

## Baustein 11

### Erwerb einer Medienkompetenz

Einen Videorekorder programmieren, die Mache eines Werbespots erkennen, beim Internet-Buchhändler „Effi Briest“ bestellen und den Roman dann lesen, die eigene Homepage entwerfen und ins Netz stellen, Unterschiede zwischen *Spiegel* und *Focus* sehen, eine E-Mail versenden – all dies hat mit Medien zu tun und zeigt die Weite des Feldes.

Es zeigt auch die Gefahr, Begriffe wie Medien und Medienkompetenz bis zur Unbrauchbarkeit zu entgrenzen.

*Suchen Sie weitere Beispiele solch medienbezogener Tätigkeiten und versuchen Sie diese zu ordnen.*

*In diesem Baustein geht es daher um folgende Fragen:*

- *Was bedeuten Informationsgesellschaft und Medienkultur?*
- *Was sind Medien? Wie lassen sie sich definieren?*
- *Was sind Medienkompetenzen? Wie verändern sie sich in der Informationsgesellschaft?*
- *Wie können solche Kompetenzen erworben werden?*

#### 1. Informationsgesellschaft, Medienkultur, mediatisierte Erfahrungswirklichkeiten

Wir erfragen Zugverbindungen im Internet; wir schießen Tore an einer Videokonsole; wir e-mailen jemandem, der eine Tür weiter leibhaftig sitzt. Informationsgesellschaft und Medienkultur heißt, Information ist ein wesentliches Wirtschaftsgut, der Informationssektor ein großer Arbeitsmarkt geworden (vgl. Löffelholz/Altmeppen 1994, 57ff.). Das heißt auch, vorhandene Medien erzeugen wiederum neue Medien, zum Teil Meta-Medien: das Buch zum Film, die Zeitschrift über Computer, den Chat zur Talkshow, die Suchmaschine für Suchmaschinen. Noch nie war so viel von dem, was wir wissen, und dem, was wir tun, medial vermittelt. Und diese Medialisierung menschlicher Lebensvollzüge wird durchgreifender und vor allem rasanter. Wenn wir 1 Mio. Jahre Menschheitsentwicklung als einen Tag sehen, so entsteht die Sprache um 21:33 Uhr, das Fernsehen erst um 23:59:56 Uhr. Die gesamte Entwicklung nach dem Fernsehen (Video,

Computer, Internet usw.) vollzieht sich also in den letzten vier Sekunden dieses Tages (vgl. Merten 1994, 152)!

Die umfassende Medialisierung lässt hergebrachte Unterscheidungen problematisch werden. So ist die Grenze zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten weitgehend gefallen. Nicht nur Prominente, auch Durchschnittsmenschen und ihre z.T. intimsten Alltagslichkeiten sind öffentlich: Heiratsanträge in Fernsehshows, Finanzstreitereien bis zu Handgreiflichkeiten in Nachmittagstalks, ja sogar Toilettenverrichtungen im Internet. Auch die Unterscheidung zwischen „der Wirklichkeit“ und den sie abbildenden Medien muss konstruktivistisch besehen aufgegeben werden. Zu fragen ist nicht mehr, ob die Medien die Realität „objektiv“ zeigen, sondern vielmehr: „Wie konstruieren Massenmedien Realität?“ (Luhmann 1996, 20). Von einem Ereignis wie dem Golfkrieg etwa kann es kein objektives Gesamtbild, sondern nur subjektive, partikulare Erfahrungswirklichkeiten geben: die eines CNN-Zuschauers, die eines Kampfpiloten, die eines Kindes im Luftschutzkeller. CNN wiederum kann natürlich für alle Teil ihrer Erfahrungen sein. „Die [ganz eigene] Realität der Massenmedien“ besteht für Niklas Luhmann (1996) einmal in den „in ihnen ablaufenden, sie durchlaufenden Kommunikationen“ (13), zum anderen in dem, „was für sie oder durch sie für andere als Realität erscheint“ (14; Hervorhebungen L.). Wenn dem aber so ist, verschwimmt auch der Unterschied zwischen authentischer Primärerfahrung und medialer Sekundärerfahrung. Einen Waldbrand zu löschen wäre eine primäre, wirkliche Erfahrung; darüber in der Zeitung zu lesen eine sekundäre, möglicher Weise verfälschte, oberflächliche, unwahrhaftige. Freilich: Zu sehr sind Medienerlebnisse in die Erfahrungswirklichkeit des Menschen verwoben, als dass sich eine solche Trennung noch sauber vornehmen ließe. Wenn zwei Spieler konzentriert vor einem Computer sitzen und dabei eine Flasche Wein leeren, wenn ein Fensterchen auf dem Monitor plötzlich die E-Mail einer lieben Person annonciert, wenn ein Kind mit einer Tafel Schokolade unter der Bettdecke in einen *Harry Potter* hineinfiebert – was ist an solchen Ereignissen primär und sekundär, was authentisch und medial? Die Problematik der Unterscheidung primärer und sekundärer Erfahrungen stellt natürlich nicht das didaktische Prinzip von Konkretheit und Anschaulichkeit in Frage. Es ist ein Unterschied, ob man den Goldfisch im Biologiebuch oder vor sich im Wasserglas sieht oder ob der Jugendbuchautor auf einer Homepage oder aber im Klassenzimmer auftritt. Angesichts dieser Gebietserweiterungen und Grenzverwischungen können sich Deutschlehrer nicht in der Festung Literatur und (Schrift-)Sprache verschanzen, können sich Erzieher keine naive Pädagogik der Bewahrung authentischer Primärerfahrung auf die Fahne schreiben. Nicht nur, weil sich sprachliche Grundtätigkeiten wie Lesen und Schreiben im Kontext neuerer Medien nachhaltig verändern, sondern auch, weil er erheblichen Teil hat an Bildungs- und Ausbildungsprozessen insgesamt, muss sich der Deutschunterricht der sich wandelnden Situation stellen.

Fließende Grenzen

Doppelte Realität der Massenmedien

Folgen für den Deutschunterricht

## 2. Was sind Medien?

Zu klassischen  
Unterrichtsmedien  
vgl. Sie Baustein 25.

Zunächst ist jedoch der unscharfe Begriff „Medium“ ein wenig zu sortieren und zu klären, worum es hier nicht oder weniger gehen soll. Es geht nicht um Darstellungs- und Präsentationsmittel im Unterricht (z.B. Hefte, Videofilme, Overheadprojektoren). Und es geht auch nicht um hergebrachte mediale Formen wie Hörspiel, Comic, Zeitung und Film als durchaus legitime Gegenstände des Deutschunterrichts.

Was sind eigentlich Medien? Von der Luft, die Schallwellen trägt, über den Stein, der mit einem Zettel durch eine Fensterscheibe schlägt, bis hin zu einem interaktiven Hypertext auf einem Monitor lassen sich unterschiedlichste Dinge als Medien bezeichnen. Damit der Begriff für didaktische Zwecke brauchbar wird, unterscheiden wir in Anlehnung an S. J. Schmidt (1994, 613): Geräte, Medienangebote, Institutionen.

- Medien als Geräte zur Speicherung/Übertragung von Daten

Ein Buch enthält Gedichte, ein Videoband einen Spielfilm, eine CD Musik. Radiogeräte übertragen Sendungen, der Computer lädt eine Datei aus einem entfernten Rechner in den eigenen. Faxgeräte und Telefone übertragen schriftliche bzw. mündliche Äußerungen, moderne Mobiltelefone wiederum senden und speichern E-mails. Zusehends vereinigen die Geräte verschiedene Funktionen und werden so zu „interaktiven Multimedia-Sets“ (Baacke 1996, 114), etwa Mobiltelefone oder Computer.

- Medien als Medienangebote, also mit den Geräten erzeugte Texte

Der Begriff „Text“ ist hier sehr weit zu sehen. Er umfasst neben traditionellen Schrifttexten (alles vom Beipackzettel bis zum Bildungsroman) neue Textsorten zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit wie E-Mail, SMS, Chats (vgl. Weingarten 1997), reine Bildtexte (z.B. Cartoons, Fotostories) und Tontexte (z.B. Instrumentalmusik, Aufnahmen einer Meeresbrandung). Charakteristisch für neuere Medienangebote ist einmal die multimediale Bündelung von Codes, also mündlicher und schriftlicher Sprache, Tönen und Bildern. Schon bei einer einfachen Nachrichtensendung können gesprochener Kommentar, Filmbilder und eingeblendeter Text simultan laufen. Eine Website präsentiert nicht selten Schrift, Bilder, Grafiken (statisch oder in Bewegung), dazu vielleicht alle möglichen Töne. Typisch ist zweitens eine Darstellungsästhetik, die immer mehr auf Intensität und Schnelligkeit vor allem der zunehmenden nonverbalen Anteile setzt. Musikvideoclips, Werbespots, Websites, neueres *Mainstream*-Kino sind weithin gekennzeichnet durch schnellste Schnittfolgen, überwältigende audiovisuelle Effekte und die Montagen dispartester Inhalte.

Bündelung von Codes

Intensität und Schnelligkeit

- Medien als Institutionen, die Medienangebote produzieren

Verlage, Tageszeitungen, Fernsehsender, Plattenfirmen, Filmstudios, Softwaredesigner – sie alle sind Einrichtungen oder Organisationen,

die zu verschiedenen Zwecken Medienangebote herstellen und verbreiten. Auffällig ist, dass diese Ebene hinter den Geräten und Angeboten von Kindern und Jugendlichen wenig wahrgenommen wird, etwa die Existenzprobleme kleiner Zeitungen, der Milliardenpoker um Mobilfunklizenzen oder Übertragungsrechte, die Monopolisierungsbewegungen (z.B. Microsoft, Kirch-Gruppe). Sogar der folgenreiche Unterschied zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Sendern ist manchen nicht bewusst.

Obwohl diese drei Medienauffassungen nicht säuberlich auseinander zu halten sind, ist ihre Trennung doch sinnvoll. Ein „Medium“ wie der Flugsimulator von Microsoft kann als technisches Gerät auf sein Funktionieren, als Medienangebot auf notwendige Lesefertigkeiten oder auf pädagogische Bekömmlichkeit oder als kommerzielles Produkt auf seinen Warencharakter untersucht werden. Dies erfordert und fördert ganz unterschiedliche Aktivitäten und Kompetenzen, die nicht umstandslos vermengt werden sollten.

### 3. Was sind Medienkompetenzen?

Aus den neuen Gegebenheiten von Informationsgesellschaft, Medienkultur und Mediatisierung leitet sich die Notwendigkeit neuer Kompetenzen ab. Hierfür kursieren Schlagwörter wie *computer literacy*, semiotische Alphabetisierung oder Wahrnehmungsbildung. Ziel muss sein, Kindern und Jugendlichen eine sinnvolle Teilhabe an Medien zu ermöglichen. Teilhabe bedeutet, dass nicht nur informationstechnokratische Eliten Zugang zu und Nutzung von Medien genießen, sondern möglichst große Teile der (Welt-)Bevölkerung. „Sinnvoll“ heißt nicht, dass die Mediennutzung einer vorgeordneten (pädagogischen, ethischen, politischen usw.) Norm entspricht, sondern dass sie für das Individuum situations- und bedürfnisgerecht gelingt, dabei aber sozial verträglich bleibt.

Sinnvolle Teilhabe als globales mediendidaktisches Ziel

*Überlegen Sie, was sozial verträgliche und unverträgliche Mediennutzung sein kann.*

Was dies für Kompetenzen erfordert, sei an einem einfachen Beispiel, Kommunikation per E-Mail, dargelegt: Ein E-Mailer muss einen Computer in Betrieb nehmen, eine Benutzeroberfläche „lesen“, das Programm aktivieren und steuern. Er oder sie sollte wissen, warum viel unaufgeforderte *junk mail* anfallen kann. Beim Lesen und Schreiben muss die Lockerung schriftsprachlicher und textueller Normen richtig verstanden und angewendet werden (z.B. Akzeptanz kleiner Verstöße, Grußformeln, „Emoticons“). Dann – dies nichts Neues – ist ein Text so zu formulieren, dass er die angestrebte Wirkung hat, also informiert, erheitert, appelliert usw. Nötig ist zu wissen, dass der Empfänger möglicher Weise binnen Sekunden die Mail wahrnimmt, öffnet, liest und beantwortet, dass dies aber auch Wochen dauern kann. Unser Schreiber sollte eine zumindest elementare Vorstellung davon haben, was da technisch und auch kommerzi-

Beispiel E-Mail

ell vor sich geht. Er oder sie sollte weiter reflektieren können, wo E-Mail zu Gunsten des Papiermediums vielleicht besser unterbleibt, etwa beim Beileidsbrief oder bei einer Bewerbung. Und schließlich wäre es wünschenswert, wenn unser E-Mailer auch selbst Kettenbriefe oder virusverseuchte Mails unterlässt.

Was trivial erscheint, erfordert eine breite Palette von instrumentellen, kognitiven, emotiven, sozialen Kompetenzen. Was befindet sich auf dieser Palette?

- Handhabungs- und Bedienungskompetenzen für die *Hardware* und die Programme,
- sprachliche Fähigkeiten zum Lesen und vor allem zum Schreiben und zur Gestaltung, zum Teil E-Mail-spezifischer Natur,
- kulturelles Wissen über Wesen, Möglichkeiten und Grenzen des Kommunikationsformats, einschließlich kommunikationsethischen Bewusstseins.

Viel von dem eignen sich Menschen beiläufig in ungeplanten bzw. nicht institutionalisierten Lernprozessen an – aber nicht alles. Die Vertrautheit und Virtuosität von Kindern und Jugendlichen im Mediengebrauch kann nicht die Notwendigkeit von Medienerziehung verdecken. Wenn diese nicht punktuell und zusammenhanglos bleiben soll, ist es indes nötig, den Kompetenzbegriff von den Medien zu lösen und in den Zusammenhang übergreifender Bildungsaufgaben und Kompetenzen zu stellen. Wir fragen dann z.B. nach Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Dewe/Sander 1996, 137) oder nach Bildungszielen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, interkulturelle Verständigung (vgl. Hamm 1996, 56f.). Solche Kompetenzdefinitionen sind allerdings sehr allgemein, vor allem aber lassen sie deutschdidaktische Fragen z.B. nach dem Lesen und Schreiben nicht sichtbar werden (vgl. Wermke 1997, 21).

Wir schlagen daher vor, Medienkompetenz nicht isoliert als solche, sondern von sprachlichen Grundtätigkeiten und dem übergreifenden Ziel von Selbst- und Fremdverständigung her zu definieren. Wir fragen also: Inwiefern prägen die Medien das Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören neu? Welche Kompetenzen, also Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, erfordert dies? Es liegt im Wesen neuer Kommunikationsformate, dass sich diese Grundtätigkeiten immer mehr verbinden. Beim Surfen im Netz müssen wir jede Menge lesen, aber auch schreiben, bei Videokonferenzen zusätzlich noch sprechen und hören.

*Suchen Sie weitere Beispiele solcher Überlagerungen.*

Hier drei Beispiele zum Schreiben und Lesen:

- **Schreiben im digitalen Medium**
  - Eine schöne Handschrift und sichere Rechtschreibung verlieren an Wichtigkeit.
  - Dafür muss mit einem Verarbeitungsprogramm hantiert werden können.

Zum Thema **interkulturelles Lernen** vgl. Sie Baustein 6, zur Frage sprachlicher und literarischer Bildung in der Mediengesellschaft Baustein 27.

Deutschdidaktik fragt nach der Prägung sprachlicher Grundtätigkeiten durch Medien.

- Zur Schreibkompetenz gehört neu der sinnvolle Einsatz von Gestaltungsmitteln wie Schrifttyp und -größe, Farbe, graphischen Elementen.
- Der Schreibprozess ändert sich. Die schulmäßige Abfolge: Sammlung, Ordnung, Gliederung, Ausarbeitung etwa beim Argumentieren ist weniger sinnvoll denn je, da der Computer permanenten Entwurf und Überarbeitung gestattet.
- Internetforen, Chat, E-Mail und SMS sind neue, der Mündlichkeit nahe stehende Textsorten (vgl. Haase et al. 1994) mit eigenen Schreibkonventionen.
- Manche Websites bieten die Möglichkeit, an verästelten Hypertexten mitzuschreiben (vgl. z.B. <http://www.gvoon.de>).

#### • Umgang mit Sachtexten

- Sachtexte finden sich zunehmend auf elektronischen Trägermedien wie CD-ROM oder im Internet. Auf die Encarta von Microsoft oder die Homepage des BND zuzugreifen erfordert andere Kompetenzen als ein Lexikon oder den *Spiegel* aufzuschlagen.
- Die Informationen sind meist hypertextartig dargestellt. Man muss also wissen, dass ein Hypertext aus verschiedenen Modulen besteht, durch die man über die Aktivierung von Links navigiert. Die Multimedialität vieler Hypertexte stellt zudem neue Anforderungen.
- Weil es ein breit zugängliches Medium ist, ist das Informationsangebot des Internets zwar quantitativ immens, aber auch qualitativ durchwachsen. Die Medienangebote einer Schul- oder Universitätsbibliothek sind in der Regel seriös und zuverlässig, die im Internet keineswegs. Daher ist heute weniger die Beschaffung von Information das Hauptproblem als vielmehr ihre kritische Sichtung, Bewertung und Auswahl.

Vgl. auch Baustein 18 zu Sachtexten.

#### • Umgang mit Literatur

- In der Jugend- wie in der Erwachsenenliteratur kursieren mittlerweile zahlreiche Bücher zum Thema Computer, Medien, Cyberspace – darunter viel Seichtes, aber auch Lohnendes. Hinzu kommt der Computer als Präsentationsmedium von Literatur, z.B. im Gutenberg-Projekt (vgl. Kepser 1999).
- Davon zu unterscheiden ist genuine Computerliteratur. Sie wird entweder vom Computer generiert oder aber unter Nutzung seiner technischen Möglichkeiten realisiert: Zur Schrift treten Bilder; Schrift und Bild geraten in Bewegung; die Texte bieten Möglichkeiten zum Eingriff usw.
- Neue Medienangebote stellen neue Anforderungen. Videoclips und Actionfilme zu „lesen“ erfordert Kompetenzen, die mit der Orientierung am Leitmedium Buch nicht zu fassen sind (vgl. Wermke 1997, 58).
- Die multimediale Rasanz wiederum verändert die Basis für die Rezeption schriftlicher Texte. Viele „Geschichten“ sind bereits in audiovisuellen Formen bekannt (Hörbücher, interaktive Bücher, Filme) und Wahrnehmungserwartungen und -muster sind entsprechend geprägt. Neue Wege der Leseförderung und der literarischen Erziehung müssen daher beschritten werden (vgl. Abraham 1998a; Maiwald 1999, 2001; Spinner [Hrsg.] 1999).

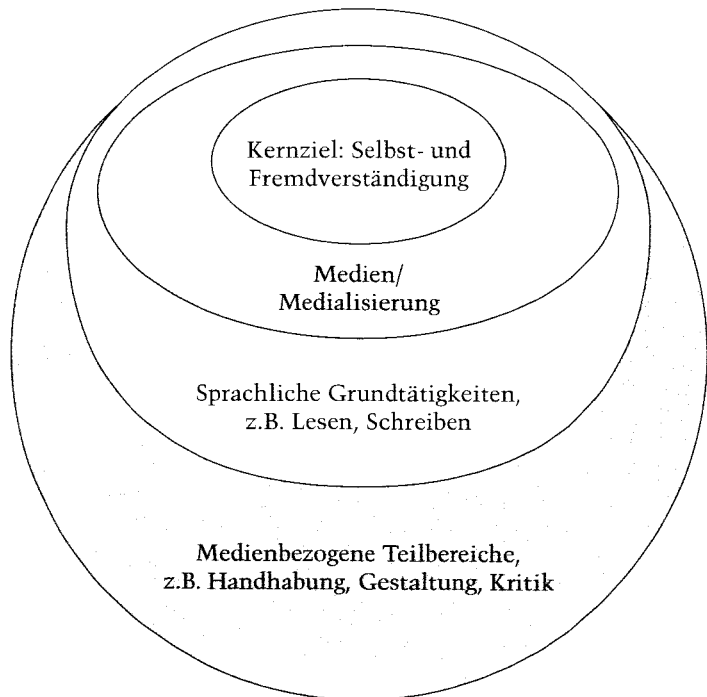
Vgl. Sie hierzu Bausteine 9 und 27.

Fähigkeit zu Selbst- und Fremdverständigung unter medialisierten Bedingungen.

Medienkompetenz ist die Fähigkeit zu Selbst- und Fremdverständigung unter den oben beschriebenen Bedingungen medialisierter Erfahrungswirklichkeit.

Sie beinhaltet Wissen und Reflexion über neue Gegenstände und Gegebenheiten, also Mediengeräte, -angebote und -institutionen. Ein medienkompetenter Mensch weiß, was DVD, was eine *reality soap*, was ein Medienkartell ist. Medienkompetenz bedeutet aber v.a. die Fähigkeit zur Ausübung sprachlicher Grundtätigkeiten unter veränderten medialen Gegebenheiten. Quer zu diesen Grundtätigkeiten lassen sich dann medienbezogene Teilbereiche definieren. Dieter Baacke nennt (1) Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch), (2) Medienkunde (informativ und instrumentell-qualifikatorisch), (3) Zielorientierung (rezeptiv anwenden und interaktiv anbieten), (4) Mediengestaltung (innovativ und kreativ) (1996, 120). Susanne Barth (1998) unterscheidet als Teilbereiche: Handhabungskompetenz, kritische Kompetenz, Gestaltungskompetenz, ästhetische Kompetenz. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Verflechtung medialer Gegebenheiten mit sprachlichen Tätigkeiten:

### Medienkompetenz und Sprachkompetenz



## 4. Wie können Medienkompetenzen erworben werden?

Das staatliche Schulwesen kann Medienkompetenzen nicht alleine vermitteln. Dies verhindern schon das rasante Fortschreiten der technischen Entwicklung, die sich stetig wandelnden Erfordernisse des Arbeitsmarktes und die begrenzten Mittel der Bildungsträger. Es verwundert daher nicht, dass sich ein großer Teil des Kompetenzerwerbs in informellen Prozessen (z.B. VHS, Selbstinstruktion) vollzieht (vgl. Tully 1994). Wenig strittig ist, dass Schule kein abgeschotteter Raum ist, in dem junge Menschen vor den gemutmaßten schädlichen Einflüssen der Medien bewahrt werden. In der Rezeptionsforschung besteht weitgehende Einigkeit, dass Menschen keine passiven Opfer, sondern aktive Gestalter ihrer Medienerfahrungen sind. Auch Kinder und Jugendliche nutzen Medienangebote quasi als „Steinbrüche“ zum Aufbau ihrer Erfahrungswelt, im Sinne erlebter Anforderungen und Interessen. Auffälligkeiten wie Gewalt oder Abkapselung resultieren immer aus einem Ensemble psychosozialer Probleme, von denen Mediengebrauch nur eines ist (vgl. Charlton 1997, Fritz/Fehr [Hrsg.] 1997, Holly 1997, Hurrelmann 1994, Krebs 1994, Moser 1995). Wenig strittig ist aber auch, dass Schule kein bloßer Handlanger ökonomischer Erfordernisse und Erfüllungsgelhilfe technischer Fortentwicklungen ist, da sie neben Ausbildungsaufgaben auch Bildungsaufgaben hat.

Gänzlich unstrittig ist die pauschale Notwendigkeit von Medienerziehung. Freilich hat dies bislang mehr bildungspolitischen Aktivismus (Einrichtung von Computerräumen; „Schulen ans Netz“) als schlüssige Projekte oder curriculare Konzeptionen hervorgebracht. Schulische Medienerziehung lässt sich nach Jutta Wermke (1997, 160ff.) unterschiedlich institutionalisieren, nämlich (1) im Rahmen eines eigenen Faches, (2) als fächerübergreifendes Anliegen, (3) als eigener Lernbereich im Fach Deutsch und (4) integriert im Fach Deutsch. Von unserem Kompetenzbegriff aus sind die ersten drei Möglichkeiten kritisch zu sehen. Als eigene „Medienkunde“ bleibt Medienerziehung unspezifisch, wenn nicht leer; als frei über allen Fächern schwebendes Anliegen bleibt sie womöglich unrealisiert; als eigener Lernbereich des Deutschunterrichts ist sie sinnvoll nicht parzellierbar. Wenn man Medienkompetenzen in Verbindung mit sprachlichen Grundtätigkeiten sieht, ist ihr Erwerb logischer Weise eine lernbereichsübergreifende Angelegenheit des gesamten Deutschunterrichts, der sich möglichst mit anderen Fächern vernetzen sollte.

Medienkompetenz wird bereits dann erworben, wenn Schule neue mediale Gegenstände und Gegebenheiten einbezieht. Dies ist ohne großen Aufwand möglich: Schüler müssen nicht immer ihr Lieblingsbuch, sie können auch ihr Lieblingscomputerspiel vorstellen; die begründete Stellungnahme muss nicht immer „mehr Taschengeld“, sie kann auch einen Internetanschluss fordern; die Lektüre muss nicht immer ein bewährter Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur, es kann auch ein Computerkrimi sein. Zahlreiche Möglichkeiten, die (neuen) Medien in die (hergebrachten) Aktivitäten des Deutschunterrichts zu integrieren, zeigt Jutta Wermke (1997).

**Wofür die Schule zuständig ist und wofür nicht, wird kontrovers diskutiert.**

*Vgl. Sie hierzu Baustein 27.*

**Organisation der Medienerziehung**

**Integration ins Fach**



### Lernen in komplexen Situationen

Wichtiger aber ist, dass mit den neuen Gegenständen und Gegebenheiten auch adäquat umgegangen wird. Medienerziehung als mechanischer Erwerb isolierten Faktenwissens und einzelner instrumenteller Fertigkeiten – serviert als 45-Minuten-Häppchen in Computerräumen – bleibt wirkungslos und fördert zudem die gefährliche Illusion, Medienkompetenzen seien materiale Bildungsgüter, die man dauerhaft erwerben und besitzen könne. Da Medienkompetenzen lebenslang weiter und neu gelernt werden müssen, ist Medienerziehung dann produktiv, wenn sie im Sinne konstruktivistischen Lernens komplexe Situationen schafft, in denen authentische Probleme bearbeitet, Zusammenhänge gestiftet, Kontexte erschlossen werden.

### Veränderte Rolle des Lehrers

Vgl. Baustein 20.

Dies muss nicht immer, kann aber sehr gut im Rahmen fächerübergreifenden Projektunterrichts geschehen: Märchen werden in unterschiedlichen medialen Versionen rezipiert und produziert; eine Exkursion in ein KZ im Geschichtsunterricht wird als Hypertext dokumentiert; E-Commerce wird Gegenstand des Deutsch- und des Wirtschaftsunterrichts; in Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht entsteht visuelle Literatur. Der große Umfang des Kompetenzerwerbs außerhalb der Schule verschiebt die Lehrerrolle hierbei vielleicht zwangsläufig weg vom überlegenen, alles in der Hand habenden „Instrukteur“ und hin zum Mit-Lerner und Organisator. Auf Grund der oft dramatischen Unterschiede an Vorwissen und -erfahrung seitens der Lerner müssen beim Erwerb von Medienkompetenzen vielleicht mehr als sonst Differenzierungen und offene Lernformen (auch Selbstinstruktion und *team learning*) walten. Entscheidend ist jedoch, sprachliche Lernprozesse immer wieder anzustoßen und zu reflektieren und keinem verkürzten Verständnis von Handlungsorientierung zu huldigen, das äußere Tätigkeit verabsolutiert und in Aktionismus umschlägt. Wenn Lerner mythische Motive in Werbespots oder in Hollywoodfilmen, die Verteilung kommunikativer Macht in Chaträumen oder kommerzielle Nutzungen des Internets erkennen sollen, dann braucht dies reflexive Kontemplation ebenso wie gezielte Instruktion, dann braucht dies differenzierte und differenzierende Sprachlichkeit.

### Offenes Lernen

### Differenzierte Reflexion

Gerade weil neue Medien wie Pilze wuchern und die Medialisierung der Erfahrungswirklichkeit ebenso extensiv wie intensiv ist, kann Schule das Feld nicht alleine und vor allem nicht komplett bestellen. Notwendig sind in der Schule Lernprozesse, die nicht an schnellleibigen Technologien hängen, sondern grundlegende Kompetenzen stiften. (Kaum ein Mensch muss z.B. noch DOS-Befehle kennen.) Notwendig ist zweitens Exemplarität. Notwendig als Teil von Medienerziehung ist schließlich auch ein Lernen jenseits der Medien, ein Lernen, das auf die Bewältigung der mediatisierten Erfahrungswelt zielt, dies aber abseits der neuen Medien tut: Hören von Geräuschen und Klängen, Betrachten ruhender Bilder – und die Versprachlichung solcher Erfahrungen.

### **Zusammenfassung**

*Die Medialisierung menschlicher Lebensvollzüge setzt neue Bedingungen für deutschdidaktisches Handeln. Medien sind Geräte, Medienangebote und Institutionen. Medienkompetenz wurde als Fähigkeit zur Ausübung sprachlicher Grundtätigkeiten unter veränderten medialen Gegebenheiten definiert. Exemplarisch wurde die mediale Beeinflussung sprachlicher Grundtätigkeiten aufgezeigt. Im Schlussteil ging es zunächst um Aufgaben der Schule. Favorisiert wurde Medienerziehung als lernbereichsübergreifende Angelegenheit des gesamten, auch fächerübergreifenden Deutschunterrichts. Medienkompetenz wird erworben, wenn neue mediale Gegenstände und Gegebenheiten einbezogen und wenn damit adäquat umgegangen wird. Konstruktivistisches Lernen fordert komplexe Situationen und authentische Probleme. Nötig sind zudem grundlegende, exemplarische Lernprozesse – auch abseits der neuen Medien.*

### **Weiterführende Literatur**

- Barth, Susanne (1998): Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26/153, S.11–19.*
- Kepser, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt.*
- Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.*
- Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1997): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag.*
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopäd Verlag.*

(K.M.)