzigen) Begründungen, die sich direkt auf die Videocamera beziehen:

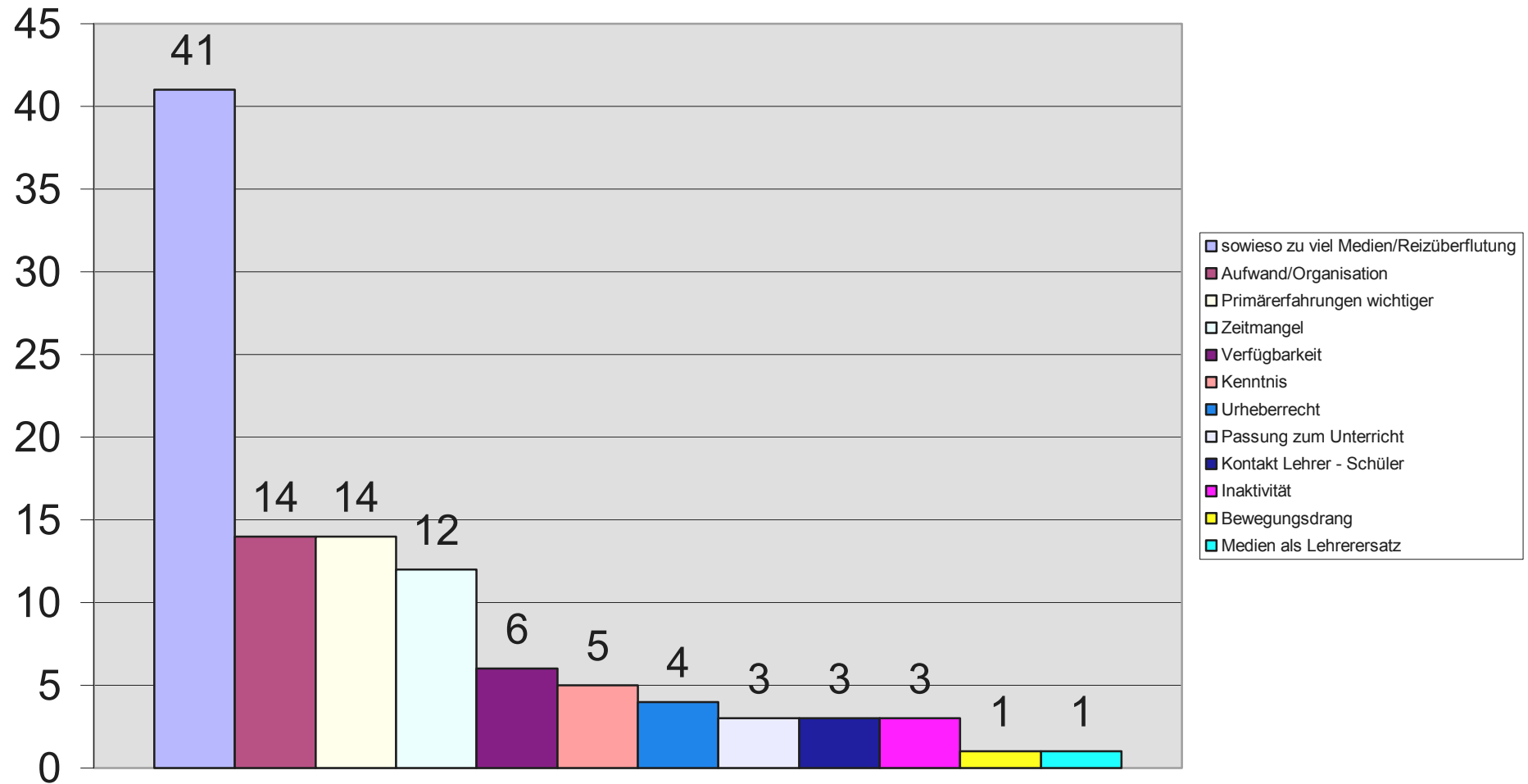
- Videokamera: Zeitaufwand, nicht bearbeitbar (2003-L-S12-51)
- Videocamera: Umgang für SS noch zu schwierig (2003-L-S18-73)
- Manchen Geräten bin ich gegenüber skeptisch eingestellt z.B. Videokamera, da sich viele Schüler nicht trauen würden, dass man sie filmt. Zudem benötigt man für einen Videofilm/ein Hörspiel sehr viel Zeit, die meistens nur in AGs vorhanden ist. (2003-L-S31-106)

Die Gegenargumente wurden aufgrund ihrer inhaltlichen Grundaussagen zu 16/13 Gruppen zusammengefasst, wobei interessant ist, welche Argumente 2003 neu dazu gekommen sind, etwa Urheberrechtsfragen (Klassenlizenzen für Software) oder Passung zum Unterricht. Das Meinungsbild der KritikerInnen von AV-Medien, soweit die Frage beantwortet wurde, stellt sich wie folgt dar:

Frage 3 - 1998



Frage 3 - 2003



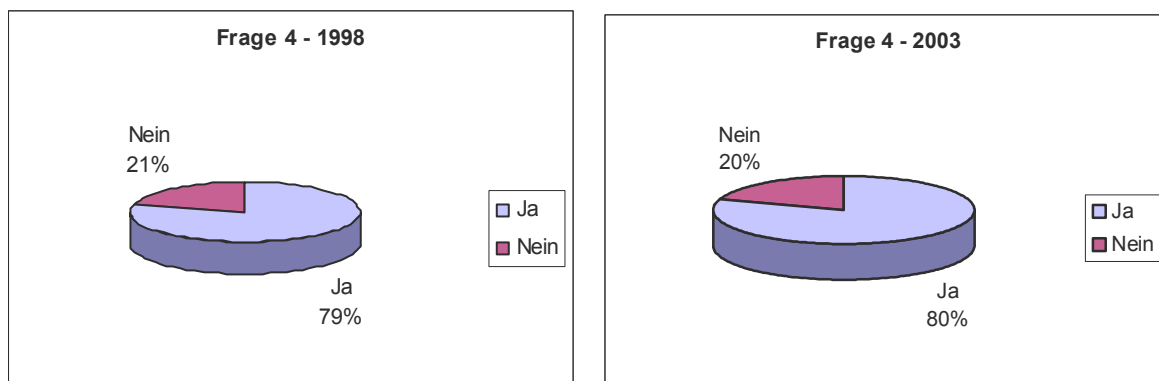
2.3.2 Block II: Die Fragen 4 bis 9

Mit den Fragen 4 bis 9 sollte herausgefunden werden, inwieweit LehrerInnen bereit sind, Projekte mit AV-Medien zu realisieren und welche tatsächlich realisiert wurden. Es schien sinnvoll, sich dabei nicht nur auf das AV-Medium Video, um das es eigentlich im weiteren Verlauf der Arbeit geht, zu beschränken, sondern noch zwei weitere Medien mit einzubeziehen. Es wird also neben dem Medium Video auch nach dem von den KollegInnen so geschätzten Medium Cassettenrecorder und dem (inzwischen auch nicht mehr so) neuen Medium Computer gefragt, da auch ein Vergleich der Ergebnisse zwischen den drei Medien interessiert. Zum Medium Video ist, an dieser Stelle passend, anzumerken, dass sich in der grundlegenden Technik⁸² jahrelang nichts geändert hat, die LehrerInnen also eigentlich genügend Zeit und wohl auch Gelegenheit gehabt hätten, sich mit Handhabung (und Technik) vertraut zu machen.

■ Fragen 4 und 5: Hörspiel

Gefragt wurde unter 4.: *Könnten Sie sich vorstellen, mit Ihren SchülerInnen ein Hörspiel zu erstellen und aufzunehmen?*

Die Frage bejahten 166/139 LehrerInnen, davon 93/82 aus Augsburg-Land und 73/57 aus Augsburg-Stadt. Insgesamt 43/35 LehrerInnen verneinten die Frage grundsätzlich.



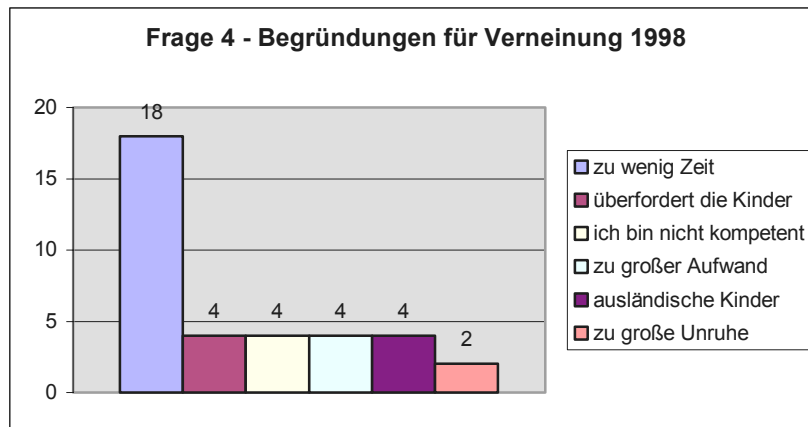
Die Ergebnisse spiegeln die konstant hohe Zustimmung für das Medium Cassettenrecorder. Dass auch mit dem PC Hörspiele digital aufgenommen werden können, in weit besserer Qualität und leichter nachbearbeitbar, spielt hier wohl eine zu vernachlässigende Rolle. Die Antworten geben zumindest keinen Hinweis darauf, dass jemand schon einmal Audiofiles mit dem PC aufgenommen hätte.

Die Begründungen⁸³ derjenigen, die eine Hörspielinszenierung verneinten, unterscheiden sich in den zwei Befragungen tendenziell kaum. Als Folie für den 2003 ermittelten Stand eine detaillierte Auswertung der Antworten von 1998:

82 Erst die aufkommende Digitalisierung der Bild-/Tonaufnahmen bewirkte auch auf dem Videosektor wieder einen innovativen Schub, ohne dass sich dadurch jedoch die Handhabung der Geräte, zumindest was die Grundfunktionen betrifft, erschwert hätte.

Die Videocamera in ihrer analogen Variante ist inzwischen weitgehend von der DigiCam abgelöst. Die Ablösung des Videorecorders durch Stand-alone-DVD-Aufnahmegeräte wird wohl noch einige Jahre dauern.

83 Doppelnennungen waren möglich; die meisten LehrerInnen verneinten die Frage jedoch sowohl 1998 als auch 2003 ohne Begründung.



Je einmal genannt wurde:

nicht Sache des Unterrichts, fehlende Neigung, nur wenig Kinder sind daran beteiligt, schwierige Rollenverteilung, zu große Klasse, zu viel Nervenkraft erforderlich [!; KM].

Herausgreifen will ich an dieser Stelle drei weitere Begründungsaspekte. Der erste ist m. E. symptomatisch für die (immer noch) produktorientierte Einstellung vieler LehrerInnen, das Ergebnis eines medialen Projekts habe perfekt zu sein:

- Nein, weil ich eine sehr leistungsschwache Klasse habe, viele Schüler sind sprachlich nicht gewandt, ich müsste zuviel vorgeben. (1998-S-S20-183)

Dass jedoch gerade die Arbeit an einem Hörspiel auch die sprachliche Gewandtheit fördert, wird leider übersehen:

Wesentlich wichtiger jedoch ist, daß hier sich alles auf das Wort, auf die Sprache konzentriert. Hörspielarbeit ist im intensivsten Sinne Spracharbeit! (Haas 1991, S. 24)

Der zweite Begründungsaspekt spiegelt etwas, was durch die hektischen schulpolitischen Maßnahmen im Gefolge von PISA gerade in Bayern – wie von vielen befürchtet – zunehmend zum Problem für Grundschulkinder werden wird:

- Nein, weil z. B. in der 4. Klasse der Leistungsdruck (Realschule, Gym.) sehr groß ist u. das ein zu großer Zeitaufwand wäre. (2003-L-S1-3)
- Nein, weil ich [!; KM] im Regelunterricht in der 4. Klasse zunächst die Stofffülle für den Übertritt bewältigen muss. (2003-S-S7-124)

So wurde 1998 noch nicht begründet. Kommentiert werden muss das angesichts schulpolitischer Entwicklungen nicht.

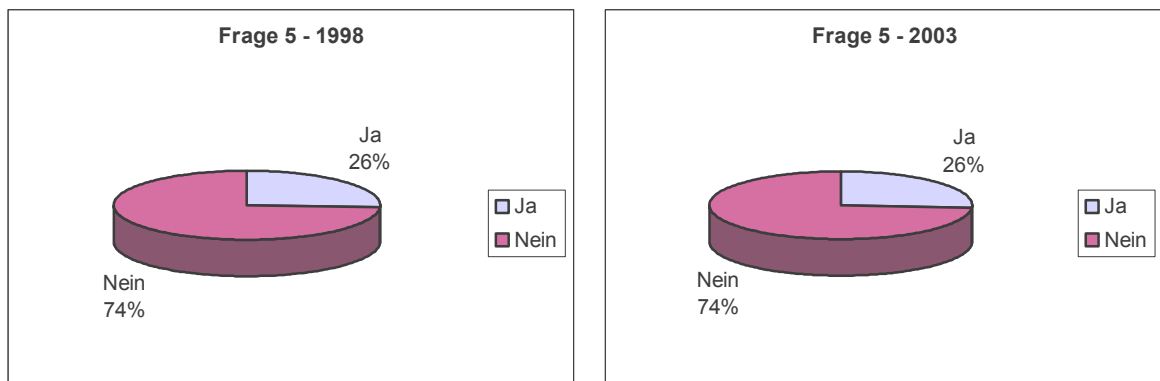
Ebenfalls für sich spricht der dritte Begründungsaspekt:

- Nein, weil ich keinen Musikunterricht erteile. (2003-S-S20-171)

Vermittelt das Ergebnis der Frage 4 scheinbar eine relativ positive Einstellung der Lehrerschaft bezogen auf das Medium Hörspiel, geben die Antworten auf Frage 5 schon eher die Realität wieder. Zwischen Bereitschaft und tatsächlichem produktivem Handeln klafft nämlich eine erhebliche Lücke.

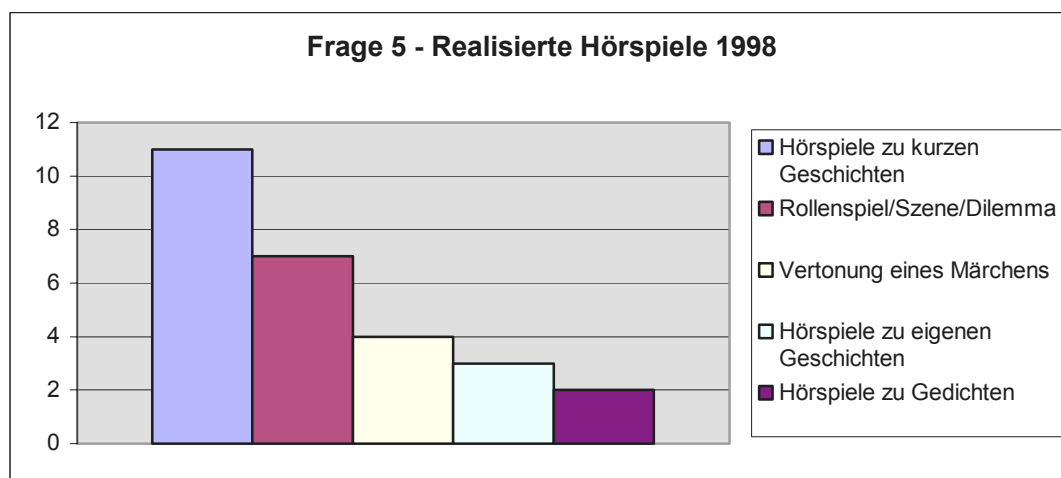
Gefragt wurde dann ganz konkret: *Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal ein Hörspiel aufgenommen?*

Die Frage bejahten insgesamt 54/46 LehrerInnen (28/25 Augsburg-Land, 26/21 Augsburg-Stadt), verneint wurde sie von 155/128 KollegInnen (84/77 Augsburg-Land, 71/51 Augsburg-Stadt). Interessant dabei ist, dass die gerundeten Prozentzahlen für beide Befragungen exakt gleich sind.



Nicht einmal ein Drittel der Unterrichtenden hat mit dem Medium Hörspiel, das sich, siehe SACHS, im Sinne von *enrichment* des Unterrichts oder als Unterrichtsmittel, so großer Beliebtheit erfreut, mit der Klasse eine eigene Aufnahme realisiert, also das Hörspiel zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Dieser Wert hat sich über vier Jahre hinweg nicht verändert, ist also wohl reliabel.

Welche Vorhaben in der unterrichtlichen Praxis durchgeführt wurden, zeigt das folgende Diagramm, das deswegen (wieder) auf der Basis der Ergebnisse von 1998 basiert, weil, und das gilt für die Fragen 4 mit 9 insgesamt, die LehrerInnen auf den Fragebögen aus dem Jahr 2003 kaum konkrete Angaben machten – aus welchen Gründen auch immer.



Weiterhin wurden in beiden Untersuchungen genannt: Geräusche im Tagesablauf, Vorbereitung auf das Theaterspiel, Aufnehmen von Textaufgaben, in HSU zum Thema ‚Ohr‘. Mehrmals wurde in den Fragebögen 2003 „im Englischunterricht“ genannt; 1998 war der Unterricht in einer Fremdsprache an bayerischen Grundschulen noch nicht flächendeckend eingeführt.

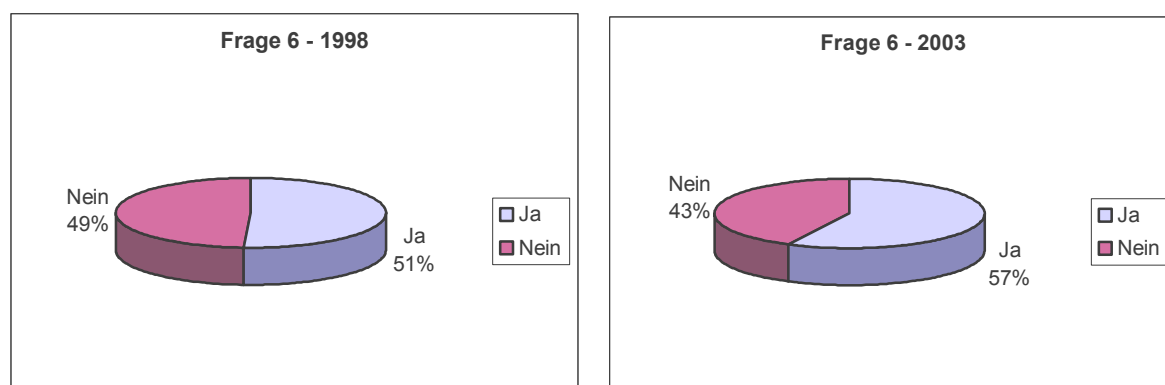
Konkrete Texte wurden nur selten angegeben. Als Hörspiele umgesetzt wurden *Sonst bist du dran* von RENATE WELSH, *Das kleine Gespenst* von JOSEF GUGGENMOS [sic; KM], *Der Regenbogenfisch* von MARCUS PFISTER, *Swimmy* von LEO LIONNI, *Die Tulpe* von JOSEF GUGGENMOS, *Die Brille* von KARL VALENTIN und die biblische Geschichte von der Tempelreinigung (mutmaßlich im Religionsunterricht).

■ Fragen 6 und 7: Videofilm

Gefragt wurde unter 6.: *Könnten Sie sich vorstellen, mit Ihren SchülerInnen einen Videofilm zu drehen?*

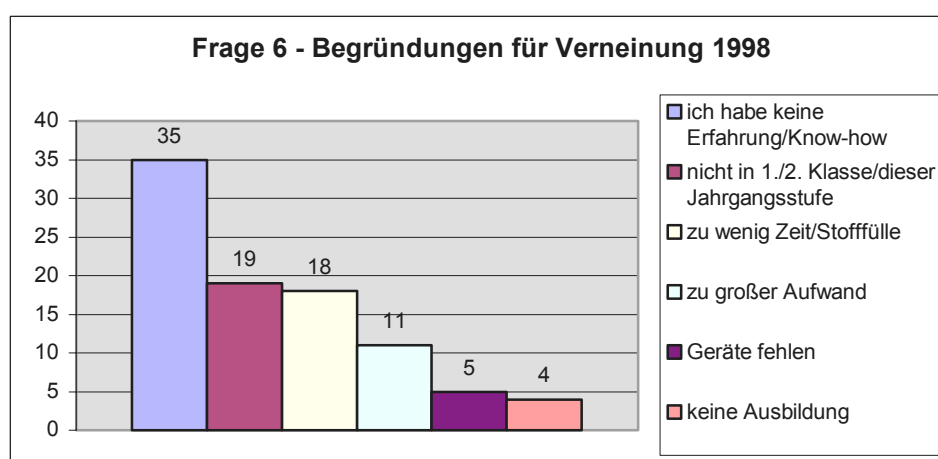
Die Frage bejahten 106/100 LehrerInnen (60/39 weniger als bei Frage 4: Hörspiel), davon 59/57 aus Augsburg-Land und 47/43 aus Augsburg-Stadt. 102/74 LehrerInnen (Hörspiel: 43/35) verneinten die Frage grundsätzlich.

Entsprechend anders im Vergleich zum Hörspiel fällt die grafische Darstellung der Prozentzahlen aus:

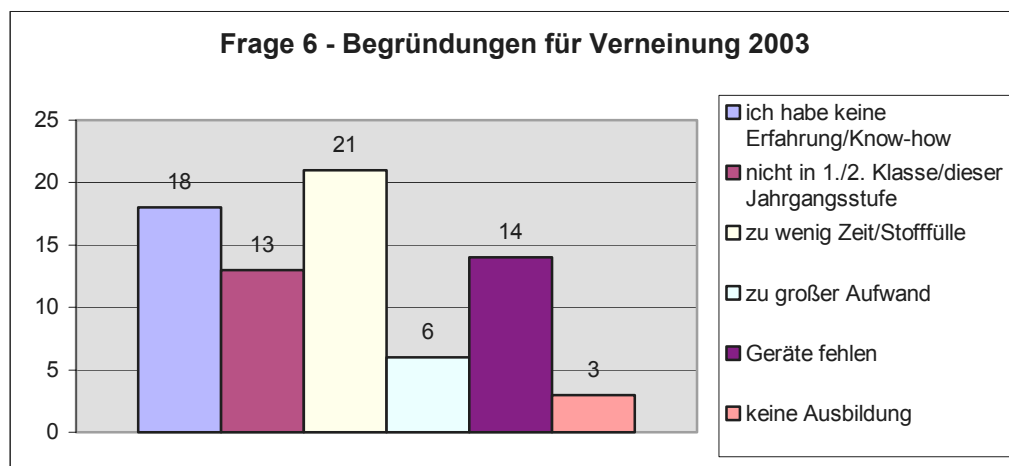


Zwar nimmt der Anteil derjenigen zu, die sich zumindest vorstellen können, einen Videofilm mit ihren Schülerinnen und Schülern zu drehen oder ein Video-Projekt anzugehen, die Front der Ablehnenden ist aber doch sehr hoch, grob doppelt so hoch wie bei der Frage nach Hörspielinszenierungen.

Als Begründungen bei den Nein-Antworten wurden angegeben⁸⁴:



84 Doppelnennungen waren möglich; die meisten LehrerInnen verneinten die Frage jedoch ohne Begründung.



Von 1998 bis 2003 hat sich eine leichte Veränderung in den ablehnenden Begründungen ergeben. Prozentual stark zugenommen haben die Argumente „zu wenig Zeit/Stofffülle“ und „Geräte fehlen“. Als Erklärung böte sich für beides der anspruchsvolle neue Lehrplan für bayerische Grundschulen an: Dort wird sehr viel von Lehrerinnen und Lehrern an Umorientierung, Umstellung des Unterrichts, Neuem ... gefordert; das bringt sie vielleicht in eine Position, in der sie sich solchen Anforderungen nicht mehr gewachsen sehen. Das geschärfte Bewusstsein für nicht vorhandene Geräte mag darauf zurückzuführen sein, dass „Medienerziehung“ nun ein fächerübergreifendes Lernziel ist, man sich also mit der Sache zumindest konfrontiert sieht. Zu fragen bleibt, wie die Häufigkeit der Antwort „ich habe keine Erfahrung“ erklärbar ist: Erfahrungen stellen sich ja nicht von selbst ein, sondern sind durch praktisches Tun gewinnbar.

Weiter wurden genannt (in runden Klammern die Anzahl der Nennungen):

- Zu große Klassen (2); das lehne ich grundsätzlich ab (2); Übergangsklasse (2); ausländische Kinder verfügen über zu wenig Deutschkenntnisse (2); nervliche Belastung zu hoch (2).

Mit je einer Nennung waren vertreten:

- Keine Lust, nicht Sache des Unterrichts, keine Beziehung dazu, wir spielen selbst Theater, der Klasse fehlt der nötige Ernst, Technik nicht ausgereift [!; KM], nicht alle können beteiligt werden, Unruhe, anderes reizt mich mehr.

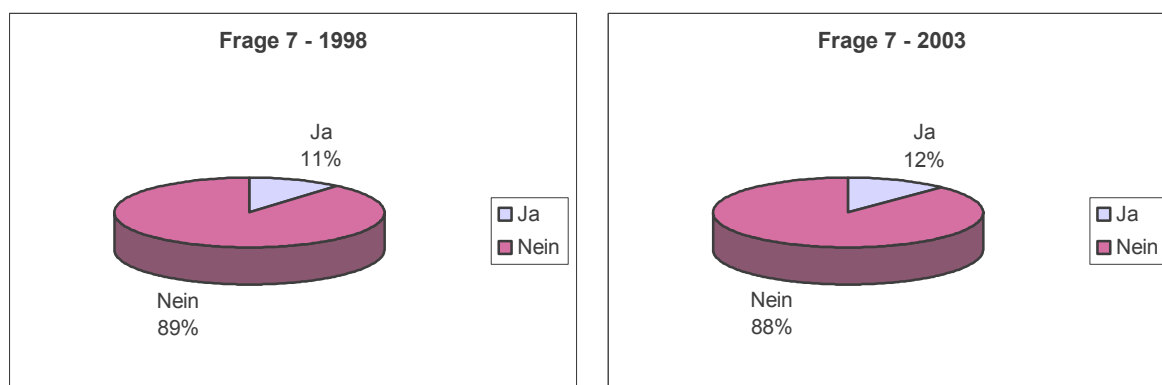
Einige für die Ablehnung bezeichnende Einstellungen:

- Nein, weil es in dieser Jahrgangsstufe (1,2) ein zu großer Aufwand für den Lehrer ist, da die Schüler zu wenig selbst tun können. (1998-S-S16-166)
- Nein, weil ich glaube, dass die Kinder sich viel mehr mit dem Medium als mit dem Inhalt beschäftigen würde[n] / weil ich selber der Videocamera ablehnend gegenüber stehe. (1998-L-S11-41)
- Nein, weil Kinder der 1./2. Klasse können nicht mit einer Videokamera umgehen (2003-L-S8-32)
- Nein, weil zu viele technische Details beachtet werden müssten, die die Motivation am Spiel behindern. (1998-L-S9-35)
- Nein, weil es für Klasse 1+2 zu abstrakt ist. (2003-L-S8-36)
- Nein, weil ich den Nutzen für den Unterricht jetzt nicht erkenne. (2003-L-S12-51)
- Nein, weil ich zu wenig Schulspielerfahrung habe. Im Unterricht fühlen Kinder sich beobachtet. (2003-L-S15-61)

Die Mutmaßungen, die in den Zitaten zwei mit vier geäußert werden, sind durch die Beobachtung der (eigenen Erwachsenen-) Praxis so eigentlich nicht haltbar. Nur in einer ersten Phase trifft es zu, dass die SchülerInnen sich ausschließlich mit der Technik beschäftigen – was per se nicht negativ zu bewerten ist, der technische Aspekt kann durchaus eigengewichtig betrachtet werden – später wird, muss das Handling zu Routinehandeln werden. Darüber hinaus scheint wiederum die Unkenntnis vieler KollegInnen darüber auf, dass Videocameras in der Handhabung der grundlegend notwendigen Funktionen, die zum Drehen eines Filmes mit Kindern genü-

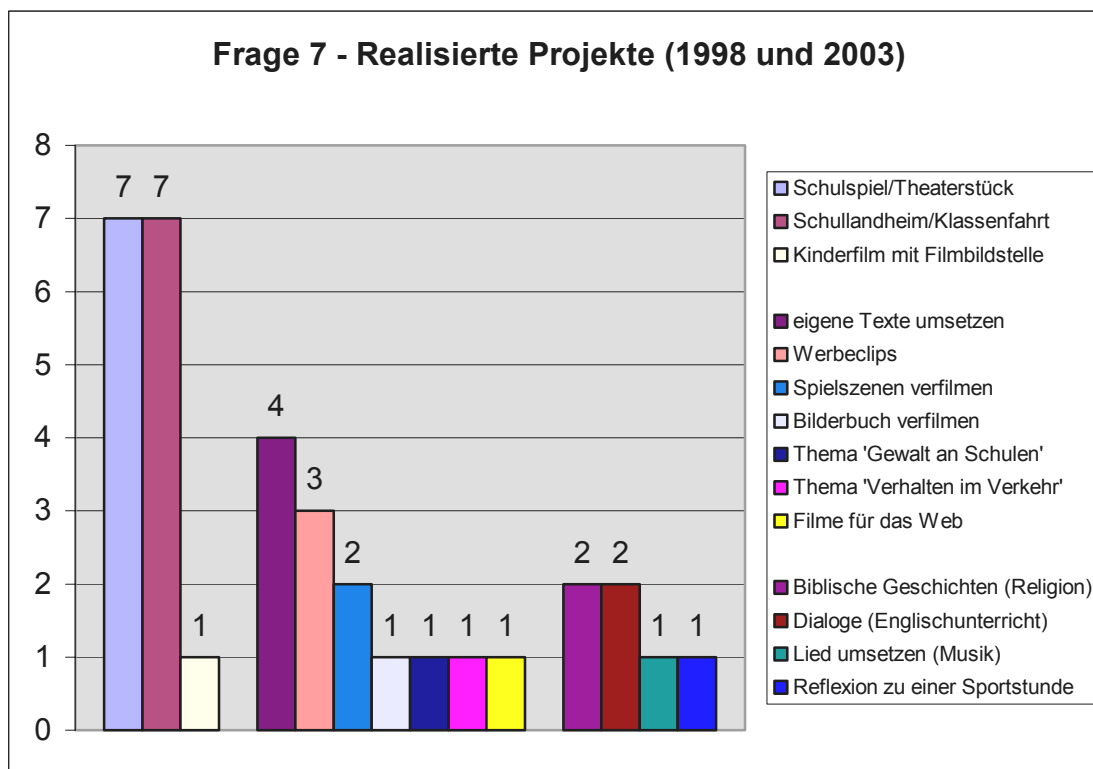
gen, eigentlich einfach sind. Dieses Problem wäre wirklich nur durch permanente Fortbildung behebbar (gewesen), wobei anzumerken ist, dass sich LehrerInnen dabei nicht immer nur auf die institutionalisierten fortbildenden Einrichtungen berufen sollten. Die Antworten 6 und 7 deuten auf eine mangelnde Auseinandersetzung mit dem Thema hin; anders sind sie wohl nicht erklärbar.

Noch weiter verschieben sich die Gewichte bei Frage 7: *Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal einen Videofilm gedreht?*



Ein klares Bild, das über die Jahre hinweg konstant blieb: Mag die Videocassette in der Verwendungshäufigkeit auch an zweiter Position liegen – so ein Ergebnis bei SACHER –, als Medium, mit dem im Unterricht eigenproduktiv-handelnd umgegangen wird, spielt auch sie kaum eine Rolle. Mit Nein antworteten 184/152 LehrerInnen (Augsburg-Land: 96/93, Augsburg-Stadt: 88/59). Nur 23/21 LehrerInnen (Augsburg-Land: 15/8, Augsburg-Stadt: 8/13) gaben an, schon einmal einen Videofilm mit ihrer Klasse realisiert zu haben, wobei zu bedenken ist, dass sich davon wiederum die meisten Angaben auf das Abfilmen von Feiern o. Ä. beschränkte, andere mit Studenten bzw. Elternhilfe oder in Arbeitsgruppen entstanden.

Um ein aussagekräftigeres Bild darüber zu bekommen, was denn tatsächlich realisiert wurde, sind alle Angaben aus 1998 und 2003 im Diagramm zusammengefasst. Der Abstand zwischen den Säulen 3 und 4 markiert, dass in der ersten Gruppe mit ziemlicher Sicherheit nicht die Kinder die Camera führten, sondern die Lehrerin oder der Lehrer bzw. Eltern oder Begleitpersonen (Schullandheim). Zwischen der zweiten und der dritten Säulengruppe wird durch den Abstand gekennzeichnet, was im Fach Deutsch bzw. in anderen Fächern realisiert wurde. Ob dabei die Kinder jeweils immer die Camera bedienten, lässt sich mit Sicherheit weder bejahen noch verneinen. Vorsichtig ist aber zu mutmaßen, dass auch hier die Lehrenden filmten. Im anderen Fall wäre das, weil ja etwas Besonderes, den Kolleginnen und Kollegen sicher eine Notiz auf dem Fragebogen wert gewesen.



Neben den beiden thematisch orientierten Projekten wurden die KollegInnen nur zweimal konkret: Auf Fragebogen 1998-L-S11-44 wird angegeben, dass in Zusammenarbeit mit den Eltern⁸⁵ die Geschichten „Das kleine Gespenst“ und „Die Reise um die Welt“ filmisch umgesetzt wurden⁸⁶.

Fallen die Kolleginnen und Kollegen, die die Videocamera, in welcher Form auch immer, einbeziehen, ohnehin schon aus dem Rahmen dessen, was in der Grundschule üblich ist, gilt das für einen Kollegen (2003-L-S6-20) in ganz besonderem Maße.

- Ja, kleine MPEGs mit Nachbearbeitung und Veröffentlichung auf CD-ROM und im Web.

Offenbar überspielte er mit der Klasse erstellte Videoaufnahmen auf den PC, encodierte sie als MPEG-Dateien⁸⁷, brannte diese auf CD und stellte sie ins Web. Eine Rarität.

85 M. E. eine sinnvolle und gute Möglichkeit, die Eltern in das schulische Leben und Arbeiten mit einzubeziehen.

86 PHILIPP mutmaßt (in: BRANDT/VILGERTSHOFER 1990, S. 66):

Dieser, medienpädagogisch bedauerlichen, Selbstbeschränkung liegt vielleicht ein sehr enges Verständnis von „aktiver Videoarbeit“ zugrunde. Üblicherweise versteht man unter „aktiver Videoarbeit“, daß Schüler selbst Aufnahmen mit Videokamera und -recorder machen, diese zu Videofilmen zusammenstellen, „schneiden“, eigene „Fernsehsendungen“ für ihre Schule produzieren usw. Diese Hochform aktiven Videografierens ist in der Tat fast nur in Arbeitsgemeinschaften, Wahlfächern (z.B. Schulspiel/Schulfilm) und Projektwochen möglich.

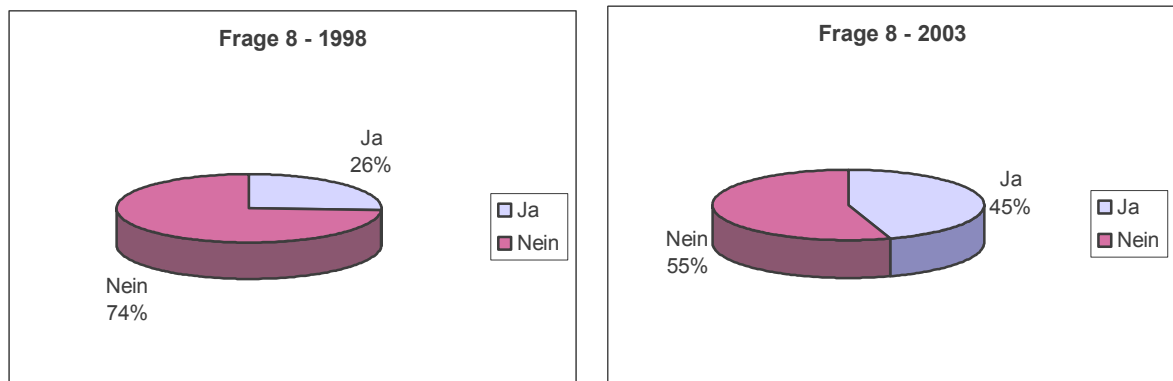
Er plädiert für einen weiter gefassten Begriff, der die „Verwendung von Videokamera und -recorder durch Lehrer und Schüler im und für den Unterricht“ (ebd.) einschließt. Es bleibt zweifelhaft, ob es reicht, nur den Begriff weiter zu fassen, um damit einen breiteren Einsatz zu erreichen. Solange nicht sinnfällig gemacht wird, welchen Lernwert der Umgang mit der Videocamera für die SchülerInnen hat und von ‚Hochform‘ gesprochen wird, können wohl nur bei wenigen LehrerInnen die Hemmungen abgebaut werden.

87 MPEG steht für *Motion Picture Expert Group*, ein Fachgremium, das den Standard dieses Kompressionsverfahrens in der digitalen Videotechnik festgelegt hat. Die digitalen Filmdateien werden dabei auf handhabbare Größe ‚geschrumpft‘. MPEG-2 ist momentan der Standard für Filmmaterial auf DVD.

■ Fragen 8 und 9: Computer

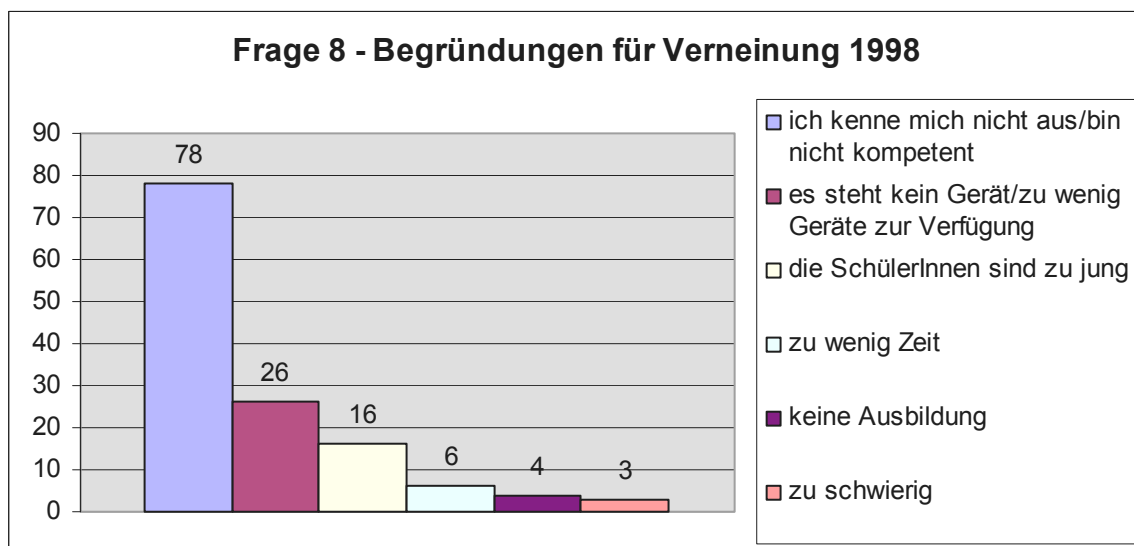
Gefragt wurde unter 8: *Könnten Sie sich vorstellen, mit Ihren SchülerInnen ein Projekt am PC zu realisieren?*

Bejaht wurde die Frage von 54/77 LehrerInnen (29/41 aus Augsburg-Land, 25/36 aus Augsburg-Stadt), 154/94 verneinten (Augsburg-Land: 82/60, Augsburg-Stadt: 72/34).



Hier haben sich die Gewichte doch ganz erheblich verschoben. Bekam der Computer 1998 Zustimmung von etwas über einem Viertel, tendierte diese 2003 schon deutlich gegen 50%.

Bei den Nein-Antworten wurden 1998 folgende Begründungen angegeben:



Kaum erstaunlich ist 1998 der enorm hohe Anteil an Begründungen, die sich auf mangelnde Kompetenz, Schwierigkeit und fehlende Ausbildung beziehen. Der Computer war zwar in der Gesellschaft schon weit verbreitet, die Diskussion über den schulischen Einsatz in der Grundschule kam aber damals erst in Schwung.

Weiter wurden genannt:

- Kulturtechniken sind wichtiger (2); Klasse ist zu groß (2); nur wenige können beteiligt werden (2); Kinder sitzen sowieso zu lange vor dem PC (2); anderes ist wichtiger (2); halte ich nicht für sinnvoll (1); ich weiß nicht, was man machen könnte (1); ich mag den PC nicht (1); ich habe keine Lust (1); Medienüberflutung (1); Kinder sollen selbst schreiben (1); ist nicht produktiv (1); Programme sind zu teuer (1); Ich kenne keine Programme (1); Klasse ist ungeeignet (1).

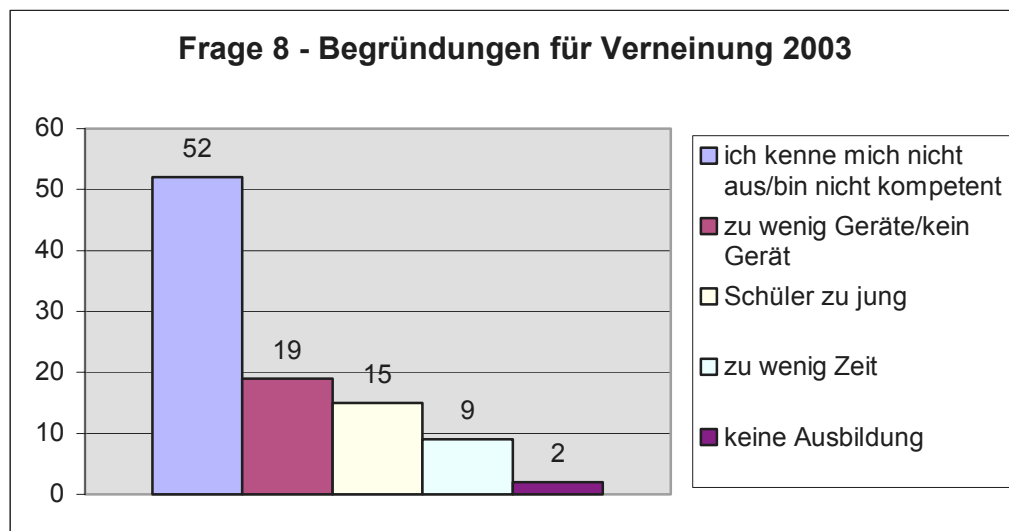
Zum Argument „Kulturtechniken sind wichtiger“: Eigentlich sollte man nicht mehr herausstreichen müssen, dass der Umgang mit dem PC (schon 1998) selbst eine Kulturtechnik repräsentiert. Hubert MARKL sprach von „Computer Literacy“ (MARKL 1998, S. 56) als einer ebenso unentbehrlichen Schlüsselqualifikation wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Wie sehr subjektive Neigungen den schulischen Unterricht und damit das, was unsere Kinder dort lernen, bestimmen, zeigen einige entlarvende Aussagen, wie „keine Lust“ oder „ich mag den PC nicht“.

Zum Problem der subjektiven Argumentation gebündelt noch einige Zitate:

- Nein, weil ich gegen PC-Arbeit im Grundschulalter bin – es werden einseitig computergerechte Denkstrategien bei den Kindern gefördert, noch ehe ein breiteres Denkspektrum entwickelt ist (1998-S-S20-191)
- Nein, weil es keinen PC an der Schule gibt außer im Sekretariat. Wieso sollte ich? (1998-L-S23-104)
- Nein, weil [...] 3. Die Stärke von Unterricht liegt m. E. in einer Kargheit, die Menschen stärkt und die Sachen klärt (v. Hentig) nicht im Konsum (1998-L-NZ-108)
- Nein, weil ich der Meinung bin, dass man diese Medien nicht noch mehr in die heutige Kindheit hineintragen soll! (1998-L-S1-4)

Im zweiten (weiblich, Altersgruppe bis 50) und dritten Zitat scheint etwas durch, was bei vielen LehrerInnen (immer noch) latent vorhanden ist: Es fehlt an der Einsicht, dass es geradezu lebenspropädeutische Aufgaben sind, den SchülerInnen elementare Bedienungsmodi und Anwendungsstrategien am PC zu vermitteln und sie zum sinnvollen Umgang mit dem Computer zu befähigen. Wenn sich KollegInnen dem nicht stellen (wollen oder können), passiert genau etwas, was die HENTIG'sche Formel im Kern pervertiert: Die Sachen werden eben nicht geklärt, folglich die Menschen nicht gestärkt.



Die Reihenfolge der Wertungen entspricht 2003 der von 1998. Ein Wandel in der grundsätzlichen Begründungsstruktur ist nicht feststellbar. Betrachtet man die ausformulierten Begründungen, zeigt sich aber, dass sehr wohl der Anteil derjenigen zurückgegangen ist, die der Meinung sind, der Computer habe ‚in der Schule nichts zu suchen‘.

Ratlosigkeit hinsichtlich der Einschätzung stellt sich bei folgenden Angaben ein:

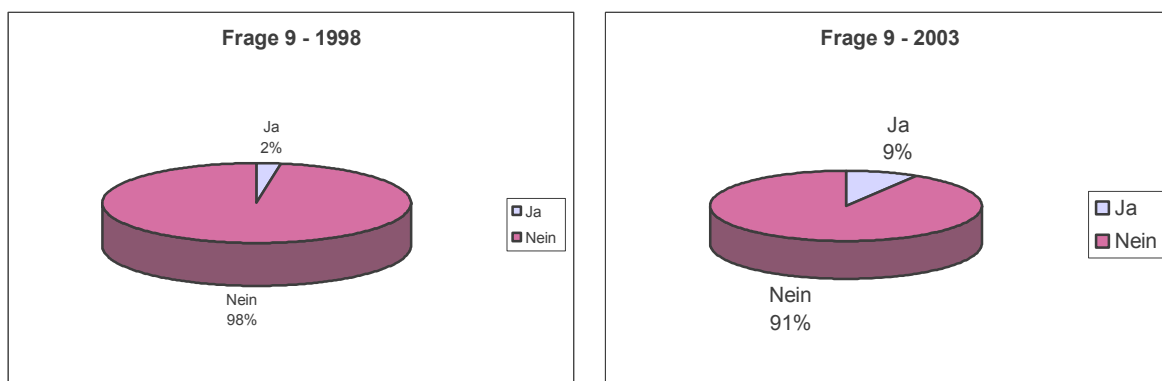
- Nein, weil die Arbeit am Computer sehr vielfältig ist und der Computer als Arbeitsmittel gesehen werden muss. (2003-L-S16-70)
- Nein, weil mir andere Unterrichtsformen wichtiger sind – selber gestalten/selber schreiben/selber Quellen aufsuchen – alternativ zum Computer. (2003-S-S5-120)
- Nein, weil ich von Briefe schreiben und miteinander sprechen, diskutieren und in die Augen sehen mehr halte. (2003-S-S21-178)

Und nicht fehlen darf:

- Nein, weil ich mit meinen Schülern lieber Projekte in der realen Welt bearbeite. (2003-L-S22-85; weiblich, bis 50)

Immerhin genießt der PC grundsätzliche Wertschätzung. Ob diese aber nur theoretisch vorhanden ist, versuchte Frage 9 herauszufinden: *Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal ein Projekt am PC realisiert?*

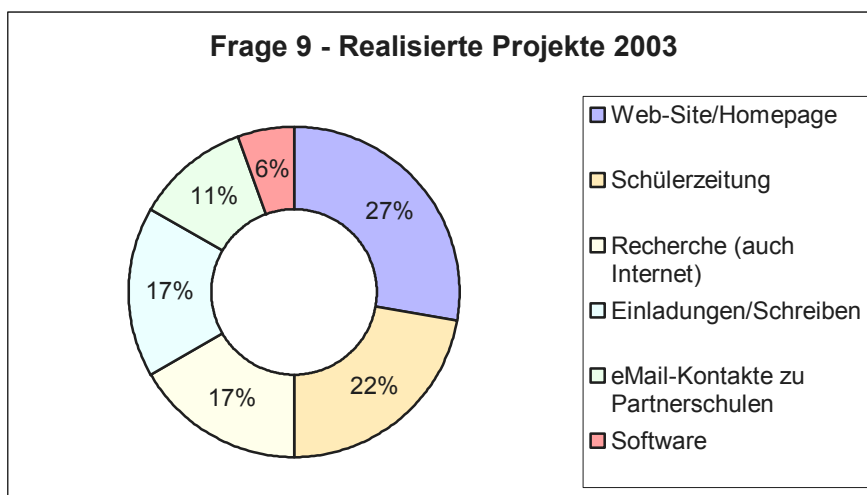
Bejaht wurde die Frage von 5/15 LehrerInnen (4/8 aus Augsburg-Land, 1/7 aus Augsburg-Stadt), 203/158 Lehrende verneinten (Augsburg-Land: 108/94, Augsburg-Stadt: 95/64).



Ein eindeutiges Ergebnis, das nicht kommentiert werden muss. Wollte man das Ergebnis positiv darstellen, könnte man immerhin sagen, der prozentuale Anteil der Lehrenden, die den Computer im Unterricht einsetzen, habe sich zwischen 1998 und 2003 vervierfacht.

Der PC wurde 1998 eingesetzt, um Schüler- und Klassenzeitungen sowie Einladungen zu erstellen, mit der Klassenlektüre zu arbeiten, Texte zu schreiben, das Einmaleins-Rechnen zu üben, zu malen (jeweils eine Nennung). Eine Kollegin gibt an, zuerst das Kennenlernen des Computers im Unterricht thematisiert zu haben.

Die Bandbreite dessen, wofür der Computer eingesetzt werden kann, nimmt 2003 schon deutlicher zu. Die KollegInnen machten zum Einsatz folgende Angaben (insgesamt 18):



Das Ergebnis der Fragen 4 bis 9, vor allem der Fragen 7 bis 9, bestätigt offenkundig ein Ergebnis der Untersuchung von SACHER: Die Gegner von AV-Medien sind im Vergleich zu anderen Schularten an den Volksschulen besonders stark vertreten.

2.3.3 Block III: Die Frage 10

- Frage 10: *Würden Sie bitte kurz skizzieren, wie Sie Medienerziehung in Ihrem Unterricht realisieren? Konkrete Beispiele in Stichpunkten wären hilfreich.*

Hier ist vorweg zur Formulierung der Frage anzumerken: Der Begriff „Medienerziehung“ wurde mit Blick auf die LehrerInnen (und den Lehrplan 2000, der diesen Begriff auch verwendet) bewusst gesetzt, auch wenn ich, wie oben dargestellt, eigentlich eine andere Formulierung präferiere. Es war jedoch zu befürchten, dass die Bitte „Würden Sie bitte kurz skizzieren, wie Sie den Umgang mit Medien in Ihrem Unterricht realisieren?“ für die KollegInnen eher verwirrend und unverständlich gewesen wäre und sie entsprechend diffuse Antworten gegeben hätten. Die Offenheit der Frage stellte sich bei der Auswertung als kleiner Mangel heraus. Man hätte daneben vielleicht besser anzukreuzende Punkte (etwa: Veranschaulichung von Sachthemen; Analyse medialer Produkte; kritisches Fernsehen; Hören im Musikunterricht ...) angeben sollen. So ist das Bild etwas diffus, sind die Angaben nicht trennscharf kategorisierbar.

Wie wenig wichtig Medienerziehung den KollegInnen ist, zeigt die Anzahl derjenigen, die entweder keine Angaben machten oder explizit im Sinne von „Ich betreibe keine Medienerziehung“ (2003-S-S2-111; weiblich, älter) antworteten:

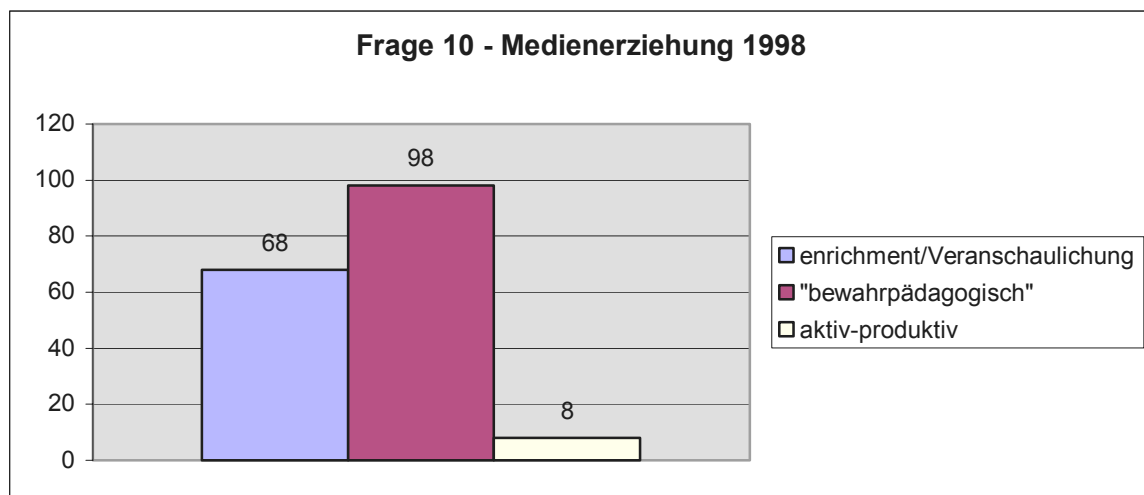
	Augsburg-Land	Augsburg-Stadt
absolut	22/23	19/20
in Prozent	19,6%/21,7%	16,5%/27,8%

Hinzu kommt: Würde man all diejenigen hinzuzählen, die Medien nur im Sinne von *enrichment* einsetzen, im eigentlichen Sinne also gar keine Medienerziehung betreiben. läge der Wert (siehe unten) deutlich höher. Addierte man zudem die, die Medienerziehung als ein ‚Sprechen über‘ (Beispiel: „Aussprache über Informationsbeschaffung im Internet“ [2003-S-S17-161]; wie viel Wert hat so etwas?) verstehen, und diejenigen, bei denen die Kinder nicht selbst aktiv mit den

Medien umgehen dürfen, bliebe nur noch ein verschwindend geringer Rest an LehrerInnen, die Medienerziehung als aktive Arbeit verstehen. Fairerweise muss für 1998 angemerkt werden, dass „lehrplangemäße Medienerziehung“ wegen des zum Zeitpunkt der Erhebung gültigen ‚alten‘ Lehrplans für Bayern im Fach Deutsch als ein eher rezeptiver Umgang angelegt war und in Heimat- und Sachkunde das Fernsehen nur unter dem Aspekt „Bereitschaft zu sinnvollem Fernsehen“ (Lehrplan für Bayern 1981, S. 107) thematisiert wurde.

Für die Auswertung der Antworten aus dem Jahr 1998 wurden drei Kategorien eingeteilt:

- *enrichment*-Funktion/Veranschaulichung;
- „bewahrpädagogisch“/passiv-rezeptiv-analytisch;
- aktiv-produktiver Umgang, bei dem die SchülerInnen die Medien „in die Hand“ bekommen.



Nur wenige KollegInnen gehen über diese Vorgaben hinaus eigene, interessante Wege:

- Vergleich im Unterricht: Schattenspiel und Trickfilm (z.B. Peterchens Mondfahrt) (1998-L-S11-44)
- Die Medienerziehung kommt leider viel zu kurz [...]; bisher in der 3. Klasse gehalten: [...] „Das Fernsehen bringt die Welt in unsere Wohnung“ [...] „Kleine Medienkunde“ (1998-L-S17-79)
- Märchen/Geschichten lesen und als Film ansehen / Unterschiede herausarbeiten. (1998-L-S21-100)
- Aufnahme aller gelernten Lieder auf eine „Klassenliederkassette“ (1998-S-S4-129)
- Einsatz des Computer zum Schreibenlernen und in Mathematik (1998-S-S6-137)
- Wird mit AV-Medien gearbeitet, machen die Schüler so viel wie möglich selbst. (1998-S-S11-152)
- Gegenüberstellung von konkreten Erfahrungen und denen mit Medien ↔ Wertung und Beurteilung beider Erfahrungen. Kinder lernen Umgang mit den verschiedenen Medien. (1998-S-S14-162)
- Videorekorder (AG Schulspiel zur Schauspiellanalyse; HSK ...); Videokamera (s.o.) (1998-S-S18-178)

Wie weit manche SchülerInnen bereits waren, zeigt folgendes Zitat:

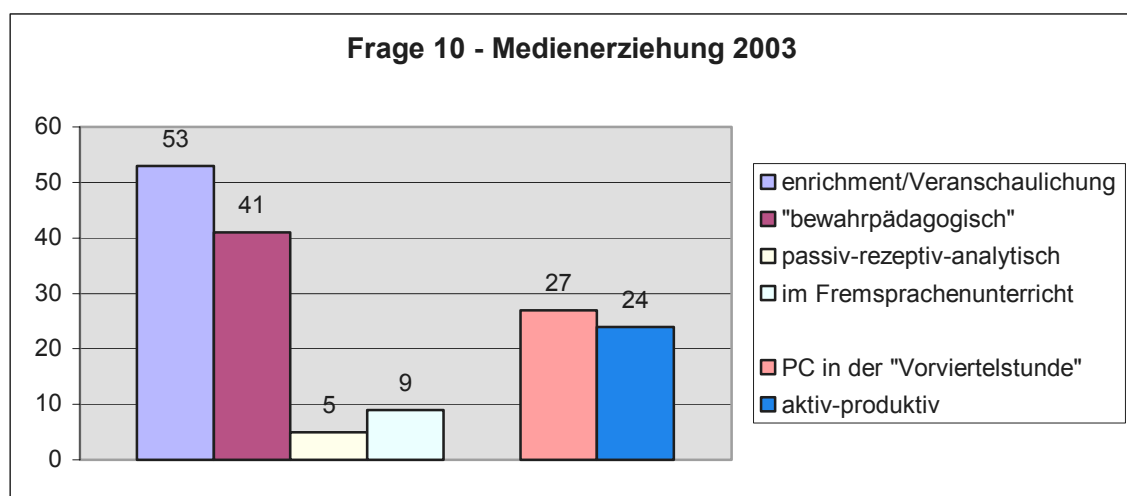
- In HSK holen sich viele S bereits Informationen aus dem Internet – S drucken aus Computer-Lexika Informationen aus (1998-L-S15-65)

Und manche/r LehrerIn plädierte für eine Beschränkung:

- Ich setze nur Filmapparat und Kassettenrekorder ein; das reicht mir vollauf und den Kindern auch. Sie kennen es nicht anders. Wir gestalten Unterricht mit anderen Mitteln u. Methoden nett – keine ‚Reizüberflutung‘ (1998-L-S20-92)

Zur Auswertung der Umfrage 2003 wurden die Antworten auf diese Frage in sechs Kategorien zusammengefasst, weil der Fremdsprachenunterricht und der Computer inzwischen in vielen Schulen ‚angekommen‘ waren. Die Kategorien sind von links nach rechts geordnet entsprechend dem Anteil, den die SchülerInnen aktiv-produktiv leisten, verdeutlichen also Medienerziehung unter der Prämisse von ‚Medien in Lehrerhand‘ zu ‚Medien in Schülerhand‘:

- *enrichment*-Funktion/Veranschaulichung;
- „bewahrpädagogisch“ (bewusster Konsum, sinnvollere Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, Gefahren des Fernsehens ...);
- (bezogen auf die SchülerInnen) passiv-rezeptiv-analytisch (Gespräch über Vorteile von Medien; Vergleich Film-Buch ...);
- im Fremdsprachenunterricht („native-speaker“-Aspekt);
- PC in der Vorviertelstunde;
- aktiv-produktiver Umgang, bei dem die SchülerInnen die Medien ‚in die Hand‘ bekommen.



In der Kategorie „aktiv-produktiv“ ist der Computer (Textverarbeitung, Softwareanalyse, Internet) dominant; von den 24 Nennungen entfallen 23 auf diesen Bereich. Filmen: Fehlanzeige.

Interessante und charakteristische Zitate:

- Erziehung zielt immer auf die Gesamtpersönlichkeit; Medienerziehung ist zu eingengt, zu spezialisiert; ich bevorzuge: Puppenspiel, Personenspiel. (2003-S-S12-143)
- Abgesehen davon, daß (sic) der Lehrer Medien im Unterricht verwendet, findet keine Medienerziehung statt neben der Verwendung des PC. (2003-L-S19-77)
- Gespräch über Vor- und Nachteile verschiedener Medien. (2003-L-S29-102)
- Im Sozialkundeunterricht (?; KM) wird viel über den Umgang mit Medien gesprochen. (2003-L-S18-74)
- Bis jetzt habe ich nur darauf gewirkt, dass die täglichen Fernsehzeiten reduziert werden. (2003-L-S15-59)
- - Durchschauen der „Tricks“ bei Filmen/Fernsehen
 - HSU-Thema: Freizeit → Bewusste Auswahl des Fernsehprogrammes
 - Vorstellen von Jugendzeitschriften
 - Besuch der Bücher und Klassenlektüre (2003-S-S8-133)

2.4 KURZES FAZIT DER UNTERSUCHUNG

Der handelnde Umgang mit AV-Medien, das Realisieren von unterrichtlichen Einheiten oder Projekten zu und mit Medien, die sich nicht ausschließlich auf das fraglos zu Recht wertgeschätzte Buch stützen, sind (auch 2003) noch Mangelware. Die Abneigung der LehrerInnen, gespeist aus Vorurteilen, Alltagstheorien und Scheinargumentationen wie Zeitmangel, Stofffülle etc. bewirkt, dass Lehrende gemeinsam mit den SchülerInnen auf diesem Gebiet kaum etwas erarbeiten, die Kinder kaum selbstständig Erfahrungen mit den sie umgebenden Medien machen dürfen, was vor allem gerade für diejenigen wichtig wäre, denen im häuslichen Umfeld weniger ‚geboten‘ wird; sie dürfen von der technischen Entwicklung nicht einfach abgekoppelt werden. Ausgerechnet im zentralen Fach Deutsch, das vielfältige Möglichkeiten der Verbindung von Literatur oder Sprache und Medien böte und eine „vermittelnde Position“ (BARTH 1999, S. 13) einzunehmen hätte, wird recht wenig getan. Insofern haben die Befragungsergebnisse von in den Klassen oder Schulen realisierten Projekten im Bereich der AV-Medien die Ergebnisse der Untersuchung von Sacher nicht nur bestätigt, sondern zeichnen, da sie auf den Bereich der Grundschule beschränkt waren, ein mehr als ernüchterndes, was das Medium Video angeht, ein katastrophales Bild.

Die Möglichkeit, auch den Schüler zur unterrichtsbezogenen Herstellung von Medien anzuhalten, wird viel zu wenig genutzt, obwohl dies in didaktischer Hinsicht in mehrfacher Weise sinnvoll ist, denn durch Selbsterstellung von Medien wird die Schüleraktivität erhöht, seine Motivation gefördert und eine intensive Beschäftigung mit dem Stoff erreicht. (HÜTHER 1997, S. 214)⁸⁸

Es bleibt wohl vor allem viel Aufklärung zu leisten, um zu versuchen, fatalistische („Im Unterricht gehe ich nicht mehr darauf ein, weil die Erfahrung bestätigt, dass es nicht viel fruchtet“ [1998-L-S4-13]), vorurteilsbehaftete („Eigentlich nur indirekt, indem ich den Kindern klar mache, dass Fernsehen ein riesengroßer Blödsinn ist [...]“ [1998-S-S20-184]) oder bewahrpädagogische Argumentationslinien („back to basics!“ [2003-S-S5-120])) behutsam zu verändern. Die von SACHER formulierte These, LehrerInnen wüssten einfach nicht, wie aktive Medienerziehung im Unterricht zu realisieren sei, scheint mit den vorgestellten Ergebnissen untermauert zu sein.

Abschließend noch drei Zitate, die die für viele KollegInnen charakteristische Einstellung zugegebenermaßen recht drastisch, aber im Kern zutreffend illustrieren:

- Vielleicht sehe ich das auch zu kompliziert. (1998-L-S4-12)
- Ich mag PCs nicht. (1998-L-S7-23)
- Ich unterrichte zur Zeit kein HSU. (2003-L-S1-6)

⁸⁸ Das Zitat, im Kern sicher richtig, kann jedoch nur bedingt unterstützt werden. Die Formulierung „zur unterrichtsbezogenen Herstellung“ könnte suggerieren, dass Medien selbst nicht Gegenstand von Unterricht sein können.

VERFILMEN

GROSSAUFNAHME und DETAIL – Verdichtung auf Einzelheiten

„Großaufnahmen sind Höhepunkten der Handlung vorbehalten. Sie entdecken intime Regungen, analysieren, verdeutlichen und charakterisieren das Objekt.“ (KANDORFER 1994, S. 80)

Die Detailaufnahme „ist ein Extrem, ein Superlativ der Großeinstellung [...]“. (KANDORFER 1994, S. 80)

Das Ganze ist das Unwahre
ADORNO (Minima Moralia)

1 PRÄLIMINARIEN ZUM VERFILMEN

Weil innerhalb der Dreiteilung der Arbeit der letzte Teil zentral ist, ist es vertretbar, an dieser Stelle von Präliminarien zu sprechen; es folgen grundsätzliche Ausführungen zum Verfilmen von Literatur durch Kinder und zur Einordnung der Studie.

Das Verfilmen im Unterricht spielt in didaktischer Theorie und schulischer Praxis kaum eine Rolle, obgleich z. B. RUPP (RUPP 1997, S. 461) in seiner Analyse des Literaturunterrichts das Verfilmen als eine dominante Operation gleichwertig neben nicht zu hinterfragende Operationen wie das Lesen und das Schreiben stellt:

Literaturunterricht			
Literaturunterricht im engeren Sinn: Umgang mit printmediengebundenen Texten		Medienunterricht: Umgang mit audiovisuellen Texten	
dominante Operation		dominante Operation	
„passiv“-rekonstruktiver Umgang /2/	„aktiv“-neukonstruierender Umgang	„passiv“-rekonstruktiver Umgang	„aktiv“-neukonstruierender Umgang
Lesen	Schreiben	Sehen	Film produzieren

In der Literatur fehlen bislang noch konkrete Hinweise und Belege, dass, wenn SchülerInnen altersgemäße Literatur verfilmen, fundamentale Ziele des heutigen Literaturunterrichts – etwa Selbst- und Fremdverstehen, Imagination – tatsächlich erreicht werden oder immerhin ein Beitrag dazu geleistet werden kann. Gleiches gilt für die ‚Nebenbei‘-Integration von (weiteren) genuinen Zielen des Faches Deutsch in der Grundschule aus allen Bereichen: des Mündlichen (etwa Förderung der individuellen mündlichen Ausdrucksvermögens ganz konkret bezogen auf ein exaktes medienbezogenes Ausdrücken, Argumentieren; Nacherzählen, Vergegenwärtigen der Geschichte in der Gruppe, Austausch über Textinterpretatives; Rhetorik; darstellendes Spiel ...), des Schriftlichen (Schreiben eines Drehbuchs, Notate aller Art, Plakatgestaltung ...) und des Lesens/Textverstehens (Kennenlernen von Kinder- und Jugendliteratur; wiederholtes Lesen der Textvorlage; Interpretation; Markieren wichtiger handlungsvorantreibender Passagen; Erzählperspektive ...) ebenso wie des Sprachreflexiven (Satzkonstruktionen; Erkennen direkter Rede; semantisches Wort- und Satzverstehen ...) (vgl. dazu auch METZGER 2001). Die Arbeit kann nur kleine Bausteine zur Klärung liefern, wesentliche Punkte bedürften eigener Untersuchungen.

Wenn es ein zentrales Ziel des Literaturunterrichts ist, die Vorstellungsbildung bei den SchülerInnen zu aktivieren und zu fördern, dann müssen, um dieses Ziel tatsächlich zu erreichen, nach meinem Dafürhalten diese evozierten Vorstellungen in irgendeiner Form umgesetzt, ‚nach außen gewendet‘ werden. Und das darf, gerade bei Kindern der Primarstufe, keinesfalls nur auf einer verbalen Ebene geschehen. (Man denke nur daran, wie schwierig es beispielsweise selbst für Erwachsene ist, ein Bild, das man gesehen hat, einem anderen so zu beschreiben, dass dieser eine annähernd dem tatsächlichen Bild entsprechende Vorstellung entwickeln kann.) Dieses ‚Nach-außen-Wenden‘ muss abwechslungsreich geschehen, darf sich auch nicht im ebenso beliebten wie zumeist gleichermaßen beliebigen bildlichen Gestalten („Zeichne ein Bild zur Geschichte“) erschöpfen, das ohne gezielten Transformationsauftrag nach meinem Empfinden eher ab-bildend das Geschehen wiedergibt und oft nur simplifizierende, stereotype Vorstellungs- und Realisierungsmuster, etwa eines Märchenschlosses, reproduziert. (Oft vergisst man dabei, dass manche

Kinder in ihren zeichnerischen Ausdrucksmöglichkeiten an Grenzen stoßen.) Kindern müssen verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten angeboten werden, es müssen ungewöhnliche Situationen geschaffen werden, die das Teilen der eigenen Vorstellung mit anderen provoziert.

Ich gehe von der Grundannahme⁸⁹ aus, dass es schon für Grundschulkinder prinzipiell möglich und gewinnbringend ist, altersgemäße Literatur zu verfilmen; das ist etwas völlig anderes, als bspw. einen vorher eingeübten Sketch abzufilmen (etwa CICHLENSKI 1999, S. 77). Es gibt eine ganze Reihe Möglichkeiten, Literatur zu verfilmen; nicht immer muss der Text in darstellendes Spiel umgesetzt werden. Bilderbücher etwa können in der Art der nicht-animierten Bilderbuchverfilmungen umgesetzt werden (vgl. etwa Metzger 2002a). Im Rahmen dieser Arbeit kann darauf aber nur hingewiesen werden.

Verfilmen Kinder eine literarische Vorlage, geht es nicht nur darum, „[...] Schriftliches in Sicht- und Hörbares zu übertragen, um das Bebildern oder bewegte Illustrieren. Das bliebe unbefriedigend im Ergebnis, zwar sachlich richtig, aber eindimensional“ (GIERA 2000, S. 8). Die produktiven Wechselbeziehungen der Prozesse des aktiven und produktiv-handelnden Umgangs mit den beiden Medien Buch und Video erlauben es den SchülerInnen, aus der Rezipientenrolle herauszutreten, Produzenten zu werden, die während der Lektüre eines Buches entstandenen „Bilder im Kopf“, dazu entwickelte Ideen und Vorstellungen durch die verschiedenen Realitäten (vgl. etwa OTTO 1997, S. 331) des darstellendes Spiel für andere sichtbar zu machen und umzusetzen. Ohne dazu aufgefordert werden zu müssen, teilen sie ihre individuellen Vorstellungen mit, gleichen sie mit anderen ab. Die inneren Bilder erhalten danach „am Drehort [...] eine konkrete Form, die die Kamera fixiert“ (GIERA 2000, S. 8). Das Produkt – der Film – kann also als ein Mitteilungsinstrument angesehen werden, das das eigene Lesen für andere erfahr- und nachvollziehbar werden lässt. In Verbindung mit einer Wissens- und Kompetenzerweiterung leistet der interpersonale Austausch einen Beitrag nicht nur zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch zum sozialen Miteinander, zu den mehr denn je dringend nötigen sozialen Kompetenzen etwa im Sinne eines Verstehens des Gegenübers, eines kooperativen Miteinanders.

Auf der Ebene des Erlebens eignen sich die Handelnden filmspezifische Gestaltungsformen an, die einen Beitrag leisten, die eigene Urteilsfähigkeit für fiktionale Medienangebote, die eigene Wahrnehmung zu erweitern. Und nicht zuletzt ergänzen sich Sachaspekt und Medienaspekt gegenseitig: So bedarf die Umsetzung im Medium der vertieften Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als Voraussetzung; die filmische Realisierung verweist durch den gezielten Einsatz medienspezifischer Gestaltungsmittel in komplexer Weise auf die Intensität der Auseinandersetzung. Die Art und Weise, wie der Text filmisch umgesetzt wurde, verbindet das inhaltliche Verstehen mit den Intentionen (bewusst oder unbewusst) eingesetzter Effekte.

Das Verfilmen von Literatur erfordert und fördert, neben technischen Elementen wie etwa der Gerätebedienung, auf Seiten der Kinder also eine komplexe Rezeptions- und Produktionstätigkeit, weil ständig rezipierter Text, individuelle Imaginationen, zu produzierender Film mit seinen inhaltlichen und formalen Anforderungen auf der Bild-, Ton- und Sprachebene und schlussendlich produzierter Film aufeinander zu beziehen sind – und das alles zusätzlich unter Berücksichtigung der Perspektive eines möglichen späteren Zuschauers⁹⁰, der den Bildern wieder und auch eine subjektive Bedeutung beimisst. Fraglos wird so die individuelle Vermittlungsfähigkeit nicht nur auf sprachlicher Ebene gestärkt. Die Kinder können eigene Gedanken in die mediale Aussage miteinfließen lassen, erproben Kooperation, schärfen ihre Urteilsfähigkeit für fiktionale Me-

89 Das ist ein Resultat meiner unterrichtlichen Praxis. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das Verfilmen von Literatur eine probate Möglichkeit (freilich neben anderem) sein kann.

90 Die Komponente „Öffentlichkeit“ ist wichtig. Kinder sollen wissen, dass ihr Film nicht nur für die Klasse, die Lehrkraft oder gar der Noten wegen entsteht, denn die „spezifische Qualität aktiver Medienarbeit entfaltet sich erst, wenn der Produktionsprozess durch die Veröffentlichung des Medienprodukts abgeschlossen wird“ (WAGNER 1999, S. 6). Was etwa für das Schreiben von Texten schon in den Lehrplänen angekommen ist, scheint für die Medien nicht unbedingt zu gelten. Allzu oft haben LehrerInnen noch Scheu, weil das Produkt vielleicht nicht ‚öffentlichen Ansprüchen‘ genügen könnte. Auf der anderen Seite darf aber auch nicht gänzlich auf qualitative Ansprüche verzichtet werden.

dienangebote. Die damit einhergehende Veränderung der Seh-Kompetenz lässt Kinder mit anderen Augen auf fertige Produkte schauen, wirkt auf das eigene Verstehen von Film und Filmsprache.

Die vorliegende Arbeit sieht sich dem immer virulenter werdenden Anspruch der Deutschdidaktik nach dezidiert empirischer, grenzüberschreitender Unterrichtsforschung verpflichtet. Für den Literatur- und Medienunterricht, so formulieren KAMMLER/KNAPP, seien die „betreffenden empirisch ungeklärten Fragen [...] Legion“ (KAMMLER/KNAPP 2002, S. 6). BECKER-MROTZEK weist darauf, dass sich die Fachdidaktik der „fachspezifischen Lehr-Lern-Prozesse annehmen“ und „dies empirisch“ tun muss, denn „offensichtlich liegen die Verhältnisse komplizierter als erwartet, so dass didaktisches Rasonieren ohne Berücksichtigung der Wirklichkeit nur bedingt zu brauchbaren Ergebnissen führt“ (BECKER-MROTZEK 2002, S. 61 f.). Unabdingbar seien dafür Videoaufnahmen und Transkriptanalysen.

Der dargestellte Gegenstand ist, wie viele andere in der Deutschdidaktik, komplex; die Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man versucht, das Untersuchungsdesign exakt an den Erfordernissen eines ‚qualitativen‘ oder ‚quantitativen‘ Forschungsansatzes auszurichten, sind bei BREMERICH-VOS (2002) zusammenfassend dargestellt.

Insofern ergibt sich das Dilemma, dass auf der einen Seite das Bedürfnis nach genauen, objektiven und verallgemeinerbaren Resultaten der empirischen Unterrichtsforschung besteht, solche Ergebnisse aber guten Gewissens oft nicht erzielt werden können, weil die Materie viel zu differenziert ist, als dass klare und eindeutige Befunde gewonnen werden können. (KAMMLER/KNAPP 2002, S. 8)

Das beansprucht die vorliegende Studie auch für sich: Die Ergebnisse sind nicht unbedingt in toto objektivierbar, verallgemeinerbar, übertragbar.

Unter der Perspektive eines konstruktivistischen Ansatzes verstärkt sich das Dilemma. Unterricht, der dem Individuum gerecht zu werden versucht, soll Möglichkeiten des Beschreitens eigener Wege in der Erarbeitung und Lösung von Problemen ermöglichen. VON GLASERSFELD prägte dafür den Begriff der *Viabilität*. Lässt sich Viabilität noch relativ gut nachvollziehen, wenn es etwa bspw. um das Lösen einfacher Textaufgaben in der Mathematik geht, ist dies auf der Ebene der Literatur, die, wie hier angelegt, zudem noch mit einer zweiten, nicht weniger komplexen Ebene verknüpft wird, schon weitaus schwieriger.

Es wäre jedoch der falsche Schluss, deshalb auf solche Forschung gänzlich zu verzichten. Befundsplitter können durchaus klärend oder weiterführend sein – selbst eingedenk des DEHNschen Diktums: „’Es könnte auch anders sein‘ ist ein guter Leitspruch für Verstehens- und Deutungsprozesse in der Schule“ (DEHN 1994, S. 17).

Wollte man die Studie einer der beiden oben genannten Forschungsrichtungen zuordnen, entspräche sie im Verfahrenskern eher der qualitativen Unterrichtsforschung, setzt sie doch „primär auf Sinnverstehen, begreift die Objekte [...] als **Kosubjekte** und versucht, [...] Kategorien eher „induktiv“ in der Konfrontation mit dem je einzelnen „Gegenstand“ zu entwickeln“ (BREMERICH-VOS 2002, S. 22).

Unter den möglichen Ansprüchen an wissenschaftliche Aussagen ist das Ziel der Repräsentativität, wie sie die empirisch-quantitative Forschung u. a. aufnimmt, sicher zurückzustellen; andere rücken stark in den Mittelpunkt wie die Validität [...]. Denn Aufgabe ist es, die medienpädagogischen Lehr- und Lernsituationen im Kontext mit den Zielen, Aktionen und Deutungen der Lehrer und Schüler sowie den institutionellen Rahmenbedingungen zu erfassen und zu interpretieren. [...]

Für die Unterrichtsforschung in der Erfassung von Lehr-Lernsituationen bedeutet dies, dass die Perspektiven, Handlungen und Deutungen eines Akteurs (z. B. des Lehrers) nicht genügen, sondern dass die mitbeteiligten anderen Akteure (z. B. die Schülerinnen und Schüler) sowie die teilnehmenden Beobachter mit ihren Handlungsbeiträgen, Wahrnehmungen und Interpretationen möglichst umfassend einzuschließen sind. Zudem ist methodisch anzustreben, den unterrichtlichen Handlungskontext durch eine breit angelegte, multiperspektivische Dokumentation differenziert zu erfassen und schließlich in nachvollziehbaren Schritten der Auswertung darzustellen und zu interpretieren. (BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 30 f.)

Dabei ist vor allem ein grundlegendes Merkmal (oder Untersuchungskonzept) der qualitativen Forschung für die Studie bedeutsam, das der dokumentarischen Interpretation⁹¹.

Beim dokumentarischen Zugang geht es um die durch vielfältige Belege gesicherte Erfassung und Rekonstruktion eines Handlungsprozesses, der im Unterricht mit den komplexen, von mehreren Akteuren getragenen, institutionell abgesicherten Handlungsvollzügen und Zusammenhängen zu erkennen ist. Die Dokumentation muß also der Planung, Ausführung und Ergebnisgewinnung im Unterricht selbst gerecht werden, wenn auch stützend immer wieder sprachgebundene Beschreibungen einzubinden sind, bzw. nicht-sprachgebundene Dokumente in sprachgebundene Beschreibungen und Darstellungen ihres Inhalts „übersetzt“ werden müssen. (Biermann/Schulte 1997, S. 35)

Die von mir nicht nur mit Blick auf zu untersuchende Fragestellungen gewählte unterrichtliche Lehr-Lern-Konzeption ist handlungs- und prozessorientiert, lässt die Kinder ihr Tun weitgehend selbst bestimmen⁹².

Eine Untersuchung gewinnt an Tiefe, wenn sie in ihren produktiven, dann analytischen und interpretativen Mittelpunkt Medien und Medienangebote stellt, die altersgerecht sind und altersspezifische Lebensprobleme thematisieren, also einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit herstellen lassen. Die weiter unten stehende Analyse des Ausgangstextes streicht diese Bezüge heraus, für die Medien Fernsehen und Kinderfilm kann an dieser Stelle darauf verzichtet werden.

91 Nach BIERMANN/SCHULTE (1997, S. 35) wären u. a. objektive Hermeneutik, narratives Interview und Fallstudien weitere grundlegende Untersuchungskonzepte.

92 Etwas zu apodiktisch formuliert WAGNER: „Wie sich aus Beispielen aus der Unterrichtspraxis zeigen lässt, setzt aktive Medienarbeit fächerübergreifende Zusammenarbeit und offene Formen der Unterrichtsorganisation voraus [...] Da dies so ist, fristete die aktive Medienarbeit in der herkömmlichen Schule eine Nischenexistenz.“ (WAGNER 1999, S. 5)

2 VIDEO

Es folgen einige Ausführungen zur Wahrnehmung von „Text-Bild-Gemengen“ (SCHMITZ 2003, S. 26) sowie knappe technische Anmerkungen zum Medium Video. Ein dritter Teil thematisiert den Umgang mit Video in der Schule, speziell den Umgang mit der Videocamera.

2.1 WAHRNEHMUNG – TEXT UND BILD

Grundlegend formuliert, konstituiert sich ‚Wahrnehmung‘ aus analysierenden, organisierenden und integrierenden Prozessen von sensorischen Einflüssen aus der Umwelt oder dem Körper selbst.

Bewusstes Wahrnehmen ist – konstruktivistisch gesehen –, im Gegensatz zur unbewussten Wahrnehmung, ein aktiver Prozess. Reize aus unserer Umwelt sind nicht (immer) eindeutig, sind keine „Repräsentationen von Dingen-an-sich oder Verhältnissen-an-sich in einer vom wissenden Subjekt unabhängigen Realität“ (VON GLASERSFELD 2001, S. 8), sondern werden von verschiedenen Individuen verschieden wahrgenommen und, bedingt durch Begriffe, Einstellungen, Intentionen, ganz unterschiedlich bewertet und selektiv interpretiert. Auch das Gedächtnis ist am Wahrnehmungsvorgang⁹³ beteiligt und selbstverständlich ist Wahrnehmung auch vom Stand der kognitiven Entwicklung des Betrachters abhängig. Hinzu kommt, dass individuelle Wahrnehmung etwa durch Kultur, Wissen, Erfahrung, Interesse, Erwartung, Motiv, Stimmung ... mitbestimmt wird. So erklärt sich, dass jedes Individuum individuelle Wirklichkeitskonstrukte, seine eigene ‚Wahrheit‘ generiert.

Diese individuellen Wirklichkeitskonstrukte sind „in einer von Massenmedien geprägten Gesellschaft zunehmend das, was wir über Mediengebrauch als Wirklichkeiten konstruieren, woran wir dann glauben und gegenüber dem wir entsprechend handeln und kommunizieren“ (SCHMIDT 2000, S. 41). Jedoch gilt auch hier:

Ein und dasselbe Medienwissen wird von den Empfängern durch ihr unterschiedliches Vorurteilswissen ergänzt und interpretiert und führt zu völlig gegensätzlichen Bildern der Wirklichkeit! Die gewachsenen Kulturen, ob als familiäre, religiöse oder nationale Kommunikationskreise, verfügen über ein Immunsystem, das sie gegen Informationen von außen schützt. Was global eindringt, wird lokal gefiltert, gedeutet und verortet. (HONDRICH 1999, S. 145)

Weiter ist das, was wir über die Medien konsumieren, vor allem Bild-dominiert⁹⁴. Dass die uns umgebende Umwelt immer mehr zu einer ‚Bilderwelt‘ wird, liegt auch an dem vorwiegend relativ hohen Maß an Eindeutigkeit und Verständlichkeit von Bildern, weil der natürlichen Wahrnehmung sehr nahe kommend, sowie ihren Symbol- und Abbild-Qualitäten.

Gerade deshalb kann das Bild unterschiedliche Funktionen wahrnehmen. [...] Entscheidend ist in allen Fällen das dem Bild eigene „Streben nach Verdichtung“. [...] Das Bild kann beides sein: Abbild oder Entwurf, Reproduktion von Realität oder Konkretisierung von Imagination, Informationsvermittlung oder Ikon, des Schreckens wie des Ideals. (SCHNELL 2000, S. 21)

93 MEYER fasst zusammen: „Von der Gestaltpsychologie über die Phänomenologie bis zur Neuropsychologie wird vielmehr die Meinung vertreten, dass der Wahrnehmungsvorgang mit einem Bewertungsvorgang verbunden ist und sich als Interpretationsprozess vollzieht. Weitgehende Übereinstimmung herrscht insofern darüber, dass das Gedächtnis an jedem Wahrnehmungsvorgang beteiligt ist und Sineiseindrücke stets vor dem Horizont von Erinnerungskonzepten und Erwartungen gewonnen werden.“ (MEYER 2001, S. 127)

94 In seiner 1972 erschienenen „Einführung in die Semiotik“ bezeichnet ECO das bildliche Symbolsystem (Vorrat an bedeutungshaltigen Zeichen, Repertoire von Kombinationsregeln (Syntax), Beziehungen zur Objektwelt (Semantik)) als schwachen Code, da es alle Zeichen gleichzeitig präsentiere, keine eindeutig unterscheidbaren Einzelzeichen aufweise, die nach klar definierten Regeln kombiniert werden könnten; zudem entscheide der Betrachter, in welcher Reihenfolge er die Elemente des Bildes wahrnimmt.

„Das Bild war stets in seiner Unmittelbarkeit und durch die Einfachheit seiner Bewußtseinsaufnahme das denkbar beste Erfassungsmittel“, so PANOFSKY (zitiert in SCHNELL 2000, S. 21) Das verleitete etwa NEIL POSTMAN (POSTMAN 1982, 1985) unter großem öffentlichem Beifall zu der Behauptung, Fernsehen und Bilder könnten auch ohne Bildungsvoraussetzungen verstanden werden, Denken und Phantasie seien im Zeitalter der visuellen Medien am Ende. Das gilt jedoch nur auf den ersten Blick. In seinem Plädoyer für eine Poesie und Ästhetik des Mediums Video merkt PREIKSCHAT dazu an, POSTMAN habe übersehen, dass Bilder „zu den historischen Existenzialien, zu den Grundvoraussetzungen der Menschwerdung gehören“ (PREIKSCHAT 1987, S. 26)⁹⁵, und formuliert:

Unser Problem ist nicht, das Bild gegen den Text durchzusetzen, den Text gegen das Bild zu verteidigen, sondern der Zwang, sich in jedem Moment mit einer Begrifflichkeit konfrontiert zu sehen, die jede andere Form nichtlinearer Diskursivität als irrational verketzert. Und Postman sagt warum: Weil alle Macht in unserer Gesellschaft von der buchstabengemäßen Ordnung des Diskurses gestützt wird. [...]

Der Begriff des Bildes – eigentlich eine Kategorie der Wahrnehmung – ist zu allgemein, um mehr zu meinen als eine unscharfe Begrifflichkeit. Romane bestehen aus literarischen Bildern; Gemälde erzählen eine Geschichte (und auch diese Wendung ist ein literarisches Bild). Die Gesetze der Schrift – die Grammatik also – schreiben uns vor, „wie zu lesen“ (Jacques Derrida), die des Bildes, wie zu sehen sei. Aus der Schule wissen wir, daß die Grammatik eindeutiger ist – und Autorität besser stützt – als die Kunst, auf die man im Notfall verzichtet. Tatsächlich ist das „Was“ wir sehen weniger wichtig als das „Wie“ des Sehens. Das Was bezieht sich auf ein (Wieder-)Erkennen. Wenn wir aber etwas wiedererkennen, dann liegt darin zunächst einmal nur die Bestätigung, dass wir beim „Wie“ gehorsam waren. (PREIKSCHAT 1987, S. 27 ff.)

Tendenziell in die nämliche Richtung argumentiert MOSER, der die Trivialität der Bilder ebenfalls in Frage stellt und auf die offene Bedeutung, die polyseme Vieldeutigkeit eines Bildes verweist.

Lesen von Texten erfordert unabdingbar die Kenntnis von bestimmten Schriftzeichen und darauf bezogene Sprachregeln, während der Zugang zu den Bildern voraussetzungslos ist. [...] Konventionen und Codes der Bildsprache zu dechiffrieren, ist deshalb komplizierter als es scheint – denn die Interpretationsspielräume sind größer und die Festlegungen geringer als bei sprachlichen Texten. (MOSER 2000, S. 224)

Die Entwicklungen in den ‚neuen Medien‘ und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft und den Einzelnen führt dazu, dass von einer Ablösung des bislang dominierenden Mediums Schrift in der alltäglichen medialen Umwelt gesprochen wird (vgl. SCHMITZ 2003, S. 26-53).

Die meisten Kommunikate, die heute öffentlich transportiert werden, sind Text-Bild-Konglomerate, also Zeichengemeinge, in denen (gesprochene und geschriebene) Texte und (stehende und bewegte) Bilder Koalitionen und Synergien unterschiedlichster Art eingehen. Darüber wird noch wenig nachgedacht. Es ist bezeichnend, dass es zwar für die neuen Kommunikationsformen (z. B. Kino, Fernsehen, Multimedia etc.) eingeführte Wörter gibt, nicht aber für die (durchaus traditionsreicheren) semiotischen Gebilde darin, also für „Text-Bild-Gemeinge“, in denen Texte und Bilder zusammengehören. Die Wissenschaften haben erstaunlich wenig zu ihrer Erkundung beigetragen [...]. Vor allem gibt es keine Bildung für Bilder. Bildlektüre, -verständnis und -reflexion werden nicht systematisch geübt. Gerade „Gebildete“ hegen Vorurteile gegenüber Bildern. Bilder, sofern sie nicht innerhalb eigens zu ihrem Schutz errichteter auratischer Räume (besonders Museen) auftauchen, gelten als kaum der ernsthaften Rede wert, obwohl sie doch unseren gesamten Alltag durchziehen. (SCHMITZ 2003, S. 28)

SCHMITZ plädiert dafür, die „übliche Gegenüberstellung prototypischer (reiner) Bilder und (reiner) Texte durch ein Kontinuum zwischen Bildlichkeit und Textualität zu ergänzen“ (SCHMITZ 2003, S. 34).

Hält man, und damit sind auch und vor allem Lehrende gemeint, sich das vor Augen, sollte das die alltagstheoretische Einschätzung, Film und Video seien leicht verständliche, wenig intellektuelle Anstrengung erfordernde Medien, bis zu einem gewissen Maße relativieren.

Fernsehen (Kino) und Video/DVD verwerten oftmals das gleiche mediale Produkt. Trotzdem gilt wegen der Möglichkeiten, über die der Nutzer verfügt (Standbild, Slow-Motion, mehrmaliges

95 Folgend legt PREIKSCHAT am Beispiel der mythologischen Bilder Botticellis einsichtig dar, dass schon damals für dessen Zeitgenossen Bildung unabdingbare Voraussetzung zur Dekodierung der Bilder war. Zum bildlichen Erfassen etwa auch KÜBLER 1999, S. 121 f.

Wiederholen bestimmter Stellen mit Memory-Funktion, Vor- und Zurückspulen etc.) für das Medium Video⁹⁶ nicht unbedingt, was GAST für das Fernsehen konstatiert:

[...] hier wird die Rezeption nach Dauer, Tempo, Umfang und Perspektive weitgehend festgelegt. Die Kamera organisiert durch Einstellungswinkel, durch ihre Bewegungen sowie durch Einstellungsgrößen die Aufmerksamkeit des Zuschauers vor und legt so, zusammen mit der Schnittfolge, den Rahmen weitgehend fest, in dem man in der unmittelbaren Rezeptionsphase das Dargestellte differenziert wahrnehmen, über das Gezeigte nachdenken, Gegenentwürfe entwickeln oder auch nur Assoziationen nachhängen kann. (GAST 1980, in: SCHAEFER (Hrsg.), S. 67)

Exkurs

„Beschleunigung“ gilt als eines der signifikantesten Merkmale unserer Zeit. Verkehrsmittel, Kommunikationsmedien oder Informationstechnologien – wohin wir auch sehen: technologisch induzierte Akzelerationen. (SCHNELL 2001, S. 5)

Mit dem Fensterrahmen des Abteils und der Bewegung des durch die äußere Wirklichkeit fahrenden Zuges sind die zwei Komponenten genannt, die seither einen wesentlichen Einfluß auf die menschliche Wahrnehmung im 20. Jahrhundert gewonnen haben: Der Rahmen, der das Sichtbare erst zu einem „Bild“ macht, die äußere Welt ausschnitthaft hinüberzieht in die Welt medialer Vermittlung, und die Geschwindigkeit, welche haptische Suggestivkraft und auratische Präsenz durch die Atemlosigkeit ständiger Veränderung und Vorläufigkeit ersetzt. (NACHTIGÄLLER 1989, S. 69)

Für Furore sorgte 1989 HERTHA STURMS „Theorie der fehlenden Halbsekunde“ (STURM 1989), die als Ergebnis ihrer Untersuchung zum Fernsehen feststellt, dass rasch wechselnde Bilderfolgen und kurze Einstellungen⁹⁷ eine kognitive Durchdringung verhinderten, Film ein nur emotionales Erleben ermögliche – dabei waren die Musik-Videoclips mit ihren rasanten Schnitten noch gar nicht so populär und weit verbreitet wie heute, ganz zu schweigen von der Schnittgeschwindigkeit, die die Digitalisierung möglich macht.

1993 folgte eine Replik, die polemisch versuchte, die Sturmsche Theorie zu ridikulisieren:

Die Bilderflut der neuen Medien lockt die alten Litaneien über die Lippen der Erzieher. Zwei längst verblichene Argumente machen dabei rote Wangen: Die Theorie des Schocks, die Ende des 19. Jahrhunderts als Gesundheitsrisiko der Eisenbahnreise aufgestellt wurde. Und die Theorie der Überflutung. [...] Die wildeste, exotischste, absurdeste Frucht dieser uralten pädagogischen Sorge ist Herta Sturms Theorie der fehlenden Halbsekunde. Sie erwächst aus der unbeschreiblichen Verworrenheit jener Lehre, wonach die Zumutungen des Medialen die Wirklichkeit weit übertreffen. [...] Sagen wir es offen: Die Halbsekunde ist die Rechnungseinheit der pädagogischen Langeweile. (Schneider 1993, S. 39)

Ganz davon abgesehen, dass bei Video und digitalen Medien das Innehalten und wiederholte Anschauen möglich sind, ist in diesem Zusammenhang bedenkenswert, was LEDER in einem Essay schreibt:

Hier wie dort [gemeint sind öffentlich-rechtliche und private Sender; KM] hat das Fernsehen die Häufigkeit seiner Bildschnitte selbst bei Live-Übertragungen erhöht. Der Wechsel der Bilder erfolgt immer schneller. Auch davor hatten Medienpädagogen gewarnt. Der Mensch könne die Menge der Bilder gar nicht verarbeiten, hieß es fürsorglich. Doch stellt dies die Wirklichkeit auf den Kopf. Die Beschleunigung der Fernsehbilder ist nur eine Reaktion auf die Beschleunigung, mit der das tägliche Leben, Arbeit und Verkehr längst ablaufen. Verglichen mit den Reizen, die ein Autofahrer bei schneller Fahrt verarbeiten muß, ist jeder Videoclip eine reine Erholung für Augen und Ohren. (LEDER 1999, S. 149 ff.)

96 Noch weniger gilt das Folgende für das Medium DVD, in dem der Betrachter auch zwischen verschiedenen Blickwinkeln (*angle*) wählen, binnen einer Sekunde ein beliebiges Kapitel (!) des Films (*chapter*) anwählen, Passagen im *Scan*-Verfahren ohne großen Zeitverlust wiederholen oder in unterschiedlichen *slow-motion*-Geschwindigkeiten betrachten kann, zwischen Originalsprache und Übersetzungen sowie Untertiteln variieren kann etc. Zu guter Letzt erlauben *special features* Einblicke in das originale Filmskript, erläutern technische Tricks, Computersimulationen und vieles mehr.

97 Zur langsamen Reaktionsfähigkeit des menschlichen Sehorgans, zu den „Grenzen des Sehens“ vgl. etwa SCHNELL 2000, S. 13 ff. UHDE merkt an: „Die narrative Dynamik stellt natürlich keinen immanenten Wert an sich dar: ein ‚langsamer‘ Film muß nicht besser als ein ‚schneller‘ sein, oder umgekehrt.“ (UHDE 1988, S. 6.)

LEDER tendiert damit zu einem von zwei möglichen Erklärungsmustern für die Beschleunigung, die VIALLOON knapp zusammenfasst:

Nach der ersten wäre das Medium als treues Spiegelbild der Gesellschaft zu betrachten: es wäre ein genaues Mess- und Vergleichsinstrument für verschiedene Zeitperioden. Hiermit wäre es auch eine besondere Form des öffentlichen Raumes im Sinne von Habermas. An der Beschleunigung der Bewegung im Fernsehen könnte man die Beschleunigung unserer Lebensrhythmen ablesen. Die zweite Erklärung zielt darauf, dass die Medien und besonders das Fernsehen unter dem wirtschaftlichen Druck, unter der Konkurrenz, immer schneller werden; manche sprechen gar vom ‚Durchdrehen des Fernsehens‘. Wir hätten es auf jeden Fall mit einem medienspezifischen Phänomen zu tun. (VIALLOON 2001, S. 47)

Damit korrespondiert das, was MOSER (MOSER 2000, S. 224-226) zur Medien-Alphabetisierung reflektiert (vgl. Kapitel 2.1.4 in Teil 1).

Kinder widmen sich, das ist empirisch inzwischen ausreichend erforscht, in bestimmten Phasen ausgiebig den audiovisuellen Medien. Sie nutzen dabei das Fernsehen zur ethisch-normativen Orientierung, suchen nach Hinweisen, um geschlechtsspezifische, entwicklungsbedingte oder aktuelle Probleme zu bewältigen, oder nach personalen Vorbildern, denn oftmals spiegeln Fernsehcharaktere kindliche Ideale, bieten Identifikationsmöglichkeiten an (vgl. dazu ausführlich etwa THEUNERT 1997).

Ihr individuelles Wahrnehmen ist selektiv, expressiv und situativ bestimmt, strukturiert auf der Basis deutlicher Wertungen und relativ starrer Erwartungsmuster (z. B. Gut-Böse-Schemata). Oftmals werden Details im Verhältnis zum Filmganzen überbewertet, denn

Kinder erfassen z. B. leichter Details als komplexe Handlungszusammenhänge. Außerdem rezipieren sie häufig mit starren Erwartungsmustern und bevorzugen klare Wertungen. Kognitive Inhalte werden von ihnen nicht in gleichem Maße aufgenommen wie emotionalisierende Anteile [...]. (BIERMANN/SCHULTE 1997, S. 51)

Heftig diskutiert, vor allem in der Öffentlichkeit, ist die Frage, ob Kinder und Heranwachsende zwischen dargestellter Fiktion und Realität unterscheiden könnten.

Außerdem glauben fernsehgeübte Zuschauer, sich beim Fern-Sehen nicht anstrengen zu müssen [...] und rezipieren Fernsehen mit geringerem Aufwand als etwa Texte [...]. Da dem geübten Zu-Seher auch komplizierteste Kamera- und Schnittmanöver schon als natürliche Wahrnehmungsformen erscheinen, also nicht länger auf Konstruktivität verweisen, und da Texte und Bilder sich gegenseitig zu beglaubigen scheinen, erscheint ihnen das Fernseh-Medienangebot als authentisches Bild der Wirklichkeit. (SCHMIDT 1994b, S. 17)

NICKEL-BACON und GROEBEN plädieren mit Blick darauf, dass eine Nähe von medial inszenierter und realer Welt zudem oftmals tatsächlich gegeben ist, für eine Erweiterung der zu einfachen Gleichung „Fernsehen = Fiktion = realitätsfern“ und „Erlebte Welt = Non-Fiktion = realitätsnah“ (NICKEL-BACON/GROEBEN 2002, S. 30) im Sinne der Drei-Speicher-Hypothese von WINTERHOFF-SPURK. Zusätzlich modellieren sie aber ein medienübergreifend wirksames Drei-Perspektiven-Modell von Fiktion, das von einer pragmatischen Perspektive ausgeht, unter der Medienprodukte inhaltlich-semantisch und/oder darstellungsbezogen-formal betrachtet werden (NICKEL-BACON/GROEBEN 2002, S. 35 f.).

Deshalb spricht einiges für einen Ansatz, der davon ausgeht, dass Kinder zusätzliche Hilfen brauchen, um eine „visuelle Lesefähigkeit“ zu erlangen (dazu etwa SCHNOOR et al. 1993, S. 155 ff.), mit der sie ein Bild nicht nur als Abbildung (denotative Bedeutung) begreifen, sondern auch die implizierte Aussage (konnotative Bedeutung) erfassen.

Fehlt Kindern die Konzentrationsrichtung und die „visuelle Lesefähigkeit“, dann kann es leicht dazu kommen, daß sie bei der Entschlüsselung von Bildern nur auf der Stufe des bloßen Wiedererkennens des Dargestellten stehen bleiben, ohne zum informativen Gehalt von Bildern vorzustoßen. (SCHNOOR et al. 1993, S. 158)

Als logische Folge präsentieren SCHNOOR et al. (1993) ein Konzept, das wesentlich auf dem eigenen Tun der Kinder basiert: „Kinder ‚erzeugen‘ und ‚lesen‘ technische Bilder“ (SCHNOOR et al. 1993, S. 167).

Damit Kinder erste Einblicke in das Symbolsystem technischer Bilder gewinnen und Orientierungen finden, ist vielmehr eine Unterrichtsform angemessen, die die Merkmale der Projektpädagogik aufnimmt. Dadurch lernen Kinder technische Bilder von einer neuen, ihnen ungewohnten Seite kennen, nämlich nicht als Konsument vor dem Bildschirm, sondern als Produzent hinter der Kamera. (SCHNOOR et al. 1993, S. 166)

Für den Unterricht in der Grundschule verweist BÜTOW auf ein Problem, das „für die sprachliche und für die ästhetische wie künstlerische Bildung, *den Zusammenhang von Sprachkompetenz, Lesekompetenz und piktorialer Kompetenz* konstitutiv ist“ (BÜTOW 1999, S. 67), das aber in Theorie und Praxis des Deutschunterrichts nur ungenügend beachtet werde:

Während für den Schriftspracherwerb Konzepte existieren, ist die Wahrnehmung der Bilder, der statischen wie der bewegten, durch Kinder noch eine Grauzone in Theorie und Praxis (BÜTOW 1999, S. 68)

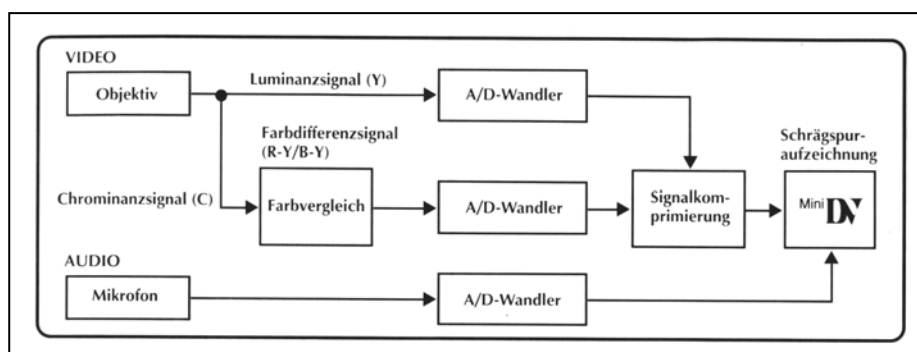
BÜTOW äußert einen weiteren interessanten Gedanken:

Noch in den 80er Jahren glaubte man – so der Neuropsychologe Linke (1996, 26 ff.) – „an einen übersichtlichen Dualismus, indem man die Sprache der linken und das Bild der rechten Hirnhälfte zuordnete“. Inzwischen ist unbestritten, dass sich die Beziehung zwischen den beiden Hirnhälften sehr dynamisch gestaltet und „das Sprachzentrum bunte Variationen und Verteilungsmuster aufweisen“ kann. Wenn Linke Fernsehen eine „Inversion unserer evolutionär gewachsenen Mechanismen der Wahrnehmung“ nennt, die sich darin zeige, dass wir uns gewöhnen „szenisch mit unserem Gehirn umzugehen“, dann sieht er darin eine Einwicklung, die „in ihrer Dramatik nur vergleichbar ist mit der Alphabetisierungsrevolution“ (1996, 30). Was sich in den Bedingungen für Lesenlernen verändert, wenn unsere Kinder durch Fernsehen sich früh daran gewöhnen, Text und Bild gleichzeitig zu verarbeiten, also „szenisch“ mit ihrem Gehirn umzugehen, geht über die Funktion von Bildern als Verstehenshilfen für Textlesen weit hinaus. (BÜTOW 1999, S. 71)

2.2 TECHNIK

Der Vorteil gegenüber der 1948 eingeführten Langspielplatte, dass nämlich Aufnahmen geschnitten werden konnten, verhalf Ende der Fünfziger/Anfang der Sechziger dem Audio-Magnetband zum Durchbruch. Mit der Einführung des Videobandes dauerte es bis Mitte der Sechziger des vergangenen Jahrhunderts, weil die Kombination von Audio- und Videosignal wesentlich komplexer ist als die Aufzeichnung nur eines Audiosignals. In den Siebziger entschied sich der Wettstreit dreier konkurrierender Systeme (Beta, Video 2000, VHS) zugunsten des VHS-Systems, nicht unbedingt dem besten der drei. Weil die Auflösung beim VHS-System etwa bei 250 Zeilen und damit weit unter der Qualität des Fernsehens liegt, entstand als späte Variante das S-VHS-System, das mit wesentlich besserer Qualität bezogen auf Schärfe und Farbbrillanz sowie Stereotonqualität aufwartete. Allerdings sind die Preise für Cassetten dieses Standards etwa dreimal so hoch wie für herkömmliche VHS-Bänder.

Parallel dazu existiert seit einigen Jahren das sich inzwischen bei Profis wie bei Heimfilmern immer schneller ausbreitende Digital Video (DV und MiniDV), das analoge Ton- und Bildsignale zur Aufnahme in ein digitales SignalfORMAT umwandelt (A/D-Wandler).



Quelle: JVC

Schärfe und Farbbrillanz der Aufnahmen übertreffen die von S-VHS-Bändern um ein Vielfaches, zudem sind die Geräte der digitalen Variante wesentlich kleiner und damit besser handhabbar, leistungstärker, verfügen über LCD-Monitore, fast unendliche Einstellungsoptionen, Schnittmöglichkeiten, snapshot-mode usw.

Camcorder der neuesten Generation, vorgestellt erstmalig auf der IFA 2003, speichern die Signale nun digital direkt auf eine DVD. Weil, wie immer bei Marktneueinführungen, der Preis noch recht hoch ist und es noch manche ‚Kinderkrankheiten‘ (Aufnahmedauer, Kompatibilität ...) zu beseitigen gilt, wird sich der Markt wohl nur langsam auf die (wiederum) qualitativ wesentlich besseren Geräte umstellen⁹⁸.

Das Medium Video in seiner analogen/digitalen Form weist neben der oben angedeuteten qualitativen Schwäche in der Auflösung bei VHS- und S-VHS-Cassetten etliche Vorteile auf, die es für Konsumenten und Produzenten interessant machen. So können mit Videorecordern Sendungen zeitversetzt aufgenommen⁹⁹, wiederholt und selbstgesteuert betrachtet und archiviert werden¹⁰⁰. Eine Aufnahme auf analogem oder digitalem Videoband kann direkt kontrolliert und sofort gesendet werden, und weil Entwicklungskosten entfallen, wird nicht nur Zeit, sondern auch Geld gespart.

Die Gegenwart des ältesten *Neuen Mediums* liegt in den DV-Geräten, die Zukunft in den DVD-Camcordern, vor allem wegen der immer besser werdenden Kompatibilität mit dem PC. Über eine *Firewire*-Schnittstelle oder direkt über eine DVD können die Daten digital auf den PC übertragen und dort weiterverarbeitet (Schneiden, Speichern auf CD oder VCD für den DVD-Player ...) werden. (Natürlich kann man auch von VHS- oder S-VHS-Videorecordern oder Videocameras auf den PC überspielen, jedoch nur mit analogem Ausgangssignal.) Ein leistungsfähiges Computersystem in Verbindung mit entsprechender Software macht nicht nur teure Schneideanlagen überflüssig, sondern erlaubt es sozusagen jedem, auch ohne Spezialwissen zum ‚Regisseur‘ zu werden¹⁰¹.

Ob und wann diese technischen Entwicklungen die Schule erreichen, ist angesichts der angespannten finanziellen Lage der Aufwandsträger nicht abschätzbar. Noch besitzen die wenigsten Schulen überhaupt einen DVD-Player.

98 Im Streben nach immer mehr Speicherkapazität auf immer engerem Raum deutet sich bereits schon das Ende der mit rotem Laser zu beschreibenden DVD an. Blaue Laser sind in der Lage, das Speichermedium wesentlich ‚enger‘ zu beschreiben, also mehr Daten zu speichern; ‚BluRay‘ von Sony geht im kommenden Jahr in Serie.

99 Der Markt für analoge Videorecorder bricht zusehends zusammen, die Käufer werden auf die neuen DVD-Recorder mit vielen nutzerfreundlichen Features, etwa dem automatischen Ausblenden von Werbeblöcken, vorbereitet.

100 Die neue DVD-Generation weist selbstverständlich viel mehr Vorteile auf, stellt das alte Medium Video (im herkömmlichen Sinne) weit in den Schatten. Jedoch, all die Vorteile aufzuzählen ist hier nicht der Ort.

101 Die der Arbeit beigefügten, die Vormittage und die Filme der Kinder dokumentierenden DVDs habe ich in mehreren Arbeitsschritten an meinem Heim-PC angefertigt:

- Überspielen der originalen S-VHS/VHS-Bänder über den analogen S-VHS-Anschluss der Grafikkarte vom Videorecorder unter Nutzung einer *capture*-Software auf die Festplatte (Auflösung 384x284, 32 Bit RGB, 10823 KB/s, PAL 25 fps).
- Konvertieren der dabei entstandenen AVI-files mit einer *encoding*-Software in das für DVDs nötige Format und Rendern mit einer Schnittsoftware (Videostream: MPEG2, 720x576, Datenrate 8000 KBit/S; Audiostream: MPEG, Stereo, Samplerrate 48 kHz, Datenrate 224 KB/s).
- Umwandeln der nun vorliegenden MPEG-files per *authoring-tool* in DVD-kompatible VOBs und Erstellen von Menüs.
- Brennen („toasten“) der DVD-Struktur auf DVD-Rohlinge, die auf allen DVD-ROM-Laufwerken und DVD-Playern abspielbar sind.

Schon die Terminologie ist ein Grund, vom ‚Generationenproblem Medien‘ zu sprechen, denn die Anglizismen dieses Prozesses dürften verständlicherweise so manche ‚Neueinsteigerin‘, manchen ‚Neueinsteiger‘ abschrecken.

2.3 DIE VIDEOCAMERA IN DER GRUNDSCHULE

Das Buch suggeriert Gewißheit der Erkenntnis, Selbstgewißheit der Sprache. Überträgt man den Inhalt des Buches auf den Bildschirm, dann verschwimmt der Text und mit ihm sein Sinn. Im Videogramm erscheint er als Übergangsstadium, als eine unzähliger Kombinationen, das Formulieren als *bricolage*. (PREIKSCHAT 1987, S. 20)

Die Erfahrungen bestätigen (wieder einmal), daß Video das geeignetste Medium ist, um rasch Visionen und Assoziationen zu einem Thema ästhetisch darzustellen. (BRENNER/NIESYTO 1993, S. 15)

Visuelles, im sozialen Treffpunkt Kino, zu Hause im Fernsehen und z.T. auch auf Video, spielt für unsere Kinder eine so bedeutsame Rolle, dass die geringe Beachtung dieser Medien im Unterricht eigentlich unverstänlich bleibt. (MAIER 1998, S. 83)

Das Medium Video, einfach handzuhaben, wenn auf elementare Funktionen beschränkt, bietet mit all seinen Ausprägungen und Komponenten eigentlich in fast jedem Unterrichtsfach Einsatzmöglichkeiten¹⁰², etwa bei der Sprecherziehung, als Anregung zum Schreiben, zur Dokumentation von Experimenten usw. Da bei der hier vorgestellten Arbeit nicht das Rezipieren von medialen Produkten auf Video, sondern das Verfilmen von Literatur im Mittelpunkt steht, wozu ein Aufnahmegerät nötig ist, beschränke ich mich im Folgenden darauf, einige didaktisch-methodische, auch pädagogische und organisatorische Facetten des produktiven Umgang mit der Videocamera aufzuzeigen.

2.3.1 Die Videocamera in Kinderhänden

Bei Videoprojekten geht es z.B.

- um die Nutzung und Aneignung von technischen Kompetenzen, wie sie mit der Handhabung des Camcorders verbunden sind;
- um die kulturelle Dimension der filmsprachlichen Elemente;
- um den sozialen Akt des Filmes in der Gruppe;
- um reflexive Überlegungen bei der selektierenden Darstellung von Realitätsausschnitten und die dabei stattfindende soziale Konstruktion der Realität.

(MOSER 2000, S. 223)

1993 bereits sprach RICHARD MEIER davon, das eigene Herstellen von Medien sei der „Königsweg der Pädagogik und Didaktik“ (MEIER 1993, S. 29). WOLFGANG MAIER formuliert kurz und knapp (MAIER 1998, S. 93), dass der Einsatz von Video im Unterricht vorteilhaft sei, weil Video einen aktiven Zugriff erlaube und durch Eigenproduktion Transfer ermögliche. Trotzdem wird die Möglichkeit, (Grundschul-)Kindern die Kamera in die Hand zu geben und Literatur verfilmen zu lassen, in Fachpublikationen erstaunlicherweise (?) so gut wie nie aufgegriffen¹⁰³. Einige chronologisch geordnete Beispiele mögen das belegen:

Das 1983 in Zürich erschienene „Handbuch zur Medienerziehung – Band 1: Grundlagen für die Praxis“ (FRÖHLICH/KÄMPF/RAMSEIER 1983) gibt auf dem Cover mit einem Eigenzitat über die Komponente ‚Handlungsorientierung‘ scheinbar die Ausrichtung der Publikation vor, um im

102 Unberücksichtigt bleibt in diesem Kapitel der Einsatz des (Video-)Films als etwa einem Schaubild vergleichbares Unterrichtsmedium zur Motivation, Präsentation, Veranschaulichung etc.

103 Auch MAIER selbst gibt als auf der Primarstufe geeignet, um die, in seiner Terminologie, pragmatische Kompetenz zu erweitern, lediglich das Produzieren eines Trickfilms mit S-8-Kamera und Minispielfilme an (Maier 1998, S. 112). – Die meisten Publikationen zu Medien in der Schule (müssen) versuchen, das ganze Spektrum der Schulstufen und -arten abzudecken; wenn, dann beschränkt sich die Mehrzahl der Publikationen im Bereich Video auf die Sekundarstufen I und II (etwa BRINKMÖLLER-BECKER (Hrsg.) 1997 oder STRÖDEL 1999) mit überwiegend zielgruppengemäßem (?) kleinschrittig reflexiv-analytisch orientiertem Vorgehen.

Heftinneren eindeutig zu dekretieren: „Medienerziehung ist in erster Linie Unterricht über Medien.“ ebd., S. 15), vier Absätze weiter jedoch wieder einzuräumen, dass „Medienerziehung immer auf Handeln“ ziele; Handlungsorientierung¹⁰⁴ sei ein wesentliches Merkmal der Medienerziehung (ebd., S. 21). Wenn hier jedoch „Schülertätigkeit mittels handhabbarer Medien“ (ebd., S. 22) durchgeführt wird, dann zu dem Zweck, „Unterrichtsmittel für den aktuellen schulischen Eigenbedarf als auch Informationsmittel für Gruppen der außerschulischen Umwelt“ (ebd., S. 22) herzustellen. Die Produkte der Arbeit haben also nur entweder *enrichment*-Funktion oder eine eher dokumentarisch-informierende Funktion. Der Stoffkatalog für den Primarbereich (ebd., S. 34 ff.) beschränkt sich auf Vorschläge wie „Schüler erzählen von einer Radiosendung“ (ebd., S. 35). Das Medium Video spielt gar keine Rolle, auch für Sek. I und Sek. II nicht, was aber vielleicht angesichts des Veröffentlichungsdatums nicht verwundern darf.

Im Band 1 des Heftes „Medienerziehung in der Schule“ (BRANDT/VILGERTSHOFER 1990) gibt WINTER ein Stundenbild zu „Wie ein Zeichentrickfilm gemacht wird“ (ebd., S. 50 f.), verbleibt dabei, vom Basteln eines Daumenkinos abgesehen, jedoch in der Theorie. Warum nicht selbst einen Zeichentrick-Clip herstellen? Die anderen Vorschläge für die Grundschule beschränken sich auf die Medienanalyse und die Förderung der Bereitschaft zu sinnvollem Fernsehen; aktive Videoarbeit wird erst ab der 5. Jahrgangsstufe vorgeschlagen (ebd., S. 66 f.). Band 2 (BRANDT/VILGERTSHOFER 1991) bringt dann im Rahmen von Projekten konkrete Vorschläge zur „Videografie“ (ebd., S. 59), die wohl auch für die Grundschule gelten sollen/können, jedoch keinesfalls in die Richtung des Verfilmens von Texten gehen. Die unterrichtspraktischen Beispiele beziehen sich bezeichnenderweise auf die Praxis der unbestritten wichtigen, hier aber nicht unbedingt zu erwartenden Hörerziehung (ebd., S. 62 ff.) und das Bemalen von Glasdias (ebd., S. 72 ff.).

Gar keine Rolle spielt das Verfilmen (von Literatur) etwa in den Ansätzen und Beispielen bei SCHULTE (SCHULTE 1992), obwohl gerade seine „Perspektive 1: Zweifel säen – Das allzu Selbstverständliche fragwürdig machen“ (S. 95) dafür geradezu prädestiniert scheint. Stattdessen: „’Das faule Lenchen’ – Modell einer parteiübergreifenden Filmanalyse“ (S. 96 ff.)

Völlig anders geht das Bändchen „Tolle Ideen Medienerziehung“ (HARPLEY 1992) die Sache an. HARPLEY schlägt für Kinder ab 7 Jahren (ebd., S. 108) den Umgang mit der Videocamera vor und begründet das einleuchtend, wenn auch simplifiziert mit Blick auf die Leserzielgruppe:

Videokameras werden immer leichter zugänglich und ermöglichen Kindern aktive Beteiligung und Erfahrung durch Selbermachen. Ein Video zu produzieren schließt den ganzen Bereich von Medienerziehungskonzepten und -fähigkeiten mit ein. Es hilft, Fernsehproduktionen zu entmystifizieren und Abbild und Realität zu unterscheiden. Es wird ihnen Verständnis für den Vorgang bringen und sie zu kritischeren Konsumenten machen. [...] Videoproduktion umfaßt alle Bereiche medialer Fähigkeiten. (HARPLEY 1992, S. 108)

HORST HEIDTMANN (HEIDTMANN 1993, S. 57-60) stellt immerhin ein Modell vor, wie Buch und Film miteinander sinnvoll verbunden werden können. Er realisiert mit Kindern ein „Bilderbuchkino“, d.h. die Bilder eines Buches werden unter Beifügung von optischen und akustischen Effekten wie z.B. Nebel, Musik ... abgefilmt. Heidtmann lässt die Kinder allerdings nur unter einer Bedingung an die Kamera¹⁰⁵:

4. Wenn wir bei der Realisation Zeit sparen wollen, wird die Kamera vorwiegend von der Anleiterin bedient. Wenn andererseits Kinder schon den Umgang mit der Kamera geübt haben, können sie auch die entsprechenden Knöpfe selbst bedienen. (Heidtmann 1993, S. 59 f.)

SCHILL gibt immerhin die Jahrgangsstufen 2 bis 4 als Zielgruppe für sein „Videoprojekt ‚Fernsehhelden‘“ (SCHILL/WIEN 1995) an. Allerdings wird hier nicht Literatur verfilmt, und das Pro-

104 Hier manifestiert sich exemplarisch die Diffusität des Begriffs „Handlungsorientierung“.

105 Das erinnert ein wenig an das Argument von Lehrseite, man „drehe keine Filme, weil man keine Erfahrung darin habe“. Als ob die Erfahrung, oder in diesem Fall: das Üben, sich einfach so einstelle.

jekt findet in der Ferienzeit an einem außerschulischen Lernort statt: in der städtischen Bibliothek.

FLAD schließlich geht davon aus, dass die Arbeit mit Video auch für Grundschulkinder möglich sei, verweist jedoch auf den „Balanceakt“ (FLAD 1999, S. 50) des Schneidens mit GrundschülerInnen. Diesem durchaus berechtigten Einwand kann m. E. jedoch begegnet werden, wenn gleich im Direktschnittverfahren gefilmt oder der Schneidevorgang durch Kopieren von Recorder zu Recorder vereinfacht wird. Auch dabei gewinnen Kinder elementare Einsichten in die Notwendigkeit und die Wirkung von Schnitttechniken.

2.3.2 Mögliche Ziele des produktiven Umgangs mit der Videocamera

Im Folgenden wird versucht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit¹⁰⁶, ausgewählte Ziele – die zu gegeben auf verschiedenen Ebenen liegen – des produktiven Umgangs mit der Videocamera aufzuzeigen und knapp zu erläutern. Dabei ist mitunter auch innerhalb eines Zieles zu unterscheiden, etwa zwischen unmittelbar Einleuchtendem und m. E. (vorerst) eher thesenhaften Annahmen, die sich zwar in der Literatur finden, aber nicht immer befriedigend belegt oder (noch gar nicht) erforscht sind. Dazu greife ich die eingangs der Arbeit im Vorspann aufgeführten untersuchungsleitenden Fragen wieder auf.

Fraglos ermöglicht es der Umgang mit der Videocamera, grundsätzliche Aspekte der fächerübergreifenden Bildungsaufgabe „Medienerziehung“ (vgl. dazu „Totale“ Kap. 2.1.3) einzulösen, und das auf einer Ebene, die über eine nur verbale, kritisch-reflexive weit hinausgeht. Dass damit die individuelle Medienkompetenz (vgl. dazu „Totale“ Kap. 2.1.4) gefördert wird, was bpsw. die technische Handhabung, den reflektierten Umgang oder Einsichten in die bewusste ‚Gemachtheit‘ medialer Produkte anlangt, leuchtet unmittelbar ein. Für diese Untersuchung ist u.a. die Frage wichtig, ob im Umgang Partikel des viel zitierten und diskutierten, aber selten konkret fassbaren ‚impliziten Medienwissens‘ sichtbar gemacht werden können. Denn noch findet man kaum Ansätze, wie dieses Wissen, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene vorgeblich haben, ‚offenbart‘ und damit analysiert werden kann.

Die Schulung der visuellen Wahrnehmungs- und Lesefähigkeit wird in fast allen amtlichen Verlautbarungen zur Medienerziehung in der Schule gefordert, etwa im bayerischen Lehrplan für Grundschulen aus dem Jahr 2001. Bilder erklären sich nicht von selbst (siehe dazu auch weiter oben), sondern „die in ihnen enthaltenen grafischen Vereinbarungen“ (SCHNOOR 1993, S. 156) müssen erst dechiffriert werden. Das gilt umso mehr für den Film mit seiner speziellen Syntax. Für weitere Untersuchungen könnte es ergiebig sein, individuelle Unterschiede im Bildverständnis zu thematisieren und zu analysieren.

Durch das Verfilmen gelingt es, auf andere Weise als etwa durch Analyse, die „Koproduktion eines Textes“ beim Lesen zumindest in Ansätzen sichtbar und damit belegbar zu machen. Literarische Texte, das haben die Rezeptionswissenschaften gelehrt, fordern den Leser als Koproduzenten des Textes. Er ist „nie nur Rezipient (als bloßer Empfänger von Botschaften)“ (GÖBEL 1997, S. 302). Weil Lesen eine „*gestaltende Leistung*“ des Individuums unter Einsatz aller Vor-

106 Im Folgenden gar nicht aufgeführt wird, trotzdem es ein eminent wichtiger Aspekt ist vor allem in dem Sinne, dass „die gestaltende Beschäftigung zu einem kommunikativen Prozess – einmal in der Gruppe unter den Teilnehmenden und nach außen hin in Form eines medialen Kommunikats – führt, die Kinder also handelnd verstehen lernen“ (FLAD 1999, S. 48), beispielsweise die Frage, ob und wie durch den produktiven Umgang mit der Videocamera das soziale und kommunikative Miteinander beeinflusst, gefördert, strukturiert wird.
Dies kann exemplarisch zeigen, welche weiteren Forschungsdesiderate noch bestehen.

stellungskräfte in einem höchst sinnhaften kreativen Prozeß“ (GÖBEL 1997, S. 303) ist, die individuell unterschiedlich abläuft, ist das Verfilmen von Literatur, das Umsetzen einer symbolischen¹⁰⁷ in eine dynamische, bildhafte Kodierung eine Möglichkeit, diese ‚kreativen Prozesse‘ sichtbar zu machen, die differenzierten individuellen Zugriffe abzugleichen. „Die Kamera ist also nichts mehr als der Mittler zwischen dem Innen einer durch Phantasie entworfenen Imagination und dem visualisierten Außen in der Bildfixierung mit elektronischer Technik. [...] So sind die Produkte niemals Verstehen festlegende Muster, sondern versinnlichte Verstehensangebote für die Zuschauer, die Texte in ähnlicher Weise oder auch ganz anders erfahren zu wollen.“ (GÖBEL 1997, S. 304) Im Folgenden wird versucht Anknüpfungspunkte zu bieten, inwiefern das Selber-Tun, das Verfilmen den Blick für Literatur schärfen, das Textverstehen fördern und damit ein Beitrag zur Interpretation eines literarischen Textes leisten kann.

Ob das Verfilmen von Literatur, per se ausgestattet mit fächerübergreifendem und integrativem Anspruch, ästhetische Erfahrungen ermöglicht und welche wesentlichen Aspekte der (syn-)ästhetischen Bildung dabei eine Rolle spielen, ist ein weiterer Schwerpunkt der folgenden Analyse und Interpretation. Dieser Punkt ist schon allein deshalb von Belang, weil sich das Verfilmen, wenn es behutsam arrangiert ist, immer im Wechselspiel einer „Einheit von Aneignung und Hervorbringen“ (ABRAHAM et al. 1998, S. 37) konstituiert und integratives Lernen „seinem Namen also erst dann gerecht [wird], wenn es ästhetische Bildung bewusst einschließt“ (BÜTOW 1999, S. 71). Konkrete Möglichkeiten dafür habe ich bereits an anderer Stelle versucht darzustellen (METZGER 2002b, 2002c, 2003).

Wegen der aktuellen schulpolitischen und -pädagogischen Diskussion, eingangs der Arbeit knapp dargestellt, ist auch für die Didaktik die Frage von Belang, welche Unterrichtsform, zu markieren durch die Pole ‚offen‘ und ‚lehrerzentriert‘, Lernprozesse begünstigt. Sieht man sich die einschlägige Literatur an, liegt die Vermutung nahe, dass dafür nur eher ‚offene‘ Formen in Frage kämen, denn, wenn überhaupt, wird „Medienerziehung“ vor allem in Projekten (vgl. etwa SCHNOOR et al. 1993) oder projektähnlichen Einheiten durchgeführt. Oft kann man sich aber nicht des Eindrucks erwehren, dass der Begriff ‚Projekt‘ nur deshalb auftaucht, weil man stillschweigend davon ausgeht, Medienerziehung beanspruche immer viel Zeit¹⁰⁸. Dieser Frage wird ansatzweise in einer vergleichenden Gesamtanalyse nachgegangen.

107 ‚Symbolisch‘ ist hier im semiotischen Sinne gemeint, also im Gegensatz zu ‚ikonisch‘.

108 Dass dem nicht unbedingt so ist, habe ich an anderer Stelle versucht aufzuzeigen (METZGER 2001).

3 DAS BILDERBUCH *IRGENDWIE ANDERS* VON KATHRYN CAVE UND CHRIS RIDDELL

Das dem Verfilmen zugrunde liegenden Bilderbuch wird kurz vorgestellt und analysiert.

3.1 ZUM BILDERBUCH *IRGENDWIE ANDERS*

In der sich kontinuierlich (weiter-)entwickelnden Medienumwelt, in der Kinder wie nie zuvor mit einer Fülle von Bildern aufwachsen, gilt für das Bilderbuch, was auch für das Buch gilt: Bedeutung und Funktion können nicht mehr nur isoliert, sondern müssen in der Gesamtheit der Medienkonstellation und des kindlichen Medienalltags betrachtet werden.

Gerade diejenigen, die sich von Berufs wegen mit dem Kinder- und Jugendbuch befassen, neigen nicht selten zu einer eher kulturpessimistischen Einschätzung der gegenwärtigen Medienentwicklung und glauben, Kinder eher abschirmen zu müssen vom Konsum elektronischer Massenmedien. Die Verurteilung speziell des Fernsehens vermag aber weder das Interesse der Kinder am Buch zu steigern noch Argumente für das Bücherlesen zu geben. Eine Abtrennung der Bucherfahrungen von den anderen Medienerfahrungen entspricht auch keineswegs den tatsächlichen Bedingungen des Medienmarktes: Kinderbuch, Comic, Fernsehserie und Tonkassette stützen sich schon aus ökonomischen Erwägungen gegenseitig. Sie verfügen über ähnliche Handlungsmuster und eine genormte Bildästhetik. Sie weisen gleiche Grundmuster wie Spannung oder Komik auf. Erfolgreiche Fernsehsendungen werden zu Büchern, Bücher zu Fernsehserien oder Comics, Trickfilmfiguren erscheinen auch Tonkassetten und Schallplatten – der Medienmarkt für Kinder besteht heute aus einem engen Geflecht sich gegenseitig stützender Angebote. [...] Die Beschäftigung mit Bilderbüchern sollte vielmehr unter Berücksichtigung der anderen kindlichen Medienerfahrungen erfolgen, weil ja auch die kindliche Wahrnehmung des Bilderbuchs geprägt wird vom gesamten Medienangebot und weil kindliche Interessen am Buch geleitet werden von den verschiedenen kulturellen und medialen Impulsen. [...] Die Hinwendung der Kinder zum Fernsehen kann demnach auch als Ausdruck einer Hilflosigkeit im Umgang mit Büchern gelten. (THIELE 1985, S. 11 f.)

Dass das Bilderbuch in der von elektronischen Medien dominierten Welt der Kinder, trotz mancher zu konstatierenden Mängel¹⁰⁹, nach wie vor seinen Platz hat – THIELE erklärt das u.a. auch mit der „Ferne zwischen Bilderbuch und Massenmedien, [...] die konstitutiv für das eigenartige Selbstverständnis des Bilderbuches innerhalb des Medienmarktes“ (THIELE 1990, S. 68) sei –, liegt nicht nur an der Wertschätzung seitens der Erwachsenen oder der Annahme, dass „Kind und Bilderbuch [...] zwei untrennbare Teile zu sein“ (THIELE 2000, S. 11) scheinen. Die Funktionen, die es erfüllen kann (vgl. etwa SAHR/SCHLUND 1992, THIELE 2001), darüber herrscht weitgehend Konsens in der Literatur, sind im Wortsinne fundamental auch in der Medien- und Informations-Welt, in der heutige Kinder aufwachsen. „Dem Kind im Vorschulalter wird ein genuines Bildinteresse zugebilligt, durch das das Erlernen des Lesens erleichtert werden soll. Im Rahmen solcher Bildungsansprüche hat auch die beschleunigte Bildsprache der Massenmedien wieder Interesse am stehenden, verweilenden Bild geweckt, dem eine intensivere Wahrnehmung zugebilligt wird.“ (THIELE 2000, S. 11) Selbstverständlich darf hier zumindest erwähnt werden, dass sich für den/die LehrerIn bei einem schulischen ‚Einsatz‘ viele didaktisch-methodische Möglichkeiten ergeben.

109 Vgl. dazu bspw. Thiele 1990 und 1995, der die Dominanz historisierender Illustrationen geißelt, oder Beisbart 1990, der Defizite auf der sprachlichen Ebene moniert.

Irgendwie Anders (englischer Originaltitel: *Something Else*, London: Penguin Books Ltd / Viking, 1994) von KATHRYN CAVE (Text) und CHRIS RIDDELL (Bilder) erschien 1994, übersetzt von SALAH NAOURA, im Friedrich Oetinger Verlag, Hamburg. 1997 wurde das Buch mit dem *UNESCO Prize for Children's and Young People's Literature in the Service of Tolerance* ausgezeichnet; inzwischen hat es sich zu einem Long- und Bestseller entwickelt (vgl. BÜKER 2003, S. 30).

Das Bilderbuch, obwohl auf der Bildebene im Phantastischen und speziell in einer vermenschlichten Tierwelt¹¹⁰ angesiedelt, weist auf der Textebene deutliche Realitätsbezüge auf¹¹¹. Es handelt von den elementaren Themen Freundschaft und Außenseiter und verweist so eindeutig auf die sozialen Erfahrungswelt der Kinder; Zielpublikum sind damit nicht nur Kleinkinder, sondern auch Grundschulkinder (vgl. dazu MATTENKLOTT 1999, S. 3). Nach KÜNNEMANN lassen sich für *Irgendwie Anders* drei Funktionen in Kombination ausmachen: das Erzählen einer Geschichte, die Verfremdung der Wirklichkeit mit dem Ziel, sie neu oder schärfer erkennen zu lassen, und das Anregen von Denkprozessen und Erfahrungen (KÜNNEMANN 1984, S. 163). Weil es aber erfahrungsgemäß nicht nur um das Anregen geht, hat das Buch zudem eine dialogische¹¹² Funktion: Kinder wollen (auch und besonders mit Erwachsenen) über den dargestellten Konflikt sprechen, andere Einschätzungen und Meinungen hören, um das Gehörte und Gesehene auf sich selbst beziehend einzuordnen bzw. verarbeiten zu können.

Ob (phantastische und/oder anthropomorphisierte) Tiere „geeignet sind, das Phänomen Freundschaft überzeugend zu demonstrieren, ist entscheidend auch von der bildnerischen Darstellungsform und der Symbolkraft der Handlung abhängig“ (BÜRGER-ELLERMANN 1985, S. 31). Das scheint CAVE/RIDDELL in *Irgendwie Anders* vor allem deshalb gelungen zu sein, weil sich die Freundschaft zwischen zwei höchst unterschiedlichen Wesen nicht gleich und quasi automatisch, sondern erst nach einer Phase intensiver Reflexion des sympathischen Hauptakteurs ‚Irgendwie Anders‘ entwickelt, geschickt sowohl auf der (manchmal comicartig anmutenden) Bild- als auch auf der Textebene verdeutlicht. Diese Entwicklung ist für den (kindlichen) Leser nachvollziehbar¹¹³. Obwohl die AutorInnen eindeutig „mehr mitteilen möchten als farbenfrohe Impressionen phantasierter Tierwelten“ (THIELE 1991, S.7), wird durch die skurril-witzigen Illustrationen ein allzu aufdringlicher pädagogischer Impetus vermieden.

110 Dies wird deswegen ausdrücklich angemerkt, weil gerade das ein Hauptkritikpunkt bei THIELE ist. Er rügt an Bilderbüchern heftig die seiner Meinung nach nicht zeitgemäße, schlichte und verniedlichende Darstellung von Problemen durch Tiere; es sei nicht hinzunehmen, „daß der weitaus größte Teil der deutschsprachigen Bilderbuchproduktion eine künstlich vermenschlichte Tierwelt beschwört, fernab gegenwärtiger zivilisatorischer und medialer Erscheinungen, so wie es die Bilderbücher zu Beginn des Jhs. vorgemacht haben. [...] Die Vermenschlichung ist somit nie eine aktuelle, sondern eine historisierende, rückschauende. Mit der Trivialisierung der Bildsprache geht also eine gesellschaftliche Trivialisierung der dargestellten Themen, Motive und Handlungsorte einher. Der abseits und rückwärts gerichtete Blick vermeidet den Bezug zur Realität oder gar auf die Zukunft des betrachtenden Kindes.“ (THIELE 1990, S. 78)

Vielleicht ist es aber auch so, dass „die „anspruchsvollen Kinderbuchautoren“ – bewusst oder unbewusst – ihre Werke zu medienfreien Schutzzonen erklären“ (ALBERTI 1999, S. 53), thematisch und in der Darstellungsform.

Wohl kaum kann *Irgendwie Anders* für sich beanspruchen, grenzüberschreitend zu sein, sich den für Bilderbücher noch immer geltenden „pädagogisch-didaktischen Setzungen“, vor allem auf der Bildebene, zu entziehen (vgl. dazu THIELE 1998, S. 109 ff.).

111 Eine genaue Analyse zum „Umgang mit Differenz“ liefert BÜKER (BÜKER 2003, S. 29-44).

112 Für die sprachliche Ebene benennt BEISBART (1990) u.a. diese Funktion, man könnte auch die expressive noch hinzufügen. Wenn die dialogische Funktion hier auf das Buch angewandt wird, also die Bilder mit einbezieht, so deshalb, weil im Bilderbuch weder die Sprach- noch die Bildebene isoliert betrachtet werden kann.

113 Erhellend ist in diesem Zusammenhang, was ROSEBROCK über Alterität als Variante der Identifizierung beim Lesen schreibt:

Das Leserbewusstsein konstituiert bei Alteritätserfahrungen nicht identifizierend das Andere sich gleich, sondern in Alteritätserfahrungen nähert es sich selbst umgekehrt in einem Schritt der Selbstentfremdung dem Anderen, Nicht-Identifizierten, an. Besonders betont wird dabei der Nachweis der elementaren Zugehörigkeit von Alteritätserfahrungen insbesondere zum literarischen Lesen. Durch die besonderen Erfahrungsmodalitäten beim Lesen konturiert sich das Fremde oder Andere in der Lektüre nicht apriorisch als potentiell Feindliches. Die dichte Erscheinung einer Unzugänglichkeit, als die Alterität auftritt, bildet vielmehr sozusagen die freundliche Weite des Textes, die Transzendenz eines seiner Momente. (ROSEBROCK 2001, S. 81)

Das Buch, zu dem es inzwischen einige Unterrichts- und Projektmodelle gibt (etwa BOBE 2002 oder BÖRDER 2003), fand in Presse und Internet¹¹⁴ ein durchweg positives Echo, zuletzt etwa bei VORST (VORST 2001, S. 62 f.) oder BÜKER¹¹⁵ (BÜKER 2003, S. 29-44).

Der zwiespältige und oft schmerzliche Prozeß, sich anderen zugehörig zu fühlen und gleichzeitig sich von ihnen abzugrenzen, beginnt beim Kind um das dritte, vierte Lebensjahr herum. Diesen Prozeß durchläuft auch die kleine Titelfigur des Bilderbuchs. [...] Cave's Bilderbuch ist ein geglücktes Beispiel dafür, wie man Kindern den Prozeß der Identitätsfindung bewußt und verständlich machen kann. Sie hat das Vermögen, komplizierte Zusammenhänge auf einen ganz einfachen und ursprünglichen Nenner zu bringen. (SAHR 1995)

Ein formaler Hinweis: Das Buch ist unpaginiert, die folgend verwendete Seitenzählung wurde von mir vorgenommen, beginnend mit dem Innencover als der Seite 1.

3.2 KURZE ANALYSE DES BILDERBUCHS *IRGENDWIE ANDERS*

Vergegenwärtigt man sich die ästhetische Qualität des Bilderbuchs, so leuchtet ein, daß Bücher, deren Erzählmodus aus durchdachten Illustrations- und Textbezügen besteht, aus einem Gewebe vielschichtiger visueller und textlicher Fäden, nicht säuberlich nach Bild und Text getrennt zu betrachten sind. (THIELE 1991, S. 9)

Irgendwie Anders, ein kleines, seltsames Wesen, das durch das in der zeichnerischen Gestaltung angewandte Kindchen-Schema und sein Fell an ein skurriles Kuscheltier erinnert, versucht Akzeptanz und Freunde zu gewinnen, sich in eine eigentlich zivilisiert scheinende (Tier-)Gruppe zu integrieren, indem es sich an die Gewohnheiten der anderen anpasst, so weit es möglich ist. Weil seine Bemühungen aber fehl schlagen, bleibt Irgendwie Anders ein Außenseiter. Eines Nachts steht das, auch in den Augen von Irgendwie Anders, seltsam aussehende kleine Etwas vor seiner Tür. Irgendwie Anders reagiert zuerst so, wie er es selbst erfahren musste: Er verhält sich dem fremden Etwas gegenüber vorsichtig und ablehnend. Irgendwie Anders verweist das Etwas aus der Wohnung. Ein Blick in den Spiegel öffnet ihm aber die Augen; er holt das Etwas zurück:

Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal.

Wenn du Lust hast, kannst du bei mir bleiben. (S. 21)

Die beiden grundverschiedenen Wesen versuchen miteinander auszukommen.

Und wenn einmal jemand an die Tür klopfte,

der wirklich sehr merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht

„Du bist nicht wie wir“ oder „Du gehörst nicht dazu“.

Sie rückten einfach ein bißchen zusammen. (S. 24/25)

Fraglos dominieren in *Irgendwie Anders* die zumeist in mittlerer Entfernung zum Betrachter gehaltenen Bilder, sie übernehmen die Primäraussage, jedoch in Wechselbeziehung mit dem Text, so dass die „Identität von Bild und Sprache im Sinne von integrativer Ganzheit“ (MAIER 1987, S. 15) gegeben ist. Es liegt eine „Parallelität von Textablauf und Bilderreihe vor, das heißt: Beide gehen jeweils gemeinsam *einen* Schritt voran“, wobei jedoch in *Irgendwie Anders* nicht nur „dem Text, dem spezifischen Text-Bild-Verhältnis im Bilderbuch entsprechend, eine gewissermaßen erläuternde, kommentierende Bedeutung zukommt“ (BAUMGÄRTNER 1990, S. 15). Die Bilder kommentieren den nur „scheinbar harmlosen“ (VORST 2001, S. 62) Text, weiten ihn aus, machen ihn für jüngere LeserInnen transparent, transportieren den Gehalt der Aussage nicht nur, sondern transponieren und ironisieren ihn (siehe bspw. unten die Buchseiten 8/9). Die Bilder

114 So z. B. in der *Hannoverschen Allgemeinen Zeitung* (Nr. 274 vom 24.11.94) oder im *Straubinger Tagblatt* (18.02.95), in *Der Rote Elefant* Nr. 13 oder in *Spiele und lernen* 3/95. Im Internet kann man unter www.Amazon.de online-Kurzrezensionen von LeserInnen zum Bilderbuch abrufen.

115 Es sei erlaubt darauf hinzuweisen, dass in der Fülle der methodischen Vorschlägen bei BÜKER das Verfilmen des Bilderbuches leider nicht erwähnt wird.

weisen in den Formen klare Konturen auf, Flächen sind nuancenreich schraffiert, sind insgesamt zwar farblich effektiv, aber nicht aufdringlich. In der Technik werden Experimente und Effekthascherei vermieden; RIDDELL setzt auf originelle, oft winzige Details (als *running gag* fungieren z.B. in die Landschaft oder auf Gebäude platzierte Schirme), die es zu entdecken gilt und die auch das oftmalige Ansehen interessant machen.

Entsprechend originell ist das abwechslungsreiche Layout. Die Illustrationen erstrecken sich mit oder ohne Rahmen über eine oder zwei Seiten, manchmal werden in diese großformatigen Bilder kleinere eingesetzt, abgegrenzt durch einen Rahmen (so auf S. 10/11), die das darunter liegende Bild verdecken; zweimal sind auf Doppelseiten mit weißem Hintergrund je vier kleinere Bilder einem kurzen Text zugeordnet.

Der insgesamt knappe Textanteil, in dieser Form wohlkonzipiert „als Ausdruck von Prägnanz und Vermeidung jeglicher Verkomplizierung oder Ablenkung von der Hauptaussage“ (BÜKER 2003, S. 38), ist entweder in das Bild integriert oder in einem farblich anders gestalteten Kasten platziert. Die typographische Gestaltung der Flattersätze mit großem Schriftgrad und weitem Zeilenabstand kommt dem/r (Vor-)LeserIn entgegen.

Wie bei der inhaltlichen Darstellung schon angedeutet, ist ein auf der Bildebene zentrales Motiv im Buch ein großer, ovaler (kippbare?) Standspiegel. Seine Funktion ist nicht die – eher für Märchen typische – eines Wunschbildes vorgaukelnden Zauberspiegels; der Spiegel ist viel mehr „Schnittpunkt, in dem Wirklichkeitserfahrung und das Unbekannte“ (DAEMMRICH, H. und I. 1995, S. 325) im Sinne eines letztendlich glückbringenden („Apotropäische Wirkung“; BÄCHTOLD-STÄUBLI 1987, S. 569) Selbstfindungs- und Erkenntnisprozesses zusammentreffen. Mehrmalige Selbstbetrachtungen der und durch die Figuren illustrieren „den zögernd fortschreitenden Prozeß der Einsicht“ (DAEMMRICH, H. und I. 1995, S. 326).

Gleich anfangs (S. 4) blickt Irgendwie Anders mit herabgezogenen Mundwinkeln in seinen Standspiegel.

Er wußte, daß er irgendwie anders war, denn alle fanden das.

Auf der Doppelseite 18/19 taucht der Spiegel wieder auf, diesmal ist es das Etwas, im Dunkel stehend, das betreten in den Spiegel blickt um zu erkennen, dass es tatsächlich nicht „*genauso* irgendwie anders“ (S. 18) ist. Nur im Spiegel ist gleichzeitig Irgendwie Anders zu sehen, der, die Arme in die Hüften gestemmt, unfreundlich-abweisend auf das Etwas schaut. Der Spruch „Wer nachts in den Spiegel sieht, hinter dem wird der Teufel sichtbar“ gerät (dem erwachsenen Leser) in den Sinn.

Auf der folgenden Seite 20 ist Irgendwie Anders gerade auf dem Weg ins Bett, als er eher ungewollt seinem nachdenklich-traurigen Blick im Spiegel begegnet. Der Blick in den Spiegel markiert den Wendepunkt, die Erkenntnis des Irgendwie Anders.

Und noch einmal erscheint der Spiegel: auf dem Schlussbild (S. 25), diesmal jedoch eher marginal, in der Funktion eines Memento. (Ein zweiter Spiegel oberhalb der Spüle (S. 14) ist nur dekoratives Detail.)

Die Tektonik des Buches weist eine deutliche Dreiteilung auf. Teil 1 (Seiten 2 bis 10) handelt von den erfolglosen Versuchen von Irgendwie Anders, durch Anpassung Mitglied der *closed society* der (anthropomorphisierten) Tiere zu werden. Teil 2 (S. 11 bis 19) schildert die Begegnung mit dem Etwas und die exakt dem Verhalten der Tiergruppe entsprechende Reaktion von Irgendwie Anders dem Etwas gegenüber. Die Seiten 20 und 21 markieren den Wendepunkt: Irgendwie Anders erkennt, dass er sich dem Etwas gegenüber genau so verhalten hat, wie alle anderen sich ihm selbst gegenüber verhalten haben (S. 20); diese Einsicht bewirkt eine Verhaltensmodifikation (S. 21). Teil 3 erzählt völlig unpathetisch die neue Freundschaft zwischen Ir-

gendwie Anders und Etwas und offeriert dem Leser auf der Bildebene eine hintergründig-überraschende Schlusspointe: denn der Jemand, der auf Seite 24 an die Tür klopft und „wirklich sehr merkwürdig“ aussieht, ist ein kleiner blonder Junge.

Die (fiktionale) Geschichte ist in der Er-Form unter Verwendung langer direkter Redepassagen weitgehend neutral erzählt. Nur an einer Stelle (S. 7) scheint, in Klammer gesetzt, kommentierendes auktoriales Erzählverhalten durch:

Es spielte, was sie spielten (wenn er durfte).

Die Beschränkung des Erzählers auf die Erzählperspektive der Außensicht ist konsequent; die Gedanken und Gefühle werden durch die Bilder ge-spiegel-t. Das kommt dem entwicklungspsychologischen Stand des kindlichen Lesers entgegen.

Im Buch treten zwei Identifikationsfiguren auf: Irgendwie Anders, die Hauptfigur, und das Etwas (ab Seite 13). Irgendwie Anders ist ein identifikationsgeeigneter Sympathieträger, der Leser leidet zu Beginn mit ihm. Dass sich dies zeitweise ändert, die Hauptfigur also nicht durchgängig positiv dargestellt ist, sondern im Teil 2 auch ein (vorübergehend) als negativ einzuschätzendes Verhalten sichtbar wird, vermeidet eine klischeehaft-simplifizierende Schwarz-Weiß- bzw. Opfer-Täter-Kontrastierung. Das Mitleid des Lesers wandelt sich zwischenzeitlich in Unverständnis, das einen kognitiven Prozess anregt. Interessanterweise ist die zweite Hauptfigur, das Etwas, eindeutig positiv gestaltet, offen und kontaktfreudig.

Die homogene Gruppe, die Irgendwie Anders vom Miteinander ausschließt, und ihre Verfasstheit wird bildlich detailreich dargestellt (sehr eindrücklich z.B. auf Seite 5; dazu unten mehr; vgl. dazu auch BÜKER 2003). Der Menschenjunge, der im Schlussbild auftritt, ist nur durch sein Äußeres charakterisiert.

Einige Detailbeobachtungen

Die Geschichte beginnt expositionsartig auf Seite 2 mit der Textpassage auf weitgehend ockerfarbigem Grund.

Auf einem hohen Berg,
wo der Wind pfiff,
lebte ganz allein
und ohne einen einzigen Freund
Irgendwie Anders.

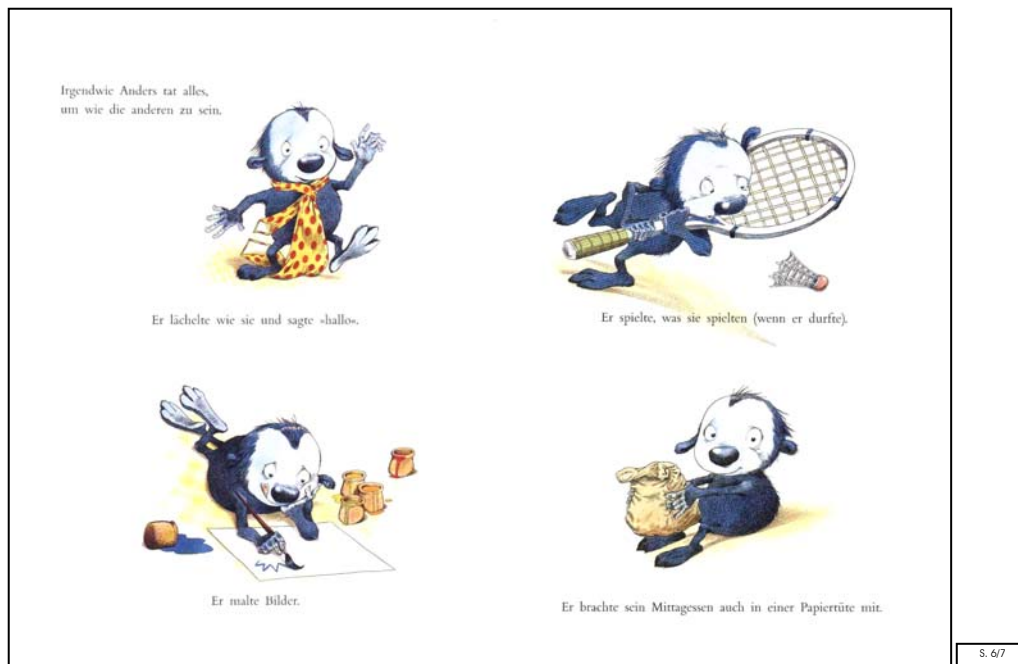
Der Text führt direkt ins Geschehen und lässt die Fabel der Geschichte erahnen. Eine in hellen, aber kalten Blautönen gehaltene Landschaft verbindet die (Text-)Seite 2 mit der Bildseite 3 von links nach rechts, der Rauch aus dem Schornstein des Hauses von Irgendwie Anders von rechts nach links. Noch auf dem rechten Bildrand der linken Seite beginnt der Berg emporzuragen, ebenfalls in Blau, aber kräftig, dunkel und schraffiert, auf dessen Gipfel man nur über einen extrem steilen (Rundung 1 auf Rundung 2!) wendeltreppenartigen Weg gelangen kann. Hier oben lebt Irgendwie Anders in einer Bretterhütte mit geflicktem Dach. Die Hütte vermittelt den Eindruck von hermetischer Abgeschlossenheit, denn die Haustür ist, für den Betrachter nicht sichtbar, auf der Rückseite des Hauses. Die durch einfache bildliche Mittel veranschaulichte Abgeschlossenheit des Ortes ergänzt und erweitert die Textaussage; trotzdem bleibt dem Betrachter Spielraum für eigene Vorstellung: Wie sieht es im Haus aus? Wie sieht Irgendwie Anders aus? ... Beispielhaft für das Verhältnis Gruppe – Irgendwie Anders sei die Seite 5 angeführt. Die Gruppe und Irgendwie Anders stehen sich frontal gegenüber, Irgendwie Anders mit dem Rücken zum Betrachter. Die perspektivische Bildeinteilung – Gruppe oben, Irgendwie Anders im unteren Drittel – verstärkt den Eindruck Groß - Klein. Die Mimik der Tiere schwankt zwischen Stirnrun-

zeln, Skepsis und Häme. Ausnahmslos alle Tiere haben ihre Arme entweder vor der Brust verschränkt, hinter dem Rücken gekreuzt oder tief in die Taschen vergraben. Der Text, direkte Rede der Gruppe, ist links auf Höhe von Irgendwie Anders platziert:

„Tut uns leid, du bist nicht wie wir.
Du bist irgendwie anders.
Du gehörst nicht dazu.“

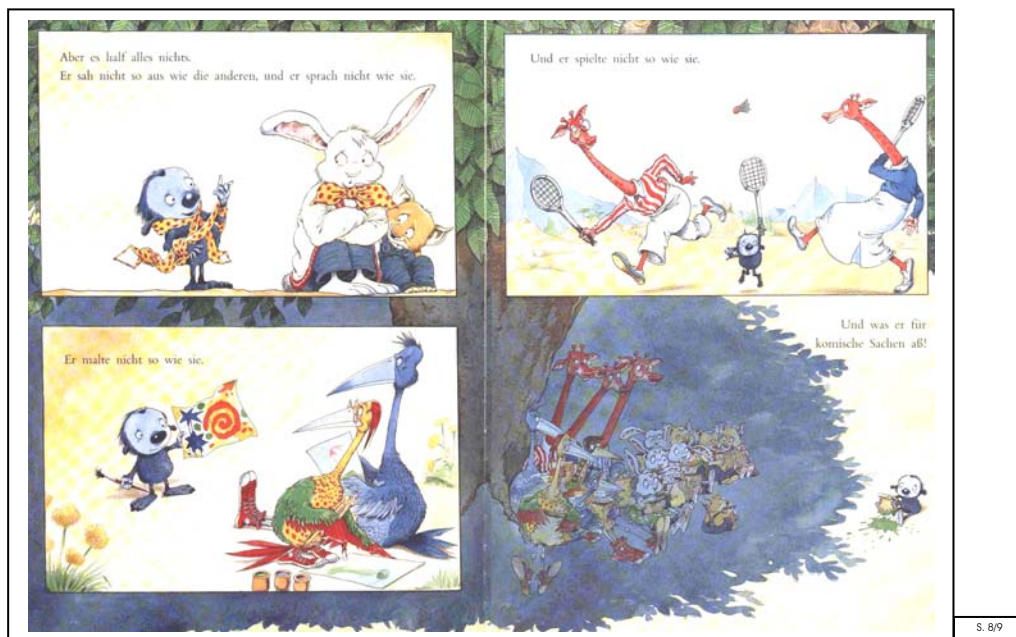
Die ablehnende Haltung der Gruppe wird durch Bild- und Textinformationen sowie durch die Positionierung des Textes eindeutig transportiert.

Einen verbindenden Bogen zwischen den Teilen 1 und 3 schlagen die Seiten 6/7, 8/9 und 26/27. Auf diesen Doppelseiten werden dreimal vier Szenen in Einzelbildern dargestellt.



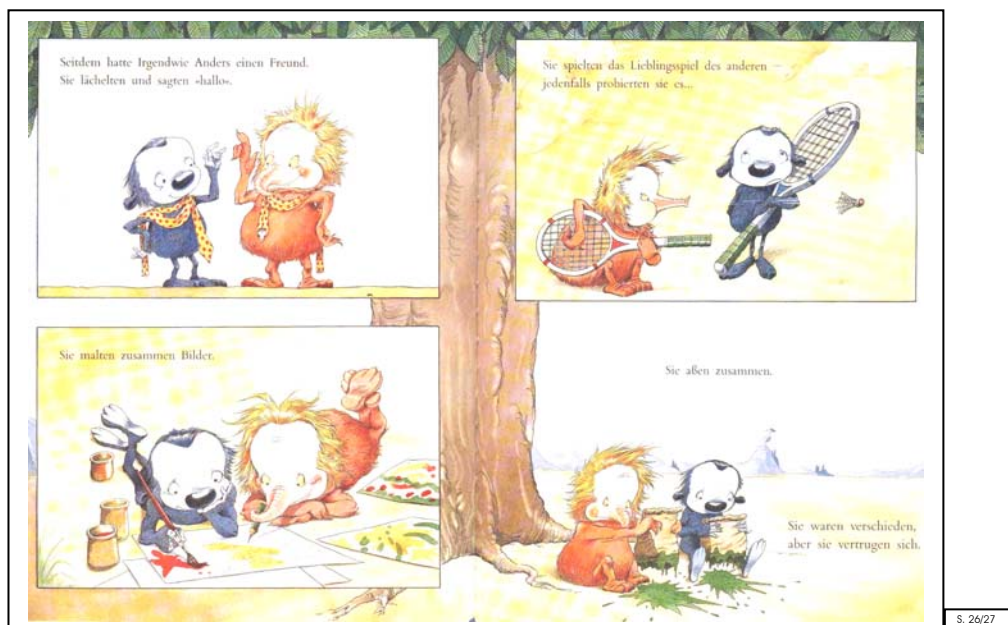
Auf der Doppelseite 6/7 sind die Bemühungen von Irgendwie Anders in Verhalten/Kleidung, bei Zeichnen, Sport und Essen dargestellt, symbolisiert und fokussiert durch die Konzentration auf die Figur und das fast völlige Fehlen eines Hintergrundes.

Szenen und Gesamtbildaufteilung werden auf den Seiten 8/9 wiederholt. Die Szenen 1 bis 3 sind, deutlich durch Rahmen begrenzt, auf die nun den Hintergrund gebende Szene 4 gesetzt; diese Bilder weisen einen mehr oder weniger differenzierten Hintergrund auf. Durch die distante Positionierung – Irgendwie Anders links, die anderen rechts bzw. der kleine Irgendwie Anders zwischen zwei großen, federballspielenden Giraffen – wird deutlich, dass sich Irgendwie Anders vergeblich bemüht. Ein noch deutlicheres Signal setzt die Essens-Szene 4: Alle Tiere sind im Schatten eines Baumes versammelt, Irgendwie Anders sitzt außerhalb dieser Grenze, die giftgrüne Farbe seines Essens bildet einen scharfen Kontrast zum Blau des Schattens.



Die Seiten zeigen auch, dass sich RIDDELL der dem Medium Bild eigenen Mittel bedient und dadurch „eine eigenständige Interpretation des Textes schafft, gleichsam über ihn hinausweist“ (SAHR 1992, S. 6). So heißt es auf der Textebene nur lapidar: „Und was er für komische Sachen aß!“, während die geschickt gewählte perspektivische Von-Oben-Sicht gleichsam auktorial die Situation zeigt.

Auch farblich völlig entsprechend der Doppelseite 8/9 sind die Seiten 26/27 gestaltet, nur wird nun gezeigt, wie Irgendwie Anders und Etwas gemeinsam sich grüßen, malen, spielen und essen; der ausgrenzende Schatten des Baumes ist verschwunden.



3.3 Abdruck des Textes aus *Irgendwie Anders*

Der Text ist dem Druck entsprechend im Flattersatz wiedergegeben, die Absätze entsprechen dem auf einer Doppelseite platzierten Text.

- S. 2 Auf einem hohen Berg,
 wo der Wind pffiff,
 lebte ganz allein
 und ohne einen einzigen Freund
 Irgendwie Anders.
- S. 4 Er wußte, daß er irgendwie anders war, denn alle fanden das.
 Wenn er sich zu ihnen setzen wollte
 oder mit ihnen spazierengehen
 oder mit ihnen spielen wollte,
- S.5 dann sagten sie immer:
 „Tut uns leid, du bist nicht wie wir.
 Du bist irgendwie anders.
 Du gehörst nicht dazu.“
- S. 6 Irgendwie Anders tat alles,
 um wie die anderen zu sein.
 Er lächelte wie sie und sagte „hallo“.
 Er malte Bilder.
- S. 7 Er spielte, was sie spielten (wenn er durfte).
 Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit.
- S. 8 Aber es half alles nichts.
 Er sah nicht so aus wie die anderen, und er sprach nicht wie sie.
 Er malte nicht so wie sie.
- S. 9 Und er spielte nicht so wie sie.
 Und was er für komische Sachen aß!
- S. 10 „Du gehörst nicht hierher“, sagten alle.
 „Du bist nicht wie wir, du bist irgendwie anders!“
- S. 11 Irgendwie Anders ging traurig nach Hause.
 Er wollte gerade schlafen gehen,
 da klopfte es an der Tür.
- S. 12 Draußen stand jemand – oder etwas.
 „Hallo!“ sagte es. „Nett, dich kennenzulernen.
 Darf ich reinkommen?“
- S. 13 „Wie bitte?“ sagte Irgendwie Anders.
 „Guten Tag!“ sagte das Etwas und
 hielt ihm die Pfote hin – das heißt,
 eigentlich sah sie mehr wie eine Flosse aus.
- S. 15 Irgendwie Anders starrte auf die Pfote.
 „Du hast dich wohl in der Tür geirrt“, sagte er.

Das Etwas schüttelte den Kopf. „Überhaupt nicht,
hier gefällt’s mir. Siehst du ...“
Und ehe Irgendwie Anders auch nur bis drei zählen konnte,
war es schon im Zimmer ...

- S. 16 ... und setzte sich auf die Papiertüte.
„Kenn ich dich?“ fragte Irgendwie Anders verwirrt.
„Ob du mich kennst?“ fragte das Etwas und lachte. „Natürlich!
Guck mich doch mal ganz genau an, na los doch!“
- S. 17 Und Irgendwie Anders guckte.
Er lief um das Etwas herum, guckte vorn, guckte hinten.
Und weil er nicht wußte, was er sagen sollte, sagte er nichts.
„Verstehst du denn nicht!“ rief das Etwas. „Ich bin genau wie du!
Du bist irgendwie anders – und ich auch.“
Und es streckte wieder seine Pfote aus und lächelte.
- S. 18 Irgendwie Anders war so verblüfft,
daß er weder lächelte noch die Pfote schüttelte.
„Wie ich?“ sagte er. „Du bist doch nicht wie ich!
Du bist überhaupt nicht wie irgendwas, das ich kenne!
Tut mir leid, aber jedenfalls bist du
nicht *genauso* irgendwie anders wie ich!“
Das Etwas ließ langsam die Pfote sinken.
„Oh!“ machte es und sah sehr klein und sehr traurig aus.
Es erinnerte Irgendwie Anders an irgendwas,
aber er wußte einfach nicht, woran.
- S. 20 Das Etwas war gerade gegangen,
da fiel es ihm plötzlich ein.
„Warte!“ rief Irgendwie Anders. „Geh nicht weg!“
- S. 21 Er rannte hinterher, so schnell er konnte.
Als er das Etwas eingeholt hatte, griff er nach seiner Pfote
und hielt sie ganz, ganz fest.
„Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal.
Wenn du Lust hast, kannst du bei mir bleiben.“
Und das Etwas hatte Lust.
- S. 22 Seitdem hatte Irgendwie Anders einen Freund.
Sie lächelten und sagten „hallo“.
Sie malten zusammen Bilder.
- S. 23 Sie spielten das Lieblingsspiel des anderen –
jedenfalls probierten sie es ...
Sie aßen zusammen.
Sie waren verschieden,
aber sie vertrugen sich.
- S. 24 Und wenn einmal jemand an die Tür klopfte,
der wirklich *sehr* merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht
„Du bist nicht wie wir“ oder „Du gehörst nicht dazu“.
- S. 25 Sie rückten einfach ein bißchen zusammen.

4 DOKUMENTATION VON ORGANISATION UND DURCHFÜHRUNG

Dieses Kapitel legt dokumentarisch Rechenschaft ab darüber, wie im Rahmen dieser Studie vorgegangen wurde.

4.1 ALLGEMEINES

Um eine aspektreichere und differenziertere Analyse ausgewählter Lernprozesse zu erreichen, war es vorab eine grundsätzliche Entscheidung, die Probandenklasse in zwei Gruppen zu teilen.

Nun waren drei Modi denkbar:

- kein ‚Vorlauf‘, d.h. die SchülerInnen müssen sich der Sache unvorbereitet stellen;
- ein ‚Vorlauf‘ in Textarbeit, d.h. die Kinder würden vorab mit dem Text bekannt gemacht;
- ein ‚Vorlauf‘ in Medienarbeit mit ersten Einblicken in Kameraarbeit, Begriffe usw.

Es ergaben sich für die Untersuchung sechs potenzielle Sets, die sich tabellarisch wie folgt darstellen lassen:

	Gruppe A			Gruppe B		
	Kein Vorlauf	Vorlauf Textarbeit	Vorlauf Medienarbeit	Kein Vorlauf	Vorlauf Textarbeit	Vorlauf Medienarbeit
A1	☐			☐		
A2	☐				☐	
A3	☐					☐
A4	☐				☐	☐
B		☐			☐	☐
C			☐		☐	☐

Die Möglichkeiten der Darstellung und der Analyse sind abhängig von der Wahl des Sets. Je mehr Variablen gegeben sind, das trifft auf die Designs A4, B und C zu, desto mehr Möglichkeiten der Analyse gibt es. Allerdings vergrößert sich dadurch die Gefahr, dass dabei vieles nur spekulativ ist, weil kaum alle sich dadurch ergebenden Aspekte sinnvoll miteinbezogen werden könnten.

Ich habe mich bei der vorliegenden Untersuchung für die Möglichkeit A3 entschieden. Das heißt, eine Gruppe A verfilmte völlig unvorbereitet, ohne vorherige Textkenntnis und ohne z. B. Einblicke in die Handhabung der Videocamera oder in gängige Einstellungen, praktizierte also selbstgesteuertes, exploratives Lernen aus Erfahrung, während eine Gruppe B im Vorlauf nach induktiven und deduktiven Verfahren Einblicke in elementare Möglichkeiten des Mediums Video erhielt (im Sinne einer *cognitive apprenticeship*). Beiden Gruppen war der Text vorab unbekannt.

Probandenklasse war, mit Einverständnis der Eltern, der Schulleitung und des Staatlichen Schulamtes, eine 4. Jahrgangsstufe der König-Otto-I.-Grundschule in Königsbrunn mit 26 SchülerInnen, davon je 13 Mädchen und Knaben.

Am ersten Tag stellte ich mich kurz vor und klärte den Ablauf der kommenden drei Tage. Gemeinsam mit dem Klassenleiter, der auf möglichst ausgewogene Zuordnung achtete, wurde nur noch die Einteilung in Gruppen vorgenommen und dann ermittelt, wer eher zu den „Schauspielern“ oder den „Technikern“ tendierte. Eine strikte Vorfestlegung wurde vermieden.

Die zeitliche Planung und Durchführung veranschaulichen die Tabellen auf den folgenden zwei Seiten.

	Alle	nur Gruppe A	nur Gruppe B	Kommentar/Anmerkungen	Material
12.04	Klassenzimmer				
15'	Vorstellen Elternbriefe Bilden von zwei Gruppen mit je 13 Kindern, unterteilt in: „Schauspieler“ 1 „Irgendwie Anders“ 1 „Etwas“ 1 „Sehr Merkwürdig“ 5 Gruppe und „Technik“ 3 Kamera 2 Regie/Storyboard Die genaue Einteilung erfolgte erst später.				
13.04			Gruppenraum		
135'			deduktiv: Bedienung der Kamera, Erfahren der möglichen Kameraeinstellungen induktive Phase: Geheft: Kamera, Einstellungen, Beispiel Storyboard	Die Klasse verfügt über keinerlei Erfahrungen im Umgang mit dem Medium Video. Gruppe B erprobt im Vorkurs den Umgang mit der Kamera und die Wirkung von Einstellungen sowie das Erstellen eines Storyboards.	VHS-Kamera Kassette Kontrollmonitor Stativ Geheft (siehe „Abspann“)
14.04		Videolabor	Klassenzimmer		
8.30 - 12.30		Vertrautmachen mit der Umgebung Vorlesen Text Erlesen Textblatt (mit Zeilenlineal) Gespräch Prozess des Verfilmens	Wiederholung der Ergebnisse des Vortages mit dem Klassenleiter anhand des Gehefts	Gruppe A: Abholung um 8.20 Uhr Rückkehr gegen 12.45 Uhr Gruppe A geht sofort nach der skizzierten Textpräsentation an das Verfilmen, Gruppe B wiederholt die Ergebnisse des Vorkurses	Textblätter Fragebogen Drehbuchvorlage VHS-Kamera; VHS-Kassette; Kontrollmonitor; Stativ Requisiten: Spiegel, grüne Grütze, Federball, Kartenspiel, Schminkefarben ...

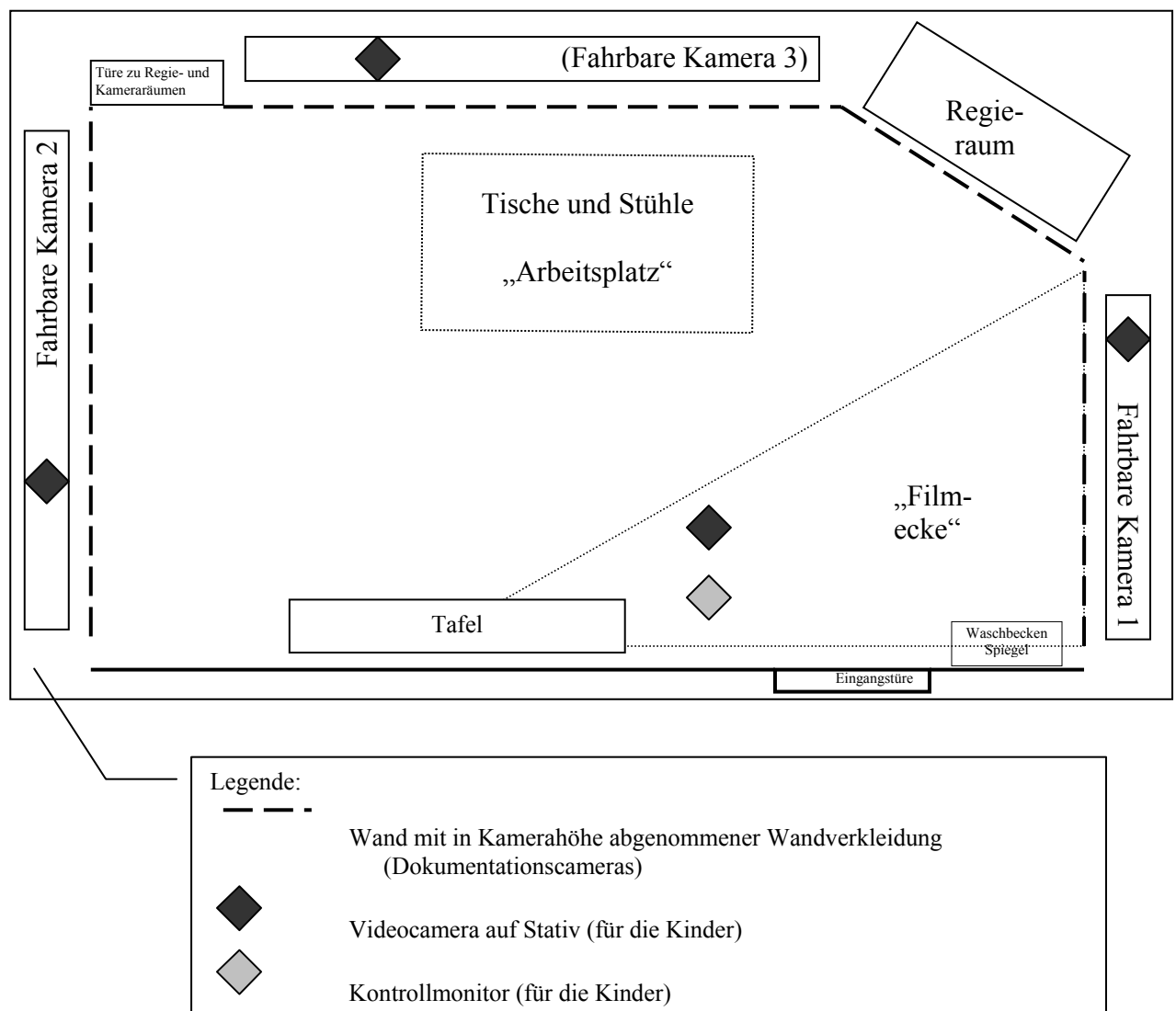
15.04		Klassenzimmer	Videolabor		
8.30 - 12.30		Normaler Unterricht	Vertrautmachen mit der Umgebung Vorlesen Text Erlesen Textblatt (mit Zeilenlineal) Gespräch Prozess des Verfilmens	Gruppe B: Abholung um 8.20 Uhr Rückkehr gegen 12.45 Uhr	Textblätter Fragebogen Drehbuchvorlage VHS-Kamera; VHS-Kassette; Kontrollmonitor; Stativ Requisiten: Spiegel, grüne Grütze, Federball, Kartenspiel, Schminkfarben ...
16.04	Klassenzimmer				
8.00 - 10.00	Gemeinsames Ansehen der Videos Vergleich mit dem Bilderbuch				Videorecorder Fernseher Videocamera Externe Mikros Farbfolien Buch

4.2 VIDEOLABOR

Entscheidend für die spätere Auswertung waren vorab für die Kinder möglichst gute Arrangements zu treffen, die zudem eine hochwertige Dokumentation der Arbeitsprozesse erlaubten. Zuerst konzentrierten sich meine Planungen darauf, die Kinder in einem leer stehenden Klassenzimmer in der Schule filmen zu lassen. Die Vorteile lagen auf der Hand: gewohnte Atmosphäre, Materialien in Reichweite, Möglichkeiten der Trennung und Betreuung der zwei Gruppen. Jedoch überwogen genau besehen die Nachteile: Um das ganze Geschehen zu dokumentieren, waren mindestens zwei Kameras erforderlich, die zudem mit etwa vier Richtmikrofonen bestückt sein mussten. An Personal wären zwei Kameralleute, ein Regisseur und idealiter ein Tonmeister nötig gewesen. Zudem hätten die akustischen Verhältnisse eines Klassenraumes problematisch für die Aufnahme werden können.

Alternativ bot es sich an, die Kinder im Videolabor der Universität arbeiten zu lassen. Der Nachteil der möglicherweise hemmenden sterilen Atmosphäre konnte durch perfekte technische Rahmenbedingungen und das Personal, das im Herstellen von Dokumentationen geschult war, ausgeglichen werden.

Um optimale Möglichkeiten sowohl für die SchülerInnen als auch für die Dokumentierenden zu schaffen, wurde folgende Strukturierung des Laborraumes erarbeitet:



Für die Mitschau besetzen ein Regisseur und ein Techniker den Regieraum, studentische Hilfskräfte übernahmen die Führung der fahr- und schwenkbaren Kameras 1 und 2; Kamera 3 blieb unbesetzt. Um die Interaktionen zwischen den Gruppen dokumentieren zu können, wurde während der Aufnahmen teilweise im *split-screen*-Verfahren gearbeitet. Die Tonaufnahmen wurden über an der Decke installierte Mikrofone vorgenommen¹¹⁶. Um später exakt belegend auswerten zu können, stempelte die Regie am rechten unteren Bildrand eine Zeitleiste ein.

Nach Abschluss der ‚Dreharbeiten‘ betrachteten die Kinder ihren Film. Um die Reaktionen der SchülerInnen darauf zu dokumentieren, wurde während der Aufnahme die Möglichkeit genutzt, ein Insert am linken oberen Bildrand zu platzieren, in dem das Fernsehbild, das betrachtet wurde, sichtbar ist.

Die SchülerInnen arbeiteten mit einer Panasonic S-VHS-Videocamera der NV-M7-Serie¹¹⁷ mit integriertem Mikrofon; zudem stand ihnen ein schwarz/weiß-Monitor zur Verfügung, damit sie die Einstellungen und *takes* direkt kontrollieren konnten.

4.3 VERLAUFSTABELLEN ZUR ZEITLICHEN STRUKTUR DER VORMITTAGS IM VIDEOLABOR

Die folgende Tabelle¹¹⁸ gibt einen Überblick, wie sich der Arbeitsprozess der Gruppen zeitlich gliederte. Das Verhältnis der Zellengrößen entspricht dem Zeitbedarf. Das Verfahren wurde gewählt, damit auf einen ersten Blick Unterschiede zwischen den Prozessen der Gruppen deutlich werden.

Weil es hier nur um die Dokumentation, nicht schon um die Analyse geht, vorab nur drei unkommentierte Beobachtungen zu grundlegenden Unterschieden im Arbeitsprozess der zwei Gruppen:

Der Zeitbedarf bis zum Beginn der eigenständigen Arbeit war in beiden Gruppen fast identisch. Während es Gruppe A jedoch schaffte, drei Probedurchgänge und zwei Filme zu drehen, gelang der Gruppe B nur ein Film ohne eigenen Probedurchgang. Abgesehen von der Tatsache, dass die Gruppe B zum einen sehr viel Zeit für das Erstellen eines wenig differenzierten und für die filmische Arbeit hilfreichen Storyboards (siehe unter 5.1) brauchte, liegt das zum anderen vor allem an den unterschiedlichen Herangehensweisen. Gruppe 1 (probte und) filmte zumeist in einer Einstellung, also ohne Schnitte, während Gruppe B jede Szene separat probte, veränderte, filmte. Das ist sicherlich auf den absolvierten Vorkurs zurückzuführen, in dem die Möglichkeit thematisiert und erprobt wurde, einen Film per Storyboard vorzubereiten und durch Schnitte zu stückeln und zu reihen. Damit entging der Gruppe B die Chance, durch gemeinsames Betrachten und Reflektieren eines filmischen Ergebnisses für einen weiteren Versuch zu lernen.

Gruppe A ging das Filmen partnerschaftlich an, Kompromisse innerhalb und zwischen den Gruppen wurden gesucht und gefunden, jede Meinung wurde zumindest angehört. In der Gruppe B gab ein Kind den Ton an: der Regisseur.

Im Gegensatz zur Gruppe A musste bei der Gruppe B relativ häufig steuernd eingegriffen werden.

116 Was, wie sich während der Arbeit herausstellte, nicht ganz unproblematisch war, denn die Mikrophone erwiesen sich als so sensibel, dass jedes kleinste Geräusch aufgenommen wurde und daher mitunter nur ein lautstarkes Stimmengewirr vernehmbar war, was Analyse und Transkription erheblich erschwerte. Jedoch werden die ausgewählten Stellen von diesem Problem nicht tangiert.

117 Einige technische Daten: Die (nicht mehr ganz neue) Panasonic NV-M7 verfügt über ein 6fach Motor-Zoom mit Macro-Funktion und ein Auto-Focus-System; sie nimmt mit vier Rotationsmagnetköpfen im Schrägspurverfahren bei einer Bandgeschwindigkeit von 23,99 mm/sec (PAL-Farbsignal, Mono) auf.

118 Für alle Zeitangaben in der Tabelle (und auch später in Kapitel 3) gilt: Die Anfangs- und Endzeiten beziehen sich auf die in die Filme eingeblendete Zeitleiste. Mitunter sind die Angaben Idealkonstrukte, denn der Übergang von einer Phase zur anderen vollzieht sich nicht immer exakt festlegbar von einer Sekunde zur nächsten.

Gruppe A		Gruppe B	
0:00:00 Stilles Erlesen des Bilderbuchttextes (ohne Bilder)	1	0:00:00 Stilles Erlesen des Bilderbuchttextes (ohne Bilder)	1
0:05:49 Vorlesen des Textes durch L	2	0:06:17 Vorlesen des Textes durch L	2
0:10:23 Aussprache, gemeinsame Planung	3	0:10:45 Aussprache, gemeinsame Planung	3
0:14:00 Vorbereitung in den Gruppen („Spieler“, „Techniker“)	4	0:14:30 Gemeinsames Erstellen eines Storyboardes	4
0:24:08 Vorbereitung in der „Spielzone“; Kamerabedienung	5		
0:35:00 Probedurchgang 1	6	0:31:40 Abbruch; weiter in Gruppen („Spieler“, „Techniker“)	5
0:40:33 Reflexion zum Durchgang 1	7	0:44:45 Gemeinsames Vorbereiten des Filmens	6
0:47:50 Probedurchgang 2	8		
1:00:18 Start Film 1	9	0:56:55 Pause	7
1:07:56 Pause	10		
1:34:00 Reflexion zu Film 1	11	1:21:33 Besprechung	8
		1:25:10 Weitere Vorbereitungen in Gruppen	9
1:53:00 Vorbereitungen	12	1:37:07 Drehen des Films	10
2:02:44 Start Probedurchgang 3	13		
2:25:30 Start Film 2	14		
2:34:14 Ansehen Film 2	15	2:37:05 Ansehen des Films	11
2:39:16 Kommentierung des Films	16		
2:42:30 Ende		2:44:52 Kommentierung des Films	12
		2:47:24 Ende	

Die verkleinerte Textvorlage der Kinder

Kathryn Cave <i>Irgendwie Anders</i> Bilder von Chris Riddell 1 Auf einem hohen Berg, wo der Wind pflift, lebte ganz allein und ohne einen einzigen Freund Irgendwie Anders. Er wusste, dass er irgendwie anders war, denn alle fanden das. Wenn er sich zu ihnen setzen wollte oder mit ihnen spazieren gehen oder mit ihnen spielen wollte, dann sagten sie immer: "Tut uns leid, du bist nicht wie wir, du bist irgendwie anders. Du gehörst nicht dazu." Irgendwie Anders tat alles, um wie die anderen zu sein. Er lächelte wie sie und sagte "hallo". Er malte Bilder. Er spielte, was sie spielten (wenn er durfte). Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit. 20 Aber es half alles nichts. Er sah nicht so aus wie die anderen, und er sprach nicht wie sie. Er malte nicht so wie sie. Und er spielte nicht so wie sie. Und was er für komische Sachen aß! 25 "Du gehörst nicht hierher", sagten alle. "Du bist nicht wie wir, du bist irgendwie anders!" Irgendwie Anders ging traurig nach Hause. Er wollte gerade schlafen gehen, da klopfte es an der Tür. 30 Draußen stand jemand - oder etwas. "Hallo!" sagte es. "Nett, dich kennenzulernen. Darf ich reinkommen?" "Wie bitte?" sagte Irgendwie Anders. "Guten Tag!" sagte das Etwas und hielt ihm die Pforte hin - das heißt, eigentlich sah sie mehr wie eine Flosse aus. Irgendwie Anders starrte auf die Pforte. "Du hast dich wohl in der Tür geirrt", sagte er. Das Etwas schüttelte den Kopf. "Überhaupt nicht,	40 hier gefällt's mir. Siehst du ..." Und ehe Irgendwie Anders auch nur bis drei zählen konnte, war es schon im Zimmer und setzte sich auf die Papiertüte. "Kennst du dich?" fragte Irgendwie Anders verwirrt. "Ob du mich kennst?" fragte das Etwas und lächelte. "Natürlich! Guck mich doch mal ganz genau an, na los doch!" Und Irgendwie Anders guckte. Er lief um das Etwas herum, guckte vorn, guckte hinten. Und weil er nicht wusste, was er sagen sollte, sagte er nichts. 50 "Versteht du denn nicht!" rief das Etwas. "Ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders - und ich auch." Und es streckte wieder seine Pforte aus und lächelte. Irgendwie Anders war so verblüfft, dass er weder lächelte noch die Pforte schüttelte. 55 "Wie ich?" sagte er. "Du bist doch nicht wie ich!" Du bist überhaupt nicht wie irgendwas, das ich kenne! Tut mir leid, aber jedenfalls bist du nicht genauso Irgendwie anders wie ich!" Das Etwas ließ langsam die Pforte sinken. 60 "Oh!" machte es und sah sehr klein und sehr traurig aus. Es erinnerte Irgendwie Anders an irgendwas, aber er wusste einfach nicht, woran. Das Etwas war gerade gegangen, da fiel es ihm plötzlich ein. 65 "Wartet!" rief Irgendwie Anders. "Geh nicht weg!" Er rannte hinterher, so schnell er konnte. Als er das Etwas eingeholt hatte, griff er nach seiner Pforte und hielt sie ganz, ganz fest. "Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal. 70 Wenn du Lust hast, kannst du bei mir bleiben." Und das Etwas hatte Lust. Seitdem hatte Irgendwie Anders einen Freund. Sie lächelten und sagten "hallo". Sie malten zusammen Bilder. 75 Sie spielten das Lieblingsspiel des anderen - jedenfalls probierten sie es ... Sie aßen zusammen. Sie waren verschieden, aber sie vertrugen sich. 80 Und wenn einmal jemand an die Tür klopfte, der wirklich sehr merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht "Du bist nicht wie wir" oder "Du gehörst nicht dazu". Sie rückten einfach ein bisschen zusammen.
---	--

5 ANALYSE UND INTERPRETATION PRÄGNANTER DETAILS

Im Folgenden werden Details aus den Gruppenvormittagen analysiert und interpretiert. Es geht dabei nicht um Vollständigkeit, entscheidende Kriterien sind Exemplarität und Prägnanz.

Aus Gliederungsgründen trenne ich Vorkurs und Vormittage; innerhalb der drei Einheiten gehe ich chronologisch vor, denn oft erklären und klären sich Befunde aus dem Vorangegangenen. Dieses Vorgehen bedeutet keinesfalls, dass ich auf übergreifende Bezüge oder im Vergleich Interessantes verzichte. Ich möchte besonders darauf hinweisen, dass es primär nicht um die Analyse und Interpretation der Produkte, also der Filme geht, vielmehr wird besonderes Augenmerk auf den Prozess gerichtet.

Die untergeordneten Überschriften in den Kapiteln 5.2 und 5.3 beziehen sich auf die tabellarische Übersicht unter 4.3 und sollen eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang ermöglichen¹¹⁹.

Bei der Transkription der Schüleräußerungen, die Schüler werden bei allen Zitaten mit Namen genannt, verwende ich in der Studie folgende Zeichen¹²⁰:

–	Zäsur
--	kurze Pause (ca. 2 sec)
---	mittlere Pause (
:	Dehnung
ABC	starke Betonung
[abc abc	simultane Äußerungen zweier Sprecher, untereinander geschrieben im Bereich der Überlappung
(...)	unverständliche Stelle
(abc)	nicht genau transkribierbare, aber verständliche bzw. erschlossene Äußerung
abc_	Selbstkorrektur im Wort

Als Abkürzungen werden verwendet:

IA	Irgendwie Anders
E	Etwas
SMe	Sehr Merkwürdig
Erz	Erzähler

¹¹⁹ In den Fußnoten sei eine Anmerkung zum Arbeits- und Schreibprozess erlaubt: Die Fassung der Arbeit hat sich im Laufe der langen Zeit mehrfach geändert. Viele Teile, die ursprünglich wichtig schienen, mussten dem Willen zu einer kompakteren Darstellung weichen. So war in einer der verworfenen Konzeptionen dieses Kapitel mit sehr viel mehr *screenshots* aus den Aufzeichnungen versehen. Auf etliche wurde im endgültigen Manuskript verzichtet, weil in den Überarbeitungen deren Aussagekraft immer mehr verschwamm, viele scheinbar nur eine illustrierende, dekorative, umfangsaufblähende Funktion hatten.

¹²⁰ Nach HAUSENDORF/QUASTHOFF 1996, S. 371.

5.1 VORKURS DER GRUPPE B

Gemäß des für die Untersuchung gewählten Sets (vgl. Kapitel 4.1) musste die Gruppe B einen Vorkurs absolvieren (vgl. Planungstabellen unter 4.1). Diesem Vorkurs lag ein von mir konzipiertes Geheft (siehe Anhang) zugrunde, das die Kinder erhielten und in dem wesentliche Aspekte wie Aufbau der Kamera, Kameraeinstellungen und Storyboard erklärt wurden.

Um einen Wechsel von Induktion und Deduktion zu erreichen und um nicht ausschließlich lehrergesteuert auf einer kognitiv-verbalen Ebene vorzugehen, war für die Kinder die erste Aufgabe, selbstständig eine kleine Szene zu verfilmen. Zwei alltägliche, gut umsetzbare Szenen standen zur Auswahl:

- ❖ Zwei Freunde spielen Mensch-ärgere-dich-nicht. Der eine meint, der andere habe ihn beschummelt. Sie beginnen zu streiten, nach kurzer Zeit weint der Beschuldigte.
- ❖ Schülerinnen und Schüler einer anderen Schule besichtigen euer Schulhaus. Vom Fenster eines Zimmers aus erklärt ein Kind, was es auf dem Schulhof alles zu sehen gibt.

Es wurden zwei kleine Gruppen gebildet, die die vorgegebenen Situationen besprachen und sich Gedanken über die filmische Umsetzung machten. Die Gruppen kamen nicht recht voran, und weil die Situation 2 offenbar nicht so attraktiv war wie Situation 1, verständigten sich die Gruppen, miteinander die Mensch-ärgere-dich-nicht-Szene zu filmen.

Gemeinsam wurden dann unter meiner Anleitung die technischen Apparate – Stativ, Camera, Fernsehbildschirm – vorbereitet. Dabei bekamen die Kinder bereits Informationen über die Funktion einzelner Teile (Start-, Still-Taste, Zoom, rote Kameraaufnahmeanzeige als Signal für „Kamera läuft“), über Möglichkeiten (Reihen von Einstellungen durch harte Schnitte) und zu Begriffen, etwa dass der „Ständer für die Camera“ (Jenny) Stativ heißt.

Schnell wurden anschließend die Rollen verteilt – wobei das Agieren vor der Camera für die Kinder dieser Gruppe weit weniger attraktiv war als das Bedienen der Camera –, das Szenenbild vorbereitet und mit dem Filmen begonnen¹²¹.



Einstellung 1



Einstellung 2a



Einstellung 2b

Als Einstieg in die Szene wählten die Kinder eine halbnaher Einstellung, bei der das Motiv ins Zentrum rückt – wenn auch hier etwas nach links und unten gedrängt. Die Situation ist für den Betrachter klar und nachvollziehbar, die unmittelbare Umgebung erschließbar. Die agierenden Personen werden nicht beide frontal dem Betrachter zugeordnet, durch die seitliche Positionierung des Mädchens wird ein gewisses Maß an Spannung im Aufbau erreicht. In Einstellung 2 beschuldigt das Mädchen den Jungen der Schummelei. Konsequenterweise wählt die Kamera aus, zuerst wird das Mädchen in Naheinstellung gezeigt, die Kamera schwenkt, der Junge weist

121 Zu diesem Kapitel gehört Anlage 4, *chapter* „Vorkurs Gruppe B“ auf DVD 3.

die Vorwürfe zurück. Die Einstellungen 1 und 2 sind mit hartem Schnitt gereiht. Das Ganze dauert nur wenige Sekunden.

Die Einstellungen und die Kameraführung haben die Kinder nicht bewusst gewählt, in der Phase des Aufbaus wurde darüber auch nicht gesprochen. Das Schwenken von einer Person zur anderen etwa ist neben der Schuss-Gegenschuss-Aufnahme eine Möglichkeit, einen Dialog darzustellen.

So gut sich die Sache eigentlich anließ, so abrupt endete sie, denn der Hauptdarsteller wollte nicht, wie geplant, einen weinenden Jungen spielen. Er setzte sich durch, die Szene wurde nicht weitergefilmt, die Gruppe einigte sich auf eine schulische Situation, in der eine Lehrerin in einem Wettbewerb das Einmaleins abprüft. Die Kamera folgt dabei dem Dialog ohne Schnitt mit schwenkenden Bewegungen. Die Haupteinstellungen – zuerst Halbnah, dann Nah – entsprechen dem oben ausgeführten Beispiel. Doch auch diese Szene wurde nicht wirklich vollendet; die Gruppe brachte im Vorkurs insgesamt nur eine Minute und 26 Sekunden Film auf Band.



Einstellung 1



Einstellung 2



Einstellung 3

Jedoch lässt sich als Befund festhalten: Weil keines der Kinder über Vorerfahrungen verfügte, könnte die wiederholte Wahl einer ähnlichen Einstellungsabfolge durchaus als Hinweis auf vorhandenes implizites Medienwissen interpretiert werden; denn die Mittel sind, so wie sie von den Kindern eingesetzt wurden, durchaus sinnvoll und gehören zum Standardrepertoire in Film und Fernsehen.

Weil nach diesen beiden Aufnahmen bereits fast zwei Drittel der veranschlagten Zeit von 135 Minuten verbraucht waren, brach ich die Phase des experimentierenden Filmens ab. Wir setzen uns an die Tische, lasen im Geheft (siehe Anhang) und sprachen dabei besonders über die Wirkung verschiedener Kameraeinstellungen und den Nutzen eines Storyboards.

Der Vorkurs war, was das Ausprobieren des Filmens an sich betraf, wenig ergiebig. Ein dafür wesentlicher Punkt war die Zusammensetzung der Gruppe. Dies machte sich auch am übernächsten Tag im Videolabor bemerkbar. Was die Kinder also neben den knappen experimentellen Erprobungen mitnahmen, waren in erster Linie Begriffe und theoretische Möglichkeiten. Aber damit, so sollte sich zeigen, kann man noch keinen Film drehen.

5.2 GRUPPE A

0:10:23 Aussprache, gemeinsame Planung	3
--	---

An das Erlesen und Vorlesen schloss sich ein Gespräch darüber an, welche Rollen für den Film zu vergeben waren. Nicht allen Kindern war klar, dass am Ende der Geschichte noch eine dritte Figur auftaucht:

00:11:59	Tatjana KM Clara Tatjana Daniela	Der wo an die Türe klopft. Genau. Ganz am Schluss. Des is doch das Etwas. NEI:N Jetzt streitets ned scho wieder.
----------	--	--

Es ist zu fragen, ob dieses Problem – der Umgang mit Bilderbüchern ist methodisch ja nicht ganz einfach, weil das Buch in der Regel nicht in Klassenstärke vorhanden ist – im herkömmlichen Literaturunterricht thematisiert worden wäre; das Bilderbuch löst die Frage auf der Bildebene auf. Die konkrete Problemstellung bezogen auf das spätere Verfilmen, nicht etwa verständnisüberprüfendes Nachfragen der Lehrerin, des Lehrers, aktiviert bei den SchülerInnen das Nachdenken über den Text, leistet damit einen Beitrag zum Textverstehen.

Daniela bezog die kurze Diskussion zwischen Tatjana und Clara nicht auf die Unterschiede im Textverstehen, sondern siedelte sie auf der Beziehungsebene an; offenbar gab es zwischen den beiden Mädchen öfter Streit.

0:14:00 Vorbereitung in den Gruppen („Spieler“, „Techniker“)	4
0:24:08 Vorbereitung in der „Spielzone“; Kamerabedienung	5

Während der folgenden beiden Arbeitsphasen war ich hauptsächlich damit beschäftigt, kleinere Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe der Spieler zu schlichten. Das bedeutete, ich merke das explizit an, dass die „Techniker“ sich praktisch ganz alleine mit der Technik und der Handhabung der Geräte vertraut machen mussten.

Ein Streitpunkt war – man möchte sagen, natürlich – die Besetzung des Irgendwie Anders. Die als Kompromiss gedachte Idee, während des Filmes zu wechseln, wurde allgemein verworfen. Der kurze Wortwechsel gibt keinen direkten Hinweis auf ein offenkundiges medienbezogenes Argument, jedoch lässt die sofortige und übereinstimmende Ablehnung durch die beiden Streitenden in diesem für sie offenbar sehr wichtigen Punkt darauf schließen, dass sie keinen Film kennen, in dem der Hauptdarsteller plötzlich von einer zweiten Person gespielt wird.

00:15:18	Andrea Tatjana Clara	Ihr könnt ja wechsln. [Ne, des is auch doof. Ne::..
----------	----------------------------	--

Einen deutlichen Hinweis auf die Vorstellungsbildung der Kinder während der Lektüre gibt die Tatsache, dass die Mädchen der drei Hauptrollen – Andrea, Clara und Daniela – sofort begannen, sich zu schminken, den Unterschied zur Gruppe markierten. Dass sich alle drei Mädchen schminkten, bedeutet aber auch, dass in ihrem Verständnis jede der Hauptfiguren, also auch der SMe am Ende der Geschichte, Merkmale aufweist, die sie zum Außenseiter macht.

Tatjana, die in der Abstimmung um die Rolle des Irgendwie Anders unterlag, wurde schmeichelnd von der Gruppe angetragen, sie solle doch die Rolle des Erzählers übernehmen. Dieses auf weiteres kooperatives Miteinander in der Gruppe zielende Angebot akzeptierte sie – mit weitreichenden Folgen. Sie gestaltete den Erzähler vom ersten Probedurchgang an sehr dominant, brachte ihn quasi als Mitspieler ein, achtete, weil sie das Textblatt zum Ablesen in der Hand hielt, auf unbedingte Texttreue und gab zudem Regieanweisungen. Das wirkte sich auf filmischer und sozialer Ebene aus: Zum einen zementierte es für den gesamten weiteren Verlauf die Struktur des Films und blockierte das Nachdenken darüber, ob ein Erzähler überhaupt notwendig sei oder der Film über andere Möglichkeiten verfüge, die es erlauben, ohne Erzähler auszukommen. Zum anderen entstanden daraus wieder kleinere Reibereien zwischen den Kindern, die sich aber in einem normalen, eher sachbezogenen denn persönlichen Rahmen bewegten und von der Gruppe immer beigelegt wurden.



Der Erzähler (Tatjana, mit Blatt) steht mitten im Spielgeschehen.

00:42:26	Tatjana	Ja, und ich find auch, dass die anderen müssen – müssen, wenn se ihren Text sagen, weil – äh – sonst muss ma des ihnen vorsagen und des des dauert dann so lang und des ist dann auch irgendwie blöd – – und – ähm – des muss ma dann halt auch etwas anders machen.
	L	Wie? Hast du da `ne Idee?
	Tatjana	[Ja, dass vielleicht
	Daniela	Wir können ja Zettl schreiben und die zeig mer uns dann immer so.
	Andrea	(...) wie bei Verona Feldbusch.

Das Nachdenken über den ersten Probedurchgang wurde bestimmt vom Problem der Texttreue. Die Kinder, die sich zu Wort meldeten, waren der Meinung, dass es unbedingt wichtig sei, den Text so zu sprechen, wie er auf ihren Leseblättern stand. Als Lösung wurden „Zettl“ vorgeschlagen. Damit sind die großen Texttafeln (sog. *cue cards*) gemeint, die in Fernsehshows (Wetten dass, 1, 2 oder 3, Harald-Schmidt-Show...), für den Zuseher in der Regel nicht sichtbar, oft aber absichtlich in das Showgeschehen einbezogen, dem scheinbar frei vor dem Publikum agierenden Moderator die Stichwörter für den nächsten Gag liefern. Das Wissen um diese Möglichkeit haben die Kinder wohl aus dem Fernsehen; dass dabei aber der Name von Verona Feldbusch fiel, die zu dieser Zeit ein sehr spät am Abend ausgestrahltes Magazin für Erwachsene moderierte, verblüfft einigermaßen.

Gedanken machten sich die Kinder auch darüber, wie die Szene, in der IA E zurückholt, gefilmt werden könnte. Auf den Vorschlag, er müsse zur Türe hinaus laufen, „weil das sieht dann besser aus“, meinte Clara:

00:43:15	Clara	Aber des – geht ja nicht, weil die können ja mit der Kamera nicht nach da.
----------	-------	--

Hier bestand Erklärungsbedarf im Hinblick auf Vorstellungsbildung; die Kinder konnten dieses Problem einer filmischen Leerstelle – das ablaufende Geschehen ist für den Zuseher nicht direkt sichtbar – nicht medienbezogen argumentierend lösen.

Die Anmerkung von Daniela, der SME, den sie spielte, solle „mehr sagen“, weist eine erste, zaghafte Lösung von der ansonsten von allen favorisierten engen Bindung an den Text aus.

0:47:50 Probedurchgang 2	8
--------------------------	---

Marco formuliert sein Unbehagen über die Dominanz der Erzählerin, die sich in das Bild drängt. Ganz offenkundig ist dies etwas, was ihm aus seiner audiovisuellen Medienerfahrung fremd ist:

00:59:38	Marco	Der Erzähler (...), ja, weil es reicht eigentlich, wenn ma – ihn hört – kein ma – ma braucht ihn ja nicht unbedingt seh_sehn.
----------	-------	---

Zwar wird die Figur des Erzählers auch in Kinder- und Jugendfilmen als Stilmittel personifiziert und sichtbar gemacht (etwa in Disneys *Robin Hood*), es ist aber wohl so, dass Kinder diese Figur nicht mit dem Erzähler eines Textes gleichsetzen. Angekommen ist diese Kritik nicht, wie der erste filmische Versuch zeigte.

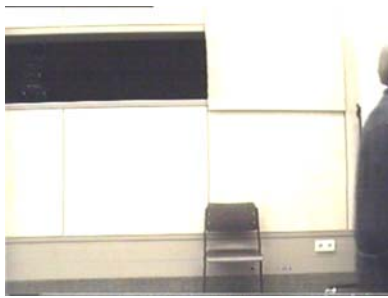
1:00:18 Start Film 1	9
----------------------	---



Der Erzähler dominiert den Einstieg in den Film. (DVD 3, chapter „Gruppe A“; Film 1 von 0:00:00 – 0:05:40)

Beim Einstieg in den Film bleibt die Kamera auf die Erzählerin fixiert, der Hauptakteur IA wird, kaum sichtbar, in den Hintergrund gedrängt. Die Exposition des Textes schlägt sich nicht in filmischer Umsetzung nieder. Als eigener Gestaltungswille ist dies wohl nicht zu interpretieren, wenn man das in der Gruppe Abgelaufene mitbedenkt. (Ganz anders wählte die Gruppe B den Einstieg in den Film.)

Film 1 wurde in einer Einstellung ohne Schnitt gedreht, die Kamera folgte dem Geschehen, gestaltete es eigentlich nicht. Der Erzähler diktierte das Geschehen, die Spieler setzen mit leichter zeitlicher Verzögerung das um, was der Erzähler las. Diese Atemlosigkeit ließ keine Zeit für eine vertiefende Umsetzung oder Ausgestaltung. Ganz deutlich sichtbar ist dies etwa in der Szene, als es an IAs Tür klopft. Die Kamera schwenkt mit, kann aber dem Lauftempo IAs nicht folgen.



Die Kamera schwenkt nicht im gleichen Tempo mit, das zentrale Objekt verschwindet fast völlig. (DVD 3, chapter „Gruppe A“; Film 1 von 0:00:00 – 0:05:40)

Dass diesem Problem durch die Möglichkeit eines Schnittes aus dem Weg gegangen werden könnte, realisieren die Kinder nicht.

Sehr eindrücklich in der Bildaussage und als Kameraeinstellung gut gelungen gestaltete die Gruppe die Szene, in der IA das E abweist. Die Aussage des Textes ist so in das Bild übernommen, wie sich die Kinder die Szene vorstellten.



(DVD 3, chapter „Gruppe A“; Film 1 von 0:00:00 – 0:05:40)

„Das Etwas ließ langsam die Pfote sinken.

„OH!“ machte es und sah sehr klein und sehr traurig aus.“ (Irgendwie Anders; S. 18)

1:34:00 Reflexion zu Film 1

11

Film 1 wurde nach einer Pause gemeinsam betrachtet. Die Kinder kritisierten ihr eigenes Produkt und sparten sich selbst dabei nicht aus. Wie oft beobachtbar, geriet dabei häufig eher Marginales in den Blick, sie merkten aber auch wichtige Punkte an.

So wurde mehrfach geäußert, die Spieler müssten sich mehr auf die Mitspieler oder, je nach Situation, auf die Kamera hin orientieren, dürften auch nicht, wenn der Erzähler ihnen Textteile vorsage, in dessen Richtung sehen. Warum das so sein müsse, blieb in den Argumentationen allerdings diffus.

01:35:36	Tatjana	Die Clara, die müsste sich – ähm ähm – mit dem Gesicht zur Kamera drehn, weil (...) weil des sieht dann immer blöd aus..
----------	---------	--

In diesem Zusammenhang wurde auch wieder das Problem erörtert, dass der Erzähler sichtbar sei.

Marco, aus der Gruppe der „Techniker“, monierte als logischen Fehler, dass man die Gruppe immer noch im Bild sehe, obwohl IA textgemäß eigentlich schon zu Hause sei. Zur Lösung des Problems schlug er vor, die Wohnung des IA näher an die Türe zu rücken.

Ein eigentlich nur dekoratives Detail beschäftigte die Kinder immer wieder: die Tüten, in denen die Gruppe und IA das Frühstück mitbringen. Es wurde überlegt, ob sie überhaupt sichtbar sein sollten, und wenn ja, wo, wie und bei wem. Diese Aufmerksamkeit für ein Detail ist auch als ästhetischer Zugriff interpretierbar, weist auf das Prinzip der prozesshaften wechselseitigen Verschränkung von Rezeption und Produktion hin. Noch deutlicher wird die besondere Aufmerksamkeit für das Wahrgenommene in der Äußerung von Tatjana zum Klang des Anklopfens in der Szene, als SMe hereinkommt.

01:51:45	Tatjana	Da hat ma auch irgendwie gehört, dass die CLARA da geklopft hat, weil des hat von innen geklungen und nicht von außen.
----------	---------	--

Eine Aussage war unter dem Aspekt des Textverstehens interessant:

01:43:15	Daniela	Wieso, was bin i eigentlich für ein Tier?
----------	---------	---

Ganz selbstverständlich nahmen die Kinder aufgrund der wenigen, aber markanten Signale im Text (etwa „Pfote“) an, dass es sich bei IA und E, um Tiere handelte – und ebenso bei SMe, den Daniela spielte. Die überraschende Volte, die das Buch am Schluss auf der Bildebene vollzieht, gerät bei den Kindern, die nur den Text kannten, nicht in den Sinn. Natürlich spielen dabei die literarischen Vorerfahrungen der Kinder eine Rolle, denn die Protagonisten in Bilderbüchern sind eben fast ausschließlich anthropomorphisierte Tiere.

1:53:00	Vorbereitungen	12
---------	----------------	----

Als Resultat des gemeinsamen Ansehens und Reflektierens zum Film 1 waren die sich anschließenden Vorbereitungen gekennzeichnet vom Blick auf Details.

Die Spieler der Gruppe, die ja im Film nur sehr kurz zu sehen sind, machten sich intensiv Gedanken darüber, wer wo und wie zu sitzen, wie das Spiel auf dem Tisch auszusehen habe. Weil von „Tieren“ die Rede war, verkleideten sich die Gruppenmitglieder minimal mit Handschuhen, um das zu verdeutlichen.

Die „Techniker“ baten Spieler vor die Kamera, um Einstellungen ausprobieren zu können.



Wer sitzt wo und wie?



Einstellungsprüfung

2:02:44	Start Probedurchgang 3	13
---------	------------------------	----

Der Probedurchgang, in dem zwei Mal angesetzt wurde, wurde von den „Technikern“ mitgefilmt (auf DVD 3, chapter „Gruppe A“; Probedurchgang 3/1 von 0:05:41 – 0:08:14; Probedurchgang 3/2 von 0:08:15 – 0:12:42). Nun war der Gestaltungswille der Kinder deutlich bemerkbar; sie hatten aus der von ihnen geleisteten Kritik – im Wortsinne – gelernt und veränderten: Dem Erzähler wurde ein Platz außerhalb der Spieler zugewiesen; die Spieler setzen, ohne dass das von

mir thematisiert oder gefordert wurde, Mimik und Gestik bewusst ein; Regie und Technikgruppe übernahmen es zu instruieren und nutzten neben dem Kameranachschwenk zunehmend die Zoomfunktion, um den Bildausschnitt festzulegen. Gefilmt wurde wieder ohne Schnitt.



(DVD 3, chapter „Gruppe A“; Probedurchgang 3/2 von 0:08:15 – 0:12:42)

„Irgendwie Anders ging traurig nach Hause.“ (Irgendwie Anders; S. 11); stark gezoomt

Völlig unvermittelt tauchten dann am Ende der jeweiligen Probedurchgänge zwei Termini technici auf: „Schnitt“ und „Klappe“. Die Techniker verwendeten die synonym gebrauchten Begriffe, um das Ende der kompletten Aufzeichnung, nicht das Ende einer Einstellung zu markieren. Ein Gespräch zu „Schnitt“ oder „Klappe“ entwickelte sich aber nicht, Unterschied und jeweilige Funktion blieben ungeklärt. Dass die Begriffe zwar bekannt, aber nicht verstanden waren, verweist auf einen inzidentellen Lernprozess bezogen auf Medien.

2:34:14 Ansehen Film 2

15

(auf DVD 3, chapter „Gruppe A“; Film 2 von 0:12:46 – 0:17:45)

Mit ihrem zweiten Filmdurchgang bewiesen die Kinder, dass sie lange konzentriert und sachbezogen arbeiten konnten, sie zeigten auch, dass sie die Dinge, die kritisiert wurden, selbstständig problemlösend ändern konnten. Ich greife prägnante Einstellungen heraus, stelle den Textbezug her und kommentiere kurz.

	„Auf einem hohen Berg ...“	Der Erzähler kommt nur noch zu Beginn ins Bild, ein Kompromiss der Auseinandersetzungen um die Hauptrolle; nach den ersten Worten schwenkt die Kamera zu den Spielern. Eigentlich eine clevere Exposition, weil kaum Material für eine andere Gestaltung verfügbar war.
	„Wenn er sich zu ihnen setzen wollte ...“	Die Kameraeinstellung eröffnet die Szene, Gruppe und IA sind gleichwertig sichtbar, alle Spieler nehmen eine gute Position ein. Die Ausgrenzung von IA ist durch den etwas vom Tisch gerückten Stuhl deutlich augenfällig, aber nicht aufdringlich inszeniert. Das Gefühl für und das Wissen um das Außenseitertum des IA hat sich in der Auseinandersetzung mit dem Stoff vertieft; das klare Textverständnis äußert sich in einer klaren Bildaussage.

	„Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit.“	Die Papiertüte, so etwas wie ein <i>running gag</i> in der Geschichte, ist zentral in die Bildmitte gesetzt; die Aufmerksamkeit des Zusehers wird darauf gelenkt.
	„Draußen stand jemand – oder etwas.“	Die Kinder nutzen die räumlichen Gegebenheiten. Das Etwas steht vor der Türe, die Kamera fängt die dialogische Szene adäquat ein.
	„... und hielt ihm die Pfote hin ...“	Die Pfote ist im Text ein Symbol für Freundschaft und Verstehen. Das Etwas bietet IA zweimal die Pfote an. Konsequenterweise verkleinert die Kamera hier den Bildausschnitt, gibt der Pfote das dem Text gemäße Gewicht – ein deutlicher Hinweis, dass die Kinder das Symbol auch verstanden haben (siehe unten).
	„Er lief um das Etwas herum, guckte vorn, guckte hinten.“ 	Auch hier rückt die Kamera nahe an die Spieler. Sie blendet das störende Drumherum aus, denn es geht nur um die beiden – das entspricht der grafischen Lösung im Buch.
	„Und es streckte wieder seine Pfote aus und lächelte.“	Nach dem „Beschnüffeln“ entbietet E dem IA noch einmal die Pfote; die Kinder an der Kamera lösen das wieder geschickt. Die ablehnende Haltung IAs ist durch den leicht in den Nacken geneigten Kopf deutlich sichtbar.
	„Als er das Etwas eingeholt hatte, griff er nach seiner Pfote und hielt sie ganz, ganz fest.“	Jetzt sind die Pfote Es und der zupackende Arm IAs groß im Mittelpunkt des Bildes; IA und E reichen über die Bildbegrenzung hinaus. Das unterstreicht wiederum den hohen symbolischen Gehalt der Szene.

	„Sie spielten das Lieblingsspiel des anderen ...“	Wieder zeigt sich, wie konzentriert die Kamera das Geschehen abbildet. Der Gestaltungswille der Spieler und der Kinder an der Kamera nötigt Respekt ab.
	„Sie rückten einfach ein bißchen zusammen.“ 	Fast wie aus dem Lehrbuch sind die drei Figuren leicht schräg versetzt angeordnet, so dass alle gleichwertig sichtbar sind. Die dynamische Bewegung ins Rauminnere verdeutlicht die Zusammengehörigkeit und den Wunsch nach Gemeinsamkeit. Auch hier ist die Ähnlichkeit zum Buch frappierend.

2:39:16 Kommentierung des Films	16
---------------------------------	----

Die Kommentare der Kinder kreisten wiederum vor allem um das Thema Textkönnen (im Sinne von korrektem Lesen und Wiedergeben) und Textgestaltung.

02:40:38	Clara Tiffany Andrea	Ich wollt noch sogn, dass – dass die Tatjana, die liest irgendwie zu schnell vor — weil wenn i da bin und sie sagt dann, sie L Ja L Ja ist im Bett oder so und dann muss i glei nach da rennen und so und dann kann i mi ned amal hinknien oder so.
----------	--------------------------------	--

Einen konkreten medienbezogenen Aspekt brachte Marco in die Runde ein, der das „ruckelige Bild“ monierte. Auf Rückfrage, wie er das meine, antwortete er jedoch nur, es „habe immer so gewackelt“. (Grund dafür war, dass der Kameramann die Feststellschraube am Stativ nicht angezogen hatte.) Auf jeden Fall ist das ein Hinweis darauf, dass Kinder, weil sie aus dem Fernsehen derartiges nicht gewohnt sind, technische Mängel mit gutem Grund als Kritikpunkt verstehen: der Film ist dann einfach nicht perfekt. Man könnte darüber rasonieren, ob das mit daran liegt, dass gerade in der Schule Kindern immer der Eindruck vermittelt wird, das Produkt, nicht der Prozess sei das Entscheidende.

5.3 GRUPPE B

Der Einstieg in den Vormittag war bei beiden Gruppen gleich. Dem selbstständigen Erlesen folgte das Vorlesen des Textes durch mich, dem sich wiederum eine erste Aussprache anschloss.

0:10:45 Aussprache, gemeinsame Planung	3
--	---

Auch für die Kinder der Gruppe B war primär das Textkönnen wichtig; was Marlene vorschlug, spiegelt wohl ihre Erfahrungen im schulischen Umgang mit Texten:

00:12:03	Marlene	Wir müssen erst noch den Text üben und – markieren, wer was spricht.
----------	---------	--

0:14:30 Gemeinsames Erstellen eines Storyboards	4
---	---

Weil im Vorkurs Funktion und Aufbau eines Storyboards besprochen wurde, war es für die Kinder keine Frage, dass es notwendig sei, eines anzufertigen. Die folgenden knapp 20 Minuten waren – kurz gesagt – wenig ergiebig, wie ein Blick auf das erstellte Storyboard ausweist; denn die Begründungen für eine bestimmte Kameraeinstellung, die in Spalte 4 hätten notiert werden sollen, fehlten bis auf eine Ausnahme bei Szene 1 („Weil man dann alles sieht.“) fast völlig. Zudem spielte das Storyboard später eigentlich keine Rolle mehr, die Notizen wurden nicht berücksichtigt.

Das Storyboard der Gruppe B:

Szene	Von wo bis wo? (Zeilen!)	Wer spielt? Was brauchen wir?	Kameraeinstellung Warum?
1	1-5	irgendwie Anders Berg	Totale Weil man dann alles sieht
2	5-10	irgendwie - Anders Tisch Spielen	Halbtotale
3	10-13	irgendwie - Anders Gruppe	Halbnah
4	14-19	irgendwie - Anders Tische bilden Spiele	Halbtotale
5	20-24	i-A Sachen	Halbnah
6	25-26	Gruppe	Nah
7	27-28	i-A Haus	Totale
8	29-36	Etwas FA Flosse	Halbnah

Szene	Von wo bis wo? (Zeilen!)	Wer spielt? Was brauchen wir?	Kameraeinstellung Warum?
9	37-42	Da etwas kummer, stose	Halbnah
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			

Ich tendiere dazu zu meinen, dass das Anfertigen eines Storyboards für Kinder der Grundschule eine Überforderung darstellt. Dieses vorab analytische, fast technokratische Vorausplanen detailreicher und komplexer Zusammenhänge auf einem Gebiet, von dem sie nur wenig Ahnung haben, ist offenbar wenig zweckdienlich und zielführend, hemmt im Gegenteil Spontaneität und Kreativität und verhindert, dass Kinder ihr implizites Wissen darüber, wie ein Film ‚aussieht‘, mit in den Verfilmungsprozess einbringen. Diese Vermutung wird m. E. unterstützt, wenn man den gesamten Prozess und die Produkte der Gruppen A und B vergleicht.

0:31:40 Abbruch; weiter in Gruppen („Spieler“, „Techniker“)	5
0:44:45 Gemeinsames Vorbereiten des Films	6

Nach dem Misserfolg mit dem Storyboard ging die Gruppe B nur sehr zögerlich an die weitere Vorbereitung. Die „Techniker“ probierten intensiv die Zoomfunktion der Kamera aus; nach etwas mehr als einer halben Stunde meinte Julius:

00:35:05	Julius	So is es perfekter. – – – – – So lass mer die Kamera. Okay, mir sin fertig mit der Kameraeinstellung.
----------	--------	---

Es ist wohl nicht davon auszugehen, dass Julius meinte, an der Kameraeinstellung dürfe nun gar nicht mehr verändert werden; eher wollte er damit andeuten, dass sich alle aus der Gruppe der „Techniker“ mit der Kamera vertraut gemacht hatten. Andererseits zeigte sich die Gruppe nicht sehr flexibel oder gestaltend und filmte sehr oft in der gleichen Einstellung, was sich später noch zeigen wird.

Die gemeinsame Vorbereitung bestand im Wesentlichen darin, dass die Spieler sich schminkten und die Gruppe um Julius versuchte, für die erste Szene des Filmes einen Berg zu bauen, obwohl sie wussten, dass die Spieler bereits eine Zeichnung angefertigt hatten. Die Möglichkeit, das Bild einfach abzufilmen, realisierten sie anfangs nicht. Als es ihnen bewusst wurde, funktionierten sie ihre Bauten, die Arbeit sollte ja schließlich nicht umsonst gewesen sein, zur Wohnung des IA um. Danach simulierten sie mit Andreas und Manuel einige Situationen – ohne allerdings die anderen Spieler miteinzubeziehen. Um 0:50:12 gab Julius dann das Signal zur Probe. Er übernahm die Leitung, seine Direktiven stießen jedoch nicht bei allen auf Gegenliebe, vor allem Andreas und Manuel, die Hauptrollen bekleiden sollten, waren nicht unbedingt konzentriert bei der Sache. Es war zwar immer größer werdende Hektik, aber kein Fortschritt erkennbar. Um 0:54:00 traf man sich im Sitzkreis und vereinbarte, eine Pause zu machen, um danach neu konzentriert anfangen zu können.

1:21:33 Besprechung	8
1:25:10 Weitere Vorbereitungen in Gruppen	9

Auch nach der Pause kamen die Kinder nicht so recht in Schwung. In der kurzen gemeinsamen Beratung kristallisierten sich lediglich zwei Punkte heraus, die die Kinder für wichtig erachteten. Zum einen sehe das „Haus noch komisch aus“, zum anderen sollten die Spieler (endlich) ihren Text markieren, was sie in der folgenden Vorbereitung auch taten.

Zwei Jungen, David und Thomas, versuchten während der ganzen Zeit, die ideale Kameraeinstellung zu finden, mit der sie den Film drehen wollten. Möglicherweise hat das Ausprobieren von und das Gespräch über Kameraeinstellungen im Vorkurs bei den beiden zu einem Missverständnis geführt. Sie glaubten offenbar, Kameraeinstellung meine, die Kamera fest und unverän-

derlich einzustellen. Das taten sie probenhalber am Objekt ‚Haus des IA‘. Und tatsächlich sind alle Einstellungen, die das Geschehen im Haus darstellen, fast identisch.



David und Thomas suchen die perfekte Kameraeinstellung.

1:37:07 Drehen des Films	10
--------------------------	----

So stieg die Gruppe dann (endlich) in das Filmen ein: Gemeinsam wurde die beste Einstellung für den Filmstart festgelegt.



Die Zeichnung des Berges als Einstieg in den Film.

Doch weil es wieder dauerte, bis es richtig losging, wurden die Kameraleute ungeduldig. Sie hatten ihre Vorbereitungen gewissenhaft abgeschlossen, ganz im Gegensatz zu den Spielern. Das Problem war, dass sich die Spieler auf die Vorfestlegung Regie = Julius verließen und keinerlei eigene Ideen entwickelten und vorher nichts probten. Jede Szene wurde also ad hoc direkt vor dem Filmen geplant, meist von der Regie (Julius) und den Kameraleuten (David und Thomas), dann kurz besprochen, vorbereitet und anschließend gefilmt. Das dauerte sehr lange. (Man könnte sagen, also wie im professionellen Film.)

Und je länger das alles ohne für die Aufrechterhaltung der Motivation wichtige Zwischenergebnisse dauerte, desto giftiger wurde die Atmosphäre zwischen den Kindern.

01:41:14	Julius	Kleiner. Kla_KLEINER.
	Thomas	[Kleiner. JA, aber du bist auch nicht der Chef. Regie bedeutet nicht Chef.
	Julius	Das sag ich ja auch gar nich.

Dieser kurze Dialog zeigt noch etwas anderes. Mit „kleiner“ meint Julius, dass weiter herausgezoomt, der Bildausschnitt also vergrößert werden solle. Trotzdem die Begriffe und Einstellungen im Geheft abgedruckt und besprochen waren, wirkte sich das nicht auf den Sprachgebrauch der Kinder aus. Das zeigt, dass die Begriffe inhaltsleer und unverstanden blieben. Dieses Problem ist

beileibe nicht neu und unentdeckt; schon lange wird ein derartiges, sich nur auf Begriffslernen stützendes Vorgehen etwa im schulischen Grammatikunterricht mit gutem Grund abgelehnt

Im Prozess des Filmens merkte die Gruppe, dass es nicht ohne ein Zeichen geht, das Spieler und Kamera auf einen gemeinsamen Beginn vereint. (Dieses Problem hatte die Gruppe A nicht, denn sie filmte ohne Schnitte.)



Julius gibt das Zeichen für den gemeinsamen Beginn einer neuen Szene.

Das Arbeiten mit Schnitten hatte auch bei den Kindern einen Effekt, der aus dem professionellen Bereich bekannt ist: Es schleichen sich Fehler, *goofs* ein, die oft ein Resultat mangelnder logischer oder ausstattungstechnischer Kontinuität sind. Im professionellen Bereich ist die sog. *continuity* dafür verantwortlich, dass die Szenen reibungslos aneinandereißen. So einen *goof* umschiffen die Kinder („Der Stuhl muss weg!“) zuerst, um dann doch in die Falle zu tappen.



Das Etwas kommt, schiebt die Eingangstüre (= Stuhl) beiseite und tritt ein.



„Der Stuhl muss weg!“ ...

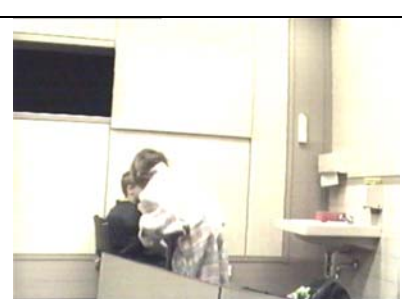


... und ist doch plötzlich wieder da.

Einen weiteren Fehler wischte Julius einfach vom Tisch. In dieser Szene vertauschten IA und E ihre Redeteile; statt des IA fragte das E „Kenn ich dich?“. Als der Fehler bemerkt worden war, meinte Julius:

02:15:01	Julius	Des is jetzt auch egal, des merkt ma ned so im Film.
----------	--------	--

Sollte das als Hinweis darauf zu interpretieren sein, dass die Kinder an sich und anderen erfahren haben, dass Fernsehen oft nebenbei läuft, nicht immer mit der ganzen Aufmerksamkeit geschaut wird/werden muss und man deshalb Fehler einfach nicht bemerkt?

	„Auf einem hohen Berg ...“	Als Exposition wählten die Kinder eine Zeichnung, die sie abfilmten. Das war nur möglich, weil die Gruppe von vorne herein von der Möglichkeit des Schnittes Gebrauch machte; ein Resultat des Vorkurses.
	„Wenn er sich zu ihnen setzen wollte ...“	Die Anordnung der Gruppe im Halbkreis ist gelungen, auch der Bildausschnitt ist gut gewählt. Es ist aber der Einstellung nicht entnehmbar, wer IA ist, denn die Gruppe macht einen homogenen Eindruck, anders als etwa in der Realisierung der Gruppe A. Die Szenen mit der Gruppe wurden insgesamt (fast zu) stark ausgeweitet, bringt die Tektonik des Textes ins Wanken.
	„Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit.“	Man hat den Eindruck, die Einstellung kann sich nicht so recht entscheiden, was wichtig ist: das Spiel, die Tüten, der Inhalt der Tüten, das Essen.
	„Draußen stand jemand – oder etwas.“	Im Storyboard wurde für die Zeilen 29-42 eine halbnah Einstellung vorüberlegt. Dennoch hält die Kamera bei einer der entscheidenden Szenen Abstand und vergibt sich dadurch ihrer Gestaltungsmöglichkeiten. Eine Fokussierung auf das wichtige Geschehen und die Protagonisten findet nicht statt. Die räumliche Struktur tut ein Übriges, der Stuhl als Eingangstür erweist sich als ungünstig.
	„Er lief um das Etwas herum, guckte vorn, guckte hinten.“	Die Kamera hält gleiche Distanz und schafft es so nicht, den Zuschauer mit in die Situation zu ziehen. Wie bei allen anderen Szenen, ist zudem der Schnitt sehr ungenau durchgeführt.

	„Als er das Etwas eingeholt hatte, griff er nach seiner Pfote und hielt sie ganz, ganz fest.“	Und wieder: Die Möglichkeit des Zoomens wird (wieder) nicht genutzt. Die Kamera schwenkt nur, verharrt in ihrer halbtotale Einstellung, versäumt es so, das Entscheidende deutlich und den Symbolgehalt sichtbar zu machen
	„Sie rückten einfach ein bißchen zusammen.“	Das leicht gekippte Bild zeugt von der Unaufmerksamkeit der Kameraführung. So bleibt auch die Schlusszene aussage-schwach, der räumliche Trennung bewirkende Stuhl zwischen IA und E sowie SMe verkehrt die Aussage des Textes in ihr Gegenteil.

2:44:52 Kommentierung des Films	12
---------------------------------	----

02:45:25	Katrin	Da war – ähm – ganz viel, was wir gefilmt haben, war dann – ähm – weg und des war, dann is dann immer gleich was andres kommen.
----------	--------	---

Katrin meint damit zu Recht die unsauberen Schnitte. Das ist wohl mehreren Kindern aufgefallen. Statt aber darüber nachzudenken, was der technische Grund dafür sein oder wie man zukünftig dieses Problem umgehen könnte, wurde die Verantwortung auf den Regisseur und die Kamerateure abgewälzt – symptomatisch für das Verhältnis der Kinder untereinander an diesem Vormittag.

6 VERSUCH EINES KURZEN GESAMTFAZITS

Es versteht sich, dass im Rahmen dieser grundsätzlich angelegten Arbeit die im Vorspann gestellten Fragen zur ansatzweise beantwortet werden konnten, vieles gar nur angedeutet wurde. Detaillierte Antworten auf enger gestellte Teilfragen müssen fokussierter konzipierten Studien vorbehalten bleiben.

Verfilmen Kinder Literatur, erbringen sie ganz grundsätzlich einmal Leistung, verstanden als „Ergebnis oder Vollzug von Tätigkeiten und Handlungen (einschließlich kognitiver Lernakte) [...], die mit Anstrengung verbunden sind [...]“ (KLAFFKI 1989, S. 983). Bestätigt hat sich auch, dass dabei wertvolle Lernprozesse auf vielen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen angestoßen werden. Diese Lernprozesse sind nicht immer beobachtbar, münden nicht immer in abprüfbares Wissen oder unter selektivem Aspekt qualifizierbare Kenntnisse und Fertigkeiten. (Die Fixierung auf den „Output“ wird ja derzeit wieder heftig diskutiert.) Freilich darf nicht so getan werden, als ob das Filmen mit Kindern völlig unproblematisch sei; das hat sich ja etwa bei der Gruppe B gezeigt. Jedoch sollte die Chance einer ergiebigen Verstehens- und Ausdrucksförderung auf Seiten der Kinder gelassen einem möglichen Scheitern gegenübergestellt werden.

Als allgemeine Befunde aus den drei untersuchten Vormittagen ließen sich anführen:

Ein filmischer Vorkurs hat, zumindest bei Grundschulkindern, dann wenig Sinn, wenn zu flach nur auf der Ebene von Begriffen und verbalen Erklärungen eingestiegen wird. Die Qualität eines Lernens, das sich aus einem selbstständig erkundenden und probierenden Umgang entwickelt, ist so nicht erreichbar. Die Alternative wäre ein umfassender Vorkurs, der sich aber wegen seiner stark kognitiv-verbalen Ausrichtung in der Grundschule nur schwer realisieren lassen dürfte. Zudem scheint es so, dass, wenn Literatur szenisch umgesetzt und verfilmt wird, das Filmen ohne Schnitt ohnehin kindgemäßer sei. Das bedeutet aber dann, dass es sehr vom Modus des Filmens abhängt, ob ein Vorkurs überhaupt sinnvoll ist. (So wird sich etwa das Verfilmen eines Buches in der Art der nicht-animierten Bilderbuchverfilmung kaum ohne Schnitte realisieren lassen.)

Das Verfilmen eines Textes fordert ein vertieftes Sich-Auseinandersetzen mit dem und ein Nachdenken über den Text und fördert so in Verbindung mit eigenen biographischen (Lese-) Erfahrungen auf subtile Weise Verstehens- und Imaginationsprozesse; Aspekte des Ästhetischen sind dabei immer mit eingeschlossen und nachweisbar.

In besonderer Weise vermag der Umgang mit der Videocamera offenbar einen Beitrag zum Symbolverstehen zu leisten. Ein so tief gehendes Verständnis, wie es sich in den Prozessen und Ergebnissen der Gruppe A eindrucksvoll zeigte, würde durch auf eine rein verbal-analysierende ‚Behandlung‘ eines Textes wohl so in der Grundschule nicht erreicht.

Fraglos entwickeln die Kinder auf mehreren Ebenen Medienkompetenz; das reicht von technischen Fähigkeiten bis zur Gestaltung und kritischen Bewertung einer zu filmenden Szene. Das Verfilmen erlaubt es Kindern, ihr vorhandenes implizites Medienwissen produktiv einzubringen.

Die Frage, welche Unterrichtsform dem Verfilmen gemäßer und dafür effektiver ist, wurde eigentlich durch das oben Dokumentierte schon deutlich beantwortet. Offene Konzeptionen lassen sich im zentralen Ziel der Förderung der Selbstständigkeit bündeln; sie bieten Freiraum für Selbststeuerung und unterstützen Vielfalt. Die Kinder der Gruppe A setzten sich tatsächlich vollkommen selbstständig mit der Sache und dem Auftrag auseinander, arbeiteten ohne Lenkung oder Einflussnahme der Lehrkraft. Die Ergebnisse, verglichen zudem mit denen der Gruppe B, sprechen eine deutliche Sprache.

Gruppe A ging sehr viel stärker intrinsisch motiviert an die Sache heran, die Arbeitshaltung über einen langen zusammenhängenden Zeitraum war darum entsprechend sachbezogener. Sie waren auch konzentrierter als die Vergleichsgruppe, weil sie neugieriger waren. Alle Kinder der Gruppe nahmen am kreativen Prozess des problemlösenden Entwickelns teil, während sich in Gruppe B, wo ein peer-group-leader das Wort führte und die Gruppe steuerte, viele aus dem Geschehen ausklinkten, weil sie sich nicht verantwortlich fühlten für das, was zu tun war; ein bekanntes Problem des lehrergesteuerten Unterrichts. Die Unterschiede zwischen leistungsstarken und eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern spielten bei der Gruppe A kaum eine Rolle, denn alle wurden integriert; folglich war auch das soziale Klima gut, während in Gruppe B die stärkeren Schülerinnen und Schüler die schwächeren eindeutig dominierten.

Gruppe A gelang es mit nicht nachlassender Konzentration über drei Stunden hinweg, von Film zu Film Verbesserungen zu erreichen – man denke nur etwa daran, wie die Pfole im Film 2 inszeniert wurde –, auch weil sie intuitiv filmische Mittel wie Schwenk und Zoom oder szenische Ausdrucksformen einsetzte; ganz im Gegensatz zur Gruppe B, die jedoch über diese Möglichkeiten Bescheid wissen sollte.

Zusammenfassend belegen Dokumentation, Analyse und Interpretation der Prozesse und der Produkte der beiden Gruppen auch für das szenische Umsetzen und Verfilmen von Literatur mit Kindern einen Befund von SCHÖLL:

Für kognitive und nicht kognitive Lernzielgruppen, die nicht von den herkömmlichen Schulfächern abgedeckt wurden, erwies sich der offene Unterricht als überlegen. (SCHÖLL 1996, S. 213)

„Es könnte auch ganz anders sein“ ist ein guter Leitspruch für Verstehens- und Deutungsprozesse in der Schule. (DEHN 1994, S. 17)

ABSPANN

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DER PROBANDEN-KLASSE

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Verteilung auf Gruppen und welche Rolle bzw. Funktion die Kinder von sich aus übernehmen. Die letzte Spalte charakterisiert das jeweilige Kind, stichpunktartig und keinesfalls auch nur annähernd umfassend, aus Sicht des Klassenleiters und auf der Basis der Wortgutachten von Jahres- und Übertrittszeugnissen; durch die Knappheit und die subjektive Sicht sind Verzerrungen nicht auszuschließen. Für die Arbeit unbedeutend scheinen mir die Zeugnisnoten im Fach Deutsch, weil das für die Film-Einheiten geforderte Wissen, die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten dort wohl nicht besonders relevant waren/sind. Durch ein Symbol (■) wird lediglich markiert, ob das Kind auf eine weiterführende Schule übergetreten ist.

	Name	Rolle/Funktion	Kurzcharakterisierung
Gruppe A	Andrea E.	Etwas [E]	hilfsbereit und tolerant motiviert, ehrgeizig, flott, kann konzentriert arbeiten, besonders interessiert an sachkundlichen Themen
	Clara	Irgendwie Anders [IA]	arbeitet gerne im Team selbstständig, beteiligt sich nicht immer, Begonnenes bleibt mitunter unvollendet
	Daniela	Sehr Merkwürdig [SMe]	kooperativ, nicht dominant arbeitet ordentlich, planvoll und selbstständig; gutes Gedächtnis
	Melek	Technik	ausgeglichen, ruhig fleißig, belastbar, ordentlich, kaum mündliche Mitarbeit
	Tatjana ■	Erzähler [Erz]	in der Gruppe engagiert eifrig, kreativ, neigt zu Unkonzentriertheit, fasst eher langsam auf
	Tiffany ■	Gruppe	rücksichtsvoll, entgegenkommend, kompromissbereit aufmerksam, konzentriert, zum Transfer fähig, guter aktiver und passiver Wortschatz, durchschnittliches Arbeitstempo
	Andreas S. ■	Gruppe	vorbildliches Verhalten, auch in der Gruppe anstrengungsbereit, hohe Frustrationstoleranz, ehrgeizig, mitunter nervös und unkonzentriert;
	Kenneth ■	Technik	kooperativ guter Wortschatz trotz Zweitsprachigkeit, fasst klar auf, zum Transfer fähig, selbstständig, gründlich, leicht ablenkbar
	Christoph ■	Gruppe	rücksichtsvoll, zuvorkommend gut strukturierte Auffassung, leistungsbereit, Konzentration schwankend, langsames Arbeitstempo, AG Computer
	Dominik ■	Technik	fair, verhält sich stets regelkonform selbstständig, gewissenhaft, gleichbleibend hohes Aufmerksamkeitsniveau, schnelles Arbeitstempo
	Fabio	Gruppe	verantwortungsbewusst, umtriebig eigenständiges Lösen von Problemen, gutes Gedächtnis, ordentliches Arbeiten
	Marco ■	Technik	respektvoll im Umgang mit allen, in der Gruppenarbeit eher zurückhaltend eloquent, in allen kognitiven Bereichen hervorragend, AG Computer; Klassenprimus
	Tobias ■	Technik	kooperativ, hält sich an Regeln wissbegierig, permanent konzentriert, pflichtbewusst, durchschnittliches Arbeitstempo, AG Computer

Gruppe B	Andrea L.	Gruppe	fähig zur Gruppenarbeit, gute Kontakte leicht ablenkbar, langsames Arbeitstempo, hohe mündliche Kompetenz
	Antonia ■	Irgendwie Anders [IA]	ausgeglichen, hohe Sozialkompetenz sorgfältig, ehrgeizig, zielstrebig, konzentriert über längere Zeiträume
	Jenny	Kamera	höflich, kameradschaftlich, bei GA ordnet sie sich unter eher zurückhaltend, benötigt bei allen Inhalten gründliche und häufige Wiederholungen
	Katrin ■	Gruppe	selbstsicher, kooperativ, kompromissbereit schlussfolgerndes Denken, rasche und differenzierte Auffassung, beständig konzentriert, hohes Arbeitstempo
	Marlene ■	Gruppe	ausgeglichen, fair, vorbildlich sorgfältig, beharrlich, aufmerksam, eigenständiges Arbeiten, an Literatur interessiert
	Nadeen	Gruppe	verständnisvoll gewissenhaft, flottes Arbeitstempo, fehlender Mut, sich im Gespräch zu äußern
	Yasmin	Regie/Storyboard	kooperativ, tatkräftig, ausgeglichen, pflichtbewusst insgesamt steigendes Leistungsvermögen
	Alexander ■	Gruppe	leicht aufzubringen, zunehmend gutes Benehmen eingeschränkte Fähigkeiten im Mündlichen, fähig zum Transfer, beharrlich bei der Lösung von Problemen
	Andreas L. ■	Sehr Merkwürdig [SMe]	hohe moralische Kompetenz selbstständiges Arbeiten, originell, tiefer gehendes Interesse an Sachverhalten, schwankendes Konzentrationsvermögen
	David	Kamera	rücksichtsvoll, entgegenkommend ausdauernd, zuverlässige Mitarbeit, konzentriert, häufiges Wiederholen nötig
	Julius ■	Regie/Storyboard	nicht immer konfliktfreier Umgang mit anderen, zunehmend gelassener sorgfältig, viele durchdachte Beiträge, gewissenhaft, selbstständig, hohe Leistungsmotivation
	Manuel	Etwas [E]	höchst problematisches Verhalten, kaum Verständnis für andere geringe Frustrationstoleranz, leicht zu verunsichern
	Thomas	Kamera	kooperativ, fair, ausdauernd bei Gruppenarbeiten einfallsreich, sachgerecht, konzentriert, zügiges Arbeitstempo

DAS GEHEFT DES VORKURSES

Nota: Die Seiten wurden zu einem Heft geklammert; folgend sind zuerst die letzte Seite (links) und die erste Seite (rechts) des Geheftes zu sehen, dann die vorletzte und die zweite usw.

Anmerkungen: Begründung für die zwei Seuzenen auf Seite 2 Geheft

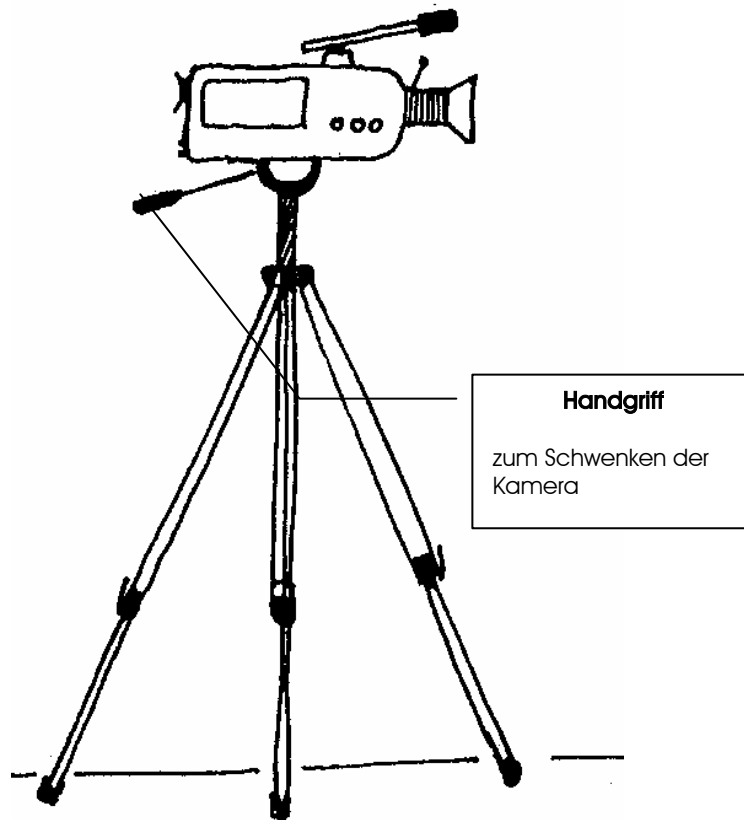
[illegible]

134

Name

Das Stativ

Wird die Kamera auf einem Stativ befestigt, erreicht man, dass die Bilder nicht verwackelt sind. Das Stativ erlaubt *Kamera-schwenks* nach oben und unten sowie nach links und rechts. Entweder bleibt das Stativ während des Filmens immer an einem Ort (*fester Kamerastandpunkt*) oder es wird im Raum bewegt: dadurch ändert sich der Blickwinkel auf das Geschehen.



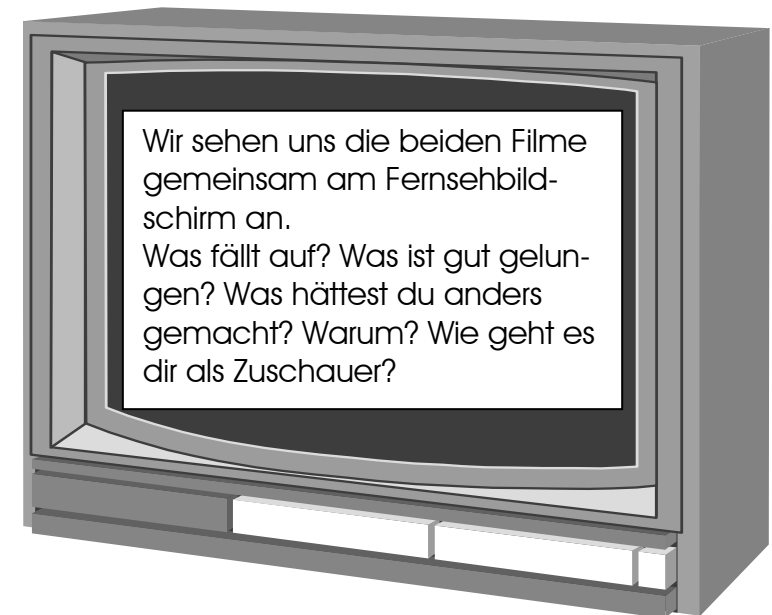
- ❖ **Zwei Freunde spielen Mensch-ärgere-dich-nicht. Der eine meint, der andere habe ihn beschummelt. Sie beginnen zu streiten, nach kurzer Zeit weint der Beschuldigte.**
- ❖ **Schülerinnen und Schüler einer anderen Schule besichtigen euer Schulhaus. Vom Fenster eines Zimmers aus erklärt ein Kind, was es auf dem Schulhof alles zu sehen gibt.**

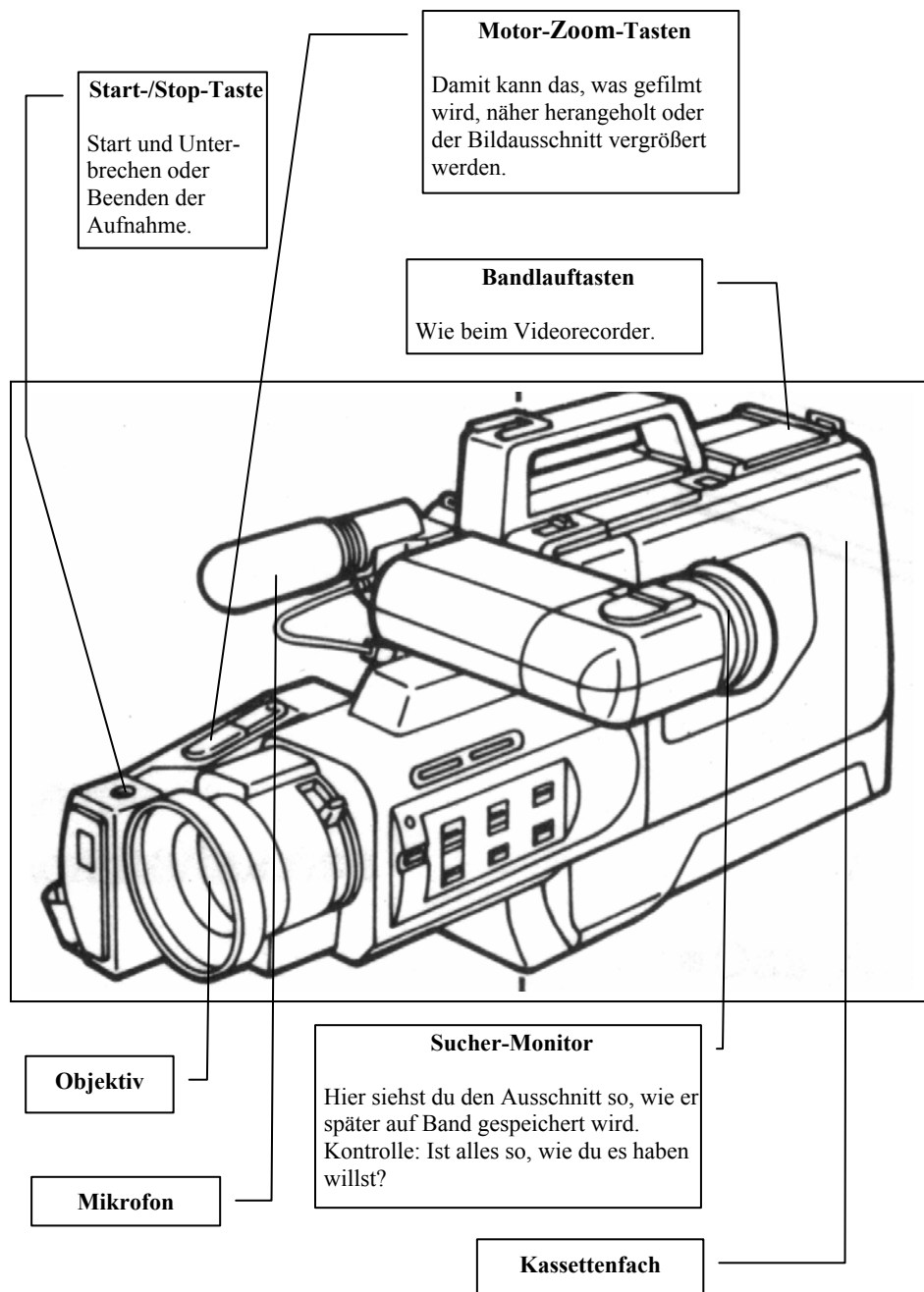


Besprecht in der Gruppe, wie ihr die Szenen drehen würdet.



Jede Gruppe kann nun eine Szene verfilmen.





Versucht nun, den folgenden kurzen Text als Storyboard zu schreiben.

- 1 Frau Eckstein wohnt in einem viereckigen Haus mit viereckigen Fenstern.
 - 2 Das Haus steht in einem viereckigen Garten. Das ist gewiss nichts
 - 3 Besonderes. Besonders aber ist, dass Frau Eckstein auch einen viereckigen
 - 4 Kopf und viereckige Augen hat.
 - 5 Eines Tages bekam Frau Eckstein ein kleines Apfelbäumchen geschenkt.
 - 6 Sie pflanzte es in eine viereckige Kiste. Die viereckige Kiste stellte sie vor
 - 7 ein viereckiges Fenster ihres viereckigen Hauses.
 - 8 "Mich stört, dass das Bäumchen nicht viereckig ist!", sagte Frau Eckstein.
- (nach Heinz Wegmann)

Szene	Von wo bis wo? (Zeilen!)	Wer spielt wie? Was brauchen wir?	Kameraeinstellung Warum?

Storyboard

Damit nachher das Filmen schneller geht, wird vorher die Geschichte, die verfilmt werden soll, in ein *Storyboard* gesetzt. Im *Storyboard* finden sich alle wichtigen Angaben. Es ist wie ein Merkzettel für das Filmen. Eine Szene gibt an, was ohne Unterbrechung gedreht werden kann. Zwei Szenen werden durch *Schnitt* aneinander gefügt.

Nehmen wir irgendeinen Text:

- 1 Rübezahl war seit Urzeiten der Herr des Riesengebirges. Bis tief in das
- 2 Innere der Erde erstreckte sich sein Reich. Oft zog er sich für lange Zeit
- 3 in seine unterirdischen Gänge und Hallen zurück, um sich dort an
- 4 seinen unermesslichen Schätzen zu erfreuen.
- 5 Wie staunte er, als er wieder einmal auf die Erde zurückkehrte und von
- 6 den Gipfeln des Gebirges Ausschau hielt.
- 7 Auf langen Äckern wuchs Getreide. Auf blühenden Wiesen weideten
- 8 Schafe und Kühe. Hirten bliesen auf ihren Flöten. Inmitten von Obst-
- 9 bäumen ragten die Strohdächer eines Dorfes hervor.

(nach Josef Guggenmos)

Ein Storyboard für diesen Text könnte beispielsweise so aussehen:

Szene	Von wo bis wo? (Zeilen!)	Wer spielt? Was brauchen wir?	Kameraeinstellung Warum?
1	1 - 2	Paul liest	Gebirge - <u>Totale</u> Überblick
2	2 - 4	Sven als Rübezahl; Kiste mit Schätzen, Tisch und Stuhl	Rübezahl am Tisch - <u>Halbnah</u> , dann Zoomen auf Rübezahl - <u>Nah</u> , damit man sieht, wie er sich an seinen Schätzen freut
3	5 - 6	Maren liest	Rübezahl - <u>Groß</u> , damit sein Erstaunen ganz deutlich ist
4	7 - 9	Im Sandkasten aufgebaut- tes Dorf, Flötenmusik (Flötengruppe)	Felder, Weiden, Berge und Dorf - <u>Totale</u> , dann langsames Zoom auf das Dorf - <u>Halbtotale</u>
...			

Totale

Sie gibt einen Gesamtüberblick; es werden viele Dinge gezeigt, die der Betrachter nacheinander wahrnehmen muss, deshalb dauert sie manchmal ziemlich lange. Einzelheiten sind kaum erkennbar.



Halbtotale

Die im Moment für diesen Abschnitt des Filmes (man sagt dazu auch *Szene*) wichtigen Spieler werden von Kopf bis Fuß gezeigt, Einzelheiten sieht man nicht genau, denn wichtig ist auch die Umgebung, also das, was um die Spieler herum ist.



Halbnah

Der Zuschauer sieht eine Gruppe von Spielern von Knien an; die Darsteller spielen mit dem ganzen Körper.



Nah

Der Zuschauer sieht die Spieler etwa bis zum Bauch. Man kann viele Einzelheiten, z.B. des Gesichts, erkennen.



Groß

Man sieht den Kopf bis etwa zum Hals; der Betrachter kann sehen, was der Spieler denkt oder fühlt; Großaufnahmen wählt man bei Höhepunkten im Film.



Detail

Ausschnitt einer Person, der Zuschauer meint, ganz nah bei der Person oder dem Gegenstand zu sein.



**Welche Einstellung würdest du bei diesen Szenen wählen?
Warum?**

Ein Mädchen malt ein Bild.

Jemand steht vor der (offenen) Türe.

Zwei Kinder starren sich mit großen Augen an.

Ein Junge rennt hinter einem anderen Jungen her.

Ein Haus steht auf einem Berg.

PRAKTISCHE HINWEISE ZUM UMGANG MIT DER VIDEOCAMERA IN DER SCHULE

Die folgenden Hinweise zum Umgang mit der Videocamera in der Grundschule basieren auf eigener praktischer Erfahrung (vgl. dazu meine Publikationen) und sollen zeigen, was in der Grundschule beim Filmen zu beachten ist, unabhängig davon, ob es sich um eine Verfilmung von Literatur handelt, einen dokumentarischen Clip oder um einen Film, der auf eigenen Ideen basiert. Weitere ausgreifende, detailliertere Darstellungen finden sich zur Praxis etwa bei METZGER 2001, zur filmischen Theorie etwa bei MONACO 2000, KANDORFER ⁵1994 oder GAST 1993.

Die benötigte Ausstattung ist eigentlich relativ bescheiden: Obligatorisch sind eine VHS-/S-VHS-/DV-Camera, natürlich Cassetten; günstig, aber nicht notwendig wären externe Mikrofone und für Außenaufnahmen eventuell Akkus. Nicht verzichtet werden sollte auf ein Stativ, denn die Aufnahmeergebnisse sind besser, weil weniger verwackelt; außerdem sind manche Kameras für Kinder zu schwer. Bei VHS- und S-VHS-Cameras sind ein TV-Gerät als Kontrollmonitor plus entsprechende Kabel zum Anschluss empfehlenswert; bei DV-Cameras, die über einen aufklapp- und schwenkbaren LCD-Monitor verfügen, kann der externe Kontrollmonitor weggelassen werden.

Eine grundlegende, vorbereitende Überlegung ist: Wie soll der Film geschnitten werden? Für die Grundschule am probatesten ist der Ad-hoc-Schnitt, also das Schneiden während des Filmens. Das heißt, es wird (mit Hilfe eines Kontrollmonitors) so gefilmt, dass keine Nachbearbeitung nötig ist. Misslingt eine Einstellung, wird zurückgespult und an entsprechender Stelle von neuem mit der Aufnahme begonnen; die Pausen-(Still-)Taste der Camera sorgt dabei für den Schnitt. Wenn es sich anbietet und die Kamera über eine *Fader*-Funktion verfügt, kann nach jeder Einstellung ab-, und zur neuen wieder aufgeblendet werden. Einstellungen sollten in diesem Fall nicht abrupt beendet werden, weil sonst, falls mehrere *takes* nötig sind, kein sauberer Schnitt mehr möglich ist. Wird ein Film so produziert, ist unter Umständen eine detaillierte Ablaufplanung nötig.

Plant man einen Post-Production-Schnitt, das Schneiden nach dem Filmen, empfiehlt sich in der Grundschule, damit auch die SchülerInnen aktiv werden und nicht nur zusehen können, die einfache Lösung des Schneidens mit einem Videorecorder an. Dazu schließt man die Camera als Zuspieldgerät über AV-Kabel an diesen an und kopiert mit Hilfe der Pausentasten Einstellung für Einstellung (*Assembleschnitt*). Musik und Geräusch müssen dabei schon mit dem Bild aufgenommen worden sein. Bei der Aufnahme ist darauf zu achten, dass vor jeder Einstellung genügend Platz gelassen wird, um saubere (harte) Schnitte zu ermöglichen. Vorteil dieses Verfahrens ist, dass die Einstellungen nicht in der ‚richtigen‘ Reihenfolge gefilmt werden müssen, also etwa alle Außenaufnahmen an einem schönen Vormittag durchgeführt werden können. Von Nachteil ist, dass die Qualität der Kopie zu wünschen übrig lassen könnte und eine weiter gehende Nachbearbeitung (im Gegensatz zum Schneiden am Videoschnittpult) nicht möglich ist.

Praktizierbar und inzwischen fast einfacher als das Schneiden mit Hilfe eines Videorecorders ist das Schneiden am PC. Dazu wird die Camera an den PC angeschlossen, der Film analog oder über *firewire*-Karte digital auf den PC überspielt und dann mit Hilfe von Studio-Software bearbeitet. Profi-Features wie Inserts, Nachvertonung, Einfügen von Fotos, Überblendungen usw. bietet jedes Programm. Die Bedienerführung ist in der Regel intuitiv, also auch von SchülerInnen handhabbar. Günstig ist jedoch zweifellos, wenn die Lehrkraft über ein gewisses Maß an Können und technischem Wissen verfügt, um die SchülerInnen im Sinne eines situierten Lernens (vgl. dazu etwa LANKES 2000) in den Gebrauch einführen und ihnen beim Gebrauch der Software helfen zu können. Weitere Vorteile der Nachbearbeitung am PC sind, abgesehen vom Umgang mit dem PC, die Speicherung auf digitalen Medien wie CD-R oder DVD, die verlustfrei

und schnell für die ganze Klasse vervielfältigt und am PC-Laufwerk und mit Hilfe von DVD-Playern abgespielt werden können.

Gut bedacht und geplant werden sollten weitere Fragen, die die Organisation und den Verlauf betreffen, denn erfahrungsgemäß generieren hier Unzulänglichkeiten enorme Probleme. Also: Was wird ge-/verfilmt? Brauchen wir ein Drehbuch und wie komplex muss es angesichts dessen sein, was verfilmt werden soll? Wie sieht es mit Requisiten und Musik aus? Wie ist der Drehort herzurichten? Ist zusätzliche Beleuchtung nötig? Wer macht was? Gibt es bei kürzeren Texten/Vorlagen mehrere Durchgänge in wechselnder Besetzung? Was machen die Kinder, die gerade ‚Drehpause‘ haben? Soll den Kindern eine „Notfall-Checkliste“ an die Hand gegeben werden?

Verfügen die Kinder noch über keine oder wenige Erfahrungen mit der Videokamera, werden, um allen Kindern erfolgsgekrönte Erfahrungen beim Filmen zu verschaffen, die Grundeinstellungen (Kamerastandpunkt, Bildausschnitt) gemeinsam vorgenommen. Erfahrungsgemäß geben sich manche Kamerakinder, vor allem die, deren Eltern Videokameras nutzen, damit nicht zufrieden und probieren bereits während des Filmens weitere Funktionen wie Schwenk und Zoom [...] aus [...]. (METZGER 2001, S. 62)

Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass man den Kindern beim Verfilmen freie Hand lassen sollte. Im Laufe der Jahre ergaben sich immer wieder Fragen und Probleme, die sich zu einigen einfachen, für Kinder nachvollziehbaren ‚Tipps für das Verfilmen‘ bündeln lassen. Es ist aber aus der Situation heraus zu entscheiden, ob man diese Tipps vorgibt oder sie nicht doch lieber von den Schülern experimentierend ermitteln lässt.:

- Nebengeräusche vermeiden.
- Es muss ein stilles Zeichen verabredet werden, auf das hin zuerst die Aufnahme startet, dann die „Schauspieler“ zu agieren beginnen. Ein zeitlicher „Vorsprung“ für die Kamera ist wichtig, falls die Aufnahme wiederholt und eingepasst werden muss.
- Lieber zu langsam als zu schnell schwenken.
- Den Schwenk nicht mit plötzlichem Schnitt beenden.
- Personen in Augenhöhe filmen.
- ‚Froschsicht‘ und ‚Vogelsicht‘ nur bewusst einsetzen.
- Bei einem Gespräch den Bildausschnitt so wählen, dass die sprechende Person von vorne gefilmt und der Hinterkopf des Gesprächspartners noch ‚angeschnitten‘ wird (Schuss-Gegenschuss-Verfahren).
- Bei Bauwerken den Ausschnitt nicht zu eng wählen, damit das Objekt wirken kann;
- Die ‚Hauptsache‘ nicht immer in die Bildmitte setzen; das wirkt mit der Zeit langweilig.
- Kamerafahrten (im Kinderwagen ö. ä.) in Ruhestellung beginnen und beenden.

VERZEICHNIS DES BEIGEFÜGTEN MATERIALS

Der Arbeit beigelegt sind

- Anlage 1: Ordner mit den Fragebögen des ersten und zweiten Durchganges
- Anlage 2: DVD 1 – Dokumentation des Vormittages der Gruppe A
- Anlage 3: DVD 2 – Dokumentation des Vormittages der Gruppe B
- Anlage 4: DVD 3 – mit den *chapters*
 - Clips aus dem Vorkurs
 - Verfilmungen *Irgendwie Anders* Gruppe A
 - Verfilmung *Irgendwie Anders* Gruppe B
- Anlage 5: Original- Mitschnitt Gruppe A (Videolabor-Cassette U 265; identisch mit DVD 1)
- Anlage 6: Original- Mitschnitt Gruppe B (Videolabor-Cassette U 266; identisch mit DVD 2)

LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAM, ULF/BEISBART, ORTWIN/KOSS, GERHARD/MARENBACH, DIETER (1998): Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth: Auer 1998.
- ABRAHAM, ULF (1999): Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: SPINNER, KASPAR H. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen. Hannover: Schroedel 1999; S. 10-20.
- ALBERTI, CHRISTINE (1999): Neue Kinder- und Jugendbücher auf den Fersen der modernen Unterhaltungsmedien. In: Deutschunterricht. Sonderheft Kinder- und Jugendliteratur der neunziger Jahre. Berlin 1999; S. 53-62.
- AMMANN, DANIEL et al. (Hrsg.) (1999): Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft. Zürich: Pestalozzianum 1999.
- ARMBRUSTER, BRIGITTE et al. (1984): Neue Medien und Jugendhilfe. Analysen – Leitlinien – Maßnahmen. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 1984.
- AUFENANGER, STEFAN et al. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 1 und 2. Opladen: Leske+Budrich 2001.
- AUGST, GERHARD/DEHN, MECHTHILD (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett 1998.
- BAACKE, DIETER (1972): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien: München: Juventa 1972.
- BAACKE, DIETER (1986): Praxisfeld Medienkunde. In: TWELLMANN, WALTER (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.2 Medien/Institutionen. Düsseldorf: Schwann 1986, S. 726-739.
- BAACKE, DIETER (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 1996, Nr. 2, S. 4-10.
- BÄCHTOLD-STÄUBLI, HANS (Hrsg.) (1987): Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens. Berlin: de Gruyter 1987 (Neudruck)
- BARTH, SUSANNE (1999): Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 153/1999, S. 11-19.
- BARTNITZKY, HORST (2000): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik – Unterrichtsbeispiele - Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen Scriptor 2000.
- BAUER, KARL W. (1994): Mediatisierung der Gesellschaft und Perspektiven schulischer Medienpädagogik. In: Diskussion Deutsch 140/1994, S. 365-373.
- BAUER, KARL W. (Hrsg.) (1998): Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. München. Fink ³1998.
- BAUMGÄRTNER, ALFRED C. (1990): Das Bilderbuch. Geschichte – Formen – Rezeption. In: PAETZOLD, BETTINA/ERLER, LUIS (Hrsg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer. Bamberg: Nostheide 1990; S. 4-22.
- BAURMANN, JÜRGEN/HOPPE, OTFRIED (Hrsg.) (1984): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1984.
- BAURMANN, JÜRGEN (1999): Deutschunterricht in der Grundschule. Tendenzen der didaktischen Diskussion – Schwerpunkte der Forschung. In: BRÜGELMANN, HANS et al. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyer 1999 (Beiträge zur Reform der Grundschule: Sonderband 60); S. 43-61.
- BAURMANN, JÜRGEN (2001): Die Schreibforschung – ein Glücksfall für die Deutschdidaktik. In: KÖPPERT, CHRISTINE/METZGER, KLAUS (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze: Friedrich 2001, S. 207-216.
- BAYERISCHE STAATSMINISTERIEN FÜR UNTERRICHT UND KULTUS UND WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST (1985): Lehrplan für die Grundschule in Bayern. München: Maß ⁴1985.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (O.J.): Medienpädagogik/Medienerziehung in der Schule. Beschlüsse der KMK und der BLK. München o.J.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2000): Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. Bekanntmachung vom 9. August 2000 Nr. IV/1-S7410/1-4/84000. München 2000.
- BECKER, GEROLD (1999): Der lange Abschied von der großen Illusion. Lernen im Gleichschritt. In: Grundschule 1/1999; S. 27-29.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: KAMMLER, CLEMENS/KNAPP, WERNER (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider 2002 (Diskussionsforum Deutsch Band 5), S. 58-78.
- BEISBART, ORTWIN (1990): Nicht nur ein Augenschmaus. Das Bilderbuch als Literatur. In: PAETZOLD, BETTINA/ERLER, LUIS (Hrsg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer. Bamberg: Nostheide 1990; S. 23-47.
- BERNDT ELIN-BIRGIT (1997): Der Deutschunterricht als Ort der Informationstechnischen Grundbildung und der Medienerziehung. In: BERNDT ELIN-BIRGIT/SCHMITZ, ULRICH (Hrsg.): Neue Medien im Deutschunterricht. Osnabrück 1997 (OBST 55), S. 7-19.

- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (1996): Die Informationsgesellschaft von morgen: Herausforderungen an die Schule von heute. Vierter Deutsch-Amerikanischer Dialog zur Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1996.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2002): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Empirisches Arbeiten im Raum der Schule. In: KAMMLER, CLEMENS/KNAPP, WERNER (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider 2002 (Diskussionsforum Deutsch Band 5), S. 141-155.
- BIEGER, ECKARD et al. (1994): Medienpädagogik. Ein praktischer Leitfaden. Köln/München: Stam⁴1994.
- BIERMANN, RUDOLF/SCHULTE HERBERT et al. (1996): Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Medienpädagogische Forschung in der Schule. Projekt „Medienerziehung in der Schule“ Forschungsbericht Teil 1. Frankfurt: Lang 1996.
- BIERMANN, RUDOLF/FUEST, ADELTRAUD/SCHULTE, HERBERT (1996): Medienpädagogisches Forschen und handeln in der Grundschule. In: ULONSKA, HERBERT et al. (Hrsg.): Lernforschung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1996, S. 321-346.
- BIERMANN, RUDOLF/SCHULTE HERBERT et al. (1997): Leben mit Medien – Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule. Projekt „Medienerziehung in der Schule“ Forschungsbericht Teil 2. Frankfurt: Lang 1997.
- BLOEMKE, SIGRID (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elementes der Lehrerbildung. München: KoPäd 2000.
- BOBE, CATHARINA (2002): Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Irgendwie Anders in der Grundschule. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 54. Jg. 2002, H. 3, S. 180-185
- BOGDAL, KLAUS-MICHAEL (2002): Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL /KORTE, HERMANN (Hrsg.) (2002): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002; S. 9-29.
- BONFADELLI, HEINZ (1986): Jugend und Medien. Frankfurt am Main: Metzner 1986.
- BONFADELLI, HEINZ/SAXER, ULRICH (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug: Klett & Balmer 1986.
- BRANDT, PETER/VILGERTSHOFER, RAINER (1990): Medienerziehung in der Schule. Band I. Donauwörth: Auer 1990.
- BRANDT, PETER/VILGERTSHOFER, RAINER (1991): Medienerziehung in der Schule. Band II. Donauwörth: Auer 1991.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (Hrsg.) (1999): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. Freiburg im Breisgau: Fillibach 1999.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2002): Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In: KAMMLER, CLEMENS/KNAPP, WERNER (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider 2002 (Diskussionsforum Deutsch Band 5), S. 16-29.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2003): Zugang zur Grammatik im Rahmen von Grammatikwerkstätten? In: Die Grundschule 5/2003, S. 27-29.
- BRENNER, GERD/NIESYTO, HORST (Hrsg.) (1993): Handlungsorientierte Medienarbeit: Video, Film, Ton, Foto. Weinheim/München: Juventa 1993.
- BREUER, KLAUS-DETLEF (1979): Elternratgeber zur Fernseherziehung. In: HÜTHER, JÜRGEN/BREUER, KLAUS-DETLEF/SCHORB, BERND (Hrsg.): Neue Texte Medienpädagogik. München: Ehrenwirth 1979, S. 168-176.
- BRINKMÖLLER-BECKER, HEINRICH (Hrsg.) (1997): Die Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 1997.
- BRUNKEN, OTTO (1998): „Als ich einmal ein Krokodiler war ...“. Zur Arbeit mit Verfilmungen von Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. In: RICHTER, KARIN/HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.) (1997): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim/München: Juventa 1998, S. 161-174.
- BÜKER, PETRA (2003): „Tut uns Leid, du bist nicht wie wir!“. Zum Umgang mit Differenz in Kathryn Caves und Chris Riddells „Irgendwie Anders“. In: BÜKER, PETRA/KAMMLER, CLEMENS (Hrsg.): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim und Basel: Juventa 2003; S. 29-44.
- BÜRGER-ELLERMANN, HEIKE (1985): Schonraum Kindheit? Die soziale Realität von Kindern im Spiegel gegenwärtiger Bilderbuchproduktionen. In: THIELE, JENS (Hrsg.): Bilderbücher entdecken. Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung. Oldenburg: Isensee 1985; S. 19-55.
- BÜTOW, WILFRIED (1999): Der Zusammenhang von Textlesen und Bildlesen – ein Schlüsselproblem des integrativen Unterrichts. In: BRÜGELMANN, HANS et al. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule 1999. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyer 1999, S. 67-71 (Beiträge zur Reform der Grundschule Sonderband 60).
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: 1995 (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 44).
- CAVE, KATHRYN/RIDDELL, CHRIS (1994): Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger 1994.

- CICHLINKSI, GERD (1999): Kirsch- oder Hundekuchen? Filmprojekte in der Grundschule: Die Verfilmung des Sket-ches „Der Kirschkuchen“ von Peter Charlot in einem 4. Schuljahr. In: PZV-Ratgeber '99 Grundschule. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 1999, S. 76 f.
- COLLINS, A./BROWN, J. S./NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale: Erlbaum 1989, S. 453-494.
- CONRADY, PETER (2000): Deutschunterricht: Was sollten Lehrerinnen und Lehrer können? In: Grundschule 9/2000, S. 44-46.
- DAEMMRICH, HORST und INGRID (1995): Themen und Motive in der Literatur. Tübingen und Basel: UTB ²1995 (UTB L 8034)
- DAHRENDORF, MALTE (1996): Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht. Berlin: Volk und Wissen 1996.
- DEHN, MECHTHILD (1994): Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz 1994 (Beltz Praxis).
- DEHN, MECHTHILD et al. (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: FRANZMANN, BODO et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München: Saur 1999, S. 568-637.
- DICHANZ, HORST (2001): Zur Aufgabe medienpädagogischer Neuorientierungen. In: AUFENANGER, STEFAN et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske+Budrich 2001, S. 73-84.
- DIEKNEITE, JÖRG et al. (Hrsg.) (2001): Grundschule zwischen Bilderbuch und Internet. Erkenntnisse und Anregungen des Paderborner Grundschultages 2000 „Kinderwelt – Medienwelt“. München: kopaed 2001, S. 104-113.
- DOELKER, CHRISTIAN (1989): Kulturtechnik Fernsehen. Umgang mit einem Medium. Stuttgart: Klett-Cotta 1989.
- DREWS, URSULA/SCHNEIDER, GERHARD/WALLRABENSTEIN, WULF (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2000.
- EBERLE, ANNETTE (Hrsg.) (1998): Filmschule. Anregungen – Methoden – Beispiele. Frankfurt am Main: BfJ 1998.
- ECO, UMBERTO (1972): Einführung in die Semiotik. München: Fink 1972
- EGGERT, HARTMUT/GARBE, CHRISTINE (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995.
- EICKMEIER, ROLF (1992): Schulische Medienerziehung in Projekten. In: SCHILL, WOLFGANG/TULODZIECKI, GERHARD/WAGNER, WOLF-RÜDIGER (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 273-294.
- ERLINGER, HANS DIETER (Hrsg.) (1997): Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. München: KoPäd 1997.
- ERLINGER, HANS DIETER (1997): Medienkompetenz. In: HELMES, GÜNTER/STÖTZEL, DIRK ULF (Hrsg.): Kindermedien – Medienkinder. Ästhetische, pädagogische und ökonomische Aspekte der Jugendkultur. Siegen: Börschen 1997, S. 9-20.
- ESCHENAUER, BARBARA (1994): Deutschunterricht – ein Kernfach für Medienpädagogik in der Schule? In: Diskussion Deutsch 140/1994, S. 374-379.
- FABLER, MANFRED (1997): Was ist Kommunikation? München: Fink 1997.
- FAULSTICH, WERNER: Einführung in die Filmanalyse. Tübingen: Narr ⁴1994 (Literaturwissenschaft im Grundstudium 1).
- FAULSTICH, WERNER/LIPPERT GERHARD (Hrsg.) (1996): Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II. Paderborn: Schöningh 1996.
- FAULSTICH, WERNER (2000): Systemtheorie des Literaturbetriebs. In: FAULSTICH, WERNER: Medienkulturen. München: Fink 2000, S. 13-27.
- FELDMANN, ERICH (1972): Theorie der Massenmedien. München - Basel: Reinhard 1972 (UTB 180).
- FILK, CHRISTIAN (2003): „Neues“ Lehren und Lernen mittels Kooperation und Computerunterstützung. Ein einführender Überblick. In: GÖLITZER, SUSANNE (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde. Baltmannsweiler: Schneider 2003, S. 68-102.
- FLAD, CAROLA (1999): Videoarbeit mit Kindern. In: Grundschule 11/1999, S. 48-50.
- FOLDENAUER, KARL (1980): Medien, Sprache und Literatur im Deutschunterricht. Braunschweig: Westermann 1980.
- FRANZ, KURT/PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF (Hrsg.) (2002): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Hohengehren: Schneider 2002 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Band 28)
- FREDERKING, VOLKER (2003) Auf neuen Wegen ...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme. In: WERMKE, JUTTA (Hrsg.): Literatur und Medien. München: kopaed 2003 (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2002)
- FREY, UTE/RICHTER, KARIN (2001): Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Leseförderung in der „Mediengesellschaft“ und Entwicklung von Medienkompetenz. In: EWERS, HANS-HEINO et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2000/2001. Stuttgart/Weimar: Metzler 2001, S. 116-131.
- FRÖHLICH, ARNOLD (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung. Tübingen: Niemeyer 1982.

- FRÖHLICH, ARNOLD/KÄMPF, ROLF/RAMSEIER, ERNST (1983): Handbuch zur Medienerziehung. Band 1: Grundlagen für die Praxis. Zürich: Sabe 1983.
- GAST, WOLFGANG (1980): Lesen oder Zuschauen? Produktive Folgerungen aus einer falschen Alternative. In: SCHAEFER, EDUARD (Hrsg.): Medien und Deutschunterricht. Vorträge des Germanistenverbandes Saarbrücken 1980. Tübingen: Niemeyer 1980, S. 59-78.
- GAST, WOLFGANG (1993): Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993.
- GAST, WOLFGANG/MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN (1996): Medienpädagogik in die Schule. Plädoyer für ein fachspezifisches Curriculum – jetzt. In: medien praktisch 3/96, S. 47-51.
- GELLER, BIRGITT MARIA (1996): Individuelle, institutionelle und metaorganisatorische Lernprozesse als konstituierende Elemente des ganzheitlichen organisatorischen Lernens: Eine modelltheoretische Analyse. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner 1996.
- GIBAS, HEINZ/TIEMANN, HANS-PETER (1986): Pädagogische, didaktische und methodische Überlegungen zu einer Massenkommunikations-Erziehung in Vor-/Grundschule und auf der Sekundarstufe I. In: TWELLMANN, WALTER (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.2 Medien/Institutionen. Düsseldorf: Schwann 1986, S. 740-783.
- GIERA, JOACHIM (2000): Medien erzählen Märchen in ihrer eigenen Sprache. In: Grundschule 10/2000, S. 8.
- GIESECKE, HERMANN (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta 1996.
- GLOTZ, PETER (2001): Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: HAMM, INGRID (Hrsg.): Medienkompetenz. Wirtschaft – Wissen – Wandel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2001, S. 16-37.
- GÖBEL, KLAUS (1997): Lyrik und Video. In: Deutschunterricht (Berlin) 50/1997, S. 301-310.
- GRABINGER, R. S. (1996): Rich environments for active learning. In: JONASSEN, DAVID H. (Ed.): Handbook of research for educational communications and technology. New York: Macmillan 1996, S. 665-692.
- GRANZER, DIETLINDE (2000): Der Computer als Bildungsmittel. In: Grundschule 9/2000; S. 53-56.
- GREENFIELD, PATRICIA M. (1987): Kinder und neue Medien. München: Psychologie-Verlags-Union 1987.
- GRUBER, FRIEDRIKE (2000): Interaktive Lektüre. Fallstudien zu neuen Methoden des Literaturunterrichts. Bochum: Universitätsverlag 2000.
- GRUNDSCHULVERBAND – ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE E.V. (2003): Grundschulverband aktuell 1/2003, Heft 81.
- GÜNTHER, HARTMUT (2000): Sprechen hören – Schrift lesen – Medien erleben. Wie man es macht, wie man es lernt, wie man es lehrt. In: KALLMEYER, WERNER (Hrsg.): Sprache und neue Medien. Berlin - New York: De Gruyter 2000 (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1999); S. 89-104.
- HAARMANN, DIETER (1999): Klarstellung. In: Die Grundschulzeitschrift 129/1999, S. 4.
- HAAS, GERHARD (1991): Hörspiel und Hörspielemente im Unterricht der Primarstufe. In: PD 109/1991; S. 22-25.
- HAAS, GERHARD (1997): Produktive Imagination als Form der Textbegegnung und Textaneignung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. In: SCHULZ, GUDRUN/OSSOWSKI, HERBERT (Hrsg.): Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.; Band 21) Hohengehren: Schneider 1997, S. 36-45.
- HAGEMANN, WILHELM/NEUBAUER, WOLFGANG/TULODZIECKI, GERHARD/ZIMMERMANN, DIETMAR (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen 1979.
- HAMM, INGRID (Hrsg.) (2001): Medienkompetenz. Wirtschaft – Wissen – Wandel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2001.
- HARPLEY, AVRIL (1992): Tolle Ideen Medienerziehung. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr 1992.
- HAUFE, ULRICH/ORBKE, ELLEN/SEIDENBERG, GÜNTER (1982): Videoarbeit mit Kindern. Darstellung und Analyse eines medienpädagogischen Projekts. Tübingen: Niemeyer 1982 (Medien in Forschung und Unterricht Serie B, Band 5)
- HAUSENDORF, HEIKO/QUASTHOF, UTA M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- HEIDTMANN, HORST (1992): Kindermedien. Stuttgart: Metzler 1992 (Sammlung Metzler Bd. 270).
- HELMES, GÜNTER/STÖTZEL, DIRK ULF (Hrsg.) (1997): Kindermedien – Medienkinder. Ästhetische, pädagogische und ökonomische Aspekte der Jugendkultur. Siegen: Bösch 1997.
- HICKETHIER, KNUT (1999): Medienkultur und Medienwissenschaft im Germanistikstudium. In: LECKE, BODO (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1999, S. 85-112 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Band 37).
- HICKETHIER, KNUT (2001): Film- und Fernsehanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler 2001.
- HIEGEMANN, SUSANNE/SWOBODA, WOLFGANG H. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1994.
- HÖLTERSINKEN, DIETER/KASÜSCHKE, HANS-PETER/SOBIECH, DAGOBERT (1991): Praxis der Medienerziehung. Beschreibung und Analyse im schulischen und außerschulischen Bereich. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1991.
- HOFFMANN, HILMAR (Hrsg.) (2000): Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache. Köln: DuMont 2000.

- HOLLY, WERNER (1996): Alte und neue Medien. Zu inneren Logik der Mediengeschichte. In: RÜSCHOFF, BERND/SCHMITZ, ULRICH (Hrsg.): Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Frankfurt am Main et al.: Lang 1996, S. 9-16 (*forum Angewandte Linguistik* Band 30).
- HOLLY, WERNER (1997): Was sind Medien und wie gehen wir mit Medien um? In: Medienaneignung (Themenheft). Der Deutschunterricht 49/1997, S. 3-9.
- HONDRICH, KARL OTTO (1999): Der kommunizierende Mensch. In: DER SPIEGEL 18/1999, S. 132-145.
- HÜTHER, JÜRGEN (1997): Mediendidaktik. In: HÜTHER, JÜRGEN/SCHORB, BERND/BREHM-KLOTZ, CHRISTIANE (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KoPäd 1997, S. 210-215.
- HÜTHER, JÜRGEN/PODEHL, BERND (1997): Geschichte der Medienpädagogik. In: HÜTHER, JÜRGEN/ SCHORB, BERND/BREHM-KLOTZ, CHRISTIANE (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KoPäd 1997; S. 116-126.
- HÜTHER, JÜRGEN/SCHORB, BERND (1997): Medienpädagogik. In: HÜTHER, JÜRGEN/SCHORB, BERND/BREHM-KLOTZ, CHRISTIANE (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KoPäd 1997; S. 243-252.
- HUG, MICHAEL/RICHTER, SIGRUN (2002) (Hrsg.): Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2002.
- HUGGER, KAI-UWE (2001): Auf dem Weg zu einer „vernetzenden“ Profession. In: In: AUFENANGER, STEFAN et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen: Leske+Budrich 2001, S. 49-75.
- HURRELMANN, BETTINA (1995): Leseförderung. In: Praxis Deutsch 127/1995, S. 17-26.
- HURRELMANN, BETTINA (1997): Lesen erhöht den Lebensgenuß, aber wollen Kinder noch genießen? In: SCHULZ, GUDRUN/OSSOWSKI, HERBERT (Hrsg.): Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.; Band 21) Hohengehren: Schneider 1997; S. 2-19.
- HURRELMANN, BETTINA (2001): Medien im veränderten Familienalltag. In: KÖPPERT, CHRISTINE/METZGER, KLAUS (Hrsg.): "Entfaltung innerer Kräfte" – Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner. Seelze: Friedrich 2001; S. 233-246.
- HURST, MATTHIAS (1996): Erzählsituationen in Literatur und Film. Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptionen. Tübingen: Niemeyer 1996.
- JÄGER, LUDWIG/SWITALLA, BERND (Hrsg.) (1994): Germanistik in der Mediengesellschaft. München: Fink 1994.
- JÄGER, SIEGFRIED: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: DISS 1993.
- JAUMANN-GRAUMANN, OLGA (1997): Offenheit stellt Ansprüche. Wann kommt Offener Unterricht wirklich allen Kindern zugute? In: Lernmethoden Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit. Seelze: Friedrich Jahresheft 1997, S. 32-33.
- JÜRGENS, EIKO/HACKER, HARTMUT/HANKE, PETRA/LERSCH, RAINER (1997): Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider 1997.
- KAMINSKI, WINFRED (1987): Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/München: Juventa 1987.
- KAMMLER, CLEMENS/KNAPP, WERNER: Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In: KAMMLER, CLEMENS/KNAPP, WERNER (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider 2002 (Diskussionsforum Deutsch Band 5), S. 2-14.
- KANDORFER, PIERRE (1994): DuMont's Handbuch der Filmgestaltung. Köln: DuMont 1994.
- KANZOG, KLAUS (1991): Einführung in die Filmphilologie. München: Schaudig, Bauer, Ledig 1991 (Diskurs Film Band 4).
- KENT, TODD W./MCNERGNEY, ROBERT F. (1998): Will Technology Really Change Education? From Blackboard to Web. Thousand Oaks, California: Corwin Press 1998.
- KERN, CHRISTOPH PETER (2002): Film. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 217-229.
- KINSKOFER, LIESELOTTE/BAGEHORN, STEFAN (2000): Lesen – Zappen – Surfen. Der Mensch und seine Medien. München: TR-Verlagsunion 2000.
- KLAFKI, WOLFGANG (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985.
- KLAFKI, WOLFGANG (1989): Stichwort: Leistung. In: LENZEN, DIETER (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. S. 983-987.
- KLAFKI, WOLFGANG (1999): Gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogische Implikationen zum Problembereich Leistung und Leistungsanspruch. In: PREÜß, ECKHARD/ITZE, ULRIKE/ULONSKA, HERBERT (Hrsg.): Lernen und Leisten in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1999, S. 45-66.
- KMS vom 11. November 1996: Richtlinien Medieneinsatz (C19).
- KNÖRZER, WOLFGANG/GRASS, KARL (1998): Einführung Grundschule. Geschichte – Auftrag – Innovation. Weinheim und Basel: Beltz 1998.
- KÖPPERT, CHRISTINE (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel 1997.
- KÖPPERT, CHRISTINE (1999): Innere Bilder zu „laufenden Bildern“. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungsgetragene Deutung am Beispiel von Schindlers Liste. In: Praxis Deutsch 154/1999, S. 53-59.
- KÖPPERT, CHRISTINE/METZGER, KLAUS (Hrsg.) (2001): Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze: Friedrich 2001.

- KÖPPERT, CHRISTINE/SPINNER, KASPAR H. (2003): Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: DEUBEL, VOLKER/KIEFER, KLAUS H. (Hrsg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis 2003, S. 59-73.
- KÜBLER, HANS-DIETER (1981): Deutschunterricht und Medienpädagogik. Positionen und Perspektiven. In: KÜBLER, HANS-DIETER (Hrsg.): Massenmedien im Deutschunterricht. Lernbereiche und didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Haag & Herchen 1981, S. 13-43.
- KÜBLER, HANS-DIETER (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblings-methapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch 2/96, S. 11-15.
- KÜBLER, HANS-DIETER (1999): An der Schwelle zur Informationsgesellschaft: Wie ratlos ist die Didaktik? Und verliert der Deutschunterricht seinen Integrationsanspruch? In: LECKE, BODO (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1999, S. 113-149 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Band 37).
- KÜBLER, HANS-DIETER (2002): Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internetportal. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002..
- KÜNNEMANN, HORST (1984): Das Bilderbuch. In: HAAS, GERHARD (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Reclam ³1984, S. 153-176.
- KURZROCK, TANJA (2003): Neue Medien und Deutschunterricht. Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer 2003.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (2000): Lehrerfortbildung NRW: Film als Gegenstand fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe. Bönen: Kettler 2000.
- LANGE, GÜNTER (1998): Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: LANGE, GÜNTER/NEUMANN, KARL/ZIESENIS, WERNER (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 1998, S.695-720.
- LANGER, WOLFGANG (1993): Videofilm und Foliendrehbuch als Interpretationshilfe. In: Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft 1993, S. 66-70.
- LANKES, EVA-MARIA (2000): Die Rolle der Lernsituation. In: Die Grundschule 6/2000, S. 10-12.
- LECKE, BODO (1999): Vorwort: Literatur im „Medienverbund“? Zur Integration von Literaturdidaktik und Medienpädagogik im Deutschunterricht. In: LECKE, BODO (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1999 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Band 37), S. 11-40.
- LECKE, BODO (2003): Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, S. 34-45.
- LEDER, DIETRICH (1999): Schöne neue Medienwelt. In: DER SPIEGEL 19/1999, S. 136-152.
- LEINER, BERND (1992): Einführung in die Statistik. München - Wien: Oldenbourg ⁶1992.
- LUDWIG, PETER H. (1999): Lernen durch Medien – Erziehung oder Sozialisation? Ein Überdenken der traditionellen Festlegung zentraler pädagogischer Begriffe nach ihrer Intentionalität versus Funktionalität. In: MASET, PIETRANGELO (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongreß der DgFE 1998 „Medien-Generation“. Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 27-45.
- LÜDERS, CHR. (1993): Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, S. 335-348.
- MACHT, WOLFGANG (1997): Medien: mangelhaft. In: DIE WOCHE vom 22.08.1997, S. 19.
- MAIER, KARL ERNST (1987): Das Bilderbuch, In: MAIER, KARL ERNST: Jugendliteratur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt ⁹1987; S. 15-46.
- MAIER, REBECCA/MIKAT, CLAUDIA/ZEITTER, ERNST (1997): Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. 490 Anregungen für die praktische Arbeit. München: KoPäd 1997.
- MAIER, WOLFGANG (1998): Grundkurs Medienpädagogik/Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel: Beltz 1998.
- MALETZKE, GERHARD (1981): Medienwirkungsforschung. Grundlagen, Möglichkeiten, Grenzen. Tübingen: Niemeyer 1981.
- MARKL, HUBERT (1998): Bildung für die Welt von morgen. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation des Bildungskongresses des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: 1998; S. 39-65.
- MATTENKLOTT, GUNDEL (1999): Stabilität im Umbruch. Kinder- und Jugendliteratur der neunziger Jahre. In: Deutschunterricht Berlin 52/1999 Sonderheft; S. 1-18.
- MATTUSCH, UWE (1997): Die Bedeutung der neuen Medien für den Lehr- und Lernprozeß. In: ERLINGER, HANS DIETER (Hrsg.): Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. München: KoPäd 1997, S. 119-158.
- MEIER, RICHARD (1993): Der Königsweg: Medien selbst herstellen. In: Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft 1993, S. 28-33.
- MENZEL, WOLFGANG (1999): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze/Velber: Kallmeyer 1999.

- METZGER, KLAUS (1999): „Wir machen einen richtigen Film!“ Schreiben und Filmen zu einem Gedicht. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999, S. 44-46.
- METZGER, KLAUS (2000): „Die Mutter wird schimpfen, weil sie so streng schaut“. In: Praxis Deutsch 160/2000, S. 23-25.
- METZGER, KLAUS (2001): Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Didaktische Voraussetzungen, Modelle und Projekte. Berlin: Cornelsen Scriptor 2001 (Lehrer-Bücherei: Grundschule).
- METZGER, KLAUS (2002a): „Mathilda und die Feuerwehr: SynÄsthetische Erfahrung im Deutschunterricht. Ein Modell für die 4. Jahrgangsstufe. In: SPINNER, KASPAR H. (Hrsg.): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth: Auer 2002, S. 45-51.
- METZGER, KLAUS (2002b): SynÄsthetischer Umgang mit Medien. Anregungen zur Medienerziehung. In: SPINNER, KASPAR H. (Hrsg.): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth: Auer 2002, S. 144-149.
- METZGER, KLAUS (2002c): Vom unkonventionellen Umgang mit Medien. In: Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. in Verbindung mit der DGLS 2002, S. 330-337.
- METZGER, KLAUS (2003): Filmen im Literaturunterricht? Filmen im Literaturunterricht! In: SACHER, WERNER u.a. (2003): Medienerziehung konkret. Konzepte und Praxisbeispiele für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003, S. 124-137.
- MEYER, HILBERT (1995): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor 1995
- MEYER, PETRA MARIA (2001): „Bei jedem Lidschlag senkt und hebt sich der Vorhang“. Mediale Strategien der Wahrnehmungsveränderung in der Videokunst. In: FISCHER-LICHTE, ERIKA et al. (Hrsg.): Wahrnehmung und Medialität. Tübingen und Basel: Francke 2001, S. 127-142.
- MITZLAFF, HARTMUT/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (1998): Grundschule und neue Medien. In: MITZLAFF, HARTMUT/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Beiträge zur Reform der Grundschule 103. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V. 1998, S. 10-34.
- MONACO, JAMES (2000): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien. Reinbek: rororo 2000 (Sachbuch 60657; überarbeitete und erweiterte Neuauflage).
- MOSER, HEINZ (2000): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- NACHTIGÄLLER, ROLAND (1989): Wenn die Bilder zerfallen. Der Videoclip als neues Drehbuch für die Massenkommunikation. In: medien+erziehung 2/1989, S. 68-74.
- NICKEL-BACON, IRMGARD/GROEBEN, NORBERT (2002): Deutschunterricht und kritisch-konstruktive Mediennutzungskompetenz: Impulse aus Medienpsychologie und Literaturwissenschaft zum Umgang mit Fiktionen. In: HUG, MICHAEL/RICHTER, SIGRUN (Hrsg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung – Impulse für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider 2002, S. 28-43 (Diskussionsforum Deutsch Band 4)
- NEUENDORF, HARTMUT/PETER, GERD/KLATT, RÜDIGER/FELDMANN, MARESE (1999): Verändern neue Medien die Wirklichkeit? Münster/Hamburg/London: Lit 1999.
- OTTO, ENRICO (1997): Zur Produktion eines Videofilms mit Schülern der Primarstufe. In: BECKER-MROTZEK, MICHAEL/HEIN, JÜRGEN/KOCH, HELMUT H. (Hrsg.): Werkstattbuch Deutsch. Texte für das Studium des Faches. Münster: Lit 1997, S. 324-331.
- PAEFGEN, ELISABETH K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- PAEFGEN, ELISABETH K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: BELGRAD, JÜRGEN/FINGERHUT, KARLHEINZ (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1998, S.14-23.
- PAEFGEN, ELISABETH K. (1999): Der Literaturunterricht heute und sein (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 7/1999, S. 24-35.
- PAUS-HAASE, INGRID (2001): „Vom Bewahren zum Wahrnehmen und Verstehen“. Medienpädagogische Konzepte in unserem Informationszeitalter. In: AUFENANGER, STEFAN et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske+Budrich 2001, S. 85-106.
- PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF (1996): Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Köln: Dürr + Kessler 1996.
- PETSCHAN, BARBARA (1996): Zur Rezension von Bilderbüchern. Einige Anmerkungen zu den ästhetischen Ansprüchen an das Bilderbuch und das illustrierte Erstlesebuch. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 2/96, S. 99-106.
- PÖTTINGER, IDA (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd 1997.
- POLT-HEINZL, EVELYNE (1999): SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder. In: ide 2/99, S. 63-71.
- POSTMAN, NEIL (1982): Das Ende der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer 1982.
- POSTMAN, NEIL (1985): Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt am Main: Fischer 1985.
- PRAXIS DEUTSCH Heft 123/1994.

- PREIKSCHAT, WOLFGANG (1987): Video. Die Poesie der Neuen Medien. Weinheim und Basel: Beltz 1987.
- PROSS, HARRY (1972): Medienforschung. Darmstadt: Luchterhand 1972
- RASTNER, EVA MARIA (1999): Schöne neue Medienwelt. In: *ide* 2/99, S. 4-6.
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI/MANDL, HEINZ (2000): Neues Lernen mit neuen Medien. Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. In: HOFFMANN, HILMAR (Hrsg.): Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache. Köln: DuMont 2000, S. 127-148.
- REITER, ANTON (2001): Neue Medien – ein Garant für neues Lernen? In: SCHWETZ, HERBERT et al. (Hrsg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Innsbruck/Wien/München/Bozen: STUDIENVerlag 2001, S. 21-32.
- RESNICK, LAUREN B. (1996): Situated Learning. In: DE CORTE, ERIK/WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): International encyclopedia of developmental and instructional psychology. Oxford: Pergamon 1996, S. 341-347.
- RHYN, HEINZ (1998): Medien, Schule und Demokratie. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (Hrsg.): Multimedia. Lehrerbildung und Schule 2/1998, S. 37-40.
- RICHTER, KARIN (1998) : Kinderliteratur in der Grundschule des „Medienzeitalters“ – eine didaktische Herausforderung. In: RICHTER, KARIN/HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim/München: Juventa 1998, S. 121-133.
- RICHTER, SIGRUN (2002): Die „kognitive Wende“ in der Deutschdidaktik. In: HUG, MICHAEL/RICHTER, SIGRUN (Hrsg.): Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2002, S. 1-10.
- RÖLL, FRANZ JOSEF/WOLF, HILDEGARD: Grundlagen der Bildgestaltung. In: *medien praktisch* 3/93, S. 27-32; 4/93, S. 54-60; 1/94, S. 44-49; 2/94, S. 53-58; 3/94, S. 60-66; 4/94, S. 51-57.
- ROSEBROCK, CORNELIA (Hrsg.) (1990): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München: Juventa 1990.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2001): Lektüre und Alteritätserfahrung – Rezeptionsästhetische Überlegungen.. In: KÖPERT, CHRISTINE/METZGER, KLAUS (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze: Friedrich 2001, S. 80-91.
- RUPP, GERHARD (1997): Lesen und Schreiben – Sehen und Produzieren. In: *Deutschunterricht* (Berlin) 50/1997, S. 461-472.
- SACHER, WERNER et al. (1994): Audiovisuelle Medien und Medienerziehung in der Schule. Strukturelle und typologische Ergebnisse einer Repräsentativumfrage. München: KoPäd 1994.
- SACHER, WERNER (1998): Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit neuen Medien. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik 1998 (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 6).
- SACHER, WERNER u.a. (2003): Medienerziehung konkret. Konzepte und Praxisbeispiele für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhard 2003.
- SAHR, MICHAEL/SCHLUND, ANGELA (1992): Das Bilderbuch in der Grundschule. Regensburg: Wolf 1992.
- SAHR, MICHAEL (1995): Rezension zu *Irgendwie Anders*. In: *Jugendbuch-Magazin* 2/95. Kleeve: 1995.
- SCHAEFER, EDUARD (Hrsg.) (1980): Medien und Deutschunterricht. Vorträge des Germanistenverbandes Saarbrücken 1980. Tübingen: Niemeyer 1980.
- SCHÄFER, MARGARETE (2000): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider 2000.
- SCHANZE, HELMUT. (1997): Medienkompetenz in der Germanistik? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* März 1997, S. 24-34.
- SCHEERING, SUSANNE (2000): Vom Bilderbuch zum Bilderbuchvideo. In: DIEKNEITE, JÖRG et al. (Hrsg.): Grundschule zwischen Bilderbuch und Internet. Erkenntnisse und Anregungen des Paderborner Grundschultages 2000 „Kinderwelt – Medienwelt“. München: kopaed 2001, S. 104-113.
- SHELL, FRED (1993): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: KoPäd ²1993.
- SHELL, FRED/STOLZENBURG, ELKE/THEUNERT, HELGA (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999.
- SCHILL, WOLFGANG/TULODZIECKI, GERHARD/WAGNER, WOLF-RÜDIGER (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich 1992.
- SCHILL, WOLFGANG/WIEN, KARIN (1995): Videoprojekt „Fernsehhelden“. In: *Medien selber machen*. Herausgegeben von der DBI-Expertengruppe. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut 1995, S. 177-186.
- SCHILL, WOLFGANG (1999): Medienprojekte in der Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung von Medienkompetenz. In: SHELL, FRED/STOLZENBURG, ELKE/THEUNERT, HELGA (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999, S. 121-127.
- SCHLEICHER, KURT (1984): Neue Medien und Kinder. In: FTHENAKIS., WASSILIOS (Hrsg.): Tendenzen der Frühpädagogik. Düsseldorf: 1984, S. 167-215.
- SCHMÄLZLE, UDO FRIEDRICH (1992): Grundlagen medienethischen Lernens. In: SCHMÄLZLE, UDO FRIEDRICH (Hrsg.): Neue Medien – Mehr Verantwortung! Analysen und pädagogische Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit. Bonn: Schriftenreihe für politische Bildung 1992, S. 17-71; (Schriftenreihe Band 310).

- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1994b): Die Wirklichkeit des Beobachters. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 3-19.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1999): Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft. Anmerkungen zur Integration von Literatur- und Medienwissenschaft(en). In: LECKE, BODO (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1999, S. 65-83 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Band 37).
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (2000): Kalte Faszination. Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist: Velbrück 2000.
- SCHMITZ, ULRICH (2003): Zum Textbildschirm. Text-Bild-Gemenge in neuen Medien. In: GÖLITZER, SUSANNE (Hrsg.): Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde. Baltmannsweiler: Schneider 2003, S. 26-53.
- SCHNEIDER, BRUNO (1978): Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr 1978.
- SCHNEIDER, MANFRED (1993): Medienpädagogik. Oder: Freezing der Evolution und Erkenntnis. In: agenda 9 Juli/August 1993, S. 38 f.
- SCHNELL, RALF (2000): Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart/Weimar: Metzler 2000.
- SCHNELL, RALF (2001): Einleitung. In: SCHNELL, RALF (Hrsg.): Beschleunigung. Stuttgart-Weimar: Metzler 2001 (LiLi 123), S. 5-8.
- SCHNOOR, DETLEV (1992): Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich 1992.
- SCHÖLL, GABRIELE (1996): Offene Lernsituationen in der Grundschule. In: ULONSKA, HERBERT et al. (Hrsg.): Lernforschung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1996, S. 197-217.
- SCHÖNERT, JÖRG (1999): ‚Kultur‘ und ‚Medien‘ als Erweiterungen zum Gegenstandsbereich der Germanistik in den 90er Jahren. In: LECKE, BODO (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1999, S. 43-64 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Band 37).
- SCHORB, BERND (1997): Medienerziehung. In: HÜTHER, JÜRGEN/SCHORB, BERND/BREHM-KLOTZ, CHRISTIANE (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KoPäd 1997, S. 215-218.
- SCHRÖDER, HARTWIG (2000): Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München/Wien: Oldenbourg 2000.
- SCHULTE, HERBERT (1992): Ermutigung zum Eigen-Sinn. Medienpädagogisches Arbeiten in der Grundschule – Voraussetzungen, Beispiele, Perspektiven. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich 1992.
- SCHULTE, HERBERT (1995): Zwischen Bildschirm und Bildung. Lernen und Lehren in der „Informationsgesellschaft“. Münster: Lit, 1995 (Medien und Bildung Band 2).
- SCHULZ, GUDRUN/OSSOWSKI, HERBERT (Hrsg.) (1997): Lesen als genussvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. Hohengehren: Schneider 1997 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Band 21).
- SCHWETZ, HERBERT (2001): Neues Lernen für die Informationsgesellschaft. In: SCHWETZ, HERBERT et al. (Hrsg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Innsbruck/Wien/München/Bozen: STUDIENVerlag 2001, S. 35-52.
- SEEL, NORBERT (1981): Lernaufgaben und Lernprozesse. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1981.
- SEEL, NORBERT (2000): Psychologie des Lernens. München - Basel: Reinhardt 2000.
- SIEBERT, HORST. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand 1999.
- SOBIECH, DAGOBERT (1997): Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich. München: KoPäd 1997.
- SOMMERFELD, DAGMAR (1999): Offener Unterricht und das Dilemma der Leistungsdiskussion. In: Grundschule 3/1999, S. 54-56.
- SPANHEL, DIETER (1986): Neue Medien und Bildung. Pädagogische Konsequenzen und Überlegungen zur schulischen Medienerziehung. In: TWELLMANN, WALTER (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.2 Medien/Institutionen. Düsseldorf: Schwann 1986, S. 699-710.
- SPINNER, KASPAR H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerbildung Jg. 12/1994, H. 2, S. 146-158.
- SPINNER, KASPAR H. (1995): Neue und alte Bilder von Lernenden – Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik. Tübingen: Narr 1995, S. 127-144.

- SPINNER, KASPAR H. (1997): Kein „schneller Einkauf von Kenntnissen“. Produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: SCHULZ, GUDRUN/OSSOWSKI, HERBERT (Hrsg.): Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.; BAND 21) Hohengehren: Schneider 1997; S. 20-35.
- SPINNER, KASPAR H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 6/1998, S. 38-45.
- SPINNER, KASPAR H. (1999a): Die eigenen Lernwege unterstützen. Die sog. Kognitive Wende in der Deutschdidaktik. In: DERS. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen. Hannover: Schroedel 1999, S. 4-20.
- SPINNER, KASPAR H. (1999b): Lese- und literaturdidaktische Konzepte. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999; S. 593-601.
- SPINNER, KASPAR H. (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: LANGE, GÜNTER (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 978-990.
- SPINNER, KASPAR H. (Hrsg.) (2002a): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth: Auer 2002.
- SPINNER, KASPAR H. (2002b): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 247-257.
- SPINNER, KASPAR H. (2003): Lesekompetenz – was untersuchte IGLU und was nicht? In: GRUNDSCHULVERBAND – ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE E.V.: Grundschulverband aktuell 1/2003, Heft 81, S. 10-12.
- SPINNER, KASPAR H. (2004): Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung – Anmerkungen zu Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts. In: LECKE, BODO (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 2004, S. 95-100.
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) (1990): Medienerziehung. Handreichung für Lehrer an bayerischen Schulen. München: o. V. 1990.
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) (1996): Medienerziehung in Bayern. Einführung in das Gesamtkonzept. München: o. V. 1996.
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) (1999): Schule gestalten. Wege pädagogischer Schulentwicklung in Bayern. Donauwörth: Auer 1999.
- STADLER, HERMANN (Hrsg.) (1996): Texte und Methoden 1. Lehrerhandbuch. Berlin: Cornelsen 1996.
- STEINMAYR, MARKUS (1998): Fröhliche Medienwissenschaft – Philologie in der Dämmerung der Gutenberg-Galaxis. In: KÖHNEN, RALPH (Hrsg.): Philologie im Wunderland. Medienkultur im Wunderland. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1998, S. 23-44.
- STENZEL, GUDRUN (2000): Medienkompetenz – zu einem populären Schlagwort. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, Beiheft 2000, S. 5-15.
- STRÖDEL, GÜNTHER (1999): Videoprojekte im Deutschunterricht. München: o.V. ²1999 (Praxisbaustein Medienzeit).
- STURM, HERTHA (1984): Wahrnehmung und Fernsehen.: Die fehlende Halbsekunde. In: media Perspektiven 1/1984, S. 61 ff.
- STURM, HERTHA (1989): Wissensvermittlung und Rezipient. Die Defizite des Fernsehens. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1989, S. 47-76.
- SWOBODA, WOLFGANG H. (1994): Medienpädagogik. Konzeptionen, Problemhorizonte und Aufgabenfelder. In: HIEGEMANN, SUSANNE/SWOBODA, WOLFGANG H. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1994, S. 11-24.
- THEUNERT, HELGA (1997): Kinder und Medien. In: HÜTHER, JÜRGEN/SCHORB, BERND/BREHM-KLOTZ, CHRISTIANE (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KoPäd 1997, S. 183-191.
- THEUNERT, HELGA/LENSSEN, MARGIT (1999): Medienkompetenz im Vor- und Grundschulalter: Altersspezifische Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Handlungsoptionen. In: SCHELL, FRED/STOLZENBURG, ELKE/THEUNERT, HELGA (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999, S. 60-73.
- THIELE, JENS (1985): Eltern – Kinder – Bilderbücher. Hinweise zu einem alltäglichen, aber wichtigen Erfahrungsreich. In: THIELE, JENS (Hrsg.): Bilderbücher entdecken. Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung. Oldenburg: Isensee 1985; S. 7-18.
- THIELE, JENS (1986): Getrennt von Kind und Kunst. Zu den ungeschriebenen Gesetzen der gegenwärtigen Bilderbuchillustrationen. In: HOFFMANN, DETLEF (Hrsg.): Künstler illustrieren Bilderbücher. Oldenburg: o.V. 1986; S. 9-16.
- THIELE, JENS (1990): Das Bilderbuch in der Medienwelt der Kinder. In: PAETZOLD, BETTINA/ERLER, LUIS (Hrsg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer. Bamberg: Nostheide 1990; S. 68-91.
- THIELE, JENS (1991): Bilderbücher verstehen. Neue Überlegungen zu einem alten Anspruch. In: THIELE, JENS (Hrsg.): Neue Erzählformen im Bilderbuch. Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache. Oldenburg: Isensee 1991; S. 7-16.

- THIELE, JENS (1995): Verläßt das Bild das Bilderbuch? Künstlerisch-mediale Entwicklungen der Kinderbuchillustration zwischen 1955 und 1995. In: RAECKE, RENATE/BAUMANN, UTE (Hrsg.): Zwischen Bullerbü und Schenkenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. München: AK für Jugendliteratur 1995; S. 47-59.
- THIELE, JENS (1998): Entgrenzungen bildnerischer und pädagogischer Kategorien im Bilderbuch. In: RICHTER, KARIN/HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa 1998, S. 109-120.
- THIELE, JENS (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Jeske und Reinbert Tabbert. Oldenburg: Isensee 2000.
- THIELE, JENS (2001): Kunst für Kinder? Zur Bedeutung des Bilderbuchs in der bildnerisch-literarischen Sozialisation des Kindes. In: Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär. Oldenburg: bis 2001, S. 31-114.
- TULODZIECKI, GERHARD/SCHLINGMANN, ANDREA/MOSE, KATJA/MÜTZE, CHRISTA/HERZIG, BARDO/HAUF-TULODZIECKI, ANNEMARIE (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard 1995.
- TULODZIECKI, GERHARD (1997a): Medien in Erziehung und Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard 1997 (3. überarbeitete und erweiterte Auflage von „Medienerziehung in Schule und Unterricht“).
- TULODZIECKI, GERHARD (1997b): Medienerziehung als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: ERLINGER, HANS DIETER (Hrsg.): Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. München: KoPäd 1997; S. 39-52.
- TULODZIECKI, GERHARD (1999): Audiovisuelle Texte als Thema der Medienpädagogik. In: AMMANN, DANIEL et al. (Hrsg.): Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft. Zürich: Pestalozzianum 1999, S. 296-313.
- TUMA, THOMAS (1997): Der programmierte Frust. In: DER SPIEGEL 48/1997, S. 276-289.
- ULSHÖFER, ROBERT (1958): Welchen Raum können Filmerzziehung und Hörspielarbeit im Deutschunterricht der Gymnasien beanspruchen? In: Der Deutschunterricht 3/1958, S. 8-13.
- UMLAUF, KONRAD unter Mitarbeit von DANIELLA SARNOWSKI (2000): Medienkunde. Wiesbaden: Harrasowitz 2000.
- VIALLO, PHILIPPE (2001): Das Fernsehen als Katalysator der Bewegung oder die Postmodernität des sportlichen Ereignisses. In: SCHNELL, RALF (Hrsg.): Beschleunigung. Stuttgart-Weimar: Metzler 2001 (LiLi 123), S. 47-58.
- VOLLSTÄDT, WITLOF/TILLMANN, HANS-JÜRGEN (1999): Leistung, was ist das? Zwischen Fremdbestimmung und selbst gestellten Anforderungen. In: Schüler 1999. Seelze: Friedrich 1999.
- VON GLASERSFELD, ERNST (2001): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: SCHWETZ, HERBERT/ZEYRINGER, MANUELA/REITER, ANTON (Hrsg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Innsbruck/Wien/München/Bozen: 2001, S. 7-11.
- VON STUTTERHEIM, CHRISTIANE (1997): Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Niemeyer 1997.
- VORST, CLAUDIA (2001): Lebenshilfe mit Gräten – oder doch Irgendwie Anders? In: Praxis Deutsch 165/2001, S. 60-63.
- WAGNER, WOLF-RÜDIGER (1999): Aktive Medienarbeit – eine Chance für Medienkompetenz und Schulentwicklung. In: PZV-Ratgeber '99 Sekundarstufen, S. 2-7.
- WALDMANN, GÜNTHER (1999): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1999.
- WEBER, WOLFGANG/HAUF-TULODZIECKI, ANNEMARIE (1999): Lernen mit Neuen Medien – Medienbildung. In: Lernwelten 2/99, S. 75-78.
- WEIBEL, PETER (1990): Vom Verschwinden der Ferne. Telekommunikation und Kunst. In: DECKER, EDITH/WEIBEL, PETER (Hrsg.): Vom Verschwinden der Ferne. Telekommunikation und Kunst. Köln: DuMont 1990, S. 19-77.
- WEINERT, FRANZ E. (2001a): Disparate Unterrichtsziele. Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. In: Bayerische Schule 2/2001, S. 65-68.
- WEINERT, FRANZ E. (2001b): Schlussfolgerungen für die vergleichenden Leistungsmessungen in Schulen. In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz 2001, S. 85-86.
- WENZEL, HORST (1994): Visibile parlare. Zur Repräsentation der audiovisuellen Wahrnehmung in Schrift und Bild. In: JÄGER, LUDWIG/SWITALLA, BERND (Hrsg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München: Fink 1994; S. 141-158.
- WERMKE, JUTTA (1995): Integrierte Medienpädagogik. Aufgabe und Problem für Schulunterricht und Lehrerbildung. In: Deutschunterricht (Berlin) 48/1995, S. 506-514.
- WERMKE, JUTTA (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.
- WERMKE, JUTTA (1998a): Deutschunterricht in einer Medienkultur. In: KÖHNEN, RALPH (Hrsg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang 1998; S. 43-61.
- WERMKE, JUTTA (1998b): Obligatorisch und flexibel. Zur Individualisierung von medienerzieherischen Curricula. In: Didaktik Deutsch Sonderheft 1998, S. 77.

- WERMKE, JUTTA (1999): Medienerziehung – eine Aufgabe der Fächer. In: PZV-Ratgeber '99 Sekundarstufen, S. 8-13.
- WERMKE, JUTTA (2002): Literatur- und Medienunterricht. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL /KORTE, HERMANN (Hrsg.) (2002): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002; S. 91-104.
- WESTPHALEN, KLAUS (1998): Neue Schul- und Lernkultur? Kritische Würdigung des „pädagogischen Zeitgeistes“. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation des Bildungskongresses des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München: o. V. 1998; S. 83-100.
- WIATER, WERNER (1998): Der Erziehungsauftrag der Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und geheimer Miterzieher. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress. München: o. V. 1998, S. 305-316.
- WILLENBERG, HEINER (2001): Aktiver Wissenserwerb im Literaturunterricht. In: KÖPPERT, CHRISTINE/METZGER, KLAUS (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Seelze: Friedrich 2001, S. 21-33.
- WINKEL, RAINER (1997): Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider 1997.
- WINKELS, HUBERT (1999): Leselust und Bildermacht. Über Literatur, Fernsehen und Neue Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999 (st 2930).
- WITTE, BERND (1994): [...]dass gepflegt werde/Der feste Buchstab, und Bestehendes gut/gedeutet. Über die Aufgabe der Literaturwissenschaft. In: JÄGER, LUDWIG/SWITALLA, BERND (Hrsg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München: Fink 1994, S. 111-132.
- WITTENBRUCH, WILHELM (1999): Grundschule zwischen 'Auslese' und 'Förderung', zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Eine historische Analyse. In: Preuß, Eckhardt/Itze, Ulrike/Ulonska, Herbert (Hrsg.): Lernen und Leisten in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1999.
- WOKITTEL, HORST (1994): Medienbegriff und Medienbewertungen in der pädagogischen Theoriegeschichte. In: HIEGEMANN, SUSANNE/SWOBODA, WOLFGANG H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1994, S. 25-36.
- ZEITTER, ERNST (Hrsg.) (1995): Medienerziehung für Grundschüler. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung/Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe. Frankfurt am Main: IMK 1995.

CURRICULUM VITAE

Staatsangehörigkeit: deutsch
 Konfession: römisch-katholisch
 Stand: verheiratet, zwei Kinder

1963	geboren am 22.05.1963 in Augsburg Eltern: Wilfried und Sieglinde Metzger
1969-1972	Pestalozzi-Grundschule Gersthofen
1973-1978	Humanistisches Gymnasium bei St. Stephan
1979-1984	Paul-Klee-Gymnasium Gersthofen; Abitur
1984-1985	Bundeswehr
1986-1990	Studium für das Lehramt Grundschule an der Universität Augsburg; erstes Staatsexamen
1990-1992	Zweite Ausbildungsphase; zweites Staatsexamen
1992-1996	Schuldienst
1992	Berufung in das Beamtenverhältnis auf Probe
1994	Berufung zum Lehrer
1995	Berufung in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit
1996-2001	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg
2001-2004	Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg
seit 2004	Mitherausgeber der „Lehrer-Bücherei: Grundschule“ (Cornelsen Scriptor Verlag Berlin)