

Werner Ingedahl

Vom Erlernen einer „Medienkompetenz“ im Deutschunterricht

in: Hansjörg Witte u.a.(Hg.), Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung, Baltmannsweiler 2000, S.53 – 68.

1. Die Herleitung einer erlernbaren Kompetenz

Schon alltäglich meinen wir mit *Kompetenz* ein Bündel besonderer Fähigkeiten: jemand ist kompetent, einen Computerfehler zu beheben oder eine Inszenierung einzustudieren. Als der Linguist Noam Chomsky ab 1965 den Kompetenzbegriff in die wissenschaftliche Diskussion brachte, hatte er damit die Fähigkeit gemeint, eine Sprache zu sprechen; und er definierte als Forschungsprogramm genau: eine Sprache sprechen können heißt, aufgrund einer endlichen Menge von Regeln unendlich viele Sätze bilden zu können. Dell Hymes kritisierte als Kulturanthropologe diesen Begriff und setzte dagegen den Begriff der Kommunikativen Kompetenz als Gesamtheit der Fähigkeiten zum kulturellen Verhalten. „Die Kultur einer Sprache,“ schrieb Hymes‘ Lehrer Goodenough, „besteht in dem, was man wissen oder glauben muss, um sich als Mitglied einer Gemeinschaft verhalten zu können.“ Diesen Kompetenzbegriff übernahm Jürgen Habermas 1971 in seiner „Theorie der kommunikativen Kompetenz“: „Eine Theorie der kommunikativen Kompetenz muss die Leistungen erklären, die Sprecher oder Hörer mit Hilfe pragmatischer Universalien vornehmen, wenn sie Sätze in Äußerungen transformieren.“(103) Er setzte also die Sprachkompetenz voraus und meinte eher eine Sprachhandlungskompetenz.

Weil vor allem diese bewusster Handhabung zugänglich ist, entwickelte ich 1972 mit Hilfe von Erkenntnissen Basil Bernsteins ein didaktisches Programm zur Förderung der Fähigkeiten zur verbalen Planung.1975 fasste ich unter dem Begriff *Kommunikative Kompetenz* die Fähigkeiten zusammen, eine Sprache zu sprechen sowie Äußerungen unter situativen Bedingungen zu planen und auszuformulieren bzw. zu verstehen (vgl. Ingedahl 1975). Peter Jansen baute 1979 diesen Ansatz zu einer didaktischen Theorie des Deutschunterrichts aus, in der er die Kommunikative Kompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft zum sprachlichen Handeln differenziert begründete. Zum ersten Mal wurde dabei die ethische Dimension einer Sprachdidaktik als Aufgabenbereich explizit dargestellt (Jansen 1979).

So habe ich selbst die Konstruktion eines deutschdidaktischen Kompetenzbegriffs miterlebt. Andere haben andere Entwürfe gemacht und sind zu ähnlichen Praxisvorschlägen gekommen. Entscheidend war: Wir haben uns einen Kompetenzbegriff zurechtgemacht, der unserer Vorstellung von einem selbständigen und verantwortlichen Menschen entsprach, wie er der Verfassung vorschwebt. Wir konnten weder aus der Sprachwissenschaft noch aus der Lernpsychologie einen fertigen Begriff übernehmen. Auch die Hirnforschung bestätigt: Es gibt im Gehirn keinen abgrenzbaren Bereich sprachlicher Geistestätigkeiten („Modultheorie“), verschiedene Zentren agieren miteinander, übers ganze Gehirn verteilt (vgl. Ingedahl 1996). Wir müssen zusammensuchen, welche Fähigkeiten wir brauchen, um unser Menschenbild zu realisieren.

Alle Lehrpläne sind Beispiele dafür, welche Leistungen uns zu fördern vorgegeben werden, um das Ziel unseres Schulfaches zu erreichen. Die Gesamtschule in NRW zum Beispiel gibt als Ziel an: „Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Gesamtschule hat der Deutschunterricht die Aufgabe, die Schüler durch Beschäftigung mit (gesprochener und geschriebener) deutscher Sprache und Literatur in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit zu fördern, ...“ Was sie dafür in den Klassen 9 und 10 zu tun vorschlägt, habe ich mal zusammengestellt:

9./10.Schuljahr

1. Reflexion über Sprache

Syntax	Semantik	Pragmatik
Partizipien Partizipialkonstruktionen (Wiederholung komplexer Satzgefüge) Paraphrasen Nominal-, Verbalstil Funktionsverbgefüge Satzakzent, Prosodie Schreib-, Sprechsprache	Ergänzungen Redewendungen Fachtermini, Fremdwörter Dialekte, Regiolekte Vorurteile, Stereotypen Rhetorische Figuren Zitate Definitionen Potentialis, Irrealis	Sprechakte und Kommunikationsmuster Inhalts-, Beziehungsebene Strategien (Intentionen) Ideologische Verzerrung Strategien der öffentlichen Auseinandersetzung Situative und sozioökonomische Bedingungen Massenmedien

2. Sprechen und Schreiben

unterhalten/ Gefühle zum Ausdruck bringen	informieren/ erklären	auffordern/ argumentieren
Stellung nehmen spielerische Einfälle	Informationen verfügbar machen Referat Verlaufs- und Ergebnisprotokoll	Thesen ordnen Argumente überprüfen unterschiedliche Ansichten begründen und legitimieren Diskussion/ Debatte Bewerbungsschreiben Lebenslauf Vorstellungsgespräch

3. Umgang mit Texten

literarische Texte	Literaturbetrieb/ Literaturkritik	Trivilliteratur	Expositorische Texte	Texte der Medien
epische, lyrische, dramatische Texte nach allen lit.wiss.Möglichkeiten erschließen und beschreiben	Bestseller schichtenspezif. Leserverhalten Info-Möglichkt. Literaturkritik Literatur und Gesellschaft	Merkmale Normen Produktionsbedingungen Konsumentenverhalten Machart	Sach- und Fachbücher Wissensvermittlung Vertrags- und Gesetzestexte	Nachrichtentexte Wirkungsweisen Kommentar Interview

Dass diese wissenschaftlichen Fachbegriffe mit dem empfohlenen Ziel etwas zu tun haben, muss man glauben; nachweisen lässt sich das sicher nicht. Es werden auch keine Fähigkeiten genannt, die beizubringen oder zu fördern wären, so dass eine bestimmte Kompetenz am Ende des 10.Schuljahres zu beobachten wäre. Und die Lehrer tun, was als Bildungsziel angeraten wurde: sie „beschäftigen“ die Schüler mit Ausschnitten aus den Sprach- und Literaturwissenschaften; dabei lernen die Schüler auch etwas, und das kann man abprüfen. Denkt aber wohl noch einer an die zu fördernde Handlungskompetenz?

Nehmen wir aber nun einmal an, ein Lehrer wollte genau wissen, welche Fähigkeiten es denn überhaupt beim Menschen gibt, weil er seinen Bildungsauftrag so versteht, den ganzen Menschen in all seinen Anlagen zu fördern, oder auch nur weil die Wirtschaft dringlichst fordert, endlich effektiven Unterricht zu machen und flexibel brauchbare Arbeitsplatznehmer zu produzieren. In psychologischen Handbüchern wird er eine Kategorisierung menschlicher Fähigkeiten in KÖNNEN, HANDELN und WISSEN finden, die systematisch so ausdifferenziert werden:

KÖNNEN	HANDELN	WISSEN
<p>„Kulturtechniken,, prozedurale Fertigkeiten <u>denken</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sich konzentrieren • sich orientieren • sich erinnern • etwas als etwas wahrnehmen: erfahren • verknüpfen • folgen • antizipieren • lernen <p><u>verstehen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen • Äußerungen/ Texte • Medien <p><u>sprechen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • in verschiedenen Lebensbereichen • in verschiedenen Situationstypen • in Soziolekten/ evtl. Dialekten <p><u>schreiben</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoch-/Schriftsprache • in verschiedenen Textsorten • in verschiedenen Medien <p><u>seine Sprache kennen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • im Sprechen, Schreiben, Verstehen • korrigieren, variieren, wiederholen, • herausstellen, spielen • kommentieren: befragen, beschreiben, • erklären, bewerten, generalisieren <p><u>komplexe Fertigkeiten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsformen des Erschließens neuer Informationen: Exploration • Umgangsformen für Medien, allein oder interaktiv, mit offenen oder programmierten • Umgangsformen für Bibliotheken, Mediotheken und anderen Kulturinstitutionen • Darstellungsformen zur Vermittlung von Informationen: Präsentation 	<p>selbständige und verantwortete Tätigkeiten in Situationen mit Konsequenzen <u>organisieren und kooperieren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • planen • Zeit und Mittel einteilen • sich und anderen Ziele setzen • rational Konflikte austragen • mit Fremden zusammenarbeiten <p><u>planvoll und reflektiert kommunizieren</u></p> <p>a) verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte/ Teilinhalte von Äußerungen/ Texten wiedergeben • Erfahrungshorizonte vermitteln • das zum Ausdruck kommende Beziehungsverhältnis erkennen • sprachliche Besonderheiten erkennen und deuten • Äußerungen/ Texte auswerten und stellungnehmend interpretieren <p>b) sprechen/ schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alte und neue Informationen für Situationen aufbereiten • die Produktion von Äußerungen/ Texten planen • sich über kommunikative Bedingungen klar werden • sich zu einer Strategie sprachlichen Handelns entscheiden • mögliche Formulierungen unter situativen Bedingungen erproben • Texte korrigierend überarbeiten <p>c) Reflexionen in die Tätigkeiten integrieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstehensprozesse antizipieren • Sprech- und Schreibprozesse antizipierend überblicken • begleitend reflektieren und auswerten <p><u>problemlösen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Probleme erkennen und formulieren • Probleme assoziativ oder logisch - analytisch bearbeiten • Methoden anwenden 	<p><u>aneignen - lernen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • handlungsintegriertes Erfahrungslernen • abstrahiertes Belehrungslernen jeweils: induktiv - deduktiv angeleitet - selbstgesteuert • in komplexen Aufgabenstellungen <p><u>verarbeiten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Struktur- und Schemabildung • versprachlichen Begriffsbildung durchgliedern in versch. Darstellungsformen und Medien vertexten • memorieren • schlußfolgern • systematisieren zu komplexen Systemen • phantasieren <p><u>einsetzen - nutzen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • im Denken: erinnern - transferieren - dekontextualisieren - Hypothesen bilden - simulieren - experimentieren - probehandeln: Verknüpfung von Theorie und Praxis • im Handeln: automatisch, routiniert, gewohnheitsgemäß bewusst ausgewählt aus Alternativen

Dies sind geistige Basisqualifikationen, wie sie in allen Lebens- und Fachbereichen gebraucht werden. Auf einer solchen Basis lassen sich technologische Ausbildungskonzepte für alle Fächer konstruieren, die überzeugen, weil sie umfassend, genau und systematisch sind. Für ein Programm zur *Persönlichkeitsbildung* jedoch fehlen dieser Basis zwei entscheidende Lernzielbereiche:

1. Eine allgemeinbildende Schule hat die Ansprüche der Gesellschaft, also auch der Wirtschaft zu brechen im Sinne des einzelnen Heranwachsenden; also ist für sie zentral der Aufgabenbereich des REFLEKTIERENS, und zwar als gleichberechtigte Kategorie neben den drei anderen. Sie sollte Unterscheidungen enthalten nach kulturellen Zielen der Reflexion.
2. Sprachliche Bildung soll dazu befähigen, im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen eigene Interessen zu formulieren; wegen der dabei zu erwartenden Konflikte hat sie sich den Aufgaben ethisch-politischen Lernens zu stellen; ebenso zentral ist für den Deutschunterricht also die Kategorie des WOLLENS.

Diese beiden reflexiven Ebenen sind in dem „technologischen Modell“ zwar implizit enthalten, sie müssen aber explizit herausgestellt werden, weil der Bildungsprozess im Kern Reflexion ist, also darin besteht, die Fähigkeiten der Kinder bewusst zu machen und bewusst einzusetzen: Man gelangt vom KÖNNEN und WISSEN zum HANDELN, indem man lernt, seine Fähigkeiten bewusst, intentional und verantwortlich einzusetzen. Zum REFLEKTIEREN und WOLLEN gibt es in keiner Wissenschaft übereinstimmende „Basisqualifikationen“; wir müssen uns neben ausgewählten Wissenschaften orientieren an dem, was nach unserer Überzeugung gute Lehrer erfolgreich in Schulen getan haben und was das Ziel des selbstverantwortlichen Erwachsenen wohl ausmacht.

<p>REFLEKTIEREN Metakognitionen - Reflexionen - Metareflexionen</p> <p><u>alltagspraktisch</u> routiniert, handlungsintegriert, nutzenorientiert Ziel: Verständigungsprobleme lösen</p> <p><u>theoretisch</u> logisch - analytisch, systematisch, verallgemeinernd Ziel: distanzierendes Erarbeiten wahrer Erkenntnis oder von Erfahrungs- oder Handlungsmöglichkeiten</p> <p><u>ästhetisch</u> spielen, phantasieren, inszenieren, künstlerisch tätig sein Ziel: aneignendes Erkunden noch irrealer Möglichkeiten</p> <p><u>ethisch - politisch</u> bewerten, urteilen, rechtfertigen, kritisieren Ziel: lebenslange Suche nach vertretbarer Moral</p>	<p>WOLLEN <u>eigene Ziele und Absichten entwickeln</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • eigene Motivationen aufbauen und durchschauen • gesellschaftliche Bedingungen durchschauen: Rollen, Positionen, Beziehungen, Institutionen • sozial, empathisch sich orientieren • Lust, Triebe wahrnehmen und selbständig lenken, sich selbst subjektiv erleben • Wissensbereiche, Lebensbereiche differenziert überblicken und eigene Schwerpunkte setzen • Erfahrungsmodi (alltagspraktische - theoretische - ästhetische - ethisch-politische) je nach Handlungsziel wechseln <p><u>Kontrolle eigenen Denkens und Handelns sowie dessen Konsequenzen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • vorausschauend - begleitend - auswertend • revidierend - erneuernd <p><u>authentisch, wahrhaftig handeln</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zu seinen Fähigkeiten und Schwächen stehen • gemäß den Fähigkeiten leben • gemäß den Fähigkeiten Verantwortung übernehmen • Sozialität aufbauen und erhalten • Konfliktlösungen anstreben, die vor allen Betroffenen zu rechtfertigen sind.
--	---

Alle 5 Kategorien zusammen (KÖNNEN, HANDELN, REFLEKTIEREN, WISSEN und WOLLEN) bilden nun ein didaktisches Konzept als Orientierungsrahmen für die tägliche Unterrichtsarbeit in allen Schulstufen.

Aus den Kategorien KÖNNEN und WISSEN werden wir Methoden ableiten, die sowohl für die Lernprozesse der Kompetenzförderung als auch in den Anwendungssituationen wichtig werden. Die Kategorie HANDELN wird zu einem fachspezifischen Lernzielkatalog ausgearbeitet werden, um die Teilfähigkeiten der angestrebten Kompetenz zu beschreiben. Die Kategorie WOLLEN liefert die Impulse, die in den einzelnen Aufgabenbereichen immer wieder Motivation und Lernhaltung prägen. Die konkreten Aufgaben aber, aus denen der tägliche Unterricht besteht, die Probleme, die dort gemeinsam zu lösen sind, sie werden aus der Kategorie REFLEKTIEREN abgeleitet, weil diese Kategorie die Besonderheit benennt, die Schulunterricht von außerschulischer Lebenspraxis unterscheidet, und weil sie die vier fundamentalen Ausrichtungen geistiger Arbeit enthält, nach denen jede Gesellschaft ihre Kultur reflektiert: als alltägliche Lebenswelt, als Wissenschaft, als Kunst und nach Moral und Recht. Diese vier Reflexionsformen im Schulunterricht als Praxis zu etablieren bedeutet natürlich eine schwerwiegende politische Entscheidung, die didaktisch zu legitimieren ist.

Als Beispiel für die didaktische Konstruktion einer Kompetenz werde ich im Folgenden den Aufgabenbereich „Medienkompetenz“ darstellen. Es wird zu erkennen sein, wie die Fähigkeiten und Tätigkeiten der anderen Kategorien hier konkret umgesetzt werden in bestimmte **Lern-Aufgaben**, die im täglichen Unterricht durchgeführt, angeleitet und kontrolliert werden können. Sie antworten auf die Frage: Was kann man tun, um diese Kompetenz sich zu erarbeiten? Wer das dann tut, und zwar in der angemessenen Lernform, der bekommt natürlich keine Garantie auf die Kompetenz; aber er hat die Erfahrung gemacht, was man tun könnte, um eine Fähigkeit dauerhaft anzueignen, die einem wichtig ist.

Zur Legitimation einer alltagsweltlichen, theoretischen, ästhetischen und ethisch-politischen Praxis im Deutschunterricht können Sie auf ein ganzheitliches oder bildungsbürgerlich-gesamtkulturelles Menschenbild zurückgreifen. Als Konservativer werde ich hingegen an die Gefahr der „Kolonisierung der Lebenswelt“ (Habermas) durch die Medienindustrie erinnern, wie sie Anfang der 70er Jahre durch Oskar Negt und Alexander Kluge vorausschauend treffend beschrieben wurde (Negt/Kluge 1972, Kap.3): „Die diffuse Erfahrung des Zuschauers, die er nicht zu organisieren vermag, wird zugunsten des bereits vororganisierten Organisationsmusters der Sendung aufgegeben.“ und: „Das Fernsehen also ‚macht‘ Öffentlichkeit, entzieht sich aber jeglicher umfassenden öffentlichen Kritik von außen.“(S.184f) Für das Internet, das Negt und Kluge damals noch nicht kannten, gilt das erst recht. Der Medienverbund organisiert die Bedürfnisse und Interessen der Menschen. Dieser heute längst selbstverständlichen Art von „Öffentlichkeit“ setzen wir mit einer reflexiven Praxis in der Schule eine Gegen-Öffentlichkeit entgegen.

Damit Sie sich die Arbeitsanregungen konkret vor Augen führen können, stellen Sie sich als Rahmen etwa eine Unterrichtseinheit vor, in der es inhaltlich um „Gefährliche Freundschaften“ geht; bei der Auseinandersetzung um dieses Thema müssten die Schüler einige der folgenden Basisqualifikationen einer Medienkompetenz anstreben können:

a) im Bereich lebenspraktischen, verständigungsorientierten Lernens:

- mit neuen Bild-/Tonmedien umgehen, sie bedienen: Videorecorder, Camcorder, ein Word-Programm am Computer...
- interaktive Umgangsformen mit den Medien ausprobieren: Informationen in Bild und Text zusammenfassen/-stellen, verändern, neu kombinieren...
- interaktive Umgangsformen in Schülergruppen mit/ohne Lehreranleitung ausprobieren;
- gemeinsam Medienerzeugnisse produzieren: Bildermappen, Videoclips, -filme...
- gemeinsam in Verstehensprozessen Filme auswertend interpretieren

b) im Aufgabenbereich theoretischen Lernens:

- Kenntnisse über die neuen Medien aus verschiedenen Quellen erarbeiten;
- Kenntnisse über Zusammenhänge im Produktionsbereich (Sender, Auftraggeber, Geldgeber, Produzent, Sponsor) aus verschiedenen Sichtweisen erarbeiten;
- Kenntnisse über medienspezifische Produktionsmittel (Digitalisierung, Synchronisation, Band, CD, Computerdruck...)
- Medieninhalte in verschiedenen Einstellungen wahrnehmen: angemessen an ihren Anspruch, ihr Genre, oder aber aus einer Rolle als Fan, als Gegner, als Lehrer ...
- Medieninhalte auf ihren Wirklichkeitsgehalt einschätzen: Fiktion, Dokumentation, populärwissenschaftliche Vereinfachung, Polemik, parteiische Erklärung ...
- sie auf leitende Deutungssysteme hin analysieren und auf ihre Abhängigkeit von politischen/ ökonomischen Bindungen;
- den Sprachbegriff erweitern durch Integration einer Bildsprache (etwa der „Filmsprache“ durch Kamera, Schnitt, Licht, Musikalisation...)
- die besondere Komplexität filmischer Wahrnehmungs- und Darstellungsweisen durchschauen und nutzen;
- in den Diskussionen und Kommentaren über Medienprobleme unterschiedliche Interessen herausfinden und selbst Kommentare aus verschiedenen Interessen verfassen;

d) im Aufgabenbereich ethisch – politischen Lernens:

- Medienereignisse auf Zwecke hin auswählen: Information, Unterhaltung, künstlerische Auseinandersetzung, Lust, Belehrung kleinerer Kinder, der Eltern ...
- Ideologiekritik üben aufgrund der theoretischen und ästhetischen Auseinandersetzung: Herausarbeiten des Einseitigen, Verfälschenden, seiner Begründung; Bewertung der Sichtweise und Beurteilung der Folgen
- Sich an Überlegungen beteiligen zur Partizipation an öffentlichen und privaten Mediensystemen, ihrer Beeinflussung und Veränderung (etwa Schulfunk, Lokalsender)
- Bewertungsmaßstäbe reflektieren „des Fernsehzuschauers“, „der Macher“, „der Kritiker“, von Außenseitern...
- Eigene Urteile authentisch entwickeln und vertreten vor Mitschülern, Lehrern, Eltern...

Jeder der hier aufgeführten Punkte müsste für konkrete Unterrichtsstunden weiter entfaltet werden in differenzierte Einzeltätigkeiten. Wie das dann aussehen könnte, stelle ich am Bereich ästhetischen Lernens genauer dar:

c) im Bereich ästhetischen Lernens:

- multimodale sinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten entfalten:
 - ❖ sich auf die Musik konzentrieren (Bild abschalten),
 - ❖ Szenen nachspielen, auch dabei verändern,
 - ❖ eine Filmhandlung vermuten aus Schatten, Geräuschen, Musikfetzen, Gesichtern..., die weitere Handlung voraussagen,
 - ❖ in verschiedenen Gruppierungen denselben Film ansehen,
 - ❖ am Recorder, der Camera, dem Computer mit den Filmelementen spielen,
 - ❖ ...
- Zutrauen in die eigenen Phantasien entwickeln und stärken:
 - ❖ Für sich selbst Varianten zu gesehenen Filmszenen ausdenken,
 - ❖ sie aufschreiben, zeichnen, filmen...
 - ❖ sie vielen Leuten erzählen,
 - ❖ sich durch unterschiedlichste Lektüren und Filme anregen lassen,

- ❖ ...
- Fremdheit wollen und aushalten:
 - ❖ Cool bleiben beim Filmsehen, nicht gleich wegzappen; sich fragen warum man aus einem Film rauswill, was unangenehm wirkt,
 - ❖ sich in die dargestellten Rollen versetzen: Was hätte ich anders gemacht? Was tut die Figur Fremdes? Warum?,
 - ❖ mit Freunden oder in der Klasse darüber sprechen, was so fremd ist in künstlerischen Darstellungen,
 - ❖ besonders Menschen aus anderen Kulturen befragen,
 - ❖ ...
- Neue Denk- und Handlungsmuster spielerisch als „meinige“ erproben:
 - ❖ In eigenen Geschichten ausprobieren: Wenn ich in der Geschichte wäre/ Wenn ich das täte, was die Leute im Film tun...
 - ❖ wahrgenommene Handlungsmuster in Spielszenen darstellen und weiterspinnen,
 - ❖ Filmschlüsse und Problemlösungen auf meine Situation übertragen: möglich? sinnvoll? wünschenswert?
 - ❖ Antworten auf wahrgenommene Muster finden und diskutieren: was sie schwierig macht, anstrebenswert, nicht realisierbar, gefährlich...
 - ❖ Gegengeschichten verfassen
 - ❖ ...
- Ideen szenisch für verschiedene Medien angemessen gestalten:
 - ❖ Welche Chancen bietet eine Filmszene gegenüber einer geschriebenen Geschichte oder einem szenischen Spiel?
 - ❖ Wie kann man reflexive Kommentare einbringen?
 - ❖ Vergleiche zwischen Kinofilm und Fernsehspiel, Literaturverfilmungen ...
 - ❖ ...
- Heterogene Verständnisse künstlerischer Darstellungen in Medien wollen und fördern:
 - ❖ Alternative szenische Umsetzungen mitgestalten, in verschiedenen Rollen,
 - ❖ statt mit „richtig/falsch“ öfter mit „möglich, sinnvoll, plausibel... argumentieren,
 - ❖ theoretische Interpretationen in Abhängigkeit von den Deutungsgrundlagen werten: Epoche, Autobiografie, Psychologie, Soziologie, Stil, Ideologie...
 - ❖ poetische Umformungen als Versuche gelten lassen,
 - ❖ bei der Bewertung fragen: Woraufhin ist dies besser, plausibler... als jenes?
 - ❖ ...
- Verschiedene Verständnisse auf eine Aneignung als „relevante Überzeugung“ prüfen:
 - ❖ Was möchte ich hieraus lernen, behalten, selbst tun?
 - ❖ Welche Folgen wird das haben?
 - ❖ Woher kommen Gefühle, die mich dieses annehmen, jenes ablehnen lassen?
 - ❖ ...

So konkret jetzt diese Übersicht über Teilkompetenzen schon ist, an den entscheidenden inhaltlichen und ethischen Stellen ist er immer noch offen für situativen Unterricht: Welche Filme/Filmhandlungen sollen begrifflich oder interaktiv bearbeitet werden? - Welches Medienereignis wollen wir in unserer Klasse inszenieren? - Auf welcher (weltanschaulichen) Basis wollen wir Ideologiekritik üben? ...

2. Vier Wege zum Erlernen einer Medienkompetenz

Es ist üblich, sich bei der Planung von Unterricht an Themen oder wissenschaftlichen Forschungskategorien (Satzbau, Novelle...) zu orientieren und nicht an Systemen von Lernprozessen. Begreift man „Lernkultur“ als das Bereitstellen geordneter Strategien zum Problemlösen, dann müsste jede Unterrichtssequenz oder -stunde basieren auf einer Lernprozessesstruktur. Das könnten die Phasen einer Problemlösung sein (Motivation, Stufe der Schwierigkeiten, Lösungsversuche, Anwendung, Transfer), eine Sequenz aus hermeneutischen Fragen oder etwa Leitimpulse für einen angeleiteten Schreibprozess.

Um Lernprozesse professionell zu organisieren, lassen sich Erkenntnisse zum Lernen nutzen, die in den letzten Jahren auch hirnpfysiologisch bestätigt werden: Beim Lernen werden verfügbare Wissenspotenziale zu erzeugendem Denken aktiviert; Lernen entfaltet oder modifiziert vorhandenes Wissen, es reorganisiert oder verbessert Verarbeitungsprozeduren. Angeleitetes Lernen und learning by doing sind weder Gegensätze noch Alternativen. Wie intensiv und geschickt auch jemand zum Lernen angeleitet wird, er muss seinen Lernprozess selbst durchführen. Was der Lernende nicht tut, geschieht nicht. Problemlösen und Transfer muss durch Problemlösen und Transfer gelernt werden, und: Jedes Lernen unterliegt der Macht der Gefühle.

Ich beschreibe jede der vier Lernformen anhand derselben 5 Kriterien (nach Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998): Motivation – Selbststeuerung – Lernen als konstruktiver – situativer – sozialer Prozess.

a) Alltagspraktisches Lernen

Es ist so leicht zu sagen: Selbstverständlich müssen die Umgangsformen mit den verschiedenen Medien handeln eingeübt und trainiert werden. Aber Sie wissen auch, wieviel praktische Schwierigkeiten in der Schule entgegenstehen, wenn jeder Schüler tatsächlich praktisch am Videorecorder, am Computer ausgebildet werden soll. Andererseits fördern sich Lerngruppen untereinander durch gemeinsames und interaktives Lernen. Doch jeder Einzelne muss sich die Routinen selbst erarbeiten, und er kann dazu auch nur motiviert werden aus einem Interesse an selbstbestimmten Handlungen an Medien. Das kann gelingen, wenn der Schüler seinen Willen zur Selbständigkeit und Kompetenz ernstgenommen spürt und die ihn fordernden Lernprozesse als schaffbar einschätzt.

Prozeduren des Medienumgangs, etwa das Herstellen eines Videoclips oder das Auswerten einer Filmanalyse sollten zunächst schrittweise angeleitet werden, dann aber geht die Steuerung vom Lehrer über geschriebene Leitfäden allmählich in Selbststeuerung über. Wir Lehrende machen dabei immer wieder bewusst, dass wir hier variable Prozesse vor uns haben, die von verschiedenen Profis verschieden gehandhabt werden. Jeder kann seine persönlich Vorgehensweise ausbilden – etwa bei einer Film-Inhaltsangabe oder beim Zusammenschneiden einer Werbungs-Collage. Bedeutungsvoll wird diese Arbeit im Rahmen einer Situation, die komplexere Anforderungen stellt. Reinmann-Rothmeier/ Mandl sagen dazu: „Die in schulischen Situationen häufig praktizierte Abstraktion und Vereinfachung von Umwelten ist völlig ungeeignet, anwendbares Wissen zu vermitteln bzw. zu erwerben. Vielmehr sind hierzu die Komplexität und Authentizität des Umweltkontextes aufrechtzuerhalten.“(470). Erst der Bezug zu einem relevanten Kontext macht das Erlernen sinnvoll, wenn also etwa die Inhaltsangabe jemand anderen informieren kann.

Mit der neuen Fähigkeit arbeitet sich der Schüler in eine community of practice ein; man gehört zu einer anerkannten Gruppe von Experten. Das wird besonders in kooperativen Lernprozessen erfahrbar. Eine solche „Handwerkslehre“, wie sie hier angeraten wird, haben wir in den Schulen immer viel zu wenig und zu selten praktiziert; dass Schreiben und Lesen auch ein „Handwerk“ ist, erfahren Schüler kaum. Operationaler Umgang mit Texten und Medien bildet die Voraussetzung für gestalterische und hermeneutische

Prozesse. Die Klassengruppe als Lernraum ist dabei von großem Vorteil: kooperative Methoden sind effektiver. Wir Lehrer mögen es nicht gern glauben, aber es stellt sich immer wieder als wahr heraus: Was Schüler sich einander gesagt oder beigebracht haben, prägt sich leichter ein. Fähigkeiten, die Schüler von Schülern lernen, werden leichter angeeignet und halten länger; Kenntnisse, die ein Mitschüler für einen anderen formuliert hat, begreifen die Lernenden eher. Wir sollten uns häufiger Dolmetscher in unseren Klassen suchen!

Als lebenslangen Sinn des Einübens in den Medienumgang können wir den Schülern klarmachen, dass sie mehr und mehr selbstbestimmt an der „Medien-Öffentlichkeit“ teilnehmen. Da wir sie nicht nur zu reproduzierenden, sondern auch zu kritisierenden Handlungsweisen anleiten, schaffen sie sich hier das notwendige Gegengewicht gegen die (selbstverständlich) manipulierenden Tätigkeiten der Medien-Industrie.

b) Theoretisches Lernen

Allgemeine Informationen zu Medien und Zusammenhänge in Mediensystemen basieren auf Theorien, die von bestimmten Hypothesen ausgehend konstruiert wurden. Beim Vergleich verschiedener Quellen zu einer Frage können Schüler die Relativität theoretischen Reflektierens erfahren. Auch Analysen von Medieninhalten und Darstellungsformen werden deren Deutungssysteme nur angemessen ermitteln, wenn sie die Perspektive ihres Ansatzes mitreflektieren.

Hier werden wir sehr viel lehren müssen, auch frontal: Medien- und Gesellschaftstheorien, sachliche und medienindustrielle Zusammenhänge. Wir werden geeignete Materialien aussuchen müssen, Wege erklären und Beziehungsverhältnisse – auch historische – erläutern. Vorgefertigte Lehrgänge können gute Hilfen sein, ersetzen aber den Lehrer auf keinen Fall.

Gerade in theoretischen Lernformen können Schüler immer wieder die Konstruiertheit des Wissens erfahren und dass es immer mehrere mögliche Wahrheiten gibt, je nach Perspektive, Leitfragen, wissenschaftlicher Basis oder nach Rolle des Rezipienten. Interpretationen sind abhängig von ihren Deutungsgrundlagen: gehen sie von der Epoche aus, von der Geistesgeschichte, von der Autorbiografie, vom Stil, von psychologischen, soziologischen, ideologischen Kenntnissen ...

Aber auch die Theorien müssen sich auf ihren Erklärungswert hin kritisieren lassen; etwa: Von welchen Sprachtheorien her können wir so etwas wie eine „Filmsprache“ erkennen? Oder kann eine werkimmanente Interpretation einem Fernsehspiel gerecht werden? Mit welcher Theorie lässt sich der Kunstcharakter eines Videoclips erkennen?

Gerade theoretische Lernen an und mit Medien muss die Vorteile des Zusammenlernens nutzen: Prozesse des Aufarbeitens von Informationen oder der Analyse bedürfen der Diskussion kontroverser Auslegungen, des Beibringens heterogenen Materials, der sozialen Kontrolle von Interpretationen.

Als Motivation zu wahrhaft theoretischer Arbeit wäre zu begreifen (ich drücke das sehr vorsichtig aus, weil ich weiß, dass nur wenige Lehrer diese Motivation kennen!) (vgl. Heymann 1996):

- Theorien sind nicht zur direkten Handlungssteuerung zu gebrauchen, sondern zum Reflektieren über Wirklichkeiten und Möglichkeiten
- Theoretische Fähigkeiten führen zu mehr Lebensqualität in dem Sinne
 - man kann verallgemeinernde Fragen stellen und Wege zu ihrer Beantwortung durchschauen
 - man kann verborgenen Regularitäten, Zusammenhängen und Widersprüchen systematisch nachgehen
 - man kann Erkenntnisse objektivieren und Urteile rational rechtfertigen.

- Theorien stiften aber auch kulturelle Kohärenz zwischen Themenbereichen und Vermittlungsinstanzen (z.B. Medienfunktionen im Kennenlern- und Heiratsmarkt)
- Theorien ermöglichen übergreifende Weltorientierung von allgemeinen Standpunkten aus und durch allgemeine, überall verwendbare Methoden (etwa strukturelle Analyse nach dem slot-and-filler-Modell)
- Mit Theorien kann man sich frag-würdige Problembereiche selbst erschließen
- Nur mit theoretischen Fähigkeiten genügt man den ethischen Forderungen unserer Verfassung nach „Selbständigkeit und Verantwortlichkeit“ des mündigen Bürgers.

Diese Fähigkeiten theoretischen Lernens nicht nur einzusehen, sondern dabei Lust zu empfinden, wird die Motivation auch über Schule und Hochschule hinaus aufrecht erhalten.

c) Ästhetisches Lernen

Ästhetische Erfahrungen werden spielerisch, erprobend, phantasierend angestrebt; nicht eine Systematik führt, sondern der spontane Einfall, nicht die abstrakte Formulierung ist das Ziel, sondern die Szene in sinnlich-symbolischen Ausdrucksformen.

Dass wir in die Erfahrungsweise ästhetischen Lernens wechseln, merken wir daran, dass wir mit Pluralität rechnen, mit Varianten und Variationen, Öffnungen ins Unbekannte, mit fremden Erfahrungen, divergierenden Interpretationen, mit Staunen über sich selbst. Maßnahmen zum ästhetischen Lernen unterstützen v.a. selbstbestimmte Tätigkeiten, machen Mut zu sich selbst und fördern Originelles, Unerwartetes, Ausgefallenes, lassen zumindest Zeit dafür. Doch nicht der leere Raum motiviert, sondern die anregungsreiche Umgebung, das Vor- und Mitmachen des Lehrers, aber auch die Sicherheit des Schutzraums zum Aus-sich-heraus-Gehen (vgl. Noetzel 1992).

Lernen als konstruktiven Prozess erfährt man hier anschaulich: es entsteht etwas Neues, das vorher nicht da war. Doch „Kunst ist schön, macht aber viel Arbeit“, wie Karl Valentin sagte; sie bedarf vieler handwerklicher Fähigkeiten, auch etwa das Organisieren von Spielgruppen gehört dazu oder das Anregen von Methodenwechseln, das Bedienen einer Rhythmusmaschine ebenso wie das Installieren einer Beleuchtung. Wie stark auch diese individuellen Erfahrungen von sozialer Kooperation abhängen, merkt man in jeder Phase: ohne die Impulse und das Interesse der anderen werde ich verkümmern. Allerdings können wir hier auch soziale Regeln auf den Kopf stellen: der Lernende ist auch (mal) Gebieter, Mitschwimmer und Seiltänzer.

Und doch: Ästhetische Lernerfolge sind nicht brauchbar wie alltagspraktische Fähigkeiten oder theoretische Erkenntnisse; ihr Gelingen ist zunächst und vor allem mal selbst wertvoll: Indem wir ästhetische Lernprozesse durchlebt haben, haben wir unsere Lebenswelt verändert und angereichert. Wenn wir damit auch andere überzeugen, umso besser.

d) Ethisch-politisches Lernen

Lernpsychologen geben zu bedenken, gerade in ethisch-politischen Lernprozessen. wenn es also um das Bewerten von Medienereignissen und Ideologien gehen soll, auf das Lernklima zu achten. Werte sind aus Gefühlen entstanden, und Urteile werden als brisant empfunden, weil persönlich genommen. Einiges müssen wir Lehrende schon „klimatisch“ vorleben: gelassen und erwartungsvoll auf Kritik zu reagieren, nach dem Positiven im Kritisierten zu fragen, nicht mit *richtig/falsch*, sondern mit *möglich* und *sinnvoll* zu urteilen, und dass man über den Sinn von Normen nie allein entscheiden kann, sondern diskutieren muss. Es ist ein Gespür zu entwickeln dafür, wum es jemandem geht, der ein Urteil vertritt: um Grundbedürfnisse wie Sicherheit und Stabilität, um Anerkennung und Achtung oder um Gerechtigkeit und Würde. Solche Fragehaltun-

gen werden das besondere Klima ausmachen. Darin können dann auch spezifische Maßnahmen das ethisch-politische Lernen unterstützen:

Die Kinder sollen das in Frage stehende Problem als das Ihre erkennen, sie müssen es – so paradox das klingt – lösen wollen. Natürlich brauchen sie die Probleme nicht alle selbst zu haben, aber sie müssen bereit sein, es für die Dauer des Lernprozesses zu dem Ihren zu machen. Eine Motivation dazu gelingt am besten über eine starke emotionale Ansprache. Eine Debatte über Fernsehunterhaltung wird völlig anders verlaufen, wenn man sich gerade bei einem Serienfilm gelangweilt als wenn man sich gerade köstlich amüsiert hat. Selbststeuerung, etwa in Debatten oder beim Beschaffen von Argumenten, kann auch hier gefördert werden, indem man den Schülern Leitpunkte für Methoden dauerhaft an die Hand gibt. Damit können sie dann das Finden von Entscheidungen als konstruktiven Prozess erfahren, in dem Urteile nach Machtansprüchen schnell gefällt, Urteile nach vernünftigen Argumenten aber nur langsam, weil interaktiv formuliert werden können.

Diskutiert werden sollte eine Entscheidung in ihrem situativen Rahmen, konkret in ihrer Mediensituation. Also nicht „die Privaten“ generell, sondern „RTL-brisant“ gestern abend ist das Thema, und bewertet wird aus konkreten Rollen heraus: aus der der gezeigten Leute, aus unserer eigenen Rolle als Schüler, der der Rentner usw. Alle Rollenträger legen ihre Kriterien und Argumente auf den Tisch, rechtfertigen ihre Urteile und antworten auf Rückfragen. Auf solchen Wegen erfahren die Schüler das Bewerten auch als sozialen Prozess: Konflikte sind nur gemeinschaftlich zu lösen, Urteile müssen Anerkennung erlangen, um gültig zu sein. Leider aber werden sie in Arbeitsgruppen auch die Erfahrung machen, dass überzeugendes Argumentieren nicht immer zur Anerkennung führt, v.a. wenn die emotionale Betroffenheit sehr groß ist. Und deshalb kann man zwar gemeinsam darüber befinden, ob ein Argument plausibel ist, nicht ebenso aber, ob es hier und jetzt jedem Einzelnen angemessen erscheint.

Am Beispiel einer Medienkompetenz wollte ich Ihnen deutlich machen, dass Kompetenzen Wunschvorstellungen sind. Es sind Menschenbilder, die wir gerne erschaffen würden. Doch wir wissen, das können wir nicht. Mit Hilfe der Lernforschung können wir aber zumindest erkennen, welche Wege dorthin führen können Aus den Versuchen, einige dieser Wege zusammen mit Heranwachsenden zu gehen, besteht unser Leben und unsere Arbeit. Die Ziele, die wir erreichen, sind die Kompetenzen der nächsten Generation. Und manchmal entdecken wir darin auch unsere Wunschvorstellungen wieder.

Literatur

- Habermas, Jürgen, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas/Luhmann (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S.101-141.
- Heymann, Hans W., Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim 1996.
- Ingendahl, Werner, Sprechen und Schreiben, Heidelberg 1975.
- Ingendahl, Werner, Was denkt das Gehirn beim Schreiben?, in: Wirkendes Wort 1/1996, S.118-143 und ders., „Lernen“ in der Hirnforschung, in: Schulmagazin 5-10, 3/1998, S.4-11.
- Jansen, Peter, Anthropologie und sprachliche Verständigung. Zur kategorialen Grundlegung der Sprachdidaktik, Bochum 1979
- Negt, Oskar / Kluge, Alexander, Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt 1972.
- Noetzel, Wilfried, Humanistische ästhetische Erziehung, Weinheim 1992
- Reinmann-Rothmeier/Mandl, Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs, in: Klix/Spada (Hg.), Wissen, Bd. C II 6 der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1998, S.457-491.