

Medienspezifische Schreibkompetenz. Forschungsdesiderate und didaktische Perspektiven

Katrin LEHNEN

Justus-Liebig-Universität Giessen, Germanistisches Institut
Otto-Behagel-Str. 10B, D-35394 Giessen
katrin.lehnen@germanistik.uni-giessen.de

The paper sketches recent developments in the research of writing and new media within school. Although new media are well established in everyday life and professional contexts, the German school system still does not provide overall concepts of media-specific reading and writing competencies. After discussing institutional preconditions, the paper presents didactic approaches which deal with different aspects of media-specific writing processes and strategies: electronic text-production, web-writing and e-learning platforms. Special attention is given to the potential of linguistic reasoning by the use of digital writing resources (e.g. collaborative writing in Wikis).

Keywords:

Neue Medien, Computer, medienspezifisches Schreiben, digitale Schriftlichkeit, Webschriftlichkeit, Schreibkompetenzen, Schreibentwicklung, E-Learning, kollaboratives Schreiben, Wiki, Sprachreflexion, linguistisches Argumentieren und Begründen

1. Einleitung

Digitale Medien haben das Schreiben verändert – quantitativ und qualitativ. Am täglichen E-Mail-Aufkommen kann man ablesen, dass sich die Erledigung beruflicher Kommunikationsaufgaben in einem beträchtlichen Umfang auf schriftliche, elektronische Handlungsräume verschoben hat. Dort, wo früher Fragen am Telefon oder vielleicht auch gar nicht geklärt wurden, wird heute eine E-Mail geschrieben. Schreibpraktiken werden dabei teils anderen Effizienzkriterien unterworfen. Dies zeigt z.B. der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit einem Lehrer, der zu seinem Medienalltag befragt wird:¹

Beispiel 1 Schreiben von E-Mails vs. Telefonieren

un mails sind natürlich ne ganz äh ganz / elegante art zu kommuniZIERN ja und bestimmte sachen auch zu erLEDigen / ja irndwie / falls man jemanden nich ans telefon kricht ja da dann dann da dann kann man ne mail schreiben und dann is die sache wirklich auch ja / deleGIERT /ja und dann / kann man warten was dann irndwie / aber wie gesacht ich halt mich da eh meistens relativ KURZ ich schreib da nich irndwie /sondern es geht einfach drum da / irndwie imPULse zu setzen nja da find ich schon irndwie toll [...] und du musst halt telefoNate sind ja SCHRECKlich ja gerade auch irndwie mit eltern oder so dann / kommt man ja NIE unter ner halben stunde weg so ja so ne mail haste ja in fünf miNuten geschrieben ja und dann ist erst mal die info RAUS ja ohne dassde dann gleich

¹ Der Ausschnitt stammt aus einem grösseren Korpus leitfadengesteuerter Lehrerinterviews, die den Schreib- und Medienalltag der Berufsgruppe zum Gegenstand hatten, und Teil eines Projekts zur "Kommunikation im Lehrerberuf" sind. Näheres unter Kapitel 1.1.

also / ja also ich find elterngespräche WICHTig aber ich kann nich irndwie jeden tag oder ich weiß nich wie lang mit ELtern telefonieren / nja (Lehrer, Freie Schule, 36 J., Deutsch/Philosophie)

Es ist interessant, wie der Befragte sein eigenes Schreibverhalten rekapituliert. Er führt an, dass er sich in E-Mails "meistens relativ kurz" halte und sich beim Schreiben darauf beschränke, "Impulse zu setzen". Im Gegensatz zu einem halbstündigen Telefonat sei die E-Mail "in fünf Minuten geschrieben". Wesentlich ist für den Befragten offenbar der Gesichtspunkt, dass mit dem Schreiben der E-Mail die in Frage stehende Sache "delegiert" und dass "erst mal die info raus" ist. Das liefert Hinweis darauf, dass mit der E-Mail für den Befragten eine Handlungsautonomie entsteht, die er für die mündliche Interaktion mit der betroffenen Zielgruppe nicht beanspruchen kann. Bezogen auf das Schreiben deuten die Ausführungen des Befragten an, dass das Kommunikationsformat der E-Mail für ihn ein anderes, schnelleres, weniger vollständiges Darstellen erlaubt ("aber wie gesacht ich halt mich da eh meistens relativ KURZ ich schreib da nich irndwie /sondern es geht einfach drum da / irndwie imPULSE zu setzen"), und dass dies offenbar entlastend wirkt ("nja da find ich schon irndwie toll").

Das Gesprächsbeispiel liefert stark verdichtet Einblick in subjektive Theorien und Annahmen zu medienspezifischen Schreibformen und -routinen, wie sie im Alltag von einzelnen Personen oder auch Personengruppen entstehen und das tägliche Handeln bestimmen (können). Dass es sich bei dem Befragten in diesem Beispiel um einen Lehrer handelt, ist kein Zufall. Mich interessieren Äusserungen wie die obigen mit Blick auf ihre Bedeutung für die Nutzung und Reflexion von Medien im schulischen Lernkontext. Die Art und Weise, wie LehrerInnen Auskunft über ihr Medienverhalten geben oder auch die Situation an ihren Schulen schildern, bildet einen relevanten Anknüpfungspunkt für Fragen der Vermittlung von medienspezifischen Kompetenzen im Unterricht (vgl. Lehnen, 2008). Dabei interessieren mich in erster Linie medienbezogene *Schreibkompetenzen*. Sie stellen einen empirisch und didaktisch eher vernachlässigten Bereich der Auseinandersetzung mit Medienkompetenz in der Schule dar. Denn traditionell werden Medien im Kontext rezeptiver (Lese-)Kompetenzen in der Schule behandelt und genutzt (vgl. Groeben, 2002). Unterrichtsmodelle und didaktische Konzepte, die sich auf medienspezifische Schreibprozesse, zum Beispiel auf hypertextuelle Darstellungsformen und digitale Kommunikationsformate wie Blogs, Chats oder Wikis richten, sind nach wie vor selten. Dies ist u.a. mit Blick auf berufliche Schreibforderungen problematisch. Kooperative, modulare und multimodale Textproduktion in elektronischen Produktionsumgebungen bestimmen zunehmend den Alltag in unterschiedlichen Berufen (Jakobs/Lehnen/Schindler, 2010; Nickl, 2005; 2010). Das Schreiben in und mit digitalen Medien sowie daran gebundene Schreibstrategien müssten deshalb Teil schulischen Schreibens sein.

Es sind aber nicht in erster Linie pragmatische Überlegungen, die die Nutzung digitaler Medien für das schulische Schreiben erstrebenswert erscheinen lassen. Elektronische, digitale Medien eröffnen ein breites Spektrum für Schreiblernprozesse und Sprachreflexion. Als Produktionswerkzeug betrachtet liefert der Computer kognitive Entlastung und unterstützt schreibprozessorientierte Funktionen wie das Überarbeiten von Texten. Das Schreiben *in* neuen Medien bietet dagegen insbesondere für den Deutschunterricht erweiterte Möglichkeiten für Prozesse der kooperativen Textarbeit und der Sprachreflexion. Die unter Jugendlichen weit verbreitete Nutzung digitaler Medien eröffnet Möglichkeiten der Anschlusskommunikation: Medienspezifische Spracherfahrungen können selbst zum Anlass für schulische Schreibarrangements werden. Auch die mit neuen Medien verstärkt in den Vordergrund tretende Kooperativität von Schreibprozessen bedingt besondere Möglichkeiten der Reflexion von Sprache. Spiegel und Kleinberger-Günther (2006) konstatieren z.B. für das Schreiben in Wikis die vermehrte Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess auf metadiskursiver Ebene. Dies sei u.a. dadurch verursacht, dass auf Wiki-Plattformen Texte gemeinsam von "einander möglicherweise unbekanntem AutorInnen" (ebd.: 198) geschrieben, überarbeitet und korrigiert werden:

Dabei spielt neben der gängigen Textebene auch der – schriftliche – Metadiskurs eine Rolle, der parallel über die zu generierenden Texte geführt wird. So ist man im Rahmen von Wikis damit konfrontiert, dass der eigene Textteil von anderen korrigiert, ergänzt, gelöscht wird, dass Textstrukturen gefragt oder ungefragt umgestellt, Inhalte unterschiedlich gewichtet werden. Neben Normvorstellungen spielen kulturelle Werte eine wichtige Rolle, gerade in Korrekturbereichen (wer korrigiert wen wie?). Darf man zum Beispiel den Text eines Vorgesetzten löschen oder muss man ihn umschreiben, und falls ja, wie kann man die Texte umformulieren und zugleich alle Höflichkeitsanforderungen, die medial diffizil zu handhaben sind, einhalten? (Spiegel & Kleinberger-Günther, 2006: 198)

Medienbezogene Schreibprozesse verlangen im schulischen Lernkontext didaktisch zugespitzte Formen, in denen die oben geschilderten Prinzipien erprobt werden können. Der Beitrag geht der Frage nach, in welcher Weise neue Medien auf das Schreiben bezogene Potentiale erschliessen können und didaktische Perspektiven eröffnen. An vielen Stellen werden dabei eher Fragen aufgeworfen und Desiderate skizziert als Konzepte erörtert. Denn auch wenn inzwischen einiges über die Eigenschaften neuer Medien bekannt ist, so fehlen in Bezug auf die Schule breit angelegte empirische Studien zu deren Einsatz, Nutzung und Wirkung. Kapitel 2 beschreibt die institutionellen Bedingungen, die die Auseinandersetzung mit einer medienspezifischen Schreibdidaktik im schulischen Bereich rahmen. Die Darstellung bezieht sich auf die Situation in Deutschland. Zum einen geht es dabei um die Sicht von LehrerInnen auf medienspezifische Fragen (2.1), zum anderen um die bildungspolitischen und curricularen Vorgaben (2.2). Kapitel 3 umreißt Felder einer medienspezifischen Schreibdidaktik mit den Schwerpunkten: Elektronische Textproduktion (3.1), netzspezifische Schreibkompetenz (3.2) und Lernplattformen zum Schreiben (3.3).

2. Institutionelle Rahmenbedingungen

Eine Bestimmungsgrösse für den Umgang und die Integration von Medien in den Unterricht liegt in den Einstellungen und Nutzungsgewohnheiten von LehrerInnen begründet. Deutschen LehrerInnen wird dabei eine besondere Skepsis und Zurückhaltung in der Nutzung attestiert. Frederking und Jonas (2008) konstatieren mit Bezug auf eine international vergleichende Studie, dass in Deutschland "(f)ast 50% der deutschen Lehrerschaft [...] den Nutzen der IC-Technologie für unterrichtliche Lehr-Lernprozesse (bezweifelt)." Wesentlich für diese Zuschreibung ist sicherlich auch die Ausbildungssituation: Ob LehrerInnen mit mediendidaktischen Fragen im Studium und im Referendariat in Berührung kommen, und ob der Umgang mit Medien in der Ausbildung praktisch erprobt wird, ist durch das Curriculum nicht festgeschrieben. Ein Teil der Zurückhaltung dürfte also auf mangelnde Erfahrung und fehlende Professionalisierung zurückzuführen sein.

2.1 Medienalltag – die Sicht der LehrerInnen

Befragt man LehrerInnen zu ihrem Medienalltag – ihren Nutzungsgewohnheiten, Vor- und Nachteilen der Nutzung im Unterricht, Ausstattung an den Schulen etc. –, lassen sich Bedingungen, unter denen Medien genutzt oder nicht genutzt werden, und Gründe für ihren Gebrauch oder ihre Ablehnung näher erschliessen. Die folgenden Beispiele stammen aus einem Interviewkorpus zum Schreib- und Medienalltag von LehrerInnen. Sie sind Teil eines Köln-Giessener Kooperationsprojekts zur "Kommunikation im Lehrerberuf" (Beteiligte: Jörg Jost, Katrin Lehnen, Sara Rezat, Kirsten Schindler). Das Korpus umfasst derzeit 70 leitfadengesteuerte Interviews mit ReferendarInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen quer über Altersgruppen und Schultypen. Die Interviews wurden zum größten Teil von Lehramtsstudierenden innerhalb von germanistischen Lehrveranstaltungen geführt und transkribiert.² Medienbezogene Fragen richteten sich auf

1. die Mediennutzung im Unterricht und ausserhalb des Unterrichts,
2. Vor- und Nachteile der Mediennutzung im Unterricht,
3. die Einschätzung der eigenen Medienkompetenz,
4. Medienkonzepte an den Schulen.

Die folgenden Ausschnitte beziehen sich nur auf Frage eins und zwei.

² Die Transkripte der Studierenden wurden hier ohne Veränderung übernommen. Daraus ergeben sich kleinere und grössere Unterschiede in der Art und Genauigkeit der Transkriptionen. Die Transkripte sind als Lernertexte zu verstehen und zeigen verschiedene 'Spuren' der Auseinandersetzung mit der schwierigen Aufgabe, Gesprochenes in Schriftliches zu transformieren.

Fragt man LehrerInnen nach dem Stellenwert von Medien für den Unterricht und für die eigene Arbeitspraxis, dann bekommt man nicht selten Antworten wie die folgende (I: InterviewerIn; B: Befragte/r):

Beispiel 2 Nutzung des Computers im Unterricht vs. Nutzung ausserhalb des Unterrichts

I: welche medien nutzen sie im unterricht

B: (1) außer dem papier die tafel und den overheadprojektor manchmal dvds also fernseher/ den computer so gut wie nie

I: hmm/ und außerhalb des unterrichts

B: häufig den computer/ das schreiben von e-mails ist ganz wichtig/ (2) der stellenwert des computers ist also so dass ich mir gar nicht mehr vorstellen könnte unterrichtsvorbereitung und nachbereitung ohne den computer zu machen und auch das internet muss man nutzen um aktuelle informationen zu bekommen (Gymnasiallehrerin, 46 J., Englisch/Spanisch)

In dem Beispiel wird eine klare Trennlinie zwischen dem eigenen Arbeitsverhalten mit Computer und Internet und ihrer Nutzung im Unterricht gezogen: Die Nutzung elektronischer Medien ist relativ fest im Alltag der Befragten verankert, nicht aber im Unterricht.³ Die Aussage der Befragten ist nicht singulär. Viele der Befragten stellen Computer und Internet als zentrale Arbeitsinstrumente heraus, viele der Befragten geben ihnen aber kaum Raum im Unterricht – weder als Unterrichtsgegenstand noch als Lern-, Schreib- oder Kommunikationsmedium. Die Nutzung des Internet bezieht sich ganz wesentlich auf die Unterrichtsvor- und -nachbereitung und dient laut Aussage der Befragten vor allem der Informationsrecherche ("also ich gehe dann z.B. für den Sachunterricht am häufigsten ins Internet und besorge mir da zusätzliche Informationen", Grundschullehrerin, 52 J.). Vielfach wird erwähnt, dass Arbeitsblätter aus dem Internet für den eigenen Unterricht übernommen werden. Der Befund, dass die Mediennutzung inner- und ausserhalb des Unterrichts deutlich unterschieden ist – und teilweise von den Befragten auch deutlich unterschieden wird – verläuft quer zu Altersgruppen und Schultypen.

Die Gründe für die geringe oder fehlende Nutzung im Unterricht sind vielfältig. Als ein Grund wird die fehlende oder fehlerhafte technische Ausstattung an vielen Schulen angegeben ("also gut wir ham natürlich RECHner an der schule, aber zur Zeit liegen die halt wie ja gesagt BRACH"). Vielfach wird der Aufwand der Nutzung insbesondere bei geringer Ausstattung als unangemessen hoch empfunden. Begründungen dieser Art liefern die folgenden Beispiele:

³ Verankerung im Berufsalltag: Dies wird im übrigen durch andere Studien zur Ausstattung und Nutzung von Medien in der Berufsgruppe der LehrerInnen belegt (vgl. Forschungsbericht des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest: Lehrer/-innen und Medien, 2003). In dieser Studie wurden 2000 LehrerInnen zum Medienumgang – zu Hause und im Schulunterricht – befragt (Telefoninterviews).

Beispiel 3 Fehlende Zeit

I: also noch mal welche vor- und nachteile sehen sie für die nutzung von elektronischen medien im unterricht und außerhalb des unterrichts

B: also im unterricht ist es sicherlich grade für den fremdsprachenerwerb eine sehr gute sache WENN man genügend zeit hat genügend möglichkeiten hat computerräume zu nutzen und auch genügend vorbereitungszeit hat und nachbereitungszeit natürlich mit dem tagesablauf den unter umständen wie bei mir im moment 8 stunden an unterricht am tag bringt ist das eigentlich gar net zu leisten weil man im 5 minuten takt kaum die sachen bereitstellen kann außerhalb des unterrichts sehe ich allerdings schon große probleme weil viele kinder die ähm computer nicht so nutzen wie man sie sollte nämlich zum wissenserwerb sondern eher um spiele und teilweise auch spiele zu spielen die ich wenig pädagogisch empfinde

(Gesamtschullehrerin, 56 J., Französisch/Biologie)

Beispiel 4 Geringe Ausstattung

I: okay welche vor und welche nachteile siehst du für die nutzung von elektronischen medien

B: emm im unterricht (2) ja is das ja immer so=en ding dass man sacht jetzt müssen die kinder schon wieder an computer die sitz verbringen doch schon genügend zeit am computer das is denk ich en nachteil dass man sagt naja (1) ob das so gut ist dass sie ständig am computer sitzen weiß man nich ehm *en anderer nachteil wäre dass ehm wir einfach zu wenich computer für alle haben also (2) wir ha=m keinen computerraum und deswegen kann ich nich mit der ganzen klasse daran arbeiten gemeinschaftlich ehm*

I: also nutzt du des eher so wenn wenn kinder schon fertich sin oder zum differenzier=n oder/

B: ja oder im wochenplan eingegliedert also dass dass se sich halt abwechseln müssen gucken wann der computer frei is un dann den computer benutzen können als vorteil seh ich einfach dass dass es viel viele kinder auch motiviert also ich hab ein schwieriges kind was em normalerweise nich so gerne arbeitet mit arbeitsblättern oder am platz arbeitet aber wenn=s dann um computer geht dann eh macht er das ganz gerne un kann plötzlich die silben (2)/

(Grundschullehrerin, 27 J., Englisch/Deutsch)

Ein anderer Aspekt, der die Mediennutzung betrifft und in den beiden letzten Beispielen bereits zum Ausdruck kommt, bezieht sich auf die Annahme einiger Befragter, dass der Mediengebrauch negative Effekte für die SchülerInnen hat. In Beispiel 3 bemängelt die Befragte die angemessene Nutzung von Computer und Internet durch Kinder. Anstelle des Wissenserwerbs stünden für die Kinder Spiele im Vordergrund der Nutzung, der pädagogische Nutzen wird von ihr bezweifelt. Dass der Unterricht zu alternativen Nutzungsszenarien führen kann oder dass Computerspiele selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden könnten, wird von der Befragten nicht reflektiert.

In Beispiel 4 wird angeführt, dass Kinder ohnehin schon sehr viel Zeit am Computer verbrächten, gemeint ist hier vermutlich die private Nutzung, so dass eine weitere Erhöhung der Nutzungsdauer durch die Schule als problematisch empfunden wird ("dass man sacht jetzt müssen die kinder schon wieder an computer die sitz verbringen doch schon genügend zeit am computer [...] ob das so gut ist dass sie ständig am computer sitzen weiß man nich"). Interes-

santerweise benutzt die Befragte in dem Ausschnitt wiederkehrend unpersönliche Rede ("man") und formuliert verallgemeinernd. Sie hebt aber auch hervor, dass der Computer zum Lernen motiviere und insbesondere für "schwierige" Kinder Anreize biete. Die Sicht auf den Computer ist funktional.

Weitere, von den Befragten angeführte negative Effekte betreffen die Annahme, dass Computer und Internet zum Rückgang von Fähigkeiten führe bzw. umgekehrt: dass nicht-mediale Lernbedingungen bestimmte Fähigkeiten besser förderten. Für diese Annahme stehen exemplarisch die beiden folgenden Gesprächsbeispiele:

Beispiel 5

nja (1) die verbringen da schon SEHR viel zeit irndwie vor (1) den RECHnern aber ich glaub nich dass das gut ist / also ich find gut dass dass die (nch?) FIT werden ja oder ich mein / die entwickeln da natürlich auch gewisse gewisse FERTigkeit aber trotzdem glaub ich dass da einfach sachen total v / ja verkÜMmern

(Lehrer, Freie Schule, 36 J., Deutsch/Philosophie)

Beispiel 6

also ich persönlich bin davon überzeugt dass dass die bedeutung der elektronischen medien im unterricht viel zu hoch angesiedelt wird ich bin viel eher der meinung dass ein arbeiten ohne elektronische medien viel sinnvoller ist viel wichtiger ist und und auch die kreativität der schüler viel stärker fördert als die nutzung elektronischer medien (2) das fängt an mit dem taschenrechner der der dessen einsatz dazu führt dass schon im fünften schuljahr manchmal die kinder net mehr schriftlich multiplizieren können und endet dabei dass eh in der dreizehnten klasse ein schüler nicht mehr 1/2 und 1/3 im kopf zusammenzählen kann

(Gymnasiallehrer, 56 J., Mathematik/Russisch)

Das Zeitargument spielt hier erneut eine Rolle (Beispiel 5). Die Ausführungen über zurückgehende Fähigkeiten bleiben teils abstrakt ("dass da einfach sachen total v / ja verkÜMmern"). In Beispiel 6 wird Medien unterstellt, dass sie die Ausbildung von Basisfähigkeiten, hier: Rechnen, verhindern (wobei es im engeren Sinne um Technik geht). Solche 'Verfallstheorien' decken sich mit Darstellungen im öffentlichen Diskurs, die sich auf den mit neuen Medien assoziierten Sprachverfall bei Jugendlichen beziehen (zur Analyse entsprechender Diskurse vgl. Brommer, 2007).

Weiterhin wird als negativer Effekt von einigen Befragten vermutet, dass das Arbeiten am Computer ablenke:

Beispiel 7

as problem is äh der einsatz von von den medien äh dass viele kinder aber auch sehr abgelenkt sind ja

(Grundschullehrerin, 53 J., Deutsch/Mathematik)

Beispiel 8

ich denke ich denke dass es ganz bestimmt so ist dass die nutzung von elektronischen medien letztendlich die/ die empfindsamkeit und das erfinden und das sich zurechtfinden in schwierigen sachverhalten behindert ich denke auch dass es ähm unter umständen /ja (3) erwachsene oder kinder auch ähm ja/ nervös macht beziehungsweise (3) das ist ganz schwer zu sagen jetzt das problem is äh der einsatz von von den medien äh dass viele kinder aber auch sehr abgelenkt sind ja

(Gesamtschullehrerin, 56 J., Französisch/Biologie)

Schliesslich werden von einigen Befragten auch Schwierigkeiten im Umgang und fehlende Zeit für die Auseinandersetzung mit Medien genannt. Ein weiterer relevanter Aspekt betrifft auch das Medienverständnis der Befragten. Hier wird deutlich, dass sich die Nutzung des Computers häufig auf die Idee der *Verschriftlichung von Inhalten* beschränkt und damit vor allem der Werkzeugcharakter der Mediennutzung im Vordergrund steht (vgl. Lehnen, 2008). Mit den Medien wird selten ein eigener Handlungsraum verbunden.

2.2 Administrative und curriculare Vorgaben

Eine mit administrativen und curricularen Vorgaben verbundene Frage bezieht sich auf das Konstrukt 'Medienkompetenz' selbst; unklar ist, inwiefern mit Medienkompetenz ein eigenständiges, fächerübergreifendes Handlungsfeld etabliert wird oder werden sollte, bzw. inwiefern mediale Kompetenzen immer schon gegenstandsbezogen, etwa bezogen auf Lese- oder Schreibfähigkeiten ausgerichtet sein sollten. Die Redeweisen von einer 'Schlüsselqualifikation' oder "vierten Kulturtechnik" (Gapski, 2006: 14) bis hin zu Konzepten einer Computer-, Electronic- oder Digital-Literacy verdeutlichen dies. In Deutschland wurde 1995 durch die Bund-Länderkommission ein Orientierungsrahmen für die "Medienerziehung in der Schule" (BLK, 1995) festgelegt, dem die Idee eines integrativen Ansatzes zugrunde lag (Vach, 2005: 12ff.). Medien sollten kein eigenes Unterrichtsfach bilden, sondern in Fächer wie Deutsch, Kunst, Musik oder die Gesellschaftswissenschaften integriert werden. Dieser Orientierungsrahmen beansprucht zwar nach wie vor Gültigkeit, die an ihn geknüpften Erwartungen wurden aber nicht erfüllt (ebd.). Medien haben bis heute keine eigene Kompetenzorientierung erfahren, sondern meist additiven Charakter behalten. Dies zeigt sich insbesondere in den Bildungsstandards der KMK von 2003 in Deutschland, die die alten Lehrpläne in den Fächern ablösen und damit verbindliche Vorgaben für kompetenzorientiertes Unterrichten in den Fächern machen.

In den Bildungsstandards des Fachs Deutsch (mittlerer Abschluss) werden Medien nur in einem der vier Kompetenzbereiche genannt: "Lesen – mit Texten und Medien umgehen". Dies kann man auch als Auslagerung von Aspekten der Medienkompetenz auf rezeptive Kompetenzen verstehen. In den verbleibenden drei Kompetenzbereichen, etwa im Kompetenzbereich "Schreiben", werden Medien bei der Formulierung von Einzelkompetenzen bzw. Standards zwar teils erwähnt, ihr Status bleibt aber unklar, der verwendete

Medienbegriff ist disparat; zu vermittelnde Kompetenzen bleiben vage, z.B.: "Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z.B. Formatierung, Präsentation".

Ein mit der Vagheit medienspezifischer Kompetenzen in den Vorgaben eng verknüpft Problem liegt in der fehlenden empirischen Fundierung solcher Kompetenzen. Es gibt bisher kaum breiter angelegte, theoretisch fundierte Studien, die das Handeln mit und in Medien aufgabenbezogen untersuchen (Wagner & Kleinberger, 2009), z.B. in Hinsicht auf den Einfluss des Computers auf die Schreibentwicklung (Becker-Mrotzek, 2007: 139). Vach (2005: 9) konstatiert:

Den bisherigen, teilweise schulstufenübergreifend angelegten Entwürfen zu Medienorientierung fehlen empirische Evaluationsstudien. Vorliegende Unterrichtsmodelle hingegen sind primär auf die Anleitung von Praxis bezogen. Hier bleiben die curriculare Einbindung und theoretische Fundierung am Rande der Aufmerksamkeit, wie natürlich von punktuellen Unterrichtsvorhaben aus auch die Bewertung langfristiger Lernergebnisse kaum möglich ist.

Die mangelnde Förderung medienspezifischer Kompetenzen hat in Deutschland zu neuen Initiativen geführt, zuletzt 2009 in Form des sog. "Medienpädagogischen Manifests", ein Zusammenschluss verschiedener Fachgruppen und Gesellschaften, die "eine dauerhafte und nachhaltige Verankerung der Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen" fordern und entsprechende Aktivitäten, etwa Fachtagungen, initiieren.⁴

Zwischenfazit

Wenngleich der qualitative Charakter der unter 2.1 skizzierten Erhebung keine im engeren Sinne repräsentativen Aussagen ermöglicht, so verdeutlichen die aufgegriffenen Beispiele aus den Lehrerinterviews insgesamt verschiedene Barrieren für die Mediennutzung im Unterricht. Die unter 2.2 beschriebenen Entwicklungen zeigen darüber hinaus, dass für die systematische Integration und Nutzung von Medien im Unterricht kein eigener Raum besteht. Die Rahmenbedingungen lassen sich stark zugespitzt auf folgende Größen zurückführen:

- Überwiegend eingeschränkte technische Infrastruktur an den Schulen
- Fehlende Ausbildung von LehrerInnen mit Blick auf medienbezogene Fragestellungen
- Keine systematische curriculare Einbindung von Medienkompetenzen, z.B. keine medienbezogenen bzw. integrierten Bildungsstandards
- Keine empirische Operationalisierung medienbezogener Kompetenzen.

⁴ Das Manifest ist zu finden unter: www.keine-bildung-ohne-medien.de.

3. Medienspezifische Schreibkompetenz

In Kapitel zwei wurden verschiedene Ausgangsbedingungen skizziert, die sich auf die Nutzung von Medien im Unterricht und ihre curriculare Einbindung bezogen. Dabei ging es eher allgemein um den Gebrauch von Medien und nicht im engeren Sinne um Fragen einer medienspezifischen Schreibdidaktik bzw. -kompetenz. Sie stehen jetzt im Vordergrund.

Weiter oben wurde bereits herausgestellt, dass bisher breit angelegte empirische Studien fehlen, auf deren Grundlage eine gezielte Untersuchung und Operationalisierung von Kompetenzen möglich wäre. Insgesamt ist aber eine stark wachsende, qualitativ ausgerichtete Forschung im Bereich medienspezifischer Lese- und Schreibkompetenzen zu verzeichnen. Ein Teil dieser Forschung ist im engeren Sinne als Literalitätsforschung zu beschreiben, bei der es um den Zusammenhang von Sozialisation, Mediennutzung und Literalität geht. Wie angedeutet liegt das Gewicht insgesamt eher auf lesebezogenen Fragestellungen. Entsprechend besser untersucht ist der Zusammenhang von Lesekompetenz und Mediengebrauch, etwa in den Arbeiten der Reihe "Lese-sozialisation und Medien" (Juventa Verlag). In einigen der dort erschienenen Arbeiten werden Bezüge zur Schreibkompetenz hergestellt, etwa in dem von Bertschi-Kaufmann et al. (2004) herausgegebenen Band "Mediennutzung und Schriftlernen". Ausgehend von Fallstudien zur Lektürepraxis von SekundarschülerInnen formulieren Bachmann und Schneider dort zum Beispiel folgende forschungsleitende These:

Art und Umfang der Mediennutzung, insbesondere der literalen Praxis, beeinflussen unterschiedliche Dimensionen der Schreibfähigkeit unterschiedlich ausgeprägt. Besonders ausgeprägt für die Ausdifferenzierung komplexerer Schreibfähigkeiten ist der Nutzen des freiwilligen, intrinsisch motivierten Lesens. (Bachmann & Schneider, 2004: 101)

Anhand einer umfassenden, differenzierten Analyse fallbezogener Lektürepraktiken von ausgewählten SchülerInnen können die Autoren diese These plausibel belegen (ebd.: 151). Allerdings stehen in dieser und in vergleichbaren anderen Studien nicht medienspezifische Schreibprozesse im engeren Sinne im Vordergrund, sondern die Wirkung, die die mediale Vielfalt und Lesepraxis auf das Schreiben hat. Untersucht wird also nicht das Schreiben in digitalen Medien und darauf bezogene Strategien medienspezifischer Textproduktion. Vielmehr steht bei der Untersuchung die schriftliche Verarbeitung von Medienerfahrungen im Vordergrund.

Eine genauere Bestimmung medienspezifischer Schreibkompetenzen setzt eine Eingrenzung medial bedingter Prinzipien und Strategien voraus: Welche kognitiven, sozialen und sprachlichen Anforderungen stellt das Schreiben in und mit digitalen Medien und wie sind sie gegenüber 'nicht-digitalen' Schreibhandlungen unterschieden? Dabei wäre weiterhin einzugrenzen, wie sich das Schreiben innerhalb unterschiedlicher Medien- bzw. Kommunikationsformate unterscheidet, etwa das Schreiben in beziehungsweise von Wikis gegenüber dem Schreiben in einem Chat. Empirische Studien, die medienbezogenes

Schreiben erfassen und unter einer kompetenzorientierten Perspektive untersuchen, sind insgesamt rar. Dies betrifft nicht nur die Schule, sondern auch hochschulische und andere professionelle Kontexte.

Im Folgenden wird versucht, exemplarisch relevante Bezüge medienbezogenen Schreibens für schulische Lernkontexte herauszustellen und daraus didaktische Perspektiven abzuleiten. Für die Schule ergeben sich solche Perspektiven insbesondere für das Schreiben mit dem Computer, also allgemein elektronische Textproduktion (1) und spezieller für das vernetzte Schreiben, wie es innerhalb spezifischer Kommunikationsformate, z.B. Chats, Wikis oder Blogs realisiert wird (2), wie auch für die Nutzung von besonderen Schreibprogrammen, Lernplattformen bzw. Lernsoftware, in denen ausgewählte Probleme der Textproduktion im Vordergrund stehen (3).

3.1 Elektronische Textproduktion

Massgebliche Perspektiven des Schreibens am Computer ergeben sich im schulischen Lernkontext durch die Fokussierung des Schreibprozesses: Elektronische Textproduktion unterstützt die für den Erwerb von Schreibkompetenz als besonders relevant herausgestellten Funktionen des Planens, Formulierens und Überarbeitens von Texten. Während handschriftliches Schreiben SchülerInnen stärker dazu veranlasst, 'in einem Zug' zu schreiben und das einmal Geschriebene als fertiges Produkt stehen zu lassen, begünstigt die elektronische Textproduktion Formen der Re-Analyse und Re-Formulierung von bereits Geschriebenem bzw. können Überarbeitungsprozesse hier gezielter angeleitet und geübt werden, weil der Text erhalten bleibt. Der Wechsel von Planen, Schreiben und Überarbeiten werde, wie Becker-Mrotzek (2007: 141) herausstellt, mit dem PC besser bewerkstelligt. Insgesamt begünstige das Schreiben am Computer kognitive und motorische Entlastung, weil das Schreiben an der Tastatur ein lesbares Schriftbild erzeuge, und damit auch das Lesen für den Schreiber selbst erleichtere. Blatt (2004: 31) führt aus, dass Textverarbeitung eine neue Art der Textproduktion erlaube, "da Änderungen technisch problemlos möglich sind, Schreibhilfen (Rechtschreibung, Thesaurus, Silbentrennung, Grammatik) unmittelbar zur Verfügung stehen, Texte gespeichert und Textteile kombiniert, Text und Bild mühelos zusammenkopiert und die Produkte bequem vervielfältigt werden können." Bezogen auf einzelne Anforderungen des Schreibprozesses – hier angelehnt an das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) – stellt Blatt die besonderen Vorteile der elektronischen Textproduktion der herkömmlichen gegenüber. Bezogen auf den Schreibprozess betont sie, dass das "Ausgabemedium Bildschirm [...] Distanz zum Text schaffen" könne und "zum häufigeren Überlesen des entstehenden Textes" anrege (ebd.: 49). Bezogen auf die Motivation zum Schreiben hält sie u.a. fest, dass "der 'aufbewahrte' Text [...] entlasten (kann), da die Schreibaufgabe über einen längeren Zeitraum produziert werden kann" (ebd.). Damit benennen die AutorInnen Merkmale, die eine schreibprozessorientierte

Didaktik besonders unterstützen. Becker-Mrotzek mahnt an, dass daraus umgekehrt aber auch besondere Aufgaben für die schulische Schreibdidaktik erwachsen. Um spezifischen Mehrwert zu entfalten, müssten die sich mit neuen Medien ergebenden Möglichkeiten, etwa auch bezogen auf andere, neuartige Schreibaufgaben, genutzt werden:

Ein Ansatz, der lediglich Papier und Bleistift durch den PC ersetzen will, ist wohl zum Scheitern verurteilt. Mit dem Einsatz der neuen Medien wird eine Dynamik in Gang gesetzt, die eine Veränderung überkommener Unterrichtsstrukturen verlangt, die auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen kann. In jedem Fall wird es jedoch erforderlich sein, neue Freiräume für selbständiges Lernen und Arbeiten der Schüler/innen zu schaffen. (ebd.:142)

Mit der Nutzung des Computers als Schreibmedium in der Schule sind – neben den bereits in Kapitel 1.1 herausgestellten Hürden – technische Barrieren verknüpft, etwa das Schreiben an der Tastatur, die unter Kompetenzgesichtspunkten eine wichtige Rolle spielen. Eine Studie von Reuen aus dem Jahre 1997 aus der Grundschule belegt eindrucksvoll, dass nur einige SchülerInnen vom Umgang mit dem Computer beim Schreiben profitieren, während er für andere, schwächere SchülerInnen auf Grund fehlender Routinen im Umgang mit der Tastatur zum Hemmnis wird und zu kognitiver Überlastung führt. Müller (2004) belegt diesen negativen Effekt selbst noch für SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe.

Wie angedeutet gibt es auch für die mit der elektronischen Textproduktion verknüpften basalen Anforderungen und Kompetenzen kaum empirische Untersuchungen aus dem Unterrichtsumfeld (Blatt/Hartmann, 2004). Offene Fragen, etwa die eines direkten Vergleichs von handschriftlicher und computergestützter Textproduktion und ihrer Auswirkungen auf den Schriftsprach- und Schreiberwerb fehlen.

3.2 Netzspezifische Schreibkompetenz

Computergestützte Textproduktion bedeutet die Medialisierung von Schreibprozessen. Die gerade skizzierten Merkmale elektronischer Textproduktion heben vor allem den Werkzeugcharakter der Mediennutzung hervor: Das Schreiben wird in bestimmter Hinsicht durch Funktionen der Textverarbeitung erleichtert. Darüber hinaus entfalten sich die didaktischen Potentiale des Schreibens und des Schreiberwerbs aber vor allem unter dem Einfluss digitaler, *vernetzter* Produktionsbedingungen. Die Besonderheiten liegen u.a. in zunehmender Modularisierung des Schreibens, multimodaler Textgestaltung und kooperativen Produktionskonstellationen.

Multimodalität und Nicht-Linearität

Kress betont die zunehmende Visualisierung im Schreibprozess, und spricht von einem "move from [...] the dominance of writing to the new dominance of the image" [...] und einem "move from the dominance of the book to the dominance of the medium of the screen" (Kress, 2003: 1). Bucher (2010) spricht

von einem "grundlegenden Wandel der Kommunikationsverhältnisse", der *nicht* darin bestehe, "dass zunehmend Abbildungen die Textkommunikation ergänzen oder einschränken", sondern darin, "dass neue und neuartige Mischformen der verschiedensten Kommunikationsmodi und Kanäle entstanden sind, die man als multimodale Kommunikationsformen bezeichnen kann". Text und Bild seien dabei nur die "prominentesten Vertreter einer Vielfalt von Kommunikationsmodi wie Design, Typografie, Farben, Grafiken, Piktogramme oder operationale Zeichen, Musik, Sound etc." (ebd.: 42).

Anforderungen, die aus diesen Entwicklungen erwachsen, sind für eine schulische Schreibdidaktik noch weitgehend ungeklärt. Dynamische, multimodale Darstellungsprinzipien wie Hypertext verlangen andere Formulierungsstrategien als sie die traditionelle Textproduktion in der Schule bestimmen. Hypertext ist auf nicht-lineare bzw. multi-lineare Lektüre ausgerichtet. Texte können hier kaum noch, wie weiter oben für das schulische Schreiben angedeutet, als Ganztexte in einem Zug geschrieben werden, sondern verlangen die Planung und Konzeption komplexer Textnetze und darin eingebetteter Module bzw. Seiten, die als selbständige, separate Rezeptionseinheiten funktionieren müssen. Diese Module können aus unterschiedlichen Zeichentypen bestehen, wie oben an dem Zitat von Bucher verdeutlicht. Module werden über Links miteinander verknüpft. Nicht-Linearität, Verlinkung und Navigation sowie Möglichkeiten der Integration von Grafiken, Bildern, Film, Ton etc. bilden einen Handlungsbereich beim Schreiben, der didaktisch schwer zu fassen ist.

Was heisst das für die schulische Schreibdidaktik? Wie kann der spezifische Mehrwert von Hypertext didaktisch gewinnbringend genutzt werden? Viel versprechend sind hier Ansätze zum Einsatz von Wikis in Lehr-Lern-Kontexten (Beisswenger & Storrer, 2010). Wikis beruhen auf einer relativ einfachen Hypertexttechnologie, die es auch Laien ermöglicht, sich vergleichsweise schnell mit den oben beschriebenen, durch das Medium bereit gestellten Möglichkeiten vertraut zu machen. Beisswenger und Storrer (2007) machen Potentiale im Bereich der Wissensaneignung aus, die durch das Schreiben von Wikis in besonders einfacher Weise gestützt werden kann. Wikis bieten – in Adaption des Wikipediaprinzips – gute Möglichkeiten der eigenen Erarbeitung zu "spezifischen Stoffgebieten":

In einem Wiki können die Bezüge zwischen Konzepten und Stoffgebieten unmittelbar durch Hyperlinks repräsentiert und durch einfachen Mausklick traversiert werden. Weiterhin kann man die eigenen Seiten auf einfache Weise um externe Links zu stoffrelevanten Ressourcen im Internet ergänzen. Durch die einfache Integrierbarkeit von Medienobjekten (Bild, Ton, Video, Animation) kann ein Stoffgebiet auch multimedial aufbereitet werden. (ebd.: 5)

Wikis eröffnen medienspezifische Schreibformate, die technisch gut handhabbar sind. Wikis stellen aber zunächst nur eine Form bereit, die dabei nutzbaren oder entstehenden Produktionspraktiken bedürfen einer didaktischen Zuspitzung: Denn wie integriert man sinnvoll einen internen oder externen Link? Wie benennt man ihn aussagekräftig? Was leistet eine Grafik? Wie formuliert man

Texte bildschirmgerecht? Dies sind didaktisch weitgehend offene Fragen, die im Sinne einer kompetenzorientierten medienspezifischen Schreibdidaktik zu beantworten wären.

Kooperativität

Ein wesentliches Moment netzbasierter Schreibformen ergibt sich für *kooperative Schreibarrangements*. Die bereits genannte Wiki-Technologie liefert erneut ein einschlägiges Beispiel. Das Schreiben ist hier genuin auf die gemeinsame Arbeit am Text angelegt. Kooperative Textproduktion liefert vielfältige Bezüge für eine kompetenzorientierte Schreibdidaktik. Potentiale liegen u.a. in sozialem Lernen, aber auch in höherer Sprachbewusstheit, weil Schreibprozesse durch kollaborative Schreibsettings in den Vordergrund gerückt und stärker fokussiert werden (Lehnen, 2011). Die kooperative Schreibkonstellation zwingt die SchreiberInnen bestenfalls, sich über Texte, Muster und Strategien zu verständigen und den Schreibprozess damit bewusster zu gestalten, wie dies bereits im einleitenden Kapitel dieses Beitrags angeführt wurde. Dabei lassen sich verschiedene Formen der Kooperation unterscheiden: vom gemeinsamen Schreiben eines Textes bis hin zu Rückmeldungen auf fremde Texte, wie es etwa in der Schreibkonferenz realisiert wird.

Elektronische Schreibumgebungen begünstigen bestimmte Formen der Interaktion beim Schreiben. Bei Wikis etwa bleiben frühere Textversionen erhalten, so dass die Genese eines Textes selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden kann bzw. keine Änderungen verloren gehen. Aber auch schlichtere Instrumente wie der Austausch von Texten über E-Mail, so wie er häufig in virtuellen Schreibkonferenzen zwischen Beteiligten unterschiedlicher Gruppen an verschiedenen Standorten praktiziert wird, zum Beispiel zwischen SchülerInnen und Studierenden (Becker-Mrotzek et al., 2003; Hornung, 2005), liefern gegenüber traditionellen Face-to-face-Interaktionen Möglichkeiten, die Arbeit am Text über einen längeren Zeitraum zu realisieren – ein Verfahren, das in vielen Berufen zum Standard gehört. Die Anforderungen virtueller Schreibkonstellationen liegen auf verschiedenen Ebenen: Bei Rückmeldeszenarien, wie sie bei der Schreibkonferenz vorgesehen sind, sind die Beteiligten gezwungen, ihre Textkommentare schriftlich zu formulieren. Dies stellt – schriftbedingt – andere Ansprüche an die Explizitheit der SchreiberInnen beim Abfassen von Kommentaren und ihrer Begründung. Die Auseinandersetzung mit Fremdkommentaren bedingt umgekehrt die Fähigkeit, sich auf Kritik am eigenen Text einzulassen.

Der Umgang mit Eingriffen in den eigenen Text impliziert einen Lernprozess, der in schulischen Schreibarrangements berücksichtigt werden muss. Beisswenger und Storrer (2010) berichten aus einer Wiki-Schreibwerkstatt mit SchülerInnen der 3. und 4. Klasse, bei der der Umgang mit Eingriffen in den eigenen Text zu einem kritischen Moment wird. In dem betreffenden Projekt war

festgelegt worden, dass die Beteiligten nur Rechtschreib-, Interpunktions- und Grammatikfehler ohne Rücksprache mit den betreffenden TextautorInnen verändern durften. Entgegen dieser Absprache kam es wiederholt zu weitreichenden, semantischen Veränderungen, die bei einigen Kindern "mit Protest aufgenommen wurden" und zu "Diskussionen über die inhaltliche Berechtigung der vorgenommenen Änderungen" führte:

Dies legt einerseits nahe, dass die SuS [Schülerinnen und Schüler, K.L.] (die es üblicherweise nicht gewohnt sind, ihre Texte anderen SuS zur Kritik und Überarbeitung offenzulegen) erst behutsam an die Vorteile kollaborativen Arbeitens an Texten herangeführt werden müssen. Andererseits zeigen die durch solche Konfliktsituationen ausgelösten Diskussionen, dass Überarbeitungen, die über rein formale Textänderungen hinausgehen und lokal oder global in die Satz- oder Textsemantik eingreifen, zu einer Explizierung des Gemeinten (autorensseitig) sowie zu einer Aushandlung der für dessen sprachliche Darstellung passenden sprachlichen Formen (interaktiv) anregen. Hier kann das Konzept der Schreibwerkstatt – auch über die eigentlichen Schreibkonferenzen hinausgehend und insbesondere bei der Umsetzung in einem Wiki – sein Potenzial entfalten. (ebd.: 32)

Sprachnormen und Sprachreflexion

Mit dem Schreiben im Netz sind Fragen nach der Veränderung von Schreibnormen und -strategien verknüpft: In welcher Weise verändern digitale Kommunikationsformen wie Blogs, Wikis, Chats und Twitter und veränderte Darstellungsprinzipien wie Hypertext Schreibformen und -strategien? Wie können sie in der Schule genutzt und vermittelt werden? Es bedingt auch die Frage, ob und in welcher Weise das Schreiben in neuen Medien auf das Schreiben bzw. die Sprache in anderen, insbesondere schulischen Settings zurückwirkt. Eine der wenigen Untersuchungen in diesem Bereich bildet das in Zürich angesiedelte Projekt "Schreibkompetenz und neue Medien" unter der Leitung von Christa Dürscheid, in dem untersucht wird, "ob sich ein Zusammenhang zwischen dem privaten Schreiben in neuen Medien und der allgemeinen Schreibkompetenz, wie sie im schulischen Schreiben zum Ausdruck kommt" zeigt (Kleinberger & Wagner, 2010: 38; vgl. Dürscheid, Wagner & Brommer, 2010).

Empirische Studien u.a. von Kleinberger-Günther, Spiegel und Wagner zeigen recht eindringlich, dass weniger von einem Sprachverfall als vielmehr von funktionalen, auf die Erfordernisse der medialen Kommunikationsform gerichtete Schreibstrategien auszugehen ist. Jugendliche unterscheiden sehr wohl, welches Register sie ziehen und übertragen das, was sie beispielsweise in Webforen tun, nicht einfach auf das Schreiben von Schulaufsätzen. Im Gegenteil: Auch in Webforen zeigt sich ein "insgesamt verblüffend normnahes Verhalten der SchülerInnen" (Spiegel & Kleinberger-Günther, 2006: 192); die Untersuchungen beziehen sich auf GymnasiastInnen.

Eine wichtige Schlussfolgerung aus den Untersuchungen betrifft die vielfach angenommene 'konzeptionelle Mündlichkeit' als Kennzeichen des Schreibens im Netz. Kleinberger-Günther und Spiegel (2006) betonen zu Recht, dass mit der allgemeinen Zuschreibung von Mündlichkeit die durch das Medium hervorbrachte Spezifik des Schreibens übersehen wird:

Für den von uns untersuchten Bereich wäre der Begriff der konzeptionellen Mündlichkeit unangebracht, denn Schreibweisen sind genuin schriftlich und liegen somit auf einer anderen Ebene als die Ausdrucksmittel, die gemeinhin der konzeptionellen Mündlichkeit zugeordnet werden. Die Abweichungen von der Norm sind also nicht einer konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen, sondern den spezifischen Produktionsbedingungen des Schreibens (ebd.: 114)

Wenn neue Medien teils veränderte Schreibnormen und -strategien verlangen, dann bieten sie zugleich Möglichkeiten der gezielten Sprachreflexion, weil Medienerfahrungen einerseits selbst zum Anlass für das Schreiben werden können (Peyer, 2006). Dies zeigen u.a. die Arbeiten von Dehn et al. (2004), die GrundschülerInnen Geschichten zu von ihnen gern rezipierten Medienfiguren schreiben lassen, dies zeigen auch die "Medientagebücher", wie sie Bertschi-Kaufmann et al. (2004) von SchülerInnen anfertigen lassen und in denen die Beteiligten interessante Einblicke in ihre Wahrnehmung und Lektürepraxis liefern. Bezogen auf eine medienspezifische Schreibdidaktik bleibt zu klären, wie gelungene Aufgabenarrangements aussehen, die die Reflexion von Medienerfahrungen erlauben, und wie mit solchen Aufgabenarrangements das Erproben anderer Schreibformen gezielt unterstützt und auf ausgewählte Anforderungen wie etwa das Verlinken eingegangen werden kann.

Reflexionsintensive Lernkontexte entstehen auch durch individuelle, medienaffine Formen der Wissensaneignung und -verarbeitung:

Indem Lernende zum Beispiel Mindmaps, Wissensdatenbanken, Lerntagebücher oder E-Portfolios anlegen, strukturieren sie ihre eigene Informationsverarbeitung und machen sie so der Reflexion zugänglich. Im Unterschied zu den anderen, eher instruktional orientierten, Ansätzen liegt die Verantwortung für die Ausgestaltung dieser Lernarrangements stärker beim Lernenden selbst. Die Entwicklungen des Web 2.0 haben dazu geführt, solche Aktivitäten im Internet als Prozesse virtueller Communities zu begreifen [...] (Petko, 2010: 11)

3.3 Lernplattformen und Lernsoftware

Ein weiterer Bereich, der für eine medienspezifische Schreibdidaktik einschlägig ist, betrifft Lernplattformen und Lernsoftware, die sich speziell auf den Schreibprozess richten, bzw. auch die Entwicklung von Lernumgebungen, die domänenspezifische Schreibprozesse unterstützen.

An vielen Schulen werden inzwischen Lernplattformen wie educanet (Schweiz) oder lo-net (Deutschland) genutzt, über die sich Lernmaterialien einstellen, Lernmodule integrieren und kommunikative Funktionen und Formate (E-Mail, Wiki, Forum, Chat) realisieren lassen. Potentiale liegen hier u.a. in der Individualisierung und Selbststeuerung von Lernprozessen, ebenso wie in der Nutzung kollaborativer Lernszenarien unter Peers, so wie es teilweise am Beispiel von Wikis skizziert wurde. Mit Bezug auf neuere Studien britischer und nordischer Länder verweist Petko (2010) darauf, "dass Lernplattformen an Schulen bislang vor allem dem Austausch innerhalb der Lehrerschaft und weniger dem Lehren und Lernen von Schülerinnen und Schülern dienen" (ebd.: 22):

Gebräuchlich sind vor allem die E-Mail-Funktionen sowie die Möglichkeiten, Aufgaben zu verteilen, Dateien bereitzustellen und Linklisten anzulegen. Viele der spezifischen Kommunikationsmöglichkeiten werden deutlich seltener genutzt. (Forum, Chat, Voicechat, Instant Messaging, Whiteboards)

Die Kommunikationsmöglichkeiten der Lernplattformen nutzen Lehrpersonen vor allem zum Austausch mit Kollegen oder zur Optimierung administrativer Abläufe. Bei der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern scheinen hingegen die Distributionsfunktionen für das Lernmaterial und die Lernaufgaben zu überwiegen. (Petko, 2010: 21)

Dieser Befund stützt indirekt die im zweiten Kapitel beschriebenen Barrieren der Mediennutzung im Unterricht, so wie er sich aus Sicht der LehrerInnen darstellt (vgl. 2.1).

Das Angebot gegenstandsspezifischer Lernsoftware zum Schreiben ist vielfältig und unübersichtlich. Kommerzielle Software des sog. Nachmittagsmarktes richtet sich im Bereich des Schreibens zu einem grossen Teil auf Rechtschreibung und Grammatik und orientiert sich lerntheoretisch häufig an Drill-and-Practice-Konzepten.⁵ Damit werden kaum die unter den vorigen beiden Teilkapiteln diskutierten didaktischen Potentiale freigesetzt, die das Schreiben in medialen Kontexten für den Schreibprozess, für medienspezifische Schreibstrategien, kooperative Schreibkonstellationen und Sprachreflexion entfalten kann.

Offene Lernszenarien, die die Entfaltung schriftlicher Ausdrucksformen stützen, sind eher selten zu finden. Ein interessantes Beispiel liefert die Schreibplattform "MyMoment", die an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz für SchülerInnen der Primarstufe entwickelt wurde⁶ und die hier im Sinne eines Anwendungsbeispiels kurz skizziert werden soll.⁷

Anwendungsbeispiel "MyMoment"

Auf der Plattform MyMoment schreiben Kinder Geschichten, die von anderen Kindern gelesen und kommentiert werden können. Ebenso können sich die Kinder Texte von einer synthetischen Stimme vorlesen lassen. Dabei geht es

⁵ Exemplarische Analysen und Evaluationen ausgewählter Lernsoftware liefern König (2004) und Cichlinski und Granter (2009) für die Grundschule, Plieninger (2004) für die Sekundarstufe I.

⁶ Zu finden unter: www.mymoment.ch.

⁷ Für den hochschulischen Bereich entwickeln Helmuth Feilke und ich in Giessen gerade die Lernumgebung SKOLA (SchreibKontroversenLabor) für Studierende, die auf den Erwerb wissenschaftlicher Schreib- und Texttroutinen zielt und beim Schreiben die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Kontroversen in den Mittelpunkt stellt. Dabei geht es um eine angemessene Modellierung von prozessbezogenen Schreib- und produktbezogenen Texttroutinen, die es erlaubt, die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Besonderheiten und spezifischen Merkmale ausgewählter wissenschaftlicher (Teil-)Textproduktionen zu lenken und dafür geeignete Lernformen bereitzustellen, die in domänenspezifischen Aufgabenarrangements abgebildet werden (Feilke & Lehen, i. Ersch.; Steinseifer, 2010). Die Lernumgebung wird innerhalb eines Teilprojekts des interdisziplinären Forschungsverbunds "Kommunikative Kulturtechniken und ihre Medialisierung" realisiert (www.kulturtechniken.info).

gleichermaßen um die Förderung von Schreib-, Lese- und auch Medienkompetenz. Mit Bezug auf die Medienkompetenz halten die BetreiberInnen fest, dass die Kinder lernen, "auf einer Webplattform zu navigieren, in vorbereitete Textfelder zu schreiben und grafisch Texte zu gestalten" mit dem Ziel, dass sie diese Fertigkeiten auch auf andere Web Anwendungen übertragen können.

Die Nutzung ist für Blended-Learning-Szenarien konzipiert, ist aber auch außerhalb des Unterrichts in der Freizeit von den Kindern selbständig nutzbar. Bezogen auf die Schreibkompetenz ist maßgeblich, dass das Schreiben auf freie und spontane Textproduktionen angelegt ist und sich auf Themen richtet, "die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben". Damit lasse sich ein besonderes Interesse an der Lektüre fremder Texte von anderen Kindern wecken, "weil die Beiträge von gleichaltrigen Kindern stammen, die über ihre Erlebnisse berichten". Auf diese Weise bildet auch Lesekompetenz einen integralen Bestandteil. Eine besondere Entscheidung liegt in dem Verzicht auf Rechtschreibkorrekturen durch Dritte (etwa LehrerInnen). Ziel ist es, keine Schreibblockaden aufkommen zu lassen und das Training von Rechtschreibregeln auf andere Unterrichtskontexte zu verlagern. Was macht dieses Beispiel für Fragen medien-spezifischer Schreibkompetenz reizvoll?

Besonders überzeugend ist die enge Kopplung von Schreib- und Leseprozessen, die unmittelbar auf das Handeln in und die Handhabung von elektronischen Medien gerichtet sind. Das Konzept, das Schreiben vor allem auf eigene Geschichten und Erlebnisse zu beziehen und es dabei weitgehend Fragen der 'richtigen Schreibung' zu entziehen, eröffnet Kindern einen vergleichsweise freien, ungezwungenen Zugang zum Schreiben und baut auch für schwächere Kinder weniger Hürden auf. Besonders wertvoll ist in dem Zusammenhang die Möglichkeit und Aufforderung der Kommentierung anderer Texte: Die Kinder bewegen sich unter Peers. Die Kommentierung verlangt die Lektüre anderer Texte und kann positiv auf die Schreibmotivation zurückwirken (z.B. bei positiven Kommentaren) bzw. zum Überarbeiten und Weiterschreiben anregen. Kinder können auf die Weise sehr früh den sozialen Austausch über Texte erproben. Überzeugend ist auch die Möglichkeit, dass sich die Kinder ihre selbst verfassten Texte von einer synthetischen Stimme vorlesen lassen. Auch dies kann zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen Text anregen und stellt die Klangstruktur als spezifische Texteigenschaft in den Vordergrund. Eine ausführlichere Vergleichsstudie zum Umgang mit der Schreibumgebung findet sich in Gnach et al. (2007). Die mit knapp 300 Kindern und 14 LehrerInnen durchgeführte, umfangreiche Studie zeigt die extensive Nutzung von verschiedenen durch die Lernumgebung bereitgestellten Funktionen. Interessant ist hier insbesondere die Nutzung von Überarbeitungsmöglichkeiten für das vergleichsweise junge Alter der Beteiligten:

The children develop their texts in a number of stages, returning to them and revising them on several occasions when they have the opportunity. In addition, it is clear from the analyses that children [...] revise their texts differently in later sessions than when they first write them. (ebd.: 18)

Die Plattform ist in ihrer Funktionalität so einfach und übersichtlich gehalten – zum Beispiel entscheiden sich die Kinder auf der Einstiegsseite nur zwischen zwei Buttons: Lesen oder Schreiben – dass sie sich vermutlich gut an die Anforderungen auch weniger versierter SchülerInnen anpasst. Besonders sinnvoll erscheint darüber hinaus die Schnittstelle zwischen schulischer und auserschulischer Nutzung der Plattform. In diesem Sinne verknüpft die Plattform verschiedene Maxime einer medienbezogenen Schreibdidaktik, so wie sie in dem bisherigen Beitrag skizziert wurden.

4. Fazit

Der Beitrag hat in exemplarischer Absicht einige Felder zu skizzieren versucht, die für die Vermittlung medienspezifischer Schreibkompetenzen in schulischen Lernkontexten einschlägig sind. Die Untersuchung solcher Kompetenzen weist einige Desiderate aus. Ein Desiderat, das in den bisherigen Ausführungen nur gestreift wurde, ist in den Nutzungskonzepten selbst zu verorten: Meist stehen Medien im Unterricht als Werkzeuge im Vordergrund, ihr qualitativer Charakter, die Veränderung von Handlungsräumen und die damit einhergehenden Potentiale treten nicht hervor – ein Gedanke, wie ihn Dehn et al. (2004) in folgendem Zitat zum Ausdruck bringen:

Komplexe Wahrnehmungs- und Handlungsvorgänge im digitalen Medium als Anlass für mündliche und schriftliche Textproduktion, das steht bisher nicht im Zentrum des Deutschunterrichts. Bisher wird der Computer vorwiegend instrumentell gebraucht: Schüler und Schülerinnen überarbeiten ihre Texte am Computer; sie nutzen Lernprogramme; sie beschaffen sich Informationen aus dem Internet; sie schicken E-Mails; sie präsentieren, was sie erarbeitet haben; sie erstellen eine Homepage. (13)

Literatur

- Bachmann, T. & Schneider, H. (2004): Elif, Tim, Adrian und Johanna – Falldokumentationen. In: A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hg.), Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim, München (Juventa), 97-174.
- Becker-Mrotzek, M. (2007): Im Deutschunterricht (neue) Medien sinnvoll nutzen. In: OBST, 72, 135-146.
- Becker-Mrotzek, M., Engelke, T., Mohr, P. T., Seib, S. & Weiland, A. (2003): E-Mail-Projekte in der Grundschule: Die Virtuelle Schreibkonferenz. In: U. Bredel, G. Siebert-Ott, (Hg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 189-206.
- Beisswenger, M. & Storrer, A. (2010): Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In: E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt a.M. (Lang), 13-36.
- Beisswenger, M. & Storrer, A. (2007): Wiki-Einsatz in Lehr-/Lernkontexten. In: unizet, Ausgabe Juli 2007 (Beilage IT und Medien Update).
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (2004) (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim, München (Juventa).

- Blatt, I. (2004): Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. Eine Bestandsaufnahme. In: I. Blatt & W. Hartmann (Hg.), *Schreibprozesse im medialen Wandel*. Balltannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 30-71.
- Blatt, I. & Hartmann, W. (2004): Neue Schriftmedien im Deutschunterricht. In: I. Blatt & W. Hartmann (Hg.), *Schreibprozesse im medialen Wandel*. Balltannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 2-7.
- Brommer, S. (2007): Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen. Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, Heft 3, S. 315-345.
- Bucher, H.-J. (2010): Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung. In: H.-J. Bucher, T. Gloning & K. Lehnen (Hg.), *Neue Medien – neue Formate: Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a.M. (Campus-Verlag), S. 41-79.
- Cichlinski, G. & Granzer D. (2009): Bildungsstandards Deutsch – Lernen mit Medien. In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele – Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen*. Berlin (Cornelsen Scriptor), 202-216.
- Dehn, M., Hoffmann, T., Lüth, O. & Peters, M. (2004): *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg i. Br. (Fillibach).
- Dürscheid, C., Wagner, F. & Brommer, S. (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. Berlin (de Gruyter).
- Frederking, V. & Jonas, H. (2008): Vorwort zur 1. Ausgabe der Online-Zeitschrift: *Neue Medien im Deutschunterricht*. www.medid.de.
- Feilke, H., Lehnen, K. (i. Ersch.): Wie baut man eine Lernumgebung für wissenschaftliches Schreiben? In: N. Würffel & B. Schmenk (Hg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen (Narr).
- Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: H. Gapski (Hg.), *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Düsseldorf (Kopaed), 13- 28.
- Groeben, N. (2002): *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim (Juventa).
- Gnach, A., Wiesner, E., Bertschi-Kaufmann, A. & Perrin, D. (2007): Children's Writing Processes When Using Computers: insights based on combining analyses of product and process. In: *Research in Computer and International Education*, Vol. 2 (1), 13-28.
- Hornung, A. (2005): Schreibend diskutieren. Gruppenarbeit in virtuellen Arbeitsräumen. In: D. Perrin, & H. Kessler (Hg.), *Schreiben fürs Netz. Aspekte der Zielfindung, Planung, Steuerung und Kontrolle*. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 121-160.
- Jakobs, E.-M., Lehnen, K. & Schindler, K. (2010): Schreiben und Medien. Eine exemplarische Bestandsaufnahme für Schule, Hochschule und Beruf. In: Jakobs, Eva-Maria, Lehnen, Katrin, Schindler, Kirsten (Hg.), *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt a.M. u.a. (Lang), 1-10.
- Kleinberger-Günther, U. & Wagner F. (2010): Wie schreiben Schülerinnen und Schüler in neuen Medien? In: E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt a.M. (Lang), 37-50.
- König, S. (2004): Das Lernprogramm Alfons im Unterricht. Eine empirische Untersuchung in Klasse 4. In: I. Blatt & W. Hartmann (Hg.), *Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch*. Balltannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 85-107.

- Kress, G. (2003): Literacy in the new media age. London (Routledge).
- Lehnen, K. (2008): Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medienspezifische Anforderungen. In: E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hg.), Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt a.M. (Lang), 83-102.
- Lehnen, K. (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: B. Arendt & J. Kiesendahl (Hg.), Sprachkritik in der Schule: Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen (V&R unipress), 141-161
- Müller, A. (2004): Schreibenlernen in den Vorstellungen von Oberstufenschülern. In: I. Blatt & W. Hartmann (Hg.), Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 141-161.
- Nickl, M. (2010): Modulare Schreibprozesse. In: E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt a.M. (Lang), 169-186.
- Nickl, M. (2005): Industrialisierung des Schreibens. In: E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), Schreiben am Arbeitsplatz. Frankfurt a.M. (Verlag für Sozialwissenschaften), 43-56.
- Petko, D. (2010): Lernplattformen, E-Learning und Blended Learning in Schulen. In: ders. (Hg.), Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), 9-27.
- Peyer, A. (2006): Die Rolle der neuen Medien für die Sprachreflexion im Deutschunterricht. In: T. Kurzrock & A. Peyer (Hg.): Sprachreflexion im medialen Umfeld, Universität Lüneburg Fakultät I. Lüneburg, 9-20.
- Plieninger, M. (2004): Lernsoftware für die Sekundarstufe I. Eine (Hochschul-)didaktische Herausforderung. In: I. Blatt & W. Hartmann (Hg.), Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 108-123.
- Spiegel, C. & Kleinberger-Günther, U. (2006): Schreiben im Internet als neue Aufgabe der Didaktik. In: C. Spiegel & R. Vogt (Hg.), Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 187-199.
- Steinseifer M. (2010): Textroutinen im wissenschaftlichen Schreiben Studierender. Eine computerbasierte Lernumgebung als Forschungs- und Lerninstrument. In: E.-M. Jakobs, K. Lehnen & K. Schindler (Hg.), Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt a.M. (Lang), 91-114.
- Vach, K. (2005): Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule. Konzeptualisierung, Unterrichtliche Erprobung und Evaluation. Berlin (Frank und Timme).
- Wagner, F. & Kleinberger, U. (2009): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. In: F. Lenz (Hg.), Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen, Standards, Vermittlung. Frankfurt a.M. (Lang), 49-61.