

Dietrich Karpa, Birgit Eickelmann,
Silke Gafe (Hrsg.)

Digitale Medien und Schule

Zur Rolle digitaler Medien
in Schulpädagogik und Lehrerbildung

Digitale Medien und Schule

Band 19 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2013 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel
<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-75-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1428-5 (eBook)

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Dietrich Karpa, Birgit Eickelmann, Silke Grafe
(Hrsg.)

Digitale Medien und Schule

Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und
Lehrerbildung

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2013

Inhaltsverzeichnis

Dietrich Karpa/ Birgit Eickelmann/ Silke Grafe Editorial: Digitale Medien und Schule – Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung	5
Theoretische Ansätze und empirische Befunde zum Einsatz digitaler Medien	
Gerhard Tulodziecki/ Silke Grafe Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung	11
Sabine Kaiser/ Uwe Sander Lernen mit neuen Medien aus theoretischer Perspektive	36
Heinz Moser Visuelle Medien im Unterricht	49
Ben Bachmair Auf dem Weg zu einer Didaktik mobilen Lernens	59
Helmut M. Niegemann/ Steffi Zander Tablets in der Schule: Mediendidaktische Chancen	79
Dietrich Karpa Digitale Lernbegleitung zur Förderung von Lernprozessen	85
Rudolf Kammerl/ Jönna Atzeroth Informationskompetenz mit modernen Schulbibliotheken fördern – Beobachtungen von Beispielen für Informationskompetenzförderung und Integration digitaler Medien im Modellprojekt „Schulbibliotheken für alle Schulen“	95
Wendelgard Saßnick-Lotsch/ Karlheinz Rebel Lernen durch Lesen unterstützt durch traditionelle Lernmedien – und Lernen mit Hilfe digitaler Medien	110

Richard Heinen/ Michael Kerres/ Mandy Schiefner-Rohs Bring your own device: Private, mobile Endgeräte und offene Lerninfrastrukturen an Schulen	129
Marc Motyka/ Josef Künsting Virtuelle Welten, echte Überzeugungen? Persuasion durch Computerspiele im Politikunterricht	146
Sebastian Wachs/ Tim Brosowski Gemeinsames Auftreten von Cyberbullying, physischem, verbalem und relationalem Bullying im Merkmalsraum: Eine multivariate Typologie	161
Aktuelle Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien	
Birgit Eickelmann Digitale Medien – Ein blinder Fleck in der Schulpädagogik?	186
Stefan Welling/ Ines Averbeck Die Schule in der mediatisierten Welt – Herausforderungen und Entwicklungserspektiven	196
Stefan Bornemann Kooperation und Kollaboration im Bildungsbereich – Möglichkeiten individuellen Lernens durch den Einsatz schülergebundener Computer	207
Mark Weisshaupt/ Elke Hildebrandt Die Bildung und die Games	222
Lujza Koldeová E-Learning in der Unterrichtspraxis aus theoretisch-empirischer Sicht	232

Zum Stellenwert digitaler Medien in der Lehrerbildung sowie aus der Perspektive der Lehrpersonen

Marion Brüggemann Medienhandeln und berufsbezogene Orientierungen von erfahrenen Lehrkräften	241
Dietrich Karpa E-Mail Interview mit Prof. Dr. Horst Niesyto: Digitale Medien als Element der Lehrerbildung	253
Dietrich Karpa/ Julian Kempf/ Dorit Bosse Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden	264

Digitale Medien in der Unterrichtspraxis und in Schulprofilen

Catrin Siedenbiedel Digitalisierung der Welt und Darstellendes Spiel im Unterricht	283
Klaus Moegling Politische Bildung und digitale und nicht-digitale Medien. Am Beispiel einer schulischen Politikwerkstatt in der Sekundarstufe II.	297
Oliver Emde/ Maria Grüning: Alternative Kinderöffentlichkeiten durch neue Medien	316
Gabriel Hund-Göschel Schulprofil Astrid-Lindgren-Schule Usingen	334
Helga Glöckler/ Matthias Lange Schulprofil Werner-von-Siemens-Realschule Wiesbaden	336
Gabriel Hund-Göschel/ Thomas Maxara/ Andreas Rehner Schulprofil Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule Kassel	339
Mathilde Eichhammer Schulprofil Leopold-Ullstein-Realschule Fürth	343

Editorial:

Digitale Medien und Schule – Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung

Digitale Medien gewinnen in der Informations- und Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts weiterhin an Bedeutung, da ohne die entsprechenden IT-Kenntnisse die Ausübung vieler Berufe undenkbar geworden ist. Nachrichten und Informationen werden mit enormer Geschwindigkeit kommuniziert. Es besteht die Möglichkeit, große Datenmengen zu speichern und darauf zurückzugreifen. Aber Nutzer können nicht nur Informationen abrufen, sondern werden durch das Potenzial der Web-2.0-Anwendungen zu aktiven Mitgestaltern des World Wide Web (Eickelmann 2012). Aus sozial-gesellschaftlicher Perspektive bewirken digitale Medien enorme Veränderungen. Durch das Internet, genauer durch soziale Netzwerke, gibt es neue Formen des sozialen Austauschs. Bereits Kinder und Jugendliche vernetzen sich mit ihnen völlig unbekannten Personen, kommunizieren, tauschen Information aus oder diskutieren über unterschiedlichste Themen in entsprechenden Foren. Baumert (2002) nennt die IT-Kompetenz als eine von fünf kulturellen Basiskompetenzen, deren Beherrschung erst den Zugang zu den symbolischen Gegenständen der Kultur ermöglicht.

Neben den angeführten Potenzialen bergen digitale Medien und das Internet auch Gefahren und Risiken, denen die Schulpädagogik begegnen muss. Hier sei als Beispiel auf das Phänomen des Cyber-Mobbing verwiesen. Zudem können im Kontext der Arbeit mit digitalen Medien sozio-ökonomische Ungleichheiten hervortreten (sog. digital divides), da nicht alle Schülerinnen und Schüler über eine entsprechende technische Ausstattung verfügen. Daneben spielt die soziale Herkunft eine zentrale Rolle beim Surfverhalten von Jugendlichen im Internet. 40% der Jugendlichen aus der Oberschicht nutzen beispielsweise das Internet mehrmals täglich oder so gut wie täglich, um sich über Dinge, die in der Welt passieren, zu informieren, wohingegen lediglich 14% der Jugendlichen aus der Unterschicht solche Angebote nutzen (Shell 2010, 109). Dieser Entwicklung versucht die Institution Schule entgegen zu wirken. Zahlreiche Projekte und Initiativen dienen als Beleg dafür (u.a. „Schulen ans Netz“). Digitale Medien werden zunehmend in Schulentwicklungsprozesse integriert und in die Unterrichtspraxis eingebunden. Dabei sind die Potenziale und Einsatzmöglichkeiten überaus vielfältig. Die unterrichtliche Einbindung digitaler Medien führt zu einer Veränderung der Lernkultur. Neben der Förderung fachlicher Inhalte und Medienkompetenz wird die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen unterstützt. Empirische Befunde belegen, dass Schülerinnen und Schüler durch die Verwendung digitaler Medien in deutlich höherem Maß eigenaktiv am Lernprozess beteiligt sind. Darüber hinaus tragen computergestützte Lernarrangements dazu bei, kooperatives Lernen und selbstreguliertes Lernen zu fördern

(vgl. Schulz-Zander 2005, 126; Herzig/ Gafe 2007; Eickelmann/ Schulz-Zander 2010).

Die zunehmende Zahl empirischer Studien zum Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht verdeutlicht deren Relevanz für die Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. dazu ausführlicher Tulodziecki/Herzig/Gafe 2010, 74 ff. und Tulodziecki/Gafe in diesem Band). Dabei hat sich der Fokus der Forschung in den letzten Jahren verschoben. Wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob digitale Medien überhaupt im Unterricht verwendet werden sollen, konzentrieren sich Untersuchungen nun eher auf die Feinstruktur des Unterrichts und die didaktische Einbindung der digitalen Medien (Bosse 2009, 205).

Der vorliegende Band stellt die Bedeutung digitaler Medien für die Schulpädagogik aus vier unterschiedlichen Blickwinkeln dar:

1. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zum Einsatz digitaler Medien

Gerhard Tulodziecki und *Silke Gafe* liefern mit ihrem Beitrag dazu zunächst eine Bestandsaufnahme aus medienpädagogischer Perspektive. Dazu legen sie konzeptionelle Entwicklungen vor und stellen Ergebnisse der empirischen Forschung dar. Die Bedeutung digitaler Medien für schulische Lehr- und Lernprozesse fokussieren *Sabine Kaiser* und *Uwe Sander*. Dabei richtet sich ihr Blick auf die vielfältigen Nutzungsformen digitaler Medien im schulischen Kontext und sie arbeiten Ge lingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernprozessen heraus. *Heinz Moser* richtet in seinem Beitrag den Fokus auf die Frage, inwieweit visuelle Medien als Grundlage für problembasierten Unterricht genutzt werden können. Der Artikel von *Ben Bachmair* thematisiert das Lernen mit mobilen Endgeräten und liefert Vorschläge für Unterrichtssettings des mobilen Lernens. In eine ähnliche Stoßrichtung geht der Beitrag von *Helmut M. Niegemann* und *Steffi Zander*. Sie zeigen innovative Möglichkeiten des Einsatzes von Tablets und Lern-Apps in der Schule auf. *Dietrich Karpa* geht auf problematische Effekte (u.a. Desorientierung, kognitive Überlastung) innerhalb digitaler Lehr- Lernsettings ein. Mit dem Einsatz von Online-Tutoren zeigt er eine Möglichkeit auf, mit der diesen Barrieren begegnet werden kann. Auf die Bedeutung von Informationskompetenz verweisen *Rudolf Kammerl* und *Jönna Atzeroth*. Sie zeigen anhand einer Studie, in der Informationskompetenz gefördert werden sollte, dass Lernende in verschiedenen Kompetenzbereichen einer Förderung bedürfen. *Wendelgard Saßnick-Lotsch* und *Karl-Heinz Rebel* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Medien für den Lernprozess durch Lesen einen didaktischen Mehrwert erbringen: die traditionellen schriftlichen gedruckten oder die digitalen Medien?

Welche Chancen und Herausforderungen mit der Nutzung privater, mobiler Endgeräte in der Schule verbunden sind, liefern die empirischen Befunde der Studie von *Richard Heinen*, *Michael Kerres* und *Mandy Schiefner-Rohs*. Dabei werden Bedingungen, unter denen die Integration dieser Geräte in die Schulpraxis gelingen kann, erforscht. *Marc Motyka* und *Josef Künsting* untersuchen im Rahmen einer Pi-

lotstudie Persuasion und Wissenserwerb durch Computerspiele im Politikunterricht. Der Beitrag von *Sebastian Wachs* und *Tim Brosowski* thematisiert das gemeinsame Auftreten von Cyberbullying, physischem, verbalem und relationalem Bullying.

2. Aktuelle Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien

Birgit Eickelmann gibt Einblicke in zentrale Themenfelder der Schulpädagogik und zeigt Möglichkeiten auf, inwieweit digitale Medien an diese Kernbereiche angebunden und dort verankert werden können. Den aktuellen Stand sowie Entwicklungen und Herausforderungen der schulischen Medienintegration innerhalb des deutschen Schulsystems diskutieren *Stefan Welling* und *Ines Averbeck*. Dabei zeigen die Autoren Ansätze auf, wie Schulen der Mediatisierung angemessen begegnen können. Die Bedeutung von Medien als Motor für die Schulentwicklung thematisiert *Stefan Bornemann* in seinem Artikel. Dabei legt er dar, dass digitale Medien insbesondere nützliche Instrumente für kompetenzorientierte Lehr- und Lernszenarien darstellen können. Den möglichen Bildungswert von Computerspielen behandeln *Mark Weisshaupt* und *Elke Hildebrandt*. Der Beitrag plädiert für Aufgeschlossenheit gegenüber Computerspielen sowie für deren Nutzung in den Bereichen Familie und Schule. Die Vor- und Nachteile elektronischen Lernens im Unterricht diskutiert *Luzja Koldeová*. Theoretische Erkenntnisse werden anhand des praktischen Einsatzes elektronischer Lehrbücher präzisiert.

3. Zum Stellenwert digitaler Medien in der Lehrerbildung sowie aus der Perspektive der Lehrpersonen

Den Einfluss grundlegender berufsbezogener Orientierungen auf den Medien-einsatz im Unterricht erfahrener Lehrkräfte untersucht *Marion Brüggemann*. Im Hinblick auf die Integration digitaler Medien in die Institution Schule zeigt sich, dass die medienpädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern eng mit ihren berufsbezogenen pädagogischen Orientierungen verbunden ist. *Horst Niesyto* stellt in einem E-Mail-Interview die Relevanz digitaler Medien innerhalb der Lehrerbildung heraus. Angehende wie auch praktizierende Lehrpersonen sollten nach seiner Ansicht in der Entwicklung ihrer medienpädagogischen Kompetenz gefördert werden. Wie eine solche Ausbildung aussehen könnte, wird anhand des medienpädagogischen Konzepts der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg präzisiert. Wie digitale Medien in der Lehrerbildung etabliert werden können, zeigen *Dietrich Karpa*, *Julian Kempf* und *Dorit Bosse* am Beispiel eines E-Portfolio-Projekts. Neben der Weiterentwicklung ihrer medienpädagogischen Kompetenzen sollen die Studierenden zu interessengeleitetem Arbeiten angeregt werden. Erste Befunde zeigen, dass sich mehr als zwei Drittel der Studierenden die Verwendung von digitalen Portfolios auch später im Schulunterricht vorstellen können, wobei sie insbesondere die Feedbackmöglichkeiten des Lernsettings als sinnvoll erachten.

4. Digitale Medien in der Unterrichtspraxis und in Schulprofilen

Die Verknüpfung eines scheinbaren Widerspruchs von digitalen Medien und Darstellendem Spiel im Unterricht unternimmt *Catrin Siedenbiedel*. Sie zeigt wie Schülerinnen und Schüler innerhalb des Darstellenden Spiels zugleich angeregt werden können, die digitale Vermittlung der Wirklichkeit kritisch zu betrachten und dennoch digitale Medien in einen kreativen Gestaltungsprozess einzubeziehen. *Klaus Moegling* zeigt in seinem Beitrag Einsatzmöglichkeiten digitaler und analoger Medien im Politikunterricht der Sekundarstufe II auf. Diese werden am Beispiel der Politikwerkstatt präzisiert, die sich durch eine schülerorientierte Herstellung und Publikation von Medienprodukten auszeichnet. Die Möglichkeit politischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen steht im Mittelpunkt des Beitrages von *Oliver Emde* und *Maria Grüning*. Inwieweit digitale Medien diesen Prozess begleiten und auch fördern können, wird anhand des Projekts „Kassel-Assel-KinderreporterInnen“ veranschaulicht. Die Präsentation des medienpädagogischen Konzepts von vier Schulen rundet das Kapitel zu praktischen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Schule und Unterricht ab.

Die vorliegenden Beiträge zeigen die Vielfältigkeit an Konzepten zum Einsatz neuer Medien im Bereich der Schulpädagogik. Die inhaltlichen Schwerpunkte fokussieren auf theoretische Entwürfe sowie empirische Befunde mediengestützten Unterrichts. Daneben richtet sich der Blick auf unterrichtspraktische Beispiele und die Relevanz digitaler Medien innerhalb der Lehrerbildung. Der vorliegende Band stellt damit eine Fundgrube wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Beiträge dar, die zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Themenbereich anregen sollen. Neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Medienpädagogik richtet er sich an Studierende und Referendare aller Lehrämter sowie an bereits praktizierende Lehrkräfte, die Interesse an der Etablierung digitaler Medien in Schule und Unterricht haben.

Wir bedanken uns bei Frau Irene Scamoni-Selcan und Frau Mandy Merkel für die sorgfältige Formatierung der Manuskripte.

Dietrich Karpa, Birgit Eickelmann, Silke Grawe

Kassel/ Paderborn/Bochum Juli 2013

Literatur:

Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius/J. Kluge/L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main. 100-150.

Bosse, D. (2009): Das computergestützte Arbeitsjournal in der gymnasialen Oberstufe. In: Dies. (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*. Wiesbaden.

Eickelmann, B. (2012). Lernen 2.0. Das Lernpotenzial der Neuen Medien. In: Brockhaus Perspektiv, *Wahnsinn Bildung. Brauchen wir eine neue Lernkultur?* Gütersloh. 134-155.

Eickelmann, B./Schulz-Zander, R. (2010): Qualitätsentwicklung im Unterricht – zur Rolle digitaler Medien. In N. Berkemeyer/W. Bos/H. G. Holtappels/N. McElvany/R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 16. Weinheim. 235-259.

Herzig, B./Grafe, S. (2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Bonn.

Schulz-Zander, R. (2005): Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In: H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München. 125-140.

Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010*. Frankfurt a. Main.

Tulodziecki, G./Herzig, B./Grafe, S. (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn.

Theoretische Ansätze und empirische Befunde zum Einsatz digitaler Medien

Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung

Zusammenfassung: Digitale Medien sind ein wesentlicher Bestandteil der Medienlandschaft. Die Auseinandersetzung mit ihnen ist eine wichtige Aufgabe der Medienpädagogik. Dabei geht es sowohl um medienspezifische als auch um medienübergreifende Aspekte. Insgesamt ist die Medienpädagogik vor allem durch die Fragen gekennzeichnet, wie Medien – einschließlich digitaler Medien – in sinnvoller Weise für Lernen und Lehren genutzt werden können und welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben sich aus der umfangreichen Mediennutzung ergeben. Zu diesen Fragen gibt es verschiedene konzeptionelle Vorstellungen sowie empirische Forschungsarbeiten. In dem Beitrag werden entsprechende Entwicklungen und der aktuelle Stand aufgezeigt. Ein Schwerpunkt wird auf die *schulische* Medienpädagogik und die Situation in *Deutschland* gelegt.

Digital Media and school from the perspective of media pedagogy – conceptual developments and empirical research

Abstract: Digital media are an integral part of the media landscape. Dealing with them is an important task of media education. Thereby, media-specific as well as cross-media aspects are considered. Overall, media education is mainly characterized by the questions of how media – including digital media – can be used in a meaningful way for learning and teaching and which educational tasks arise from the extensive use of media. On these issues, there are several conceptual ideas and some empirical research. In this article corresponding developments and the state-of-the-art are shown. An emphasis is placed on media education at schools and the situation in Germany.

1 Einleitung

Digitale Medien stellen mittlerweile einen bedeutenden Bezugspunkt pädagogischer Überlegungen dar. Während sich Ansätze zu den Informations- und Kommunikationstechnologien anfangs zum Teil parallel zur Medienpädagogik entwickelten, z. B. in Form von Konzepten zu einer informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung, gilt die pädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Medien heute als wichtiger Bestandteil von Medienbildung bzw. Medienpädagogik (vgl. Herzig 2012, 76 ff.). In medienpädagogischen Zusammenhängen werden die digitalen Medien allerdings nicht isoliert, sondern im Kontext des gesamten Medienspektrums gesehen, wobei der medienpädagogische Blick sowohl auf medienübergreifende Ansätze als auch auf medienspezifische Besonderheiten gerichtet ist

(vgl. Tulodziecki 2011, 12 ff.). Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag sowohl medienübergreifende Aspekte als auch spezifische Forschungsergebnisse und Überlegungen zu digitalen Medien angesprochen werden. Der Blick auf medienübergreifende Aspekte liegt auch angesichts der zunehmenden Medienkonvergenz – hier verstanden als „Zusammenwachsen“ ursprünglich getrennter Medienarten – nahe.

Den lebensweltlichen Ausgangspunkt für medienpädagogische Überlegungen bildet die Medienlandschaft, in der Presse und Buch, Hörfunk und Tonträger, Film und Fernsehen, Computer und Internet den Heranwachsenden ein weit gefächertes Programm für Information und Kommunikation, für Unterhaltung und Spiel, für Bildung und Beratung bieten. Mit dem vielfältigen Medienangebot korrespondiert eine umfangreiche Medienausstattung und Mediennutzung. Beispielsweise betrug die Mediennutzung im Jahr 2010 bei Personen ab 14 Jahren 583 Minuten pro Tag (vgl. Media Perspektiven 2012, 66). In allen Haushalten, in denen im Jahr 2011 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren aufwuchsen, waren Fernsehen, Computer, Internetzugang und Handys vorhanden (vgl. mpfs 2012, 6). Ein eigenes Handy besaßen 96%, einen eigenen MP 3-Player 81 %, einen eigenen Computer oder Laptop 82%, ein eigenes Radio 63%, ein eigenes Fernsehgerät 60% und einen eigenen Internetzugang 87% (vgl. ebd., 8). Das Handy wird von 83% der Jugendlichen täglich genutzt und das Internet von 68%, während das Fernsehen mit 62% nach MP3 mit 63% neuerdings nur noch den vierten Rang einnimmt (ebd., 12).

Nicht nur im außerschulischen Bereich, sondern auch in Schulen ist mittlerweile eine umfangreiche Medienausstattung vorhanden. Im Jahr 2002 betrug das Verhältnis der Computerzahl zur Schülerzahl noch 1 zu 17 (vgl. BMBF 2005, 40), während es sich für Jahr 2009 auf 1 zu 11 verändert hat (vgl. OECD 2009, 308). Trotz Steigerungen liegt die Ausstattung an deutschen Schulen allerdings noch deutlich unter dem OECD-Mittel von 1 zu 7,7 (vgl. ebd.).

Insgesamt haben Medien eine mitgestaltende Bedeutung für Freizeit und Beruf, für Lernen und Bildung, für Sozialisation und Erziehung, für Kunst und Kultur, für Wirtschaft und Politik erlangt. Zugleich verstärken sich Probleme der Ablenkung und Manipulation, der unerlaubten Propaganda und Werbung sowie Gefahren des Datenmissbrauchs, der Verletzung von Urheber- und Persönlichkeitsrechten, des Betrugs und anderer strafbarer Aktivitäten.

Vor diesem Hintergrund stellen sich für die Medienpädagogik vor allem zwei Fragen:

- Wie kann das vielfältige Medienangebot – einschließlich der digitalen Medien – in sinnvoller Weise für Lehren und Lernen genutzt werden?
- Welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben ergeben sich aus der umfangreichen Mediennutzung und wie können sie in Unterricht und Schule wahrgenommen werden?

In Entsprechung zu diesen beiden Fragen kann man auf der Ebene der Praxis zwischen der Mediennutzung für Lern- und Lehrprozesse und der Wahrnehmung

von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben unterscheiden. In Analogie dazu hat sich auf der Ebene der Wissenschaft zum einen die Mediendidaktik und zum anderen die Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie herausgebildet, wobei der Begriff der Medienpädagogik als Oberbegriff gelten kann – wenn die Begriffsverwendung auch keineswegs einheitlich ist (vgl. Tulodziecki 2011). Obwohl die Unterscheidung zwischen einer mediendidaktischen und einer medienerzieherischen bzw. medienbildnerischen Sichtweise aus analytischen Gründen zweckmäßig ist, um auf jeweils unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsansätze aufmerksam zu machen, sind beide Praxisfelder und Sichtweisen doch miteinander verwoben. So soll z.B. das Lernen mit Medien durch reflexive Prozesse zum Stellenwert von Medien für Lernen und Erkenntnis (im Sinne der Medienbildung) verbunden sein, und die Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben lässt sich mit der Verwendung von Medien als Lernhilfe (im Sinne der Mediendidaktik) koppeln.

Im Bewusstsein solcher Überschneidungen stellen wir im Folgenden konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse empirischer Forschung zur Mediennutzung für Lernen und Lehren und zur Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in eigenen Gliederungspunkten dar. Dabei ist es aus Gründen des Umfangs notwendig, zusammenfassend vorzugehen. Den Fokus setzen wir – gemäß der Themensetzung in diesem Band – auf Fragen schulischer Medienverwendung und Medienerziehung bzw. Medienbildung. Der Akzent liegt dabei auf der Situation in Deutschland, wenn wir an einzelnen Stellen auch auf Studien aus dem internationalen Raum verweisen.

2 Digitale Medien aus mediendidaktischer Sicht

Um die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in den Kontext der Mediendidaktik zu stellen, gehen wir von drei Teilfragen aus: Wie sind digitale Medien aus der Sicht mediendidaktischer Konzepte einzuordnen? Wie stellt sich das Lernen mit digitalen Medien im Lichte der empirischen Forschung dar? Welche Folgerungen ergeben sich für die Integration digitaler Medien in den Unterricht?

2.1 Mediendidaktische Konzepte und digitale Medien

Spätestens mit den Überlegungen von Comenius (1657) wird bei didaktischen Überlegungen den Hilfsmitteln für das Lehren eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Darüber hinaus spielt in der didaktischen Diskussion – u.a. ausgehend von reformpädagogischen Ansätzen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts – der Gedanke eine Rolle, geeignete Materialien nicht nur für das Lehren, sondern auch als Arbeitsmittel in der Hand der Schülerinnen und Schüler zu verwenden. Entsprechende Überlegungen waren bis zu den 1950er Jahren der Unterrichtsmethodik zugeordnet. Erst als Heimann (1962) unter dem Eindruck der rasanten Entwicklung des Fernsehens die Medienwahl als bedeutsames Entscheidungsfeld von Unterricht – neben Intention, Thematik und Methodik – auswies, entwickelte sich

in Westdeutschland eine eigenständige Mediendidaktik. In deren Rahmen lassen sich Überlegungen zum Verhältnis von Medien und Unterricht verschiedenen Grundpositionen zuordnen.

2.1.1 Vom Lehrmittel- zum Systemkonzept

Erste Ansätze zur Verwendung von Medien für das Lehren und Lernen können in konzeptioneller Hinsicht unter den Begriffen des Lehrmittelkonzepts (Medien zur flexiblen und punktuellen Unterstützung des Lehrens) und des Arbeitsmittelkonzepts (Medien als Arbeitsmittel zur Bearbeitung vorgegebener Aufgaben durch die Lernenden) zusammengefasst werden. Darüber hinaus haben schon frühe Versuche, den Film für Lehrzwecke zu nutzen, auf einen erweiterten Stellenwert von Medien verwiesen. Dieser kam insbesondere mit der Entwicklung komplexer Tonmedien und des Schulfernsehens in den 1960er und 1970er Jahren zum Tragen. Lehrfilme, Schulhörfunk- und Schulfernsehsendungen verfügen neben inhaltlichen Aussagen über eine eigenständige didaktische Struktur im Sinne von „Bausteinen“ für das Lehren und Lernen, sodass entsprechende konzeptionelle Überlegungen auch mit der Bezeichnung „Bausteinkonzept“ belegt wurden (vgl. Tulodziecki 1997, 64-69).

Obwohl für die skizzierten Konzepte digitale Medien noch keine Rolle spielten, können sie bis heute beim Lernen mit digitalen Medien wirksam sein: das Lehrmittelkonzept z.B. wenn die Lehrperson mit Hilfe eines Beamers einzelne Bilder aus dem Internet in ihren Unterricht integriert, das Arbeitsmittelkonzept z.B. wenn Lernende ein Übungsprogramm zur Rechtschreibung in der Freiarbeit bearbeiten oder beim Stationenlernen vorgegebene Aufgaben mit Hilfe von Informationen auf einer CD-ROM lösen, und das Bausteinkonzept z.B. wenn ein Sachverhalt mit Hilfe einer umfangreichen computerbasierten Präsentation dargestellt wird.

Die Orientierung am Bausteinkonzept wurde im Laufe der 1960er Jahre durch Ansätze zur Programmierten Unterweisung sowie zur Entwicklung von Medienverbundsystemen überlagert, wobei die Computertechnologie bereits im Sinne von „computer-assisted-instruction“ eine Rolle spielte – zunächst in den USA, später aber auch in Deutschland (vgl. Fuchs 1969, 170 ff.). Entsprechende Ansätze wurden zum Teil übertragen, zum Teil kritisiert und weiterentwickelt, und zwar im Rahmen des so genannten Systemkonzepts. Kennzeichen dieses Konzepts ist der Versuch, möglichst sämtliche Komponenten zu erfassen, die für Lehr-Lernprozesse wichtig sind, um auf dieser Basis Lehrsysteme bereitzustellen, die das Lehren weitgehend übernehmen sollen. Die entsprechenden Überlegungen trafen zum Ende der 1960er und zum Beginn der 1970er Jahre aufgrund des Lehrermangels sowie einiger als notwendig erachteter curricularer Innovationen in Deutschland zunächst auf fruchtbaren Boden – damals vorwiegend als Versuch, herkömmliche Medienarten in Medienverbünden zu kombinieren, z.B. Fernsehsendungen und Lehrprogrammbücher. Allerdings konnten sie sich im schulischen Alltag nach anfänglichen Erfolgen letztlich nicht durchsetzen. Bei ihrer Anwendung zeigten sich zahlreiche Probleme, z.B. die externe Bestimmung des Unterrichts, die Schwierigkeit, für hetero-

gene Zielgruppen ein gemeinsames Programm zu planen, die Vernachlässigung sozialer Bedürfnisse und der mangelnde Einbezug der letztlich für den Lehr-Lernprozess verantwortlich bleibenden Lehrenden (vgl. Tulodziecki 1974). Diese Kritikpunkte verlieren allerdings für das außerschulische Lernen an Gewicht, weil hier den Vorteilen der freien Orts- und Zeitwahl und der Unabhängigkeit von einer anwesenden Lehrperson eine größere Bedeutung zukommt. Zudem haben sich durch die digitalen Medien die gestalterischen und didaktischen Möglichkeiten für umfangreiche Lehrsysteme erheblich erweitert, sodass konzeptionelle Überlegungen gemäß dem Systemkonzept für bestimmte Lernsituationen weiterhin relevant sind, z.B. bei der Entwicklung von Lehrprogrammen für das individuelle Lernen.

2.1.2 Lernumgebungskonzept und digitale Medien

Seit den 1970er Jahren hat sich ein weiteres Konzept entwickelt, das man in Abhebung von bisherigen Konzepten als Lernumgebungskonzept bezeichnen kann. Ansätze dazu gehen unter anderem auf das so genannte LOGO-Projekt zurück, bei dem es darum ging, eine computergestützte Lernumgebung zu schaffen, in der Kinder mittels interaktiven Programmierens in der Computersprache LOGO Probleme lösen und sich mathematische Sachverhalte aneignen können. So wie angenommen wird, dass man eine Fremdsprache am besten beim Leben in dem betreffenden Land lernen kann, sollte die Aneignung von Mathematik durch Interaktionen in einem „Matheland“ möglich werden (vgl. Papert 1980). Generell geht es beim Lernumgebungskonzept um die aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung. Als Elemente einer solchen Lernumgebung lassen sich unter anderem verschiedene mediale Angebote nutzen – von der Zeitung bis zum Internet. Die Auseinandersetzung kann vorwiegend allein oder in Kommunikation und Kooperation mit anderen erfolgen. Dabei sollen Lernende in der Auseinandersetzung mit relevanten Themen komplexe Aufgabenstellungen ausdifferenzieren oder eigene Fragestellungen entwickeln, Analysen durchführen und eigenständige Lösungen erarbeiten, wobei sie die Informationen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigen, selbstständig erarbeiten, z.B. durch Rückgriff auf verschiedene Medien. Darüber hinaus sollen sie ihre Ergebnisse in Form eigener medialer Produkte präsentieren, z.B. durch eine Broschüre, einen Videobeitrag oder eine Webseite.

Die Entwicklung des Lernumgebungskonzepts wurde zum einen durch den Wandel lerntheoretischer Grundpositionen – vom Behaviorismus über den Kognitivismus bis zum Konstruktivismus – begünstigt, wobei dem Ansatz des situierten Lernens (als Verbindung kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Lernauf-fassungen) eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 2002). Zum anderen bieten handlungsorientierte didaktische Ansätze eine gute Grundlage für die Umsetzung des Lernumgebungskonzepts. Zugleich erleichtern die technischen Möglichkeiten im Bereich von Computer und Internet seine Realisierung (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, 134-138). So stehen digitale Medien z.B. in der Form von offenen Lehrsystemen, Lernspielen, Experimentier- und Simulationsumgebungen, Datenbeständen und Werkzeugen, Kommunikations- und Kooperati-

onsumgebungen zur Verfügung, wobei sich diese auch auf Lernplattformen zusammenführen lassen (vgl. ebd., 106).

Bei den einzelnen digitalen Medien können der Grad der Vorstrukturierung und der geforderten Selbststeuerung, die vorgesehenen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, die erwarteten Lernaktivitäten sowie der Umfang und die Gestaltung der Lernangebote bzw. Lernobjekte erheblich variieren. Zudem kann im Kontext des Lernens mit digitalen Medien das Verhältnis von medialen und personalen bzw. von individuellen und sozialen Lernphasen sehr unterschiedlich sein. Die vielen Varianten werden insbesondere in der Diskussion um das so genannte E-Learning deutlich, die vor allem mit Blick auf außerschulisches Lernen geführt und bei der E-Learning als „vielgestaltiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen“ verstanden wird (Arnold et al. 2011, 18). E-Learning-Szenarien lassen sich nach Schulmeister (2003) durch ihre Form, Funktion und Methode charakterisieren. Die Form reicht von reinen Präsenzveranstaltungen über verschiedene Mischformen bis zu ausschließlich virtuellen Veranstaltungen oder bloß virtuellem Selbststudium, die Funktion von der reinen Information über den Austausch von Dateien bis zur synchronen Kommunikation und Kooperation und die Methode von der bloßen Instruktion über tutoriell begleitetes und interaktives Lernen bis zu moderierten Arbeitsgruppen und selbstorganisierten Lerngemeinschaften.

Für den schulischen Alltag geht es nach unserer Auffassung allerdings weniger um eigenständige E-Learning-Arrangements, sondern eher um eine sinnvolle Integration digitaler Medien in personal gestaltete Lernsituationen. Darauf kommen wir im Abschnitt 2.3 noch einmal zurück.

2.2 Empirische Forschung zu mediendidaktischen Fragen und digitalen Medien

Die empirische Forschung zu mediendidaktischen Fragen zielt vor allem auf die Bedeutung des Medieneinflusses auf das Lernen und den Lernerfolg. Im Kontext dieses Beitrags ist darüber hinaus die Frage nach dem Umfang der Mediennutzung in der Praxis interessant.

2.2.1 Zum Medieneinfluss auf Lernen und Lernerfolg

In der mediendidaktischen Forschung dominierten zunächst experimentelle Vergleichsstudien, z.B. zwischen dem herkömmlichen Unterricht und dem Medienunterricht. Dabei zeigten sich – bezogen auf einzelne Vergleiche, z.B. zwischen herkömmlichem und fernsehvermitteltem oder computergestütztem Unterricht – nur manchmal signifikante Unterschiede zugunsten des Medienunterrichts, seltener signifikante Unterschiede zugunsten des herkömmlichen Unterrichts, häufiger jedoch keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, 75 ff.). Bei einem Vergleich der Anteile signifikanter Ergebnisse für den computergestützten Unterricht mit den Anteilen für anderen Medienunterricht (auf der

Grundlage entsprechender Meta- bzw. Übersichtsstudien), lassen sich zwar größere Anteile für den Unterricht mit digitalen Medien ausmachen, es zeichnet sich jedoch keine generelle Überlegenheit eines solchen Unterrichts ab (vgl. z.B. Kulik/ Kulik 1991; Schaumburg 2001; Zhao/Lei/Yan 2005).

Für die mediendidaktische Forschung brachten die Vergleichsuntersuchungen den Impuls, eine Differenzierung allgemeiner Aussagen zum Lernen mit Medien durch empirische Studien anzustreben, in denen es um den Effekt spezieller Medienmerkmale geht. So sind zahlreiche Untersuchungen zum Einfluss verschiedener Medienmerkmale auf den Lernerfolg durchgeführt worden, z.B. zum Effekt von Codierungsarten (z.B. von ikonischen oder verbalen Darstellungen), von Sinnesmodalitäten (z.B. von auditiven, visuellen oder audiovisuellen Präsentationen), von Gestaltungstechniken (z.B. von Zoom), von Gestaltungsformen (z.B. von Lehrtexten mit oder ohne Aufgabenstellungen), von Ablaufmodalitäten (z.B. linear oder interaktiv) und von Gestaltungsarten (z.B. von Animationen und Simulationen). Dabei hat sich unter anderem gezeigt, dass sich der Lernerfolg in der Regel durch eine Verbindung ikonischer und verbaler Darstellungen, durch eine Kopplung von bildhaften und auditiven Darstellungen, durch eine geeignete Nutzung der Zoomtechnik, durch angemessene Aufgabenstellungen, durch interaktive Abläufe sowie durch geeignete Simulationen und Animationen steigern lässt (vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, 78-83).

Untersuchungen zu speziellen Medienmerkmalen stellen zwar einen deutlichen Fortschritt gegenüber allgemeinen Vergleichsuntersuchungen dar, haben häufig jedoch das Problem, dass die Lernvoraussetzungen und kognitiven Prozesse auf Seiten der Lernenden nicht angemessen berücksichtigt werden. Dies hat zur so genannten Aptitude-Treatment-Interaction (ATI)-Forschung in der Mediendidaktik geführt, bei der die Wirkung medialer Gestaltungen in Wechselbeziehung zu der Ausprägung vorhandener Fähigkeiten untersucht wird. Dabei haben sich die Lernvoraussetzungen jeweils als bedeutsam für den Lernerfolg erwiesen (vgl. ebd., 80-83).

Neben eher experimentellen Studien hat es in der mediendidaktischen Forschung – vor allem seit dem Aufkommen des Schulfernsehens und der Nutzung von Computer und Internet – verschiedene Evaluationen gegeben (vgl. z.B. Tulodziecki 1977; Schaumburg/Issing 2002; Schulz-Zander/Preussler 2005). Aufgrund der Evaluationen lässt sich für die Verwendung digitaler Medien unter anderem feststellen, dass dadurch das selbsttätige und selbstständige Lernen, kommunikative und kooperative Prozesse sowie generelle Kompetenzen zur Computernutzung gefördert werden können, wenn der Einfluss auf fachliche Lernleistungen in der Regel auch hinter den Erwartungen zurückbleibt (ähnlich wie bei den oben skizzierten allgemeinen Medienvergleichen).

Die Evaluationen verweisen zugleich darauf, dass didaktische Merkmale der Lernsituation, die sich z.B. in besonderen Aufgabenstellungen und Strukturierungen bzw. in einer bestimmten Vor- oder Nachbereitung der Medienvwendung ausdrücken können, wichtige Einflussfaktoren für den Lernprozess und das Lernergebnis sind. Anders ausgedrückt: Das didaktische Konzept, in das die Medienvwendung eingebettet ist, sowie die gegebenenfalls begleitende Lehrer-Schüler-

Interaktion sind für die Lernprozesse und den Lernerfolg von großer Bedeutung (vgl. z.B. auch Grafe 2008). Demgemäß haben sich in der mediendidaktischen Forschung vier Variablenkomplexe – Medienmerkmale, Lernvoraussetzungen, interne kognitive Prozesse und Verwendungszusammenhänge – als bedeutsame Einflussfaktoren für das Lernen mit analogen und mit digitalen Medien heraukristallisiert.

2.2.2 Zum Umfang der unterrichtlichen Medienverwendung

Parallel zu den genannten Forschungssakzenten sind zahlreiche Erhebungen zum Umfang der Medienverwendung im Unterricht durchgeführt worden. (vgl. z.B. Herzig/Grafe 2007; Bofinger 2007; Gysbers 2008; Breiter/Welling/Stolpmann 2010). Auf deren Grundlage muss man insgesamt annehmen, dass die Nutzung von audiovisuellen bzw. elektronischen und digitalen Medien deutlich hinter den Möglichkeiten zurückbleibt. Allerdings zeigt sich in Untersuchungen zur Verwendung von Computer und Internet in den letzten Jahren eine steigende Tendenz, wenn diese zum Teil auch nur mäßig ausfällt. Beispielsweise registriert Bofinger (2007) bei seinen Untersuchungen in Bayern, dass 21% aller Lehrkräfte digitale Medien „regelmäßig“ in ihrem Fachunterricht eingesetzt haben (wobei regelmäßig „mindestens einmal pro Woche“ bedeutet). Der Durchschnittswert von 21% entspricht einer Steigerung um 4% für den Zeitraum von 2002 bis 2006. Die Einsatzhäufigkeit schwankt allerdings zwischen den Schulformen erheblich. Sie liegt 2006 für Grundschulen bei 17%, für Hauptschulen bei 20%, für Gymnasien und Realschulen bei 25% und für Wirtschaftsschulen bei 35%. Auch bezüglich der Fächer gibt es große Unterschiede. Beispielsweise ermittelte Bofinger (2007) die folgenden Häufigkeiten für eine regelmäßige Nutzung: Mathematik 13%, Religion/ Ethik 15%, Deutsch 19%, Geschichte/ Erdkunde/ Sozialkunde 21%, moderne Fremdsprachen 24% und Naturwissenschaften 27%. Zudem präsentierte Gysbers (2008, 134) in einer niedersächsischen Studie folgende Rangfolge der Nutzungshäufigkeit unterschiedlicher Medien (die Prozentangaben beziehen sich auf eine häufige oder sehr häufige Nutzung durch die befragten Lehrpersonen): Tonträger/ Musik 49%, Computer als Arbeitsmittel 35%, Zeitungen/ Zeitschriften 26%, Internet 22%, Lernsoftware/ CD-ROMs 19%, Fernsehen/ Video/ DVD 15%, Filmprojektor 3%. Bei der PISA-Untersuchung von 2006 hat sich für die 15-Jährigen gezeigt, dass die regelmäßige schulische Computernutzung (mehrmais wöchentlich) auf 31% angestiegen ist (gegenüber 23% im Jahr 2003), womit Deutschland hinsichtlich der Häufigkeit – wie schon 2003 – am Ende von 25 ausgewerteten OECD-Staaten (bei einem Durchschnittswert von 56%) lag (vgl. Senkbeil/ Wittwer, 2007, 280). Allerdings bewegen sich die deutschen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der häuslichen Computernutzung im Mittelfeld der OECD-Staaten (vgl. ebd. und Artelt/ Naumann/ Schneider 2010, 85 f.). Deutschland weist jedoch nach Israel, Estland, Slowenien und Belgien von den 29 in der PISA-Studie 2009 untersuchten OECD-Staaten die fünftgrößte Differenz zwischen schulischer und häuslicher Computernutzung auf (OECD 2009, 308). Zusammenfassend stellen Herzig und Grafe (2007,

14) fest, dass trotz zunehmender Nutzung „von keiner selbstverständlichen Integration digitaler Medien in der Unterricht gesprochen werden“ könne.

In einzelnen der Untersuchungen wird auch nach Problemen bei der Medienverwendung oder Gründen für den Medienvoricht gefragt. Beispielsweise sind nach Meinung von Lehrpersonen gemäß der Untersuchung von Bofinger (2007, 33) hauptsächlich folgende Gründe für einen Medienvoricht maßgebend: zu hoher allgemeiner Zeitdruck, wenig erkennbarer Mehrwert, andere Methoden geeigneter, zu wenig Geräte, schulische Raumprobleme, bewährter eigener Unterricht, zu große Klassen, unpassende bzw. fehlende Software, zu wenig technische Kenntnisse.

2.3 Zur Integration digitaler Medien in lern- und entwicklungs-fördernde Unterrichtsabläufe

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten konzeptionellen Entwicklungen und Forschungsergebnisse sowie didaktischer Erwägungen sollte es im schulischen Alltag vor allem darum gehen, Medien derart in unterrichtliche Abläufe einzubinden, dass der Wissens- und Erfahrungsstand der Heranwachsenden unter Beachtung von Lebenssituation und Bedürfnislage weiterentwickelt wird und gleichzeitig eine Förderung des sozial-kognitiven Niveaus stattfinden kann. Eine entsprechende Einbindung hat sich an lernförderlichen Merkmalen für Unterricht zu orientieren. Dabei kann man auf der Grundlage von Ansätzen zur Didaktik und von Ergebnissen der allgemeinen Lehr-Lernforschung von folgenden Anforderungen ausgehen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2009, 111 ff.):

- (1) *Formulierung einer bedeutsamen Aufgabe als Ausgangspunkt:* Lehren und Lernen sollen jeweils von einer – für die Lernenden – bedeutsamen Aufgabe ausgehen, z.B. von einem Problem, einem Entscheidungsfall, einer Gestaltungs- oder einer Beurteilungsaufgabe.
- (2) *Aktivierung und Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen:* Lehren und Lernen sollen darauf gerichtet sein, vorhandenes Wissen und Können zu einem Themengebiet zu aktivieren und – von dort ausgehend – eine Korrektur, Erweiterung oder Ausdifferenzierung, ein vertieftes Verstehen und neue Anwendungsmöglichkeiten sowie eine Integration von Kenntnissen und Fähigkeiten zu erreichen.
- (3) *Partizipation bzw. Beteiligung an der Planung von Lernaktivitäten und an Überlegungen zur Bereitstellung von Ressourcen:* Lernende sollen die Möglichkeit haben, ihre Vorstellungen zum Vorgehen und zu geeigneten Inhalten und Hilfsmitteln bei der Bearbeitung von Aufgaben einzubringen.
- (4) *Selbsttätige und kooperative Auseinandersetzung mit bedeutsamen Aufgaben bzw. Inhalten:* Lehren soll eine eigenaktive und kooperative Auseinandersetzung der Lernenden mit Problemen, Entscheidungsfällen, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben und entsprechenden Inhalten ermöglichen, indem – auf der Basis geeigneter Informationen – selbstständig Lösungswege entwickelt und erprobt werden.

(5) *Vergleich, Systematisierung, Anwendung und Reflexion des Gelernten:* Lehren soll den Vergleich unterschiedlicher Lösungen ermöglichen sowie eine Systematisierung und Anwendung angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion.

Diesen Anforderungen entspricht ein Grundmuster für unterrichtliche Abläufe, in dem Phasen folgender Art in flexibler Weise zur Geltung kommen: Aufgabenstellung, Zielvereinbarung und Bedeutsamkeit, Verständigung über das Vorgehen, Erarbeitung von Grundlagen, Aufgabenlösung, Vergleich und Zusammenfassung, Anwendung, Weiterführung und Bewertung.

Im Rahmen entsprechender Abläufe können Medien und insbesondere digitalen Medien folgende Funktionen zukommen: Mittel der Einführung von Fällen oder Lernaufgaben, Informationsquelle oder Lernhilfe zur Erarbeitung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, Werkzeug für eigene Aufgabenlösungen, Instrument für Rückmeldung zum Lernprozess, Bereitstellung von Materialien für eigene Analysen oder Bearbeitungen, Instrument der Gestaltung, Speicherung und Präsentation eigener Arbeitsergebnisse sowie der Organisation von Wissensbeständen und Hilfsmittel für Kommunikation und Kooperation (vgl. Tulodziecki/Herzig/ Gafe 2010, 124).

Dabei geht es letztlich darum, die Medienverwendung und die Gestaltung von Lernumgebungen in den Kontext von Bildungszielen zu stellen, die als wichtig für das Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt bzw. für die Teilhabe an einer mediatisierten Kultur und Gesellschaft gelten können (vgl. Tulodziecki 1999; Kerres/de Witt 2002).

3 Digitale Medien aus der Sicht von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben

Für eine Klärung medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Zusammenhang digitaler Medien gehen wir von folgenden Fragen aus: Welche Rolle spielen digitale Medien in Konzepten der Medienerziehung bzw. Medienbildung? Wie stellen sich medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben aus der Sicht der empirischen Medienforschung dar? In welcher Weise lassen sich medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den schulischen Alltag integrieren?

3.1 Konzepte zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben und digitale Medien

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die aus der – vor allem – außerschulischen Mediennutzung erwachsen, hat insbesondere in Deutschland eine lange Tradition. Dabei lassen sich verschiedene Grundpositionen unterscheiden, die bis heute – generell und bezogen auf digitale Medien – in die medienpädagogische Diskussion hineinwirken.

3.1.1 Vom behütend-pflegenden zum handlungsorientierten Konzept

Konzeptionell betrachtet dominierten in Deutschland in der Auseinandersetzung mit Massenmedien – insbesondere mit massenhaft verbreiteter Trivialliteratur sowie mit dem Kinofilm – bis zu den 1950er Jahren bewahrpädagogische Grundpositionen, allerdings gekoppelt mit dem Gedanken, geeignete Schriften und Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Literatur und Filme heranzuführen. Bewahrung vor Schädlichem und Pflege des Wertvollen sind somit zentrale Prinzipien eines entsprechenden behütend-pflegenden Konzepts (vgl. z.B. Keilhacker/Keilhacker 1955). Bei diesen Prinzipien besteht jedoch die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche nicht zu einer selbstständigen Auswahl und Bewertung von Medien gelangen. Deshalb wurde – vor dem Hintergrund der Entwicklung des Films als Kunstwerk sowie mit der zunehmenden Verfügbarkeit von Filmen – der urteilsfähige und ästhetisch gebildete Rezipient gefordert. So entwickelte sich zu Beginn der 1960er Jahre der Ansatz einer ästhetisch-kulturorientierten Filmerziehung, in deren Rahmen die Wertschätzung medialer Gestaltungen als Kunstform und die Kultivierung des Medienurteils bedeutsame Prinzipien darstellen (vgl. z.B. Peters 1963).

Mit der Ausbreitung des Fernsehens in den 1950er und 1960er Jahren waren erhebliche Hoffnungen für Erziehung und Bildung sowie für Wirtschaft und Demokratie verbunden. Dabei wurde das Bild eines mündigen Rezipienten gezeichnet, der in der Lage ist, Programmangebote angemessen zu verstehen und zu nutzen sowie selbstständig zu beurteilen und einzuordnen. Medien gelten im Kontext eines solchen funktional-systemorientierten Konzepts als wichtige Instrumente für Information, Aufklärung und wirtschaftliches Wachstum, sodass der mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie zum entscheidenden medienpädagogischen Prinzip wird (vgl. z.B. Kerstiens 1971). Damit blieb allerdings das Problem ausgeblendet, dass Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Manipulation missbraucht werden können. Dieses Problem ist in Westdeutschland im Kontext der Studentenbewegung und neo-marxistischer Ansätze Ende der 1960er Jahre bearbeitet worden. Dabei entwickelten sich im Zusammenhang eines kritisch-materialistischen Zugangs zu Medienfragen die Ideologiekritik und die Selbsterstellung von Medien zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse zu wichtigen medienpädagogischen Prinzipien (vgl. z.B. Holzer 1974).

Vor dem Hintergrund einer international vollzogenen Wendung in der Medienforschung von der Fragestellung, was die Medien mit den Menschen machen, zu der Fragestellung, was die Menschen mit den Medien machen, kam in Westdeutschland in den 1970er Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist: Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen den Medien zu und deuten die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Herstellung eigener Medien, dass sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen als Mittel der Kommunikation im le-

bensweltlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext zu deuten sind. Die reflektierte Nutzung vorhandener Medienangebote und die eigene Gestaltung von Medienbeiträgen im Sinne kommunikativer Kompetenz und sozialen Handelns runden damit das Spektrum medienpädagogischer Prinzipien ab und sind bestimmd für das handlungsorientierte Konzept (vgl. Baacke 1997).

Obwohl die skizzierten Konzepte in ihren Ursprüngen mit Bezug auf Printmedien, Film, Radio und Fernsehen entwickelt wurden, sind sie für pädagogische Einstellungen zu digitalen Medien von großer Bedeutung. Dies zeigt sich in gegenwärtigen Situationen beispielsweise wenn verbesserte Schutzmaßnahmen für die Nutzung des Internets durch Heranwachsende und eine Bereitstellung kind- und jugendgerechter Webseiten gefordert werden, wenn die digitalen Möglichkeiten als potenzielle Zugänge zur Kunst und zu künstlerischen Gestaltungen gelten, wenn Werbung, politische Informationen sowie Bildungsangebote im Internet als sinnvolle Nutzungen angesehen werden, wenn die Interessen, die mit Netzangeboten verbunden sind, in die Kritik geraten und eigene bzw. kritische Positionen zur Verbreitung kommen, wenn der Umgang mit digitalen Medien als selbstverständliches alltägliches Handeln aufgefasst wird und kommunikative Kompetenz im Sinne von reflektierter Rezeption, sozial verantwortlicher Gestaltung und Partizipation als wichtige Zielvorstellungen bei der Auseinandersetzung mit digitalen Medien anerkannt werden.

3.1.2 Weitere konzeptionelle Entwicklungen

Parallel zu den medienpädagogischen Überlegungen hatte sich seit den 1980er Jahren die informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung (IKG) entwickelt. In ihr spiegelten sich zwei leitende Prinzipien wider, die eine gewisse Nähe zum funktional-systemorientierten Konzept der Medienpädagogik aufwiesen: Durchschauen der Computertechnologie und ihrer Anwendungen sowie verantwortungsbewusste Nutzung zur Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. z.B. BLK 1987). Zunehmende Überschneidungen mit der Medienerziehung haben schon in den 1990er Jahren zu Empfehlungen geführt, die IKG mit dieser zu verbinden (vgl. z.B. BLK 1995). Entsprechende Ansätze haben sich unter dem Begriff der Medienbildung immer stärker durchgesetzt, sodass die medialen Aspekte von Computer und Internet einer – alle Medien umfassenden – Medienbildung zugerechnet werden können (vgl. Herzig 2012, 64 ff.).

Neben der Einbindung von Computer und Internet in den Rahmen der Medienbildung sind – in der Regel im Zusammenhang mit einer handlungsorientierten Grundposition – verschiedene Akzentsetzungen in die medienpädagogische Diskussion eingebracht worden. Dabei werden unter anderem die Gestaltungs-, die Entwicklungs-, die Bildungs- und die Kompetenzperspektive in besonderer Weise betont.

Bei der Gestaltungsperspektive geht es vor allem um eine praktisch-reflexive oder sinnlich-ästhetische sowie symbolisch-alltagskulturelle Medien- und Weltaneignung und zugleich um eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten

bei der Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. z.B. Schorb 1995; Röll 1998; Niesyto 2003).

Mit der Entwicklungsperspektive werden die Möglichkeiten und die Notwendigkeit ins Bewusstsein gehoben, medienpädagogische Aktivitäten im Kontext von Entwicklungsprozessen zu sehen und mit den medienpädagogischen Aktivitäten zugleich die affektive, die kognitiv-intellektuelle und die sozial-moralische Entwicklung zu fördern (vgl. Tulodziecki 1997, 117-141; Spanhel 2006, 37-59).

Hinsichtlich der Bildungsperspektive geht es – über den Gedanken hinaus, die Mediennutzung für Lernen und Lehren in den Zusammenhang von Bildungszielen zu stellen – darum, medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben generell in den Kontext allgemeiner Bildungsüberlegungen zu setzen (vgl. z.B. Pietraß 2005, 42-49). Des Weiteren sind Analysen zu der Frage bedeutsam, welchen Beitrag die Mediennutzung zur Persönlichkeitsentwicklung und Bildung des Menschen leisten kann (vgl. Jörissen/Marotzki 2009; Bachmair 2009), sowie zu der Frage, wie sich der Bildungsbegriff selbst angesichts der Medienentwicklungen ändern muss (vgl. z.B. Sesink 2007). Das Spektrum der Bildungstheorien, die für entsprechende Überlegungen herangezogen werden, reicht von der neuhumanistischen Bildungstheorie Humboldtscher Prägung (vgl. Bachmair 2009) über Klafkis Gedanken zur Allgemeinbildung (vgl. Tulodziecki 1997) bis zu einer strukturalen Bildungstheorie, bei der mit Rückgriff auf Kant vier „Orientierungsdimensionen“ für die Medienbildung bestimmt werden: der Wissensbezug als „Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens“, der Handlungsbezug als „Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns“, der Transzendenzbezug als „Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann“ und der Biographiebezug als „Reflexion auf das Subjekt“ (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, 31).

Die Kompetenzperspektive basiert unter anderem darauf, dass Baacke (1973) den Begriff der kommunikativen Kompetenz unter Bezugnahme auf kritische Medientheorien mit der Massenkommunikation in Verbindung gebracht hat. Der Begriff der Medienkompetenz hat sich dann vom Ende der 1980er Jahre an immer mehr verbreitet, wobei er in nicht-pädagogischen Zusammenhängen häufig (nur) in einem funktional-pragmatischen Sinne als Fähigkeit zur Bewältigung von technologisch bedingten Anforderungen im Medienbereich verstanden wird. Demgegenüber dominiert in pädagogischen Zusammenhängen eine auf Reflexion, kritische Analyse und Urteilsfähigkeit sowie Handeln in medialen Zusammenhängen und sozialen Kontexten gerichtete Bedeutung (vgl. z.B. Schorb 1995; Baacke 1997; Tulodziecki 1998; Aufenanger 2001; Groeben 2002). In diesem Sinne ist Medienkompetenz zu einer wichtigen Zielkategorie für medienpädagogisches Handeln geworden (siehe dazu Abschnitt 3.3).

Allerdings bestehen bei der Ausdifferenzierung von Medienkompetenz unterschiedliche Auffassungen. Während Baacke (1997) ursprünglich von vier Kompetenzfeldern – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – ausging, werden in dem 2008 verabschiedeten „Kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung“ der „Länderkonferenz MedienBildung“ z.B. die folgenden sechs Kompetenzbereiche genannt: Information, Kommunikation, Präsentation, Produktion, Analyse und Mediengesellschaft (vgl. LKM 2008) und die

Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung spricht bezüglich der Kompetenzen vier Themen- bzw. Aufgabenfelder an: Information und Wissen, Kommunikation und Kooperation, Identitätssuche und Orientierung sowie digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln (vgl. BMBF 2010). Alle Ansätze verweisen zwar auf wichtige Aspekte von Medienbildung, gerade die zwei letztgenannten haben nach unserer Auffassung allerdings systematische Schwächen, die unter anderem mit der Konsensorientierung in den entsprechenden Kommissionen zusammenhängen. So werden Medienfunktionen, z.B. Information oder Kommunikation, in additiver Weise neben Themenbereiche, z. B. digitale Wirklichkeiten oder Medien gesellschaft, und Prozesse, z.B. Analyse oder Identitätssuche, gesetzt. Um solche systematischen Probleme zu vermeiden, gehen wir davon aus, dass für die Entwicklung von Medienkompetenz neben zwei handlungsbezogenen Aufgabenbereichen – „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ sowie „Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge“ – drei inhaltsbezogene Aufgabenbereiche wichtig sind, in denen es um Wissen sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit zu drei kommunikationsrelevanten Feldern geht: „Verstehen und Bewerten von 'Mediensprache' bzw. von Mediengestaltungen“, „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ sowie „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, 235 ff. sowie Positions papier der „GMK-Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ 2011). Übergreifend verstehen wir Medienkompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in Medienzusammenhängen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, 68 ff.). Eine entsprechende Kompetenzformulierung findet sich auch in der KMK Erklärung „Medienbildung in der Schule“ (vgl. KMK 2012). International werden Fragen der Medienkompetenz häufig unter dem Begriff „media literacy“ diskutiert, wodurch der Aspekt der Literalität besonders betont wird (vgl. ausführlich Grafe 2011).

3.2 Empirische Forschung mit Bezügen zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben

Die empirische Medienforschung bietet zum einen Aussagen über erziehungs- und bildungsrelevante Einflüsse von Medien und medienpädagogischen Aktivitäten. Zum anderen ist die Frage nach der Umsetzung von Medienerziehung bzw. Medienbildung in der Praxis von Interesse.

3.2.1 Zum Einfluss von Medien und von Maßnahmen zur Medienerziehung bzw. Medienbildung

In den Anfängen empirischer Medienforschung stand die Frage nach der Wirkung von Medien auf Individuum und Gesellschaft im Mittelpunkt. Mit dem „Um denken“ von der Wirkungsperspektive auf die Nutzungsperspektive – seit den 1970er Jahren – kam der mediennutzende Mensch stärker in den Blick, wobei Me-

dieneinflüsse aus empirischer Sicht letztlich im Sinne von Wechselwirkungen zwischen Merkmalen auf Seiten des Rezipienten und des Medienangebots im Rahmen der sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind. So lassen sich Medieneinflüsse als Wechselbeziehungen zwischen Lebenswelt bzw. situativen Lebensbedingungen, Bedürfnislage, Rezeptionssituation, Medienmerkmalen, Wissens- bzw. Erfahrungsstand sowie dem Niveau der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung deuten (vgl. Tulodziecki 1997, 117 ff.).

Im Kontext solcher Wechselbeziehungen kann die Mediennutzung je nach den gegebenen Bedingungen und rezipierten Medieninhalten zu unterschiedlichen Einflüssen führen: im Bereich der Emotionen z.B. zu Angst oder Vergnügen, im Bereich der Realitätsvorstellungen z.B. zu einer verzerrten Wahrnehmung der Wirklichkeit oder zu guter Informiertheit, im Bereich der Verhaltensorientierungen z.B. zur Verstärkung aggressiver Neigungen oder zu einer Begünstigung prosozialen Verhaltens, im Bereich der Wertorientierungen z.B. zur Fixierung auf ichbezogene Sichtweisen oder zur Förderung einer Orientierung am Gemeinwohl, im Bereich sozialer Zusammenhänge z.B. zu Benachteiligungen oder zu ökonomischen Vorteilen (vgl. z.B. Winterhoff-Spurk 2004; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010). Entsprechende empirische Ergebnisse verweisen nicht nur auf wichtige Voraussetzungen für mediendidaktische Maßnahmen, sondern auch für Erziehung und Bildung generell. Zugleich können sie bei der Behandlung von Medienfragen selbst zum Unterrichtsinhalt werden, wenn z.B. im sozialwissenschaftlichen Unterricht Fragen folgender Art behandelt werden: Kann das Fernsehen Wahlen entscheiden? Sollen Ego-Shooter-Spiele verboten werden? Lassen sich Kinder durch Werbung zum Konsumdenken anleiten? Bewirkt die Existenz von Computer und Internet eine „digitale Ungleichheit“ in der Gesellschaft?

Die empirische Forschung ist außerdem für die Feststellung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Medienerziehung bzw. Medienbildung in Elternhaus oder Schule wichtig. Allerdings gibt es dazu deutlich weniger Untersuchungen als zu mediendidaktischen Fragestellungen. Die meisten beziehen sich auf Interventionen zur Vermeidung möglicher negativer Folgen von Gewaltrezeptionen. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass folgende Maßnahmen dazu beitragen können, schädliche Effekte von Mediengewalt zu reduzieren bzw. solchen Effekten vorzubeugen: Verringerung der Nutzung gewaltpräsentierender Programme, Gespräche über Medieninhalte mit Gewaltdarstellungen (vor allem, wenn dabei die Opferperspektive ins Bewusstsein gehoben wird), aktive Auseinandersetzung mit der Formulierung eigener Stellungnahmen zu Gewalthandlungen sowie Förderung einer Unterscheidung zwischen Verhaltensweisen von Medienfiguren und Verhaltensnormen in der Wirklichkeit (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, 365 ff.). Des Weiteren zeigen Evaluationen, dass es mit Hilfe verschiedener Programme möglich war, die Fähigkeiten zum Erkennen von medialen Gestaltungsmitteln, zur Unterscheidung von Fiktion und Realität sowie zur Kritik von Werbung zu fördern (vgl. Winterhoff-Spurk 2004, 160 ff.).

3.2.2 Zum Umfang von Aktivitäten zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Praxis

Hinsichtlich der Praxis der Medienerziehung bzw. Medienbildung in Schulen zeigen empirische Ergebnisse insgesamt, dass es – absolut gesehen – zwar schon viele Aktivitäten gibt, dass in der Breite jedoch noch erhebliche Erweiterungsnotwendigkeiten bestehen. So ist schon mit der Untersuchung von Tulodziecki und Six (2000) bei Grundschullehrkräften deutlich geworden, dass diese zwar in der Regel von der Wichtigkeit medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben überzeugt sind, aber dennoch relativ selten medienerzieherische Aktivitäten durchführen (vgl. ebd., 472 ff.). Auch nach Gysbers (2008, 153 f.) stellt die Medienerziehung bzw. Medienbildung eine anerkannte Aufgabe der Schule dar: 79% der Lehrpersonen stimmen der Aussage „Das Thema ‘Medien’ sollte in möglichst viele Schulfächer integriert werden“ zu, und 98% halten es für bedeutsam, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, Medienangebote kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung ergibt sich jedoch ein eher zurückhaltendes Bild (ebd., 138). In ähnlicher Weise stellen Breiter, Welling und Stolpmann (2010, 110 ff.) fest, dass 74 % der Lehrpersonen der Aussage, dass Medien in möglichst vielen Fächern zum Thema gemacht werden sollten, voll oder eher zustimmen, und dass sie z.B. aktuelle Fernsehsendungen zu 32% regelmäßig oder gelegentlich zum Unterrichtsthema machen, während dies bei Beiträgen aus Zeitungen zu 44% und bei Inhalten von Wikipedia zu 39% der Fall ist. Hinsichtlich eines reflektierten Medienhandelns sagen 20%, dass sie den bewussten und kontrollierten Umgang mit Medien regelmäßig oder gelegentlich thematisieren (vgl. ebd., 126).

Als Gründe für die insgesamt bestehende Divergenz zwischen der Wichtigkeit, die der Medienerziehung bzw. Medienbildung zugestanden wird, und der praktischen bzw. tatsächlichen Umsetzung sind neben einzelnen der oben genannten Gründe für einen Medienverzicht besonders zu nennen: andere Prioritäten in den Unterrichtsfächern und Lernbereichen, mangelnde Ausbildung für Unterrichtseinheiten oder Projekte zur Medienbildung sowie Zweifel an der Wirksamkeit schulischer Medienerziehung bzw. Resignation angesichts der außerschulischen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tulodziecki/Six 2000, 475; Breiter/Welling/Stolpmann 2010, 191).

3.3 Zur Umsetzung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im schulischen Alltag

Bei der Umsetzung der Medienbildung in der Schule stellt sich das Problem, dass es kein für alle verbindliches Fach „Medienbildung“ gibt. Medienfragen werden zwar in allgemeinen Richtlinien, in Lehrplänen für einzelne Fächer und/ oder im Kontext fachbezogener Bildungsstandards angesprochen und mehrere Bundesländer haben Rahmenkonzepte für entsprechende Aktivitäten erlassen, nach wie vor gibt es jedoch deutliche Schwächen bezüglich der Verbindlichkeit und der Systematik.