

Die Analyse des behandelten Korpus stellt mit Sicherheit eine Bereicherung der metaphernbezogenen Übersetzungsforschung als auch eine Anregung für gewiss folgende Untersuchungen zur Metaphernübersetzung dar. Bei Bąks Arbeit handelt es sich um einen beachtenswerten Beitrag zur kontrastiven Betrachtung des Deutschen und Polnischen anhand von Aphorismen und Gedichten, d. h. von Texten, die einen didaktischen Charakter haben. Aus diesen Gründen kann das Buch auch allen Lesern empfohlen werden, die Interesse an DaF bekunden.

Anmerkung

- 1 Daraus wird das folgende Fazit gezogen: »Die durch kognitive Metaphernforschung vertretene Ansicht, dass Metaphern ständig vorhanden sind, lasse ich nicht als Allgegenwart der Metapher jeden Genres gelten. Mit der Erscheinung der Metapher kann auch in spezifischen Kontexten und Situationen gespielt werden, was sich besonders, jedoch nicht nur im Falle verblasster Metaphern, feststellen lässt. Mit einem solchen bewussten Umgang mit Metaphern werden wir es auch in der vorliegenden Arbeit zu tun haben.« (56)

Barsch, Achim:

Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh, 2006 (UTB 2808). – ISBN 3-506-75640-0. 230 Seiten, € 16,90

(Manfred Kaluza, Berlin)

Deutschlehrer, dasselbe gilt auch für Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer, haben es nicht leicht. Sie müssen neben Fachinhalten auch die Hauptlast der Medienerziehung mit übernehmen. Während an den Hochschulen die Wichtigkeit der Medien längst erkannt worden ist und Studiengänge mit explizitem Medi-

enbezug aus dem Boden sprießen, tritt die Diskussion um ein eigenständiges Fach Medienkunde an den Schulen auf der Stelle. Die KMK und die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sprachen sich 1995 dafür aus, »statt eines Schulfaches Medienkunde oder Medienerziehung die Thematisierung von Medien und den Umgang mit ihnen zum regulären Bestandteil möglichst aller Fächer zu machen« (129). Demgegenüber sähen es insbesondere Literaturdidaktiker gern, sich von der medialen »Überfrachtung« im Fach Deutsch zu befreien, um sich wieder auf die Grundfertigkeit des Lesens und die klassische Buchlektüre konzentrieren zu können (Paefgen 2002). Diese Ausgangslage macht es kaum verwunderlich, dass die hier zu besprechende, grundsätzliche Einführung in die Mediendidaktik als Praxisbezug das Fach Deutsch hat.

Das Buch ist in der Reihe *Standard Wissen Lehramt* erschienen, die laut eigenem Anspruch etwas bietet, »was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen« (Vorwort zur Reihe). Es ist einleuchtend aufgebaut und luzide geschrieben, Schlüsselwörter und Kernaussagen am Rand erleichtern die Lektüre. Jedes Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Literaturauswahl. Ein wesentliches Merkmal der Reihe ist die Form des Arbeitsbuches mit Testfragen zu jedem Kapitel und einem Antwortteil am Ende des Buches.

Das Buch ist in sechs Kapitel unterteilt: 1. Medien, Medienbegriff; 2. Medientheoretische Ansätze; 3. Mediensozialisation als Bezugsrahmen für Mediendidaktik; 4. Mediendidaktische Ansätze; 5. Medien und Unterricht und 6. Medien und Deutschunterricht.

Der klare und konzise Aufbau vom Allgemeinen zum Besonderen täuscht

ein wenig darüber hinweg, dass sich zwei Konzepte und ein Begriff wie ein roter Faden durch das Buch ziehen: die Wirkungsforschung, der Konstruktivismus und die Medienkompetenz. Lediglich das erste Kapitel, in dem Barsch einen Überblick über die gängigen Mediendefinitionen und -typologien gibt und dabei Massen- und Unterrichtsmedien wegen ihrer herausgehobenen Stellung ausführlicher behandelt, enthält darauf keinen Hinweis.

Die folgende Besprechung folgt im Wesentlichen der Gliederung, versucht jedoch gleichzeitig die Schlüsselkonzepte bzw. den Schlüsselbegriff kapitelübergreifend darzustellen. Der Übersicht halber werden die einzelnen Kapitel analog der obigen Gliederung in Klammern hinzugefügt.

Im zweiten Kapitel zu Medientheorien geht Barsch über einen kurzen »Leistungskatalog« von Medientheorien direkt zur Wirkungsforschung (Kap. 2.1) über. Die Wirkungsforschung, basierend auf einem behavioristischen Stimulus-Response-Modell, das einen passiven, wehrlosen Rezipienten voraussetzt, wird zunächst dargestellt und fundiert kritisiert. Wissenschaftlich nicht haltbar, als Wirkungsmodell ersetzt durch komplexere, einen aktiven Rezipienten annehmende Modelle, oder durch andere Theorien, z.B. systemische Medientheorien (Kap. 2.4) überwunden, übt und übt sie nach wie vor den größten Einfluss auf kritische Medientheorien (Kap. 2.2) und Medienkritik (Kap. 2.3) aus, egal aus welcher politischen Ecke sie kommen. Sie vereint die Medienkritik von der gesellschafts- und kapitalismuskritischen Linken (Horkheimer/Adorno, Holzer) bis zum kulturpessimistischen Konservatismus (Postman). Für die heutige Studentengeneration, in der »schönen, neuen Medienwelt« sozialisiert, muss die Tatsache, dass es einmal eine substantielle

Medientheorie und -kritik gab, die auf einem linken, von antagonistischen Klassengegensätzen geprägten Gesellschaftsbild fußte, geradezu unreal erscheinen. Dem Leser bleibt es nun überlassen, ob es erstaunlicher ist, dass es so etwas einmal gegeben hat, oder erstaunlicher, dass die Linke die Medienkritik aufgegeben hat, spätestens seitdem Hans Magnus Enzensberger in zwei berühmten Essays seinen Frieden mit der *Bild-Zeitung* geschlossen hat (1983) und das Fernsehen zum »Null-Medium« erklärte (1988). Dass es von konservativer Seite keine vergleichbar substantielle Medienkritik seit der hier dargestellten und kritisierten These Neil Postmans vom Verschwinden der Kindheit (1983) als Konsequenz der Verdrängung der Buchkultur durch das Fernsehen gibt, muss aus heutiger Sicht ebenfalls als Verlust beklagt werden. Barsch erwähnt diese Desiderate mit keinem Wort. Wohl nicht zufällig fehlen an dieser Stelle auch Ansätze, die sich kritisch mit den Leistungen und Grenzen der neuen, interaktiven Medien, wie z.B. Internet oder Videospiele, auseinandersetzen.

Das Feld der Medienkritik wird nunmehr an die Politiker und Gerichte delegiert. In einem aufregenden, auf eigenen Recherchen basierenden Exkurs (80–82) legt Barsch die Wirkungskette dieser Form der Medienkritik offen: Ein schockierendes Ereignis (z.B. das Massaker in Erfurt) eine medial aufgeheizte Öffentlichkeit unter Handlungszwang stehende/ sich durch Tatendrang profilierende Politiker verschärfte Gesetze. Historisch lässt sich diese Form der Medienkritik in der Bewahrpädagogik der Nachkriegszeit verorten, als konservative Gruppen die Indizierung vermeintlich jugendgefährdender Inhalte von Medien durchsetzten. Auch hier ging man von dem einfachen Stimulus-Response-Modell aus. Eindrucksvolle Beispiele dieser Indi-

zierungspraxis werden von Barsch Punkt für Punkt seziert. Trauriger Höhepunkt: Das Bundesverfassungsgericht stellte in einem Urteil 1992 fest, dass Zombies keine Menschen sind.

Die offensichtliche Unterstellung, dass weite Teile vor allem jugendlicher Mediennutzer nicht zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung in der Lage sind, leitet über zu einem wichtigen Leitbegriff des Buches, der Medienkompetenz. Sie wird als Zielvorstellung der Mediensozialisation (Kap. 3.4) entwickelt und in ihren Dimensionen bestimmt. Zuvor wird der Sozialisationsbegriff eingeführt und definiert (Kap. 3.1). Wer würde heute noch bestreiten, dass die Medien der wichtigste Sozialisationsagent neben der Familie und den Gleichaltrigengruppen sind? (Kap. 3.2) Empirische Daten zur Mediennutzung (Kap. 3.3) untermauern die große Bedeutung der Medien. Medienkompetenz, so wird im Folgenden deutlich, ist ein schillernder Begriff, dessen genauere Bestimmung zu Diskussionen geführt hat, die von Barsch detailliert nachgezeichnet und mit einer von Schorb übernommenen »Arbeitsdefinition« beschlossen werden. Da die Dimensionen dieses komplexen Begriffes in dem Buch immer wieder auftauchen, und um einen Einblick in den neuesten Forschungsstand zu geben, sei sie hier zitiert:

»Medienkompetenz ist die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genüßvoll und reflexiv umzugehen, und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.« (67)

Bevor Barsch im folgenden Kapitel »Mediendidaktische Ansätze« den Begriff der Medienkompetenz in dem ausführlich referierten handlungsorientierten medi-

enpädagogischen Ansatz von Dieter Baacke (Kap. 4.3) darstellt, versucht er zunächst erfolglos eine Begriffsklärung der Mediendidaktik durchzuführen. Zu viele verwandte Begriffe wie Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienkunde vernebeln hier das Feld.

Sodann wendet sich Barsch der Geschichte der Mediendidaktik (Kap. 4.2) zu, die, von Ausnahmen abgesehen (Comenius), erst im 20. Jahrhundert durch das neue Medium Film ausgelöst wurde.

Das Medium Film traf hier auf den fruchtbaren Boden einer umfassenden Reformdebatte der Schulen, die die Wertungskriterien von Hoch- und Trivalliteratur (»Schund und Schmutz«) auf den Film übertrugen. Während dieser Aspekt der Auseinandersetzung nur bekannte Positionen reproduzierte, erkannten die sog. »Kinoreformer« das Potential des Mediums und forderten die Produktion von bildenden Filmen für Kinder und Jugendliche. Die »Schulfilmbewegung«, Vorläufer des heutigen FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht), war geboren, 1919 wurde die erste Bildstelle in Berlin eingerichtet. Ihre Geschichte spiegelt die historischen Brüche und die Erfahrungen wider, die aus Nationalsozialismus und Krieg gezogen wurden, und zeigt gleichzeitig auch personelle Kontinuitäten auf. Barsch beschreibt die einzelnen Etappen der Mediendidaktik, deren Paradigmen von der technischen Entwicklung und ihrer Adaption auf Schule und Unterricht abhängig sind. Den Schlusspunkt bildet die konstruktivistische Mediendidaktik. Die Tendenz geht vom Schutz vor schädlichen Einflüssen (Bewahrpädagogik) hin zu einem aktiven Umgang mit Medien, allerdings bildete sich diese Tendenz nicht kontinuierlich heraus. Fortschrittlichen Ansätzen wie dem von Adolf Reichwein aus den dreißiger Jahren folgten

konservative Rückbesinnungen nach dem Zweiten Weltkrieg.

Im Folgenden werden die zwei wichtigsten medienpädagogischen Ansätze von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki referiert. Bei beiden ist die Mediendidaktik ein Teilgebiet der Medienpädagogik. Während Baackes Konzept um die Medienkompetenz als Ziel aufgebaut ist, verzichtet Tulodziecki darauf und beschreibt stattdessen einzelne Aufgabenbereiche.

Baacke leitet seinen Begriff der Medienkompetenz ausführlich von Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz ab und unterscheidet zwei Dimensionen: 1. die Vermittlung, bestehend aus Medien-Kritik und Medien-Kunde und 2. die Zielorientierung, bestehend aus der Medien-Nutzung und der Medien-Gestaltung. Darüber hinaus entwickelt Baacke eine Systematik der Medienpädagogik, deren Teilbereiche Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung begrifflich bestimmt und voneinander unterschieden werden. Diese Begriffsbestimmung beendet die von Barsch euphemistisch betitelte »Begriffsklärung« (Kap. 4.1), die sich nach erster Lektüre eher als Begriffsverwirrung herausgestellt hatte. Mediendidaktik bezeichnet nach Baacke »den stützenden Einsatz von Medien in Unterrichtssituationen zum Erreichen pädagogisch ausgewiesener und reflektierter Ziele« (106).

Barsch selbst versucht am Ende des Kapitels einen eigenen, weiten Begriff der Mediendidaktik zu entwickeln, um sie besser mit der Sprach- und Literaturdidaktik verbinden zu können:

»Mediendidaktik lässt sich definieren als praktische Wissenschaft, die auf empirischer Basis Modelle zur Ausbildung eines Könnens im Handlungsbereich ›Medien‹ entwickelt, erprobt, evaluiert und praktisch unterstützt.« (122)

Das Buch befasst sich nun mit dem Ort, an dem Medienkompetenz entwickelt werden soll, dem Unterricht. Anregungen für den Unterricht können und sollten auch der außerschulischen Medienpraxis entspringen, wie am Beispiel der Fernsehserie *Die Simpsons* gezeigt wird. Barsch referiert zunächst die Vorstellungen der Bildungsplaner zu einer in die Fächer »integrierten Medienerziehung« (Kap. 5.1), die als Ziel neben der Medienkompetenz auch die »›Medienkultur‹ als Ausdruck eines aufgeklärten Nutzungsverhaltens« (129) formuliert.

Er hinterfragt die Empfehlungen, plädiert bei der Medienerziehung für die Fächer und ihre Fachdidaktik als Ausgangspunkt und listet eine Reihe von Überlegungen auf, die für einen erweiterten Medienbegriff analog dem erweiterten Literaturbegriff plädieren, um »Berührungängste zwischen alten und neuen Medien und zwischen Hoch- und Popularkultur« (133) abzubauen. Seine Vorschläge für einen von den Interessen und Erfahrungen der Mediennutzer ausgehenden Ansatz sind, wie er selbst zugibt, nicht neu, und ein solcher wird in den Schulen spätestens seit den 70er Jahren praktiziert.

Im nächsten Kapitel (Kap. 5.2.) »Lehren und Lernen mit Medien« wird der theoretische »Überbau« zu den Veränderungen der Medienlandschaft und zur Entwicklung interaktiver Medien dargestellt. Der Konstruktivismus bietet sich als »Supertheorie« einer neuen Lehr-Lern-Kultur an:

»Eine Didaktik auf konstruktivistischer Basis versucht Lernumgebungen zu schaffen, in denen die Lernenden kognitive Instrumente einsetzen können, mit denen sie ihr Wissen aufbauen und darstellen. Da es nicht bloß um eine Vermittlung von Faktenwissen geht, erfolgt grundsätzlich eine Schwerpunktverlagerung von ›Wissen, was‹ auf ›Wissen, wie‹.« (142)

Diese Lerntheorie ist sehr ambitioniert, sie sieht die Lernenden als aktive, ihr Wissen selbst aufbauende und es intern verarbeitende Individuen und Lehrende nicht mehr als »Vermittler von Wissensbeständen«, sondern eher als »Anleiter, Unterstützer und Berater von Lernprozessen« (143). Textverstehensprozesse sind wichtiger als Textbedeutung, Entstehungs- und Bewertungsprozesse der Literatur sind wichtiger als Literatur, Sprachmanipulationsprozesse sind wichtiger als Sprache, Produktionsprozesse und ihre Determinanten in den Medien sind wichtiger als die Produkte.

Während es Barsch noch überzeugend gelingt, die Prinzipien und Ansätze des Konstruktivismus an computerbasierter Lernsoftware zu zeigen und er hier auch eine abgewogene Diskussion der Vorteile und Gefahren neuer Medientechnologien folgen lässt, zeigt sich bei den konkreten Themen- und Unterrichtsvorschlägen im sechsten und letzten Kapitel »Mediendidaktik und Deutschunterricht«, dass unter dem Namen Konstruktivismus alter Wein in neuen Schläuchen serviert wird. Dieser Teil des Buches beschäftigt sich mit dem Stellenwert von Medien im Deutschunterricht am Beispiel der hessischen Rahmen- und Lehrpläne. Als Gliederungsprinzip fungieren die Schulstufen Primarstufe (Kap. 6.3) und Sekundarstufe I, nochmals untergliedert in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Kap. 6.4), und Sekundarstufe II (Kap. 6.5). Zu den einzelnen Stufen wird je ein Unterrichtsthema ausführlich dargestellt: Werbung in der Primarstufe, Zeitung/Boulevardjournalismus in der Sekundarstufe I und Literatur auf CD-ROM für die Sekundarstufe II. Symptomatisch für das selektive deutsche Schulsystem sind die Abstufungen in der Sekundarstufe I. Diejenigen, die eine aufklärerische Medienpädagogik besonders benötigen, die Hauptschulen, fallen durch das Raster.

Barsch kommt zu dem niederschmetternden Ergebnis: »Ein gestalterischer und kreativer Umgang mit Medien ist in der Hauptschule nicht vorgesehen.« (200)

Ein Fazit: Dieses Buch ist unentbehrlich für alle Lehramtsstudenten, die sich mit Medien beschäftigen. Es wird die Literaturverzeichnisse vieler Lehrprobenentwürfe und Staatsexamensarbeiten bereichern.

Literatur

Enzensberger, Hans Magnus: »Der Triumph der Bild-Zeitung oder Die Katastrophe der Pressefreiheit.« In: Enzensberger, Hans Magnus: *Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreuungen*. Frankfurt/M.: Büchergilde Gutenberg, 1990, 69–82.

Enzensberger, Hans Magnus: »Das Nullmedium oder Warum alle Klagen gegen das Fernsehen gegenstandslos sind.« In: Enzensberger, Hans Magnus: a. a. O., 83–96.

Paefgen, Elisabeth K. (Hannover) contra Ulf Abraham (Würzburg): *Soll Deutsch ein Medienfach werden? Kulturhistorische, didaktische und bildungspolitische Streitfragen*. Eröffnungsdiskussion auf dem Symposium Deutschdidaktik. Jena 2002. Veröffentlicht unter: <http://www.personal.unijena.de/~x9krmi/SDD2002/sonst/vortrabr.htm>

Postman, Neil: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M.: Fischer, 1983.

Birzniece, Irita:

Qualitätssicherung für die DaF-Vermittlung. Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen. München: Meidenbauer, 2006 (Sprach-Vermittlungen 1). – ISBN 3-89975-074-8. 275 Seiten, € 38,90

(Joachim Schlabach, Turku / Finnland)

Seit einigen Jahren werden Begriffe wie Qualität oder Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht immer häufiger thematisiert.