

3. Schnittstelle Medien – Bildung

Die Medienpädagogik als eigenständige Disziplin ist recht jung. Fragen der Medienerziehung sind jedoch in den meisten Fällen mit pädagogischen Ansätzen verknüpft (vgl. von Gross/Meister/Sander 2015). Eine These von Dieter Baacke u.a. bringt es auf den Punkt: »Lebenswelten sind Medienwelten« (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990) – und das nicht erst seit ein paar Jahrzehnten. Eine Pädagogik, die sich mit Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt, muss sich also zu Medien positionieren: Was sollen Kinder und Jugendliche über Medien lernen, was sollen sie mit Medien tun, was schadet ihnen?

Schon seit vielen Jahren wird von Seiten der Politik eine stärkere Einbindung der Medienpädagogik in den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen gefordert. Schulische Bildung, so der Tenor, muss sich mit Fragen der Mediendidaktik und Medienpädagogik auseinandersetzen, denn es geht sowohl um eine Reflexion darüber, wie in einer mediatisierten Welt gelernt werden soll, als auch um das Erziehungsziel eines mündigen Bürgers, der sich souverän in dieser mediatisierten Welt bewegt. Die Dringlichkeit einer schulischen Medienbildung wird von unterschiedlicher Seite betont. Auch die Etablierung eines eigenen Schulfachs wird eingefordert. So plädiert der Tübinger Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen für das Fach »digitale Ökologie«. Er argumentiert:

In einer Situation, in der die Weltmächte des digitalen Universums die Lebensverhältnisse neu codieren, sind Bildungsanstrengungen gefordert, die leidenschaftliche, normative Debatten ermöglichen und die Frage nach dem guten Leben nicht scheuen, weil diese sonst eben von Unternehmern aus dem Silicon Valley mit ein paar neuen Gadgets beantwortet wird. Für das Bemühen, die großen Fragen in Zeiten des rasanten Medien- und Gesellschaftswandels wiederzuentdecken und die eigene Zukunft autonom zu denken, braucht es lange schon ein eigenes Fach an den Schulen des Landes. (Pörksen 2016)

In Anlehnung an die kanadische Schule, Marshall McLuhan, Joshua Meyrowitz und Neil Postman, sieht Pörksen den digitalen Wandel in der Größenordnung einer neuen Ökologie. Er begründet:

Die Wirkung des Medienwandels, eben dies lässt sich nach dem Kulturbruch der Digitalisierung fraglos belegen, ist ökologisch. Sie verändert auf oft undeutliche, ebendeshalb erst in der Anstrengung der bewussten Reflexion erkennbare Weise alles: die Raum- und die Zeitverhältnisse, die Beziehungen und den Beruf, die Politik und die Liebe, die Art des Aufwachsens und das Ansehen von Autoritäten, den Charakter von Enthüllungen und Geheimnissen, die auf Informationskontrolle beruhende Macht von Institutionen und Eliten. (Ebd.)

Auch wenn die Umsetzung eines solchen Programms noch auf sich warten lassen wird, sind sich Bildungspolitikern überparteilich einig über die Relevanz des Themas Medien. So formuliert die Konferenz der Kultusminister (KMK) in ihrem Positionspapier zur »Medienbildung in der Schule« 2012:

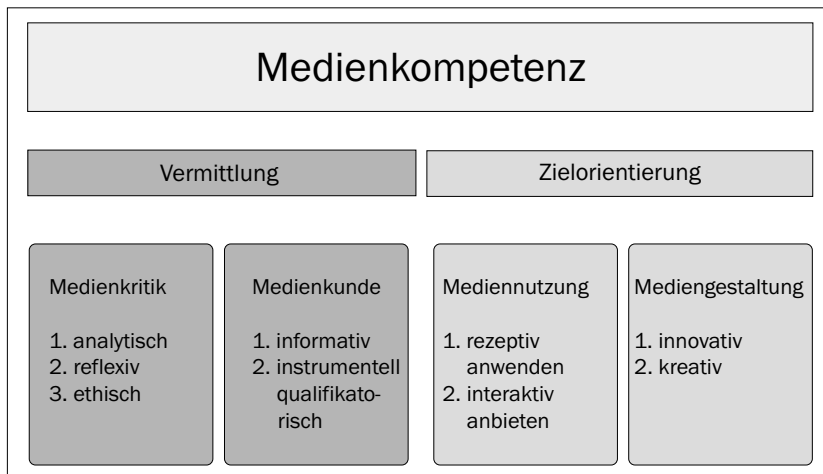
Schulische Medienbildung versteht sich als dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Sie zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz; also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, die Wechselwirkung zwischen virtueller und materieller Welt zu begreifen und neben den Chancen auch die Risiken und Gefahren von digitalen Prozessen zu erkennen. (»Medienbildung in der Schule« 2012)

Schülerinnen und Schüler sollen sowohl medienbezogene Kompetenzen entwickeln als auch Kenntnisse über einzelne Medien im Unterricht erlangen. Die verschiedenen Anforderungen, mit denen die Schule konfrontiert wird, werden unter variierenden Begriffen zusammengefasst: Mediendidaktik, Medienbildung, Medienpädagogik, Medienhandeln, Medienkompetenz. Die mit den Begriffen jeweils verbundenen Konzepte haben gemeinsame Schnittflächen, setzen aber unterschiedliche Akzente. Für die Schulpraxis scheint angesichts der curricular verankerten Kompetenzorientierung in allen Fächern der Begriff der Medienkompetenz besonders kompatibel zu sein. Was aber meint Medienkompetenz?

SCHLAGWORT MEDIENKOMPETENZ

Nach Dieter Baackes inzwischen kanonisch gewordener Definition lässt sich Medienkompetenz aufspalten in »Medienkritik«, »Medienkunde«, »Mediennutzung« und »Mediengestaltung« (Baacke 1996, S. 8). Damit berücksichtigt seine Definition den Aspekt der rezeptiven Kompetenzen ebenso wie den der produktiven. Bezieht man sein Modell auf die Schule, kann man ausführen, dass medienkompetente Schülerinnen und Schüler Medien und ihre Wirkung analysieren können und den eigenen Umgang mit Medien reflektieren. Sie können Medien in einer ethischen Dimension beurteilen. Hinsichtlich medienkundlicher Kompetenzen haben sie Wissen über Medien erworben, das sie befähigt, diese Medien in ihrem Sinn zu nutzen. Diese Nutzung geht über die Rezeption hinaus und ermöglicht die innovative und kreative Gestaltung mit und von Medien.

Abbildung 1: Schema Medienkompetenz nach Begriffen aus Baacke 1999



Ähnlich führt auch Bernd Schorb in der Medienkompetenz unterschiedliche Kompetenzbündel zusammen. Er unterteilt Medienkompetenz in Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln (vgl. Schorb 2005). Der Begriff des Medienhandelns ist insofern attraktiv, als er nicht die *Mediennutzung* von einer innovativen und kreativen *Mediengestaltung* unterscheidet. In der Praxis sind diese eher passivisch bzw. aktivisch anmutenden Bezeichnungen wenig evident, vor allem, wenn man eine wertende Haltung hinzudenkt, die die Begriffsunterscheidung nahelegt und die der Mediengestaltung einen höheren Rang zuweist. Rezeptive und produktive Umgangsformen mit Medien gehen ineinander über und bedingen einander: Auch der Schüler, der ein You-

Tube-Video kommentiert, geht über die passive Nutzung hinaus und gestaltet sprachlich, gegebenenfalls auch kreativ, seinen Post. Die Schülerin, die das Foto einer Mitschülerin so überarbeitet, dass diese zum Gespött der ganzen Klasse wird, war gestalterisch innovativ, hat aber auf anderen Ebenen einen reflektierten Umgang mit Medien vermissen lassen. Der Begriff des Medienhandelns macht, zunächst wertungsfrei, den eigenen aktiven Anteil im Umgang mit den Medien bewusst und wird so den interaktiven Mitmachmedien gerecht, die, zumindest ihren Möglichkeiten nach, aus (passiv gedachten) Konsumenten (auch aktive) Prosumenten machen. Prosumenten sind als produktive Konsumenten gedachte Nutzer der Medien: Internetnutzer etwa, die das Angebot des Netzes nicht nur annehmen, sondern um eigene Produkte, etwa Tutorials oder Bilder auf Instagram, erweitern.

Gemein ist den kursierenden Definitionen von Medienkompetenz, dass sie die Fähigkeit meint, Medien den eigenen Bedürfnissen und den eigenen Zwecken entsprechend zu nutzen und mit ihnen verantwortungsvoll umgehen zu können. Aber können Schülerinnen und Schüler das? Unter Lehrern hört man alltäglich die Klage über »Smombies«, also – mit dem Blick auf das Smartphone gerichtet – zombiehaft herumsitzende oder herumirrende Schüler. Das Smartphone abzuschalten scheint vielen Schülern selbst in den Handyverbotszonen der Schulen nicht möglich. Dabei haben sie vielleicht vorhin noch in der inszenierten Podiumsdiskussion im Deutschunterricht so überzeugend gegen eine ununterbrochene Smartphonennutzung argumentiert. Ein verantwortlicher Mediengebrauch ist das Ziel der schulischen Anstrengungen, scheint aber auf dem bisher eingeschlagenen Weg höchstens in der Theorie zu funktionieren: Schüler können ihre Mediennutzung meistens gut reflektieren und auch kritisch beurteilen – sie zu ändern scheint auf einem anderen Blatt zu stehen. Dieses Buch setzt an einer anderen Stelle an als Konzepte, die Schülern die Schädlichkeit exzessiven Mediengebrauchs vor Augen führen wollen. Es soll dazu beitragen, zunächst ganz wertungsfrei die Organisation von Welt und Wissen durch Medien zu beobachten und sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten.

MEDIEN DER SCHULE, SCHULE DER MEDIEN: FORDERUNGEN AN EINE INSTITUTION

Wie ernst es der Bildungspolitik um die Medienkompetenz ist, kann man an ihrem bewertungsrelevanten Status ableiten. Die Kultusministerkonferenz fordert in ihrem oben erwähnten Beschluss von 2012 die Berücksichtigung der Medienkompetenz bei der Bewertung der Schülerleistungen (»Medienbildung in der Schule« 2012, S. 7). Eine solche Bewertung ist nur dann sinnvoll und zulässig, wenn die abgeprüften und bewerteten Kompetenzen auch im Unter-

richt angebahnt wurden. Medienkompetenzentwicklung ist – bislang – nicht an bestimmte Schulfächer gebunden.

Traditionell sieht sich der Deutschunterricht in der Rolle, Medienkompetenzen zu entwickeln: »Denn«, so Volker Frederking, »der Deutschunterricht ist aufgrund der Medialität seiner unterrichtlichen Gegenstände Medienunterricht par excellence und deshalb in besonderer Weise für die Vermittlung von Medienkompetenz zuständig« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, S. 89). Die medienkundlichen Anforderungen des Deutschunterrichts wurden dabei viele Jahre lang durch die kritische Analyse unterschiedlicher Zeitungen oder TV-Nachrichtensendungen sowie die Erarbeitung grundlegender filmanalytischer Kenntnisse eingelöst. Hierbei liegt der eindeutige Schwerpunkt aber auf den Verbreitungsmedien (Printmedien, Funk und Fernsehen) – Kommunikationsmedien und Speichermedien sowie die technische Seite der Medien wurden dabei selten ausreichend thematisiert. Die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Computern sowie das souveräne Agieren im Informationsspeicher Internet werden für das selbständige Lernen in allen wissensbasierten Fächern benötigt. Schulen reagieren darauf, indem sie fächerübergreifende Medienkonzepte ausarbeiten, die, in Form von Spiralcurricula, mediale Kompetenzen jahrgangsstufenbezogen an jeweilige fachbezogene Lerninhalte koppeln. Ziel ist es, dass am Ende der Schulzeit eine überprüfbare Medienkompetenz entwickelt wurde, für die jeder Fachlehrer eine Teilverantwortung trägt: Beispielsweise kann es im Musikunterricht um Fragen des Umgangs mit dem Urheberrecht gehen, im Politikunterricht visualisiert man über selbst erstellte Diagramme Wahlergebnisse, im Ethikunterricht geht es um Mobbing.

Medienkompetenz erhält demnach eine fächerübergreifende Relevanz, die sich auch in der Lehrerbildung stärker niederschlagen muss. Schon 2009 formulierten die Erstunterzeichner des »Medienpädagogischen Manifests« die Forderung, sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen in Schulen als auch die Qualifikation des Lehrpersonals den aktuellen medienpädagogischen Erfordernissen anzupassen:

Theoretische und empirische Arbeiten beleuchten die vielfältigen Dimensionen des Medienhandelns und die Bedeutung der Medien für die Sozialisation und kulturelle Alltagspraktiken. Es gibt eine Fülle an hervorragenden medienpädagogischen Materialien für die Praxis, eine Vielzahl an überzeugenden Modellversuchen und eindrucksvollen Leuchtturmprojekten, aber es fehlt an der erforderlichen Nachhaltigkeit. Es mangelt nach wie vor an der Infrastruktur und an den organisatorischen Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen sowie an der medienpädagogischen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte. (»Medienpädagogisches Manifest« 2009)

Eine recht aktuelle internationale Studie unterstreicht diesen Befund: Laut ICILS, der »International Computer and Information Literacy Study«, stel-

len gerade die Haltung der Lehrpersonen und die Ausstattung der Schulen die hauptsächlichen Hindernisse für die verstärkte Einbindung Neuer Medien in den Unterricht dar. Die Daten der Studie wurden 2013 erhoben und im November 2014 veröffentlicht. Neben den Schülerinnen und Schülern der achten Klassen wurden auch Lehrkräfte und Schulleitungen befragt. Neben Deutschland haben sich rund zwanzig weitere Länder an der internationalen Vergleichsstudie beteiligt. Hinderungsgründe für den Einsatz von Informationstechnologie im Unterricht werden, besonders in Deutschland, von Lehrpersonen in »organisatorischen Problemen« (34,4 % der Befragten), der befürchteten »Ablenkung vom Lernen« (29,5 %) sowie in der Gefahr eines »Kopierens aus dem Internet« (75,8 %) gesehen (vgl. Abb. 2).

Bildungswissenschaften und Bildungspolitik plädieren schon lange für eine stärkere Verankerung der Medienkompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. »Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen«, so die Kultusministerkonferenz (»Medienbildung in der Schule« 2012, S. 7).

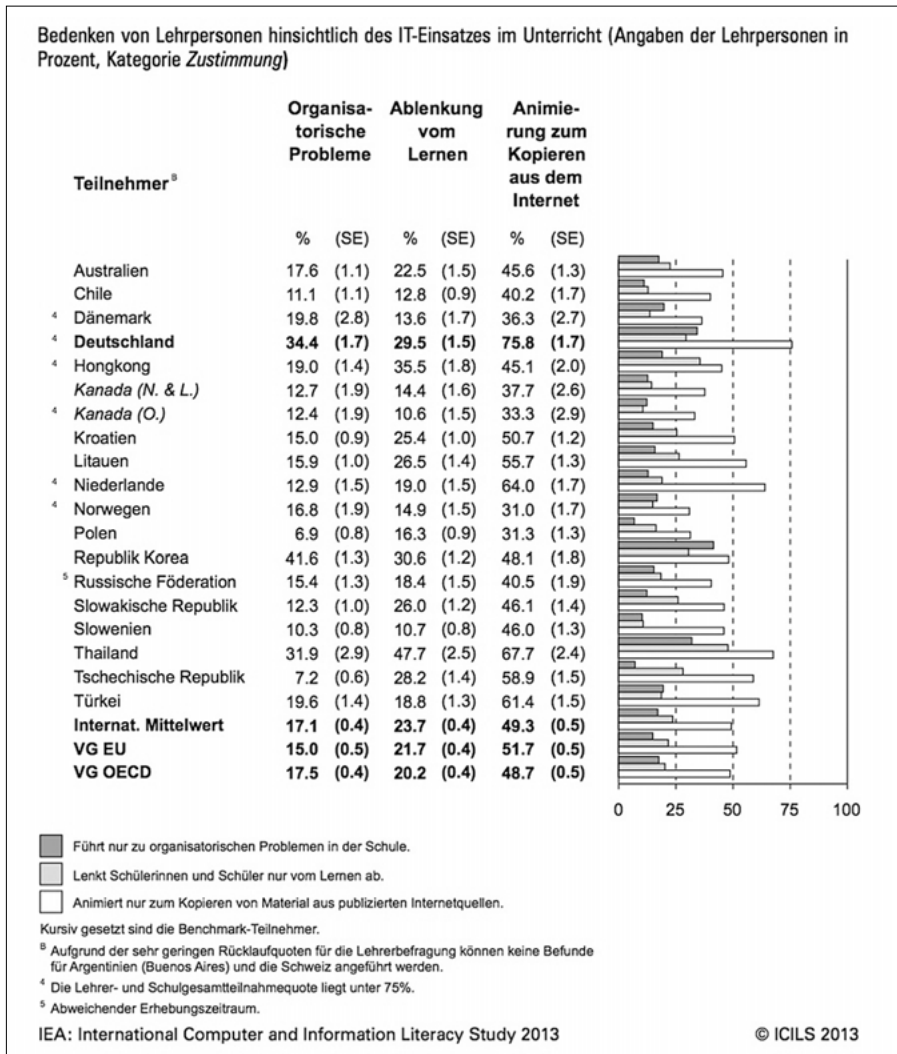
Dazu solle man die Medienbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung fest verankern und über kontinuierliche Fortbildungen darüber hinaus fördern.

Dies sind konkrete Forderungen. Angesichts der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum bilanziert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend jedoch 2013:

Entgegen der Proklamation, das Fachgebiet zu stärken und die Bedeutung der Medienkompetenz hervorzuheben, fristet die Medienpädagogik in den Ausbildungsgängen der Elementarpädagogik, der außerschulischen Pädagogik, der Sozialpädagogik sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit wenigen Ausnahmen ein Nischendasein. (Röll 2013, S. 87)

Modelle und Anregungen, die Medienbildung in die Lehramtsausbildung zu integrieren, gibt es viele (vgl. hierzu etwa den Überblick über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepte zur Medienbildung in Imort/Niesyto 2014, De Witt/Czerwionka 2013, Schulz-Zander/Eickelmann/Moser 2012, bes. S. 249-480, Albers/Magenheim/Meister 2011, Sesink/Kerres/Moser 2007). Auch sind Standards formuliert, die das Erreichen von Zielen der Medienkompetenzentwicklung überprüfen sollen. Dennoch sind angehende Lehrerinnen und Lehrer in weiten Teilen ihrer Ausbildung darauf angewiesen, sich eigenständig weiterzubilden.

Abbildung 2: Bedenken von Lehrpersonen hinsichtlich des IT-Einsatzes im Unterricht – Ergebnisse der International Computer and Information Literacy Study 2013.



Quelle: Bos/Eickelmann/Gerick 2014, S. 32.

Medienaffinen Lehrerinnen und Lehrern stehen im Schulalltag organisatorische Probleme im Weg: Die Schulen sind teilweise mangelhaft mit der erforderlichen Hardware und Software für einen mediengestützten Unterricht ausgestattet. Selbst wenn eine gute Grundausstattung vorhanden ist, muss diese

gewartet und stetig aktualisiert werden. Einem mediengestützten Lernen, wie es im Bereich der Erwachsenenbildung schon etabliert ist (vgl. Kerres 2012), stehen auf den Ebenen der Primär- und Sekundarstufen auch rechtliche Rahmenbedingungen im Wege: Internetgestütztes, eigenverantwortliches Lernen mit reduzierten Präsenzzeiten (blended learning) kollidiert mit der Anwesenheitspflicht an den Schulen, Lernplattformen, auf die Lernmaterial hochgeladen wird, bringen neue urheberrechtliche Fragen ins Spiel, die Einbindung eigener Hardware in Unterrichtszusammenhänge (bring your own devices – BYOD) kann unter Umständen einem absoluten Handyverbot, wie es viele Schulen ausgesprochen haben, zuwiderlaufen. Die Möglichkeiten der Medendidaktik können also nicht immer voll ausgeschöpft werden, sei es mit Blick auf den rechtlichen Rahmen, sei es mit Rücksicht auf andere Erziehungsziele.

Abgesehen davon, dass der Umgang mit technischen Medien und elektronischen Kommunikationsmedien den Schulen Schwierigkeiten bereitet, ist es jedoch auch eine Frage der Haltung gegenüber Medien. Die Befürchtung etwa, Schülerinnen und Schüler könnten durch die Nutzung des Internets dazu animiert werden, Inhalte zu kopieren und als eigene Lernleistungen auszugeben, teilen laut ICILS 75,8 % der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland (s. o.) Die Hemmschwelle, etwas aus dem Internet zu kopieren und in eigene Texte einzufügen, ist denkbar gering, schließlich ist die Information im Netz in Sekundenschnelle gefunden und ein Klick genügt, um sie in das eigene Dokument einzufügen. Dennoch ist das daraus entstehende Problem nicht neu: Auch schon zu Zeiten des gedruckten Buches mussten Schülergenerationen lernen, souverän und redlich mit Informationen aus unterschiedlichen Quellen umzugehen. In dem Maße, in dem es für Schülerinnen und Schüler leichter geworden ist, etwas aus dem Internet zu kopieren, ist es auch für die Lehrerinnen und Lehrer leichter geworden, einkopierte Passagen zu finden und ungekennzeichnete Quellen ausfindig zu machen. Die Herausforderung, Schüler zu eigenständigem Arbeiten zu erziehen, besteht seit jeher und ist nicht an bestimmte mediale Voraussetzungen gebunden. Sie liegt als Erziehungsziel auf einer übergreifenden Ebene. Macht man sich klar, dass Medien nicht erst seit ein paar Jahrzehnten unsere Welt prägen, sondern seit Menschengedenken, so wird auch der Maßstab der Veränderungen zurechtgerückt, die die elektronischen Kommunikationsmedien mit sich bringen. Selbstverständlich muss Medienkompetenz in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine angemessene Rolle spielen. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich sicher fühlen im Umgang mit elektronischen Medien, um sie, wo es sinnvoll ist, in den Unterricht einbauen zu können und um die Medienkompetenz ihrer Schüler in diesem Feld zu fördern. Medienkompetenz wird jedoch bereits im Umgang mit den traditionellen Medien der Schule eingeübt und muss sich nicht nur auf die ›neuen‹ Medien beziehen: Logische Verknüpfungen müssen mit und ohne

Computer hergestellt werden, Bilder decodiert und Texte verstanden werden, innerhalb und außerhalb des Netzes.

Eine Stärkung der Medienkompetenz an deutschen Schulen hat auf mehreren Ebenen stattzufinden: Der organisatorische, finanzielle und rechtliche Rahmen muss berücksichtigt werden, kann aber nicht als Entschuldigung dafür herhalten, dass die Auseinandersetzung mit medientheoretischen und medienpraktischen Fragen so zögerlich erst in den Schulen ankommt.

Unser Buch versteht sich als Vorschlag, Medien anders zu denken als dies bisher in den Schulen und der pädagogischen und didaktischen Literatur oftmals getan wurde: nämlich mit dem Blick der Medienwissenschaftler.

MEDIEN ► PÄDAGOGIK: MEDIENPÄDAGOGIK – EIN PERSPEKTIVWECHSEL

Seit Jahren gibt es eine etablierte Medienpädagogik, Medienkompetenz ist ein Schlagwort, das in keinem didaktischen Lehrbuch fehlen darf – man könnte meinen, die Schulpraxis sei übersättigt von medienreflexiven Ansätzen und eine Konfrontation mit Medientheorien längst obsolet. Dennoch klagen Bildungswissenschaftler und Politiker über die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte. Pauschalisierend formuliert: Eine fundierte Auseinandersetzung mit Grundfragen der Medienwissenschaft fehlt bei der Lehrerbildung ebenso wie die Neugierde mancher Lehrpersonen, technisch auf Stand zu bleiben. Damit fehlen Voraussetzungen dafür, die eingeforderte Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern anzulegen. Dieses Buch setzt an einem anderen Punkt an als viele der mediendidaktisch oder medienpädagogisch ausgerichteten Werke. Es geht uns nicht darum, Rezepte für das Unterrichtsgeschehen zu liefern oder über Medien und ihre Nutzung zu urteilen – nicht, weil das nicht möglich oder nötig wäre, sondern um eine Perspektive stark zu machen, die unserer Ansicht nach diesen Schritten vorausgehen muss: Wir möchten mit diesem Buch einen medienwissenschaftlich ausgerichteten Blick auf unsere Lebenswelt und damit auch auf Fragen der Erziehung und des Unterrichtens ermöglichen. Es ist uns weniger wichtig, eine bestimmte Position in medienpädagogischen Fragen zu vermitteln als zu einer neugierigen, staunenden Haltung zu ermuntern – gegenüber historischen und aktuellen Entwicklungen unserer medialen Umwelt sowie gegenüber unserem mit und durch Medien geprägten Selbstverständnis. Diese Haltung ist wohlgemerkt nicht neu und wird von der aktuellen Medienpädagogik vertreten – sie scheint allerdings bei Lehrerinnen und Lehrern nicht stark verbreitet zu sein, wie die Ergebnisse der letzten ICILS, wie oben skizziert, nahelegen (vgl. S. 23-27).

Eine klassische Definition der Medienpädagogik bestimmt diese als »übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit

Medien in Theorie und Praxis« (Issing 1987, S. 87). Unser Buch ist bewusst keine Medienpädagogik, die von Seiten der Pädagogik auf Medien blickt, sondern das Gegenstück: Ein Blick von Seiten der Medienwissenschaft auf pädagogische Fragen. Dabei sind diese mitnichten auf die Schule reduziert. Medien und Bildung haben eine Schnittstelle, die breiter angelegt ist. Etwaigen Einwänden, der Blick auf Medientheorien und medienwissenschaftliche Fragestellungen führe zu weit von der Schulpraxis weg, ist Folgendes entgegenzuhalten: Für eine nachhaltige Medienkompetenzentwicklung bei (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern genügt es nicht, sich eine Meinung zu aktuellen Medien zu bilden. Vielmehr müssen Grundfragen der Medienwissenschaft vom konkreten Gegenstand abstrahiert gestellt und differenziert beantwortet werden können. Dazu ist es unerlässlich, historische Entwicklungen nachzuvollziehen und eine medienwissenschaftliche Systematik zumindest in Ansätzen kennen zu lernen. Erst mit dem Blick für das historisch Einmalige oder Wiederkehrende, für Argumentations- und Reaktionsmuster im Umgang mit Medienfragen, können aktuelle Tendenzen sachgerecht (und nicht aus persönlichen Vorlieben und Gewohnheiten heraus) bewertet werden. Erst die Medientheorie schärft das Urteil, indem sie Kategorien und Begriffe zur Verfügung stellt, um Medien und ihre Nutzung kritisch und reflektiert in Beziehung zu setzen.

Die Debatten quer durch die Geschichte zeigen, dass es sowohl ›bewahrpädagogische‹ Ansätze gibt, die gerade im Hinblick auf jeweils neue Medien Bedenken anmelden und vor den schädlichen Konsequenzen der unkontrollierten Mediennutzung warnen, als auch progressive Ansätze, die die positiven Auswirkungen und Möglichkeiten der Nutzung eines neuen Mediums betonen. Drei Dinge fallen ins Auge: Erstens sind die Argumente, mit denen Medien abgelehnt bzw. begrüßt werden, strukturell ähnlich, ob es um die Ablehnung von Schrift, Film oder Smartphone geht. Dies legt nahe, dass es weniger um die konkreten Medien geht als um allgemeine pädagogische Fragen sowie um Fragen der Deutungsmacht. So werden, zweitens, Urteile über Medien gefällt, die sich eigentlich auf die Werthaltungen, also Inhalte, beziehen oder auf die Ästhetik, die mit dem Medium verbreitet wird. Drittens sind sie nahezu wirkungslos: Medien setzen sich durch, wenn sie attraktiv sind, unabhängig von den Kassandrarufern oder Heilsversprechen, die an sie geknüpft werden.

Dennoch sind ein Nachdenken und eine im besten Sinne kritische Haltung zu Medien nicht obsolet: Sie sollten das Medienhandeln in pädagogischen Zusammenhängen, vor allem auch das eigene Medienhandeln, begleiten. Genau so wichtig erscheint es uns aber, dass pädagogisch Handelnde sich den Voraussetzungen ihrer Positionierung zu Medienfragen selbstkritisch stellen: Wo geht es wirklich um das einzelne Medium, wo aber geht es um die Angst vor der eigenen Ohnmacht: Angst, die Kontrolle über die Erziehung zu verlieren oder Angst, die eigenen Mittel der Bildung und Bindung nicht so attraktiv ge-

stalten zu können wie die Medienästhetik, die man kritisiert? Diese metareflexive Ebene fehlt oftmals in Mediendebatten, obwohl sie handlungsleitend sein sollte: Erst wenn man verstanden hat, aus welchen Gründen man ein Medium und seine (exzessive) Nutzung kritikwürdig findet, verlässt man Kommunikationsstrategien, die einem Nutzer das Medium madig machen sollen und kann die Probleme, die man sieht, direkt ansprechen.

Wie nun deutlich geworden ist, soll dieses Buch seinen Nutzen für die Schulpraxis nicht daraus schöpfen, dass es Handlungsanweisungen und konkrete Vorschläge zum Umgang mit Medien in der Schule liefert. Ein fundiertes Urteil über die unterschiedlichen Medien sollte aber begleitet werden von Neugierde; der Neugierde, mehr über die Entstehung, Funktion, Wirkung und Geschichte eines Mediums zu erfahren und der Neugierde, Positionen kennen zu lernen, die sich aus der fundierten Kenntnis der Medien heraus ein Urteil über sie gebildet haben.

Als Autoren glauben wir, dass in dieser medienwissenschaftlichen Perspektive ein großer Gewinn für die Mediendebatten besteht, die um das Erziehungsfeld Schule entstanden sind. Man muss kein Medienwissenschaftler sein, um über Medienfragen zu streiten. Jedoch wird Sachkenntnis helfen, Entwicklungen historisch einzuordnen statt vorschnell Alarm zu schlagen oder Hurra zu schreien. Mit Sachkenntnis kann besser unterschieden werden, welches Verhalten tatsächlich dem ›Medienkonsum‹ geschuldet ist und welches medienunabhängig ist. Und, nicht als Letztes, wird man mit dem Medienbegriff der Medienwissenschaften im Gepäck feststellen können: Man ist viel medienkompetenter als angenommen. In diesem Sinne soll das Buch in erster Linie der oben angesprochenen Neugierde gerecht werden. Ziel ist es nicht, dass ein Leser nach der Lektüre alle Fragen der Medienpädagogik beantworten kann, sondern dass er ihnen mit einer neuen Perspektive begegnet.

