

Friederike von Gross | Dorothee M. Meister | Uwe Sander (Hrsg.)
Medienpädagogik – ein Überblick

Friederike von Gross | Dorothee M. Meister |
Uwe Sander (Hrsg.)

Medienpädagogik – ein Überblick

BELTZ JUVENTA



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Satz, Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3239-0

Inhalt

<i>Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, Uwe Sander</i> Vorwort	7
<i>Heinz Moser</i> Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum	13
1. Kapitel: Felder	
<i>Michael Kerres, Annabell Preußler</i> Mediendidaktik	32
<i>Sabine Kaiser</i> Mediensozialisation	49
<i>Christian Schicha</i> Medienethik	79
2. Kapitel: Aufwachsen mit Medien	
<i>Gudrun Marci-Boehnke, Marion Weise</i> Frühe Kindheit	98
<i>Helga Theunert</i> Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit	136
<i>Friederike von Gross</i> Medien und ihre Chancen und Herausforderungen für das Jugendalter	164
3. Kapitel: Aktuelle Diskurse	
<i>Gerhard Tulodziecki</i> Medienkompetenz	194
<i>Sonja Ganguin, Uwe Sander</i> Zur Entwicklung von Medienkritik	229

<i>Stefan Iske</i> Medienbildung	247
<i>Henrike Friedrichs, Dorothee M. Meister</i> Medienerziehung in der Kindertagesstätte	273
<i>Ulrike Becker</i> Medien und Geschlecht	306
<i>Nicola Döring</i> Medien und Sexualität	323
<i>Martina Schuegraf</i> Medienkonvergenz und Celebrity	365
<i>Michael Kunczik, Astrid Zipfel</i> Medien und Gewalt	381
<i>Johannes Fromme, Ralf Biermann, Florian Kiefer</i> Computerspiele	399
Die Autorinnen und Autoren	446

Vorwort

Medien und Pädagogik sind in den letzten Jahren eine immer enger werdende Verbindung eingegangen, einmal weil mit den neuen Medien die potenziell problematischen Aspekte – d.h. negative Medienwirkungen als ein klassisches Motiv für medienpädagogische Intervention im 20. Jahrhundert – angestiegen sind. Andererseits werden aber auch zunehmend die Chancen und Potenziale der neuen Medien in den Blick genommen. So konnten sich digitale Medien auch als didaktische Hilfe beim Lernen und Lehren etablieren, und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch in der Aus- und Weiterbildung und anderen nichtschulischen Bildungsbereichen. Dabei wurden sogar Computerspiele – lange Zeit ein beliebter Sündenbock für Verfehlungen jeglicher Art in der Phase des Aufwachsens – als Lernhilfen medienpädagogisch geadelt. Die Konzepte der Serious Games bzw. des Game-based-Learning stehen dafür.

Ein Ende dieser Entwicklung ist kaum abzusehen, aber auch schwierig zu prognostizieren, weil die Entwicklung von Medientechnologie und -technik zurzeit einen Dauerzustand von Rasanz und Innovation erreicht hat. Soziale Medien, mobile Kommunikationsmedien usw. sind erst sehr junge mediale Phänomene, die jedoch enorme soziale und gesellschaftliche Auswirkungen zeigen – und manchmal über Nacht wieder verschwinden, wie das Beispiel mancher ‚Verzeichnisse‘ im Internet (schülerVZ usw.) belegt und wie es aktuell möglicherweise dem Social Media Riesen Facebook ergehen wird.

In dieser Gemengelage von Medieninnovationen und neuen Anforderungen an die Medienpädagogik versucht dieser Sammelband ein Schlaglicht auf die aktuelle Situation zu werfen. Den Auftakt der Beiträge liefert der allgemeine und einleitende Text mit dem Titel „Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum“ von *Heinz Moser* (Pädagogische Hochschule Zürich), der für die Schweiz, Österreich und Deutschland den gegenwärtigen Stand der Medienpädagogik aufzeichnet. Gemeinsamkeiten findet Heinz Moser in der Bedeutung der Konzepte Medienkompetenz und -bildung, die in den drei Ländern den medienpädagogischen Diskurs dominieren, sowie in der Tatsache, dass der Medienpädagogik in Politik, Öffentlichkeit etc. nicht die Gewichtung zugesprochen wird, die ihr angesichts der Mediatisierung der Gesellschaft gebührt.

Der folgende 1. Abschnitt *Felder* umfasst insgesamt drei Beiträge und kennzeichnet zwar nicht alle, aber wichtige Teilaspekte von Medienpädago-

gik: *Michael Kerres* (Universität Duisburg-Essen) und *Annabell Preußler* (FernUniversität Hagen) präsentieren „Mediendidaktik“ als Teil der Bildungswissenschaften. Zusammen mit der Mediendidaktik werden dabei auch lerntheoretische Grundlagen und Annahmen erläutert und diskutiert, wie Planungsmodelle bei der Konzeption medialer Lehr-Lern-Settings gestaltet werden können. Mit dem Thema „Mediensozialisation“ wird von *Sabine Kaiser* (Universität Bielefeld) ein zweiter Teilaspekt der Medienpädagogik vorgestellt. Der Beitrag weist Mediensozialisation als einen (heute zentralen) Part gesamtgesellschaftlicher Sozialisation aus. Weiterhin umreißt die Autorin die Bedeutung der Medienforschung für das Phänomen der Mediensozialisation. Sabine Kaiser plädiert in ihrem Text dafür, Mediensozialisation als Spannungsverhältnis des Beziehungsdreiecks Subjekt, Gesellschaft, Medien zu begreifen. Den Abschluss des Bereichs *Felder* definiert der Beitrag von *Christian Schicha* (Mediadesign Hochschule Düsseldorf) zum Thema „Medienethik“. Der Autor versteht Medienethik als Reflexions- und Steuerungsinstanz, und zwar gerichtet auf eine konkrete Praxis der Medien. Diese faktischen Bezüge, auf die sich medienethische Urteilsbildung und Handlungspraxis beziehen, repräsentieren im Beitrag von Christian Schicha Boulevardjournalismus, Computerspiele oder TV-Formate wie Castingshows. In diesem Gesamtkontext diskutiert der Autor auch die Rolle der Medien(-selbst-)kontrolle.

Der zweite Abschnitt *Aufwachsen mit Medien* fokussiert mit der frühen Kindheit, der Kindheit und der Jugend drei Altersstufen des Heranwachsens unter Bezugnahme der Mediennutzung. *Gudrun Marci-Boehnke* (Universität Dortmund) und *Marion Weise* (Hochschule Esslingen) widmen sich in ihrem Beitrag „Frühe Kindheit“ den medialen Erfahrungen von Kindern bereits ab dem Zeitpunkt pränataler medialer Wahrnehmungen und fokussieren im Folgenden den Stellenwert der Medien für das Baby- und Kleinkindalter bis zum Vorschulalter. Medienreglementierungen und -gespräche nehmen bei der Mediennutzung in Familien einen großen Raum ein. Marci-Boehnke und Weise konstatieren, dass sich Primär- und Sekundärerfahrungen nicht ausschließen müssen, sondern füreinander fruchtbar sein können. In einem letzten Abschnitt beleuchten die Autorinnen geschlechtsspezifische Aspekte frühkindlicher Mediennutzung. *Helga Theunert* (Universität Leipzig) beleuchtet in ihrem Beitrag „Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit“ zum einen die Stationen der Medienaneignung der Kindheit und die medialen Gegebenheiten des Aufwachsens in Familien und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und zum anderen die Möglichkeiten der Förderung von Medienkompetenz in der Kindheit. Im letzten Beitrag dieses Abschnitts „Medien und ihre Chancen und Herausforderungen für das Jugendalter“ wendet sich *Friederike von Gross* (Universität

Bielefeld) zunächst sowohl der Mediennutzung und -ausstattung Jugendlicher als auch dem Stellenwert der Mediensozialisation und den Potenzialen von Medien im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zu. Anschließend werden exemplarisch für eine Vielzahl an wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen die Herausforderungen der Digital Inequality, der exzessiven Mediennutzung und des Cybermobbings näher betrachtet.

Der dritte Abschnitt *Aktuelle Diskurse* stellt verschiedenste Themen von gegenwärtiger Relevanz im Zusammenhang mit Medien vor. Den Beginn macht die Beleuchtung des populären aber durchaus kontrovers diskutierten Begriffs der „Medienkompetenz“ durch *Gerhard Tulodziecki* (Universität Paderborn). Nach Begriffsdefinitionen und der Vorstellung verschiedener Kompetenzmodelle setzt der Autor deshalb die Medienkompetenz in Bezug zum derzeit häufig gebrauchten Begriff der Medienbildung. Im Anschluss arbeitet Tulodziecki den Stellenwert sogenannter Kompetenz-Standard-Modelle als Orientierungspunkte für die Förderung von Medienkompetenz heraus. *Sonja Ganguin* (Universität Leipzig) und *Uwe Sander* (Universität Bielefeld) diskutieren in ihrem Beitrag „Zur Entwicklung von Medienkritik“ die Genese eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Medien. Dabei steht die Frage im Vordergrund, in welchen Schritten und unter welchen Bedingungen sich in der Lebensphase des Aufwachsens eine reflexive Haltung gegenüber (neuen) Medien ausbildet, die den Ansprüchen des Konzepts der Medienkritik standhält. Die Überlegungen orientieren sich dabei an entwicklungspsychologischen Ergebnissen und Theorien. Direkt im Anschluss folgt der Beitrag „Medienbildung“ von *Stefan Iske* (Goethe-Universität in Frankfurt), um die andere Perspektive des zuvor erwähnten Diskurses zu beleuchten. Unter Bezugnahme auf grundlegende Texte werden wesentliche Positionen und Verständnisse von Medienbildung verdeutlicht. *Henrike Friedrichs* (Universität Bielefeld) und *Dorothee M. Meister* (Universität Paderborn) beleuchten als aktuelles medienpädagogisches Feld den Bereich der „Medienerziehung in der Kindertagesstätte“ im gleichnamigen Beitrag. Obwohl der Bereich der Medienerziehung über die Erzieher/innen-Ausbildung und die Bildungspläne der Bundesländer strukturell verankert ist, stellt Medienerziehung nach wie vor einen Randbereich in den Einrichtungen dar. Die Autorinnen stellen den aktuellen Diskurs sowohl im Hinblick auf empirische Studien, medienpädagogische Ausbildungsinhalte, die Bildungspläne der Bundesländer als auch das Konzept des medienerzieherischen Habitus von Erzieher/innen dar. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf die Nutzung von Tablets und Internets als neue pädagogische Möglichkeiten der Kindertagesstätte.

Ulrike Becker (Universität Bielefeld) beleuchtet im Beitrag „Medien und Geschlecht“ die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit sowie deren Ausdruck in den Medien am Beispiel von Fernsehen und Internet. Des Weiteren

werden die Cultural Studies zur Reflexion machtimmanenter medialer Gefüge herangezogen. Abschließend betrachtet Becker die Möglichkeiten der Gewährleistung einer gendersensiblen Medienkompetenzförderung. Im Beitrag „Medien und Sexualität“ von *Nicola Döring* (Technische Universität Ilmenau) stehen sexualisierende Darstellungsweisen in den Medien im Zentrum. Diese reichen von Darstellungen, bei denen es inhaltlich gar nicht um Sex geht (bspw. in Musikvideos oder in der Werbung) über Informations- und Kommunikationsangebote zu sexualbezogenen Themen (z. B. die Peerberatung auf Bravo.de) bis hin zu sexuellen Unterhaltungsangebote (z. B. pornografische Geschichten und Videos). Döring nimmt dabei Bezug auf Theorien und Befunde aus der Kommunikationswissenschaft, Medienpsychologie, Medien- und Sexualethik sowie Geschlechterforschung. Medienkompetenzförderung sieht sie als Strategie zu Prävention negativer Wirkungen sexueller Mediendarstellungen.

Martina Schuegrafs Beitrag „Medienkonvergenz und Celebrity“ (Universität Paderborn) differenziert zunächst den Begriff Medienkonvergenz auf vier Ebenen aus (technisch, ökonomisch/organisatorisch, inhaltlich und nutzungsorientiert). Anschließend betrachtet die Autorin anhand von Berühmtwerdungsprozessen die theoretischen Rahmungen der „Technologien des Selbst“ (Foucault) in Medienkonvergenzprozessen am Beispiel von YouTube Celebritys. Der folgende Beitrag „Medien und Gewalt“ von *Michael Kunczik* (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) und *Astrid Zipfel* (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf) stellt zuerst die Erklärungsansätze für die Anziehungskraft gewalthaltiger Medieninhalte vor, um in einem zweiten Schritt verschiedene Wirkungsthesen zur Mediengewalt aufzuzeigen und – auf der Basis empirischer Studien – ihren Gehalt hin zu überprüfen. Die Autoren arbeiten heraus, dass monokausale Wirkungszuschreibungen nicht greifen, denn Mediengewalt kann nur als eine von vielen Faktoren bei der Entstehung realer Gewalt gewertet werden. Weitere relevante Ursachen liegen in der Person des/r Rezipienten/in, in seinem/ihrem sozialen Umfeld, in den inhaltlichen Eigenschaften der Gewaltdarstellungen und aber auch in den Merkmalen des Gewalt darstellenden Mediums. Abschließend werden mögliche Präventionsmöglichkeiten aufgezeigt.

Ein Überblick zum Thema „Computerspiele“ rundet den letzten Abschnitt *Aktuelle Diskurse* ab. *Johannes Fromme*, *Ralf Biermann* und *Florian Kiefer* (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) beleuchten – nach einem Überblick zur historischen Entwicklung der medienpädagogischen Betrachtung von Computerspielen bis zum heutigen Stand – verschiedenste Aspekte von Computerspielen im Rahmen der Mediensozialisation. Dazu gehören Diskurse zum Gewaltpotenzial digitaler Spiele und zu den Geschlechterdarstellungen in diesen, die Möglichkeiten politischer Sozialisation durch das Spielen entsprechender Spiele und der Risikodiskurs zur Compu-

terspielsucht. Abschließend zeigen die Autoren die Möglichkeiten der Aufarbeitung des Themas im Rahmen der Medienerziehung sowie potenzielle Bildungsprozesse im Rahmen der informellen Medienbildung aber auch des formalen Lehrens und Lernens mit Computerspielen auf.

Unser herzlicher Dank gilt den Autorinnen und Autoren des Bandes sowie Horst Haus für das engagierte Lektorat. Entstanden ist der Band aus einer umfangreicheren Online-Publikation der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (EEO) des Verlages Beltz Juventa, und wir als HerausgeberInnen bedanken uns herzlich bei Frank Engelhardt als Verlagsleiter von Beltz Juventa für die gelungene Zusammenarbeit.

Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, Uwe Sander

Bielefeld und Paderborn, im August 2014

Heinz Moser

Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum

Das Nachdenken über Medien war seit der Entwicklung von Medien immer Teil des Diskurses über Erziehung. Seit der Industrialisierung der Buchproduktion als dem ersten Massenmedium im 19. Jahrhundert nahmen die Pädagogen den Kampf gegen die sogenannte Schundliteratur auf. Wie stark bereits damals der gesamte deutschsprachige Raum in einer gewissen Einheit präsent war, belegen Blaschitz/Seibt (2008), wenn sie hervorheben, dass sich aufgrund der Schrift „Das Elend unserer Jugendliteratur“ des Hamburger Lehrers August Wolgast auch in Österreich die Stimmung gegen „minderwertige“ Literatur verstärkt habe. Ähnliche Einflüsse lassen sich für die Schweiz nachweisen, wo der Gymnasiallehrer Otto von Greyerz für eine „kindertümliche“ aber auch literarischen Kriterien genügende Jugendliteratur plädierte (vgl. Moser 2000, S. 191). Jugendschützerische Bestrebungen bündelten sich danach im Schweizerischen Jugendschriftenwerk (SJW), das über Jahrzehnte im Direktvertrieb an die Schulen „gute“ Jugendschriften herausgab.

Die in den kulturbedingten Maßstäben „anspruchsvoller Literatur“ liegenden Grundüberlegungen zu den Gefahren der Medien waren im deutschsprachigen Raum staatenübergreifend; allein die konkreten pädagogischen Maßnahmen mussten sich an die unterschiedlichen staatlichen, regionalen und lokalen Rahmenbedingungen anpassen. Auf diese Weise bildeten sich – verankert in den Maßstäben der literarischen Klassik – im deutschsprachigen Raum erste gemeinsame Diskurse zu medienpädagogischen Fragen heraus. In der Schweiz richteten sich in der Folge die Diskussionen im deutschsprachigen Teil immer stark an der deutschen Medienpädagogik aus, während dem französischsprachigen Teil die französischen Diskurse näher lagen und bis heute immer noch liegen.

Angelehnt an die Entwicklung der Medientechnologien folgte nach der Erfindung des Films die pädagogische Verurteilung oberflächlicher Filme, später die Kritik an Comics, am Fernsehen und am Computer. Jede Entwicklungsstufe, welche durch neue Leitmedien gekennzeichnet wurde, nahm ähnliche Argumentationsmuster auf, um diese am neuen Medium zu messen. Generell waren es bewahrpädagogische Anliegen, welche immer wieder

zu medienkritischen Auseinandersetzungen führten. Bekannt waren in den 1960er-Jahren die Schriften von Ulrich Beer, der die Medien als „Geheime Mit-erzieher der Jugend“ bezeichnete. Die Zeitschriften und Illustrierten waren für ihn eine „Analphabeten-Bibel“, Film und Fernsehen der „Traumaltar“, der Rundfunk die „Schall-Dusche“. Noch nie sei die Erziehung so schwer gewesen, noch nie seien Eltern, Erzieher und Lehrer einer so peinlich-unheimlichen Erziehungskonkurrenz ausgesetzt gewesen wie durch jene der Medien (Beer 1960, S. 58). Diese frühe Medienpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg war einerseits sehr stark moralisch aufgeladen, indem sie sich gegen die „zerstörerischen“ Wirkungen der Medien empörte. Dann aber übernahm sie auch praktische Ratgeberfunktionen – mit einfachen Ratschlägen zur Medienerziehung durch Erzieherinnen und Erzieher.

Erst ab dem Ende der 1960er-Jahre begann sich im deutschsprachigen Raum ein an den theoretischen Ansprüchen der Erziehungswissenschaft orientierter medienpädagogischer Diskurs zu entwickeln. Infolge der zunehmenden Wichtigkeit der Medien für die Sozialisation der Heranwachsenden wurden an Universitäten und Hochschulen erste Lehrstühle für diesen Bereich eingerichtet.

Das staatenübergreifende Muster der medienpädagogischen Reflexionen im deutschsprachigen Raum hat für den vorliegenden Beitrag Konsequenzen: In den folgenden Abschnitten dieses Beitrags (0–0) sollen weniger Differenzen zwischen den deutschsprachigen Staaten (Deutschland, Schweiz, Österreich) aufgezeigt werden; vielmehr soll nachgezeichnet werden, wie sich aus den bewahrpädagogischen Anfängen im 19. Jahrhundert so etwas wie eine *deutschsprachige Medienpädagogik* mit charakteristischen Schlüsselbegriffen wie Medienkompetenz und Medienbildung entwickelte. Im vierten Teil soll dann der institutionelle Blick spezifischer auf die drei Länder und ihre Unterschiede gelenkt werden

1. Von der medienerzieherischen Bewahrpädagogik zu den „aktiven“ Mediennutzern

Auch in den wissenschaftlichen Diskursen der Medienpädagogik wirkte die bewahrpädagogische Ausgangssituation – nämlich die Kinder von den negativen Folgen der Medien zu schützen – noch lange nach. So orientierte man sich in den 1980er-Jahren u. a. an den Schriften des amerikanischen Medienwissenschaftler Neil Postman, der an den visuellen Massenmedien (Film, Fernsehen) kritisierte, dass sie alle gesellschaftlichen Probleme öffentlich machten. Während die Buchkultur die Kinder schrittweise in die Diskurse der Erwachsenen eingeführt habe, sei dies bei den visuellen Medien nicht mehr möglich. Als Konsequenz ergebe sich: „Wir befinden uns mitten im

Prozess der Austreibung einer 200 Jahre alten Idee vom jungen Menschen als Kind und ihrer Ersetzung durch die Vorstellung vom jungen Menschen als Erwachsenen“ (Postman 1983, S. 142). Der Gedanke eines allumfassenden Schutzes der Kinder vor den Wirkungen der Medien wurde dann jedoch Schritt für Schritt überwunden, wobei aber gleichzeitig fachfremde Experten diese Warnungen vor den unheilvollen Medieneinflüssen übernahmen. Der Neurologe Manfred Spitzer warnt z. B. in seinem Bestseller vor den Bildschirmen, welche die Gesundheit der Kinder gefährdeten. So sei bei Kindern das Sitzen vor dem Bildschirm die wichtigste Ursache für Übergewicht mit all den damit verbundenen ungünstigen körperlichen und seelischen Folgen (Spitzer 2005).

Nicht weniger medienkritisch eingestellt war die Linke der Achtundsechzigergeneration, die sich hinter den Ideen der Frankfurter Schule sammelte. Auch für diese stark in der Kulturkritik verwurzelte Denktradition blieben die Massenmedien Verführer der unteren Schichten und Klassen der Gesellschaft. Der Einfluss der Medien diene dazu, sie zu pazifizieren und ihnen durch Bilder und Texte ein falsches Leben erstrebenswert zu machen. Medien klärten nicht über die wirklichen Machtverhältnisse auf, sondern manipulierten die Medienkonsumenten. So wurde Günther Wallraff mit seiner Reportage über die Arbeitsweise der BILD-Redaktion (1977) zur Ikone einer linken Medienkritik und eines investigativen Journalismus, der jenseits aller bürgerlichen Ideologie aufzeigte, wie es bei der Bildzeitung wirklich zugeing.

Faktische Handlungsspielräume versuchte dagegen Hans Magnus Enzensberger mit seiner „Baukastentheorie“ der Medien zu beschreiben. In seinem Aufsatz im „Kursbuch“ (Enzensberger 1985) betont er im Rahmen emanzipatorischer Überlegungen die prinzipielle Reversibilität der Medien, wonach Produzenten und Konsumenten nicht eindeutigen Rollen zugeordnet werden können. Er spricht von einer „mobilisierenden Kraft“ der Medien, die auch dann ihre Potenziale entfalten könnten, wenn sie in große Monopole eingebunden sind. Enzensberger schreibt provokativ. „Zum ersten Mal in der Geschichte machen die Medien die massenhafte Teilnahme an einem gesellschaftlichen und vergesellschafteten produktiven Prozess möglich, dessen praktische Mittel sich in der Hand der Massen selbst befinden“ (Enzensberger 1985, S. 420). Zwar ließen Apparate wie Fernsehen und Film faktisch keine wechselseitige Kommunikation zu, sondern verhinderten diese. Dies sei aber nicht technisch zu begründen, da die elektronische Technik keinen prinzipiellen Gegensatz von Sender und Empfänger kenne. Jeder Empfänger könne deshalb auch ein Sender sein. Auf dieses Konzept Enzensbergers bezogen sich denn auch viele der gegen Ende des 20. Jahrhunderts entstanden Bürgermedien (wie z. B. die „freien Radiostationen und „offenen Kanäle“) in allen deutschsprachigen Ländern (vgl. Peissl 2008, S. 243 ff.).

Zur Überwindung überholter ideologischer und in manchen Aspekten elitärer Positionen innerhalb des linksorientierten Diskurses trug in den späten 1990er-Jahren eine erste Rezeption der „Cultural Studies“ bei, welche gegenüber den traditionellen Medienwirkungstheorien hervorhoben, dass Mediennutzer als „aktive Leser“ an der Bedeutungskonstitution von Medienbotschaften („meaning-making“) selbst wesentlichen Anteil haben (vgl. Hepp 2010; Winter 1995). In Österreich betont Brigitte Hipfl den Bezug zu den Cultural Studies. Wenn die Medienpädagogik nicht die neoliberale Rhetorik reproduzieren wolle, dann habe sie im Sinne der Cultural Studies die neuen Formen von Ungleichheiten und Machtrelationen herauszuarbeiten (Hipfl 2008, S. 92). In den letzten Jahren ist das zunehmende Verschwinden der klaren Positionen von Sender und Empfänger vor allem mit dem Web 2.0 verbunden, in dessen Kontext Begriffe wie „Produser“ oder „Mitmachweb“ entstanden sind. In Aufnahme der Überlegungen von Henry Jenkins lässt sich eine partizipative Kultur beschreiben, welche das Zentrum der Medienkompetenzen von der individuellen Gestaltung zum Handeln innerhalb von Communities verschiebt (Jenkins 2006, S. 7). Damit hat sich die Medienpädagogik weit von bewahrpädagogischen Positionen distanziert. Wie weit allerdings die partizipativen Möglichkeiten der Netzkommunikation von Kindern und Jugendlichen aktiv genutzt werden, ist aufgrund empirischer Daten umstritten.

2. Das Profil der deutschsprachigen Medienpädagogik

Prägend für die Entwicklung einer eigenständigen Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum war die seit den 1970er-Jahren anhaltende Fokussierung auf den Begriff der Medienkompetenz. Unter Berufung auf diesen Begriff etablierte sich ein unverwechselbarer Diskurs einer sich stabilisierenden Disziplin. Ab dem Ende der 1990er-Jahre konzentrierte sich dann die Diskussion immer mehr auf einen neuen Schlüsselbegriff – nämlich jenen der Medienbildung, der mit der zentralen Funktion des Bildungskonzepts vor allem auf den erziehungswissenschaftlichen Bezug zur Medienpädagogik verweist. Diese theoretische Profilierung der Medienpädagogik soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

2.1 Medienkompetenz als Schlüsselbegriff

Die deutschsprachige Medienpädagogik unterscheidet sich von der stärker sprachwissenschaftlich fundierten Sichtweise in den angloamerikanischen Ländern, wo der Begriff der „Media literacy“ zum Fokus der medienpädagogischen

gischen Diskussion avancierte. Im deutschsprachigen Raum dagegen prägte der durch Dieter Baacke vom Habermasschen Konzept der kommunikativen Kompetenz abgeleitete Begriff der Medienkompetenz die Diskussion. Auch dieser bezieht sich auf Sprache, sieht diese aber sprachpragmatisch im Rahmen von Handlungskompetenzen: Kommunikation und Handeln seien nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustands des In-der-Welt Seins. Vor diesem Hintergrund wird es möglich, die bewahrpädagogische Haltung zu überwinden oder wie Baacke schreibt: „Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden“ (Baacke 1996, S. 4).

Medienkompetenz sei in diesem Zusammenhang primär eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz: Sie betone die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen (Baacke 1996, S. 8). Im Zeitalter einer verstärkten Mediatisierung wird es dabei immer wichtiger, über Medienkompetenzen zu verfügen.

In der klassisch gewordenen Fassung fasst Baacke die Medienkompetenzen in vier Bereichen, die er wie folgt umschreibt:

- *Medienkritik*, indem man fähig ist, sich analytisch, ethisch und reflexiv auf Medien zu beziehen;
- *Medienkunde* als Wissen über Medien im Sinne der Informiertheit über das Mediensystem und die Fertigkeit, im Rahmen einer instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeit, die entsprechenden Geräte bedienen zu können;
- *Mediennutzung* sowohl durch Rezeption wie aktiv als Anbieter;
- innovative und kreative *Mediengestaltung* (Baacke 1996, S. 8).

Auch wenn diese Medienkompetenzen später zum Teil weiter ausgearbeitet oder ergänzt wurden – etwa durch Groeben (2002), der ein Medialitätsbewusstsein sowie die medienbezogene Genussfähigkeit als weitere wichtige Elemente einführt –, blieben die von Baacke formulierten Kompetenzbereiche bis heute wegweisend.

Mit der PISA-Diskussion erhielt im letzten Jahrzehnt die Debatte um Kompetenzen eine Bedeutung für die gesamte Erziehungswissenschaft. Allerdings erwies sich der Kompetenzbegriff der Medienpädagogik als zu wenig operationalisiert, als dass er direkt mit der Entwicklung von medienpädagogischen Bildungsstandards in Verbindung gesetzt werden konnte. Dennoch erscheint es möglich, auf dieser Grundlage die Entwicklung von Bildungsstandards zu verfolgen, welche den domänenspezifischen Charakter der Medienpädagogik als Bündelung überfachlicher Fähigkeiten innerhalb des schu-

lischen Bildungskanons akzentuierten (vgl. Moser 2012, S. 266). Tulodziecki, Herzig und Grafe formulieren zu diesem Zweck fünf Aufgabenbereiche für die Förderung von Medienkompetenz:

- Das *Auswählen und Nutzen* (vorhandener) medialer Angebote,
- das *Gestalten und Verbreiten* eigener medialer Beiträge,
- das *Verstehen und Erkennen* von Mediengestaltungen,
- das *Erkennen und Aufarbeiten* von Medieneinflüssen,
- das *Durchschauen und Beurteilen* von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, S. 182).

Versucht man, die Entwicklung von personalen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit Bereichen der Medienkompetenz zusammenzubringen, kann dies in folgender Matrix geschehen (Moser 2010b, S. 50):

Bereiche der Medienkompetenz	Personale Kompetenzen			
		Medienwissen	Handlungskompetenzen	Soziale Kompetenzen
	Können	Über Grundwissen im Medienbereich verfügen	Routiniertes und mediengerechtes Handeln	Sozial angemessen mit Medien kooperieren
	Aus-tausch	Die Sprache der Medien beherrschen	Medien und ihre Lesarten gezielt für eigene Bedürfnisse nutzen	Medien mit dem Ziel der Zusammenarbeit und Kooperation nutzen
Reflexion	Die Regeln des Mediensystems kennen und kritisch beurteilen	Kritische Beurteilung des eigenen Medienhandelns	Medienwirkungen auf das soziale Handeln kritisch beurteilen	

Abbildung 1: Kompetenzmatrix zur Entwicklung von Bildungsstandards

Auch in den zuletzt beschriebenen Modellen scheint der Ansatz Baackes durch, der die kognitive Medienkunde und -reflexion um eine handlungsorientierte Komponente ergänzt hat. Tulodziecki beschreibt dies als Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge, was in der obenstehenden Kompetenzmatrix unter dem Aspekt des „Könnens“ verzeichnet ist.

2.2 Medienbildung und/oder Medienkompetenz

In den letzten Jahren ist, z. T. in expliziter Konkurrenz zum Konzept der Medienkompetenz, der Begriff der „Medienbildung“ in den Vordergrund getreten. Die Kontroverse zwischen Medienkompetenz und Medienbildung wurde in der Zeitschrift *medien + erziehung* (merz) durch einen als Vermittlungsversuch gekennzeichneten Beitrag von Bernd Schorb (2009) lanciert.

Der Autor formulierte die These, Bildung könne als Ziel verstanden werden, Kompetenz als Schrittfolge auf dem Weg:

„Medienbildung und Medienkompetenz müssen sich dann nicht ausschließen, wenn man erstere als Ziel medienpädagogischen Handelns sieht, zu deren Erreichen Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten ausgebildet werden muss“ (Schorb 2009, S. 55).

Dieser These wurde fast unisono entgegengesetzt, dass man Medienkompetenz und Medienbildung nicht im Rahmen einer Logik der Zielerreichung miteinander verknüpfen könne. Vielmehr handele es sich um unterschiedliche Perspektiven im Umgang mit der Medienproblematik. Die Spezifität eines bildungstheoretischen Zugangs zur Medienpädagogik hat Pietraß schon früh betont, wenn sie festhält, dass Medienbildung ihre Bedeutung weniger aus dem Mediensystem erhalte, sondern auf die Relation Mensch-Medien gerichtet sei, was als wesentliche Erweiterung von Medienkompetenz zu verstehen sei (Pietraß 2005, 44). Medienkompetenz und Medienbildung stehen aus dieser Sicht für ganz unterschiedliche Zugangsweisen, Beschreibungen und Abgrenzungen des Feldes der Medienpädagogik. Während Kompetenztheorien, so Dieter Spanhel, sich auf spezifische Ausprägungen der allgemeinen menschlichen Handlungsfähigkeit richten, beschreiben Bildungstheorien „grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozesses und die in der Person und ihrer Umwelt liegenden Bedingungen“ (Spanhel 2011, S. 97). Nach Fromme und Jörissen (2010, S. 51) verschränkt ein bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung Prozesse der Subjektivierung und der Transformation von Wissen mit einem medialitätstheoretischen Ansatz, der die konstitutiven, subjektivierenden Aspekte von Medien begrifflich modelliert.

Die Fruchtbarkeit der Theoriebildung im Umkreis der Konzeptualisierung von „Medienbildung“ zeigt sich an verschiedenen Konkretisierungen, welche das Konzept der Medienbildung illustrieren:

- So gehen Marotzki und Jörissen (2008) von einer „strukturalen Medienbildung“ aus, welche die reflexiven Orientierungsleistungen von Bildung in den Mittelpunkt stellt. Es handele sich dabei um ein reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung über Bildungsprozesse durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden. Die Bedeutung der Medienbildung liege vor allem darin, dass „mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse erhielten (Marotzki/Jörissen 2008, S. 103).

- Ähnlich betont Spanhel, dass gegenüber der gezielten Vermittlung einzelner Medienkompetenzen die Medienbildung „mediale Bildungsräume“ eröffne: „Ein Medienangebot kann gewisse Bildungschancen bieten, indem es eine (multi-)mediale Lernumgebung als Bildungsraum eröffnet, in dem die Heranwachsenden eigenständig und selbstverantwortlich lernen und ihren Bildungsprozess vorantreiben können“ (Spanhel 2010, S. 53).
- Bachmair macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Bildungsräume kulturell geprägt sind. Anschließend an Überlegungen Humboldts betrachtet er Bildung als Entfaltung der Kräfte der Kinder, die sich ihre kulturelle Umwelt in Aufnahme ihrer eigenen Spuren aneignen und diese gestalten (Bachmair 2009, S. 17 f.). Dies geschehe in einem reflexiven Verhältnis der Kinder zu ihrer sozialen, kulturellen und dinglichen Umwelt sowie zu ihrer emotionalen und kognitiven Innenwelt.
- Das reflexive Verhältnis zur Umwelt kann entfremdungstheoretisch als Versuch betrachtet werden, die verdinglichte Umwelt der (Massen-)Medien wieder als Produkt der Menschen wahrzunehmen, die diese sich nun wieder als selbst geschaffene Realität aneignen (vgl. Moser 2011). Hier liegen dann Verbindungen zu Partizipationsgedanken nahe, wie sie mit dem Web 2.0 als Bildungsraum diskutiert werden.

2.3 Medienpädagogik und der angloamerikanische Mediendiskurs

Mit der Herausarbeitung von Schlüsselkonzepten wie „Medienkompetenz“ und „Medienbildung“ hat die deutschsprachige Medienpädagogik ein unverwechselbares Profil gewonnen. Zudem gelang mit dem Begriff der Medienbildung in den letzten Jahren eine verstärkte Verankerung im Kontext der Erziehungswissenschaften – dies gegenüber kommunikationswissenschaftlichen Sichtweisen, wie sie am Ursprung der Diskussion um Medienkompetenz standen. Der Bildungsbegriff ist nämlich ein Schlüsselbegriff der deutschen Erziehungswissenschaft. Mit der Aufnahme dieses „einheimischen“ Begriffs der Erziehungswissenschaft unterstreicht die Medienpädagogik die pädagogische Zuordnung ihrer Disziplin.

Mit diesem Profil grenzt sich der deutschsprachige Raum gegen angelsächsische Bestrebungen zur Medienpädagogik ab. Weder existiert dort der Begriff der Medienkompetenz noch jener der Medienbildung. Vielmehr steht dort der Begriff der „Media Literacy“ im Zentrum. Dieser entstammt weniger kommunikationswissenschaftlichen Überlegungen, sondern einem sprachwissenschaftlichen Zugang zu Überlegungen im Umgang mit Medienbotschaften. „Media Literacy“ ist dabei stark analytisch ausgerichtet. Nach dem

amerikanischen Fachverband NAMLE (The National Association for Media Literacy Education) bezeichnet „Media Literacy“ die Fähigkeit, Symbole zu encodieren und zu decodieren, die über Medien verbreitet werden, sowie die Fähigkeit, mediale Botschaften zu synthetisieren, zu analysieren und zu produzieren. Auf eine Kurzform gebracht heißt es dazu auf der Website von NAMLE:

„Within North America, media literacy is seen to consist of a series of communication competencies, including the ability to ACCESS, ANALYZE, EVALUATE, and COMMUNICATE information in a variety of forms, including print and non-print messages“ (www.namle.net).

Diese sehr unterschiedliche Terminologie macht es der deutschsprachigen Medienpädagogik nicht leicht, in den internationalen Diskursen präsent zu sein. Dabei ist eine verstärkte internationale Ausrichtung durchaus wünschenswert, wenn nicht sogar absolut notwendig, da in einer globalen Welt die Medien und ihre Auswirkungen überall dieselben sind und sich höchstens die Diskurse unterscheiden. In den 1980er-Jahren gab es zwar Ansätze im Bereich der Diskussionen um den Einsatz des Computers in der Schule, die eine Annäherung an den Literacy-Begriff signalisierten. So sprach man damals – als das Programmieren und die damit verknüpften Computersprachen im Zentrum standen – von einer „Computeralphabetisierung“, die als neues Bildungsziel notwendig sei. Mit der Hinwendung zu einer Alltagsinformatik, welche den Umgang mit dem Rechner in den Mittelpunkt stellte, verschwand allerdings auch die Computeralphabetisierung schnell wieder aus dem Begriffsrepertoire der Medienpädagogik.

Immerhin gibt es heute einige Ansatzpunkte, die helfen könnten, diese Kluft zum angloamerikanischen Raum zu verringern:

- Einmal ist auf die Arbeiten des Zürcher Medienpädagogen Christian Doelker zu verweisen, der früh schon auf einen „erweiterten Textbegriff“ hingewiesen hat, der auch visuelle Textelemente umfasse. Die Schule müsse, so Doelker, ihren traditionellen Alphabetisierungsauftrag um die Dimensionen Bild und Ton erweitern (Doelker 1989, S. 10). Seine Analysevorschlage von Medientexten, die er in seinem Buch „Ein Bild ist mehr als ein Bild“ entwickelt, können durchaus als eine spezifische Form der Förderung im Sinne von „Media Literacy“ verstanden werden (vgl. Doelker 1997).
- Die verstärkte Aufnahme von Überlegungen der Cultural Studies (Hepp 2010; Hipfl 2003) könnte ebenfalls zu einem Brückenschlag beitragen, da die Arbeiten der Cultural Studies die angloamerikanischen Überlegungen zur Medienpädagogik stark beeinflusst haben (vgl. z. B. Buckingham u. Sefton-Green 1994). Für die deutschsprachige Medienpädagogik könnte

es sinnvoll sein, auf dem Hintergrund des aktiven Lesers verstärkt auch die Codes einer sozialen Semiotik der Populärkultur als Analyseinstrumente einzubeziehen (vgl. Moser 2010a, S. 255 ff.).

- Die Mediatisierung der Gesellschaft begründet, wie Theo Hug betont, einen „Mediatic Turn“, der neue Forschungsthemen mit sich bringt, die von Anfang an im internationalen Kontext diskutiert werden sollten: „Die Diskussionen über den Umgang mit intelligenten Maschinen, cyborgs und e-dwarfs, mixed-reality-Technologien und Mensch-Maschine-,Symbiosen' machen aber jetzt schon deutlich, dass hier gewichtige Konsequenzen für viele konzeptionelle und pragmatische Fragen der Medienpädagogik absehbar sind“ (Hug 2008, 69)

Gleichzeit ist auch von den angloamerikanischen Diskussionen her eine konzeptuelle Annäherung der Media Literacy-Diskussion an die hiesigen Überlegungen zur Medienkompetenz festzustellen. So spricht der amerikanische Fachverband NAMLE in seinem Konzept zur Förderung von Fähigkeiten zu ACCESS, ANALYZE, EVALUATE and COMMUNICATE wörtlich von „communication competencies“. Aber auch inhaltlich kommen die Baackeschen Elemente der Medienkompetenz in diesem Ansatz fast deckungsgleich vor. Zu einer ähnlichen Beurteilung gelangt Grafe in ihrem Vergleich zwischen der deutschsprachigen und der anglo-amerikanischen Auseinandersetzung mit Medien: Sie stellt fest, dass auf der Ebene der anvisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zahlreiche Gemeinsamkeiten zur Media Literacy bestehen (Grafe 2011, S. 76).

Insbesondere nehmen auch angelsächsische Ansätze immer häufiger Bezug auf handlungsorientierte sowie projektorientierte Ansätze. So betont Buckingham, dass Medienerziehung (Media education) eine kritische und eine kreative Unternehmung darstelle:

„Sie versieht die jungen Menschen mit den kritischen Instrumenten, welche sie benötigen, um die Medien, die ihr Leben durchdringen, zu interpretieren, zu verstehen und wenn nötig herauszufordern; und sie verschaffen ihnen die Fähigkeit, ihre eigenen Medien zu produzieren und aktive Teilnehmer der Medienkultur zu werden, anstatt nur passive Konsumenten“ (Buckingham 2007, S. 14).

Auch in solchen Ansätzen geht es um Fragen einer „Bildung“ im Bereich der Medien. Doch Buckingham spricht von „Media education“ und in der amerikanischen Diskussion wird unter der Federführung von NAMLE immer häufiger die „Media Literacy Education“ bevorzugt. Dies zeigt, dass insbesondere die Konzeptualisierung der Medienbildung mit ihrem Rückgriff auf die Tradition der deutschen Bildungsdebatte außerhalb des deutschsprachi-

gen Raums fremd bleibt und auf wenig Verständnis stößt. Das damit verbundene Dilemma lässt sich in folgender These zusammenfassen: *Das Konzept der Medienbildung stabilisiert auf der einen Seite die erziehungswissenschaftliche Ausrichtung der Medienpädagogik, es ist jedoch international kaum anschlussfähig und nur schwer vermittelbar.*

3. Die deutschsprachige Medienpädagogik und ihre länderspezifische Ausdifferenzierung

Wie aufgezeigt wurde, hat sich im deutschsprachigen Raum eine Medienpädagogik entwickelt, die ihre Diskurse über die Grenzen der einzelnen Länder hinweg führt. Wesentliche Positionen zur Medienkompetenz und zur Medienbildung sind mehr mit bestimmten Personen verbunden als mit länderspezifischen Besonderheiten – so in den Anfängen der deutschsprachigen Medienpädagogik mit Dieter Baacke in Deutschland, Franz Zöchbauer in Österreich und Christian Doelker in der Schweiz. Der Austausch über die Ländergrenzen hinweg betrifft auch die heutige Besetzung der Lehrstühle. So hat die Salzburger Medienpädagogin Ingrid Paus-Hasebrink Publizistik und Germanistik an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster studiert und sich dann in Bielefeld habilitiert. Und auch der Wiener Medienpädagoge Christian Swertz war ursprünglich Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bielefeld.

3.1 Die Institutionalisierung an Hochschulen und in Fachverbänden

Allerdings ist zu beachten, dass das Fach Medienpädagogik in kleinen Ländern wie der Schweiz und Österreich weniger gut ausgestattet ist als in Deutschland. In Österreich sind es vor allem die Universitäten von Salzburg, Wien, Klagenfurt und Innsbruck sowie die Donau-Universität Krems, die medienpädagogisch hervorstechen. In der Schweiz dagegen existiert nach der Emeritierung von Doelker kein einziger Lehrstuhl mehr mit medienpädagogischer Denomination. Hier hat sich der Schwerpunkt eher zu den neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen verschoben, die ihre medienpädagogischen Lehranteile ausgebaut haben. An ihnen wurden auch medienpädagogische Professuren oder Dozentenstellen im Rahmen der Lehrerbildung eingerichtet. Allerdings ist das Ergebnis letztlich zwiespältig:

„Die medienpädagogischen Module sind aber gegenüber den früheren Ausbildungen nicht zwingend ausgebaut worden, sondern kamen zum Teil durch andere Fachbereiche unter Druck oder wurden stark auf den

Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie ausgerichtet“ (Süss, Lampert u. Wijnen 2010, S. 199).

Welche Bedeutung die auch in Österreich seit kurzem aufgebauten Pädagogischen Hochschulen für die Verankerung der Medienpädagogik an den Hochschulen erhalten, ist schwer abzuschätzen. So soll immerhin die Möglichkeit bestehen, im Bachelorstudium pädagogische Spezialisierungen wie z. B. Inklusive Pädagogik, Umgang mit Heterogenität, aber auch Medienpädagogik einzurichten (Schratz 2012, S. 8).

Die fachliche Organisation der Medienpädagoginnen und Medienpädagogen konzentriert sich im deutschsprachigen Raum auf die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Im akademischen Bereich sind es die Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sowie die Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK). Alle diese fachlichen Organisationen haben auch Mitglieder aus Österreich und der Schweiz. Dazu haben sich österreichische Medienpädagogen und Medienpädagoginnen in der „Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ organisiert. In der Schweiz gibt es einen kleinen Ableger der deutschen GMK sowie eine Fachgruppe Medienpädagogik/Mediensozialisation in der Schweizerischen Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft (SGKM).

3.2 Professionalisierung der Medienpädagogik

Seit den 1990er-Jahren wurde zudem die Frage einer Professionalisierung der Medienpädagogik verstärkt diskutiert – dies vor allem im Rahmen von beruflichen Tätigkeiten im außerschulischen Bereich (vgl. Hugger 2001). Medienpädagogische Tätigkeiten sollen dabei als Vollzeitbeschäftigung erfolgen und im Rahmen spezifischer medienpädagogischer Ausbildungsgänge gelehrt werden. Wesentliches Merkmal einer solchen Entwicklung ist nach Neuss (2003, S. 18) die Abgrenzung gegenüber einem ausschließlich auf Honorarbasis finanzierten Lebensunterhalt. In einer empirischen Studie kommt Aufenanger 2003 demgegenüber zum Schluss, dass Praktiker der Medienpädagogik im Allgemeinen über keine grundständige Ausbildung in Medienpädagogik verfügen. Medienpädagogik sei in den meisten Fällen ein Teil von wichtigen Tätigkeiten in der eigenen Praxis, aber sie umfassen nicht die vollkommene Beschreibung dessen, was man beruflich tut (Aufenanger 2003, 63). Und Geretschläger hält 2008 für Österreich fest, dass immer noch ein einschlägiges Berufsfeld fehle. Zudem mangle es an einschlägigen Einrichtungen und damit an konkreten Arbeits- und Einsatzmöglichkeiten.

Im ganzen deutschsprachigen Raum sind eigentliche medienpädagogische Ausbildungsgänge selten; vielmehr ist die Medienpädagogik meist auf wenige Module innerhalb grundständiger Studien beschränkt. Zunehmend sind dagegen Zusatz- und Erweiterungsstudiengänge in Medienpädagogik, die von Hochschulen angeboten werden. Insgesamt gilt Huggers Einschätzung von 2007 nach wie vor:

„Für den Beruf Medienpädagogin/Medienpädagoge muss bisher kein spezifischer Studiengang studiert werden. Ein wissenschaftlicher Abschluss wird erwartet, bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint aber jeder Medienpädagoge werden zu können, der dies anstrebt, unabhängig davon, welchen Studienabschluss er vorzuweisen hat“ (Hugger 2007, S. 275).

3.3 Medienpädagogik im Schulsystem

Betrachtet man das Schulwesen, so ist die Situation in allen drei Ländern ähnlich, aber durch die je spezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen geprägt. So ging man davon aus, dass medienpädagogische Inhalte integrativ in den Schulfächern zu vermitteln seien. In Österreich war diesbezüglich ein Grundsatzterlass des Bildungsministeriums wesentlich, der 1989 eingeführt und dann kontinuierlich weiterentwickelt wurde. Dieser Grundsatzterlass nimmt alle Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht, von der 1. bis zur 13. Schulstufe Medienerziehung in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen aufzugreifen. In der überarbeiteten Fassung von 2001 wird dabei zwischen Medienkompetenz als Zielhorizont und Medienerziehung als Handlungsfeld unterschieden (Krucsay 2005, S. 26). Die integrative Orientierung wird im Grundsatzterlass wie folgt begründet:

„Da die in den Medien behandelten Themen alle Bereiche des Erkennens und Handelns berühren, ist die Medienerziehung nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände oder bestimmte Schulstufen beschränkt. Jeder Lehrer/jede Lehrerin ist vielmehr verpflichtet, auf sie als Unterrichtsprinzip, wie es in den einzelnen Lehrplänen verankert ist, in allen Unterrichtsgegenständen fachspezifisch Bedacht zu nehmen. Für diesen Bereich bieten sich projektorientierte Unterrichtsformen an“
(<http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/grundsatzterlass/index.php>).

In Deutschland hat die Bund-Länder-Kommission mit Blick auf die Einführung des Computers in den Schulen umfassende Konzeptunterlagen erstellt.

So entstand bereits 1987 ein „Gesamtkonzept für informationstechnische Grundbildung“, das betont, in Schule und Ausbildung sei es notwendig, die neuen Aufgaben und Inhalte mit den bisherigen in Einklang zu bringen:

„Ziel aller Bemühungen muss es sein, durch die Vermittlung einer informationstechnischen Bildung allen Jugendlichen – Mädchen und Jungen gleichermaßen – die Chancen der neuen Techniken zu eröffnen und sie zugleich vor den Risiken zu bewahren, die durch unangemessenen Gebrauch entstehen können“ (BLK 1987, S. 6).

In der Schweiz dagegen waren es die Kantone, die ähnliche Konzepte vorlegten. So sind Medienerziehung und Informatik im Lehrplan des Kantons Zürich explizit im fachübergreifenden Teil des Lehrplans festgeschrieben. Dabei nähern sich die beiden Bereiche der Informatik und der Medienerziehung in den letzten Jahren stark an. Nach Thomas Merz-Abt (2004, S. 148) sind die Lehrpläne für Medienerziehung und Informatik nach wie vor additiv, doch schon in der Formulierung sei der Schritt zu einem integrierten Konzept vorbereitet. Im Rahmen der Diskussion um den „Lehrplan 21“ scheinen zudem medienpädagogische Inhalte nun auch gesamtschweizerisch vom Bund gefördert zu werden.

3.4 Der ungesicherte Status der Medienpädagogik

Die fachübergreifende Integration der Medieninhalte im deutschsprachigen Raum zeigt jedoch auch, wie fragil die Stellung der Medienpädagogik nach wie vor ist: Es hängt von der Bereitschaft der Vertreter der traditionellen Schulfächer ab, ob die Integration in den Schulunterricht gelingt. Aufgrund der generellen Überlastung mit Themen und Leistungsansprüchen in den Kerninhalten der Fächer ist dies nicht immer der Fall. Generell scheint der Status der Medienpädagogik in den drei Ländern nach wie vor nicht genügend verankert. In allen drei Ländern wird in einschlägigen Veröffentlichungen immer wieder auf den prekären Stand hingewiesen, der mit der Bedeutung der Medien in einer mediatisierten Gesellschaft nicht übereinstimmt. Für Österreich sieht Geretschläger die aktuelle Medienpädagogik in einer Krise. Sie zitiert ihre eigene Aussage von 1982, wonach die Medienpädagogik in Österreich keine Bewegung von unten sei, sondern eine Forderung von Insidern, zu deren Umsetzung die Rahmenbedingungen fehlten. Dies sei auch in der aktuellen Situation nach wie vor gültig (Geretschleger 2008, S. 154). Theo Hug hält fest, dass die Anforderungen einer Mediengesellschaft nicht angemessen bearbeitet werden könnten, sofern kein Ausbau der medienpädagogischen Forschung und keine verstärkte Kooperation von angewandter

und Grundlagenforschung erfolgten (Hug 2005, S. 21). Und Sigrid Jones betont:

„Ein Konsens über die Aufgaben der Medienpädagogik zwischen Fachleuten verschiedener Wissenschaftsdisziplinen einerseits und Pädagog/innen in und außerhalb der Schule andererseits wurde in Österreich noch nicht erlangt“ (Jones 2008, S. 191).

Für die Schweiz befürchtet Fröhlich (2003) das Verschwinden der Medienpädagogik, denn Medienpädagogik bedeute immer häufiger die Gleichsetzung von Medienkompetenz mit den Anforderungen der Informations- und Kommunikationstechnologien, was eine starke Einschränkung und Verkürzung bedeute. Das mag übertrieben sein, da in letzter Zeit die Verklammerung von Medienerziehung und ICT über den Begriff einer umfassenderen Medienbildung vorangetrieben wurde, was die technischen Verkürzungen mindestens zum Teil aufgehoben hat (vgl. Moser 2005). Wie problematisch die Situation indessen in der Schweiz nach wie vor ist, belegt, die Tatsache, dass es dort gegenwärtig keinen einzigen medienpädagogischen Lehrstuhl mehr gibt. Da die Pädagogischen Hochschulen über kein Promotionsrecht verfügen, bedeutet dies, dass es keine Möglichkeit gibt, den eigenen Nachwuchs in diesem Fach im Inland zu rekrutieren.

Für Deutschland sieht Tulodziecki (2005) – und das gilt m. E. in ähnlicher Weise für Österreich und die Schweiz – allerdings insgesamt keine Veranlassung, die Medienpädagogik in einer Krise im Sinn einer Notsituation oder einer „existenziellen“ Gefährdung zu sehen. Dass Medien zu einer zentralen Dimension des heutigen Alltagslebens gehören, scheint allgemein anerkannt. Allerdings bestehen unterschiedliche Meinungen darüber, wie stark der Umgang mit Medien bildungspolitisch zu fördern ist. So gibt es durchaus Stimmen, welche darin keine politische Priorität sehen, da die digitalen Medien ja ohnehin zum Alltag der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen gehören. Auch dort, wo gegenüber den Medien eine besondere Aufmerksamkeit bzw. eine Förderungsbereitschaft besteht, ist dies nicht nur mit Vorteilen, sondern auch mit Problemen verbunden:

„Zum einen wurde dabei häufig nur ein Segment der Medienpädagogik – die Verwendung von Computer und Internet für Lehren und Lernen – zum Teil sogar zu Lasten anderer Bereiche der Medienpädagogik gefördert. Zum anderen verführte der mit der Einführung von Computer und Internet verbundene Aktionismus dazu, viele Fragen nur oberflächlich ohne hinreichende Berücksichtigung und Aufarbeitung lange vorliegender Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung sowie der Mediendidaktik und der Medienforschung zu bearbeiten und damit dem Ruf der Medien-

pädagogik eher zu schaden als ihm zu nützen“ (Tulodziecki 2005, S. 33).

In Deutschland hat die von den verschiedenen Fachverbänden getragene Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ das Unbehagen der Medienpädagog/innen in einem Manifest formuliert. Darin wird anerkannt, dass in den letzten Jahren ein Fortschritt erzielt wurde, der indessen nicht hinreichend sei:

„Theoretische und empirische Arbeiten beleuchten die vielfältigen Dimensionen des Medienhandelns und die Bedeutung der Medien für Sozialisation und kulturelle Alltagspraktiken. Es gibt eine Fülle an hervorragenden medienpädagogischen Materialien für die Praxis, eine Vielzahl an überzeugenden Modellversuchen und eindrucksvollen Leuchtturmprojekten, aber es fehlt an der erforderlichen Nachhaltigkeit. Es mangelt nach wie vor an der Infrastruktur und an den organisatorischen Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen sowie an der medienpädagogischen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte“ (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest>).

4. Fazit

Insgesamt kann hier festgehalten werden, dass sich die Medienpädagogik in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum stabilisiert und profiliert hat. Die Institutionalisierung ist fortgeschritten, und es besteht im deutschsprachigen Raum ein übergreifender medienpädagogischer Diskurs mit spezifischer Begrifflichkeit. Dies wird unterstützt durch publizistische Kanäle wie

- die Jahrbücher der Sektion Medienpädagogik in der DGfE, die von der Pädagogischen Hochschule Zürich zusammen mit der Sektion herausgegebene Online-Zeitschrift MedienPädagogik (www.medienpaed.com)
- den kopaed Verlag als medienpädagogisch orientierten Verlag mit seiner Zeitschrift *medien + erziehung*
- die in Österreich vierteljährlich erscheinende Zeitschrift *Medienimpulse*
- Medienpädagogische Websites wie *Lehrer-Online* oder *Medienmanual* (www.medienmanual.at)

All dies stützt die These, wonach sich die Medienpädagogik trotz aller Schwierigkeiten zu einer funktionierenden Community von Wissenschaftlern und Medienpraktikern entwickelt hat, die den gesamten deutschsprachigen Raum umspannt. Im Bereich der Medienpraxis wird es darum gehen, die

grundsätzliche Akzeptanz medienpädagogischer Aufgaben in der Gesellschaft in eine konkrete Ausgestaltung auf der Ebene von Kommunen und Bundesländern bzw. Kantonen überzuführen. Darüber hinaus wird es notwendig sein, sich in den nächsten Jahren verstärkt im Rahmen der Globalisierung zu vernetzen, da „medienpädagogisch relevante Fragestellungen nicht länger mehr mit limitierten, sich lediglich in nationalen Grenzen abspielenden Prozessen zu tun“ haben (Paus-Hasebrink 2005, S. 5).

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2003). Medienpädagog/Innen im Beruf – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Neuss, Norbert (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Ausbildungsfelder. München: kopaed, S. 55–66.
- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat. In: Medien Praktisch, 20, 2, S. 4–10.
- Bachmair, Ben (2009). Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in Erlebniswelten. Wiesbaden: VS.
- Beer, Ulrich (1960). Geheime Miterzieher der Jugend. Düsseldorf: Walter Rau.
- Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (2008). Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien; Berlin: Lit, S. 11–26.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1987). Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Heft 16. Bonn.
- Buckingham, David (2007). Schooling the Digital Generation. Popular Culture, New Media and the Future of Education. In: medienimpulse 59, 3, S. 5–20.
- Buckingham, David; Sefton-Green, Julian (1994): Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media. London: Taylor & Francis.
- Doelker, Christian (1989). Kulturtechnik Fernsehen. Stuttgart: Klett.
- Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Enzensberger, Hans-Magnus (1985). Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Prokop, Dieter (Hrsg.): Medienforschung. Band 2. Frankfurt a. M.: Fischer, 471–483.; zuerst 1970 in der Zeitschrift Kursbuch.
- Fröhlich, Arnold (2003). Das allmähliche Verschwinden der Medienpädagogik. Postulate für die Medienbildung von Lehrpersonen. In: Medienheft 19 (http://www.medienheft.ch/uploads/media/d19_FroehlichArnold.pdf)
- Fromme, Johannes; Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: medien + erziehung 5, S. 46–54.
- Geretschläger, Ingrid (2008). Als die Medienpädagogik in Österreich Segel setzte. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin. Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien; Berlin: Lit, 148–155.
- Grafe, Silke (2011): „media literacy“ und „media (literacy) education“ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: Moser, Heinz ;Grell, Petra; Niesyto, Horst. Medienbil-

- dung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, S. 59–77.
- Groeben, Norbert (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina, Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 160–194.
- Hepp, Andreas (2010). Cultural Studies und Medienanalyse: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Hipfl, Brigitte (2003). Medien – Macht – Pädagogik. Konturen einer Cultural-Studies-basierten Medienpädagogik, illustriert an Reality-TV-Sendungen. In: Medienpädagogik, 2 (<http://www.medienpaed.com/03-2/hipfl03-2.pdf>).
- Hipfl, Brigitte (2008). Das Vermächtnis der Cultural Studies für die Medienpädagogik. In: Edith Blaschitz, Martin Seibt. Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien; Berlin: Lit, S. 84–93.
- Hug, Theo (2005). 5. Bild: Medial Turn – Neue Herausforderungen der Österreichischen Medienpädagogik, In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (Hrsg.): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potentiale und Probleme – ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: Medienpädagogik 1, S. 20–22.
- Hug, Theo (2008). Grundlagen zur Medienpädagogik im Lichte der medialen Wende. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin. Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien; Berlin: Lit, S. 63–73.
- Hugger, Kai-Uwe (2001). Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2007). Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung. In: Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS, S. 262–282.
- Jenkins, Henry (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge. http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.
- Jones, Sigrid (2008). Medienpädagogik in Österreich aus internationaler Perspektiv – Strategien für die Zukunft. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien; Berlin: Lit, S. 189–200.
- Krucsay, Susanne (2005). 7. Bild: Medienkompetenz und Schule – zur Institutionalisierung der Medienpädagogik im schulischen Bereich. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (Hrsg.): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potentiale und Probleme – ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: Medienpädagogik 1, S. 25–29.
- Marotzki, Wilfried; Jörissen, Benjamin (2008). Medienbildung. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe. Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 100–109.
- Merz-Abt, Thomas (2004). Medienbildung in der Volksschule. Grundlagen und konkrete Umsetzung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Moser, Heinz (2000). „Werd’ mir nur nicht eingebildet“ – Zur Geschichte der Medien im zwanzigsten Jahrhundert. In: Moser, Heinz; Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Jahrhundert des Kindes. Eine Bilanz. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 188–204.
- Moser, Heinz (2005). „Verschwindet“ die Medienpädagogik in der Schweiz? In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München kopaed, S. 265–273.

- Moser, Heinz (2010a). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS (5. Auflage).
- Moser, Heinz (2010b). Schule 2.0. Medienkompetenz für den Unterricht. Köln: Carl Link.
- Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, S. 41–58.
- Moser, Heinz (2012). Bildungsstandards im Medienbereich. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra(Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS, S. 249–269.
- Neuss, Norbert (2003). Zur Notwendigkeit und Professionalisierung der Medienpädagogik. In: Norbert Neuss (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Ausbildungsfelder. München: kopaed, S. 9–26.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005). 1. Bild: Die Medienpädagogik ringt um ihr Profil – nicht nur in Österreich. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (Hrsg.): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potentiale und Probleme – ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: Medienpädagogik 1, S. 3–5.
- Peissl, Helmut (2008): Intercultural Media Literacy – Community Radios als Lernorte der Selbstermächtigung in der multikulturellen Gesellschaft. In: Moser, Heinz; Sesink, Werner; Meister, Dorothee M.; Hipfl, Brigitte; Hug, Theo(Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS.
- Pietraß, Manuela (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München kopaed, S. 39–50.
- Postman, Neil (1983). Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: medien + erziehung, 5, S. 50–56.
- Schratz, Michael (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In: Schule heute, 5, S. 1–13 (<http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/15.pdf>).
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In: medien + erziehung, H. 1, 49–54.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 95–120.
- Spitzer, Manfred (2005). Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2010). Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS.
- Tulodziecki, Gerhard (2005). Medienpädagogik in der Krise? In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, 22–37.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010). Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Wallraff, Günter (1977). Der Aufmacher: Der Mann, der bei Bild Hans Esser war. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Winter, Rainer (1995). Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. München: Quintessenz.

Mediendidaktik

1. Mediendidaktik als Disziplin

Mediendidaktik ist ein interdisziplinäres Fachgebiet, das das Lernen und Lehren mit Medien zum Thema hat. Dabei sind Medien nicht nur als digitale, sondern durchaus auch als analoge Medien zu verstehen. So fallen Bücher und Texte ebenso ins Feld der Mediendidaktik wie Multimedia-Anwendungen und Film. In den letzten Jahren nimmt jedoch das Thema des E-Learnings eine zentrale Rolle in der mediendidaktischen Forschung ein. Darunter fallen zunächst alle Lernformen, in denen digitale Medien zum Einsatz kommen, sei es für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien oder für die Kommunikation zwischen den Lernenden und/oder Lehrenden. Grundlegend ist, dass Mediendidaktik sich mit Bildungsanliegen und Bildungsproblemen beschäftigt, die sich durch Einsatz von digitalen Medien einlösen /bewältigen lassen. Sie beschäftigt sich also nicht mit den Möglichkeiten der Technologie an sich, sondern mit den Potenzialen, die sich hieraus für die Lösung von Bildungsanliegen bzw. -problemen ergeben.

Die medienpädagogische Diskussion ist eingebettet in eine Reihe von Nachbardisziplinen, z.B. Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie, sowie ein Umfeld von Disziplinen, die sich mit bestimmten pädagogischen Institutionen und Kontexten beschäftigen, z. B. Schule, Hochschule, Berufliche Aus- und Weiterbildung oder Erwachsenenbildung. Auch bestehen Bezüge zu anderen pädagogischen Disziplinen wie beispielsweise zum Unterrichtsfach Informatik und zur informations-, medien- oder kommunikationstechnischen Bildung, wie sie etwa in der Schule thematisiert wird, um Kompetenz in der Nutzung von Technik zu entwickeln.

Mediendidaktik lässt sich durch ihre Interdisziplinarität nicht auf Forschung in einer der genannten Bezugsdisziplinen reduzieren. Der Lernpsychologie geht es etwa um Lernprozesse in der Größenordnung von wenigen Minuten, die sie etwa im Labor untersucht. Die Mediendidaktik thematisiert dagegen das Lernen im Feld in bestimmten Bildungskontexten. Sie muss damit die konkreten situativen Bedingungen mitdenken, unter denen Lernen stattfindet, und kann nicht von einem idealisierten „Lernen an sich“ ausgehen.

1.1 Mediendidaktik und Medienerziehung

Medienpädagogik wird üblicherweise „als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“ (Issing 1987, S. 87) verstanden. Darunter fallen Mediendidaktik, die sich mit der Funktion und Bedeutung von Medien in Lehr- und Lernprozessen beschäftigt, und Medienerziehung, die auf den reflektierten Medienkonsum und kritischen Umgang mit Medienangeboten abzielt.

Mediendidaktik und Medienerziehung gingen lange Zeit getrennte Wege. Zunehmend wird deutlich, wie eng deren Anliegen miteinander verwoben sind und wie sie in der Entstehung von Medienkompetenz bzw. -bildung zusammenwirken. Die Mediendidaktik als interdisziplinäres Fachgebiet thematisierte zunächst alleine die instrumentelle Nutzung von Medien zur Vermittlung von Lehrinhalten, etwa in der Mathematik oder dem Erlernen von Sprachen, insbesondere in der Schule, und blendete mögliche Probleme weitgehend aus, die mit der (falschen) Nutzung von Medien verbunden sein können. Die Medienerziehung beschäftigte sich lange Zeit mit den Gefahren der Mediennutzung, etwa des Fernsehens oder des Internets, und fragte nach der Entwicklung von Medienkompetenz vor allem in der außerschulischen Jugendarbeit; der Nutzung von Computern stand sie lange Zeit kritisch gegenüber.

Diese Positionierung ist durch die technische und gesellschaftliche Entwicklung so nicht mehr haltbar und in vielerlei Hinsicht aufgebrochen. Medien sind heute überall („ubiquitär“) und durchdringen („pervasiv“) unsere Lern- und Lebenswelten. Wir erfahren das Wissen der Welt ganz wesentlich über Medien, und die Entwicklung von Kompetenz, Identität und Persönlichkeit hängt eng mit der – reflektierten – Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation – über Medien – zusammen. Diese Entwicklung trägt dazu bei, dass die Anliegen von Mediendidaktik und Medienerziehung sich immer mehr verschränken:

- Mediendidaktik ist daran interessiert, wie fachliches Wissen und Fertigkeiten unter Verwendung von Medien entwickelt werden. In einer Welt, die zunehmend durch digitale Medien geprägt ist, lassen sich diese ohne entsprechende Kompetenzen pädagogisch kaum sinnvoll aufbauen. Dies schließt die Auseinandersetzung mit der Qualität von Wissensressourcen, ebenso wie die kritische Reflexion des eigenen Umgangs mit Medien mit ein.
- Medienerziehung beschäftigt sich mit der Entwicklung von Medienkompetenz: mit der kompetenten Nutzung von Medien als Mittel der Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation sowie der Artikulation und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Dies geschieht, wenn Menschen

sich über Medien Wissen der Welt erschließen, sich selbst über Medien artikulieren und mit Anderen verständigen.

Damit wird deutlich, dass Mediendidaktik sich zu dem Begriff der Medienkompetenz oder -bildung in doppelter Weise positionieren muss: Zum einen muss sie Medienkompetenz voraussetzen, damit Menschen sich Wissen über Medien aneignen können, sich über Medien artikulieren und verständigen können. Zum anderen trägt genau dieser aktive Umgang der Menschen mit Medien dazu bei, dass sich diese zu medienkompetent Handelnden entwickeln.

2. Effekte der Mediennutzung

Welche Bedeutung haben – digitale – Medien für das Lehren und Lernen, für die Bildungsarbeit und die Bildungsinstitutionen? Ist die Hoffnung berechtigt, mit digitalen Medien besser und billiger lernen zu können? Zu dieser Frage sind in den letzten Jahrzehnten zu den jeweils aktuellen Medientechniken regelmäßig empirische Studien durchgeführt worden: In der Regeln werden die Lernergebnisse von Gruppen verglichen, die entweder mit einem Medium lernen oder in einem konventionellen (Gruppen-)Unterricht. Einige der Studien zeigen deutliche Vorteile der Computer- bzw. Mediennutzung, andere zeigen keine signifikanten Unterschiede.

In Metaanalysen wird deswegen die Vielzahl der Untersuchungen zusammengeführt. Dabei lässt sich über alle Studien hinweg ein – jedoch – eher schwacher Vorteil des Computereinsatzes belegen: Der Computer kann danach im Vergleich zu traditionellen Varianten der Vermittlung dazu beitragen, dass ein höherer Lernerfolg eintritt. Dieser Effekt zeigt sich aber auch bei anderen innovativen didaktischen Ansätzen ohne Computer, die selbstgesteuertes Lernen fördern, und bei denen die Lernenden in ihrem Lernprozess Unterstützung und Rückmeldung erhalten.

Das ernüchternde Ergebnis dieser Metaanalysen bedeutet eben auch, dass mediengestützte Lernangebote in vielen Fällen genauso gute oder auch schlechtere Ergebnisse erzielen können wie konventioneller Unterricht. Es kommt nicht darauf an, Computer oder digitale Medien als solche einzuführen, sondern der Erfolg hängt eher von der didaktischen Konzeption des Lernangebotes ab und davon, inwiefern die Konzeption ein bestimmtes Bildungsproblem präzise anspricht und einlöst.

Weitere zentrale Befunde, die in den Metaanalysen regelmäßig gefunden werden, sind:

- Die Kombination von Online- und Präsenzformaten zeigt deutlichere Vorteile gegenüber reinen Online-Varianten des Lernens.

- Die Lerndauer kann durch mediengestütztes Lernen gegenüber traditionellem Gruppen-Unterricht verringert werden.
- Gleichzeitig ist mit einer höheren drop out Rate beim selbstgesteuerten Lernen mit Medien zu rechnen, d.h., es brechen mehr Lernende ab als bei konventionellem Unterricht.

Die Studien zu Effekten des Lernens mit Medien verstehen Lernerfolg in der Regel als Behaltensleistung. Außer Acht gelassen werden dabei weit grundsätzlichere Lernziele, die sich auf Kompetenzen beziehen, wie den Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen der Lebenswelt, die Bildung von Persönlichkeit und den Aufbau von Einstellungen und Werten. Übersehen wird vielfach das Problem des Lerntransfers, d.h., ob Gelerntes tatsächlich dazu beiträgt, Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt zu bewältigen: Wissen bleibt vielfach träge; es lässt sich oft nicht ohne Weiteres von der Lernsituation auf Anwendungssituationen der Lebenswelt übertragen.

Das Lernen mit Medien führt damit nicht unbedingt zu einem höheren Lernerfolg. Die Mediendidaktik fragt deswegen eher, ob und wie der Medieneinsatz andere Formen des Lehrens und Lernens unterstützt und wie sich mit den Medien neue Qualitäten des Lernens einlösen lassen. Damit interessiert der Medieneinsatz vor allem,

- um Zielgruppen ansprechen zu können, die räumlich verteilt sind, und – etwa wegen ihrer beruflichen oder privaten Situation – flexibel lernen wollen,
- um Lernorte und -situationen zu öffnen, die zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen und Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen ansprechen,
- um Lehr-Lernmethoden zu unterstützen, die verstärkt auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen setzen und problembasierte Methoden (wie z. B. das fall- oder projektorientierte Lernen) favorisieren, die den Lerntransfer fördern,
- um Menschen einen breiten Zugang zum mediatisierten Wissen einer Kultur und zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation zu eröffnen. Diese Teilhabe kann kritisch reflektiert werden und dazu beitragen, Medienkompetenz aufzubauen.

Auf diese Weise eröffnet das Lernen mit Medien ein anderes Lernen; es unterstützt neue Qualitäten des Lernens und kann damit auch zu nachhaltigeren Lernerfolgen beitragen. Bei einer sinnvollen Kombination von Präsenz- und medialen Elementen kann auch das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Bildungsangeboten, die Effizienz einer Bildungsmaßnahme, verbessert werden.

3. Gestaltungsorientierte Mediendidaktik

Die Einführung digitaler Medien führt nicht als solche zu Verbesserungen oder gar Revolutionen im Bildungsbereich. Von einer unmittelbaren Wirkung Neuer Medien auf das Lernen oder von einem höheren Lernerfolg kann nicht ausgegangen werden. Wenn die Medien jedoch auf die Rahmenbedingungen des didaktischen Feldes hin konzipiert sind, eröffnen sie Potenziale für Innovationen in der Bildung.

Die Erfahrung zeigt, dass die in vielen Projekten aufgezeigten Potenziale der (jeweils) neuen Medien für ein anderes und besseres Lernen sich in der Anwendung keineswegs von selbst einstellen, sondern oft leere Versprechungen bleiben und ohne Relevanz für das alltägliche Lehren und Lernen. Angesichts mancher Misserfolge von E-Learning-Projekten besteht die wesentliche Herausforderung darin, die vorliegenden Potenziale in einem Bildungskontext umzusetzen, für Lehrende und Lernende erfahrbar zu machen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die die nachhaltige Nutzung mediengestützter Angebote im Feld sicherstellen. Eine wesentliche Frage besteht darin, wie sich die (mittlerweile bekannten) Potenziale für Bildungsarbeit zuverlässig einlösen lassen. Dabei stoßen traditionelle Ansätze der Lehr- und Lernforschung, die von einem empirisch-analytischen Zugang ausgehen, an Grenzen: Sie können feststellen, ob ein bestimmtes Lernangebot erfolgreich ist; wie dieser aber im Feld zielgerichtet herzustellen ist, bleibt offen.

Diese Überlegungen sind der Ausgangspunkt für die gestaltungsorientierte Mediendidaktik: Pädagogische Wirkungen der Medien gehen nicht von den Medien selbst aus, sondern von dem didaktischen Konzept, das der Anwendung eines Mediums zugrunde liegt, und das ein Bildungsproblem oder -anliegen mehr oder weniger gut einlöst. Viele Medienprojekte können in der Praxis die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. Vorhaben scheitern regelmäßig nicht an technischen Komplikationen, sondern daran, dass die entwickelten Medien die gestellten Anforderungen nicht hinreichend einlösen oder in der Einführung scheitern. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik zeigt ein Rahmenmodell auf, das als Planungsgerüst für die professionelle Bildungsarbeit entwickelt wurde. Sie legt eine systematische Sichtweise aus der Perspektive der (deutschsprachigen Tradition der) Didaktik an, um die Konzeption eines Lernangebotes pädagogisch zu fundieren, und verbindet diese mit der internationalen Forschung zum *instructional design*, die auf Ergebnissen der empirischen Lehr-Lernforschung beruht.

Wie kann danach sichergestellt werden, dass Medien Wirkung für die Bildungsarbeit und -anliegen entfalten? Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik hat dazu folgende Antwort (vgl. Kerres 2013):

- Ein Vorhaben muss immer ein Bildungsproblem oder, allgemeiner ausgedrückt, ein Bildungsanliegen ansprechen. Das Ziel, ein digitales Medium herzustellen, ein internetbasiertes Lernangebot zu entwickeln, Materialien für Lernende bereitzustellen, ist nicht hinreichend. Der Erfolg eines Vorhabens hängt nicht davon ab, ob ein bestimmtes technisches Problem gelöst wird, sondern ob mit dieser Lösung ein bestimmtes Bildungsanliegen adressiert werden kann.
- Es geht nicht darum, die eine „beste“ didaktische Methode zu identifizieren und anzuwenden. Verschiedene Bildungsanliegen erfordern unterschiedliche Lösungen. Die Herausforderung besteht darin, die Konzeption und Entwicklung von Bildungsangeboten als vielschichtiges Entscheidungsproblem zu verstehen.
- Ein Vorhaben ist an Parametern des didaktischen Feldes auszurichten. Es sind die bekannten didaktischen Eckwerte zu spezifizieren, wie Zielgruppe, Bildungsbedarf und -bedürfnisse, Lehrinhalte und -ziele, Lernsituation und -organisation. Aus Kenntniss dieser Parameter lässt sich ein didaktisches Konzept ableiten und begründen.
- Die Medienkonzeption muss den Mehrwert gegenüber anderen (ggfs. bereits etablierten) Lösungen aufzeigen. Darüber hinaus ist die Effizienz der gefundenen Lösung zu beachten, d. h. das Verhältnis von Aufwand und Nutzen verschiedener Varianten ist abzuwägen.

Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik orientiert sich an Überlegungen des Pragmatismus und stellt eine grundsätzliche Präferenz für bestimmte didaktisch-methodische oder mediale Arrangements, wie z. B. expositorische Videos oder einen fallbasierten Ansatz, infrage. Sie versucht vielmehr, die Lösung für eine konkrete Anforderungssituation mit bestimmten Lehrinhalten und -zielen, Zielgruppen, Rahmenbedingungen etc. zu finden. Und diese Lösung kann problemorientierte, aber auch instruktionale Elemente face-to-face oder als Online-Format beinhalten. Jede Lernsituation erfordert eine spezielle Lösung und sie besteht zumeist aus einem Arrangement unterschiedlicher methodischer und medialer Elemente. Ein bestimmtes, momentan in der Diskussion favorisiertes Medium, ist nicht für jede Anforderung vorteilhaft.

Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik fokussiert den Prozess von Konzeption und Entwicklung. Sie macht diesen Prozess zum Gegenstand der Reflexion und Forschung, da die Gestaltung dieser Prozesse die Qualität neuer Lernangebote ganz wesentlich ausmacht. Es kann behauptet werden, dass die Kontroverse über den einen überlegenen „paradigmatischen“ Ansatz für das Lehren und Lernen die theoretische Weiterentwicklung der (Medien-) Didaktik eher blockiert als befördert. Es muss vielmehr darum gehen, die Komplexität und damit auch die Kontingenz sozialer Realität anzuerkennen.

Die Suche nach dem ‚one best way‘ für die Frage der Gestaltung von Lernangeboten erscheint irreführend.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich gestaltungsorientierte Mediendidaktik mit der Konzeption und Entwicklung von mediengestützten Lernangeboten beschäftigt, und dabei die Frage stellt, wie Medien zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. Bildungsanliegen beitragen können. Sie geht davon aus, dass (digitale) Medien das Potenzial für ein „anderes“ Lernen haben, das sich aber erst in der Umsetzung vor Ort beweisen muss.

4. Paradigmen der Mediendidaktik

Mediendidaktische Ansätze sind wesentlich verwoben mit grundlegenden Vorstellungen über das Lernen. Diese Theorien haben sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt. Sie spiegeln sich wider in den didaktischen Konzepten, auf denen mediengestützte Lernangebote basieren.

Die frühen lerntheoretischen Ansätze des Behaviorismus – seit den 1950er-Jahren – gingen einher mit den ersten zunächst mechanischen und elektronisch gesteuerten, dann computerbasierten Lehrmaschinen. Die kognitiven Ansätze des Lernens entwickelten sich ab 1980 zeitgleich mit den frühen Personal Computern, mit denen sich erstmals komplexe interaktive Lernanwendungen auf einem Digitalrechner realisieren ließen. Die konstruktivistischen Ansätze des Lernens griffen auf die multimedialen und telemedialen Möglichkeiten des Computers ab 1990 zu. In den letzten Jahren dominiert das Internet in der mediendidaktischen Diskussion und damit ein vergleichsweise amorphes Medium, das andere (analoge) Medien abbilden und integrieren kann.

4.1 Behaviorismus: das Lernen durch Maschinen steuern

Die ersten Lehrmaschinen entstanden in den 1950er-Jahren, als das lerntheoretische Paradigma des Behaviorismus in der psychologischen Diskussion überwog. Dieser geht davon aus, dass menschliches Verhalten eine Reaktion auf Umweltreize ist. Lernen findet aus Sicht des Behaviorismus genau dann statt, wenn sich Reiz-Reaktions-Ketten gefestigt haben. Hierzu werden erwünschte Verhaltensweisen belohnt, unerwünschte Reaktionen werden nicht betrachtet und werden dadurch gelöscht. Folgt auf ein bestimmtes Verhalten eine positive Rückmeldung der Umwelt, wird dieses Verhalten künftig häufiger gezeigt. Wesentlich an diesem Ansatz ist, dass innerpsychische Pro-

zesse, die nicht unmittelbar sichtbar sind, ausgeblendet werden und nur beobachtbares Verhalten mithilfe experimenteller Forschungsdesigns untersucht wird.

Für die technische Umsetzung in Lernsoftware bedeutet das, dass beispielsweise Aufgaben gestellt werden, die die Lernenden durch Lob bei richtigen Antworten ermutigen. Bereits in den 1950er-Jahren wurden von Skinner Geräte entwickelt, die diesen Ansatz umsetzen. Der Lehrstoff wird in möglichst kleine Einheiten zerlegt und den Lernenden Schritt für Schritt präsentiert. Nach der Darstellung der Information erfolgt unmittelbar eine Prüfung, ob der Lernende die Information richtig erfasst hat. Die Person gibt eine Antwort in die Maschine ein und erhält unmittelbar die richtige Lösung angezeigt und damit eine Rückmeldung. Damit wird sichergestellt, dass nach jedem Lernschritt unmittelbar kontrolliert werden kann, ob die Person „gelernt“ hat. Bei einer richtigen Lösung wird die nächste Information präsentiert, bei einer falschen Lösung wird die gleiche Information erneut gegeben und es erfolgt eine nochmalige Abfrage.

Beispiele für Lernprogramme, die im Sinne dieses Ansatzes gestaltet sind, finden sich bis heute viele, sei es ein Online-Vokabeltrainer oder ein Computer-Based-Training zum Erlernen von kaufmännischen Grundbegriffen. Als wesentlichen Vorteil sah Skinner die Möglichkeit, mit den Maschinen Lehrinhalte und Übungen immer wieder zu präsentieren und unmittelbar Rückmeldung zu geben. Auch erhoffte er sich, dass die von ihm erkannten Gesetze der positiven Verstärkung bei Lehrmaschinen zuverlässiger und effizienter zum Einsatz kommen als bei Lehrpersonen, die – so seine Beobachtung – z. B. viel zu selten und viel zu inkonsistent die Verstärkungsprinzipien in ihrem Lehrverhalten – zumal im Gruppenunterricht – umsetzen.

4.2 Kognitivismus: mit dem Computer als Tutor lernen

Seit den 1980er-Jahren hat sich die Technik weiterentwickelt. Die Computeroberfläche ahmt einen Schreibtisch nach, auf dem Icons positioniert sind, die unmittelbar manipuliert werden können. Parallel dazu geht ein Wandel in der theoretischen Vorstellung über das Lernen einher: Der Kognitivismus erklärt Verhalten nicht alleine durch Umweltbedingungen, sondern über interne kognitive Prozesse des Individuums. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden die auf sie einwirkenden äußeren Reize eigenständig und eigenaktiv verarbeiten. Dabei wird vorhandenes und neues Wissen miteinander in Beziehung gesetzt, was letztlich Lernen ausmacht. Denken und Lernen sind danach als Prozesse der kognitiven Informationsverarbeitung zu verstehen.

Diese Überlegungen haben unmittelbar Niederschlag in Lernanwendungen gefunden. Diese sind etwa dadurch geprägt, dass die Lernenden mit be-