



Manfred L. Pirner, Wolfgang Pfeiffer
& Rainer Uphues (Hrsg.)

Medienbildung in schulischen Kontexten

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

kopaed
medienpädagogik interdisziplinär 9

Manfred L. Pirner, Wolfgang Pfeiffer & Rainer Uphues (Hrsg.)
Medienbildung in schulischen Kontexten

unter Mitarbeit von Andrea Roth

MEDIENPÄDAGOGIK INTERDISZIPLINÄR 9 Veröffentlichungen des
Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medien-
forschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)
Herausgegeben von Horst Niesyto, Manfred L. Pirner, Matthias Rath und Peter Imort

Manfred L. Pirner, Wolfgang Pfeiffer & Rainer Uphues (Hrsg.)

Medienbildung in schulischen Kontexten

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

unter Mitarbeit von Andrea Roth

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

© kopaed 2013
Pfälzer-Wald-Straße 64
81539 München
fon: 089.68890098
fax: 089.6891912
email: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-293-1

Inhalt

Manfred L. Pirner, Wolfgang Pfeiffer & Rainer Uphues Medienbildung in schulischen Kontexten	9
Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven Zur Einführung	
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven	13
Horst Niesyto Keine Bildung ohne Medien!	15
Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule	
Dieter Spanhel Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen	39
Eine bildungstheoretische Perspektive	
Thomas Eberle Medienbildung in der Schule	57
schulpädagogische Perspektiven	
Roland Rosenstock & Anja Schweiger Kompetenzorientierte Konzepte zur Medienbildung auf Länderebene	79

Fachdidaktische Perspektiven	105
Volker Frederking & Axel Krommer Mediale Bildung im symmedialen Deutschunterricht	107
Steffi Schieder-Niewierra Medienbildung und Deutsch als Zweitsprache	129
Jochen Baier Medien im Englischunterricht	141
Johannes Kirschenmann Das Medium Bild der Kunstdidaktik	159
Wolfgang Pfeiffer Medienbildung im Musikunterricht Grundlegende Perspektiven und exemplarische Konkretionen	181
Charlotte Bühl-Gramer Medienbildung in geschichtsdidaktischer Perspektive	197
Romy Hofmann, Martina Mehren & Rainer Uphues Von Raumkonstruktionen und digitalen Geodatenspuren Neuere Ansätze der geographischen Medienbildung	215
Armin Scherb Medienkompetenz und politische Urteilsfähigkeit	237
Holger Arndt Medien in der ökonomischen Bildung	257
Manfred L. Pirner Medienbildung im evangelischen Religionsunterricht	279
Jürgen Pelzer und Bernd Trocholepczy Medienbildung im katholischen Religionsunterricht	299
Selcen Betül Güzel & Amin Rochdi Medienbildung im Islamischen Unterricht	313

Matthias Rath & Nina Köberer Medien im Ethikunterricht – Medienethik im Unterricht	321
Horst Hischer Mathematikunterricht und Medienbildung	339
Andreas Kometz, Nicole Bauer, Barbara Schmitt-Sody & Florian Scheffler Medienbildung in der Chemiedidaktik	363
Wiebke Homann & Claas Wegner Medienbildung im schulischen Kontext der Biologiedidaktik	385
Fazit	407
Manfred L. Pirner Medienbildung in schulischen Kontexten Fazit und Perspektiven	409
Autorinnen und Autoren	419

Manfred L. Pirner, Wolfgang Pfeiffer & Rainer Uphues

Medienbildung in schulischen Kontexten

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Zur Einführung

Dass zur Bildungsaufgabe der öffentlichen Schule zentral die Aufgabe gehört, die Kinder und Jugendlichen bei ihrem Umgang mit Medien aller Art zu unterstützen, bedarf heute keiner aufwändigen Begründungsargumentation mehr. Seit vielen Jahren gelten „Medienerziehung“, „Medienpädagogik“, „Medienbildung“ oder ähnliche Konzepte zu den oft geforderten und viel zitierten Querschnittsthemen der Schule sowie der Lehrerbildung. Die zunehmende Allgegenwart und Vernetzung der digitalen Medien hat noch deutlicher als je zuvor ins allgemeine Bewusstsein treten lassen, dass der Mensch von je her ein „homo medialis“ ist und von daher Menschenbildung, von der Persönlichkeitsbildung bis zur berufsvorbereitenden Bildung, unweigerlich medial dimensioniert ist. Diese Erkenntnis spiegelt sich wider in den zahlreichen Forschungs- und Diskussionsbeiträgen, die zum Themenkomplex Medien – Bildung – Schule in den vergangenen Jahren geleistet wurden. Das gilt auf wissenschaftlicher Ebene sowohl für die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen als auch für die Fachdidaktiken. Es war ein erstes Anliegen der im Wintersemester 2010/11 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Ringvorlesung – die im vorliegenden Buch, durch zusätzliche Beiträge erweitert, dokumentiert wird –, den aktuellen Ergebnisstand dieser vielfältigen Aktivitäten zu erheben. Die meisten der gehaltenen Vorträge wurden außerdem videografiert und sind im Videoportal der FAU abrufbar (www.video.uni-erlangen.de, Suchbegriff: Medienbildung).

Auch in der Bildungspolitik sowie an den Schulen und Hochschulen hat es hinsichtlich des Anliegens, das wir im Titel dieses Buches summarisch mit „Medienbildung“ bezeichnen, deutliche Fortschritte gegeben, wie dies vor allem Horst Niesyto und der Beitrag von Roland Rosenstock und Anja Schweiger im vorliegenden Band skizzieren. Dennoch – auch das ist festzuhalten – stehen

Versuche, Medienbildung systematisch, in aufeinander aufbauenden und mit einander vernetzten Lerneinheiten an Schulen und Hochschulen curricular fest zu verankern, noch am Anfang. Zudem entpuppen sich manche bildungspolitischen Initiativen bei näherem Hinsehen eher als öffentlichkeitswirksamer Aktionismus, statt fundiert und nachhaltig sowie mit der nötigen wissenschaftlichen Expertise die Sache der Medienbildung voranzutreiben.

Allerdings ist auch aus wissenschaftlicher Perspektive (selbst-)kritisch wahrzunehmen, dass zum einen medienpädagogische Anliegen in den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen der Erziehungswissenschaften ebenso wie der Fachdidaktiken nach wie vor nicht die ihnen eigentlich zukommende Beachtung finden. Zum anderen ist die Heterogenität der wissenschaftlichen Perspektiven und Begrifflichkeiten sehr ausgeprägt. Es war ein zweites Anliegen der erwähnten Ringvorlesung – und es ist ein Anliegen des vorliegenden Bandes –, den Austausch zwischen den unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich medienpädagogischer Aufgabenstellungen zu fördern sowie wechselseitige Kenntnisnahme, Befruchtung und womöglich auch Konsensfindung voranzutreiben. In diesem Sinn war es unser Bestreben, verschiedene Ansätze und Perspektiven aus den Erziehungswissenschaften sowie der unterschiedlichen schulbezogenen Fachdidaktiken zusammenzuführen. *Im ersten Teil* präsentiert Horst Niesyto einen ausgezeichneten Überblick über zentrale Aspekte, Forschungsstände und bildungspolitische Entwicklungen im deutschsprachigen Raum und arbeitet offene Problemstellungen sowie Impulse für die weitere Förderung medienpädagogischer Anliegen heraus. Dieter Spahnhel konzentriert sich in seinem Beitrag auf eine fundierte, lucide bildungstheoretische Begründung von Medienbildung, die deutlich werden lässt, dass Bildung grundsätzlich und schon immer die mediale Dimension beinhaltet. Der Beitrag von Thomas Eberle legt den Schwerpunkt auf die mediensozialisatorischen Voraussetzungen von Medienbildung sowie auf konkrete schulpädagogische Umsetzungsmöglichkeiten. Roland Rosenstock und Anja Schweiger schließlich präsentieren allerneueste Entwicklungen in der Konzipierung und Implementierung medienpädagogischer Konzepte und Curricula in verschiedenen (Bundes-)Ländern mit einem abschließenden Fokus auf das aktuell laufende Entwicklungsprojekt für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Dieser Überblick kann sowohl eine hilfreiche Orientierung geben als auch wichtige Impulse für die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in anderen Bundesländern bzw. deren Konkretion auf Schulebene.

Im zweiten Teil des vorliegenden Bandes kommen die medienpädagogischen Perspektiven nahezu aller schulischen Fachdidaktiken zur Darstellung, die wir locker in Domänen gruppiert haben. So geht es zu Beginn um den sprachlichen und künstlerischen Bereich, dann um die geistes- und gesellschaftswis-

senschaftlich orientierten Fächer und schließlich um die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächergruppe. Für alle Beiträge wurden die Verfasserinnen und Verfasser gebeten, sowohl einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und Diskussion zur Medienbildung aus ihrer jeweiligen Fachperspektive zu präsentieren als auch eigene konzeptionelle Akzente erkennbar werden zu lassen.

Ein Fazit am Ende des Bandes versucht wesentliche Tendenzen, Konvergenzen, aber auch Divergenzen und Problemstellen bzw. offene Fragen zu benennen. Schon an dieser Stelle kann gesagt werden, dass es höchst aufschlussreiche Überschneidungsfelder und gemeinsame Bezüge in den unterschiedlichen Beiträgen gibt, deren weitere Diskussion und Ausarbeitung als sehr lohnenswert erscheinen. So wird zum Beispiel immer wieder auf grundlegende Konzepte von Medienbildung oder Medienkompetenz (zum Beispiel von Dieter Baacke, Dieter Spanhel, Jörissen & Marotzki, u. a.) Bezug genommen, diese allerdings auch teilweise in spezifischer Weise weiter entwickelt und differenziert. Deutlich wird auch, wie erhellend und anregend die spezifischen, teils recht ähnlichen, teils sehr unterschiedlichen Ansätze der Fachdidaktiken für die gesamte Diskussion um Medienbildung in der Schule sein können. Es wird einerseits klar, dass hier nicht einfach allgemeine erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Medienbildung oder Medienkompetenz übernommen werden, sondern vielmehr recht eigenständige fachspezifische Blickwinkel zum Tragen kommen. Andererseits wird auch erkennbar, dass gerade die Diskussion und wechselseitige Kenntnisnahme *zwischen den Fachdidaktiken* noch unterentwickelt ist und dringend weiter gefördert werden sollte, weil auch hier ein reiches Anregungspotenzial für die jeweilige Disziplin liegt und die gemeinsame Verantwortung für Medienbildung an den Schulen eine solche Kommunikation und Kooperation schlicht erfordert. Es ist unsere Hoffnung, dass der vorliegende Band auch dazu einen hilfreichen Beitrag leisten kann.

Unser großer Dank gilt an erster Stelle allen Autorinnen und Autoren, die an ihm mitgewirkt haben, sowie unserem Kollegen Prof. Dr. Edwin Keiner, der die erwähnte Ringvorlesung an der FAU mit betreut und moderiert hat. Weiterhin haben wir der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Andrea Roth zu danken für die engagierte Unterstützung bei der herausgeberischen und redaktionellen Betreuung sowie den studentischen Hilfskräften Christine Lietmeyer und Tobias Durant für die Korrekturarbeiten. Schließlich gebührt ein Dank den Herausgebern der Buchreihe „Medienpädagogik interdisziplinär“ für die Aufnahme des Bandes in diese Reihe, sowie Herrn Ludwig Schlump und Frau Jäcklein-Kreis vom kopaed Verlag für die verlässlich-entspannte Zusammenarbeit.

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Horst Niesyto

Keine Bildung ohne Medien!

Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule

Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ erreichte in den wenigen Jahren ihres Bestehens bereits einige Erfolge. Der folgende Beitrag skizziert in einem ersten Hauptteil die Entstehung, Intentionen, Aktivitäten und erreichten Erfolge der Initiative, insbesondere bezüglich der Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung für angehende Lehrkräfte. In einem zweiten Hauptteil werden entlang von sieben Punkten inhaltliche und konzeptionelle Aspekte schulischer Medienbildung diskutiert: zum Verständnis von Medien und Medienbildung, zum gesellschaftlichen Stellenwert von Medienbildung und ihrer Herausforderung für Lehrkräfte sowie zu den bisherigen Überlegungen zu einer medienpädagogischen Grundbildung aller Lehramtsstudierenden und den interdisziplinären Aufgaben, die sich damit verbinden.

1. „Keine Bildung ohne Medien!“ – Entwicklung und Zwischenbilanz einer bildungspolitischen Initiative

Die Medienpädagogik erzielte in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten beachtliche Fortschritte in Theorie, Forschung und Praxis. 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 und eine Vielzahl an überzeugenden Modellversuchen und eindrucksvollen Leuchtturmprojekten – aber es fehlt an der erforderlichen *Breitenwirksamkeit* und *Nachhaltigkeit*. Deshalb überlegten vor einigen Jahren verschiedene medienpädagogische Einrichtungen und Organisationen, wie Anliegen der Medienpädagogik in der Öffentlichkeit besser artikuliert werden können, um ein breites gesellschaftliches Bündnis für Medienkompetenzförderung und Medienbildung voran zu bringen.

1.1 Das Medienpädagogische Manifest

Die Kommission Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) initiierte 2007 die Diskussion über die Entwicklung einer bildungs- und professionspolitischen Initiative. In Gesprächen mit der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) und dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis e.V. wurden verschiedene Ideen entwickelt, die von einer verstärkten Netzwerkarbeit bis hin zu einer gemeinsamen professionspolitischen Tagung zum Stand der Verankerung von Medienpädagogik in neuen BA- und MA-Studiengängen reichten. Im Laufe des Jahres 2008 entstand die Idee zu einem *Medienpädagogischen Manifest*.¹ Das Manifest skizzierte wesentliche medienpädagogische Aufgaben und Ziele, benannte die dringendsten Handlungsbedarfe in verschiedenen Praxisfeldern und formulierte konkrete Forderungen insbesondere in Richtung Bildungspolitik und Bildungsadministration. Zu den Erstunterzeichner/inne/n des *Medienpädagogischen Manifests* gehörten der Vorstand der Kommission Medienpädagogik in der DGfE, die Fachgruppe Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGpuK), der Vorstand der GMK, der Vorstand des JFF (Jugend, Film, Fernsehen e.V., München) und das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (Hamburg). Die zentrale aktuelle Herausforderung sieht das *Manifest* darin, die Medienpädagogik von einer Phase der Modellprojekte und einzelner Aktionen auf lokaler und regionaler Ebene zu einer Phase nachhaltiger *struktureller* Veränderungen in der Breite weiter zu entwickeln. Dazu benannte es konkrete Aufgaben und Forderungen:

- Damit *alle* Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten, ihre Medienkompetenzen zu erweitern, müssen medienpädagogische Programme vor allem in den Einrichtungen der Elementarpädagogik sowie in der Jugend-, Familien- und Elternbildung verstärkt werden.
- In der aktuellen Diskussion zur Schulreform (z.B. Ganztagschulen) sind für alle Schulformen auch *Bildungsstandards für Medienkompetenz* zu vereinbaren und entsprechende medienpädagogische Inhalte in Curricula verbindlich zu verankern. Dieser Prozess muss durch Evaluationsstudien und Programme zur Qualitätssicherung sowie durch nachhaltige Fortbildungsmaßnahmen für alle Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden.
- Einen besonderen Schwerpunkt stellen pädagogische Angebote für Heranwachsende aus *Migrationskontexten und bildungsbenachteiligten Milieus*

1 www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest

sowie Angebote zur *geschlechtersensiblen* Arbeit dar. Dafür sind stärker als bisher die Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zu nutzen. Eine Intensivierung der Medienprojekte in diesem Bereich ist durch die Verbesserung der Infrastruktur und der personellen Ausstattung sowie durch kontinuierliche öffentliche Mittel zu sichern. Medienpädagogik ist im Kontext kultureller Bildung erheblich mehr zu fördern.

- › In der Ausbildung von Erzieher/innen, Lehrer/innen, Erwachsenenbildner/innen und Sozialpädagog/inn/en ist generell eine *medienpädagogische Grundbildung* als *verbindlicher* Bestandteil der pädagogischen Ausbildung zu verankern. Daneben müssen spezifische medienpädagogische Ausbildungen in Form von Master-Studiengängen und als Wahlpflichtbereiche in anderen Studiengängen angeboten werden. Voraussetzung hierfür ist der erhebliche Ausbau medienpädagogischer Professuren und Lehrstühle mit Infrastruktur an den Hochschulen.
- › Im Bereich der *medienpädagogischen Forschung* bedarf es erheblich mehr Mittel und Förderprogramme insbesondere für den Bereich der Mediensozialisationsforschung und der medienpädagogischen Begleit- und Praxisforschung.

1.2 Gründung der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ und medienpädagogischer Kongress in Berlin

Aufgrund der positiven Resonanz entschlossen sich die Initiatoren des *Medienpädagogischen Manifests* im November 2009, die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ zu gründen. Sie organisierten außerdem einen bundesweiten medienpädagogischen Kongress, der am 24. und 25. März 2011 an der TU Berlin stattfand und die Anliegen des Manifests weiter konkretisierte.²

Auf der Basis der Analysen des Kongresses entwickelte die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ folgende *Forderungen und Handlungsschritte* für den schulischen Bereich:

„In allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind durch strukturelle Veränderungen Möglichkeiten für die Öffnung medialer Bildungsräume zu schaffen. Damit alle Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten, ihre Medienkompetenzen zu erweitern, müssen medienpädagogische Angebote in allen Einrichtungen der Elementarpädagogik, in den Schulen sowie in der Jugend-, Familien- und Elternbildung verstärkt werden. Die Schaffung geeigneter organisatorischer

2 Mitveranstalter des Kongresses waren die Abteilung Medienpädagogik der PH Ludwigsburg und die TU Berlin. Der Kongress wurde von der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen (LfM) finanziell gefördert (vgl. www.keine-bildung-ohne-medien.de/mpk2011/).

Rahmenbedingungen ist eine Herausforderung für das gesamte Bildungswesen (...) In den Bildungsplänen für alle Schularten, auch der beruflichen Bildung, sind medienpädagogische Themen verbindlich in den Curricula und Prüfungen zu verankern. Jede Schule muss ein fächer- und jahresübergreifendes Medienbildungskonzept als Teil des Schulprogramms entwickeln und umsetzen. Kein Jugendlicher darf die Schule ohne grundlegende Medienbildung verlassen! Schule muss sich deutlich mehr für außerschulische pädagogische Partner öffnen, insbesondere im Rahmen des Ausbaus von Ganztagesangeboten mit außerschulischen Medienprojekten.“ (ebd., S. 9).

Für den Bereich der *Hochschule* gab es auf dem Berliner Kongress verschiedene AGs, insbesondere zu medienpädagogischen Forschungsschwerpunkten und zur Situation der Medienbildung in der Hochschule. In der Ergebnisbroschüre zum Kongress wurde die Forderung nach einer *medienpädagogischen Grundbildung* aller pädagogischen Fachkräfte besonders betont, da es im Ausbildungsbereich gravierende Mängel gibt. Als Kompetenzprofil für angehende pädagogische Fachkräfte fasste die Ergebnisbroschüre des Kongresses zusammen (ebd., S. 14):

- › Erwerb der Fähigkeit, medienpädagogische Aufgaben und Themen mit dem jeweiligen Fachstudium und den beruflichen Erfordernissen zu verknüpfen und zu einem integralen Bestandteil des Professionswissens zu machen.
- › Reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Medienerfahrungen und den Medienwelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen; Auseinandersetzung mit Nutzungspraxen, die bei Kindern und Jugendlichen populär sind, z.B. Computerspiele oder Social Web.
- › Erkennen der Medialität von Bildungs- und Lernprozessen, um mediale Lernkulturen und Lernräume im Sinne einer handlungs- und gestaltungsorientierten Medienarbeit und einer partizipativ-kreativen Netzkultur fördern zu können (inkl. digitale Spiele, mobile learning).
- › Sensibilisierung und Qualifizierung für zielgruppenspezifische Ansätze der Medienbildung und des eigenen Rollenverständnisses als Pädagoge/ Pädagogin.
- › Aneignen von Kompetenzen zur Unterstützung kreativer Medienproduktionen, um Medien für Selbsta Ausdruck, Kommunikation, Lernen und die Artikulation kultureller und sozialer Bedürfnisse und politischer Vorstellungen aktiv nutzen zu können (Hörerziehung und Filmbildung gehören auch im Zeitalter von digitalen Medien und Internet zu dieser Aufgabe).
- › Aneignung von Informationskompetenz, was insbesondere die Auswahl und kritische Bewertung von Informationen betrifft, aber auch die Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu selbstbewussten Mediennutzern umfasst.

- › Basiswissen zum Kinder- und Jugendmedienschutz, zu urheberrechtlichen Fragen und zur Auseinandersetzung mit Medienangeboten unter medienethischer Perspektive.
- › Hintergrundwissen zur Machart von Medienproduktionen und Bewusstseinsbildung zu den wirtschaftlichen Verwertungsinteressen bei Medienanbietern.
- › Zur Umsetzung der medienpädagogischen Grundbildung wurden in der Kongressdokumentation konkrete Handlungsschritte entwickelt, die erfreulicherweise bereits weit gehend von der Enquete-Kommission des Bundestags übernommen wurden (siehe unten).

1.3 Zwischenbilanz:

Entwicklung seit dem medienpädagogischen Kongress 2011

Seit dem Berliner Kongress sind konkrete Fortschritte zu vermelden. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ veröffentlichte im September 2012 ein Dokument, welches einen Überblick zu verschiedenen Beschlüssen und Stellungnahmen von Gremien seit Frühjahr 2011 gibt.³ So verabschiedete z.B. das Kultusministerium Baden-Württemberg im Juli 2011 neue Prüfungsordnungen für die Bereiche Grundschule, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik, in denen medienpädagogische Fragestellungen als verbindlicher Bestandteil der mündlichen Abschlussprüfungen in allen Fächern vorgesehen sind. Die *Niedersächsische Staatskanzlei* formulierte in einem Strategiepapier „Medienkompetenz in Niedersachsen – Meilensteine zum Ziel“ (Februar 2012): „Ziel ist ein Gesamtkonzept „Phasenübergreifende Medienbildung“, in dem für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften Mindeststandards einer medienpädagogischen Grundbildung für die 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung festgelegt sind.“ (Niedersächsische Staatskanzlei 2012, S. 26)

Die *Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft des Deutschen Bundestages, Projektgruppe „Bildung und Forschung“*, hielt im Juni 2012 in ihrem Schlussbericht zur schulischen Medienbildung fest:

„Für die schulische Medienbildung sind bundesweit einheitlich Mindeststandards zur Medienkompetenz in den verschiedenen Altersstufen zu entwickeln. Zur Überprüfung und Qualitätssicherung dieser Standards sind Instrumente und Maßnahmen in Kooperation mit Schulforschung und medienpädagogischer Forschung auszuarbeiten. Jede Schule sollte ein fächer- und jahrgangübergrei-

³ Vgl. www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2012/09/KBoM_Zwischenbilanz_Sept2012.pdf

fendes Medienbildungskonzept als Teil des Schulprogramms entwickeln und umsetzen. Das bedeutet die Verankerung von Medienbildung in den Prüfungen und Lehrplänen für alle Fächer. Gerade im Kontext der digitalen Medien müssen notwendige Aktualisierungen hier zeitnah erfolgen. [...] Zur Förderung der Medienbildung sozial Benachteiligter scheinen dabei insbesondere Ansätze geeignet, die dem Konzept der Ganztagsbildung folgen und an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert sind. Das bedeutet, dass sich Medienbildung nicht nur auf kognitive Aspekte beziehen soll, sondern auch symbolische, visuelle, körperliche und spielerische Elemente berücksichtigt.“ (Deutscher Bundestag, Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft 2012, S. 6)

Auch bezüglich der Medienbildung in der Lehrerbildung griff die *Projektgruppe „Bildung und Forschung“* der *Enquetekommission* mehrere Forderungen und Vorschläge der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ auf:

„Eine Aufnahme und Fortentwicklung medienpädagogischer Kompetenzen für das Lehrerhandeln in einer digitalen Gesellschaft sind in der Lehrerausbildung und der Lehrerbildungsforschung dringend notwendig. Keine Lehrperson darf die Lehrerausbildung ohne Kompetenz zur Medienbildung abschließen. Zugleich muss die Entwicklung der Kompetenz zur Medienbildung ein verbindlicher Bestandteil der Fort- und Weiterbildung sein. Das erfordert die Formulierung von akkreditierungsrelevanten Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Aufnahme in das System der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Konkret bedeutet dies, dass in allen pädagogischen Studiengängen und Ausbildungsbereichen eine medienpädagogische Grundbildung als verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil der pädagogischen Ausbildung in Form eines Moduls verankert werden sollte. [...] Zur Untersuchung der Verankerung von medienpädagogischen Inhalten in pädagogischen Studiengängen und Ausbildungsbereichen sollte eine Bund-Länder-Studie durchgeführt werden.“ (ebd., S. 7)

Im März 2012 verabschiedete die *Kultusministerkonferenz (KMK)* einen Beschluss zu „Medienbildung in der Schule“, der u.a. festhielt:

„In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern. Diese grundlegende Ausbildung für Lehrkräfte muss fortgeführt und ergänzt werden durch entsprechende bedarfsgerechte Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote, in denen Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen für

bestimmte Anwendungssituationen und Aufgabenstellungen im Zusammenhang von Schule und Unterricht vermittelt und erworben werden können.“ (Kultusministerkonferenz, 2012, S. 7)

Während der KMK-Beschluss zur nachhaltigen Verankerung von Medienbildung in der Lehrerbildung verbindliche Formulierungen enthält, die weit über bisherige Festlegungen hinausgehen, enthält er im Bereich der Schule zwar eine Fülle wichtiger Aussagen zu Inhalten und Zielen der Medienbildung, bleibt jedoch bezüglich der Umsetzung in vielen Punkten vage. Zwar wird die Zertifizierung und Dokumentation erworbener Medienkompetenz bei den Schüler/innen als „unverzichtbar“ eingestuft, aber der Beschluss enthält keine Aussagen zu jahrgangsstufenspezifischen, kompetenzorientierten Kriterien zur Medienbildung⁴ sowie zur anforderungsgerechten technischen Ausstattung der Schulen.

Neben den genannten Dokumenten gibt es weitere bildungspolitisch relevante Beschlüsse, Stellungnahmen und Analysen zum Thema „Medien, Medienbildung und Lehrerbildung“ auf regionaler und überregionaler Ebene aus neuerer Zeit. Deutlich werden dabei folgende *Trends*:

- In der Öffentlichkeit ist der Druck auf politische Gremien gewachsen, dem Thema Medienbildung in der Lehrerbildung und in der schulischen Bildung einen größeren Stellenwert zu geben. Mehrere wichtige Dokumente greifen insbesondere die Forderung nach einer *medienpädagogischen Grundbildung* auf. Hier ist es vor allem Aufgabe der Wissenschaftsministerien und der Hochschulen – unterstützt durch Bundesregierung und Hochschulrektorenkonferenz – entsprechende Veränderungen im Rahmen von Strukturentwicklungsplänen auf den Weg zu bringen und dies in Stellenausschreibungen und Infrastrukturmaßnahmen umzusetzen.
- Die Frage von Mindeststandards in der Medienbildung von Schüler/innen sowie andere Vorschläge haben es derzeit (noch) schwer, bundesweit durchgesetzt zu werden. Wie in anderen Bereichen der Bildungspolitik wird immer deutlicher, dass gerade im föderalen System der Bundesrepu-

4 Überlegungen hierzu liegen vor, die hinsichtlich theoretisch-konzeptioneller Begründung, Komplexitätsgrad und Praktikabilität weiter zu diskutieren sind: vgl. vor allem die Beiträge von Tulodziecki und Moser über „Standards in der Medienbildung“ in der Schriftenreihe des Paderborner Lehrerausbildungszentrums, Heft 16/2007, das Positionspapier der Länderkonferenz Medienbildung (LKM) „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“ (2008), online unter: www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf, das Positionspapier der Fachgruppe Schule in der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), online unter: www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/positionspapier_gmk_fachgruppe_schule.pdf, sowie die Themen- und Aufgabenfelder im BMBF-Expertenbericht „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

blik im Bildungsbereich kooperative Lösungen erforderlich sind. So formulierte ein Bericht der *Arbeitsgruppe „Digitale Kompetenzen“ im Rahmen des „Zukunftsdialog Deutschland“* der Bundesregierung: „Deutschland kann sich in der zentralen Zukunftsfrage der Medienkompetenzförderung nicht weiter ein Kompetenzgerangel und ein unvermitteltes Nebeneinander von Förderlinien auf Bundes- und Länderebene und zwischen verschiedenen Ministerien und Fördereinrichtungen leisten. Dringend notwendig sind Abstimmungen und Absprachen zu einem arbeitsteiligen Vorgehen.“ (Bundesregierung, 2012, S. 170). Vorgeschlagen werden u.a. ein *Medienbildungspakt* (mit allen relevanten Akteuren), ein „Rat für digitale Medien und Medienkompetenz“, eine „Grundbildung Medien“ für alle pädagogischen Fachkräfte und verschiedene Infrastrukturmaßnahmen (vgl. ebd.).

Bei Förderinstitutionen auf Bundes- und Länderebene ist das Bewusstsein dafür gewachsen, dass Medienbildung nachhaltig zu fördern ist. Dabei wird deutlich, dass es nicht allein um finanzielle Ressourcen, sondern auch um die sinnvolle Verknüpfung mit anderen Bildungsaufgaben und Ressourcen geht. Wichtige programmatische Stellungnahmen und Beschlüsse bezüglich *Breitenwirksamkeit und Nachhaltigkeit von Medienkompetenz-Förderung* harren allerdings der Umsetzung. Initiativen wie „Keine Bildung ohne Medien!“ fällt hier in nächster Zeit u.a. die Aufgabe zu, genau zu beobachten, inwieweit die von Parteien und Fördergebern angekündigten Ziele und Programme auch wirklich *umgesetzt* werden. Hierzu erscheint es sinnvoll, insbesondere auf regionaler Ebene jeweils einen „Runden Tisch Medienbildung“ zu schaffen, der die relevanten Akteure zusammenbringt (vgl. Niesyto, 2012).

Auf dem Hintergrund meines Engagements in der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ und den dabei gemachten Erfahrungen möchte ich im Folgenden auf einzelne Punkte eingehen, die sich insbesondere in der Diskussion zur schulischen Medienbildung und zur Ausbildung von *Lehramtsstudierenden* ergeben.

2. Medienbildung in die Schule!

2.1 Zum Verständnis von Medien

Bei der *Frage*, weshalb die Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz noch nicht breitenwirksam an Schulen angekommen ist, spielt auch das Medienverständnis der Lehrkräfte eine wichtige Rolle. So begegnet man in Alltagsgesprächen mit Pädagog/inn/en immer wieder folgender Argumentation: Kinder und Jugendliche werden von Medienangeboten überflutet und machen immer weniger Erfahrungen aus „erster Hand“; anstatt sich im Freien mit Freunden zu treffen, zu spielen und die Natur sinnlich zu erfahren, sitzen viele vor

dem Fernseher und Computer; „unmittelbare“ Erfahrungen“, die in direkter persönlicher Begegnung mit der sozialen, natürlichen und dinglichen Umwelt gemacht werden, werden mehr und mehr durch „medienvermittelte Erfahrungen“ ersetzt. Kinder und Jugendliche verbringen mit digitalen Medien sehr viel Zeit; dies führe zu Sprach- und Lernstörungen, Stress, Aufmerksamkeitsdefiziten etc. Die Folgen: zunehmender Wirklichkeitsverlust und Orientierungsprobleme. Der Hirnforscher Manfred Spitzer greift diese medienbezogenen Befürchtungen auf und spitzt sie in seinen Büchern, zuletzt in „Digitale Demenz“ (Spitzer, 2012), alarmistisch zu.

Meines Erachtens sollte sich die Schule aber nicht in eine Position hineinmanövrieren, die sich konträr zu den Medienwelten von Kindern und Jugendlichen positioniert. Gerade um einen *sozial verantwortlichen* Medienumgang zu lernen und *Medienkritikfähigkeit* altersangemessen zu entwickeln, ist es wichtig, dass auch schulische Bildung hierfür geeignete Angebote macht. Im Übrigen belegen diverse Studien aus den letzten Jahren, dass nicht die Rede davon sein kann, dass sich die junge Generation nur noch im Internet aufhält (siehe u. a. die repräsentativen KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest). Übersehen wird auch bei dem bewährpädagogischen Medienverständnis, welche Möglichkeiten Handy, Foto- und Videokamera, Audiogeräte z.B. in Zusammenhang mit der Erkundung verschiedener lokaler Sozialräume und Umwelten (auch der Natur!) bieten. Anstatt Medien gegen körperlich-sinnliche Erfahrungen auszuspielen, bietet eine ganzheitliche Sichtweise die Chance, die spezifische Qualität, aber auch die Verwobenheit von körperlich-physikalischen und medialen Sozialräumen zu verdeutlichen und – im Sinne einer *kulturellen* Medienbildung⁵ – die Potenziale unterschiedlicher ästhetischer Formen der Weltaneignung erfahrbar zu machen.

2.2 Zum Verständnis von Medienbildung

Medienbildung setzt am vorhandenen Mediengebrauch der Menschen an und intendiert die Förderung eines medienkompetenten Handelns. Dabei ist zu beachten, dass die Menschen und die verschiedenen Sozialgruppen unterschiedliche Bedürfnisse, Muster und Präferenzen des Mediengebrauchs haben. Medienpädagogik ist gefordert, *zielgruppenorientierte* Angebote zu entwickeln, die einen Bezug zur jeweiligen Lebenssituation und den vorhandenen subjektiven Potenzialen und Ressourcen der Menschen haben. Die *äußeren Ressourcen* für einen kompetenten Mediengebrauch, insbesondere die bildungsbezogenen,

⁵ Siehe hierzu u. a. den Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“ vom Dezember 2007, insbesondere das Kapitel 6.2.5; online unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>

sozialen und ökonomischen Ressourcen, sind in dieser Gesellschaft sehr unterschiedlich verteilt. Medienpädagogik hat die Aufgabe, Gegengewichte zu Prozessen sozialer Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung zu setzen, um Menschen aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus insbesondere durch handlungsorientierte Formen der Medienbildung Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen.

In den letzten Jahren gab es verschiedene Beiträge, die medienpädagogische Ziele und Aufgaben vor allem *bildungstheoretisch* begründeten (vgl. den Beitrag von Dieter Spanhel in diesem Band). Nicht zuletzt auf diesem Hintergrund setzte ein Diskurs über den Inhalt und den wechselseitigen Bezug medienpädagogischer Leitbegriffe ein (vgl. Moser, Grell & Niesyto, 2011). Der fachliche Diskurs der letzten Jahre zeigt, dass es mehr um die Akzentuierung unterschiedlicher Aspekte und weniger um sich ausschließende Theoriekonzepte geht. So akzentuiert z. B. *Medienbildung* stärker die Bedeutung von Orientierungswissen im Rahmen von Persönlichkeitsbildung sowie prozessbezogene (medien)pädagogische Aufgaben. Der *Medienkompetenzbegriff* betont – sofern er nicht auf technisch-instrumentelle Dimensionen reduziert wird – medienbezogenes Wissen, Können und Einstellungen, die sich auf verschiedene Dimensionen von Medienhandeln beziehen. Allerdings sind die Diskurse zwischen der Medienpädagogik und anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken ausbaufähig; dies gilt auch für die Diskurse zwischen der Medienpädagogik und anderen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken – gerade in Bereichen, die für die schulische Bildung relevant sind.

2.3 Gesellschaftliche Schlüsselthemen benötigen mehr Raum in der schulischen Bildung

In den letzten Jahren wurden verschiedene Studien und Befragungen durchgeführt, die den Entwicklungsbedarf von Medienbildung und Medieneinsatz an Schulen belegen (exemplarisch: Herzig & Grafe, 2007; 2010; Kammerl & Ostermann, 2010; Rath, Marci-Boehncke & Fritz, 2012; Initiative D 21, 2011; Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, 2010). In Gesprächen mit Kolleg/innen aus anderen Feldern der Erziehungswissenschaft, mit Lehrkräften an Schulen und Mitarbeiter/innen in Kultusbehörden begegnet man allerdings immer wieder dem Argument, dass Medienbildung und Medienkompetenz zwar wichtig, aber nur ein Thema unter vielen seien. Gesellschaftlich relevante Themen wie Gender, Migration, Umgang mit Heterogenität, inklusive Bildung, Umweltbildung oder Gesundheitserziehung, ökonomische Bildung müssten genauso berücksichtigt werden.

Fakt ist, dass es gerade jene Themen- und Kompetenzfelder, die nicht klar einem Schulfach zugeordnet werden können schwer haben, sich in der schulischen Bildung zu behaupten bzw. überhaupt einen adäquaten Platz zu erhalten. Hier stellt sich zentral die Frage, welche Schulen wir heute brauchen, wie Bildungs- und Erziehungsaufgaben gewichtet werden und wie diese sog. Querschnittskompetenzen ein größeres Gewicht bekommen können. Für eine Schule, die zukunftsfähig bleiben möchte, wird kein Weg daran vorbeigehen, mehr Raum für die Auseinandersetzung mit zentralen Lebensthemen der Schüler/innen zu schaffen. Es geht kann nicht darum gehen, einzelne Themenfelder und Kompetenzbereiche gegeneinander auszuspielen, sondern nach Wegen zu suchen, wie insgesamt Schlüsselthemen nachhaltig in der schulischen Bildung verankert werden können. Eine einseitige Orientierung am *Fächerprinzip* ist dafür nicht geeignet.

Medienbildung als Beispiel: Hier ist die Situation, dass in den Fächern oft die Zeit fehlt, um auch spezifische Fragen der Medienbildung und Medienerziehung zu thematisieren. Weder der nur fächerintegrative Ansatz noch die Forderung nach einem gesonderten, neuen Schulfach „Medienbildung“ erscheinen sinnvoll. Notwendig sind curriculare Konzepte, die im Zusammenspiel von Fächern und fächerübergreifenden Themenfeldern Raum für mediale Bildungsprozesse eröffnen. Hierzu gehören auch „Fenster“ in bestehenden Fächern, in denen mediales Wissen gezielt vermittelt und zum Bestandteil von Evaluation und Selbstevaluation wird (Moser, 2010, S. 73). Die Postulate vom selbstregulierten, selbstbestimmten und mobilen Lernen können erst dann realisiert werden, wenn Lehrer/innen einen schülerorientierten Unterricht machen, mehr Projektarbeit, freie und offene Unterrichtsformen fördern – und hierin in vielfältiger Weise Bildung und Lernen mit und über Medien integrieren. Hierfür sind nicht nur die Klassengrößen zu reduzieren und mehr Kooperationen mit außerschulischen Lernorten – insbesondere im Kontext von Ganztagesangeboten – zu entwickeln. Es bedarf auch einer kritischen *Überprüfung der Stofffülle* in einzelnen Fächern (in Richtung Mindeststandards für alle und wahlbezogenen Vertiefungsmöglichkeiten). Struktur und Angebote in der 1. Phase der Lehrerbildung müssen hierauf vorbereiten. Dies setzt voraus, den interdisziplinären Themenfeldern und Querschnittskompetenzen erheblich mehr Gewicht beizumessen (auch in Prüfungsordnungen!) und an den Hochschulstandorten nach Lösungen zu suchen, wie sowohl eine (domänenspezifische) Grundbildung in diesen Themenfeldern gewährleistet als auch Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen interdisziplinären Themenfeldern sowie mit den Fächern realisiert werden können.

2.4 Medien und Medienbildung als Herausforderung für Lehrkräfte

In der Diskussion um die stärkere Verankerung von Medienbildung an Schulen wird gerne darauf hingewiesen, dass die junge Generation heute mit digitalen Medien aufwachse („digital natives“) und auch die nachwachsende Lehrer- generation einen unbefangeneren Umgang mit Medien habe und über mehr Medienkompetenzen verfüge. Deshalb sollten sich die (angehenden) Lehrkräfte mehr auf Inhalte und Moderationsaufgaben konzentrieren, sich fundiertes Sachwissen in den verschiedenen Fächern und pädagogisch-didaktische Methoden aneignen, um als Lehrerpersönlichkeit überzeugend agieren zu können. Es ist richtig, dass Kinder und Jugendliche heute umfangreiche Erfahrungen mit digitalen Medien haben, wobei alters- und geschlechtsbezogene sowie sozio- kulturelle Unterschiede bestehen (Hugger, 2010; Niesyto, 2009). Das Problem ist, dass Schule diese Medienerfahrungen zu wenig aufgreift und sinnvoll in pädagogisch-didaktische Bildungs- und Lernarrangements integriert – und auch zum Gegenstand von Medienbildung, Medienreflexion und Medienkritik macht. Hinzu kommt, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus *bildungsbenachteiligten Sozialmilieus* über deutlich weniger Anregungspotenziale in ihren Sozialisationskontexten verfügen (vgl. u. a. Wagner, 2008). Hier hat das Sozialisationsfeld Schule eine wichtige Aufgabe, um insbesondere durch anschauliche und praxisbezogene Formen der Medienbildung reflexive Bildungsprozesse zu fördern (siehe hierzu die in Modellprojekten erprobten Erfahrungen u. a. bei Kutscher u.a., 2009 und Niesyto, Holzwarth & Maurer, 2007). Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrkräften, zielgruppenspezifische medienpädagogische Konzepte für den Unterricht zu entwickeln. Lehrkräfte, die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus abwerten und eine oberflächlich-kritische Haltung gegenüber Medien haben, sind nicht in der Lage, vorhandene Potenziale bei Schüler/innen zu fördern und tragen zur Reproduktion von sozialer Benachteiligung und Ungleichheit bei.

Auch reicht es nicht aus, dass sich Lehrkräfte auf Inhalte und Moderationsaufgaben konzentrieren. „Inhalte“ sind in der heutigen Mediengesellschaft in nahezu allen Bereichen und Themenfeldern medial vermittelt und kontextualisiert. Um Bildungs- und Erziehungsaufgaben in der mediatisierten Welt wahrnehmen zu können, müssen Lehrkräfte über grundlegende Medienkompetenzen und medienpädagogische Kompetenzen verfügen. Hierzu gehören u. a. medienästhetische, -technische, -ethische und -didaktische Kenntnisse. Wenn Lehrkräfte einen *differenzierten* Umgang mit Medien fördern und auf die Fragen von Schüler/innen überzeugend und glaubwürdig eingehen möchten, benötigen sie selbst ein fundiertes Medienwissen und eine reflektierte Haltung

im Umgang mit Medien. Auf dieser Grundlage können sie Bildungsprozesse im Sinne von Selbstorganisationskompetenzen bei Schüler/innen mit auf den Weg bringen (vgl. Moser, 2010, S. 76). Zu dieser „Ermöglichungsdidaktik“ (Moser, ebd.) gehört auch das Einbeziehen von informellem Lernen mit und über Medien bis hin zu Konzepten der Peer-Education, z.B. im Rahmen von „Schüler-Medienmentoren-Programmen“.⁶

Zweifelsohne kommen vermehrt Jahrgänge in die Hochschulausbildung und dann in die Schulen, die mit dem Internet und digitalen Medien aufgewachsen sind. Gleichzeitig deuten Studien und Beobachtungen unter Lehramtsstudierenden und in Schulen darauf hin, dass es nach wie vor eine *Kluft* zwischen formellen (schulischen) und informellen Lernprozessen mit Medien gibt (zsf. Herzig & Grafe, 2007). Offensichtlich ist es noch nicht gelungen, digitale Medien als Brücke zur Verbindung von formellen und informellen Bildungs- und Lernprozessen hinreichend zu nutzen und entsprechende Potenziale nachhaltig in institutionalisierte Prozesse zu integrieren. Die Gründe hierfür sind vielschichtig. So weisen Herzig & Grafe darauf hin, dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Medienkompetenzen und im Hinblick auf Einstellungen gegenüber digitalen Medien gegenüber Studierenden anderer Fächer besonders schlecht abschneiden (Herzig & Grafe, 2007, S. 110). Billes-Gerhart analysiert, dass positive *private* Einstellungen gegenüber Medien nicht zwangsweise mit entsprechenden *berufsbezogenen* Einstellungen korrelieren (Billes-Gerhart, 2009). In Studien zur Schulentwicklung benennen Eickelmann und Schulz-Zander verschiedene materielle und immaterielle hemmende Faktoren für den Computereinsatz an Schulen und weisen auch auf die Bedeutung computerbezogener *Selbstkonzepte* bei den Lehrpersonen hin (Schulz-Zander & Eickelmann, 2008, 7). Biermann (2009), Henrichwark (2009) und Kommer (2010) verweisen in ihren empirischen Studien vor allem auf den Beharrungsfaktor *medialer Habitusformen* bei vielen Lehramtsstudierenden, die – basierend auf Sozialisationserfahrungen in den Herkunftsfamilien – einen aktiven und differenzierten Umgang mit neuen Medien erschweren.

Es ist also offensichtlich kurzschlüssig anzunehmen, die neue „Netzgeneration“ werde quasi im Selbstlauf Medienbildung an Schulen fest verankern. Die „Netzgeneration“ ist im *Plural* zu denken: sie ist von unterschiedlichen Medienumgangsweisen geprägt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, inwieweit Studierende freizeitbezogene Nutzungspraktiken (z. B. Kommunikation in Social Networks) in Bildungs- und Ausbildungskontexte transferieren und wie solche Vorerfahrungen hochschuldidaktisch aufgegriffen und syste-

6 Siehe hierzu das Konzept „SMEP“ des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg, online: www.lmz-bw.de/paedagogik/praxis/smep.html .

matisch genutzt werden können. Um diese Frage zu beantworten, sind weitere empirische Studien – auch Längsschnittstudien - notwendig, um mögliche *Veränderungsprozesse in den medienbezogenen Dispositionen* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften analysieren zu können. Hierzu gehört auch die Frage, inwieweit Bildungsangebote in der 1. Phase der Lehrerbildung zu einer Veränderung von medienbezogenen Dispositionen beitragen können, und was aus diesen Impulsen in der 2. Phase und im Lehreralltag an Schulen wird. Auch geht es um grundlegende Fragen der Funktion und des Selbstverständnisses von Schule heute und der Bedeutung von Medienbildung für eine Schulentwicklung, um Potenziale für schülerorientierte und selbstorganisierte Bildungs- und Lernprozesse erheblich intensiver nutzen zu können. Grundlagen hierfür (medienbiografische Reflexion der eigenen Medienerfahrungen; Medienwissen zu unterschiedlichen Aspekten; Medienbildung als wesentlicher Teil von Schulentwicklung) könnten im Rahmen einer medienpädagogischen Grundbildung angeeignet werden.

2.5 Medienpädagogische Grundbildung für alle Lehramtsstudierenden

Eine medienpädagogische Grundbildung ist in den Prüfungs- und Studienordnungen zu verankern – dies ist eine entscheidende Aufgabe in den kommenden Jahren an den verschiedenen Hochschulen, die mit Lehrerbildung befasst sind. Es gibt dafür an einzelnen Hochschulen bereits Konzepte, die in der Praxis erprobt werden, so etwa an der PH Ludwigsburg, wo mit Einführung der neuen Prüfungs- und Studienordnungen z.B. im Fach Erziehungswissenschaft entsprechende Angebote für alle Lehramtsstudierenden gemacht werden.⁷ Diese Angebote werden mit den verschiedenen Fächern abgestimmt und durch fächerspezifische Angebote ergänzt. Die Überlegungen gehen auf eine Analyse der Landesfachschaft Medienpädagogik (2006)⁸ sowie Ergebnisse der Fachtagungen „Medien in der Lehrerbildung – Ludwigsburger Erklärung“ (2008)⁹, des medienpädagogischen Kongresses in Berlin (2011) und der Fachtagung „Medienbildung in die Schule!“ (2012)¹⁰ zurück. Neben der Abteilung Medienpädagogik, die eine koordinierende Funktion wahrnimmt, kommt dem seit 1998

7 Vgl. „Medienpädagogik in Studiengängen an der PH Ludwigsburg“, online unter: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Aktuelles/Handout_Medienpaedagogik.pdf (S. 3 ff.).

8 Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/11531.html; dort das Dokument „Stellungnahme der Landesfachschaft“ (www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Medpaed_-_Lehrerbildung.pdf)

9 Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Ludwigsburger-Erklarung.pdf

10 Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/2078.html

bestehenden *Interdisziplinäres Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung der PH Ludwigsburg*¹¹ eine wichtige Bedeutung zu, um gemeinsam mit allen interessierten Fächern Angebote zu einer medienpädagogischen Grundbildung kontinuierlich auszubauen und mit jeweils fachspezifischen Aufgaben und Themen zu verknüpfen. Es ist eine wichtige Aufgabe der akademischen Medienpädagogik in Deutschland, vorhandene Konzepte und Erfahrungswerte zu einer medienpädagogischen Grundbildung (nicht nur im Bereich der Lehr- amtsstudierenden, sondern in allen pädagogischen Studiengängen) zu erheben, auszuwerten und weiterzuentwickeln. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ hat hierzu eine spezielle *Bund-Länder-Studie* vorgeschlagen (vgl. Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011, S. 17).¹²

Bei der Realisierung einer medienpädagogischen Grundbildung ist es eine zentrale Aufgabe, angehende Lehrkräfte dadurch für Medienbildung und Medienkompetenzaneignung zu sensibilisieren und zu gewinnen, indem sie die Bedeutung, die Potenziale und den Mehrwert von Medienbildung für Bildungs- und Lernprozesse selbst erfahren. Das beginnt mit eigenen medienbiografischen Reflexionen, dem Kennenlernen der Medienwelten von Kindern und Jugendlichen, Überlegungen zum Transfer von alltäglichen Medienpraxen in formelle Lernsituationen, niedrighschwelligem Möglichkeiten zu eigenen Medienproduktionen in Verbindung mit unterschiedlichen Themen und Fragestellungen. Neben projektbezogenen Seminaren und Werkstätten (die mehr Personal erfordern) bedarf es hochschuldidaktisch kreativer und innovativer Lösungen, gerade in Zusammenhang mit orientierenden, größeren Veranstaltungen.

Die große Bedeutung einer motivationsfördernden Seminar- und Vorlesungspraxis erübrigt allerdings nicht die Frage danach, was – neben Wahl- und Vertiefungsangeboten - zu dem zeitgemäßen *Fundamentum* der Lehrerbildung gehört. Anknüpfend an den Teil 2.3 dieses Beitrags: Hier bedarf es pädagogisch-professioneller Vorgaben und auch bildungspolitischer Rahmenbedingungen. Diese Vorgaben und Rahmenbedingungen sind nicht unveränderlich, sondern Bestandteil der Professionsentwicklung und des gesellschaftlichen Wandels. Wer heute die Einschätzung teilt, dass wir in einer Mediengesellschaft leben und sehr viele Bereiche unseres Lebens und unserer Welterfahrung medienvermittelt sind, der kann sich auf Dauer nicht der Einschätzung entziehen, dass

11 Vgl. www.ph-ludwigsburg.de/64+M549484c96a0.html

12 Neben der Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft des Deutschen Bundestages, Projektgruppe „Bildung und Forschung“, griff auch der Bericht der Arbeitsgruppe „Digitale Kompetenzen“, der im Rahmen des „Zukunftsdialog Deutschland“ der Bundeskanzlerin erstellt wurde, den Vorschlag einer Bund-Länder-Studie auf: siehe https://www.dialog-ueber-deutschland.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ergebnisbericht/Langfassung-gesamt.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (S. 445/6).