

Mägdefrau, Jutta; Vollbrecht, Ralf
Medienkompetenz als Bildungsaufgabe. Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule

Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 266-277



Quellenangabe/ Reference:

Mägdefrau, Jutta; Vollbrecht, Ralf: Medienkompetenz als Bildungsaufgabe. Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 266-277 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309706 - DOI: 10.25656/01:30970

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309706>

<https://doi.org/10.25656/01:30970>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

262

Bildung bleibt wichtiger als Leistung!

Die internationalen Leistungsvergleiche haben den Blick für das, was in den Schulen passiert bzw. passieren soll, auf eine Dimension eingeengt, die zwar nicht unwichtig ist, in der sich aber nicht entscheidet, wie sich die Zukunft der heranwachsenden Generation und der Gesellschaft gestaltet. Was mit einer auf „Bildung“ zielenden Reform eingeleitet worden ist, darf nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden!

Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht

266

Medienkompetenz als Bildungsaufgabe

Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule

„Medienerziehung“ scheint weitgehend als notwendig verstanden zu werden, aber ebenso scheint man sich einig darin zu sein, daß „Medienkompetenz“ allenfalls eine Hilfsfunktion ist. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten, daß schulische Bildung, wenn sie sich der Herausforderung der neuen Medien stellt, eine ganz andere Bedeutung für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden haben kann.

Klaus-Peter Horn

278

„Erziehung nach Auschwitz“ und das Internet

Es mag auf den ersten Blick erschrecken, wenn so verschiedene Dinge wie der Holocaust und die modernen elektronischen Medien miteinander verknüpft werden. Wenn man es nüchtern betrachtet, eröffnen sich jedoch vielfältige Möglichkeiten, die sogar „authentische“ Zugänge erlebbar machen und eine kritische Auseinandersetzung anregen können.

Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier

284

Internet und Unterrichtsvorbereitung

Elektronische Planungshilfen im Urteil von Lehrerinnen und Lehrern

Begriffe wie „Datenautobahn“ und „vernetztes Lernen“ haben die Erwartung geweckt, den informationstechnischen Fortschritt für schulisches Lehren und Lernen zu nutzen. Tatsächlich lassen sich aktuelle und hilfreiche Informationen, Materialien und

Anregungen im Internet finden. Aber viele potentiell hochwertige Informationen und Materialien gehen vermutlich noch in der Informationsflut unter.

Wolfgang Bittner

300

Lese-Kultur gegen Gewalt

Ein Plädoyer für eine zivilisatorische Notwendigkeit

Der Autor beobachtet mit Sorge, daß bei Kindern und Jugendlichen Gewalttätigkeiten in vielen Formen zunehmen. Er vermutet die Ursachen u.a. in den schlechten Vorbildern, die in der Öffentlichkeit präsentiert werden. Er plädiert für eine Förderung des Lesens, weil Literatur dazu anregen kann, humaner, vernünftiger und natürlicher zu leben und sensibler miteinander umzugehen.

Thomas Bethge und Horst Schecker

305

Der Bildungswert der Naturwissenschaften

Über Versuche, mehr als nur Fächer zu unterrichten

Wie kann der Unterricht in den Naturwissenschaften dazu beitragen, das Weltbild der Schülerinnen und Schüler aufzubauen und die Kommunikation zwischen Experten und Laien zu sichern? Zur Klärung dieser Frage wird der Unterschied zwischen den konkreten, auf Phänomene bezogenen Interessen der Lernenden und der Systematik der Naturwissenschaften diskutiert. In der fächerübergreifenden Kooperation können unterschiedliche Zugänge zum gleichen Thema gegenübergestellt werden.

Eiko Jürgens

321

Wege zu selbständigem Lernen

Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit

Schule und Unterricht sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern die Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit, zu Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, individueller Handlungsfähigkeit und Mündigkeit erziehen. Zur Umsetzung eines solchen selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens wird häufig auf die Vorteile des Offenen Unterrichts, insbesondere der Freiarbeit, verwiesen. Den bisher bestehenden Mangel an entsprechenden empirischen Befunden versucht diese Studie durch eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu beheben.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard

333

Weiterbildung durch Lehreraustausch

Aufbrechen – An fremden Orten lehren – Grenzen überwinden

Noch lassen sich nur wenige Kolleginnen und Kollegen darauf ein, an fremden Orten zu arbeiten. Aber eine solche Mobilität wird an Bedeutung gewinnen, je mehr sich das Bildungswesen international öffnet. Die Erfahrungen jenseits der Grenzen sind positiv, wenn die Bedingungen dafür gegeben sind. Auf der Grundlage evaluativer Studien werden Empfehlungen und Handlungshilfen gegeben. Es werden aber auch Defizite benannt.

Klaus Seitz

347

Politische Bildung in der Einen Welt

Die Empfehlung der Kultusminister „Eine Welt/Dritte Welt ...“

Die Bildungspolitik hat bislang auf die globale Herausforderung nur zögerlich reagiert. Die Kultusminister scheinen dies jetzt ändern zu wollen. Ihre Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ enthält positive Ansätze. Sie ist aber an einigen Stellen in eklatanter Weise unzulänglich, vor allem weil sie einem paternalistischen Entwicklungs- und Kulturverständnis verhaftet bleibt, das der zusammenwachsenden Welt des 21. Jahrhunderts kaum gerecht werden kann.

Was können wir von Japan lernen?**Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt**

Japan hatte 1993 mit einer großen Bildungsreform in der Schule „Kreativität und Diversifikation“ fördern wollen, war darin aber nicht sehr erfolgreich. Nach wie vor spielen vielfältige außerschulische Aktivitäten eine große Rolle. Das darin steckende Potential an „Interessen“ sollte stärker in das Bildungsverständnis einbezogen werden, damit sich Bildung in einem ganzheitlichen „Person-Umwelt-Verhältnis“ entfalten kann.

Neuerscheinungen:

- Harald Scholtz: *Gymnasium zum Grauen Kloster 1874 – 1974 (HGH)*
- Gisela Rotermund: *Zwischen Gleichschaltung und Selbstbehauptung (HGH)*
- Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert: *Zwischen zwei Diktaturen (HGH)*
- Karl-Oswald Bauer: *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern (B.G.)*
- Gerhard Eikenbusch: *Praxishandbuch Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Gerd Schubert: *Schulentwicklung konkret (Krüsmann)*
- Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler: *Die Lernende Schule (Krüsmann)*
- Hans-Günter Rolff, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller: *Manual Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Manfred Sader: *Psychologie der Gruppe (B.G.)*
- Conrad Gründer, Andreas Gruschka und Meinert A. Meyer (Hg.): *Philosophie für die europäische Jugend (JöS)*
- Peter Ludwig (Hg.): *Summerhill. Antiautoritäre Pädagogik heute (Gehlert)*
- Frank-Olaf Radtke: *Wissen und Können (Nemitz)*
- Luise Winterhager-Schmid: *Berufsziel Schulleiterin (Lemmermöhle)*
- Horst Kasper: *Mobbing in der Schule (Papesch)*
- Dietmar Sturzbecher (Hg.): *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland (Hopf)*
- *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis (JöS)*
- Beck / Guldemann / Zutavern (Hg.): *Lernkultur im Wandel (JöS)*
- Dieter Haarmann (Hg.): *Wörterbuch Neue Schule (JöS)*
- Detlef Fickermann, Horst Weishaupt, Peter Zedler (Hg.): *Kleine Grundschule in Europa (JöS)*
- Stefan Appel: *Handbuch Ganztagschule (JöS)*
- *Rechts ABC (JöS)*

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 3

- Offensive Pedagogy:** 262
Jörg Schlömerkemper
Education remains to be more important than achievement.

International comparisons of school achievement have focused on one particular dimension which, although not unimportant, is hardly decisive for the fate of society and the next generation and society. The reform movement launched under the capture "Bildung" should not easily be put at risk.

- Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht 266
Media competence as educational task
Dealing with new challenges for schools

The importance of "media education" seems to be widely accepted, whereas "media competence" is seen at best as some kind of 'aid'. In opposition to this view, the authors are of the opinion that school education when facing the challenges posed by the new media can gain new meaning for learners and also for teachers.

- Klaus-Peter Horn 278
"Education after Auschwitz" and the Internet

On a first glance finding such different things as the Holocaust and modern electronic media in the same context may come as a shock. On second thoughts however, a variety of new possibilities emerge opening up "authentic" approaches leading to critical reflection.

- Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier 284
Internet and Class Preparation
Teachers evaluate the use of electronic aids

On account of the virtually unlimited possibilities of the world wide data network the internet seems to be useful for teacher's work. But in reality, when teachers are looking for information to prepare lessons, a lot of hurdles, hitches and problems will turn net-surfing into hard work tattering nerves and consuming time without any guarantee of success. This is one main result of a pilot study which has investigated how teachers are using the internet for preparing lessons.

- Wolfgang Bittner 300
A Culture of Reading against Violence
Plea on behalf of a 'civilisatory necessity'

The author is concerned about the increase of violent acts committed by children and youngsters. Among other factors, he suspects some of the causes to be lying in bad

public role models. Since literature may contribute to leading a more humane, rational and harmonious life, he pleads for a strong support of reading.

Thomas Bethge und Horst Schecker
On the educational value of science instruction
Attempts to teach more than separate subjects

305

What are the specific contributions of science instruction for students' world views and in regard to maintaining dialogues between experts and novices? The article analyzes the discrepancies between students' everyday-life and abstract scientific knowledge. Interdisciplinary cooperation between courses from the three sciences can trigger the reflection of subject-specific methodological issues.

Eiko Jürgens
Roads to Independent Learning
Teachers' opinions on "Free Work"

321

The purpose of school is not simply that of passing on knowledge but of educating students for self-determined, independent, critical, autonomous action. In the course of realizing responsible and self-directed learning, the advantages of 'open instruction', are stressed. The study presents results of teacher interviews thus adding important empirical data to this area of research.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard
In-Service Training through Teacher Exchange
Chances and Challenges of International Mobility

333

There are still few teachers willing to transcend boundaries and work in foreign locations. However, as a part of the increasing internationalization of education and the opening up of education systems, teacher mobility will gain in importance. Various concepts and evaluations highlight the great potential it could hold. In conclusion recommendations and guidelines are formulated and uncharted areas are indicated.

Klaus Seitz
One World/Third World in school and instruction

347

Global education is an answer to globalisation processes and their chances as well as their risks. Therefore various states of the Federal Republic of Germany have expanded the scope of teaching development and "Third World" issues. The recommendation "Teaching 'One World/Third World' issues at school" makes the attempt to integrate these aspects into a common policy framework. The article analyses the objectives and pedagogical principles of this recommendation.

Jens Lipski
What can we learn from Japan?
Stimulations for the opening of schools to the world of leisure times

362

Intending to promote "creativity and diversity", Japan had launched an educational reform program in 1993, which by now, can be said to have partly failed. Extracurricular activities still play a large role. The interests involved should be integrated into regular instruction so that education can unfold in a holistic "person-environment" relationship.

Medienkompetenz als Bildungsaufgabe

Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule

In seinem Eröffnungsvortrag zum jüngsten Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gestand *Hartmut von Hentig* in erfrischender Offenheit, daß er das Tagungsprogramm zum Teil überhaupt nicht verstehe. Er kam zu der Diagnose, daß der Hamburger Kongreß selbst Teil des Problems sei, da er beitrage zur Verehrung von Fetischen und Flucht zu Prothesen statt selbständigem Denken. Dies offenbart nicht nur die Ausdifferenzierung der Disziplin und eine in der Pädagogik vorherrschende Distanz zu Medien, sondern wirft auch zwei grundsätzliche Fragen auf: „Erstens: Sehen wir die Neuen Medien und die durch sie machtvoll geförderten Tätigkeiten und Einstellungen als dienstbare Mittel zum Zweck oder als ein Kulturereignis, am Ende ein Kulturmerkmal (dem man zum Opfer fällt, wenn man sich ihm nicht anbequemt)? Und zweitens: Kann die Pädagogik, wenn sie die neuen Medien auch zu ihren Mitteln macht, zugleich zur Freiheit gegenüber diesen Mitteln erziehen und wenn ja, wie erreicht sie dieses Kunststück? Kann es genügen zu sagen, durch eine sogenannte Medienkompetenz? Muß man nicht auch sagen, worin sie besteht und wie man sie erlangt? Und kann das ohne begründete Vorstellung, also 'ohne Konzept' überhaupt geschehen?“ (von Hentig 1997). Dies sind in der Tat die entscheidenden Fragen für die Medienpädagogik und den Einsatz von Medien in der Schule. Was unter Medienkompetenz zu verstehen ist und wie sie sich in der Schule vermitteln läßt, soll im folgenden gezeigt werden.

Der Begriff „Medienkompetenz“ ist in den medienpädagogischen und medienpolitischen Debatten der 90er Jahre zum wohl wichtigsten Leitbegriff, und – so Kübler – zu einer „Lieblingsmetapher der Medienpädagogik“ (Kübler 1996, 11) avanciert, die seit über 20 Jahren durch die medienpädagogische Szenerie kursiert und „irrtlichtert“ (Heydrich 1995). Medienkompetenz wird mal verwendet im Sinne eines Erziehungsziels, mal ist sie das „Zauberwort“ (Stang 1996, 147), mit dem alle Probleme gelöst werden können. Sie gilt als „Basisqualifikation“ (Stang 1996, 150) oder als unabdingbare „Schlüsselqualifikation“ (von Rein 1996) für die Anforderungen der Informationsgesellschaft. Anderen Autoren erscheint sie schlicht als überflüssig, da die Medien immer selbsterklärender werden und – nach Ablösung der bewahrpädagogischen Leitvorstellung durch die des aktiven und prinzipiell kompetenten Mediennutzers kein Bedarf für Medienpädagogik mehr auszumachen ist – wie Kübler in seiner Polemik „Die Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz...“ (Kübler 1996) ausführt.

Beschäftigt man sich mit dem Begriff Medienkompetenz im pädagogischen Feld Schule, sind die *Probleme hinreichend deutlich*. Wegen der nicht zuletzt definitorischen Probleme mit dem Begriff Medienkompetenz soll im

folgenden zunächst der Medienkompetenzbegriff expliziert werden. Dann wird der Frage nachgegangen, vor welchen Problemen Schule im Zusammenhang mit der Vermittlung von Medienkompetenz steht und welche Möglichkeiten es gibt, ihnen zu begegnen.

Den Kompetenzbegriff als medienpädagogisches Konzept verdanken wir der vor 25 Jahren erschienenen Habilitationsschrift von *Dieter Baacke* über „Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“. Auch wenn Medienkompetenz als Begriff nicht explizit genannt wird – Baacke entfaltet nur den allgemeineren Begriff einer „kommunikativen Kompetenz“ – nimmt die Rezeptionsgeschichte des Kompetenzbegriffs in der Medienpädagogik hier ihren Anfang. Baacke selbst verwendet den Begriff Medienkompetenz erst in den 90er Jahren und versteht darunter – in Spezifizierung der kommunikativen Kompetenz – „nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996a, 119).

Mit dem Kompetenzbegriff wird ein *Paradigmenwechsel* in der Medienpädagogik eingeläutet, die bis in die späten 60er Jahre ausgesprochen bewahrpädagogisch ausgerichtet gewesen ist. Im Unterschied zur bis dahin vorherrschenden 'Kontroll-Orientierung' (ausgerichtet auf den Schutz vor Gefahren der Medien), richtet die Medienpädagogik ihren Blick nun auf die Bedürfnisse und Interessen der Mediennutzer, die nicht bloß als passive Opfer der Medien gesehen werden, sondern ihre Mediennutzung auch aktiv und (in gewissem Rahmen) selbstbestimmt steuern. In der Folge kommt es zu einer Abkehr vom bisherigen, bewahrpädagogisch besetzten Leitbegriff Medienerziehung. Dieser erscheint nun auch zu eng, weil Medienerziehung¹ lediglich auf intentionale Prozesse ausgerichtet ist, nicht aber die mediale Selbstsozialisation einbezieht, wie wir sie z.B. in Jugendszenen beobachten können.

Prinzipiell hätte sich auch der Begriff '*Medienbildung*' angeboten – offener als Medienerziehung, „weil die Subjektivität als Ausgangspunkt nehmend und ihre Unverfügbarkeit für technologisch reduzierte Anleitungen“ (Baacke 1996, 203) betonend – andererseits ist der Bildungsbegriff aber „historisch zu vielfältig ausgebildet, um begrifflich und dann auch strategisch faßbar zu sein“ (ebd.). „Medienbildung“ hat sich wohl nicht nur wegen der im Bildungsbegriff selbst liegenden Problematiken nicht durchsetzen können, sondern auch deshalb, weil speziell im Rahmen der damals einflußreichen Kritischen Theorie große Vorbehalte bestanden, Medien und Bildung so pauschal zusammenzudenken, wenngleich natürlich den Medien spätestens seit Schulfilmbewegung und wissenschaftlichem Film bildende Funktionen durchaus auch zugesprochen wurden.

1 Soweit der Begriff Medienerziehung beibehalten wird, erfährt er in der Zieldimension eine Umdefinition – von der Bewahrpädagogik zur handlungsorientierten Medienpädagogik (z.B. bei Tulodziecki 1989). Begriffe wie Medienerziehung und Medienbildung haben immerhin den nicht zu unterschätzenden Vorteil, auf Leitbegriffe des pädagogischen Diskurses (Erziehung, Bildung) zu verweisen (vgl. Baacke 1996a, 12 1).

Zum medienpädagogischen Kompetenzbegriff

Für Dieter Baacke – von seiner disziplinären Herkunft her Germanist und interessiert an medienpädagogischen Konsequenzen des „Strukturwandels der Öffentlichkeit“ (Habermas 1962) und der Utopie einer „Gegenöffentlichkeit“ – bot sich der Kompetenzbegriff geradezu an. Deutlich sind freilich auch die *Schwächen des Begriffs*: „Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende besteht darin, daß er weit und darum auch empirisch 'leer' bleibt. Wie (kommunikative Kompetenz – d.V.) 'Medienkompetenz' im einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies alles sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus“ (Baacke 1996a, 119). Vor allem wird nicht angegeben, wie die „beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei“ (Baacke 1996a, 121). Das gilt freilich für die konkurrierenden Begriffe 'Medienerziehung' und 'Medienbildung' gleichermaßen. Baacke schlägt vor, vier Teilbereiche von Medienkompetenz mit unterschiedlichen Dimensionen ausdifferenzieren (vgl. Baacke 1996a, 120): Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Der Teilbereich der *Medienkritik* umfaßt dabei eine *analytische Dimension*, (etwa mit dem Ziel, problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsprozesse) in ihren Auswirkungen erkennen zu können), eine *reflexive Dimension* (mit dem Ziel, analytisches Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden können) sowie eine *ethische Dimension* (mit dem Ziel, analytisches Denken und reflexiven Rückbezug sozial verantworten und abstimmen können).

Medien-Kunde ist zu verstehen im Hinblick auf Wissen und Können. Dieser Teilbereich beinhaltet eine *informative Dimension* (klassische Wissensbestände wie „Was ist ein duales Rundfunksystem?“) sowie eine *instrumentell-qualifikatorische Dimension* (d.h. die Fähigkeit, Mediengeräte bedienen zu können). Beide Bereiche – Medienkritik und Medienkunde – umfassen die Dimension der Vermittlung, also didaktische Fragen.

Der dritte Teilbereich ist die *Medien-Nutzung*, in die im Unterschied zur instrumentell-qualifikatorischen Dimension der Medienkunde auch die Zielorientierung eingeht. Der Teilbereich Mediennutzung beinhaltet die Dimension der vorrangig rezeptiven Anwendung von Medien als auch die Dimension der interaktiven Nutzung von Medienangeboten.

Medien-Gestaltung schließlich kann ausdifferenziert werden in eine *innovative Dimension* (im Sinne von Veränderungen und Weiterentwicklungen des Mediensystems) sowie eine kreative Dimension, bei der es um ästhetische Varianten geht, als ein Über-die-Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgehen.

Diese Ausdifferenzierung von Medienkompetenz *könnte leicht subjektivistisch-individualistisch mißverstanden werden*. Baacke übernimmt daher von Lange ein weiteres „Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene (...), nämlich den 'Diskurs der Informationsgesellschaft'“ (Baacke 1996a, 120). In der Forderung nach einem solchen Diskurs, der „alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen

Probleme“ (ebd.) einbezieht, zeigt sich die enge Bindung von Baackes Kompetenzbegriff an den von Habermas. Auch für Baacke realisiert sich „kommunikative Kompetenz (...) in der Lebenswelt oder Alltagswelt von Menschen.“ (Baacke 1996a, 118). Unterschiede gibt es jedoch in der Einschätzung der Rolle der Medien, die für Baacke nicht nur Gefährdungen, sondern auch Chancen mit sich bringen. Die Medien werden daher nicht auf einer systemischen, gesellschaftstheoretischen Seite verortet – wie deutlicher noch als bei Habermas in der Kulturindustrie-These von Horkheimer/Adorno (1969; orig. 1944), sondern handlungstheoretisch mit Fokus auf den Mediennutzer, seine Bedürfnisse und die Nutzungssituation. Gewissermaßen verkehrt sich die Perspektive von ‘oben’ nach ‘unten’.

Die vierfache Differenzierung von Medienkompetenz kann *im schulischen Kontext fruchtbar* sein, weil sie anschlussfähig ist an didaktische Diskurse. Verortet man in diesem Zusammenhang die Medien handlungstheoretisch mit Fokus auf den Mediennutzer, seine Bedürfnisse und die Nutzungssituation, meint Medienkompetenz kein bloßes Faktenwissen, „sondern beinhaltet eine autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren“ (Dewe/Sander 1996, 128). Gerade im schulischen Umfeld wird Medienkompetenz vielfach zu eng und zu technologisch auf Medien bezogen. Sinnvoller ist es, Medienkompetenz grundlegend als Handlungskompetenz zu verstehen, und „diese Handlungskompetenz beinhaltet, daß handelnde Subjekte sich ihres täglichen Umgangs mit Medien bewußt sind und diese Medien in ihre alltäglichen Handlungen entsprechend ihren Wünschen und Bedürfnissen integrieren“ (Mikos 1996, 70). Welche Medienkompetenz Menschen entwickeln, bleibt abhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und (Medien-)Vorlieben, den sozialen Rahmenbedingungen, unter denen sie leben und natürlich den Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie durchlaufen haben. Akzeptiert man das, dann ist plausibel, daß in der zentralen Sozialisationsinstanz Schule Medienpädagogik herausragende Bedeutung hat.

Schule und Medien – eine spannungsreiche Beziehung

Die Probleme, die die Institution Schule mit Medienerziehung hat, sind so vielfältig, daß sie in diesem Rahmen nur knapp umrissen werden können. Zum Teil trifft man bei Lehrerinnen und Lehrern auf *erhebliche Widerstände im Umgang mit (neuen) Medien*. Schülerinnen und Schüler sind dagegen willens und in der Lage, sich den Umgang mit Medien selbst anzueignen. Sie gehen mit Medien explorativ um, ein Verhalten, das vielen Lehrerinnen und Lehrern eher fremd ist. Kinder wachsen heute selbstverständlich in den Umgang mit Medien hinein und verfügen über mediale Sozialisationserfahrungen, die die Lehrergeneration nicht teilt.

Wenn etwa Schill/Wagner fordern, die Schule müsse sich „auf die Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen einlassen und sie dabei unterstützen, neue (Medien-)Erfahrungen zu machen“ (Schill/Wagner 1997, 284), so ist zu fordern, daß Lehrer und Lehrerinnen selbst erst einmal den kompetenten Umgang mit neuen Medien erlernen, um den Schülerinnen und Schülern Medienkompetenz überhaupt vermitteln zu können. Es begegnet uns hier ein „*Generation gap*“, eine neuartige Manifestation des Generationenkonflikts, denn die Generationen trennen höchst unterschiedli-

che mediale Sozialisation und Erfahrungen. Darüber hinaus bilden sich – gerade entlang von Modetrends und hinsichtlich des Mediennutzungsverhaltens – Kinder- und Jugendkulturen heraus, die vielen Lehrerinnen und Lehrern in der Regel verschlossen bleiben.

Viele Lehrkräfte ziehen sich angesichts überbordender Erwartungen zurück auf die originäre Aufgabe von Schule, nämlich ihre Bildungsaufgabe, und zwar Bildung im Sinne einer normativen Vorstellung von Allgemeinbildung. Medien spielen im Rahmen dieser Vorstellungen nur dann eine positive Rolle, wenn sie Bildung im Sinne von beispielsweise Informationsbeschaffung ermöglichen. Es ist kein Zufall, daß in den Diskussionen zum Internet (vgl. z.B. Schulz-Zander 1998, 140f.) gerade der Aspekt des Zugriffs auf Information im Vordergrund steht und nicht z.B. die interaktiven und kommunikativen Möglichkeiten der neuen Medien. Auch der Einsatz von Hypertext-Lernumgebungen beispielsweise im Sachunterricht der Grundschule² wird in der Grundschuldidaktik mit Blick auf Fragen wie die Auswahl geeigneter Themen und deren didaktische Beschränkung bzw. Eingrenzung diskutiert. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht gewöhnlich ganz klassisch der über das Medium zu vermittelnde Inhalt, nicht aber der Erwerb übertragbaren medienspezifischen Handlungswissens.

Lernen und Lehren mit neuen Medien *kann den Unterricht entscheidend verändern*. Vor allem die Eigenaktivität der Lernenden und ihre Eigenverantwortlichkeit für ihr Lernen können gestärkt werden und Konzepte problemorientierten Lehrens und Lernens lassen sich mit neuen Medien leichter umsetzen. Fraglich bleibt jedoch, wieweit sich diese Möglichkeiten der neuen Medien im – von den Kindern meist so verstandenen – 'Pflichtprogramm' Schule realisieren lassen. Von den in den Medien selbst verbreiteten Bildern glücklicher Kinder vor bunten Bildschirmen sollte man sich jedenfalls nicht täuschen lassen. Reinmann-Rothmeier/Mandl nennen in diesem Zusammenhang drei *Medienfallen*: die Spaßfalle, die Schnelligkeitsfalle und die Effektivitätsfalle. Lernen mit neuen Medien ist immer noch mit Anstrengung verbundenes (und in der Schule weitgehend fremdbestimmtes) Lernen. Lernen mit neuen Medien ist auch keineswegs schneller und effektiver, denn Lernen läßt sich weder beliebig beschleunigen noch rationalisieren (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 111 f).

Der außerschulische Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Medien ist dagegen meist spaßbestimmt. Diese eigentümliche Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und jugendlicher (Medien-)Realität scheint in der schulischen Praxis seltsam unüberbrückbar und verstärkt die Ratlosigkeit vieler Pädagogen gegenüber schulischer Medienpädagogik. Entscheidend ist der unterschiedliche Grundzugang zu Medien oder die Veränderung, die pädagogisches Denken durchmachen muß, indem es sich von dem ausschließlich auf Inhalte gerichteten Umgang mit Medien verabschiedet. Konkret äußert sich diese Diskrepanz am Beispiel des Lehrerkollegen, der sich bei seinen Kollegen beschwert, nicht einmal Fernsehen könne die Schüle-

2 Wie z.B. „Das grüne Klassenzimmer“ (Cornelsen Verlag) – vgl. dazu: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1993: Das grüne Klassenzimmer. Frieden mit der Natur. Soest

rinnen und Schüler mehr begeistern, seine Klasse jedenfalls habe total uninteressiert auf den gerade eingesetzten Schulfunkbeitrag reagiert. Er erkennt, daß die Didaktisierung der Medien diesen oft nicht besonders gut bekommt, oder jedenfalls meilenweit entfernt ist vom jugendlichen Umgang mit dem Medium Fernsehen.

Versuche, auch *Jugendmedien* wie beispielsweise die Jugendzeitschrift „Bravo“ in den Unterricht zu holen, sind seit den 70er Jahren immer wieder unternommen worden. Übereinstimmend wurde von Lehrkräften dabei festgestellt, daß die Schülerinnen und Schüler zwar auf der einen Seite die geforderten Analysen an ihrer Zeitschrift vornehmen, auf der anderen Seite aber ihre Affekte abkoppeln. Aus dem Musikunterricht kennen wir ähnliches: Da werden Radiosendungen, die Videoclipkanäle MTV und VIVA, wie überhaupt die gesamte populäre Musik kritischen Analysen unterzogen mit dem Ziel, musikalische Parameter, ihre Struktur, Marketingstrategien etc. besser zu verstehen, und dies ist ohne Frage moderner Musikunterricht, der vielfach auch von einer akzeptierenden Grundhaltung seitens des Lehrers geprägt ist.

Und dennoch: Finden Medien der Jugendlichen in der Schule Eingang, dann in der Regel zum *Zweck rationaler Analyse und des kognitiven Verstehens*. Diese Medien werden aber von den Jugendlichen hochaffektiv genutzt, wodurch eine *grundsätzliche Antagonie* entsteht, die sich aus dieser Art von Unterricht ableiten läßt, der im Grunde aus dem kognitiv-bildenden Anspruch von Schule resultiert. Schule muß im Kontext Medien ihr Bildungsverständnis also erweitern und neben den rein kognitiven Inhalten auch *affektiv besetzte Dimensionen erfassen*. Aber auch dann bleibt schulische Medienerziehung dilemmatorisch, denn wir stehen „vor der Situation, daß die audiovisuellen Massenmedien von den Schülerinnen und Schülern als etwas erlebt und erfahren werden, das mit ihnen zu tun hat und nicht mit der Schule; das zwar auch in der Schule eine Bedeutung haben kann, die aber dann die Schule nichts angeht, ihr von Haus aus fremd ist“ (Binder 1992, 26).

Neben diesen eher grundsätzlichen Problemen hat Schule zusätzlich mit *strukturellen Schwierigkeiten* bei der Beschaffung der für eine moderne Medienerziehung notwendigen *Ausstattung* zu kämpfen. Ein Problem an vielen Schulen ist die noch immer mangelhafte Ausstattung mit Computern. Kreative Möglichkeiten zur Beschaffung des nötigen Equipments, zum Beispiel durch *Firmensponsoring*, werden erst vereinzelt genutzt. So hinkt Schule – wie so oft – den gesellschaftlichen Entwicklungen hinterher, die im Medienbereich bekanntlich besonders rasant verlaufen. Auf diese Tatsache haben auch die Schulträger noch keine befriedigende Antwort gefunden.

Auch auf organisatorischer Ebene gibt es Probleme. Zum einen kommen die 45-Minuten-Blöcke dem Einsatz von Medien nicht gerade entgegen. Zum anderen werden finanzielle und personale Ressourcen verlagert von pädagogischen zu technischen und administrativen Aufgaben. Die Verwaltung der AV-Medien ist ja bislang in den meisten Schulen mit Hilfe von Anrechnungen auf das Deputat eines technisch versierten Kollegen organisiert worden. Im Zusammenhang mit der Neuregelung der Deputats-

nachlässe in Zeiten knapper werdender Kassen ist vielerorts die geregelte Betreuung der Mediensammlung weggefallen. Dieser Umstand ist für die Implementierung der neuen Medien besonders problematisch, da hier eine kompetente und ständig ansprechbare Betreuung unumgänglich ist, wenn nicht nur computerbegeisterte Lehrer sie nutzen sollen.

Desillusionierend ist für schulische Medienerziehung heute zu konstatieren, daß vornehmlich *der Zufall regiert* bei der Frage, ob Schülern und Schülerinnen eine annähernd homogene Kompetenz vermittelt wird wie in anderen Bereichen. Gibt es auch hier eine gewisse Bandbreite abhängig von der Person des Lehrers und möglicherweise auch der Ausstattung der Schule, so ist sie im Bereich der Medienerziehung erheblich höher, da sowohl die Kompetenzen der Lehrkräfte als auch die Ausstattungen der einzelnen Schulen erheblich stärker variieren.

Medienkompetenz in der Schule

Wenn man Medienkompetenz als umfassende Handlungskompetenz in Form von Handlungswissen begreift, dann wäre eine denkbare Möglichkeit der Transformation medienpädagogischer Konzepte in den Schulunterricht, die Medienerziehung – wie in Lehrplänen seit den 80er Jahren enthalten – *als übergreifendes Prinzip von Unterricht* zu konzeptualisieren. Curricular war Medienerziehung schon in den Bildungsplänen der späten 70er, spätestens jedoch in den meisten Bundesländern zu Beginn der 80er Jahre insbesondere im Deutsch-, Kunst- und sozialwissenschaftlichen Unterricht verortet. Nun ist aber – wie die Erfahrungen zeigen – die Implementierung von Medienpädagogik über die Lehrpläne gescheitert, da sie im schulischen Kontext nur rudimentär umgesetzt worden ist.

Deshalb ist zu überlegen, auf welchem anderen Wege Medienkompetenz Eingang in die Schule finden könnte. Grunder (1997, 288) schlägt dazu die *Didaktik* vor. Je stärker es seiner Meinung nach gelänge, die medienpädagogische Diskussion *an die Fachdidaktiken anzubinden*, desto eher hätten medienpädagogische Inhalte eine Chance, fächerübergreifendes Unterrichtsthema zu werden. Das ist schon deswegen sinnvoll, weil erfahrungsgemäß die Fortbildungsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Fachdidaktiken erheblich höher ist als im Bereich allgemeiner, übergreifender Themen. Zu beachten ist dabei aber die traditionelle Verortung des Mediums als bloße Vermittlungshilfe in der didaktischen Tradition, die ein Umdenken in den Fachdidaktiken notwendig machte.

Vor allem aber sind diese Überlegungen zu kombinieren mit *methodischen Fragen*. Versteht man Medienkompetenz strukturell als Umgang mit Wissen, handelt es sich dabei um *eine spezifische Form des Handlungswissens*. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Medienkompetenz gewinnen neben der curricularen Verortung und der Anbindung der medienpädagogischen Diskussion an den didaktischen Diskurs Fragen der Unterrichtsgestaltung an Bedeutung. Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden drängen sich hierbei geradezu auf.

Die Aufgabenbereiche handlungsorientierter Medienerziehung in der Schule (vgl. dazu bspw. Tulodziecki 1997, 142 ff.), erstrecken sich neben medienkundlichen, medienkritischen und diversen handlungspraktischen

Inhalten vor allem auf *eine die gesamte Persönlichkeit bildende umfassende Aufgabe*. Mit diesem holistischen Verständnis schulischer Medienerziehung ist der Anschluß an die Kompetenzdebatte evident.

Der *Kompetenzbegriff* verweist ja auf eine spezifische „Qualität von Wissen, die nicht inhaltlich oder sachlich bestimmt, sondern höher aggregiert ist“ (Dewe/Sander 1996, 128). Es geht um eine Fähigkeit im Umgang mit Wissen – also nicht um die bloße „Vermittlung medienrelevanten Wissens in systematisierter und expliziter Form“, sondern um den „Erwerb einer Kenntnis der Regeln ‘medienkompetenten’ Handelns“ (ebd., 129). Anders gesagt: Es geht nicht um den Erwerb von konkreten Handlungsmustern, sondern um den *Erwerb von Strukturen*.

Vor allem in impliziten Bildungsprozessen wird „im erfolgreichen Fall eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird. Diese lassen sich aber kaum als kognitiv-expliziter Wissensbestand bzw. als Technologie erwerben. (...) Regeln werden (erst – d.V.) in ihrem sozialen Gebrauch, in der konkreten sozialen Situation verständlich. Dieser *Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen* entspricht in der Alltags- und Berufserfahrung die Differenz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativen Können andererseits: ‘Medienkompetenz’ schließt stets ein ‘Können’ ein. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens nur sehr unvollständig möglich, da Medienkompetenz bedingt, den strukturellen Kern von Theorie- und Technologieangeboten immer wieder für jede konkrete Situation des Handelns neu zu rekonstruieren. Es geht nicht um Lerntechniken des Umgangs und der Beurteilung von Medien und Medienangeboten, sondern um ein Modell für ein Lernen von Aspekten der Handlungsfähigkeit, die man gelegentlich für nicht lernbar hält, weil sie vermeintlicherweise auf Intuition fußen bzw. eine Kunst(-lehre) vermeinen.“ (Dewe/Sander 1996, 129).

So ist auch der *Vermittlung von technischen Fertigkeiten* im Umgang mit dem Computer in der Vergangenheit *zuviel Bedeutung zugemessen worden*. Dieses technische Wissen (Stichwort: Computerführerschein) wird nicht nur durch seine kurzen Halbwertszeiten entwertet, sondern grundsätzlich durch die Entwicklung intuitiver Benutzeroberflächen und anwenderorientiertes Software-Design nebensächlicher, wenngleich nicht überflüssig. Solche ‘intuitiven’ Benutzeroberflächen simulieren eine dem Anwender schon bekannte Realität, und ermöglichen so eine „ad-hoc-Bedienung über Wissenstransfer“ (Dewe/Sander 1996, 126). Beispielsweise starten wir Programmfunktionen am Computer oft durch Mausklick auf einen Button und können sehen, wie dieser Schaltknopf scheinbar gedrückt wird – eine Anleihe aus der uns vertrauten Maschinenwelt. Hier werden einmal erworbene Konzepte (ein Schalter zum Starten von Maschinen) auf neue Medien übertragen, um Verständnis und Bedienung zu erleichtern.

Jede Mediennutzung ist als *sinnhaftes und sinnkonstituierendes soziales Handeln* in je spezifischen sozialen und räumlichen Kontexten zu verstehen. Auf diesen Kontextbezug verweist im übrigen auch das Konzept von „Medienwelten“ (Baacke/Sander/Vollbrecht 1991), in dem Mediennutzung nicht iso-

liert betrachtet wird, sondern unter Einbeziehung der Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge der Mediennutzer. Medienkompetenz läßt sich dann ähnlich wie *Schlüsselqualifikationen* ausdifferenzieren als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Dewe/Sander 1996, 137):

Sachkompetenz bezieht sich auf „die Fähigkeit, sich autonom die notwendigen Kenntnisse anzueignen, um mit unbekannten Medien und neuen Medieninhalten umgehen zu können“ (Dewe/Sander 1996, 138f.). *Selbstkompetenz* ist deshalb von großer Bedeutung, weil „erst die Fähigkeit des Sich-Selbst-Befähigens (Tietgens 1989) eine adäquate ‘Selbstrekrutierung’ von medialem Sachwissen ermöglicht“ (ebd.). Eingeschlossen darin ist die Fähigkeit entscheiden zu können, wann die Hinzuziehung professioneller Lehrkräfte notwendig ist. *Sozialkompetenz* bezieht sich auf die Auswirkungen von Medien und Mediennutzung „im Sinne sozialer Integration und Verständigung“ (ebd.). Beispielsweise lebt mit dem Internet ja wieder die alte *Utopie einer Medienöffentlichkeit als Gegenöffentlichkeit* auf, die allen Nutzern nicht nur passive Teilnahme, sondern auch aktive Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet.

Entscheidend ist, daß die Unterstützung und Ausbildung einer umfassenden Medienkompetenz nicht dirigistisch in den Alltag der Mediennutzer eingreift, sondern ihnen hilft, nach eigenen Maßstäben ihre *Mediennutzung im Prozeß der Ich-Entwicklung einzusetzen*. Freilich gilt für die Medienarbeit in der Schule das gleiche wie für jeden Unterricht: Die Effektivität sinkt mit zunehmender Entfernung vom Alltag der Klientel. „Medienkompetenz koppelt als bildungstheoretisches Konzept und Ziel an diesen Alltag an; sie bezieht sich einerseits auf alltagsrelevante Erfahrungsdimensionen und wird darüber auch sozialisatorisch entwickelt.“ (Dewe/Sander 1996, 140).

Vor allem im Bereich der neuen Medien – mit ihren Möglichkeiten größerer Interaktivität und der Individualisierung von Lernprozessen – bieten sich *Konzepte selbstorganisierten Lernens* an, die die Adressaten von Lernprozessen und ihre Eigenaktivitäten in den Mittelpunkt stellen. Adressatenorientierung, Selbststeuerung und didaktische Strukturierung sind im Konzept der Medienkompetenz aufgehoben. Das grundsätzliche Spannungsverhältnis von Selbststeuerung des Lernens mit Medien einerseits und didaktischer Strukturierung andererseits wird dabei nicht geleugnet. Didaktisch handeln heißt in diesem Verständnis, Lernen zu ermöglichen, was in deutlichem Gegensatz zu einer Auffassung steht, derzufolge Lernen durch Lehren gewissermaßen erzeugt wird. Gerade beim selbstorganisierten Lernen kommt jedoch der anwendungsorientierten und adressatengerechten Gestaltung von Studieninhalten speziell beim selbstgesteuerten Lernen mit Medien besondere Bedeutung zu. Dies setzt Medienkompetenz voraus – bei den Nutzern und insbesondere bei denjenigen, die Lehr- und Lernmaterialien entwickeln.

Notwendig sind dazu auch *offene Diskurse über erforderliche Qualifikationen und Ziele*, über die Aufgaben und Legitimation von öffentlicher Bildung und privater Wissensvermittlung, über das Verhältnis von Kognition, Emotion und Handeln sowie ein stärkerer Austausch zwischen Disziplinen wie der Entwicklungs- und Wahrnehmungspsychologie, der Sozialisationsforschung der Medienforschung, Fachdidaktiken und medienspezifischer

Unterrichtsforschung darüber, welchen Anteil Medien an der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung heute haben. „Versuche, mittels sog. Medientaxonomien Prognosen über Lernformen und -resultate zu formulieren, gelten heute als gescheitert, aber heute werden sie von Multimedia-Adepten noch viel unbedachter und ohne Rückgriff auf jene Erfahrungen vertreten.“ (Kübler 1996a, 208). Medienpädagogik muß sich daher wieder mehr mit Pädagogik beschäftigen und weniger mit den Medien selbst. Medienkompetenz liefert dafür einen theoretischen Rahmen.

Berücksichtigt man methodische Fragen bei der Diskussion um schulische Medienerziehung stärker, ergeben sich für die Schule *neue Chancen in ihrem medienpädagogischen Bemühen*. Ein Verständnis von Medienkompetenz als Handlungskompetenz hat zur Konsequenz, daß das Medium selbst nicht mehr unbedingt im Zentrum der Überlegung stehen muß. Geht es nicht gerade um Medienanalyse und Medienkritik, also Bereiche, bei denen die zentrale Stellung des Mediums nicht aufgehoben werden kann, sondern geht es beispielsweise um kritische Mediennutzung oder Handlungsalternativen, kann die Entwicklungsförderung als „übergreifende Aufgabe der Medienpädagogik“ (Tulodziecki 1997, 239) quasi en passant bei ganz anderen Unterrichtsthemen greifen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bereits beim Studium der Fachdidaktiken medienpädagogische Aspekte stets mitzuberücksichtigen, so daß sie analog zu inhaltlichen und didaktischen sowie Beurteilungs- und Bewertungsaspekten, im Rahmen methodischer Überlegungen bei der Planung von Unterricht mitbedacht werden. Entscheidungen über Mediennutzung im Unterricht betreffen bisher in der Regel Unterrichtsmedien in ihrer funktionalen Bedeutung als Vermittlungshilfe. *Medienpädagogische Überlegungen kämen somit in den Rang der klassischen Bedingungs- und Entscheidungsfelder in der Unterrichtsplanung*.

Am Beispiel des *baden-württembergischen Lehrplans* mit dem dort intendierten „Einfließen unterschiedlicher fachlicher Bezüge in die schulische Aufarbeitung lebenspraktischer Themenkomplexe“ (Knauf 1994, 280) läßt sich zeigen, daß Medienerziehung dort noch vor allem inhaltlich angebunden wird. Hier wird dagegen die Ansicht vertreten, daß gelingende schulische Medienerziehung nur zum Teil inhaltlich angebunden werden sollte, und in einem zweiten wesentlichen Aspekt bei der Unterrichtsmethodik verortet werden muß. Im Gegensatz zu anderen übergreifenden Themen der Lehrpläne wie zum Beispiel der Verkehrserziehung oder dem europäischen Gedanken, die eher inhaltliche Anknüpfungspunkte nahelegen, haben Themen wie die Medienerziehung oder beispielsweise auch die Friedenserziehung eindeutig Bezüge zu Inhalten verschiedener Fächer wie auch zum Bereich der Methodik. Während aber Knauf bemängelt, daß „die Zuordnung der Medienerziehung zu den verschiedenen Fachlehrplänen (...) es weitgehend unmöglich (macht – d.V.), daß sich spezifische medienpädagogische Methodenkonzepte entwickeln konnten“ (ebd. 280), also die Medienerziehung lieber fächerübergreifend angesiedelt sehen möchte, liegt unseres Erachtens die Chance zur Entwicklung medienpädagogischer Methodenkonzepte eher in einer Neupositionierung medienpädagogisch relevanter Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung und damit durchaus in den einzelnen Fachdidaktiken.

Im Rahmen von *Lehreraus- und -fortbildung* ist neben der inhaltlichen und methodischen Verortung Medienkompetenz in den Kontext umfassender Informationen über die Veränderungen jugendlicher Lebenswelten zu stellen. Die differierenden medialen Generationenerfahrungen sind zu thematisieren und reflexiv zugänglich zu machen, so daß auch eigene innere Widerstände gegen die neuen Medien abgebaut werden können. Ganz wichtig ist dabei das Prinzip „learning by doing“, denn gegenüber Medien, die man selbst einmal in der Hand hatte, mit denen man gearbeitet hat, werden eher Widerstände abgebaut. Diese Erfahrung aus der Lehrerfortbildung zeigt einmal mehr, daß es sich bei Medienkompetenz um eine Handlungskompetenz handelt. Lehrerinnen und Lehrer sind darauf vorzubereiten, daß es im Bereich Medien ein Voneinander-Lernen gibt, das neue Unterrichtsstrukturen notwendig macht. Darin liegen aber auch enorme Chancen für schülerorientierten Unterricht.

Daneben sind „Kenntnisse der Medienproduktion und -gestaltung, des Medienverhaltens und der Medienwirkung, des technischen Medienumgangs und neuerer medienpädagogischer Konzepte“ (Knauf 1997, 280) zu vermitteln. Wenn die Widerstände der Kollegien gegen die neuen Herausforderungen durch Medien aufgegeben werden, kann „medienpädagogisches Handeln in der Schule in Zukunft nicht als nebensächliches, sondern als selbstverständliches pädagogisches Handeln verstanden“ (Schill/Wagner 1997, 284) werden, eine Vorstellung, die nahelegt, medienpädagogisches Handeln in der Schule überhaupt im Kontext pädagogischen Handelns zu diskutieren. Noch einmal sei betont, daß damit auch eine Veränderung der Lehrerrolle einhergeht, denn „Schüler sind nicht mehr Konsumenten, sondern Mitgestalter von Unterricht, und Lehrer müssen lernen, Bildungsprozesse zu moderieren“ (Schnoor 1998, 102).

Literatur

- Baacke, Dieter 1973: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München
- Baacke, Dieter 1996: Medienkompetenz als Entwicklungs-Chance. In: medien + erziehung. 40, 1996, 4, S. 202-203
- Baacke, Dieter 1996a: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112-124
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe/ Vollbrecht, Ralf 1991: Medienwelten Jugendlicher (2. Aufl.). Opladen
- Binder, H. 1992: Zur Geschichte und Entwicklung schulischer Medienerziehung. In: Schill, W. / Tulodziecki, G. / Wagner, W.-R. (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, S. 17-31
- Dewe, Bernd / Sander, Uwe 1996: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, A. von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 115-142
- Grunder, H.-U. 1997: Medienpädagogik – nur Integration in den alltäglichen Unterricht! In: medien + erziehung. 41, 1997, 5, S. 288-292
- Habermas, Jürgen 1962: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Darmstadt/Neuwied
- Heydrich, Wolfgang 1995: Nachträgliches zur Kompetenz. In: Volkmer, I. / Laufner, J. (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen, S. 223-234

- Hentig, Hartmut von 1997: Aber mit Vernunft. Der Computer ist nur Knecht. Er darf nicht zum Schulmeister werden. In: Die Zeit, Nr. 39, 19. September 1997
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. 1969: Kulturindustrie. Aufklärung durch Massenbetrug. In: Dies.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt (Orig. 1944), S. 108-150
- Knauf, Tassilo 1994: Medienpädagogik im öffentlichen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Zum Ort der Medienthematik im Schulunterricht. In: Hiegemann, S. / Swoboda, W. H. (Hg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen, S. 271 – 287
- Kühler, Hans-Dieter 1996: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch. H. 2, 1996, S. 11-15
- Kühler, Hans-Dieter 1996a: Mediale Unübersichtlichkeit und alte (pädagogische) Fragen, oder: Drohen neue Zirkularitäten? In: medien + erziehung. 40, 1996, 4, S. 204-209
- Mikos, Lothar 1996: Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Rein, A. von (Hg.) 1996: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 70-83
- Rein, A. von (Hg.) 1996: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn
- Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. 1998: Lernen mit Multimedia in der Schule. In: Kubicek, H. / Braczyk, H.J. / Klumpp, D. / Müller, G. / Neu, W. / Raubold, E. / Roßnagel, A. (Hg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg, S. 109-119
- Schill, W. / Wagner, W.-R. 1997: Wie wirklich ist die Medienpädagogik in der Schule? In: medien + erziehung. 41, 1997, 5, S. 282-287
- Schnoor, Dieter 1998: Schulentwicklung durch neue Medien. In: Kubicek, H. / Braczyk, H.-J. / Klumpp, D. / Müller, G. / Neu, W. / Raubold, E. / Roßnagel, A. (Hg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg, S. 99-108
- Schulz-Zander, R. 1998: Multimedia und Netze in Schulen – eine Chance für eine neue Lernkultur? In: Kubicek, H. / Braczyk, H.-J. / Klumpp, D. / Müller, G. / Neu, W. / Raubold, E. / Roßnagel, A. (Hg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg, S. 139-147
- Stang, R. 1996: Wahrnehmungsbildung als Zukunftsaufgabe. In: Rein, A. von (Hg.) 1996: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 143-155
- Tietgens, H. 1989: Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Petsch, H.-J. / Tietgens, H. u.a. 1989: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn, S. 34-43
- Tulodziecki G. 1997: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn

Jutta Mägdefrau, geb. 1960, Dipl.-Päd.

Anschrift: PH Freiburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg; E-Mail: j.maegdefrau@t-online.de

Ralf Vollbrecht, geb. 1956, PD, Dr.

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld; E-Mail: rvollbre@post.uni-bielefeld.de