



Leseprobe aus Mayrberger, Partizipative Mediendidaktik, ISBN 978-3-7799-3692-3

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3692-3)

[isbn=978-3-7799-3692-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3692-3)

Kapitel 2

Mediendidaktik – (Hochschul-)Lehre zeitgemäß gestalten

Im Sinne einer fachlichen Einleitung und zum besseren Nachvollzug der Ausgangslage steht die Mediendidaktik in diesem Kapitel einmal mit allen für den vorliegenden Kontext grundlegenden Begriffen im Fokus, um dann später im Buch mit der spezifischen Sichtweise einer partizipativen Mediendidaktik darauf aufsetzen zu können. Konkret heißt das, dass nachfolgende Kapitel jeweils einzelne Aspekte wieder aufgreifen, weiter vertiefen und kontextualisieren. Entsprechend wird in diesem Kapitel mit allgemeinem Blick ausgeführt, was Mediendidaktik begrifflich und konzeptionell meint und wie deren Verankerung aus erziehungswissenschaftlicher, allgemeindidaktischer und medienpädagogischer Perspektive sowie im Verhältnis zu anderen Disziplinen vorgenommen werden kann. In diesem Zusammenhang wird erläutert, was Bildungsmedien meinen und welche Formen zu finden sind. Auch die langjährige nationale Diskussion zur Allgemeinen Didaktik wird in den Ausführungen berücksichtigt, und es werden erste Anknüpfungen zur internationalen Diskussion hergestellt. In diesen Zusammenhängen wird ebenso die Rolle der Wirkung von digitalen Medien in Lern- und Bildungszusammenhängen bzw. von digitalen Bildungsmedien thematisiert. Letztlich geht es in diesem fachlich einführenden Kapitel um die Frage, wie sich eine der Zeit angemessene Mediendidaktik, die sich zunehmend aus dem Korsett formaler Bildungsorganisationen mit dem Fokus auf Präsenzlehre löst, weiterentwickeln kann.

Dabei soll hier mit dem Attribut „zeitgemäß“ nicht unterstellt werden, dass bisherige Auffassungen von Mediendidaktik schlechter oder besser seien, es wird also keine Wertung vorgenommen. Stattdessen wird kritisch nachgefragt, ob sich verändernde Bedingungen des Lehrens und Lernens durch eine zunehmende Mediatisierung und Digitalisierung in allen Lebensbereichen nicht folgerichtig auch auf die Weiterentwicklung mediendidaktischer Perspektiven auswirken sollten. Was damit nicht gemeint ist, ist eine an aktuellen Geräten orientierte Didaktik, beispielsweise eine „Tablet-Didaktik“ oder eine „Virtual Reality-/Augmented Reality-Didaktik“. Vielmehr gilt es, den Grad zwischen Rahmenbedingungen in Form von technologischer Entwicklung und Innovation sowie grundlegenden, über die Zeit andauernden didaktischen Konzepten und Prinzipien zu reflektieren und – wo sinnvoll – zu revidieren sowie deren Evolution zur Kenntnis zu nehmen.

Das vorliegende Kapitel führt nun über das derzeitige Schlagwort einer „digitalen Bildung“ in die Thematik ein (Kap. 2.1), um dann ausführlicher zu erörtern, was heute unter Mediendidaktik in einem weiten und einem engen Verständnis gefasst wird und welche Rolle hierbei Bildungsmedien und mediendidaktische Konzepte haben (Kap. 2.2). Es folgt dann eine historische und systematische Einordnung der Mediendidaktik einschließlich internationaler Anbindung (Kap. 2.3). Ebenso wird das Feld der mediendidaktischen Forschung und methodologischen Grundannahmen mit Bezügen zur empirischen Bildungsforschung aufgezogen (Kap. 2.4) und mit Blick auf eine zeitgemäße Mediendidaktik (Kap. 2.5) zusammenfassend zu den nachfolgenden Kapiteln des Buches übergeleitet.

2.1 Digitale Bildung, digitale Lehre, digitale Bildungsrevolution?

Die derzeitige Diskussion um die Gestaltung von zeitgemäßer Lehre in den Hochschulen legt den Eindruck nahe, dass es nicht alleine genüge, von „guter Lehre“ zu sprechen, sondern es hier institutionelle Taten mit Veränderungsanspruch zur weiteren Professionalisierung brauche (vgl. Wissenschaftsrat (WR) 2017¹). Die Digitalisierung der Lehre wird in diesem Konzeptrahmen wiederholt als ein Aspekt zur Veränderung angeführt, wobei hier vorwiegend Technisierung gemeint zu sein scheint, denn eine erweiterte Perspektive auf Digitalisierung vorliegt (vgl. Kap. 3). Ebenso machte die Kultusministerkonferenz bereits 2016 mit ihrer Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ deutlich, dass es für den schulischen und den berufsbildenden Bereich sowie auch für den Hochschulbereich inklusive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Stärkung ebensolcher Kompetenzen in der digitalen Welt deutliche Aktivitäten auf der inhaltlichen Ebene brauche². Damit stehen die klaren Forderungen nach einem Lehren und Lernen mit digitalen Medien und auch nach einem Lehren und Lernen über digitale Medien gleichermaßen nebeneinander. Digitalen Medien wird hierbei eine ermöglichende Funktion und entsprechend die Rolle eines sogenannten Ermöglichers oder „Enablers“ einer digitalen Bildung zugesprochen. Zugleich wird in den letzten Jahren in Analogie zum Begriff von „Industrie 4.0“ – wobei es hierbei knapp gesagt um die umfassende Digitalisierung von Produktionsabläufen geht, zu der eine vermehrte Automatisierung und dafür benötigte Kompetenzen wie Kooperations- und Kollaborationsfähigkeiten gehören – auf entsprechendes „Lernen

1 siehe dazu auch die anschließenden Kontroversen beispielsweise bei Wiarda 2018 www.jmwiarda.de/2018/10/22/das-konzept-im-hintergrund/ (Abfrage: 18.02.2019)

2 siehe www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_in_der_digitalen_Welt_-_neu_26.07.2017.html (Abfrage: 18.02.2019)

4.0“ oder „Curriculum 4.0“³ gesetzt. Zugespitzt wird sowohl der „Patient Hochschule“ (Hanke 2014) identifiziert, der mit digitalen Medien kuriert werden könne, als auch „Die digitale Bildungsrevolution“ ausgerufen, die zumindest in den USA bereits im Gange und in Deutschland überfällig sei (Dräger/Müller-Eiselt 2015). Diese vielfältigen Perspektiven auf die Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulen und hier mit besonderem Fokus auf die Hochschulbildung gehen im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten und dem vom Gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Stifterverband getragenen Hochschulforum Digitalisierung⁴ auf. Hier werden seit 2014 gezielt Akteurinnen und Akteure vernetzt und zur gemeinsamen Erarbeitung aktueller Fragestellungen im Kontext von Digitalisierung von Lehren und Lernen angehalten und unterstützt, um diese an Entscheiderinnen und Entscheider in Politik und Wirtschaft zurückzuspiegeln. Allen Perspektiven ist gemein, dass sie darauf abzielen, die Hochschulen und damit einhergehend die Hochschullehre unter dem Schlagwort von digitaler Bildung zeitgemäß weiterzuentwickeln. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt unter anderem die mediendidaktische Perspektive hierfür einen wichtigen fachlichen Ankerpunkt zur Betrachtung und Entwicklung dieses interdisziplinären Vorhabens dar.

Der Titel des vorliegenden Buches ist nunmehr mit „Partizipativer Mediendidaktik“ überschrieben, der Titel dieses Fachkapitels lautet „Mediendidaktik – (Hochschul-)Lehre zeitgemäß gestalten“. Da stellt sich die Frage, warum in diesem Zusammenhang von möglicherweise altbackend anmutender Mediendidaktik im Hochschulkontext gesprochen wird und nicht etwa von E-Learning oder digitaler Bildung oder Digitalisierung von Lehren und Lernen, wie es zunehmend passiert? Was meint Didaktik, was konkret Mediendidaktik und was Lehren und Lernen mit (digitalen) Medien, und in welchem Verhältnis steht dieses zur Allgemeinen Didaktik, zum Didaktischen Design oder gar zur Hochschuldidaktik? Steht zeitgemäße Lehre in der Hochschule etwa für einen möglichst häufigen Einsatz digitaler Medien im Seminar oder in der Vorlesung? Und ist das dann bereits der vielbeschworene Mehrwert digitaler Lehre gegenüber bisher tradierter Lehrgestaltung? Welche Wirkungen haben digitale Medien für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen überhaupt, und welche positiven und negativen Folgen sind durch empirische Forschungsarbeiten zweifelsfrei belegt? Wie wird die Thematik international diskutiert, wo es den Begriff Mediendidaktik, verbun-

3 siehe beispielsweise seit 2016 beim Deutschen Stifterverband für die Wissenschaft mit Verweis auf die Qualität der Ausbildung an Hochschulen www.stifterverband.org/curriculum-4-0 (Abfrage 18.02.2019)

4 siehe hochschulforumdigitalisierung.de/ (Abfrage: 18.02.2019)

den mit der Bedeutung, wie wir sie im deutschsprachigen Raum kennen, überhaupt nicht gibt?

2.2 Mediendidaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens mit und über (digitale) Medien

Wenn digitale Medien vor allem in Lehrveranstaltungen oder bei individuellen Lernprozessen in formalen Bildungskontexten wie der Schule, der beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung oder eben der Hochschule zum Einsatz kommen (sollen), wird nicht selten nach ihrem Mehrwert gefragt. Rechtfertigt der Einsatz von digitalen Medien oder, konkreter gesagt, von Bildungsmedien, einen womöglich höheren zeitlichen, technischen, organisatorischen sowie personellen Aufwand mit Blick auf ein intendiertes Lernergebnis aufseiten der Lernenden? Und hat das alles einen didaktischen Mehrwert im Sinne einer (Aus-)Wirkung auf den Lernerfolg? Diese Frage erscheint berechtigt, wenngleich es auch überrascht, dass die Wertfrage nie in Bezug auf das klassische Bildungsmedium (Lehr-)Buch zur Debatte steht. Doch diese Frage verkennt auch den Wert von Medien, oder allgemeiner, den Wert der Digitalisierung für die didaktische Gestaltung von zeitgemäßen Lernumgebungen, in denen heute in formalen, non-formalen bis hin zu informellen Kontexten Lehr- und Lernprozesse und darüber hinaus Bildungsprozesse ablaufen (können). Um diesen Wert hinsichtlich der Perspektiven Didaktik und Wirkung geht es hier, wenn nachfolgend begriffliche und konzeptionelle Klärungen entlang von Mediendidaktik (Kap. 2.2.1), Bildungsmedien (Kap. 2.2.2) sowie mediendidaktischer Konzepte (Kap. 2.2.3) erfolgen.

2.2.1 Mediendidaktik

Die Mediendidaktik ist systematisch nicht leicht zu erfassen, da sie zwar mit der Medienpädagogik und der Erziehungswissenschaft eine disziplinäre Zugehörigkeit aufweist, doch zugleich auch – wie die Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz – als pädagogische und didaktische Querschnittsaufgabe verstanden wird (z. B. im Zuge von Fachdidaktiken und Stufendidaktiken oder von der Hochschul- oder Grundschuldidaktik). Ebenso greift die Mediendidaktik auch auf verschiedene Bezugsdisziplinen zurück und berücksichtigt entsprechende Ansätze und Theorien mit (z. B. Psychologie, Soziologie, Informatik, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft oder Politik, Philosophie oder die Rechtswissenschaft, vgl. für einen ersten Überblick Abb. 2 sowie dazu weiterführende Erläuterungen in Kap. 2.3.2).

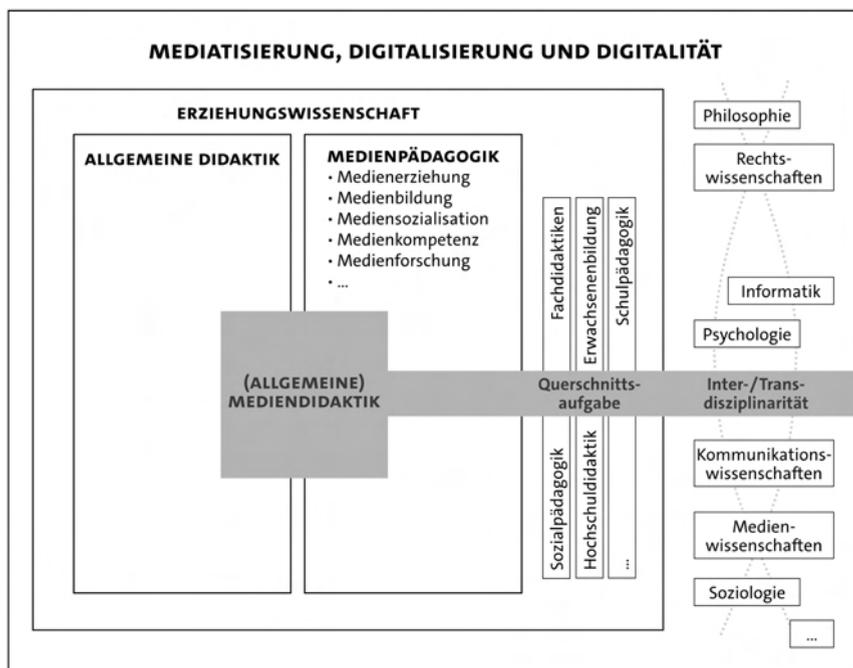


Abb. 2: Einordnung einer (allgemeinen) Mediendidaktik im inter- und transdisziplinären Feld

Diese interdisziplinäre Anknüpfung ist einerseits sehr gut für die stetige Weiterentwicklung der eigenen disziplinären Überlegungen, macht es andererseits aber nicht einfacher, da es so nicht die eine allgemeingültige Perspektive auf Mediendidaktik (im deutschsprachigen Raum) gibt. Es ist aber wichtig, ein systematisches Bild von ihr zu zeichnen, um später die spezifische Perspektive einer partizipativen Mediendidaktik einordnen und verordnen zu können (siehe ausführlicher Kap. 6 und 7) und ganz allgemein zur Mediendidaktik zu arbeiten und zu forschen. Dieses geht nur in systematischer Weise, wenn man (für sich) den Zugang und die Verwendung der Begriffe klärt und offenlegt, damit die eigenen Überlegungen von Dritten eingeordnet und ganz im Sinne der wissenschaftlichen Gemeinschaft („scientific community“) aufgenommen und kritisch und konstruktiv debattiert werden können.

Befasst man sich mit gängigen einführenden Publikationen zur Medienpädagogik, die auch Mediendidaktik als einen Teilbereich dieser behandeln oder sich allgemeiner mit Fragen der Digitalisierung und des Lernens und Lehrens beschäftigen, lässt sich bereits eine grobe Einordnung vornehmen. So wird einerseits deutlich, dass das jeweilige Verständnis durch den Bildungskontext vorgeprägt ist: Die schulische Perspektive mit Blick auf Schülerinnen und Schüler als Lernende legt den Fokus auf die Gestaltung formalisierter Unterrichtsprozesse

(siehe beispielsweise Döbeli Honegger 2016; Moser 2008; Petko 2014; Tulodziecki/Herzig 2004; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010), Perspektiven mit eher hochschulbezogener Sicht mit Blick auf Erwachsene als Lernende beschreiben eher die grundsätzlichen Gestaltungselemente von Lernumgebungen und gehen weniger auf fachliche und formale Bezugsrahmen ein (siehe beispielsweise bei de Witt/Czerwionka 2013; Kerres 2018 oder Reinmann 2015b). Konkrete mediendidaktische Definitionen lassen sich wiederum dahingehend unterscheiden, ob sie von der Gestaltung von komplexen Lernumgebungen (z. B. ein Blended-Learning-Angebot oder ein Online-Seminar mit interaktiven Selbstlernelementen) oder von primär einzelnen Lehr- und Lernmedien (z. B. multimedialen oder interaktiven Karten, Audio- oder Video-Podcast) ausgehen und ob sie eher ein breites (medien-)pädagogisches Bildungsziel verfolgen oder enger auf die Optimierung ausgewählter Lernprozesse oder Phasen im Lernprozess wie das Prüfen ausgerichtet sind. Nachfolgend werden hierfür ohne Anspruch auf Vollständigkeit Beispiele aufgezeigt. Die Unterscheidungen liegen stellenweise im abstrakten analytischen Rahmen und scheinen für die konkrete Praxis weniger entscheidend und richtungsweisend zu sein. Doch ist diese Form der Differenzierung wichtig, um zu erkennen, welches eigene Verständnis der Rolle von digitalen Medien man im Lernprozess verfolgt und wie dementsprechend didaktische Gestaltungselemente der Lernumgebungen zu gewichten sind.

So sprechen Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe (2010) in ihrer Einführung in die schulische Medienbildung davon, dass Mediendidaktik „den Bereich der Didaktik und zugleich der Medienpädagogik [beschreibt], in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im wesentlichen [sic!] um die Frage geht, wie vorhandene Medien bzw. Medienangebote oder eigene Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 41). Hierbei wird deutlich, dass für die Auswahl oder Produktion von Medien allgemeinpädagogische Ziele leitend sind. Konkreter und auch funktionaler erscheint dabei die Bestimmung von Mediendidaktik von Jürgen Hüther im Rahmen einer der ersten Auflagen der „Grundbegriffe Medienpädagogik“:

„Mediendidaktik befasst sich mit Fragen der Mediengestaltung und -auswahl. Sie trifft Aussagen über die didaktischen Funktionen, die Medien in Lehr- und Lernsituationen übernehmen können und sie untersucht die unterschiedlichen Formen, in denen Bildungsmedien zum Einsatz kommen“ (Hüther 2005, S. 237).

Hüther fokussiert hierbei auf die Nutzung und den Einsatz von Medien zur Unterstützung von Unterricht – ganz im Sinne eines Lernens mit Medien (z. B. mit einem Arbeitsblatt, einer Software, einem Buch, einem Film oder einem Beamer mit Laptop) – und auf Mediendidaktik als didaktisch begründete Medienentscheidung. Er verweist in seinem Beitrag auf die innerhalb der Medienpädagogik

übliche analytische Trennung zwischen Mediendidaktik und Medienerziehung, die sich in den Kurzformeln eines Lernens mit Medien und eines Lernens über Medien ausdrücken.

In der aktuellsten Auflage der Grundbegriffe Medienpädagogik (2017) fasst Herzig, der sowohl die pädagogischen Ziele aufgreift als auch auf technische Medien bzw. technisch vermittelte Erfahrungen fokussiert, unter Mediendidaktik nunmehr Folgendes zusammen:

„Die Mediendidaktik lässt sich als ein Bereich der Medienpädagogik kennzeichnen, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im Kern um die Frage geht, wie Medien oder Medienangebote zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet oder verwendet werden können bzw. sollen. Da grundsätzlich alle Erfahrungsformen, über die wir mit Inhalten oder Sachverhalten in Kontakt treten (reale, modellhafte, abbildhafte, symbolische Formen), als Medien bezeichnet werden können, erweist es sich in der Mediendidaktik als zweckdienlich, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen. Ein solcher Medienbegriff umfasst sowohl die Geräte bzw. Einrichtungen zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von Zeichen als auch die dazugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren technisches und funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation“ (Herzig 2017, S. 229).

Wenn hier die pragmatische Einschätzung vorgenommen wird, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen, ist es interessant weiterzuschauen, was alles unter der Familie der Bildungsmedien gefasst wird (vgl. ausführlicher allgemein für Begriffe wie Medien, Mediatisierung und Digitalisierung in Kap. 3), um später deutlich zu machen, wie wichtig eine Differenzierung zwischen eher engen und eher weiteren Verständnissen von Medien gerade für Forschungsansätze ist.

2.2.2 Bildungsmedien

Laut der relativ jüngsten Definition der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2016, an der zahlreiche (auch medienpädagogische) Fachexpertinnen und -experten mitgewirkt haben, umfassen Bildungsmedien primär auf den schulischen Kontext bezogen „speziell für Unterrichtszwecke aufbereitete Medien und Lernumgebungen mit konkretem Alltagsbezug für den Einsatz in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Dazu zählen beispielsweise gedruckte wie digitale Schulbücher, Arbeitsblätter, Bildungssoftware, Simulationen, Filme oder Musikstücke sowie reale technische Geräte, Arbeitsmittel, Maschinen und branchenspezifische Software zur Abbildung von Arbeits- und Geschäftsprozessen der Berufswelt“ (KMK 2016, S. 29).

Ergänzend zur hier genannten Perspektive auf Bildungsmedien haben Claudia de Witt und Thomas Czerwionka (2013) in ihrer Einführung nochmals Varianten von Medienbegriffen im didaktischen Kontext zusammengestellt, die sie mit jeweiligem Fokus wie folgt differenzieren (vgl. ebd., S. 18–19) und die hier um Beispiele erweitert wurden:

- 1) **Unterrichtsmedien:** im Zentrum steht der Medieneinsatz im organisierten Lehr- und Lernprozess wie beispielsweise der Schule bzw. im schulischen Unterricht (z. B. Texte, Modelle, Präsentationstechnologie, (interaktive) Tafel, Learning Management System (LMS), Bild, Film, Karte, Computer, Tablets)
- 2) **Lehrmedien:** Verwendung von Medien durch die Lehrenden zur Unterstützung ihrer Lehraktivitäten und -kommunikation (z. B. Lehrbuch, Unterrichtsfilm/Lehrfilm)
- 3) **Lernmedien:** Verwendung von Medien durch die Lernenden zur selbstständigen Beschäftigung mit einem Lerngegenstand (z. B. Arbeitsblatt, LÜK-Kasten, Übungs-/Trainingssoftware, Lernsoftware)

Die weiteren Unterscheidungen in *Bildungsmedien* und *Didaktische Medien* sind nunmehr weniger eindeutig. Auch hier kommt wiederum die schon benannte enge und weite Perspektive zum Tragen, wenn de Witt und Czerwionka herausstellen, dass einerseits jedes Medium ein Bildungsmedien sein kann, das in einem Bildungskontext verwendet wird und eher einen Oberbegriff der bereits genannten Unterrichts-, Lehr- und Lernmedien darstellt. Andererseits gäbe es eine weite Auffassung von Bildungsmedien, wenn statt der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen die Bildungsperspektive und damit die pädagogische Zielperspektive im Vordergrund stünden. Würde das Bildungsziel die Auswahl der Medien und Inhalte bestimmen, so wäre von didaktischen Medien zu sprechen.

An dieser Stelle sei bereits auf die mediendidaktische Definition von Michael Kerres verwiesen, der sich explizit für eine weite Perspektive auf Bildungsmedien einsetzt und diese durch die folgenden Charakteristika auszeichnet. Eine „Gestaltungsorientierte Mediendidaktik

- beschäftigt sich mit der Konzeption von mediengestützten Lernangeboten,
- fragt, wie Medien zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. Bildungsanliegen beitragen können,
- geht davon aus, dass digitale Medien das Potenzial für ein ‚anderes‘ Lernen haben und
- verfolgt einen präskriptiven Zugang zur Bildungsforschung“ (Kerres 2018, S. 85).

Insbesondere die vorangegangenen Ausführungen zeigen sehr gut, wie zentral der Gesamtkontext für medienbezogene Entscheidungen im didaktischen Zusammenhang ist, der für die geeignete Orientierung an einem mediendidaktischen Konzept berücksichtigt werden muss.

Im engeren und weiteren Sinne und mit Blick auf die Gesamtdiskussion in der Mediendidaktik kommen Bildungsmedien im Lernprozess in Bezug auf ein Lernen mit Medien mindestens die folgenden Funktionen zu:

- Lernanregung und -hilfe
- Bereitstellung von Informationen
- Werkzeug zur Informationssammlung, -ordnung und -aufbereitung
- Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens
- Instrumente der Speicherung und Präsentation von Informationen und Arbeitsergebnissen
- Kontroll- und Rückmeldefunktion
- Instrumente zur Kooperation, Kommunikation und Vernetzung

Im Sinne eines Lernens über Medien haben sie aber zugleich auch die folgenden Funktionen:

- Gegenstand der Analyse und Reflexion
- Produktion und Gestaltung
- Rezeptionserleben

Möchte man bei diesem eher auf die Medien und den Unterrichtszweck – also den formalen Lernkontext – fokussierten Blick verweilen, soll kurz auf weitere Unterscheidungen eingegangen werden.

2.2.3 Mediendidaktische Konzepte

So differenzieren Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) insbesondere für den primär schulischen Kontext mediendidaktische Konzepte nach Medienfunktion im Lehr-Lernprozess und nach der Rolle der Lehrenden sowie dem Grad der Selbststeuerung der Lernenden (vgl. ebd., S. 112). Hierbei wird zwischen den nachfolgenden Konzepten unterschieden:

- Lehrmittelkonzept
- Arbeitsmittelkonzept
- Bausteinkonzept
- Systemkonzept
- Lernumgebungskonzept

Diese Konzepte stehen erst einmal gleichberechtigt nebeneinander, da Lehrende jedes der Konzepte in begründeten didaktischen Zusammenhängen sinnvoll einsetzen können und damit eines nicht per se besser oder schlechter ist als das andere. Will man aus der Reihung dennoch eine systematische Unterscheidung ableiten, so lassen sich die Konzepte grob entlang des Grades der Selbststeuerungsmöglichkeiten der Lernenden strukturieren, sprich: von einer geringen Selbststeuerungsmöglichkeit beim Lehrmittelkonzept bis hin zur sehr hohen Selbststeuerungsmöglichkeit beim Lernumgebungskonzept. Potenziell charakterisiert ein Lernumgebungskonzept auch einen höheren Grad an Konstruktion als an Instruktion (vgl. Abb. 3).

Mediendidaktisches Konzept	Beispiel	Planungsverantwortung liegt bei	Grad der selbststeuerung der Lernenden	Aufgabe der Lehrenden
Lehrmittelkonzept	Beamer, Landkarten, OHP-Folie, Animation, Klangbeispiel	Lehrperson	gering	Planung des Unterrichts, Auswahl der Lehrmittel, darbieten, kommentieren, steuern
Arbeitsmittelkonzept	„Material“ in der Hand der Lernenden, Arbeitsblatt, Webquest	Lehrperson, Materialentwickelnde	mittel bis gering	Bereitstellung von Arbeitsmitteln, anleiten, beobachten, beraten, kontrollieren
Bausteinconcept	Lehrfilm, Schulfernsehen, Video-Podcast	Lehrperson, externe Produzentinnen und Produzenten	gering bis mittel	Auswahl von Medienangeboten, Planung und Durchführung des begleitenden Unterrichts, der Angebote integriert
Systemkonzept	Sprachlabor, Medienverbundsystem (Lehrbuch + DVD/Web), Selbstlernkurs zum Thema	externe Produzentinnen und Produzenten, (Lehrperson)	gering bis mittel	Entscheidung über Nutzung, Organisation, Einweisung, Beratung, Beobachtung
Lernumgebungskonzept	Simulation, virtuelles Labor, offene, komplexe Lehrsysteme	Lernende, Lehrperson, Materialentwickelnde	mittel bis hoch	Bereitstellung der Lernumgebung, Impulsgebung/Anregung, Methodenvielfalt, Ergebnissicherung, beobachten, unterstützen, beraten

Abb. 3: Mediendidaktische Konzepte verkürzt dargestellt in Anlehnung an Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010)

Für den weiteren Diskussionsgang ist in dieser Aufstellung das Lernumgebungskonzept relevant, vor allem im Kontext von Blended Learning, E-Learning und mit erweitertem Blick auf die Digitalisierung von Lehren und Lernen in der Hochschule:

„Grundlegend für das Lernumgebungskonzept ist der Gedanke, dass Lernen nicht als Prozess der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Lehrperson oder einem Lehrsystem an Lernende zu betrachten ist; Lernen soll vielmehr als aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung gestaltet werden“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 104).

Ähnlich spricht auch Dieter Spanhel (2009) davon, dass Lernumgebungen im Netz potenziell als Medienbildungsräume aufgefasst werden können, wenn mit Medienbildung „die mediale Gestaltung der Bildungsräume und [die Reflexion] der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse“ (ebd., S. 51) gemeint sei. An dieser Stelle soll auch der Begriff E-Learning eingeführt werden: Er stand und steht noch immer – vor allem in Form von Blended Learning – für die Vermischung von Präsenz- und Online-Lehre bzw. ursprünglich für die Vermischung von elektronischen und webbasierten Medien und stellt zugleich eine Realisierung des genannten Lernumgebungskonzepts im Sinne eines mediendidaktischen Konzepts dar. Bereits Rolf Schulmeister stellte heraus, dass es sich beim E-Learning um einen unscharfen Begriff handelt:

„eLearning ist bis heute kein fester Begriff für ein eindeutiges Phänomen. Der Begriff eLearning kommt sowohl als Gegensatz zum Präsenzlernen vor (online learning versus on-campus learning) als auch als eine Kombination mit dem Präsenzunterricht (Blended Learning). eLearning oszilliert zwischen rein virtueller Lehre und Präsenzlehre“ (Schulmeister 2006, S. 191).

Aktuellere Begriffsbestimmungen sind hier kaum konkreter, wie die nachfolgende beispielhaft zeigt:

„E-Learning ist also ein sehr umfassender Begriff, der ein auf der Basis der elektronischen Informations- und Kommunikationstechnik entwickeltes neues multimediales Lehr- und Lernarrangement bezeichnet, in dem Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung von Individuen einzeln oder in Gruppen stattfinden kann und – so der Anspruch – besser als in den traditionellen Lehr- und Lernarrangements“ (Arnold et al. 2015, S. 23).

Daher verwundert es nicht, dass der Begriff E-Learning in der fachlichen Diskussion mittlerweile kritisch und als tendenziell zu eng für das Phänomen der Digitalisierung von Lehren und Lernen oder, allgemeiner, im (Hochschul-)Bildungsbereich gesehen wird. E-Learning wird zunehmend durch den umfassenderen Begriff von Digitalisierung und bisweilen auch Digitalität abgelöst – wenngleich zu erörtern ist, inwieweit diese Begriffe eher zur Konkretisierung des Phänomens beitragen (siehe ausführlicher Kap. 3.).