

AUFsätze

Michael Kerres

Schule und Internet Pädagogische Aspekte der Entwicklung von Kompetenz für aktives Medienhandeln

Ein großer Teil der öffentlichen Diskussion über Medien beschäftigt sich mit den Gefahren der Neuen Medien für Kinder und Jugendliche. Medienpädagogische Ansätze betonen dagegen die pädagogischen Optionen für die Entwicklung von Kompetenz im Umgang mit Medien: Die handlungsorientierte Perspektive möchte das handelnde Individuum zu einem kompetenten Umgang mit Medien befähigen. Die gestaltungsorientierte Perspektive betrachtet in Ergänzung dazu die lern- und entwicklungsförderliche Umwelt. Der folgende Beitrag stellt die Diskussion zum Begriff der Medienkompetenz in der Medienpädagogik dar und kontrastiert diese mit der Nutzung im Alltag und in der Schule. Dabei wird deutlich, dass der Begriff im medienpädagogischen Diskurs weiter angelegt ist als in der öffentlichen Diskussion. Diese Diskrepanz wird auch in den aktuell diskutierten Maßnahmen zur Vermittlung von Medienkompetenz, bspw. unter dem Schlagwort „Medienführerschein“, sichtbar. Der Beitrag plädiert für Ansätze, die nicht nur punktuell durchgeführt werden oder allein auf Wissensebene ansetzen, sondern die integral verknüpft sind mit Lernprozessen in der Schule, in denen mit und über Medien gelernt und zugleich Kompetenz für Medienhandeln entwickelt wird.

1 Gute Medien – Schlechte Medien?

Jedes neue Medium bringt nahezu reflexartig ähnliche, konträre Positionen hervor: Eine abwehrende Haltung steht gegen eine euphorische Aufnahme. Beide Positionen betonen ihre Verantwortung gegenüber Individuum und Gesellschaft sowie gegenüber Bildung und Kultur. Entweder soll der Einzelne geschützt werden vor den Gefahren des Mediums, oder die Gesellschaft soll die Chancen des Neuen zu ihrem Nutzen aufgreifen. Horrorszenarien wurden und werden von beiden Seiten gerne und genüsslich ausgeschmückt. Zugleich fällt im Rückblick auf, dass in der Vergangenheit Menschen und Gesellschaften bislang alle medialen Neuerungen vom Buchdruck über Radio und Fernsehen adaptieren konnten.

In der öffentlichen Diskussion dominiert die Frage, wie junge Menschen vor den Gefahren der Medien und einem falschen Medienkonsum geschützt werden können. Ein Hauptaugenmerk ist auf gesetzliche Regelungen für Zensur und Jugendschutz sowie Aufklärungsarbeit bei Eltern und Lehrpersonen gerichtet. In den 1950er und -60er Jahren bot die Philosophie die Folie der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, mit der über den „sittlichen Verfall der Jugend“ diskutiert werden konnte. Mit der Konjunktur der Life Sciences wird heute gerne die Hirnforschung bemüht und aus Ergebnissen ihrer Forschung teilweise weitreichende pädagogische und gesellschaftliche Forderungen abgeleitet. Diese Perspektive fokussiert damit insgesamt vor allem die möglichen *Wir-*

kungen von Medien, denen der Rezipient ausgeliefert scheint. Vernachlässigt wird, dass Mediennutzung immer auch eine aktive Zuwendung und Verarbeitung des Nutzenden impliziert.¹

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird diese Position gerne mit dem Label „Bewahrpädagogik“ versehen. Es weckt eher negative Assoziationen, mit der diese Perspektive a priori negativ belegt wird. Im gesamtgesellschaftlichen Diskurs stellt diese Position – auch wenn sie in Teilen sachlich problematisch erscheint – jedoch einen Gegenpol dar zu einer naiv zukunfts-gläubigen und technikeuphorischen Position, die die möglichen Gefahren des Neuen ausblendet. Die Gesellschaft, so kann behauptet werden, benötigt für ihre Adaption beide Gegenpole, um den Weg zwischen den Positionen zu finden. Dies betrifft insbesondere auch die Entwicklung gesetzlicher Rahmenbedingungen, wie sie sich etwa im Kontext des Internet – und verglichen mit der gesellschaftlichen Dynamik – relativ langsam herauskristallisieren.

2 Handlungsorientierte Perspektive

Zwischen diesen Polen der Technikskepsis und Technikeuphorie hat sich in der Medienpädagogik seit etwa den 1980er Jahren eine Position etabliert, die die Handlungsorientierung in den Mittelpunkt stellt. Der Mediennutzer wird nicht primär gesehen in der Rolle des Rezipienten, der von den (positiven oder negativen) Wirkungen der Medien betroffen ist, sondern als aktiv Nutzender. Denn Menschen sind Medien nicht einfach ausgeliefert, sondern nutzen diese in unterschiedlicher Weise. Es geht dabei um die Frage, wie Menschen unterstützt werden können, mit Medien *kompetent* umzugehen. Lernenden soll beispielsweise ermöglicht werden, selbst aktiv Medien zu produzieren. Damit wird die Asymmetrie reduziert, die durch das einseitige Sender-Empfänger-Verhältnis der Massenmedien gegeben ist. Durch den Rollenwechsel können sie die Entstehung von medialen Inhalten besser nachvollziehen und auch die Unschärfen, die dabei entstehen. Mit Bezug auf John Dewey meint handelndes Lernen die aktive Auseinandersetzung mit Anderen, mit Umwelt und Lerngegenständen. Der gesetzliche Jugendschutz hätte hierbei die Aufgabe, die angemessenen Rahmenbedingungen zu schaffen, sodass sich Medienkompetenz im *aktiven Umgang* mit Medien entwickeln kann.²

Der Medienbegriff selbst bleibt in dieser Diskussion eher vage, wenn wahlweise von Geräten, Werkzeugen, Mitteln oder gar Technologien gesprochen wird. Tatsächlich impliziert der Medienbegriff eine Reihe von Beschreibungsdimensionen.^{3,4} Auf den ersten Blick werden Medien als Übermittler von Nachrichten eines Senders interpretiert, doch es greift zu kurz, lediglich die explizit übermittelten Botschaften zu betrachten. Bereits McLuhan hatte auf die impliziten Botschaften der Medien verwiesen. Medien sind jedoch zugleich auch als Technik zu begreifen, die Menschen als Werkzeug für Handeln intentional nutzen können, auf Handeln von Menschen jedoch zugleich auch – zumeist unbemerkt – zurückwirkt.

In der handlungsorientierten Perspektive wird das Medium primär in seiner instrumentellen Funktion für den Menschen gesehen: Techniken stehen dem Menschen zur Verfügung für die An-

1 Vgl. Hoffmann, B., Bewahrpädagogik, in: Sander, U./Gross, F./Hugger, K. (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden, S. 42–50.

2 Siehe auch die aktuelle Diskussion im Themenheft 2008/01 „Jugendmedienschutz auf dem Prüfstand“, hrsg. von Bernd Schorb und Helga Theunert.

3 Winkler, H., Mediendefinition, in: Medienwissenschaft Nr. 1, 2004.

4 Mock, T., Was ist ein Medium? Eine Unterscheidung kommunikations- und medienwissenschaftlicher Grundverständnisse eines zentralen Begriffs, in: Publizistik 51(2), 2006, S. 183–200.

eignung von Weltwissen, als Mittel für Artikulation und Partizipation. Menschen sind zu befähigen, Medien für ihre Interessen, etwa des Lernens, der Entwicklung und Bildung zu nutzen. Die handlungsorientierte Perspektive stellt das handelnde Individuum in seiner Relation zu Technik und Gesellschaft in den Mittelpunkt und möchte das handelnde Individuum stärken im aktiven Umgang mit Medien, über die Menschen sich artikulieren und an gesellschaftlicher Meinungsbildung und Entwicklung partizipieren. Die Position ist zugleich auch gesellschaftskritisch, weil sie darauf abzielt, zur eigenständigen Lebensbewältigung sowie zur Kritik an Lebensverhältnissen zu befähigen. Sie steht damit in einer Tradition der kritischen Theorie, der es um Aufklärung und Emanzipation geht.

3 Medien als Technik als Akteur

Medien sind jedoch nicht nur Werkzeuge, mit denen Menschen sich Wissen aneignen oder sich medial artikulieren. Aus Sicht der Techniksoziologie greift diese Vorstellung von Medien zu kurz.⁵ Theorien der Techniksoziologie beschreiben die komplexe Beziehung von Mensch und Technik und verdeutlichen die Interdependenz menschlicher Leistungen und Technik. Zunehmend wird Technik selbst zum Akteur. Technische Artefakte tragen Wissen in sich und sind zunehmend verflochten in gesellschaftliche Wissenskommunikation und menschliche Interaktion. Auch wenn es uns, durch die Tradition des Humanismus geprägt, schwerfällt, wahrzunehmen, so die Aussage, müssen wir Technik als ein „Eigenleben“ in unserer Lebenswelt erkennen.

Ein weitreichender, zugleich umstrittener „post-humanistischer“ Ansatz ist in der Akteur-Netzwerk Theorie formuliert, der die Unterscheidung von Mensch und Nicht-Mensch zugunsten von Akteuren aufheben möchte. So wäre eine Geldmünze etwa ein Akteur, welches ein Netzwerk weiterer Akteure aufbaut, um einen Tausch zu realisieren. Ein Akteur will Interessen durchsetzen und wirbt dazu Verbündete an, das Netzwerk zu stabilisieren. Das Netzwerk wächst dabei und damit die „Macht“ der Akteure.⁶

Damit soll die Reichweite von Ansätzen angedeutet werden, die in der Techniksoziologie die Bedeutung von Technik für menschliches Handeln beschreibt.⁷ Die medienpädagogische Diskussion, so das Argument, kann durch eine solche (zusätzliche) Betrachtung von „Medien als Technik“ erweitert werden.⁸ Denn mit dem Fokus auf die Befähigung des handelnden Individuums vernachlässigt die handlungsorientierte Perspektive die Rolle des Mediums als Technik für Lernen und Bildung sowie Kultur und Gesellschaft: Mit ihrer ubiquitären Verfügbarkeit, der zunehmenden Durchdringung aller Lebensbereiche entwickelt die digitale Technik einen Stellenwert, der durch die handlungsorientierte Perspektive allein schwer eingelöst werden kann.

5 Rammert, W., Technik – Handeln – Wissen: Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie, 2007.

6 Weyer, J., Techniksoziologie: Genese, Gestaltung und Steuerung sozio-technischer Systeme. Weinheim 2008.

7 Sesink, W., In-formatio: Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Berlin u. a. 2004.

8 Betont sei, dass hier die Erweiterung der Betrachtung vorgeschlagen ist, und nicht eine Verengung auf „Medien als Technik“. So ist etwa zu bedenken, dass Spanhel die *Eingrenzung des Medienbegriffs auf technische Medien* in der Medienpädagogik kritisiert, weil sie „Sprache“ (und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit) als Teil von kommunikativer Kompetenz vernachlässigt: „In anderen systemtheoretischen Ansätzen gilt Sprache als Fundament kommunikativer Kompetenz. Für ein Verständnis von Medienbildung als Reflexion der Medialität des Bildungsprozesses ist die gleichgewichtige Förderung von Sprachkompetenz und Medienkompetenz unverzichtbar“ (Spanhel, D., Bildung in der Mediengesellschaft, in: Bachmair, B. (Hrsg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen, Wiesbaden 2010, S. 45–58 [51]).

Zu bedenken ist, dass die handlungsorientierte Perspektive in den 1980er Jahren entstanden ist, zu einer Zeit, als u. a. über die Privatisierung von Radio und Fernsehen diskutiert wurde. Ein zentrales medienpädagogisches Anliegen war die kritische Auseinandersetzung mit Medien und der „Manipulation“ und Beeinflussung gesellschaftlicher Meinung, die von Medien ausgehen kann, durch das eigene Produzieren von Medien und dem damit verbundenen, temporären Rollenwechsel vom Rezipienten zum Produzenten. Die Reichweite und Implikationen der digitalen Technologie für die Arbeits- und Lebenswelt, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten abzeichnet, waren darin nicht abzusehen.

Die Medien, um die es dabei ging, waren eindeutig zu benennen und in ihrer Struktur analytisch klar zu durchdringen und zu systematisieren: Es gab Brief und Telefon, Bücher und Zeitungen, Radio und Fernsehen. Es gab Medienbetriebe wie Sender und Verlage, die jemandem gehören und staatliche Aufsichtsgremien. Es gab Medienproduzenten und Rezipienten. Doch mit dem Internet verschwimmen diese Strukturen. Der User wird zum Autor im Internet. Die Unterscheidung von privater Medienkommunikation und Massenmedien wird im Zeitalter von Web 2.0 brüchig oder: Wem gehört eigentlich „das Internet“? Eine (national-)staatliche Kontrolle des Internets erweist sich als schwierig.

Was bleibt vom Medienbegriff und den analytischen Grenzziehungen, die die Kommunikationswissenschaft zwischen den Medienkategorien eingeführt hatte?⁹ Der Computer am Arbeitsplatz wird für den Abruf von Videos genutzt. Am heimischen Fernseher werden die dienstlichen E-Mails abgerufen. Das Telefon wird zur Musikwiedergabe, aber auch als Diktiergerät genutzt oder ist es eigentlich ein Navigationsgerät? Telefon war klar nachvollziehbar definiert als ein Medium der Individualkommunikation, bei dem Menschen über Sprache Informationen austauschen. Doch Telefonieren wird beim Mobiltelefon zunehmend zur Nebensache. Man hört Musik und fotografiert. Das Telefon wird zum Empfänger für Massenmedien und wie Zeitung, Radio oder Fernsehen genutzt. Per Twitter wird der Einzelne zum Broadcaster. Und schließlich sendet das Telefon auch andere Botschaften im Subtext: So ist das Telefon heute immer auch ein „Zeichen“ der Selbstergänzung, der Distinktion und sozialen Zugehörigkeit. Die umfangreichen technischen Funktionen, die das Gerät vorhält, sind für den Besitzer (und beim Kauf eines Telefons) vielleicht gar nicht von Bedeutung.

Mit der Vernetzung der Geräte entsteht schließlich ein „Internet of Things“, mit dem die technischen Geräte selbst als Medien aktiv werden: Die Kaffeemaschine meldet ihren Bohnenstand an ein Warenlieferungssystem und löst die Auslieferung von Nachschub aus. Überall versteckt sich digitale Technik und Technologie. Alle Medien werden zur Technik und Technik wird zum Medium.

Dieser Argumentationslinie folgend, ist auch die Vorstellung zu relativieren, wonach sich Menschen „Wissen aneignen“. Wissen ist vielmehr etwas, was nicht zwingend an Menschen gebunden ist, sondern in Form von Gebäuden und Geräten, auch in Dokumenten oder Ritualen, in Artefakten aller Art „gespeichert“ ist. „Kompetentes“ Handeln eines Menschen – auch wenn es noch so beeindruckend ist – kann nicht alleine als Leistung eines Individuums betrachtet werden, sondern als Manifestation von Wissen in einem zeitlich-historischen Fluss, die an einem bestimmten Ort unter Nutzung bestimmter Artefakte sichtbar wird.

Damit soll die veränderte Bedeutung von digitaler Technik für menschliches Lernen und Entwicklung aufgezeigt werden. Es kann nicht mehr ausreichen, den Menschen zur *Nutzung* von be-

9 Leschke, R., Einführung in die Medientheorie, München 2003.

stimmten Medien zu befähigen. Mit der Auflösung mancher traditioneller Vorstellungen über Medien und der Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitaler Technik muss es um die Frage gehen, wie diese gestaltet werden kann, um menschliches Lernen und Entwicklung zu unterstützen.

Der Stuhl fordert zum Sitzen auf: Technik hat einen Aufforderungscharakter. Das Design des Stuhls kommuniziert seine Botschaft an den potenziellen Nutzer. In ähnlicher Weise ist für Artefakte und Infrastrukturen, die für Lernzwecke entwickelt werden, ein „Design“ erforderlich, um zu bestimmten Lernaktivitäten *aufzufordern*. Die technischen Artefakte von Lernumwelten zu gestalten, wäre demnach als Aufgabe zu sehen, die gleichermaßen als *didaktisches Design* auszuzeichnen ist. Die technischen Artefakte – von Schulgebäuden, Klassenzimmern angefangen bis hin zur Gestaltung von Informationen – schaffen Realitäten, die die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten handelnder Individuen wesentlich präformieren. Damit soll deutlich werden: Nur im Zusammenspiel einer handlungsorientierten und gestaltungsorientierten Perspektive wird man Anliegen von Bildung in einer von digitalen Medien geprägten Kultur¹⁰ gerecht werden können.

4 Gestaltungsorientierte Perspektive

Eine gestaltungsorientierte Perspektive für die Entwicklung von medialen Lernangeboten formulierte Kerres.¹¹ Ihr geht es primär um die Potenziale digitaler Medien für die Unterstützung von Lernen und Entwicklung und wie sich diese zuverlässig einlösen lassen. Als Ausgangspunkt entsprechender Vorhaben wird die Benennung eines Bildungsanliegens oder -problems gesehen. Die Einführung einer Medientechnik löst nämlich nie *von sich aus* ein solches Bildungsanliegen oder -problem ein, sondern es bedarf bestimmter Analysen von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, um eine Problemlösung zu finden, die bestimmte Lern- und Entwicklungschancen schafft. Diese im Rahmen der Mediendidaktik entwickelte Perspektive lässt sich ausweiten auf die Gestaltung von lern- und entwicklungsförderlicher Umwelt, sei es am Arbeitsplatz oder in der Freizeit.¹²



Abb. 1: Perspektiven der Medienpädagogik

10 Schelhowe, H./Grafe, S./Herzig, B. et al., Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Bonn 2009.

11 Kerres, M. Internet und Schule. Eine Übersicht zu Theorie und Praxis des Internet in der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 2000, 46(1), 113–130.

12 Damit besteht eine Nähe etwa zu dem Ansatz „lernförderlicher Infrastruktur“ bei Keil (2001): Er verfolgt das Ziel, technische Lösungen zur Unterstützung von – insbesondere kollaborativen – Lernprozessen zu entwickeln, deren didaktische Einbettung möglichst offen bleibt; siehe Keil-Slawik, R. Technik als Denkzeug: Lerngewebe und Bildungsinfrastrukturen. in: Keil-Slawik R./Kerres, M. (Hrsg.), education quality forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung (S. 13–28). Münster 2001.

Diese gestaltungsorientierte Perspektive bezieht sich insbesondere auf die Forschung von „didaktischem Design“, die Aussagen über die Gestaltung von Lernangeboten entwickelt.¹³ Didaktisches Design thematisiert dabei nur am Rande z. B. das Layout oder Farbdesign von Informationen, die an einem Computerbildschirm präsentiert werden. (Dies könnte man dem „Informationsdesign“ zuordnen.) Dem didaktischen Design geht es vielmehr um die Gestaltung der Lern- und Erfahrungshorizonte, die dem Medium zugeschrieben sind und damit „hinter“ der Benutzeroberfläche verborgen sind. Es geht etwa um die Elemente einer Lernumgebung, ihre inhaltliche Strukturierung und methodische Aufbereitung. Um die richtigen Entscheidungen zu finden, die unter gegebenen Rahmenbedingungen das Lernen angemessen anregt, sind eine Reihe von Analyseschritten und Auswahlentscheidungen notwendig, wie z. B. die Spezifikation von Zielen, die Analyse von Zielgruppen und Rahmenbedingungen, die Untersuchung von Bildungsbedarf und -bedürfnissen, die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten sowie die begründete Ableitung der methodischen Aufbereitung von Lernangeboten.

Diese Entscheidungen des didaktischen Designs werden letztlich dafür verantwortlich gemacht, ob ein Lernangebot in einer gegebenen Situation erfolgreich nutzbar werden kann. Sie lassen sich nicht algorithmisch aus wissenschaftlichen Einzelbefunden ableiten, so sehr deren Kenntnis für die Entscheidungsfindung wichtig ist. Denn das „didaktische Feld“ ist, als soziale Situation, überdeterminiert. Das heißt, es gibt keine einfachen Wenn-Dann-Aussagen, sondern die Entscheidungen zu einem didaktischen Konzept sind als ein Gestaltungsproblem zu akzeptieren, das aus der Konstellation vorliegender Informationen und Analyseergebnisse zu treffen ist: Didaktische Entscheidungen sind nicht algorithmisch ableitbar, aber auch nicht beliebig.

Mediendidaktische Forschung zum computergestützten Lernen hat sich dabei in den letzten Jahrzehnten immer weiter von der Computertechnik selbst und ihren Oberflächenmerkmalen gelöst und in immer weiteren Kreisen auf Analyseebenen ausgeweitet, die für die Gestaltung „erfolgreicher“ Lehr-Lernangebote erforderlich sind: von den Merkmalen der Informationsaufbereitung (etwa Text-Bild-Kombination), über die Informationsstrukturierung (etwa in Hypertexten) und die Didaktisierung von Lerninhalten (etwa der Anchored Instruction), hin zu sozialen Kooperations Szenarien (etwa in Learning Communities), komplexen Lehr-Lernarrangements (etwa Blended Learning), Vorgehensmodellen der Implementierung und Einführung sowie der institutionellen Verankerung (etwa in E-University).

Die Mediendidaktik, als Teil der Medienpädagogik, setzt auf einen gestaltungsorientierten Zugang, wenn es ihr um die didaktische Konzeption von medialen Lernangeboten und Lernarrangements geht.¹⁴ Sie möchte einen Beitrag leisten, um Artefakte als Teil von Umwelt zu gestalten, mit denen Lernen unterstützt wird. Der Auseinandersetzung mit Technik liegt keineswegs eine naive Technikeuphorie zugrunde, sondern das Bemühen, die Optionen von Technik auszuloten und bewerten zu können; letztlich um Lernen und Entwicklung von Menschen, Organisationen und Gesellschaft zu ermöglichen. Die Mediendidaktik steht damit im Übrigen nicht in einer Frontstellung zu einer handlungsorientierten Perspektive. Beide ergänzen sich in ihrem pädagogischen Anliegen; sie stehen letztlich, wenn sie ihr Anliegen ernst nehmen, in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Es gilt, handelnde Individuen in ihrer Kompetenzentwicklung zu befähigen; dies setzt Lern- und Erfahrungswelten voraus, die entsprechende Wissens- und Artikulationsmöglich-

13 Niegemann, H./Leutner, D./Brünken, R., *Instructional Design for Multimedia Learning*. Münster 2004.

14 Kerres, M., *Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik*, in: Dieckmann, B./Stadtfeld, P. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik im Wandel*, Heilbrunn 2005.

keiten anbieten. Und diese Umwelten wiederum können ihre Potenziale nur entfalten, wenn sie von handelnden Individuen erschlossen werden.

Gestaltungsorientierung als Forschungsansatz wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen – auch kontrovers – diskutiert. Seit einigen Jahren wird sie in der pädagogisch-psychologischen Forschung aufgegriffen.^{15,16} Reinmann¹⁷ führt aus, dass *Gestaltung* in der traditionellen Lehr-Lernforschung allenfalls als Zwischenschritt akzeptiert wurde, um Theorien zu überprüfen: Design dient lediglich dazu, eine Theorie zu implementieren, um diese dann evaluieren und damit Forschung zugänglich machen zu können. Die Entwicklung eines „Design“ ist demnach Forschung *vorgeschaltet* und beinhaltet selbst keine eigenständige *wissenschaftliche* Erkenntnis.

Der Übergang von Grundlagenexperimenten zu anwendungsfähigen Aussagen zur Gestaltung von Lern- und Bildungsangeboten lässt sich jedoch mit dieser traditionellen Position nicht einlösen, wie in wissenschaftstheoretischen Analysen mehrfach herausgearbeitet wurde.¹⁸ Das Design-Experiment ist dagegen ein methodischer Ansatz, um Lernphänomene in realen Situationen zu untersuchen (statt im Labor) und dabei über Messverfahren und -kriterien der traditionell empirischen Forschung hinauszugehen. Mit „Design Based Research“¹⁹ wird in der Folge ein Ansatz diskutiert, der neue Perspektiven für empirische Forschung in der pädagogischen Psychologie eröffnet.

Gericke & Winter²⁰ unterscheiden (auf dem Hintergrund der Wirtschaftsinformatik) zwischen *Konstruktionsforschung* und *Artefaktkonstruktion*. In der *Konstruktionsforschung* (Design Science) geht es um die Frage, wie Artefakte konstruiert und evaluiert werden. Ziel ist die „Erforschung des Designs, der Design-Patterns, der Design-Prozesse, der Metriken guten Designs, der Design-Kreativität und anderen Aspekten allgemeiner Design-Bemühungen. Ein Ziel ist es hierbei, ein domänenunabhängiges Verständnis zu schaffen, das auf jedes Design-Projekt angewandt werden kann.“²¹ Die *Artefaktkonstruktion* (Design Research) zielt auf die Gestaltung und Evaluation konkreter, nutzbringender IT-basierter Lösungen. Diese Artefakte können entweder generisch (für bestimmte Problemtypen) angelegt sein oder situative Problemlösungen aufzeigen. Diese Forschung ist eng an eine Anwendungsdomäne und das dort verfügbare Wissen gebunden und zeigt die Leistung innovativer Lösungen innerhalb des jeweiligen Problemhorizontes. Sie nutzt dazu Erkenntnisse wissenschaftlicher Grundlagendisziplinen wie der kognitiven Psychologie oder der Lehr-Lernforschung.

Für die Medienpädagogik meint Gestaltungsorientierung, Medien als zu gestaltende Umwelt zu interpretieren und aus dieser Perspektive medienpädagogische Design-Forschung anzulegen. Auch Spanhel²² spricht von der Gestaltung medialer Bildungsräume als neue Aufgabe der Medi-

15 Fischer, F./Waibel, M./Wecker, C., Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(3), 2005, S. 427–442.

16 Kahlert, J./Reinmann, G. Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich 2008.

17 Reinmann, G., Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung, in: Unterrichtswissenschaft 1, 2005, S. 52–69.

18 Stokes, D. E., Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation, Washington 1997.

19 *The Design-Based Research Collective*, Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, in: Educational Researcher 32 (1), 2003, S. 5–8.

20 Winter, R., Was ist eigentlich Grundlagenforschung in der Wirtschaftsinformatik?, in: Wirtschaftsinformatik 51 (2), 2009, S. 223–231.

21 Winter 2009 (Anm. 20).

22 Spanhel, D., Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik, in:

enpädagogik. Er verweist auf die Potenziale künftiger medialer Bildungsräume, Lernen wesentlich auszuweiten und das autonome und informelle Lernen zu stärken.

Prägnant formuliert: Immer mehr ist menschliches Handeln mit medialer Technik vernetzt. Somit stellt sich die Frage, wie diese Umwelten gestaltet werden können, um ihre Potenziale für Erziehung und Bildung zu erschließen. Betrachtet man den immer weiter fortschreitenden Zugriff der digitalen Technik auf alle Vollzüge in Lern- und Arbeitswelten, wäre es problematisch, diese Gestaltungsaufgabe nicht anzunehmen. Man würde die Chance vergeben, Kriterien und Forderungen einer bildungswissenschaftlichen Sicht einzubringen.

5 „Medienkompetenz“ in der medienpädagogischen Diskussion

Der Begriff Medienkompetenz kann als konstituierend für den medienpädagogischen Diskurs im deutschsprachigen Raum betrachtet werden. Die Arbeiten von Dieter Baake seit den 1970er Jahren zu diesem Begriff haben maßgeblich dazu beigetragen, Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und pädagogisches Berufsfeld in Deutschland zu etablieren. Die medienpädagogische Diskussion hat dabei frühzeitig Bezug genommen auf den Begriff der Kompetenz, der erst in den letzten Jahren zu einem zentralen Konstrukt der bildungswissenschaftlichen – auch öffentlichen – Diskussion avanciert ist.

Der Kompetenzbegriff ist in allen Bildungssektoren zu einem zentralen Schlagwort geworden. Verbunden wird damit landläufig zunächst die Forderung, dass Unterricht und die Arbeit in Bildungseinrichtungen ganz allgemein mit eindeutig formulierten Zielen und klar erkennbaren Ergebnissen zu unterlegen ist. Die Beschreibung von Ergebnissen definiert Standards, an denen zu erkennen ist, ob ein Lernerfolg eingetreten ist. Nur die Explikation solcher Zielvorstellungen schafft eine rationale Grundlage, sich über die (Nicht-)Erreichung von Zielen zu verständigen.

Bereits in den 1970er Jahren wurde über *operationale Lernziele* diskutiert. Auf Verhaltensebene sollte beschrieben werden, was als Ergebnis von Unterricht auf Seiten der Lernenden angestrebt wird. Im Zuge der Kritik an der – damals zugrunde liegenden – behavioristischen Lerntheorie war diese Forderung umstritten und konnte sich seinerzeit kaum durchsetzen. Auf dem Hintergrund dieser Diskussion mussten die Renaissance dieser Tradition und die breite gesellschaftliche Aufnahme des Kompetenzbegriffs für die Pädagogik eher überraschend erscheinen. Sie kann auf den zunehmenden gesellschaftlichen Zugriff auf das Bildungssystem Ende der 1990er Jahre zurückgeführt werden und auf Versuche, den Output staatlicher Investitionen in den Bildungssektor unter Anlage von Modellen des Qualitätsmanagements zu optimieren. Damit einher geht die Forderung nach Messung und Vergleich von Lernergebnissen, die sich zunehmend durchsetzte in Form von Vergleichsarbeiten sowie zentralen Prüfungen und die sich nicht zuletzt auch in den verschiedenen Rankings niederschlägt.²³

Bauer, P./Hoffmann, H./Mayberger, K. (Hrsg.), Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder, München 2010, S. 29–44.

23 Die Pädagogik hat diese Entwicklung (in den 1970er Jahren wie auch heute) überwiegend mit Skepsis begleitet. Zum einen besteht die Frage, ob und inwieweit sich die Ergebnisse von Bildung (als einem interaktionalen Geschehen) angemessen erfassen und vergleichen lassen. Zum anderen besteht die Sorge, dass sich Bildung dadurch zunehmend auf eben gut messbare Kompetenzen reduziert („Teaching to the Test“). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist in der pädagogischen Diskussion verstärkt der Rückgriff auf den Bildungsbegriff zu beobachten (etwa Joerissen, B./Marotzki, W., Medienbildung – eine Einführung, UTB 2009).

In der Tradition von Baake verweist der medienpädagogische Kompetenzbegriff dagegen auf das im Menschen angelegte Potenzial kommunikativer Verständigung, „dass alle Menschen potentiell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen – und insofern gleich sind“.²⁴ Dies impliziert einerseits, dass es eine universell angelegte Fähigkeit von Menschen gibt, sich kommunikativ zu verständigen. Diese Fähigkeit macht – nach Habermas – jedoch andererseits eine ideale Kommunikationsgemeinschaft notwendig, um sich angemessen entfalten zu können.

Der Kompetenzbegriff bezieht sich damit sowohl auf eine universelle menschliche Fähigkeit zu Kommunikation und Verständigung als auch auf die wechselseitige Verschränkung zwischen individuellen Entwicklungs- und Partizipationsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Das Individuum kann diese Kompetenz nur entwickeln, wenn Rahmenbedingungen diese Entwicklung unterstützen. Und das Individuum trägt andererseits durch kommunikatives Handeln dazu bei, dass und ob sich diese Rahmenbedingungen so entfalten, dass Partizipation und Verständigung möglich werden. Vor allem wird deutlich: Es geht um eine grundlegende Bedingung für das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften, die anderen Kompetenzen, wie z. B. Methoden- oder Fachkompetenzen, vorgelagert ist.

Als Zusammenfassung dieser Diskussion²⁵ können folgende zentrale Merkmale festgehalten werden:

Medienkompetenz bezieht sich auf die grundlegende Möglichkeit von Menschen, an kulturellen – zumeist mediatisierten – Leistungen und Wissensbeständen teilhaben und an gesellschaftlicher Kommunikation partizipieren zu können. Sie ist damit nicht hintergehbare Basis für gesellschaftliches Zusammenleben und schließlich – in einer von digitalen Medien geprägten Kultur – Werkzeug der Identitätsfindung von Menschen. Medienkompetenz bezieht sich damit nur scheinbar auf ein Verhalten, dass sich in der Nutzung von Mediengeräten zeigt, eher auf das grundlegende Potenzial von Menschen, sich – mittels Medien – verständigen zu können.

Nun ist zu konstatieren, dass der Begriff der Medienkompetenz, obwohl er Medienpädagogik nachgerade konstituiert hat, gerade hier kritische Resonanz hervorgebracht hat, mit der auf die vielen Probleme, Inkonsistenzen und Verkürzungen verwiesen wird.²⁶ Auch wenn Groeben²⁷ von der „Unvermeidbarkeit des Begriffs Medienkompetenz“ spricht, liegen alternative Vorschläge zu Theorien der Medienbildung vor, mit denen ein Anschluss an bildungstheoretische Argumentationslinien vollzogen werden soll.²⁸ Medienbildung bezieht sich dann nicht nur auf die Vermittlung

24 Baake, D., Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz, Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, Hörsaal 301; http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf.

25 Schelhowe, H./Grafe, S./Herzig, B. et al., Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung, Bonn 2009.

26 Schorb, B., Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen 1995; Kübler, H.-D., Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zu Lieblingsmetapher der Medienpädagogik, in: *medien praktisch* 2 (1996), S. 11–15; Vollbrecht 1999; Aufenanger, St., Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern, in: Bertelsmann Briefe, Heft 142/Winter 1999, S. 21–24; Sutter, T./Charlton, M., Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff, in: Groeben, N./Hurrelmann, B., Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002, S. 129–147; Tulodziecki, G., Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag, in: *merz, medien + erziehung*, 2010, S. 48–53.

27 Groeben, N., Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz, in: Groeben, N./Hurrelmann, B., Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim 2002, S. 11–22.

28 Jörissen, B./Marotzki, W., Medienbildung – eine Einführung, UTB 2009; Meder, N., Theorie der Medienbildung, in:

von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie beinhaltet vielmehr die mediale Gestaltung von Lebenswelt und die Partizipation an Kultur und Gesellschaft.²⁹ Spanhel³⁰ spricht von Medienbildung als Teil der Persönlichkeitsbildung.³¹ Moser³² verweist auf den Horizont eines konstruktivistischen Bildungsbegriffs, der nicht in der Verfügbarmachung von Weltwissen für das Individuum endet, sondern die Welt selbst als zu gestaltende Umwelt erkennt. Zugleich besteht im Begriff der „Medienbildung“ erneut das Paradox, dass einerseits auf die universelle Bedeutung des Medialen für Bildung schlechthin verwiesen werden soll, die Begriffsbildung dann aber mit „Medien“-Bildung einen Gegenstandsbereich fest schreibt, der neben andere Themen (z. B. Naturwissenschaften, Ökonomie, Frieden, Umwelt) auf gleicher Ebene steht. Verschiedene Autor/innen verweisen darauf, dass sich Modelle der Medienkompetenz und Theorien der Medienbildung ergänzen und nicht als Alternativen konstruiert werden sollten, wobei auch hier ganz unterschiedliche Sichten über deren Verhältnis existieren.³³

Wenn im Folgenden von der „Kompetenz für Medienhandeln“ gesprochen wird, soll damit vermieden werden, „Medienkompetenz“ wie eine Persönlichkeitseigenschaft in die Person hineinzuverlagern. Der Verweis auf das „Handeln“ verweist auf die in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zentralen Kategorien der Intentionalität, Verantwortung und Reflexivität. Handeln ist zugleich immer sozial situiert und findet in einem bestimmten zeitlich-kulturellen Zusammenhang statt. Das heißt: Es ist nicht nur der Person zuzuschreiben, sondern Resultat einer komplexen Person-Umwelt-Konstellation. Ausgehend von dem Oberziel einer kommunikativen Kompetenz, der Verständigung von Menschen, lässt sich die Kompetenz für aktives Medienhandeln entlang der drei Relationen von Medienbildung entfalten, wie sie Spanhel³⁴ oder Moser³⁵ beschrieben haben:

- An Wissen und kulturellen Leistungen teilhaben,
- an gesellschaftlicher Kommunikation partizipieren und
- die Persönlichkeit und eigene Identität entwickeln.

Im Folgenden wird diese Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz im Kontext der Medienpädagogik kontrastiert mit der Verwendung in der Bildungsarbeit und -politik. Dabei lässt sich eine Diskrepanz identifizieren, die in ihrer Konsequenz bislang wenig reflektiert ist.

Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden 2007, S. 55–73; Moser, H., Standards für die Medienbildung. Ein Standardmodell aus der Schweiz, in: Computer+Unterricht 63, 2006, S. 49–55; Moser, H., Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter, 2010; Süß 2010.

29 Siehe aber auch die Kritik am Begriff Medienbildung von Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.), Grundbegriffe der Medienpädagogik, München 2005 oder Hugger, K.-U., Medienkompetenz versus Medienbildung, in: Lauffer, J./Röllecke, R. (Hrsg.), Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Konzepte, Handbuch 1, Bielefeld 2006, S.29–36.

30 Spanhel, D., Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?, in: forum medienethik, kopaed, 2002, S. 48–53.

31 http://mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/spanhel_medienkompetenz/spanhel_medienkompetenz.pdf.

32 Moser, H., Standards für die Medienbildung. Ein Standardmodell aus der Schweiz, in: Computer+Unterricht 63, 2006, S. 49–55.

33 Tulodziecki, G., Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag, in: merz, medien + erziehung, 2010, S. 48–53.

34 Spanhel, D., Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik, in: Bachmair, B. (Hrsg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden 2010.

35 Moser, H., Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter, Wiesbaden 2010.

6 „Medienkompetenz“ in der öffentlichen Diskussion

In der Konfrontation mit den Herausforderungen der digitalen Medien steht die Gesellschaft vor wesentlichen und ganz konkreten Fragen. Die öffentliche Diskussion kreist einerseits um die Frage, welche rechtlichen und anderen Rahmenbedingungen und Angebote für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen benötigt werden, andererseits wie man Kindern und Jugendlichen den angemessenen Umgang mit Medien vermittelt.

Gelegentlich ist etwa die Rede von der 4. Kulturtechnik, die sich – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – auf den Umgang mit Computern und digitalen Medien beziehen soll. Dies mag zwar als rhetorische Figur durchgehen, um die wachsende Bedeutung von Computern und digitalen Medien der Öffentlichkeit anzuzeigen. Sachlich lässt sich diese Aufzählung schwer begründen: Lesen und Schreiben sowie Rechnen beziehen sich auf unterschiedliche Zeichensysteme, die grundlegend in unserer Kultur sind. Computer und digitale Medien *inkludieren* diese Zeichensysteme; sie sind aber gleichermaßen auch etwa Werkzeug, Technik oder Gerät und lassen sich schwerlich in dieser Folge einreihen.³⁶

Eine weitere Problematik besteht in der Differenz der deutschsprachigen Diskussion über Medienkompetenz und dem Begriff der „media literacy“, der insbesondere die Diskussion der europäischen Politik beherrscht.³⁷ Der Begriff Literacy bezieht sich ursprünglich auf Lesen und Schreiben und erfährt mit „neuen“ Medien eine nahezu beliebige Ausweitung.³⁸ Literacy ist ursprünglich im Kontext von Sprachwissenschaft und Linguistik entstanden und impliziert eine enge Beziehung zu Sprache und dem Verstehen der medialen Inhalte. Literacy betont die Fähigkeit, sich Inhalte von Medienprodukten auch kritisch zu erschließen. Moser³⁹ beschreibt die unterschiedliche Herkunft beider Konzepte und zeigt die Differenzen auf.

In den Dokumenten der EU-Kommission wird *media literacy* in der deutschen Übersetzung jedenfalls als Medienkompetenz übersetzt. In einer offiziellen Verlautbarung vom 20. August 2009 wird die Bedeutung von *media literacy* für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung im globalen Wettbewerb betont: Es bestehe die Gefahr, „dass Europäer, ob alt oder jung, Gefahr laufen, die Vorteile der heutigen High-tech-Informationsgesellschaft ungenutzt zu lassen, sofern nicht mehr getan wird, ihre Medienkompetenz so weit zu erhöhen, dass sie Bild, Ton und Text abrufen, auswerten und bewerten sowie traditionelle und neue Medien zur Kommunikation nutzen und Medieninhalte schaffen können.“⁴⁰ Und es heißt weiter:

Medienkompetenz ist die Fähigkeit, die Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren. Medienkompetenz betrifft alle Medien: Film und Fernsehen, Hörfunk und Musik, die Printmedien, das Internet und alle anderen digitalen Technologien.

36 Winkler, H., Mediendefinition, in: Medienwissenschaft 1, 2004; Winkler 2008.

37 Aufderheide, P., Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, in: Kubey, R., Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives, Information and Behavior Vol. 6, New Brunswick, London 2001, S. 79–86; <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/>.

38 Es finden sich u. a. die Begriffe visual literacy, audio/video literacy, media literacy, computer literacy, digital literacy und auch game literacy und web literacy (vgl. Beetham/McGill/Littlejohn 2009; Buckingham 2010).

39 Moser 2004.

40 <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244>.

Es bleibt festzustellen, dass diese Definition zwar nicht im Widerspruch zu der medienpädagogischen Begriffsbildung steht, aber eben deutlich enger gefasst ist. In der öffentlichen Diskussion wird Medienkompetenz vor allem als Fähigkeit dem Individuum zugeschrieben und zu *einer* Kompetenz unter vielen, die um ihren Platz im Schulalltag kämpfen.

Zu bedenken ist, dass Medienkompetenz ein begriffliches Konstrukt ist, das durch seinen konventionellen Gebrauch definiert wird und nur wenig beeinflusst wird durch wissenschaftliche Setzungen. Pietraß⁴¹ warnt, dass der medienpädagogische Diskurs nach wie vor die Möglichkeit einer einheitlichen Bestimmung der Begriffe suggeriert (S. 74). Sie meint zu Recht: „Leitende begriffliche Konzepte einer Disziplin sollten sich nicht nur wissenschaftlich begründen, sondern auch an ihrer Orientierungsstärke für die Praxis messen lassen. Gibt eine Wissenschaft diesen Bezug zur Praxis auf, könnte dies den Verlust der disziplinären Deutungshoheit zur Folge haben.“ Und sie fragt danach, wie wissenschaftliche Diskussion anschlussfähig werden kann an den öffentlichen Diskurs zu Medienkompetenz. Insofern könnte die Medienpädagogik vor der Herausforderung stehen, sich entweder dem „verengten“ Verständnis von Medienkompetenz in der öffentlichen Diskussion anzuschließen oder den – zugegeben schweren – Weg einer „Ausweitung“ des Begriffs in der öffentlichen Diskussion zu forcieren.

7 Medienhandeln als Bildungsstandard in Lehrplänen

Betrachten wir Zielformulierungen für Medienhandeln und wie diese in Curricula Eingang finden. In der deutschsprachigen Diskussion haben vor allem zwei Modelle Aufmerksamkeit gefunden.⁴² Das in Paderborn entwickelte Modell von Tulodziecki⁴³ nennt folgende Aufgabenbereiche schulischer Medienerziehung:

- a) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
- b) Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge
- c) Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
- d) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und
- e) Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

Ausgearbeitet sind dabei Bildungsstandards für die vierte, sechste und neunte Jahrgangsstufe (z. B. für den ersten Aufgabenbereich, Niveau 1: „Verschiedene Möglichkeiten der Information, z. B. Nachschlagen im Lexikon, Internetrecherche oder Erkundung in der Realität, erläutern“).⁴⁴

41 Pietraß, M., Digital Literacies. Empirische Vielfalt als Herausforderung für eine einheitliche Bestimmung von Medienkompetenz, in: B. Bachmair (Hrsg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden 2010.

42 Herzig, B./Grafte, S., Bildungsstandards in der Medienbildung in internationaler Sicht. Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 2009; Online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/93>.

43 Tulodziecki, G., Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen, in: PLAZ (Hrsg.), Standards in der Medienbildung. PLAZ-Forum 16, (2007), S. 9–33.

44 Tulodziecki 2007 (Anm. 43).

Das Zürcher Modell⁴⁵ zur schulischen Medienbildung nennt folgende Handlungsfelder:

- a) Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten
- b) Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften und
- c) Medienreflexion und Kritik.

Die Spezifikation von Medienkompetenz im Rahmen der Kompetenzdefinition, wie sie in der schulpädagogischen Diskussion favorisiert wird, erscheint nach Moser schwierig, da Medienkompetenz domänenübergreifend anzulegen ist. Der Zürcher Ansatz orientiert sich deswegen an der Unterscheidung von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz nach Erpenbeck/Rosenstiel.⁴⁶ Es entsteht eine zweidimensionale Matrix, in der neun Standards beschrieben sind und in vier Kompetenzstufen (Ende 2. Schuljahr, Mittelstufe, 8. und 11. Schuljahr) ausgearbeitet ist (Beispiel für 1. Kompetenzstufe, Handlungsfeld (A), Sachkompetenzen: „Erfährt Medien als Unterstützung des Lernprozesses und der Kreativität“). Darüber hinaus werden 181 Indikatoren formuliert, mit denen die Erreichung eines Standards festgestellt werden kann (z. B.: „Ausgewählte Medien für vorgegebene Aufgaben selbstständig einsetzen“).⁴⁷

Diese Inhalte und Standards finden in Lehrplänen und Curricula in den letzten Jahren zunehmend Verankerung. Hier gehen die Bundesländer bzw. Kantone eigene Wege, wobei in der Schweiz bereits seit längerem weitreichende Bemühungen zur curricularen Verankerung von Medienbildung in der Schule erkennbar sind. Im Kanton Zürich sind diese Inhalte seit 1991 als sogenannter fächerübergreifender Unterrichtsgegenstand im Lehrplan der Volksschule verbindlich gemacht. Die Richtziele beinhalten alle oben genannten Aufgabenfelder und zeigen Verknüpfungen zu Fächern an.

1995 hatte die damalige Bund-Länder-Kommission der Schulministerien (BLK) in Deutschland einen Rahmen für Medienerziehung in der Schule beschlossen, der die Wichtigkeit von Medienerziehung betont und Zielvorstellungen ausführt. Dieser Rahmen ist von den Bundesländern bis heute unterschiedlich umgesetzt worden. Die Frage, ob man ein bestimmtes Unterrichtsfach benötigt, um Medienkompetenz zu vermitteln, wird dabei zunehmend weniger diskutiert. Es wurde verschiedentlich gefordert, *Medien* als eigenes Fach/eigenen Kurs einzurichten, denn Fächer wie Informatik oder Informationstechnische Bildung können (höchstens) Teile von Medienkompetenz vermitteln, aber auch andere Fächer wie Deutsch, Englisch oder Mathematik können Medienkompetenz immer (nur) in Teilen ansprechen. Weitgehend übereinstimmend, so der Eindruck, wird heute jedoch davon ausgegangen, dass Medienkompetenz keine eigene Domäne (und damit Unterrichtsfach) definiert, sondern domänen- und fachübergreifend anzulegen ist.

45 Moser, H. 2010. Moser, H. (2010). Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. VS Verlag Verlag.

46 Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.V., Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Aufl. 2007.

47 Moser, H., Standards für die Medienbildung. Ein Standardmodell aus der Schweiz, in: Computer+Unterricht 63, 2006, S. 49–55.

Festzustellen ist, dass zumindest in Bayern⁴⁸ und NRW⁴⁹ Medienbildung und -erziehung in allen Schulformen und Lehrplänen aller Jahrgangsstufen mittlerweile verbindlich verankert sind.⁵⁰ In den Ausführungen finden sich Formulierungen, die sich mit den o.g. Kompetenzdefinitionen weitreichend decken.⁵¹

8 Ansatzpunkte der Kompetenzentwicklung

Im Folgenden werden Ansatzpunkte für die Entwicklung von Kompetenzen für Medienhandeln beschrieben. Bisherige Konzepte setzen oft auf eine eher punktuelle Arbeit mit Medien in Schulen und Projekten. Neuere Ansätze versuchen, die Entwicklung von Medienkompetenz in den fachlichen Unterricht beim Lernen mit Medien und dem Umgang mit Medien in der Schule zu integrieren. Es können folgende Ansatzpunkte gesehen werden:

8.1 Unterrichtsgegenstand „Medien“

Kompetenz für aktives Medienhandeln bezieht sich zunächst auf Wissen *über* Medien. „Medien“ ist zunächst als ein Unterrichtsthema im Fachunterricht verankert, etwa im Fach Deutsch. Neben Sprach- und Literaturdidaktik hat sich Mediendidaktik etabliert, und die traditionelle Fokussierung auf „Text“ in seinen verschiedenen Genres hat sich ausgeweitet um die Beschäftigung mit Radio, Fernsehen oder eben auch auf das Internet. Es liegen vielfältige Ansätze vor, wie das Thema (Massen-) Medien aufgegriffen werden kann, um Wissen *über* Medien in verschiedenen Fächern zu vermitteln. Es liegen viele **Lerneinheiten zu Medienthemen vor**, bei denen die Wissensvermittlung *über* Medien im Vordergrund stehen, etwa zur Frage, wie funktionieren Massenmedien, was darf ich im Internet machen, worauf muss ich in sozialen Netzwerken achten etc. In diesen Einheiten können Informationen vermittelt werden.

Das Projekt ZEUS- Medienwelten⁵² der WAZ Mediengruppe in NRW bezieht sich auf „Zeitungen“ und wird bereits seit 2000 durchgeführt. Es nehmen jährlich etwa 50.000 Schüler/innen teil. Hier geht es um die Fähigkeit, Texte in Zeitungen zu verstehen und bewerten zu können und allgemeiner: Jugendliche zum Lesen und Schreiben zu motivieren. Für Lehrpersonen existieren umfangreiche Begleitmaterialien, die langjährig erprobt und ausgewertet wurden und in unterschiedlichen Lernsettings eingesetzt werden können (u. a. kooperatives Lernen mit Zeitungen⁵³). Das ebenfalls breit angelegte aktuelle Projekt „**ZeitungsZeit Nordrhein-Westfalen – Selbststän-**

48 Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 07.08.2003, Nr. III.6 – 5 S 1356–5.17 348 „Medienbildung: Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule: „In den Lehrplänen sind die Medien in allen Schularten und für alle Jahrgangsstufen verbindlich berücksichtigt. Die Beschäftigung mit ihnen ist eine übergreifende, integrative Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Alle Fächer haben einen Beitrag zu leisten. Eine kritische Beurteilung von Medien unter Einbeziehung der Gefahren ist selbstverständlicher Bestandteil schulischer Medienbildung.“ (S. 3).

49 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Musik, Kunst, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Heft 2012. Frechen 2003.

50 Gätzsch, M., Medienkompetenz laut Lehrplan. Wie viel schulisch vermittelte Medienkompetenz darf der Jugendschutz bei Kindern und Jugendlichen voraussetzen?, in: tv diskurs 38, 2006, S. 36–39.

51 <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomk/werkstatt/MK-lps.pdf>.

52 <http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/zeus/fuer-lehrer/>.

53 <http://www.derwesten.de/nachrichten/zeusmedienwelten/zeus/fuerlehrer/unterrichtshilfen/themenhefte/Kooperatives-Lernen-mit-Zeitungen-id81781.html>.

digkeit macht Schule“ der Stiftung Partner für Schule NRW thematisiert Lerninhalte der ökonomischen Bildung und fördert die Medien- und Lesekompetenz zugleich.

Ein anderes aktuelles Beispiel ist der „Medienführerschein Bayern“. Er wird seit Schuljahr 2009/10 mit 30 Klassen der Grundschule (3./4. Klasse) erprobt und soll ab 2011 für alle Grundschulen flächendeckend ausgerollt werden. Es liegen Materialien vor für 11 Lerneinheiten à 90 Minuten zu Themen wie: „Zuhörfähigkeit entdecken und schulen“, „Identifikationsfiguren im Fernsehen erkennen und hinterfragen“ oder „Chancen und Risiken von Computerspielen“. Schüler/innen sollen Medien erstellen und diese in einem Dokumentations-Portfolio über ihre Schulzeit hinweg sammeln. Es ist vorgesehen, diesen Ansatz über alle Schulstufen von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung auszuweiten. Lehrpersonen, die in dem Thema vielfach unsicher sind und entsprechende Unterstützung einfordern, wird so eine wichtige Hilfestellung geboten.⁵⁴

8.2 Projekte zur „aktiven Medienarbeit“

Im Kontext der „handlungsorientierten Perspektive“ der Medienpädagogik hat sich der Ansatz der „aktiven Medienarbeit“ entwickelt. Hier ist das Ziel, durch die Erfahrung eigener Produktion urteilsfähiger und kritischer für Fremdproduktionen zu werden. Es sollen Wege und Mittel der Beeinflussung von Rezipienten durch Massenmedien erkannt werden und ein reflektierter Umgang mit diesen erreicht werden.⁵⁵ Dieser Ansatz wurde vor allem in der außerschulischen Jugendarbeit entwickelt. Er ist auch für den schulischen Einsatz geeignet, etwa im Rahmen von fachübergreifendem Unterricht, Projektarbeit und freiwilligen Zusatzkursen. Solche Medienprojekte entstehen bspw. in der Produktion von Schulzeitungen, Schulradiobeiträgen oder Podcasts.⁵⁶ In diesem Rahmen können Lernende sehr viel über mediale Kommunikation erfahren und Kompetenzen für aktives Medienhandeln erwerben. In solchen Projektansätzen werden ganzheitlich Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen erworben, und es besteht die Möglichkeit, neben fachlicher Kompetenz auch personale und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Sie basieren oftmals auf freiwilliger Teilnahme und finden eher punktuell statt. Zugleich bieten sich auch neue Formen der Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen (z. B. Medienanstalten, Einrichtungen der außerschulischen Bildung⁵⁷).

Dabei fällt es in der schulischen Praxis vielfach schwer, einen Konnex zwischen solchen Medienprojekten und dem fachlichen Unterricht herzustellen: Es besteht die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit Medien in Stunden ausgelagert wird, die vom „eigentlichen“ Lernen abgesondert erscheinen. Betrachten wir Medienhandeln als grundlegende Voraussetzung für Lernen und Entwicklung, ist darüber hinaus nach Wegen zu suchen, wie Kompetenz für den aktiven Umgang mit Medien („Medienhandeln“) noch enger mit den fachlichen Lernaktivitäten im Unterricht und anderen Aktivitäten in der Schule verknüpft werden können.

54 Das griffige Label „Medienführerschein“ ist dabei sicherlich auch dem Wunsch nach publikumswirksamer Präsentation geschuldet.

55 Schell, F., Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis, in: merz, Medien + Erziehung 50 (5), 2006.

56 Siehe Günnel, T./Löffler, M., Perspektiven aktiver Medienarbeit an Schulen und Hochschulen – Schulradios und Audio-produktionen an Freiburger Schulen. PH Ludwigsburg: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 2009.

57 Niesyto, H., Zur Kooperation von außerschulischer Medienarbeit mit Schule. Nexum: Juni 2003/ Heft 10; <http://www.gmk-net.de/index.php?id=314>.

8.3 Reflektierter Wissenserwerb *mit* Medien

Wissenserwerb vollzieht sich in allen Unterrichtsfächern immer auch *mit* (technischen) Medien und zunehmend spielen dabei auch digitale Medien eine Rolle. Zum Teil arbeiten die Schüler/innen mit Computeranwendungen und digitalen Medien in der Schule. Zum Teil erhalten die Schüler/innen Arbeitsaufträge für zuhause und die Ausarbeitung am heimischen Rechner. Kompetentes Medienhandeln lässt sich letztlich nicht einem Unterrichtsfach zuordnen, sondern wird in Fächern „beiläufig, jedoch nicht automatisch“ auch in der Auseinandersetzung mit Fachinhalten entwickelt.⁵⁸ **Beiläufig** meint: Kompetenz für Medienhandeln wird erworben, indem mit Medien thematisch umgegangen wird. Im Mittelpunkt stehen fachliche Lernziele, die in der Regel mit technischen Medien vermittelt werden, um bestimmte Lernprozesse anzuregen und Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Kompetenz wird dabei **nichtautomatisch** erworben, das heißt: Der didaktische Einsatz von Medien (Texte, Bücher, Computer) entwickelt dabei nun keineswegs durch den Einsatz des Mediums bereits Medienkompetenz.

Der erforderliche Lernschritt im Fachunterricht erfordert die Explikation von Erfahrungen in der Mediennutzung, etwa bei der Auswahl bestimmter Medientechniken, die benannt und begründet werden können. („Unsere Gruppe hat diesmal ein Wiki genutzt für das Zusammentragen von Argumenten. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es gar nicht so einfach ist, die Übersicht zu halten. Beim nächsten Mal müssten wir ...“) Die Entwicklung von Medienkompetenz ist damit in der Mediennutzung in einer Vielzahl von Unterrichtsstunden angelegt. Der „Schritt zur Medienkompetenz“ erfordert einerseits die Bereitstellung von medialen Optionen im Lehr-Lernprozess und die Unterstützung in deren Nutzung sowie andererseits Zeit und Raum für die Reflexion der Erfahrungen im Umgang mit Medien.

In verschiedenen Fächern und Prokelten stellen Lehrpersonen auch Computer-Anwendungen vor; es gilt, dies als Chance auch für weiterreichende Reflexion zu nutzen. In Medien- und IT-**Schulungen** werden vor allem Fertigkeiten in der Nutzung von Hard- und Software, auch für Audio- oder Videoproduktionen, trainiert, zugleich bieten sich unmittelbare Ansatzpunkte für die Reflexion des eigenen Umgangs mit Technik, gesellschaftlicher Folgen oder ähnlicher Fragen an.

Diese Ansätze, die auf die Mediennutzung *im Lernprozess* aufsetzen, sind an das fachliche Lernen gekoppelt: Die Schüler/innen arbeiten mit Medien (z. B. mit MS Excel in der Mathematik oder mit einem MIDI-Sequencer in Musik) und reflektieren dabei ihr Nutzung und die Implikationen der digitalen Medien und Werkzeuge. Auch hier ist das Lernen mit den Medien als Chance zu sehen, die Vermittlung von Lehrinhalten mit Medienkompetenz zu verbinden.

Die weitreichende Bedeutung macht es naheliegend, die Kompetenz für Medienhandeln mit dem fachlichen Lernen integral zu verbinden, sei es in der Beschäftigung mit Literatur, Fernsehbeiträgen, Musik, Geometrie, Sprachen und Landeskunde etc. Dabei besteht das Paradox: Die universelle Bedeutung von Medienhandeln steht als Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und damit als Voraussetzung für kulturelle Partizipation und soziale Verständigung, Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung. Medienkompetenz wird in der Öffentlichkeit übereinstimmend als wichtig deklariert, doch mit vielen Themen hat Medienkompetenz gemein, dass sie ihren Platz im Schulbetrieb schwer findet. Dadurch, dass sich Medienkompetenz in allen Fächern und „überall“ vermitteln lässt, besteht die Gefahr, dass sie nirgends vermittelt wird. Warum sollte

58 Siehe auch Kerres, M., Internet und Schule. Eine Übersicht zu Theorie und Praxis des Internets in der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik 46 (1), 2000, S. 113–130.

ein/e Erdkunde-, Mathematik- oder gar Musiklehrer/in für Medienkompetenz zuständig sein? Dabei können diese – wie jede andere Lehrperson – im Zusammenhang mit *Google Streetview*, mit Algorithmen der Suche im Internet oder illegalen Musik-Downloads verschiedene Aspekte von Medienkompetenz aufgreifen.

8.4 Schule als medialer Lernraum

Darüber hinaus wird Schule als Ganzes zunehmend auch als Lern- und Erfahrungsraum betrachtet, in dem Lehrende und Lernende untereinander und mit der Umwelt über technische Medien – auch außerhalb von Unterricht – kommunizieren: Die Schule verschickt Einladungen und Protokolle per E-Mail an Eltern, die Lehrkräfte legen gemeinsam verwendete Materialien in digitalen Ordnern ab, Schüler/innen erfahren von Änderungen im Unterrichtsplan über die Lernplattform, sie informieren über ein soziales Engagement auf Webseiten der Schule. Schule beinhaltet damit als Ganzes eine medial angereicherte Umwelt, in dem sich die Kompetenz für aktives Medienhandeln entwickelt. Diesen Raum gilt es zu gestalten und damit als Chance zu begreifen, gemeinsam Kompetenzentwicklung zu betreiben: für die Lehrkräfte, für die Lernenden und für die Eltern. Dies betrifft nicht nur das Handling von Computeranwendungen, sondern auch die Reflexion des Miteinander-Umgehens in und mit den neuen Medien und Kommunikationswegen. Solche medienökologischen Ansätze, die sich mit der medialen Kommunikation innerhalb der Schule und mit ihrer Umwelt beschäftigen, thematisieren die Mediennutzung in der Lernumwelt, um die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern. Entwicklung von Kompetenz bedeutet für die Schule etwa als Ganzes, sich auf Regeln der Mediennutzung in der Schule zu verständigen und eine Art „Policy“ für die Internet-Nutzung zu formulieren. Heinen⁵⁹ (2010) hat aus Sicht des Ansatzes von „Educational Governance“ dargestellt, wie Schule sich dieser Aufgabe widmen kann.

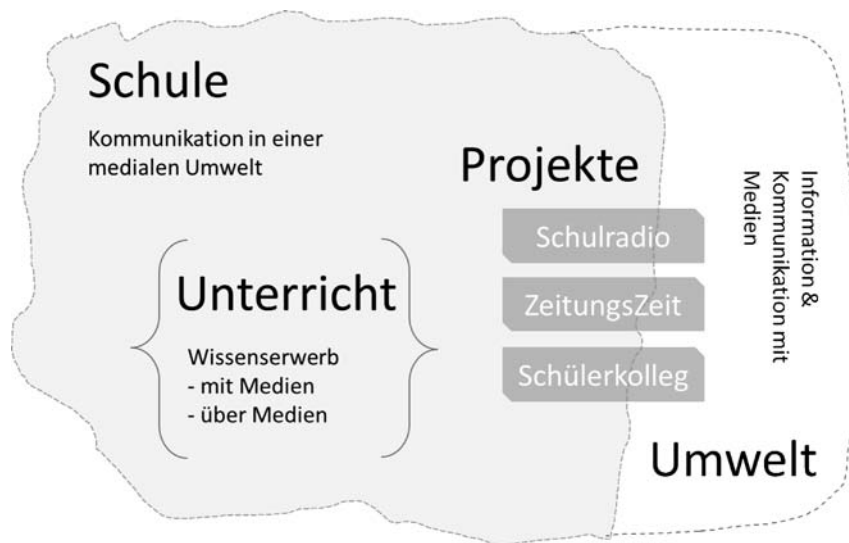


Abbildung 2: Medienarbeit in der Schule mit Beispielprojekten

59 Heinen, R., Nachhaltige Integration digitaler Medien in Schulen aus Sicht der Educational Governance, in: Interaktive Kulturen – Workshop-Band, Berlin 2010, S. 231–238.

8.5 Andere Lernangebote

Lernangebote gibt es nicht nur innerhalb der Schule, sondern sie werden auch von anderen Institutionen und Kontexten zur Verfügung gestellt. So bieten insbesondere Landesmedienanstalten zunehmend Informationen zum Thema Medien, die sich an Schüler/innen ebenso wie an Lehrkräfte und Eltern richten. Diese Angebote können auch für das Lernen der schulischen Akteure nutzbar gemacht werden.

Ein „Medienführerschein“, wie er für Eltern⁶⁰ im Auftrag der deutschen Bundesregierung entwickelt und angeboten wird, enthält beispielsweise einen Internet-Test mit ca. 30 Fragen zur Medienerziehung. Der zeitliche Aufwand zur Bearbeitung beträgt ca. 15–20 Minuten. Damit liegt ein niedrigschwelliges Angebot vor, das für eine breite Öffentlichkeit gedacht ist. Insofern erscheint der gewählte Ansatz unter diesen Bedingungen angemessen, wenn man seine Grenzen berücksichtigt.⁶¹

In einem solchen Wissenstest, der sich darauf bezieht, was im Kontext der Mediennutzung erlaubt und verboten ist, wird implizit vermittelt, dass die gesetzlichen Regelungen hierzu, etwa zum Internet, eindeutig und bindend sind. Gerade für das Internet erscheint dies jedoch noch im Fluss. Wir brauchen, um im Bild zu bleiben, eine theoretische und eine praktische Prüfung für einen „Medienführerschein“. Die theoretische Prüfung könnte zwar mithilfe solcher Testitems erfasst werden, doch bedarf es auch der „Fahrstunden“, um Praxis zu erlangen und die richtigen Einstellungen gegenüber anderen Verkehrsteilnehmenden im Alltag zu entwickeln. Eine praktische Fahrprüfung des Medienführerscheins kann jedoch nur im aktiven Umgang mit Medien erfolgen. Insofern bietet es sich an, solche Informationsangebote einzubeziehen in schulische Lernangebote, die auch die Handlungsebene stärker ansprechen.

9 Einstellungsebene und Medienhandeln

Es kann festgehalten werden, dass bei vielen Kindern und Jugendliche Wissensdefizite zu rechtlichen Fragen der Mediennutzung vorliegen. Deswegen wird in den meisten vorliegenden Maßnahmen der Kompetenzentwicklung ein Schwergewicht auf die Vermittlung von Wissen, etwa rechtlicher Regelungen für das Verhalten im Internet, gelegt.

Dabei ist zu bedenken, dass vielen Jugendlichen solche Regelungen sogar bekannt sind, diese aber möglicherweise emotional infrage stellen oder ablehnen. Wenn es etwa darum geht, was im Internet erlaubt ist, dann stoßen aufmerksame Schüler/innen schnell Diskussionen an, die auf grundlegende gesellschaftliche Konflikte verweisen. Manche Jugendliche fürchten, der Staat könne *ihre* Persönlichkeitsrechte im Internet keineswegs schützen und würde gegen deren Verletzungen nicht hinreichend vorgehen, sondern sich vor allem um Rechte großer Verlage und Rechteeigner kümmern. Sie können in ihrem Umfeld erleben, dass (für sie) kleinste Verstöße mit unverständlichen Strafen verbunden sein können. Wenn der Großvater erzählt, wie er in jungen Jahren Musik auf eine Kassette für die Großmutter kopierte, um sie für sich zu erobern, ist es zunächst schwer zu vermitteln, warum das gleiche Phänomen mit digitalen Musikstücken und im Internet ein kriminelles

60 <http://schau-hin.info/sh-medienpass.html>.

61 Zusätzlich liegen zahlreiche, zum Teil deutlich umfangreichere Informationsangebote für Eltern und Pädagog/innen vor, z. B. auf Landesebene die Webseiten der Landesanstalt für Medien in Düsseldorf: <http://www.internet-abc.de/eltern/>.

Delikt darstellt. Durch die intensive Nutzung des Internets bei Kindern und Jugendlichen – und den vielfach mangelnden Erfahrungen von Eltern, die hier Vorbild oder Ratgeber sein könnten – sind diese Fehlverhalten und ihren Folgen, wie z. B. Abmahnungen, besonders ausgeliefert. Denn das Internet ist für Jugendliche nicht einfach „ein weiteres Medium“, sondern zentraler Teil ihrer Lebenswelt, in der sie sich bewegen, um Informationen zu erhalten, sich mit Freunden zu verabreden und auszutauschen. Sie sind unmittelbar mit – aus ihrer Sicht nachvollziehbaren – „Ungerechtigkeiten“ konfrontiert, wie zum Beispiel Abmahnungen, die mit nicht nachvollziehbaren Gebühren versehen werden.

Im Umgang mit dem Internet, so können es zumindest manche Kinder und Jugendliche erleben, stellt sich die Frage, ob hier „gleiches Recht für alle“ gilt. So ist es für eine Lehrperson schwer vermittelbar, warum ein Schüler für das Kopieren einer Datei mehrere Tausend Euro zahlen soll, während Unternehmen fremde Dateien kopieren, einstellen oder „Cachen“. Lehrende kommen in Erklärungsnot, wenn sie erklären sollen, warum z. B. für die Schüler/innen das Kopieren, Speichern und Verfügbarmachen von Webinhalten, Bildern oder Musikaufnahmen anderer nicht erlaubt ist, obwohl Google, Yahoo und andere Unternehmen dies offensichtlich in großem Stil, etwa beim Cachen in ihren Suchmaschinen und Aufbereiten für ihre Informationsangebote, durchführen. Oder warum ein Schüler Bilder vom Nachbarn nicht ins Netz stellen darf, wo Unternehmen weltweit und ohne jede Nachfrage solche Aufnahmen erstellen und ins Netz stellen. Oder warum ein Schüler seine Daten im Internet nicht löschen lassen kann, obwohl sie ihm „gehören“. Oder warum Daten – ungefragt – über mich gesammelt, zusammengeführt und über meinen Tod hinaus öffentlich verfügbar gemacht werden, obwohl das doch vermutlich gegen geltendes (nationales) Recht verstößt.

Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, Kindern und Jugendlichen zu erläutern, dass das Internet die Rechtsprechung vor völlig neue Fragen stellt, die bislang noch immer im Fluss sind und die Rechtsentwicklung Realität immer erst mit einem gewissen Zeitabstand einholt.⁶² Es kann auch sein, dass das gesetzliche Regelwerk die Lebenswirklichkeit der jungen Menschen und ihr Leben „im Netz“ (noch) nicht hinreichend abbildet. Für die Kinder und Jugendlichen ist das Internet einfach immer schon da gewesen, für sie ist schwer nachvollziehbar, dass sich ein Internetrecht erst langsam entwickelt.

Mit diesen Anmerkungen soll deutlich gemacht werden, dass eine rein kognitiv angelegte Wissensvermittlungsstrategie bei Kindern und Jugendlichen nicht hinreichend ist, sondern das Medienthema ein durchweg konfliktbeladenes Thema ist und sich die gesellschaftliche Diskussion über die – vielleicht auch Ohnmacht einer – „Ordnung“ im Internet hier unmittelbar widerspiegelt. Es wird für eine Lehrperson nicht ausreichen, nur mit vorgefertigten Unterrichtsmaterialien eine Lerneinheit gestalten zu wollen, wenn sie sich nicht intensiver selbst mit dem Thema auseinandergesetzt hat. Diese Fragen fordern, sich auf eine intensivere Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen einzulassen. Nur so wird sie auf die Fragen, die die Jugendlichen bewegen, glaubhafte Antworten finden.

Kompetenz für aktives Medienhandeln lässt sich folglich nur entwickeln, wenn auch die Einstellungsebene gleichermaßen Berücksichtigung findet. Entsprechende Ansätze müssen die Befindlichkeiten und Friktionen in den Erfahrungswelten von Jugendlichen sensibler aufgreifen als bisher vielfach diskutiert.

62 Siehe etwa *Goerlich, H.* (Hrsg.), *Rechtsfragen der Nutzung und Regulierung des Internet*, Berlin 2010.

10 Schluss

Der vorliegende Beitrag hat Perspektiven der medienpädagogischen Diskussion aufgezeigt. Dabei sollte deutlich werden, dass neben der Frage der Medienwirkungen für die Medienpädagogik vor allem die pädagogischen Optionen der Entwicklung von Medienkompetenz von Interesse sind: Die handlungsorientierte Perspektive, die die Befähigung des Individuums verfolgt, erfährt mit der gestaltungsorientierten Perspektive, die lern- und entwicklungsförderlichen Umwelt fokussiert, eine wichtige Erweiterung.

Aufgezeigt werden konnte die Diskrepanz zwischen dem medienpädagogischen Diskurs und der Verengung des Begriffs Medienkompetenz in der alltagssprachlichen Nutzung. In den Lehrplänen und Curricula konnten Zielvorstellungen von Medienkompetenz in den letzten Jahren erfolgreich verankert werden. Zunehmend liegen auch ausgearbeitete Bildungsstandards vor, die mit Zielvorstellungen in den Lehrplänen harmonieren. Bei den Maßnahmen zur Entwicklung von Kompetenz für Medienhandeln lassen sich jedoch teilweise verengte Vorstellungen aufzeigen, bei denen eine Verkürzung auf die Wissensdimension festzustellen ist. Weitgehend vernachlässigt wird die Einstellungsebene, die ein Einlassen auf die Bedingungen des Medienhandelns von Jugendlichen und ihren Konfliktlagen erforderlich macht.

Ansatzpunkte der Entwicklung von Kompetenz für Medienhandeln in Schulen bestehen auf folgenden Ebenen:

- Die Schule als Ganzes als medialer Lernraum, in dem die Akteure untereinander und nach außen medial kommunizieren,
- der Unterricht, in dem Lernen mit Medien und über Medien stattfindet und
- Projekte, in denen Schüler/innen sich mit Medien auseinandersetzen und Schule vielfach über Medien mit der Umwelt enger in Kontakt tritt sowie
- Angebote der schulischen Umwelt (medial oder personal), die mit den schulischen Aktivitäten unterschiedlich intensiv verbunden sein können.

Zielführend erscheinen Ansätze, die sich auf die alltägliche Mediennutzung und ihrer Reflexion im Unterricht, der schulischen Kommunikation und in der Freizeit beziehen, um eine Verknüpfung zur Handlungsebene herzustellen. Dies kann in Projekten geschehen, doch eine bloß punktuelle Beschäftigung mit dem Thema Medien durch Auslagerung auf Projekte sollte vermieden werden. Eine wichtige Chance wäre es darüber hinaus, die Schule als Ganzes als medialen Lern- und Erfahrungsraum wahrzunehmen und zu gestalten.

Verf.: Prof. Dr. Michael Kerres, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg, E-Mail: michael.kerres@uni-duisburg-essen.de