

André Barz

Medien – (k)ein Problem für Literaturdidaktik?

Ist mein Thema nicht eigentlich erledigt, angesichts erdrückender Publikationsflut im Umfeld des Gegenstandes Medien?

Tatsächlich finden sich sehr beharrliche Tendenzen im Umgang mit den Phänomenen Medien und Medienentwicklung. Als sehr illustratives Beispiel für den Bereich der Literaturdidaktik mag FUHRMANN'S Publikation „Die Furie des Verschwindens. Literaturunterricht und Literaturtradition. Würzburg, 1993“ gelten. FUHRMANN geht es um die Kanondiskussion. In seiner Argumentation zeichnet er zunächst die Argumente nach, die für eine moderne Germanistik und demzufolge einen modernen Literaturunterricht eine Öffnung auf der Basis eines erweiterten Literaturbegriffs auch in Richtung Medienliteratur (Film und Fernsehen) seit Ende der 60er Jahre anmahnen. Interessant ist daran noch nicht seine Idee, wieder einen verbindlichen Kanon einzuführen. Vielmehr bestätigt seine Leseweise der vorgefundenen Gründe für Medienliteratur mein Unbehagen an der andauernden Spannung zwischen Medien und Literaturunterricht. Er findet vor:

„Schließlich soll der Literaturunterricht offen sein nicht nur für die geschriebene und gedruckte Literatur, sondern auch für die Gestalt, die Literatur heute in den audiovisuellen Medien annimmt. Durch die Beschäftigung mit den neuen Medien des Films und des Fernsehens haben Schüler Gelegenheit:

- im Vergleich die je besonderen Merkmale und Leistungen der Medien- wie der Buchliteratur genauer zu erkennen,

- die bestehenden geistigen Konsumgewohnheiten in unserer Gesellschaft klar und illusionslos zu sehen und endlich
- den kritischen Gebrauch und Nicht-Gebrauch der Medien zu lernen, was nur auf der Basis einer gründlichen und vorurteilsfreien Erkenntnis des Phänomens gelingen kann." (Ebd., S. 99 f.)

Erkennbar ist also m. E. genau der Stand der Dinge, den ich zuletzt (vgl. Barz 1997) herauszuarbeiten versucht habe.

1. Es geht um Medienliteratur, d. h. um Literatur durch Medien vermittelt. Es geht nicht um das Phänomen Medien an sich, sondern um die Notwendigkeit der Reflexion einer durch Medien möglich gewordenen erweiterten (audiovisuellen) Darbietungsform.
2. Das Vokabular „geistige Konsumgewohnheiten in unserer Gesellschaft“ und „illusionslos“ in der Lernzielbestimmung dürfte nicht gerade das Gefühl vermitteln, daß von Medien und Medienkonsumenten (das sind SchülerInnen, LehrerInnen zum Beispiel) überhaupt etwas zu halten ist.
3. Im Umgang mit Medien ist demnach nur „kritischer Gebrauch“ oder „Nicht-Gebrauch“ zu lernen.

Es sei noch einmal herausgehoben: das sind Argumente *für* die Öffnung des Literaturunterrichts in Richtung Medien, die FUHRMANN ausmacht und bündelt.

M. E. greifen schon diese konzeptionellen Überlegungen zu kurz, weil sie Haltungen einschreiben, die differenzierteren Zugang verwehren oder gar darüber hinaus Denkbare ausgrenzen. Differenzierterer Zugang meint die Komplexität von Medienkonsum zu erfassen und nicht voraussetzungslos den „unkritischen, hemmungslosen Medienkonsumenten“ zu projizieren. Was ich meine, ist vielleicht am ehesten an den Daten der „Spartenkompetenz der Fernsehprogramme aus der Sicht der Zuschauer“ aus der Erhebung der Fernsehgewohnheiten und Programmbewertungen 1995 (vgl. Darschin; Frank 1996) abzulesen. Die Zuschauer wurden dort gefragt: „Welches Fernsehprogramm hat die besten Sendungen auf folgenden Gebieten: ...“ Danach wurden verschiedene relevante Sparten aufgeführt. Die Zuschauer schreiben also den einzelnen Programmen in bestimmten Sparten eine bestimmte Kompetenz zu. Den Zahlen zufolge findet genaugenommen nicht statt, was „unkritischer Fernsehkonsum“ geheißen werden kann. Es entsteht der Eindruck, der Zuschauer besitzt die Kompetenz, genau zu wissen, für welches Bedürfnis er wo das beste Angebot bekommt. Den meisten Antworten dürften „Experten“ zustimmen. Ist es aber tatsächlich Entscheidungskompetenz auf der Basis von Qualitätskriterien? Oder ist es nicht vielmehr das Wissen um Programmangebote? Etwa so, daß die Sparten „Theater klassisch“, „Musik klassisch“,

„Filme mit zeitkritischem Hintergrund“ am ehesten nach öffentlich-rechtlichen Sendern klingen. Denn, wenn die besten Filme der Sparten „Science fiction“, „Western“ oder noch deutlicher „Zeichentrickfilme“ den privaten Sendern zugeschrieben werden, dann sind Experten vielleicht eher nicht derselben Meinung. Aber die besten Kindersendungen haben nach Meinung der Zuschauer die öffentlich - rechtlichen Sender. Gibt es dafür Gegenstimmen?

Also scheint die Denunzierung der Zuschauer genauso wenig Sinn zu machen wie die Beruhigung durch an Zahlen orientierte Kompetenzzuschreibung. Vermutlich haben wir es mit einem Gemisch von Beantwortung der Fragen nach öffentlicher Meinung, Programmangebot und subjektiver Kompetenz zu tun.

Wenn ich von Ausgrenzung von darüber hinaus Denkbarem spreche, dann meine ich die Tatsache, daß vor lauter „kritischem Gebrauch“ (oder eben „Nicht-Gebrauch“) der Medien, der anzustreben sei, völlig außer acht gerät, was BERGHAUS (1994) die Perspektive „Wohlgefallen am Fernsehen“ nennt. Sie schreibt: „In der etablierten Fernsehforschung dominieren zwei fundamentale Perspektiven: 1. Die ‚Nutzung‘: Wer schaut welches Programm unter welchen Bedingungen und Motiven wie lange und wie oft an? 2. Die ‚Wirkung‘: Was zieht welche Effekte nach sich; emotionale und kognitive, erwünschte und unerwünschte, bei wem und unter welchen Bedingungen? Vernachlässigt wird...die ebenso fundamentale 3. Perspektive ‚Gefallen‘... Wem gefällt oder mißfällt warum und unter welchen Bedingungen welches Programm, welches Genre, welche Sendung? Wie kommt ‚Gefallen‘ zustande und welche Faktoren auf Zuschauerseite und auf seiten des Mediums wirken dabei systematisch zusammen?“ (Ebd., S. 141) BERGHAUS' Entwurf einer „Theorie des Fernsehgefallens“ resultiert aus dem Erkenntnisinteresse einer Medienwissenschaftlerin. Die Erwägung, einer Kategorie ‚Gefallen‘ zum Erkenntnisinteresse eines Deutschdidaktikers werden zu lassen, stünde m. E. der Disziplin gut zu Gesicht.

Für FUHRMANN kann davon keine Rede sein. Für ihn sind o. g. Überlegungen schon inakzeptabel:

„Es wäre schließlich nicht nur falsch, sondern geradezu verderblich, den audiovisuellen Medien und ihren Produkten aufgrund ihrer herrschenden Position in der Gesellschaft auch noch einen bevorzugten Platz im Literaturunterricht einzuräumen. Da sie bereits im Privatleben der Schüler zunehmend die Hauptrolle spielen, darf ihnen die Schule, will sie sich nicht selbst aufgeben, nicht mehr als eine Nebenrolle einräumen. Wenn die Schule, statt eine Alternative zu bieten, sich in die herrschende Medienkultur eingemeinden läßt, dann wird der schleichende Wandel ... zu einem galoppierenden Verfall...“

Das bedeutet nach den Vorstellungen FUHRMANNs u. a.:

- „ - Das Bild verdrängt das Wort, die Anschauung den Begriff, die Sinnlichkeit den Verstand.
- Die Phantasie wird nicht mehr herausgefordert und freigesetzt, sondern passiv befriedigt und fixiert.
- Nicht zuletzt: Selbst die durch den Fleischwolf der Medien gedrehte Literatur ist zumeist sehr viel weniger und zumindest etwas ganz anderes als die gedruckte Originalliteratur. Sie kann diese also auf gar keinen Fall ersetzen.“ (Fuhrmann 1993, S. 102 f.)

Es gibt neben der völligen Ablehnung von Medien im Zusammenhang mit Literaturunterricht eine bedenkenswerte „gemäßigtere“ Linie in den Auffassungen innerhalb der Literaturdidaktik. HURRELMANN meint, „daß es an der Zeit ist, die Literaturdidaktik als Teil einer umfassenden Medienpädagogik zu verstehen“. (Hurrelmann 1994, S. 28) Dieser Satz kann Umdenken bedeuten. Ich betone „kann“ deshalb, weil daran eine aus meiner Sicht wesentliche Voraussetzung gebunden ist. Es geht um das Verständnis dessen, was „Literaturdidaktik als Teil der Medienpädagogik“ meint. Ist es ein Mitarbeiten an einem gedachten „Gesamtprojekt Medienpädagogik“ oder ist es ein Denken der Art, der Beitrag der Literaturdidaktik zur Medienpädagogik bestehe darin, die Kulturtechnik Lesen zu vermitteln. Letzteres würde bedeuten, es werden Medienwelten anerkannt, Medienpädagogik übergreifend als notwendig herausgestellt usw., aber an Schlußfolgerungen für die Bestimmung des Charakters der eigenen Arbeit ändert sich grundsätzlich nichts. Lesen bleibt Zielgröße auch im Kontext Medienpädagogik. Daß diese Befürchtungen nicht von der Hand zu weisen sind, zeigt HURRELMANNs Aufsatz selbst. Was dort verblüfft, ist der Gestus der Argumentation. HURRELMANN verfolgt die Idee, dem Lesen komme der Charakter einer Schlüsselqualifikation zu. Dabei ist zunächst nicht interessant, wie plausibel die herangezogenen Erklärungen sind, sondern in welcher Form sie vorgebracht werden und in welchen Schlüssen sie münden. Bei der theoretischen Herleitung dominieren vorsichtige Formulierungen:

„Lesen ist somit vermutlich die ergiebigste Quelle des Begriffslernens ... Für die Entwicklung und Differenzierung von Emotionalität dürfte Literatur besonders wichtig sein ... Es (Lesen - A. B.) dürfte emotionale Kompetenzen vermitteln, die dem differenzierten Umgang mit Geschichten der Bildmedien zuarbeiten ... Es scheint, daß die 'Sprache der Distanz', die kognitive und emotionale Lernprozesse in besonderer Weise herausfordert und unterstützt, zur Zeit noch konkurrenzlos in den Medien von Schrift und Buch ihre Domäne behält ... Leser sind vermutlich

auch deshalb kompetentere Nutzer der anderen Medien, weil sie reflektiertere Formen der emotionalen Beteiligung kennen ..." (Ebd. S. 30 f.).

Die Schlußfolgerung aber ist definitiv und läßt keine anderen Möglichkeiten offen: „Das Lesen ist - auch auf längere Sicht - eine unersetzliche Quelle personaler Bildung und eine Schlüsselqualifikation für die Medienkultur ... Die Lese- und Buchkompetenz zu vermitteln, bleibt auch unter veränderten Medienbedingungen die zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts" (Ebd., S. 31).

Daß Lesen eine „unersetzliche Quelle personaler Bildung" ist, dem ist wohl vorbehaltlos zuzustimmen. Nachdenklich stimmt mich allerdings die m. E. allzu schnelle Festschreibung von Lesen als „Schlüsselqualifikation für die Medienkultur". HURRELMANN stützt sich in ihrer Argumentation u. a. auf Untersuchungen, die darauf hindeuten, daß für das „Verstehen informativer Fernsehsendungen" die durch Lesen ausgebildete Gewöhnung an „aktive und kognitiv anspruchsvolle Rezeptionsweise" wichtiger sei, als die Vertrautheit der Jugendlichen mit dem Medium. (Vgl. ebd., S. 30) Dazu sind andere Interpretationsmöglichkeiten zu prüfen. Eine solche Überprüfung ist möglich, werden andere Untersuchungen und Untersuchungsansätze einbezogen. Zum Beispiel sind in der Vergangenheit Zusammenhänge zwischen den Wirkungen vs. Nicht-Wirkungen des Fernsehens und dem „mentalenen Aufwand", den die Zuschauer bei der Rezeption von Fernsehsendungen betreiben, festgestellt worden (Vgl. Weidenmann 1989).

„Zumindest in bezug auf Film und Fernsehen sind z. B. Schüler der Meinung, daß es sich um ein 'leichtes' Medium handelt, mit dem es sich einfacher lernen läßt als durch Lesen. Diese Einschätzung führt allerdings dazu, daß das Informationsangebot weniger intensiv verarbeitet wird und zu entsprechend schlechteren Lernresultaten führt ... Die Einstellung zu einem Medium beeinflußt selbstverständlich das Ausmaß der Auseinandersetzung mit den angebotenen Informationen, und damit der Verarbeitungstiefe" (Ballstaedt/ Molitor/ Mandl 1989, S. 119 f.).

Dem folgend ist also nicht Lesen als Indikator für Verstehensleistungen operationalisierbar, sondern dahinter liegende Einstellungen und Funktionszuweisungen, die den Grad der Aufmerksamkeit bestimmen usw. Daß in Untersuchungen mit den Größen „Leser", „Nicht-Leser" als Bezugspunkte gearbeitet wird und daran Korrelationen ausgewiesen werden, suggeriert m. E. zu sehr, Lesen sei die entscheidende (alleinige) Variable für qualifizierte Mediennutzung. Dabei wird vernachlässigt, daß Lesen eher ein Indikator für bestimmte Lebensstile, berufliche Qualifikationen, Norm- und Wertvorstellungen usw. ist. Diese Bedingungen entscheiden über Formen der Mediennutzung. Was damit gemeint ist, mögen zwei Beispiele illustrieren. In einer Studie zum Verhältnis von Mediennutzung und

nicht-medialen Freizeitaktivitäten kommt LEBER u. a. zu dem Schluß: „Freizeitprivilegierte Bevölkerungskreise instrumentalisieren ihr Mediennutzungsverhalten am stärksten, da sie einen höheren Datenbedarf (Datendefizit) bei knappen Zeitressourcen, ein höheres Datenverarbeitungsniveau und eine höhere Kaufkraft zur Implementierung neuer Medienverwendungsarten aufweisen ...“ (Leber 1988, S. 535).

„Freizeitminderprivilegierte Bevölkerungskreise“ verhalten sich dementsprechend entgegengesetzt (Vgl. ebd., S. 536).

Im Zusammenhang mit dem „Konzept der Kontrollüberzeugung“ liegen interessante Korrelationen zum Medienkonsum vor. Kontrollüberzeugungen sind „Erwartungen darüber, in welchem Maße wichtige Ereignisse und Verstärker im Leben von eigenem Handeln oder eigenen Charakteristika (= internale Kontrollüberzeugungen) beziehungsweise vom Einfluß anderer (mächtiger) Personen, von Glück, Zufall oder dem Schicksal abhängen (= externale Kontrollüberzeugungen)“ (Krampen 1994, S. 375). In bezug auf Medienverhalten wurden Beziehungen festgestellt zwischen Externalität und der Bevorzugung von Kriminalfilmen, Unterhaltungs- und Ratgebersendungen sowie zwischen Internalität und Informationsmotiven bzw. der Bevorzugung von Nachrichten- und Kommentarsendungen (Vgl. ebd., S. 392). Ähnliche Befunde legt VITOUCH (1989) vor. Sie zeigen, daß zum Beispiel Hilfsarbeiter und Facharbeiter mit „geringer Kontrolle am Arbeitsplatz“ signifikant mehr Fernsehsendungen mit festem Inhalt und fester Struktur sehen, als Hilfsarbeiter und Facharbeiter mit hoher Kontrolle (Ebd., S. 97). Für Schüler gilt, daß „Kontrollverlust und mangelnde soziale Kompetenz“ verantwortlich dafür sind, daß eine Tendenz zu „vorhersagbaren, stereotypen formalen Darstellungsweisen und medialen Inhalten“ besteht (Ebd., S. 101).

M. E. zeigen diese Beispiele sehr deutlich, daß mehr Faktoren als Lesen für die Diskussion um die Frage nach der oder den Basisqualifikation(en) für Medienkultur Berücksichtigung finden müssen. Wohlgermerkt, es bezweifelt niemand die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen. Angesichts der Untersuchungsergebnisse, die zum Beispiel den möglichen Lebensstil (s. Leber), Kontrollverlust, Informationsverarbeitung oder Angstbewältigungsstile (vgl. Vitouch 1989, S. 103) als Bedingungen bestimmter Mediennutzung ausweisen, ist m. E. allerdings eine allzu schnelle Antworttendenz mit Option auf eine Dimension zu vermeiden. Sie läuft Gefahr, nicht wirklich einer interessanten und notwendigen Fragestellung nachzugehen, sondern auf eine Ist-Aussage hin („Lesen bleibt ...“) zu rationalisieren.

Die vorschnelle Behauptung von Lesen als „Schlüsselqualifikation“ verdeckt und würgt ab. Sie verdeckt die Hypothese, daß Lesen selbst von der Frage nach einer Schlüsselqualifikation betroffen sein kann. Die Untersuchung von KLAUER

(1996) jedenfalls belegt, daß durch Denktraining das Leseverständnis gefördert wird, umgekehrt induktives Denken durch Lesetraining jedoch nicht.

Und sie würgt, zugegeben anders und theoretisch seriöser als die Prognose FUHRMANNs vom drohenden Verfall der Gesellschaft durch die Bilderflut, doch genau die Frage nach den Bildern und deren Lesbarkeit ab. Sie unterläuft in anderen Zusammenhängen dargestellte Besonderheiten bei der Verarbeitung von Bildinformationen (vgl. Drewniak 1992, Weidenmann 1993) sowie Indizien dafür, daß Bildwahrnehmung ebenso gelernt wird und werden muß wie Lesen (Vgl. Gross 1994, Schumann-Hengsteler; Demmel; Seitz 1995).

Sie ignoriert die zunehmende Forderung nach „visual literacy“ als „erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu interpretieren und solche Botschaften selbst herzustellen“ (nach Pettersson 1996, S. 215). In Konsequenz würde das die Festschreibung der schon jetzt zum Beispiel ausgemachten empirischen und theoretischen Defizite in der Text-Bild-Forschung bedeuten. Nach DREWNIAK berücksichtigen empirische Studien nicht die kognitiven Prozesse, die Bildrezipienten während der Verarbeitung visueller Informationen einsetzen (Drewniak 1992, S. 267). Mit Blick auf die eingangs angedeutete Entwicklung der üblich werdenden Verknüpfung von Schrift und Bild in den neuen Medien, mit Blick auf „Information und Lernen mit Multimedia“ (Issing; Klimsa 1997) ein kaum haltbarer Zustand. Daß dabei zum Lesen und Sehen auch noch das Hören tritt, WELSCH spricht gar vom „Weg zu einer Kultur des Hörens“ (1996, S. 231), sei an dieser Stelle nur vorsichtig eingeflochten, um anzudeuten, welche Räume durch Literaturunterricht in seiner Beharrung auf der Vermittlung von Lese- und Buchkompetenz (noch?) nicht ausgeschritten werden.

Das „noch“ ist wohl berechtigt, deutet man die Zeichen optimistisch. Die Autoren des Bandes „Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich“ (1996) wollen „interdisziplinär“ ausdrücklich auch auf Medien bezogen wissen; von „Medien in der Schule“ (Faulstich; Lippert 1996) bis zur Akzeptanz eines „Deutschunterrichts im Wandel“ (Erlinger 1997) und weiter zur Beschreibung dieses Wandels, dieses „Deutschunterricht(s) in der Medienkultur“ (Wermke 1997a, b) scheint es nunmehr ein kleiner Schritt.

In Konsequenz habe ich für eigenes Denken und Arbeiten mit dem Vorschlag eines literaturdidaktischen Modells (vgl. Barz 1997, S. 98) herausgestellt, daß m. E. Literaturunterricht nur noch denkbar ist als ein Insgesamt (nicht die Summe einzelner Teile) von traditioneller Kulturtechnik LESEN (als „Decodieren schriftlicher Symbole“, Schorb 1995, S. 5); neuen Kulturtechniken des MEDIENGEBRAUCHS (als „Decodieren auditiver und visueller und audiovisueller Symbole“,

nicht-medialen Freizeitaktivitäten kommt LEBER u. a. zu dem Schluß: „Freizeitprivilegierte Bevölkerungskreise instrumentalisieren ihr Mediennutzungsverhalten am stärksten, da sie einen höheren Datenbedarf (Datendefizit) bei knappen Zeitressourcen, ein höheres Datenverarbeitungsniveau und eine höhere Kaufkraft zur Implementierung neuer Medienverwendungsarten aufweisen ...“ (Leber 1988, S. 535).

„Freizeitminderprivilegierte Bevölkerungskreise“ verhalten sich dementsprechend entgegengesetzt (Vgl. ebd., S. 536).

Im Zusammenhang mit dem „Konzept der Kontrollüberzeugung“ liegen interessante Korrelationen zum Medienkonsum vor. Kontrollüberzeugungen sind „Erwartungen darüber, in welchem Maße wichtige Ereignisse und Verstärker im Leben von eigenem Handeln oder eigenen Charakteristika (= interne Kontrollüberzeugungen) beziehungsweise vom Einfluß anderer (mächtiger) Personen, von Glück, Zufall oder dem Schicksal abhängen (= externe Kontrollüberzeugungen)“ (Krampen 1994, S. 375). In bezug auf Medienverhalten wurden Beziehungen festgestellt zwischen Externalität und der Bevorzugung von Kriminalfilmen, Unterhaltungs- und Ratgebersendungen sowie zwischen Internalität und Informationsmotiven bzw. der Bevorzugung von Nachrichten- und Kommentarsendungen (Vgl. ebd., S. 392). Ähnliche Befunde legt VITOUCH (1989) vor. Sie zeigen, daß zum Beispiel Hilfsarbeiter und Facharbeiter mit „geringer Kontrolle am Arbeitsplatz“ signifikant mehr Fernsehsendungen mit festem Inhalt und fester Struktur sehen, als Hilfsarbeiter und Facharbeiter mit hoher Kontrolle (Ebd., S. 97). Für Schüler gilt, daß „Kontrollverlust und mangelnde soziale Kompetenz“ verantwortlich dafür sind, daß eine Tendenz zu „vorhersagbaren, stereotypen formalen Darstellungsweisen und medialen Inhalten“ besteht (Ebd., S. 101).

M. E. zeigen diese Beispiele sehr deutlich, daß mehr Faktoren als Lesen für die Diskussion um die Frage nach der oder den Basisqualifikation(en) für Medienkultur Berücksichtigung finden müssen. Wohl gemerkt, es bezweifelt niemand die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen. Angesichts der Untersuchungsergebnisse, die zum Beispiel den möglichen Lebensstil (s. Leber), Kontrollverlust, Informationsverarbeitung oder Angstbewältigungsstile (vgl. Vitouch 1989, S. 103) als Bedingungen bestimmter Mediennutzung ausweisen, ist m. E. allerdings eine allzu schnelle Antworttendenz mit Option auf eine Dimension zu vermeiden. Sie läuft Gefahr, nicht wirklich einer interessanten und notwendigen Fragestellung nachzugehen, sondern auf eine Ist-Aussage hin („Lesen bleibt ...“) zu rationalisieren.

Die vorschnelle Behauptung von Lesen als „Schlüsselqualifikation“ verdeckt und würgt ab. Sie verdeckt die Hypothese, daß Lesen selbst von der Frage nach einer Schlüsselqualifikation betroffen sein kann. Die Untersuchung von KLAUER

(1996) jedenfalls belegt, daß durch Denktraining das Leseverständnis gefördert wird, umgekehrt induktives Denken durch Lesetraining jedoch nicht.

Und sie würgt, zugegeben anders und theoretisch seriöser als die Prognose FUHRMANNs vom drohenden Verfall der Gesellschaft durch die Bilderflut, doch genau die Frage nach den Bildern und deren Lesbarkeit ab. Sie unterläuft in anderen Zusammenhängen dargestellte Besonderheiten bei der Verarbeitung von Bildinformationen (vgl. Drewniak 1992, Weidenmann 1993) sowie Indizien dafür, daß Bildwahrnehmung ebenso gelernt wird und werden muß wie Lesen (Vgl. Gross 1994, Schumann-Hengsteler; Demmel; Seitz 1995).

Sie ignoriert die zunehmende Forderung nach „visual literacy“ als „erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu interpretieren und solche Botschaften selbst herzustellen“ (nach Pettersson 1996, S. 215). In Konsequenz würde das die Festschreibung der schon jetzt zum Beispiel ausgemachten empirischen und theoretischen Defizite in der Text-Bild-Forschung bedeuten. Nach DREWNIAK berücksichtigen empirische Studien nicht die kognitiven Prozesse, die Bildrezipienten während der Verarbeitung visueller Informationen einsetzen (Drewniak 1992, S. 267). Mit Blick auf die eingangs angedeutete Entwicklung der üblich werdenden Verknüpfung von Schrift und Bild in den neuen Medien, mit Blick auf „Information und Lernen mit Multimedia“ (Issing; Klimsa 1997) ein kaum haltbarer Zustand. Daß dabei zum Lesen und Sehen auch noch das Hören tritt, WELSCH spricht gar vom „Weg zu einer Kultur des Hörens“ (1996, S. 231), sei an dieser Stelle nur vorsichtig eingeflochten, um anzudeuten, welche Räume durch Literaturunterricht in seiner Beharrung auf der Vermittlung von Lese- und Buchkompetenz (noch?) nicht ausgeschritten werden.

Das „noch“ ist wohl berechtigt, deutet man die Zeichen optimistisch. Die Autoren des Bandes „Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich“ (1996) wollen „interdisziplinär“ ausdrücklich auch auf Medien bezogen wissen; von „Medien in der Schule“ (Faulstich; Lippert 1996) bis zur Akzeptanz eines „Deutschunterrichts im Wandel“ (Erlinger 1997) und weiter zur Beschreibung dieses Wandels, dieses „Deutschunterricht(s) in der Medienkultur“ (Wermke 1997a, b) scheint es nunmehr ein kleiner Schritt.

In Konsequenz habe ich für eigenes Denken und Arbeiten mit dem Vorschlag eines literaturdidaktischen Modells (vgl. Barz 1997, S. 98) herausgestellt, daß m. E. Literaturunterricht nur noch denkbar ist als ein Insgesamt (nicht die Summe einzelner Teile) von traditioneller Kulturtechnik LESEN (als „Decodieren schriftlicher Symbole“, Schorb 1995, S. 5); neuen Kulturtechniken des MEDIENGEBRAUCHS (als „Decodieren auditiver und visueller und audiovisueller Symbole“,

ebd.) und ÄSTHETISCHEN TÄTIGKEITEN (als „Encodieren“, ebd., schriftlicher, auditiver, visueller und audio-visueller Symbole). Das schließt ein, die Idee von der „Schlüsselqualifikation“ aufzugreifen und mit Einsichten der empirischen Medienpsychologie zu verknüpfen. GROEBEL / VITOUCH / WINTERHOFF-SPURK schreiben:

„Da eine Medienerziehung, die sich vor allem auf ein Medium - zum Beispiel das Fernsehen - richtet nicht mehr sinnvoll ist, liegt es nahe, in der sich ständig verändernden Medienlandschaft von einigen relativ konstanten Faktoren auszugehen. Dazu gehören die unter anderem in der Motivationspsychologie beschriebenen Bedürfnisse nach kognitiver Strukturierung, sozialer Orientierung, sensorischer Anregung und emotionaler Sicherheit. Unabhängig von einzelnen Medien läßt sich die Nutzung der unterschiedlichen Kommunikationstechniken mit Hilfe dieser und verwandter Konzepte erklären. Ein Kriterium für systematische Medienerziehung ist entsprechend die Nutzbarmachung der verschiedenen Medien... entlang dieser psychologischen Faktoren“ (Ebd., 1994, S. 167).

Es macht also keinen Sinn, jedes neu auftauchende Medium literaturdidaktisch als Einzelmedium bearbeiten zu wollen. Damit entstünde eine additive Erweiterung von Unterrichtsgegenständen, die schon aus gegenwärtiger Sicht nicht zu bewältigen sind. Der Ausweg ist die Suche nach „konstanten Faktoren“, deren Verankerung im internen Bild 'Literaturunterricht' LehrerInnen ermöglicht, Hypothesen für gelingenden Umgang mit Medien im Literaturunterricht abzuleiten.

Darüber hinaus: Der „Circulus vitiosus“, das heißt die stete Reproduktion immer gleicher institutioneller Umgangsformen mit Literatur unter Ausblendung oder pejorativ gesetztem Gebrauch der Medien, ist, wenn überhaupt, nur an einer Stelle aufzubrechen. Das bedeutet, literaturdidaktische Konzepte medienpädagogischen Arbeitens müssen konsequent an literaturdidaktische Ausbildung rückgebunden werden. Zum Beispiel stellt die eigene filmische Adaption literarischer Vorlagen von Studentinnen und Studenten im Seminar eine ideale Umsetzung des oben beschriebenen Modells dar. Als Erfahrungen aus den Produktionsprozessen der letzten Jahre lassen sich als potentielle Möglichkeiten der ästhetischen Tätigkeit „Literaturverfilmung“ formulieren: die Einführung in die Videotechnik; die Auseinandersetzung mit einem Text als geronnene, formal gestaltete Erfahrung eines `Anderen`; die Auseinandersetzung mit eigener und Gruppenbefindlichkeit; die Auseinandersetzung mit einem Thema; die Auseinandersetzung mit Musik in Form von Eigenproduktionen, Lieblingsmusik und Kennenlernen neuer Musik; die Auseinandersetzung mit der Filmspezifik; das Finden von Drehorten als kommunikative Aufgabe und Aufgabe des (ästhetischen) Wahrnehmens; die Auseinanderset-

zung mit dem Gegenstand „Literaturverfilmung“; die Auseinandersetzung mit dem Computer als Gestaltungsmittel; die schauspielerische Tätigkeit als ganzheitliche Erfahrung und die Auseinandersetzung mit Medien generell.

Literatur

- St.-P. Ballstaedt, S. Molitor, H. Händel: Wissen aus Text und Bild. - In: Empirische Medienpsychologie / hrsg. von J. Groebel und P. Winterhoff-Spurk. - München, 1989. - S. 105-133
- A. Barz: Literaturunterricht und Massenmedien. Probleme und Positionen. - Egelsbach; Frankfurt/ M.; Washington, 1997
- M. Berghaus: Wohlgefallen am Fernsehen. Eine Theorie des Gefallens in Anlehnung an Immanuel Kant. - In: Publizistik. - Wiesbaden 39(1994)2. S. 141-159
- W. Darschin, B. Frank: Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Programmbewertungen 1995. - In: Media Perspektiven 1996, Heft 4
- W. Delanoy; H. Rabenstein; W. Wintersteiner (Hrsg.): Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich. - Innsbruck; Wien, 1996
- U. Drewniak: Lernen mit Bildern in Texten. Untersuchung zur Optimierung des Lernerfolgs bei Benutzung computerrepräsentierter Texte und Bilder. Münster; New York, 1992
- H. D. Erlinger (Hrsg.): Neue Medien - Edutainment - Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel. - München, 1997
- W. Faulstich; G. Lippert (Hrsg.): Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II. - Paderborn, 1996
- Fuhrmann: Die Furie des Verschwindens. Literaturunterricht und Literaturtradition. Würzburg, 1993
- J. Groebel, P. Vitouch, P. Winterhoff-Spurk: Editorial. - In: Medienpsychologie. - Opladen 6(1994)3. S. 167
- S. Gross: Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozeß. Darmstadt, 1994
- B. Hurrelmann: Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. - In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. - Frankf. a. M. 41(1994)1. S. 27-40
- L. J. Issing; P. Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. - Weinheim, 1997
- K. J. Klauer: Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. - In: Zs. f. Entw. psych. u. Päd. Psych. 1996, Heft 1. S. 67-89
- K. Konrad: Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. - In: Psychol., Erz., Unterr., 44. Jg., S. 27-43 (1997)
- G. Krampen: Kontrollüberzeugungen in der Erziehung und Sozialisation. - In: Psychologie der Erziehung und Sozialisation/ hrsg. von K. A. Schneewind. Göttingen u. a., 1994. S. 375-393
- H. Leber: Die Beziehungen zwischen Mediennutzungsverhalten und nicht-medialen Freizeitaktivitäten. Ansätze einer freizeitsoziologischen Weiterung des „Uses-and-Gratifikations-Approach“. Bern u. a., 1988
- R. Pettersson: Visual Literacy und Infologie. - In: Wissenserwerb mit Bildern... S. 215-235

- B. Schorb: Medienalltag und Handeln. - Opladen, 1995 (im Druck, zit. nach autorisiertem Manuskript)
- R. Schumann-Hengsteler, U. Demmel, K. Seitz: Effekte des Darbietungsmodus auf die visuell-räumliche Arbeitsgedächtnisleistung bei Kindern und Erwachsenen. - In: Zs. f. Experimentelle Psych. 1995, Heft 4. S. 594-616
- R. Strobel: Heft/ Heftchen. - In: Grundwissen Medien/ hrsg. von W. Faulstich. München, 1994. S. 219-234
- P. Vitouch: Spezifische Rezipientenvariablen als Grundlage stereotyper Mediennutzung. - In: Empirische Medienpsychologie... S. 90-104
- B. Weidenmann: Der mentale Aufwand beim Fernsehen. - In: Empirische Medienpsychologie/ hrsg. von J. Groebel und P. Winterhoff-Spurk. München, 1989. S. 134-149
- B. Weidenmann (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Interaktionale Bilder in Printmedien, Film/ Video und Computerprogrammen. Bern u. a., 1993
- W. Welsch: Grenzgänge der Ästhetik. - Stuttgart, 1996
- J. Wermke: Deutschunterricht in einer Medienkultur. Teil I: Intermedialität und Leitmedien. - Deutschunterricht. - Berlin 50 (1997 a) 4. - S. 204-210
- diess.: Deutschunterricht in einer Medienkultur. Teil II: Medienkompetenzen und Transfer. - In: Deutschunterricht. - Berlin 50 (1997 b) 5. - S. 266-272