

Gerhard Tulodziecki

5.10.2005

## Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Kinder, Jugendliche und Erwachsene können in der Bundesrepublik Deutschland auf ein breites Medienangebot zurückgreifen. Die Palette der Medien umfasst sowohl Presse und Buch, Hörfunk und Tonträger als auch Film und Fernsehen, Computer und Internet. Die Medien bieten auf der Basis der im Grundgesetz verankerten Meinungs-, Informations- und Pressefreiheit ein weitgefächertes Programm von Nachrichten und politischen Magazinen über vielfältige fiktionale, dokumentarische und bildungsbezogene Angebote bis zu inszenierten Gewalt- und Horror-szenarien.

Hinsichtlich der Mediennutzung waren deutsche Haushalte im Jahr 2004 nahezu vollständig mit Fernseh- und Radiogeräte und zu 58% mit Personalcomputern ausgestattet. Die Reichweite von Fernsehen und Hörfunk betrug im Jahr 2000 im Durchschnitt pro Tag jeweils 85%. Für die Tageszeitung wird sie mit 54% und für das Internet mit 10% angegeben. Die Gesamtzeit für die Mediennutzung innerhalb und ausserhalb der Freizeit belief sich im Jahr 2000 auf 502 Minuten pro Tag. (Vgl. Media Perspektiven 2004, S. 63 ff.). Bei diesen Durchschnittswerten ist zu bedenken, dass sich die Ausstattungszahlen und Nutzungsdaten für Kinder und Jugendliche zum Teil deutlich von ihnen unterscheiden. Beispielsweise nutzen 78% der 15-jährigen regelmässig den häuslichen Computer (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180). Nach einer Untersuchung in Bayern haben Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien im

Durchschnitt zu 86 % einen Zugang zu einem häuslichen Computer (vgl. Bofinger 2001, S. 228)

Vor diesem Hintergrund stellen sich für die Medienpädagogik generell und auch in Deutschland vor allem zwei Leitfragen:

- (1) Wie kann das vielfältige Medienangebot in sinnvoller Weise für Lernen und Lehren genutzt werden?
- (2) Welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben ergeben sich aus der umfangreichen Mediennutzung und wie können sie wahrgenommen werden?

Ein erster Blick ins Internet liefert bei der Suche nach dem Begriff «Medienpädagogik» den Hinweis auf ca. 263.000 Fundstellen [am 08.02.05, während im August 2002 noch von (nur) 32.000 Fundstellen gesprochen wurde (vgl. Medienpädagogik heute 2002, S. 210)]. Wie man diese Zahlen auch im Detail beurteilen mag, zweifellos signalisieren sie, dass es eine Fülle von Aussagen und Aktivitäten zum Thema Medienpädagogik gibt. Dabei stellen sich für die obigen Leitfragen verschiedene Teilfragen, z. B. nach konzeptionellen und theorieorientierten Überlegungen zur Medienpädagogik, nach der Forschung und Entwicklung, nach geeigneten Medienangeboten, nach der Praxis der Medienverwendung und Medienerziehung, nach der medienpädagogischen Ausbildung, nach einer institutionellen Verankerung der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland usw.

Bevor Entwicklungen zu solchen Fragen dargestellt werden, sind einige begriffliche Hinweise vonnöten.

### Zur Begriffsvielfalt in der Medienpädagogik

Obwohl die beiden oben genannten Leitfragen in vielerlei Hinsicht miteinander verwoben sind, verlief und verläuft ihre Bearbeitung in Deutschland bis heute weitgehend parallel. Auf der Ebene der Praxis wird Medienpädagogik demnach zum einen durch die Medienverwendung bzw. Mediennutzung für Lern- und Lehrprozesse und zum anderen durch medienerzieherische Bemühungen gekennzeichnet. Auf der Ebene der Wissenschaft kann man in entsprechender Weise die Mediendidaktik von der Medienerziehungstheorie unterscheiden, obwohl die Begriffsverwendung keineswegs einheitlich ist. So wird zum Teil nicht zwischen praktischer Medienverwendung und Mediendidaktik sowie zwischen Medienerziehung und Medienerziehungstheorie unterschieden, zum Teil wird der Begriff der Medienpädagogik nur auf den Bereich der Erziehungs-

und Bildungsaufgaben bezogen und der Medienverwendung bzw. Mediendidaktik nebeneinander. Hinzu kommt, dass der Medienbegriff explizit oder implizit unterschiedlich verstanden wird. Das Begriffsverständnis reicht von Medien als jeglicher Form der Erfahrung bzw. Kommunikation (einschliesslich der Sprache oder der Musik) bis zu einem engeren Medienbegriff, bei dem nur dann von Medien gesprochen wird, wenn im Kommunikationsvorgang technische Hilfsmittel zum Tragen kommen.

Des Weiteren wird die Begriffsvielfalt noch dadurch vergrössert, dass sich mit der Verwendung des Computers die so genannte informationstechnische oder informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung – weitgehend parallel zur Mediendidaktik und Medienerziehungstheorie – entwickelt hat. Sie umfasst sowohl Fragen der Verwendung von Computern für Lern- und Lehrprozesse als auch Fragen einer kritischen Reflexion der Computerverwendung in Schule und Gesellschaft.

Da bei der bisherigen Begriffsvielfalt noch zusätzlich das Problem besteht, dass die Begriffe Pädagogik oder Erziehung für ältere Zielgruppen in gewisser Weise unangemessen erscheinen, ziehen einige Autorinnen und Autoren den Begriff Medienbildung als Oberbegriff für Medienverwendung und Medienerziehung vor. Medienbildung wird dabei nicht nur zur Bezeichnung des Bildungsvorgangs, sondern auch zur Beschreibung des angestrebten oder erreichten Zustands benutzt. In solchen Zusammenhängen wird ausserdem noch der Begriff Medienkompetenz verwendet, um das besondere Vermögen des Menschen im Umgang mit Medien oder eine wichtige Zielkategorie für medienbildnerische oder medienpädagogische Aktivitäten zu kennzeichnen.

Vor dem Hintergrund dieser – in der deutschsprachigen Literatur zu findenden – Begriffsvielfalt, soll im Folgenden der Begriff Medienpädagogik als Oberbegriff für die Teilgebiete der Mediendidaktik und der Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie verwendet werden, wobei sich die Mediendidaktik auf die Mediennutzung für Lernen und Lehren und die Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie auf Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und der mit ihnen verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien bezieht. Dabei werden «Medien als Mittler verstanden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.» (Tulodziecki und Herzig 2002, S. 64)

Mit den Hinweisen zu der begrifflichen Vielfalt in der Medienpädagogik sind bereits wichtige Diskussionslinien angesprochen. Diese sollen in diesem Beitrag weiter entfaltet werden. Dabei sind vielfältige Entwicklungsstränge zusammenzufassen, was notwendigerweise zu einer vereinfachten Darstellung der komplexen Mediendiskussion führen muss. Weder können die jeweils (auch) medienspezifischen Diskussionslinien, z. B. zum Film oder zum Computer, im Detail verfolgt werden, noch lassen sich in dieser kurzen Darstellung alle Anwendungsbereiche – von der frühkindlichen Erziehung bis zur Seniorenbildung – gleichermaßen berücksichtigen. Deshalb sollen vor allem medien- und zielgruppenübergreifende Aspekte der Medienpädagogik in Deutschland zur Sprache kommen, wobei allerdings ein gewisser Akzent bei der – alle Kinder und Jugendlichen betreffenden – schulischen Medienpädagogik gesetzt wird. Zugleich wird es nicht möglich sein, alle medienpädagogischen Aktivitäten in der Bundesrepublik Deutschland zu erfassen. Es lassen sich immer nur einzelne Beispiele anführen, die jeweils auch als Exempel für andere Aktivitäten dienen sollen.

Im Folgenden geht es zunächst um inhaltliche Diskussionslinien im Bereich von Mediendidaktik und Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie. Danach werden Fragen der medienpädagogischen Ausbildung sowie der institutionellen Entwicklung im Bereich der Medienpädagogik behandelt.

### **Zur Situation im Bereich der Medienverwendung und Mediendidaktik**

Die mediendidaktische Situation in Deutschland lässt sich nach verschiedenen Gesichtspunkten charakterisieren. Aus der Fülle möglicher Gesichtspunkte sollen in diesem Abschnitt konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen, Forschung und Entwicklung, Aspekte der Bereitstellung von Materialien sowie Fragen der Umsetzung in der Praxis thematisiert.

#### *Konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen zur Mediendidaktik*

In der Pädagogik haben Gedanken zu der Frage, in welcher Form Lerninhalte an Kinder und Jugendliche herangetragen werden sollen, eine lange Tradition. Entsprechende Überlegungen waren in Deutschland bis in die 1960er Jahre hinein der Unterrichtsmethodik zugeordnet. Erst als Heimann (1962) die Medienwahl als eigenes Entscheidungsfeld von Unterricht – neben Intention, Thematik und Methodik – auswies, entwickelte sich in

Westdeutschland eine eigenständige Mediendidaktik. In der ehemaligen DDR blieb der Begriff Medien allerdings als «westlich geprägter» Begriff verpönt. Dennoch gab es auch dort in der Didaktikdiskussion ein intensives Nachdenken über Lehr-, Lern-, Arbeits- oder Unterrichtsmittel (vgl. z. B. Klingberg 1972).

Vor dem Hintergrund der Didaktikdiskussion lassen sich im Rückblick zunächst vier Konzepte der Medienverwendung ausmachen, die bis heute in Theorie und Praxis einen gewissen Stellenwert haben:

- das Lehrmittelkonzept, das bereits mit den didaktischen Überlegungen von Comenius (1657) grundgelegt wurde und in dem Medien, z. B. Bilder oder Landkarten, als Hilfsmittel des Lehrers gelten, die dieser flexibel in den Unterricht einbringen kann,
- das Arbeitsmittelkonzept, das – u. a. ausgehend von Pestalozzis Überlegungen – in der Reformpädagogik der 1910er und 1920er Jahre besondere Bedeutung erlangte und bei dem Medien, z. B. Montessori-Materialien, als Lern- oder Arbeitsmittel in der Hand der Lernenden begriffen werden,
- das Bausteinkonzept, das in Deutschland vor allem in den 1960er und 1970er Jahren mit der vorherigen Entwicklung des Unterrichtsfilms und nun mit der Entwicklung des Schulfernsehens die mediendidaktische Diskussion dominierte und bei dem Medien als Bestandteile des Unterrichts mit einer eigenen didaktischen Struktur gesehen werden, die mit dem personal geführten Unterricht abzustimmen ist,
- das Systemkonzept, das sich seit den 1960er Jahren – zum Teil parallel zum Bausteinkonzept – mit der Übernahme angloamerikanischer Ansätze zur programmierten Unterweisung entwickelte und bei dem der Unterricht mehr oder weniger vollständig durch Medienverbände abgedeckt werden soll, z. B. durch Schulfernsehsendungen in Verbindung mit Lernprogrammen in Buchform (vgl. auch Hagemann 2001).

Entsprechende konzeptionelle Vorstellungen zum Verhältnis von Medienverwendung und Lernen sind bis heute in Entwicklungen zum computerunterstützten Lernen bzw. zum e-learning – wenn auch auf anderer technischer Basis – wirksam. Allerdings hat sich – vor allem mit der Kritik am Systemkonzept – seit den 1980er Jahren in Deutschland ein weiteres Konzept entwickelt, das man in Abhebung von bisherigen Konzepten als Lernumgebungskonzept bezeichnen kann.

Grundlegend für dieses Konzept ist die Forderung, dass Lernen nicht als Prozess der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten

von einem Lehrenden oder einem Lehrsystem an Lernende zu betrachten ist. Lernen soll vielmehr als aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung gestaltet werden. Elemente einer solchen Lernumgebung können u. a. verschiedene mediale Angebote sein – von der Zeitung bis zum Internet. Insgesamt geht es beim Lernumgebungskonzept darum, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit relevanten Themen komplexe Aufgabenstellungen ausdifferenzieren oder eigene Fragestellungen entwickeln, Analysen durchführen und eigenständige Lösungen erarbeiten, wobei sie die Informationen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigen, selbstständig in Interaktion mit ihrer Lernumgebung erarbeiten, z. B. durch Zugriff auf Bücher, auf Ton- und Bildträger verschiedener Art oder durch die Nutzung von CD-ROMs und Internetangeboten. Im Rahmen des Lernumgebungskonzepts können Lernende auch eigene mediale Produkte herstellen, z. B. eine Broschüre, einen Satz von Arbeitstransparenten, einen Videobeitrag oder verschiedene Web-Seiten.

Als theoretische Basis für das Lernumgebungskonzept wurde bzw. wird in Deutschland zum einen die didaktische Diskussion und zum anderen die lerntheoretische Diskussion herangezogen.

In der Didaktik sind seit den 1980er Jahren zunehmend handlungsorientierte Konzepte entwickelt worden (vgl. z. B. Gudjons 1986; Jank und Meyer 1991; Tulodziecki 1994). In solchen Konzepten wird für Lehren und Lernen u. a. gefordert,

- Lernen durch komplexe und für Kinder und Jugendliche handlungsbedeutsame Aufgaben anzuregen,
- vorhandene Kenntnisse oder Fähigkeiten und Einstellungen zu aktivieren und im weiteren Verlauf des Lernprozesses ausdifferenzieren und zu erweitern, ggf. auch zu korrigieren,
- eigene Vorgehensweisen und Lösungen kooperativ erarbeiten und vergleichen sowie diskutieren zu lassen und
- Möglichkeiten der Anwendung sowie der Reflexion von Lernprozessen zu bieten (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, S. 196 f.).

Zu ähnlichen Forderungen kommt auch die eher lernpsychologisch bzw. lerntheoretisch geführte Diskussion in Deutschland. In der Auseinandersetzung mit zunächst behavioristischen, dann mit kognitionstheoretisch und schliesslich mit konstruktivistischen Lerntheorien ist heute – mindestens in der wissenschaftlichen Diskussion – weitgehend das Konzept situierten Lernens anerkannt, das nach Mandl, Gruber und Renkl (2002, S. 143 ff.) durch komplexe Ausgangsprobleme, durch Authentizität und Situietheit,

durch multiple Perspektiven, durch Artikulation und Reflexion sowie durch sozialen Austausch gekennzeichnet sein soll. Bei der Entwicklung dieser Merkmale war die deutsche lerntheoretische Diskussion insbesondere durch entsprechende Ansätze aus dem angloamerikanischen Raum beeinflusst, z. B. durch die Cognitive-Flexibility-Theorie, durch den Anchored-Instruction-Ansatz und durch den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (vgl. Straka und Macke 2002).

Ob man nun von der eher didaktisch orientierten oder der eher lerntheoretisch orientierten Diskussion ausgeht – in jedem Fall kommen den Medien bei der Umsetzung entsprechender Konzepte wichtige Funktionen zu: als Mittel der Einführung komplexer Aufgaben, als Informationsquelle oder Lernhilfe, als Werkzeug für eigene Aufgabenlösungen, als Möglichkeit der Bereitstellung von Materialien für eigene Analysen oder Bearbeitungen, als Instrument der Speicherung und Präsentation eigener Arbeitsergebnisse sowie als Hilfsmittel für Kommunikation und Kooperation (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, S. 202 ff.).

#### *Zur Forschung und Entwicklung im Bereich der Mediendidaktik*

Bei Fragen mediendidaktischer Forschung und Entwicklung lassen sich zum einen Einzelforschungen und -entwicklungen unterscheiden, die an einzelnen Hochschulen oder Institutionen aufgrund entsprechender Arbeitsschwerpunkte und zum Teil als Qualifikationsarbeiten durchgeführt werden, und zum anderen Verbundaktivitäten, mit denen Forschungs- oder Entwicklungsschwerpunkte bei besonderer finanzieller Förderung gebildet werden. Aus methodologischer Sicht kann man die Forschungsarbeiten danach unterscheiden, ob es sich eher um Erhebungen, z. B. zur Medienutzung in Schulen, um Experimente, z. B. zum Einfluss der angesprochenen Sinne auf den Lernerfolg, oder um Evaluationen, z. B. zum Erreichen bestimmter Ziele bei Sprachlernprogrammen, handelt.

In der mediendidaktischen Einzel-Forschung in Deutschland dominierten zunächst – ähnlich wie im angloamerikanischen Raum – experimentell oder evaluativ angelegte Vergleichsstudien, z. B. zwischen dem herkömmlichen Unterricht und dem Medienunterricht. Da diese Studien häufig statistisch nicht-signifikante Ergebnisse erbrachten, wurden sie zunehmend durch Untersuchungen abgelöst, in denen es um den Einfluss einzelner Medienmerkmale auf den Lernerfolg geht, wobei zum Teil der Einfluss in Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen ermittelt wird. So haben – um nur

ein Beispiel zu nennen – Brünken und Leutner (2001) den Einfluss von Präsentationsmodi (Text-Bild-Kombination nur visuell oder visuell und auditiv) auf den Wissenserwerb unter Berücksichtigung des Vorwissens untersucht. Neben solchen quantitativ orientierten Studien werden in jüngerer Zeit auch qualitativ orientierte Erhebungen durchgeführt, in denen z. B. Videoaufzeichnungen von Unterricht mit Medienverwendung im Hinblick auf die dabei wirksam werdenden Handlungsmuster analysiert werden (vgl. z. B. Blömeke 2003, S. 76 ff.).

Insgesamt ist vor allem die empirisch-experimentelle Forschung zur Mediendidaktik in Deutschland nur schwach ausgeprägt. Wenn auch immer wieder interessante Studien, z. B. in der Zeitschrift «Unterrichtswissenschaft», veröffentlicht werden, dominiert bei Übersichtsdarstellungen doch der Rückgriff auf Studien und Meta-Studien aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. z. B. Strittmatter und Niegemann 2000, S. 65 ff.; Blömeke 2003, S. 57 ff.; Tulodziecki und Herzig 2004, S. 76 ff.). Bemerkenswert ist dabei auch, dass Forschungsergebnisse aus den romanischen Ländern kaum Erwähnung finden, obwohl dort durchaus interessante Studien und Ansätze vorliegen (vgl. z. B. Crespo 2002, S. 133 ff.; Garcia 2002, S. 123 ff.).

Neben Einzel-Forschungen obiger Art hat es in Deutschland – vor allem im Zusammenhang mit dem Aufkommen neuer Medienarten – den Versuch gegeben, die Entwicklung und Forschung im Medienbereich durch umfassendere Förderungen zu bündeln. Dazu zählen u. a. Institutsgründungen und Schwerpunktprogramme. So wurden z. B. Anfang der 1970er Jahre in der Erwartung vielfältiger neuer Lernmöglichkeiten mit Hilfe von Printmedien, Rundfunk und computerunterstützten Angeboten das Bildungstechnologische Zentrum (BTZ) in Wiesbaden, das Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL) in Paderborn und die Fernuniversität in Hagen gegründet. Auf Dauer erwies sich allerdings – bei knapper werdenden finanziellen Ressourcen von Ländern und Bund – der nur allgemein auf Entwicklung und Forschung im Bereich der Medien angelegte Auftrag als nicht tragfähig, was zur Auflösung der beiden Zentren in den 1970er Jahren (BTZ) bzw. in den 1980er Jahren (FEoLL) führte, so dass heute – von den mit einer gewissen Medieneuphorie gegründeten Institutionen – nur noch die Fernuniversität Hagen existiert.

Ausser durch Institutsgründungen erhoffte sich die Bildungspolitik in Deutschland durch Schwerpunktsetzungen – unter Umständen einher-

gehend mit der Gründung von Fördervereinen – Impulse für die Entwicklung von Medien sowie eine begleitende Evaluationsforschung. Im Folgenden werden als Beispiele einige weitere Schwerpunktsetzungen im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung von Computer und Internet aufgeführt:

1) Initiative «Schulen ans Netz» (SaN):

1996 wurde der Verein Schulen ans Netz e. V. aufgrund einer gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Telekom AG gegründet. Erklärtes Ziel war es, die neuen Medien und die Nutzung des Internet im Schulalltag zu verankern. Die von dem BMBF und von der Deutschen Telekom AG sowie von weiteren Sponsoren zur Verfügung gestellten Mittel sollten verwendet werden, um bis Ende 2001 möglichst alle der ca. 34.000 allgemein- und berufsbildenden Schulen «ans Netz» zu bringen. Nachdem dieses Ziel als erreicht gilt, widmet sich der Verein, der sich zunächst auf die technische Ausstattung der neuen Medien in den Unterricht konzentrierte, der inhaltlichen Integration der neuen Medien in den Unterricht [vgl. <http://www.schulen-ans-netz.de/san/historie/index.php> (30.01.05)].

2) Länderinitiativen zur Förderung des Lernens mit neuen Medien:

Im Rahmen von oder im Zusammenhang mit Länderinitiativen zur Förderung der Informations- und Kommunikationstechnologien entstanden praktisch in allen Bundesländern spezielle Programme für den Bildungsbereich. Beispiele sind die «e-nitiative.nrw» sowie die Aktion «Schulen online» im Kontext der n-21 Initiative in Niedersachsen. Die «e-nitiative.nrw» war eine im Jahr 2000 beginnende und auf fünf Jahre angelegte Initiative der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen und der kommunalen Spitzenverbände zur Förderung des Lernens mit neuen Medien an Schulen. Anschlussaufgaben in diesem Bereich werden u. a. von der Stiftung Partner für Schule NRW und von der Medienberatung NRW übernommen [vgl. <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/> (02.02.05)] Bei der Aktion «Schulen online» in Niedersachsen konnten sich die Schulen vom Jahr 2000 an in drei Förderrunden mit schul-eigenen Medienkonzepten für die Förderung ihrer Ausstattung bewerben, wobei die Initiative bis heute fortbesteht und den Schülern weiterhin Hilfen für die Integration neuer Medien in den Unterricht bietet – wenn die finanzielle und personale Unterstützung auch sehr stark reduziert wurde [vgl. <http://www.n-21.de/> (30.01.05)].

3) BLK-Programm «Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse (SEMIK)»

Zentrales Ziel dieses von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1998 gestarteten und für fünf Jahre aufgelegten Programms war die nachhaltige Integration neuer Medien in den Unterrichtsalltag aller Schulstufen und Schulformen. Im Rahmen des Programms wurden 25 Projekte in 16 Bundesländern in fünf Schwerpunkten durchgeführt: Lehreraus- und -fortbildung, Schulentwicklung, Entwicklung von Unterrichtskonzepten, Curriculumentwicklung und Bereitstellung von Tools. Den Ausgangspunkt markierten Annahmen zu Anforderungen in der Wissensgesellschaft, z. B. dass für zukünftiges Lernen u. a. eine gezielte Informationsbeschaffung, -selektion und -verarbeitung sowie eine verantwortungsbewusste Wissensnutzung wichtig sei. Als didaktische Leitidee wurde dazu ein problemorientiertes Lernen als Balance zwischen Instruktion und Konstruktion formuliert. [Vgl. <http://www.fwu.de/semik/info/index.html>] (30.01.05)]

4) Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF):

Neben der Beteiligung an anderen Programmen (siehe oben) hat das BMBF in den letzten Jahren verschiedene eigenständige Programme zur Entwicklung und Forschungsförderung im Bereich der Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich aufgelegt. Dazu gehört insbesondere das im Jahr 2000 gestartete Programm «Neue Medien in der Bildung», das drei Schwerpunkte setzte und zwar im Bereich der Schule, der Berufsschule und der Hochschule. Dabei ging es vor allem um die Entwicklung von multimedialen Lehr-Lernangeboten sowie um die Erarbeitung geeigneter didaktischer Konzepte für die Nutzung des Computers im Bildungswesen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2000, S. 5). Als Ziel zukünftiger Förderungen wird ein Transfer vorliegender Entwicklungsergebnisse ins Auge gefasst [vgl. <http://bmbf.de/de/equalifikation.php>] (30.01.05)].

Viele weitere Beispiele – insbesondere aus den einzelnen Bundesländern – liessen sich anführen. Dies würde jedoch den Rahmen dieses Beitrags genauso sprengen, wie eine detaillierte Analyse und Bewertung der verschiedenen Initiativen und Projekte.

Zusammenfassend lässt sich einerseits feststellen, dass die verschiedenen Initiativen und Projekte viel Bewegung in die deutsche Bildungslandschaft gebracht und eine Auseinandersetzung mit Fragen der Nutzung von Computer und Internet in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen angeregt haben. Andererseits offenbarten sich jeweils auch spezifische Schwächen.

So waren die Initiativen von «Schulen ans Netz e. V.» sowie viele damit verknüpfte Landesinitiativen zunächst viel zu stark auf Fragen der Ausstattung fixiert, ohne diese in angemessener Weise durch eine komplexe Innovationsstrategie zu begleiten. Die Aufgaben einer Klärung inhaltlicher Fragen sowie einer angemessenen Lehrerfortbildung wurden häufig zu spät und dann nur unzureichend wahrgenommen.

Bei Initiativen und Projekten, die von vornherein mehr auf inhaltliche und didaktische Fragen zielten, z. B. SEMIK oder «Neue Medien in der Bildung», lag der Schwerpunkt dann zwar nicht mehr auf der Ausstattung, hier zeigten sich jedoch andere Schwächen. So überzeugend und gut durchdacht auch einige der dabei durchgeführten Projekte waren – insgesamt bleibt der Eindruck, dass das Problem der Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit insgesamt keineswegs zufriedenstellend gelöst werden konnte.

Zudem waren alle genannten Projekte und Initiativen – möglicherweise auch wegen der grundsätzlich zu begrüßenden starken Einbindung der Praxis – besonders auf Entwicklung und weniger auf Forschung ausgerichtet, so dass es letztlich sehr schwierig ist, den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn für die Mediendidaktik im Sinne einer nachvollziehbaren bzw. strengeren empirischen Prüfung konzeptioneller bzw. theoretischer Annahmen zur Medienverwendung im Lern- und Lehrprozess herauszufiltern und für die Weiterentwicklung der Theoriebildung zu nutzen (vgl. zu dieser Problematik: Tulodziecki 1983).

*Zur Bereitstellung von Materialien für die unterrichtliche Medienverwendung*

Für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland steht ein umfangreiches Medienangebot zur Verfügung. Dieses wird in unterschiedlichen Medienformen bereitgestellt – von Printmedien über visuelle und auditive bzw. audiovisuelle Medien bis zu multimedialen bzw. computer- sowie netzgestützten Medienangeboten. Grundsätzlich gibt es Medienangebote für alle Bildungseinrichtungen – von der vorschulischen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung –, wobei der Schwerpunkt allerdings beim allgemeinbildenden Schulwesen liegt.

Das Medienangebot wird durch unterschiedliche Medienproduzenten und Medienarbeiten bereitgestellt. Als solche sind zunächst zu nennen:

- das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU),
- privatwirtschaftliche Verlage,
- Rundfunkanstalten (Hörfunk und Fernsehen).

Ausserdem werden Medienangebote für das Bildungswesen z. B. von Landesfilmdiensten, von Landesbildstellen und Medienzentren, von Bundes- und Landeszentralen, z. B. für politische Bildung, von gesellschaftlichen Verbänden, z. B. Gewerkschaften, von Kirchen, von Industrie- und Wirtschaftsunternehmen sowie von weiteren privaten oder öffentlichen Einrichtungen erbracht.

Insgesamt ist das Angebot bei grosser Medien- und Anbietervielfalt kaum zu überschauen und nicht zu beziffern. Allerdings kann man annehmen, dass sich für nahezu alle Inhalte ein Medienangebot finden lässt (wobei damit aber nicht ausgesagt sein soll, dass dieses auch für die jeweils spezifische Bildungssituation geeignet sei). Generell lässt sich jedoch feststellen, dass Lehrende und Lernende im Bildungswesen bei entsprechenden Recherchen, die zunehmend auch über das Netz möglich sind, auf interessante Medienangebote stossen können.

Von den oben zunächst genannten Medienproduzenten bzw. Medienanbietern ist das FWU vor allem für audiovisuelle bzw. multimediale Angebote zuständig. Der Schwerpunkt privatwirtschaftlicher Verlage liegt bei der Schulbuchproduktion und die Rundfunkanstalten sind für den Bildungshörfunk und das Bildungsfernsehen zuständig. Allerdings bieten die Medienproduzenten in der Regel auch Materialien in anderen Medienformen an – von gedrucktem Material über CD-ROMs bis zu multimedialen Internetauftritten. Dabei ist die Bedeutung von Rundfunkanstalten als Produzenten von Sendungen für institutionalisierte Lehr-Lernprozesse – seit der Einführung des privaten Rundfunks Mitte der 1980er Jahre und der damit verbundenen Konkurrenzsituation bezüglich der Zuschauer- und Zuhörerzahlen – insgesamt zurückgegangen, wenn auch bis heute immer wieder interessante Bildungssendungen und erweiternde Angebote in anderen Medienformen von den Rundfunkanstalten produziert und verbreitet werden.

Als besonders wichtig für die Bildungsmedienproduktion in Deutschland kann das FWU gelten. Das FWU wurde 1949 als gemeinnützige GmbH der Bundesländer mit dem Auftrag gegründet, visuelle und auditive bzw. audiovisuelle Medien für den Bildungsbereich zu produzieren. Auch heute



noch kann das FWU als der grösste Produzent und Anbieter von Unterrichtsmedien ausserhalb des Printbereichs in Deutschland angesehen werden. Pro Jahr werden ca. 130 neue Titel konzipiert und herausgegeben – von Arbeitsvideos bis zu multimedialer Software [vgl. <<http://www.fwu.de/wir/ziele.html>> (02.02.05)]

Zugleich versteht sich das FWU als Kompetenzzentrum für technische und pädagogische Beratung, engagiert sich bei innovativen Projekten, z. B. SEMIK, fungiert im Auftrag der KMK als Anlaufstelle der OECD und pflegt eine enge Partnerschaft mit den Bildstellen und Medienzentren der Länder wie auch der Kreise und Kommunen.

Mit dem Bildstellenwesen bzw. mit den aus den Bildstellen hervorgegangenen Medienzentren verfügt die Bundesrepublik Deutschland zugleich über eine wichtige Infrastruktur für die Mediendistribution. Allerdings ist der eigenständige Status dieser Einrichtungen durch Integration in andere Einrichtungen und begleitende Mittelkürzungen in einigen Fällen aufgehoben worden und in anderen Fällen bedroht. Dabei spielt neben der Ressourcenknappheit auch eine Rolle, dass das für Bildstellen ursprünglich tragende Ausleihwesen zum Teil durch andere Formen der Distribution ersetzt wurde. Dennoch kommt den Bildstellen und Medienzentren auch in Zukunft bei einer Wandlung ihrer Aufgaben und Schwerpunkte eine wichtige Funktion zu. Dabei liegen bedeutsame Aufgaben in dem Aufbau oder der Weiterentwicklung von geeigneten Medieninformations- und Mediendistributionssystemen sowie von zeitgemässen Organisationsformen für Erfahrungsaustausch, Beratung, Unterstützung und Qualifizierung in Kommune und Region. Hinzu kommen Aufgaben der Archivierung und der kommunal oder regional orientierten Medienproduktion im Sinne der Entwicklung einer kommunalen bzw. regionalen Medienkultur.

#### *Zur Medienverwendung in der Praxis*

Zur Medienverwendung in den Schulen liegen einzelne empirische Studien vor. Es ist allerdings kaum möglich, ein verlässliches Bild der Häufigkeit der Mediennutzung im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland insgesamt auszumachen. Insofern ist man letztlich auf Vermutungen aufgrund einzelner Teilstudien angewiesen.

In einer früheren Auswertung solcher Studien haben Tulodziecki und Schöpf (1992, S. 157 f.) nach einer Bestandsaufnahme folgende Schlussfolgerungen formuliert:

- a) «Betrachtet man nur die *absoluten* Zahlen, werden in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland viele unterschiedliche Medien in durchaus grosser Zahl verwendet. Dabei dominieren deutlich Tafel, Lehrbuch und Arbeitsblatt.
- b) Setzt man die absoluten Verwendungszahlen in Relation zu der Zahl der Unterrichtsstunden, die im Laufe eines Schuljahres gehalten werden, kann man feststellen, dass audiovisuelle Medien – wenn man einmal vom Arbeitsprojektor absieht – relativ selten eingesetzt werden. Auf jeden Fall bleibt die Häufigkeit der Medienverwendung weit hinter den Möglichkeiten zurück, die gegeben sind.» (S. 157 f.).

Mittlerweile sind einzelne Untersuchungen hinzugekommen. So haben Tulodziecki, Six u. a. (2000) im Schuljahr 1998/99 eine repräsentative Untersuchung in Grundschulen Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Dabei wurden sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schulleitungen nach der Häufigkeit der Nutzung verschiedener Medien gefragt. Zusammenfassend lässt sich feststellen:

- Kassettenrekorder, CD-Player und Overhead-Projektoren werden in den Grundschulen relativ häufig genutzt.
- Gelegentlich kommt es zur Verwendung von Videorecordern und Diaprojektoren.
- Andere Medien wie Foto, Fernsehen, Film, Radio, Computer und Internet werden eher selten eingesetzt (vgl. Tulodziecki 2000, S. 471).

Bei der Prüfung von Zusammenhängen der Mediennutzung mit anderen Variablen zeigten sich positive Korrelationen mit der Medienausstattung, mit dem Medienklima an der Schule, mit der Sicherheit im Umgang mit den Geräten und mit der medienpädagogischen Ausbildung (vgl. ebd., S. 472).

Weitere Untersuchungen beziehen sich vorwiegend auf die Verwendung computerbasierter Medien. Allerdings sind dabei die Stichproben und Fragen unterschiedlich, so dass die Ergebnisse zum Teil nicht vergleichbar sind und zum Teil sogar widersprüchlich erscheinen (wobei widersprüchlich erscheinende Ergebnisse mit den jeweiligen Befragungsbedingungen zusammenhängen). Im Folgenden verweise ich auf drei verschiedene Untersuchungen:

Bofinger (2004) hat bei einer Untersuchung in Bayern u. a. Lehrkräfte von Förderschulen, Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Wirtschaftsschulen sowie Fach- und Berufsoberschulen befragt. Der Rücklauf bei einer repräsentativ gezogenen Stichprobe betrug 61%. Obwohl alle

Lehrerinnen und Lehrer – unabhängig davon, ob sie neue Medien im Unterricht verwendet hatten oder nicht – ausdrücklich gebeten wurden, den Fragebogen auszufüllen, besteht ein Zusammenhang zwischen der Medienverwendung und der Bereitschaft, den Fragebogen ausgefüllt zurückzusenden. Insofern muss man annehmen, dass die Ergebnisse zugunsten des Umfangs der Medienverwendung verzerrt sind. (Vgl. ebd., S. 10 f.). Als zusammenfassendes Ergebnis stellt Bofinger (2004, S. 13) fest: «Nur 17% der Lehrkräfte nutzen im Berichtszeitraum (September 2001 bis Februar 2002) neue Medien häufiger und regelmässig in ihrem Fachunterricht, aber 49%, also fast die Hälfte der Lehrkräfte, hatten neue Medien im Fachunterricht überhaupt (noch) nicht eingesetzt. Dieses eindeutige Ergebnis wird auch kaum dadurch gemildert, dass immerhin 34% der Lehrkräfte neue Medien zumindest gelegentlich – aber eher im Sinne von «selten» – einsetzen.» Dabei schwankt der Anteil der Lehrkräfte, die neue Medien häufig und regelmässig einsetzen folgendermassen: Grundschule (12%), Hauptschule (16%), Förderschule (16%), Gymnasium (16%), Realschule (18%), Fachoberschule/Berufsoberschule (24%), Wirtschaftsschule (32%) (vgl. ebd., S. 14). In den üblichen Hauptfächern des allgemeinbildenden Schulwesens liegen die entsprechenden Prozentanteile zwischen 12% (Deutsch, Mathematik) und 16% (naturwissenschaftliche Fächer) (vgl. ebd., S. 16).

Eine andere Stichprobe liegt den PISA-Untersuchungen zugrunde. Hier ging es u. a. darum, die regelmässige Computernutzung in der Schule auf internationaler Ebene zu erfassen. Dabei wurden repräsentative Stichproben aus der Zielpopulation aller Fünfzehnjährigen gezogen. Für Deutschland ist der Anteil regelmässiger Computernutzer in der Schule von 16% bei PISA 2000 auf 21% bei PISA 2003 angestiegen. International hat sich der Anteil von 26% auf 39% erhöht. Deutschland liegt mit seinem Prozentanteil für eine regelmässige Nutzung des Computers in der Schule an letzter Stelle: In keinem anderen der beteiligten OECD-Staat wird der Computer so selten als Lernwerkzeug in der Schule eingesetzt wie in Deutschland. (Vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180). Allerdings liegt der regelmässige häusliche Computereinsatz in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt. Er ist von 63% bei PISA 2000 auf 78% bei PISA 2003 angestiegen. International ist ein Anstieg von 59% auf 73% vorhanden. (Vgl. ebd., S. 180.)

Auch für die Hochschulen liegt eine Untersuchung zur Nutzung neuer Medien vor. Nach einer Befragung von ca. 12.500 Studierenden an 269 Hochschulen liegt die durchschnittliche Nutzungszeit von Computer und

Internet von Studierenden bei 14 Stunden pro Woche, von denen etwa ein Drittel auf Online-Aktivitäten bezogen sind (vgl. Kerres 2003, S. 3).

Bei Daten dieser Art sind vor allem die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen zur Medienverwendung in der Schule ernüchternd. Trotz vielfältiger Initiativen zur Ausstattung der Schulen bleiben die Nutzungszahlen – wie schon in unserer ersten Bestandsaufnahme von 1992 geschlussfolgert werden musste – weit hinter den Möglichkeiten zurück. Zugleich kann man die Ergebnisse so deuten, dass an deutschen Schulen das didaktische Potenzial, das die Medienverwendung bietet, nicht hinreichend ausgeschöpft wird. Gründe dafür – das zeigen die vorliegenden Untersuchungen an – liegen u. a. darin, dass der «Mehrertrag» durch Medienverwendung für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht deutlich erkennbar wird, was wiederum mit unzureichender mediendidaktischer Ausbildung und zum Teil ungeeigneter Medienverwendung zusammenhängen dürfte, dass Unsicherheiten in der technischen Handhabung bestehen, dass die Ausstattung zum Teil nicht hinreichend alltagstauglich und unter Umständen unzureichend ist, dass die Qualität zur Verfügung stehender Software zu wünschen übrig lässt und die Medienverwendung in der Regel einen erhöhten Organisationsaufwand erfordert (vgl. Six, Frey und Gimmler 2000, S. 87 f.; Tulodziecki 2000, S. 475; Bofinger 2004, S. 66 f.).

### **Zur Situation der Medienerziehung bzw. Medienbildung und der Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie**

Die Auseinandersetzung mit und die Umsetzung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien lässt sich in der Bundesrepublik Deutschland nach unterschiedlichen Gesichtspunkten charakterisieren. Ähnlich wie bei der mediendidaktischen Situation sollen im Folgenden angesprochen werden: konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen, Forschung und Entwicklung, Aspekte der Bereitstellung von Materialien sowie Fragen der Umsetzung in der Praxis.

#### *Konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen zur Medienerziehung bzw. Medienbildung*

Für die Entwicklung medienerzieherischen Denkens in Deutschland werden in der Regel kunsterzieherische Überlegungen zum Ende des 19. und zum Beginn des 20. Jahrhunderts als bedeutsam angesehen. Bei diesen Überlegungen ging es zunächst darum, die so genannte «Schundliteratur» von Kindern und Jugendlichen fern zu halten und sie stattdessen an «echte



Dichterwerke» heranzuführen (vgl. z. B. Wolgast 1896). Überlegungen dieser Art wurden in der Folgezeit auch für die Auseinandersetzung mit dem sich schnell ausbreitenden Kinofilm wichtig. Zum einen wurde gefordert, Kinder und Jugendliche vor möglichen Gefährdungen durch den Kinobesuch zu schützen – was im Übrigen nicht verwundert, wenn man einmal ein Verzeichnis der in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und für den Anfang unseres Jahrhunderts u. a. Filmtitel folgender Art findet: «Irrgarten der Leidenschaften», «Saal der sieben Sünden» und «Tragödie eines europäischen Rasseweibes» (vgl. Birett 1980). Zum anderen spielte auch schon zum Anfang des Jahrhunderts der Gedanke eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. Eine entsprechende Filmerziehung ist vor allem von Keilhacker und Keilhacker (1955) entwickelt worden. Strukturell vergleichbare Überlegungen und Sorgen lassen sich immer wieder beobachten, wenn neue Medien auftauchen. Bewahrung vor Schädlichem und Pflege des Wertvollen sind somit frühe und bis heute wichtige Leitideen für die Medienerziehung. Das damit verbundene medienerzieherische Konzept kann als behütend-pflegende Medienerziehung bezeichnet werden. Allerdings besteht bei diesen Leitideen die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche nicht zu einer selbstständigen Auswahl und Bewertung von Medien gelangen. Deshalb wurde – insbesondere mit der Entwicklung des Films als Kunstwerk sowie mit der zunehmenden Verfügbarkeit von Filmen – der urteilsfähige sowie ästhetisch gebildete Rezipient gefordert. Dafür ist u. a. die Kenntnis der Bild- bzw. Filmsprache als Grundlage einer «optischen Alphabetisierung» und einer «visuellen Bildung» notwendig (vgl. Nowak 1967). Analoge Forderungen existieren auch heute mit Bezug auf den hohen Stellenwert von Bildern in der Medienlandschaft. Die Wertschätzung medialer Gestaltungen als Kunstform und die Kultivierung des Medienurteils stellen so weitere Leitideen der Medienerziehung dar. Sie sind charakteristisch für das ästhetisch-kulturorientierte Konzept der Medienerziehung.

Mit der Ausbreitung des Fernsehens in den 50er und 60er Jahren in Deutschland waren erhebliche Hoffnungen für Erziehung und Bildung sowie für Wirtschaft und Demokratie verbunden. Dabei spielte auch das optimistische Fortschrittsdenken, das sich im Zusammenhang mit dem so genannten «Wirtschaftswunder» in Westdeutschland ausgebildet hatte, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Zugleich wurde das Bild des mündigen Mediennutzers gezeichnet, der in der Lage ist, Programmeangebote an-

gemessen zu verstehen und zu nutzen, sowie selbstständig zu beurteilen und einzuordnen. Medien gelten so als wichtige Instrumente für den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, für Werbung und wirtschaftliches Wachstum, für Information und Aufklärung (vgl. z. B. Kerstiens 1971). In diesem Sinne stellt der mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie eine weitere Leitidee der Medienerziehung dar. Diese Leitidee prägt vor allem das funktional-systemorientierte Konzept der Medienerziehung, das sich auch in Überlegungen zur informationstechnischen Bildung widerspiegelt.

Wäre Medienerziehung auf die obigen Leitideen begrenzt, bliebe allerdings das Problem ausgeblendet, dass Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Irreführung und Manipulation missbraucht werden können. Historisch gesehen ist dieses Problem in Westdeutschland im Kontext der Studentenbewegung und neo-marxistischer Ansätze Ende der 60er Jahre bearbeitet worden. Dabei entwickelte sich die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien und ihre ideologische Prägung bzw. ihre gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu analysieren und durch selbst-erstellte Medien Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen (vgl. z. B. Holzer 1974). Ideologiekritik und Herstellung bzw. Produktion eigener Medien erweitern damit das Spektrum medienerzieherischer Leitideen. In diesem Spektrum sind die beiden Leitideen konstitutiv für das kritisch-materialistische Konzept der Medienerziehung. Vor dem Hintergrund einer international vollzogenen Wendung in der Medienforschung und Medientheorie von der Fragestellung, was die Medien mit den Menschen machen, zu der Fragestellung, was die Menschen mit den Medien machen, kann in Westdeutschland in den 70er Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen nach Sinneserregung, nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit, nach Liebe und Geltung den Medien zu und deuten die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Herstellung eigener Medien, dass sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen als Mittel der Kommunikation im lebensweltlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext zu deuten sind (vgl. z. B. Baacke 1979 und 1997; Bachmair 1984). Medienverwendung als sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote und die eigene Herstellung von Medien im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz sind demgemäß heute weitere

wichtige Leitideen der Medienerziehung. Auf ihnen basiert das handlungs- und interaktionsorientierte Konzept der Medienerziehung. Innerhalb dieses Konzepts gibt es unterschiedliche Ausprägungen, z. B. eher entwicklungsorientierte Akzentuierungen (vgl. Tulodziecki 1997) oder eher wahrnehmungsorientierte Ansätze (vgl. Röhl 1998).

Parallel zu den medienerzieherischen Überlegungen hat sich seit den 1980er Jahren die informationstechnische Grundbildung unter dem Einfluss der zunehmenden Bedeutung des Computers entwickelt. Die Mikroprozessortechnologie wurde dabei zunächst als bedeutsame Schlüsseltechnologie für wirtschaftliches Wachstum aufgefasst, ehe die kulturelle Bedeutung der computergestützten Information und Kommunikation stärker ins Bewusstsein geriet. Vor diesem Hintergrund spiegeln sich im BLK-Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung von 1987 zwei leitende Prinzipien wider: Durchschauen der Computertechnologie und ihrer Anwendungen sowie verantwortungsbewusste Nutzung zur Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft. Als wichtige Inhaltsbereiche können dabei in unterschiedlichen Landeskonzepthen ausgemacht werden: Prozessdatenverarbeitung, Textverarbeitung, Dateiverwaltung und Kalkulation, Modellbildung und Simulation sowie Telekommunikation. Dabei geht es jeweils um Grundstrukturen und Funktionen der Computertechnologie sowie um Anwendungen und ihre Auswirkungen. (Vgl. Tulodziecki und Herzig 2002, S. 144 ff.)

Für das Verhältnis von Medienerziehung und informationstechnischer Grundbildung in Deutschland ist wichtig, dass die Medienerziehung aus der Auseinandersetzung mit medialen Produkten und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entstand, während die informationstechnische Grundbildung ihre Wurzeln in der Auseinandersetzung mit einer Schlüsseltechnologie hat, die als besonders bedeutsam für die wirtschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Wandel angesehen wurde. Allerdings führten zwei Entwicklungen zu Berührungspunkten zwischen Medienerziehung und Informationstechnischer Grundbildung: erstens die Tatsache, dass die Computertechnologie auch für die herkömmlichen Medien zunehmend wichtiger wurde, z. B. für Zeitung und Fernsehen, und zweitens die Forderung, die Auseinandersetzung mit der Computertechnologie im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu diskutieren. So formuliert auch die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 28.07.97: «Durch die Erprobung, Erforschung und Implementierung von Neuen Medien, Multimedia und Telekommunikation

im Bildungswesen werden Fragestellungen vertieft und erweitert, die bisher im Zusammenhang mit der Medienpädagogik einerseits und der Informationstechnischen Bildung andererseits behandelt wurden. Die Verbindung von Aspekten beider Bereiche ist ein entscheidender Beitrag zu umfassender Medienkompetenz, d. h. zur Befähigung für einen verantwortlichen und kreativen Umgang mit den Neuen Medien.» (KMK 1997, S. 5).

Insgesamt gelten beim gegenwärtigen Stand der Diskussion in Deutschland die medialen Aspekte des Computers grundsätzlich einer alle Medien umfassenden Medienbildung als zugehörig, wobei informatische Grundlagen als wichtiger Teil der Medienbildung begriffen werden (vgl. Herzig 2001). Davon zu trennen ist allerdings das eigenständige Fach Informatik, das es in unterschiedlichen Schulformen in Deutschland gibt.

Im Kontext dieser Diskussion spielt auch der Begriff der Medienkompetenz eine bedeutende Rolle, dessen Entwicklung vor allem Baacke im Rahmen seiner Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz zugeschrieben wird, wenn der Begriff auch in seinem grundlegenden Werk von 1973 selbst nicht auftaucht (vgl. Kübler 1996, S. 12). Später beschreibt Baacke (1996, S. 8) Medienkompetenz durch vier Bereiche: Medien-Kritik mit einer analytischen, einer reflexiven und einer ethischen Komponente, Medienkunde mit einer informativen und einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension, Medien-Nutzung als rezeptive und interaktive Handlung sowie Medien-Gestaltung als veränderungsorientiertes und kreatives Vorgehen.

Andere deutsche Autoren akzentuieren den Medienkompetenzbegriff anders. Beispielweise versteht Tulodziecki (1998, S. 697 ff.) vor allem mit Blick auf schulische Umsetzungen Medienkompetenz zunächst allgemein als Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang. Vor diesem Hintergrund unterscheidet er zwei Handlungsfelder «Auswählen und Nutzen von Medienangeboten» und «Eigenes Gestalten und Vorbereiten von Medienbeiträgen» sowie drei Inhalts- und Reflexionsfelder «Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen», «Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen» und «Durchschauen und Bewerten von Bedingungen», so dass insgesamt fünf zentrale Aufgabenbereiche der Medienpädagogik entstehen (vgl. auch Tulodziecki u. a. 1995, S. 38).

Daneben sind viele weitere Medienkompetenz-Ansätze in der deutschsprachigen Literatur zur Medienpädagogik zu finden (vgl. z. B. Schorb 1995; Moser 1999; Aufenanger 2001; Groeben 2002). Darin spiegelt sich

zugleich die vielfältige Auseinandersetzung mit Medienfragen. In unterschiedlichen Kontexten gibt es entsprechend viele Konzeptualisierungen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung. Allerdings lässt sich feststellen, dass insbesondere bei Konzepten der Bundesländer zur schulischen Medienerziehung bzw. Medienbildung häufiger auf das o. g. Konzept der fünf medienpädagogischen Aufgabenbereiche zurückgegriffen wird, das sich auch im BLK-Orientierungsrahmen für die «Medienerziehung in der Schule» widerspiegelt (vgl. BLK 1995 sowie als Beispiele für Länderkonzepte: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1996; Thüringer Kultusministerium 1999; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000; Comenius-Institut 2004).

#### *Forschung und Entwicklung*

Die für die Medienerziehung bzw. Medienbildung relevanten Forschungen und Entwicklungen stehen in Wechselbeziehungen zu internationalen Ansätzen – besonders aus dem anglo-amerikanischen Raum. Demgemäß hat auch die deutsche Forschung und Theoriebildung im Medienbereich wichtige internationale Entwicklung mitvollzogen und zum Teil mitgestaltet: z. B. die Entwicklung von der eher am Behaviorismus orientierten Medienwirkungsforschung zum Systemdenken, die Entwicklung vom Systemdenken zur Gesellschaftskritik sowie die Entwicklung von der Medienorientierung zur Rezeptionsforschung. Besonders bedeutsam für die deutsche Forschung sind dabei die Ansätze, die sich aus dem Uses-and-Gratifications-Approach in der Form des Nutzenansatzes und seiner Weiterentwicklung ergeben haben: der rezipienten-orientierte Ansatz von Sturm (1982), der medienbiographische und der medienökologische Ansatz von Baacke und Kübler (1989) sowie die strukturanalytische Rezeptionsforschung von Charlton und Neumann (1986). (Vgl. auch Sander und Vollbrecht 1987). Beeinflusst waren und sind diese und ähnliche Ansätze zum Teil auch durch die ethnografische Forschung und den Ansatz der Cultural Studies (vgl. auch Niesyto 2001, S.351 ff.; Hickethier 2002, S. 207 f.). Damit ist zugleich eine Wendung von einer eher quantitativ orientierten zu einer eher qualitativ orientierten Forschung verbunden, wobei beide Forschungsrichtungen heute in Deutschland nebeneinander weiterbestehen oder auch miteinander kombiniert werden.

Aus all diesen Forschungsrichtungen liegen vielfältige Untersuchungen und Ergebnisse vor, wobei verschiedene Autoren versuchen, eine Übersicht zu

vermitteln. In solchen Übersichten werden dann auch häufig Studien aus dem internationalen Raum – vor allem aus dem angloamerikanischen Sprachraum – mit Studien aus dem deutschsprachigen Raum zusammengefasst. Dies kann eher im Sinne einer generellen Information über Forschungsergebnisse oder eher vor dem Hintergrund der Auswertung für die Medienerziehung bzw. Medienbildung erfolgen. Eine Zusammenstellung der ersten Art liefert z. B. die Arbeit von Winterhoff-Spurk (2004). Dort findet sich u. a. eine hilfreiche Übersicht über emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Medienwirkungen. Stärker im Hinblick auf Konsequenzen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung ist z. B. die Forschungsübersicht von Vollbrecht (2002) angelegt. Dabei geht es u. a. um Funktionen, Bedeutung, Medienimages und weitere Aspekte der Mediennutzung von Jugendlichen, um neue Wahrnehmungsweisen sowie Trends und Deutungen bei den traditionellen und neuen Medien, um Computerspiele, vernetzte Medienwelten, um News, Chats und E-Mail sowie Mobiltelefone und schliesslich um die Selbstsozialisation in virtuellen Welten.

Neben den schwerpunktmässig auf Forschung ausgerichteten Projekten gibt es in Deutschland auch Projekte, die entweder Forschung und Entwicklung verbinden oder schwerpunktmässig auf die Entwicklung ausgerichtet sind (vgl. z. B. JFF 2003).

Eine – wenn auch unvollständige – Übersicht über verschiedene Entwicklungsprojekte gibt die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Broschüre mit CD-ROM «Medienkompetenz. Modelle und Projekte» (vgl. Bergmann u. a. 2004). Dort sind insgesamt 91 Projekte beschrieben.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen ist wichtig, dass medienerzieherisch relevante Forschung und Entwicklung in Deutschland nicht nur an entsprechenden Hochschulinstituten stattfindet, sondern auch von anderen Einrichtungen – zum Teil in enger Anknüpfung an die Praxis – getragen wird. Finanziert wird die Forschung ausser durch Grundbudgets der jeweiligen Einrichtungen schwerpunktmässig durch Forschungs- und Entwicklungsmittel, die von Bundes- und Länderministerien, von der BLK, von den Landesmedienanstalten, von Stiftungen oder Fördervereinen sowie von der Deutschen Forschungsgemeinschaft bereitgestellt werden. Dabei verdienen die Landesmedienanstalten in Deutschland eine besondere Erwähnung. Sie sind verpflichtet, einen Teil ihrer Etats für die Forschung einzusetzen, was zu einer Reihe wichtiger Forschungs- und Entwicklungs-

projekte zur Medienerziehung und Medienbildung geführt hat, die ohne diese Förderung nicht denkbar gewesen wären [vgl. <<http://www.alm.de/forschungsprojekte/>> (14.02.05)].

Insgesamt gibt es in der Bundesrepublik Deutschland eine Fülle von Ergebnissen und Möglichkeiten für medienerzieherisch relevante Forschungen und Entwicklungen – wenn es im Einzelfall jeweils auch sehr mühsam sein kann, die notwendigen Finanzmittel zu akquirieren. Bei der Forschung liegt ein Schwerpunkt auf der Erhebung von Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen oder Ergebnissen und Einschätzungen von medienerzieherischen Aktivitäten. Bei der Entwicklung gibt es besondere Akzente im Bereich der Entwürfe für medienerzieherische Aktivitäten und ggf. deren Evaluation. Ein Desiderat besteht in einer konsequent theoriegeleiteten Prüfung von Zusammenhängen zwischen Voraussetzungen, medienerzieherischen Prozessen und ihren Ergebnissen.

#### *Materialien für die Medienerziehung bzw. Medienbildung*

Im Kontext der oben angesprochenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie weiterer Entwicklungsaktivitäten sind zahlreiche Materialien und Handreichungen, Unterrichts- und Projektbeispiele zur Medienerziehung bzw. Medienbildung in Familie, Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, Hochschule und Erwachsenenbildung entstanden.

Beispielsweise haben Tulodziecki u. a. bereits 1995 für die Schule ca. 470 Unterrichts- und Projektbeispiele zur Medienerziehung zusammengestellt mit einer ausführlichen Darstellung ausgewählter Beispiele. Auch in der Folgezeit gab und gibt es vielfältige Veröffentlichungen mit Projekt- und Unterrichtsbeispielen für verschiedene Zielgruppen (vgl. z. B. Faulstich und Lippert 1996, Brinkmüller-Becker 1997; Mitzlaff und Speck-Hamdan 1998; Bertelsmann Stiftung und Evangelisch Städtisches Gymnasium 2001). Darüber hinaus existieren Handreichungen für die Medien- und Kulturarbeit mit Kindern, Jugendlichen und älteren Menschen (vgl. z. B. Aufenanger, Lauffer und Thiele 1995; Baacke und Poelchau 1992) sowie Broschüren für Eltern (vgl. z. B. Landesanstalt für Medien NRW und Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW o. J.).

Neben Buchpublikationen und weiteren Printmaterialien gibt es mittlerweile im Internet zahlreiche Projekt- und Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen und Hinweise zur Medienerziehung bzw. Medienbildung. Geeignete Anlaufstellen für Recherchen sind u. a. der Deutsche Bildungsserver und die Bildungsserver der Bundesländer sowie Portale von Landesmedien-

anstalten [vgl. zu Letzteren z. B. das Medienkompetenzportal NRW <<http://www.medienkompetenz-portal.nrw.de/>> (18.02.05)].

In diesem Zusammenhang ist der vom JFF betreute und von der «Programmberatung für Eltern e. V.» herausgegebene Service «FLIMMO ONLINE-fernsehen mit Kinderaugen» hervorzuheben [vgl. <<http://www.flimmo.de/>> (14.02.05)].

Nach wie vor bieten auch das FWU sowie die Landesmedienzentren und die kommunalen Bildstellen und Medienzentren viele Materialien in unterschiedlichen Medienformen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung an.

Eine weitere – auch für die Pädagogik bzw. Didaktik insgesamt interessante – Entwicklung liegt darin, dass für die Medienbildung ein «Portfolio:Medienkompetenz» entwickelt wurde. Dieses Portfolio wird in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen erprobt. Mit seiner Hilfe können Kinder und Jugendliche ihre Aktivitäten zur Medienbildung dokumentieren und einschätzen sowie interessante Produkte in einer Mediabox zusammenstellen. Damit sind für die Medienbildung zugleich innovative Formen der Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung vorhanden. [Vgl. <<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomk/>> (13.02.05).]

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es in der Bundesrepublik Deutschland eine Fülle von Materialien und Empfehlungen, von Projekt- und Unterrichtsbeispielen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung gibt, so dass jedem, der medienerzieherisch arbeiten möchte, vielfältige Anregungen und Hilfen zur Verfügung stehen. Es stellt sich die Frage, ob die vielen medienerzieherischen Hilfen auch zu hinreichenden medienerzieherischen Aktivitäten in der Praxis führen.

#### *Medienerziehung bzw. Medienbildung in der Praxis*

Eine umfassende Klärung, in welchem Umfang und mit welcher Qualität Medienerziehung bzw. Medienbildung in der Bundesrepublik Deutschland stattfindet, ist aufgrund einer unzureichenden Datenlage nicht möglich. Allerdings gibt es einzelne Arbeiten, die gewisse Rückschlüsse auf die Praxis der Medienerziehung bzw. Medienbildung in Deutschland zulassen. Beispielsweise haben Six, Frey und Gimmler (1998) eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Untersuchung zur Medienerziehung im Kindergarten durchgeführt. Hinsichtlich der Medienpraxis kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Erzieherinnen mehrheitlich darum bemüht sind, den

Kindergarten weitgehend medienfrei zu halten und damit die Kinder vor den Verführungen und Gefährdungen seitens der Medien zu schützen. Der Kindergarten übernimmt nach Meinung der Erzieherinnen nur etwa 20% der Medienerziehung der Kinder, während 80 % – wie auch immer – vom Elternhaus geleistet werden. Allerdings sind die Erzieher/innen der Meinung, dass der Kindergarten eigentlich einen höheren Anteil an dieser Aufgabe haben sollte. (Vgl. ebd., S. 410.)

Ausgehend von dieser Studie wurde für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen eine weitere Untersuchung durchgeführt (vgl. Tulodziecki, Six u. a. 2000). Auch danach finden ausdrückliche medienerzieherische Aktivitäten nur selten statt (vgl. Six, Frey und Gimmler 2000, S. 220 f.)

Diese Ergebnisse besagen allerdings keineswegs, dass Lehrkräfte in Grundschulen die Medienerziehung als unwichtig ansehen. Im Gegenteil – bei einer Frage nach der Bedeutung verschiedener medienerzieherischer Ziele wurden diese in der Regel für «wichtig», zum Teil auch für «sehr wichtig» gehalten. Dies verweist darauf, dass bestimmte Rahmenbedingungen der Realisierung medienerzieherischer Ziele entgegenstehen, z. B. Ausstattungsprobleme, mangelnde Ausbildung, Zeitmangel bzw. andere Prioritäten, z. B. Sicherung von Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Resignation bzw. Gefühle mangelnder Einflussmöglichkeiten auf die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen. (Vgl. Tulodziecki 2000, S. 475.)

Für die weiterführenden Schulen lässt ein Ergebnis der PISA-Studie 2003 vermuten, dass es auch in weiterführenden Schulen trotz einiger guter Ansätze insgesamt erhebliche Desiderata gibt. So geben nur 10% der Fünfzehnjährigen in Deutschland an, dass die Schule ihre wichtigste Vermittlungsinstanz für Computerkenntnisse sei (für 12% sind es Freunde, für 21% die Familie und 29% haben sich Computerkenntnisse vor allem selbst beigebracht). Im internationale OECD-Durchschnitt gilt die Schule für 21% der Fünfzehnjährigen als wichtigste Vermittlungsinstanz, wobei verständlicherweise die höchsten Werte in Ländern erreicht werden, in denen die häusliche Computerausstattung relativ gering ist (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180 ff.).

Hinzu kommen als weitere Befunde der PISA-Studie 2003, dass «es den Schulen in Deutschland bisher nicht gelungen ist, Chancengleichheit in Bezug auf den Erwerb computerbezogener Kenntnisse sicherzustellen, ... Schülerinnen und Schüler, die ihre Computerkenntnisse vornehmlich in der Schule erwerben, weisen gegenüber Gruppen, die diese anderorts erwerben,

einen deutlichen Kompetenzrückstand auf... Besondere Aufmerksamkeit verdient der Befund, dass in Deutschland mehr als 20 % der Fünfzehnjährigen so gut wie keine Idee darüber entwickelt haben, für welche Zwecke der Computer ein geeignetes Hilfsmittel darstellen ... könnte. ... Diesen Schülerinnen und Schülern scheint es in ihrer bisherigen Entwicklung an Lern- und Übungsmöglichkeiten gefehlt zu haben, Computer als sinnvolles Hilfsmittel im Alltag oder als Lernwerkzeug für die Schule zu entdecken». (Ebd., S. 189.)

Wenn man das letzte Ergebnis auch so deuten kann, dass immerhin ca. 80% der Jugendlichen entsprechende Vorstellungen zum Computer entwickelt haben, bleibt doch die Notwendigkeit, Aktivitäten zur Medienbildung weiter zu forcieren. Dabei ist es wichtig, sich nicht nur auf die instrumentelle Verwendung des Computers im Fachunterricht zu konzentrieren – wie es in Deutschland häufiger in einer unangemessenen Reduzierung der ursprünglichen informationstechnischen Grundbildung geschehen ist –, sondern auch reflexiven Prozessen einen angemessenen Raum zu geben.

Wichtig für schulische Umsetzungen von Medienerziehung bzw. Medienbildung ist auch, ob die Richtlinien und Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer Medienfragen aufnehmen. Grundsätzlich wird – neben einer Aufnahme medienerzieherischer Fragen in Fachlehrpläne – überall betont, dass die Medien ein wichtiges fächerübergreifendes Thema darstellen (vgl. z. B. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004). Viele Länder haben darüber hinaus Konzepte für die informationstechnische Grundbildung, für die Medienerziehung oder Medienbildung für die Schule herausgegeben, die im Wesentlichen auf den von der BLK oder der KMK herausgegebenen Empfehlungen basieren (vgl. z. B. BLK 1995; KMK 1995). Dies hat u. a. auch dazu geführt, dass in einzelnen Bundesländern medienbezogene Wahlpflichtkurse möglich wurden (vgl. z. B. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2000).

Neben der Schule ist u. a. die außerschulische Jugendarbeit mit Medien ein wichtiges Feld für medienerzieherische Aktivitäten. Dazu versucht Sonnenschein (2004) eine Bestandsaufnahme, wenn auch – angesichts fehlender quantitativer Daten nur – auf qualitativer Ebene. So wird auf viele bedeutsame Aktivitäten in diesem Bereich verwiesen. Dabei stellt Sonnenschein (2004, S. 14) u. a. fest: «Die Jugendmedienarbeit befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen der Orientierung der Zielgruppen an den ästheti-



schen und dramaturgischen Standards kommerzieller Medienprodukte einerseits und den pädagogischen Ansprüchen hinsichtlich der Entwicklung von Medienkompetenz und der Entfaltung von Persönlichkeit andererseits. Die finanziellen Engpässe erschweren die Situation zusätzlich.»

Insgesamt verweisen vorliegende Ergebnisse und Einschätzungen darauf, dass es – bei aller Anerkennung für vielfältige und wichtige Aktivitäten im Bereich von Schule und Jugendarbeit – bisher nicht in der wünschenswerten Breite gelungen ist, Medienerziehung bzw. Medienbildung im Alltag von Schule und Jugendarbeit als kontinuierliche Aufgabe zu verankern und zu realisieren.

### **Ausbildung im Bereich der Medienpädagogik**

Aus allen Untersuchungen, in denen die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Medienpädagogik erhoben und zur Medienpraxis in Beziehung gesetzt wurde, lässt sich schlussfolgern, dass die Ausbildung sehr wichtig für die Frage ist, ob in der späteren Praxis die Medien sinnvoll verwendet und medienerzieherische Ziele verfolgt werden (vgl. z. B. Six, Frey und Gimmler 1998, S. 443; Tulodziecki, Six u. a. 2000, S. 472 ff.). Damit wird die Bedeutung einer medienpädagogischen Ausbildung für die praktische Umsetzung medienpädagogischer Ziele nachdrücklich unterstrichen.

In der Bundesrepublik Deutschland kommt Medienerziehung/Medienpädagogik als Pflicht- oder Wahlpflichtbereich in unterschiedlichen Ausbildungsgängen vor:

- in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern,
- in Studiengängen für die Sozialpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten,
- im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft,
- in Lehramtsstudiengängen sowie
- in weiteren Studiengängen, z. B. zur Medienwissenschaft [vgl. Hugger 2001, S. 15 ff.; Six, Frey und Gimmler 1998, S. 443, sowie <<http://www.medienstudienfuehrer.de>> (07.02.05)].

Auf Hochschulebene erfolgt in Deutschland zur Zeit eine Umstrukturierung bzw. Umorientierung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, wobei sich die Medienpädagogik noch endgültig positionieren muss. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Medienpädagogik Pflicht- oder Wahlpflichtanteile in erziehungswissenschaftlichen und anderen Studiengängen zu kommen werden. Ausserdem können eigenständige Masterstudiengänge

zur Medienpädagogik entwickelt werden. So existiert beispielsweise an der Universität Kassel bereits ein internationaler Studiengang «European Master of Arts in Media Communication and Cultural Studies» [vgl. <http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=center> (14.02.05)].

Im Folgenden sollen einzelne Entwicklungen im wichtigen Bereich der Lehrerbildung dargestellt werden. Solche Entwicklungen werden in besonderer Weise im Rahmen der so genannten BIG-Initiative (Bildungswege in der Informationsgesellschaft) von der Bertelsmann Stiftung und der Heinz Nixdorf Stiftung unterstützt.

In einem entsprechenden Projekt «Neue Medien im Lehramtsstudium» kam es zunächst an der Universität Paderborn (1996 – 1998) zur Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zu neuen Medien als Mittel und Inhalt des Lehramtsstudiums im Zusammenwirken von Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. Tulodziecki, Moll und Gallasch 2001). Die Überlegungen mündeten – unter Beteiligung der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie unter Mitwirkung der Universitäten Bielefeld und Dortmund – in das Rahmenkonzept «Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerausbildung» für das Land Nordrhein-Westfalen ein (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000).

Ab 1999 ging das Projekt in das – ebenfalls von der Bertelsmann und Heinz Nixdorf Stiftung – geförderte Hochschulnetzwerk «Lehrerausbildung und neue Medien» über, an dem die Humboldt-Universität Berlin sowie die Universitäten Bielefeld, Dortmund, Hamburg, Nürnberg-Erlangen und Paderborn sowie die Pädagogische Hochschule Weingarten beteiligt waren (vgl. Bentlage und Hamm 2001).

Auf der Basis einer grundlegenden Unterscheidung zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz (vgl. z. B. Aufenanger 2001, S. 120 f), werden in dem Hochschulnetzwerk folgende Kompetenzbereiche für die medienpädagogische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen: kompetenter Umgang mit Medien, Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche, Medienverwendung für Lehr- und Lernprozesse, Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben, medienpädagogische Konzeptentwicklung in der Schule (vgl. Blömeke 2000; Spanhel und Tulodziecki 2001).

Solche Kompetenzbereiche sind bis heute grundlegend für die Entwicklung unterschiedlicher Aspekte zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung in Deutschland. Die An-



gebote können dabei als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlveranstaltungen im Rahmen des regulären Lehramtsstudiums wahrgenommen werden. Man kann davon ausgehen, dass mittlerweile an jeder lehrausbildenden Hochschule bzw. Universität ein Angebot im Medienbereich existiert. Beispielsweise hat schon eine im Wintersemester 1998/1999 durchgeführte Analyse von Vorlesungsverzeichnissen gezeigt, dass ca. 5 % der Veranstaltungen für das Studium des Lehramts der Primarstufe in NRW Medienbezüge aufwiesen (vgl. Gallasch, Moll und Tulodziecki 2000, S. 389 ff.).

An einigen Hochschulen bzw. Universitäten in Bayern und in Nordrhein-Westfalen besteht ausser der Möglichkeit, das Angebot an Medienveranstaltungen im regulären Lehramtsstudium wahrzunehmen, die Chance, eine Zusatzqualifikation zu erwerben. Dabei werden zum Teil Angebote über das Internet mit Präsenzveranstaltungen verbunden. In Nordrhein-Westfalen war es zeitweilig sogar möglich, die Zusatzqualifikation vollständig in der Form des Fernstudiums zu erwerben (vgl. Tulodziecki 2003).

Ausser besonderen Aktivitäten in der Lehrerausbildung gab und gibt es in den Bundesländern zahlreiche Aktivitäten zur Lehrerfortbildung. So hat praktisch jedes Bundesland zur Einführung der neuen bzw. computerbasierten Medien Lehrerfortbildungsprogramme durchgeführt. Zum Teil existieren dazu umfangreiche Materialien (vgl. z. B. Landesinstitut für Schule 2004). Besondere Bedeutung hat auch das – unter der Schirmherrschaft des KMK-Präsidenten Lemke gestartete Lehrerfortbildungsprogramm «Intel – Lehren für die Zukunft» gewonnen (vgl. Intel 2000).

In Hessen und Nordrhein-Westfalen besteht zudem die ausdrückliche Möglichkeit, Medienveranstaltungen in der ersten und in der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie in der Lehrerfortbildung und in anderen Kontexten mit Hilfe eines Portfolios zu dokumentieren, zu reflektieren und damit erworbene medienpädagogische Kompetenzen nachzuweisen [vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomedien/> (13.02.05)].

Insgesamt hat es in Deutschland – gerade auch mit den Entwicklungen im Bereich der computerbasierten Medien – vielfältige Aktivitäten zur Ausbildung im Medienbereich gegeben. Allerdings lässt zum Teil die Breite und die Qualität des Angebots zu wünschen übrig. So zeigen sich bei praktisch allen Untersuchungen, die die Frage nach der pädagogischen Ausbildung aufnehmen, zahlreiche Wünsche für eine bedarfsgerechte Aus- und Fortbildung im Bereich der Medienpädagogik (vgl. z. B. Six, Frey und

Gimmler 1998, S. 248 ff.; Tulodziecki 2000, S. 475 ff.; Bofinger 2004, S. 75 f.).

### Weitere Aspekte zur Situation der Medienpädagogik in Deutschland

Bei den obigen Darstellungen wurde bereits deutlich, dass die Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland in vielfacher Weise auf unterschiedlichen Ebenen verankert ist. Im Folgenden sollen einige solche «Verankerungen» ausdrücklich bewusst gemacht werden.

Im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gibt es – insbesondere für medienpädagogisch und wissenschaftlich interessierte Personen – die Kommission «Medienpädagogik» [vgl. <http://www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/dgfm Medien/> (14.02.05)]. In der Regel werden zweimal im Jahr Tagungen durchgeführt, die neuerdings auch ein Doktorandenkolloquium zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses umfassen. Für wichtige Beiträge steht als Publikationsorgan das «Jahrbuch Medienpädagogik» zur Verfügung. Auch andere wissenschaftliche Fachgesellschaften haben Arbeitsgruppen, die medienpädagogische Fragen bearbeiten. So existiert z. B. in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft eine Fachgruppe «Medienpädagogik» und in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie eine Fachgruppe «Medienpsychologie».

Ausserdem gibt es für praktisch und wissenschaftlich arbeitende Personen und Institutionen im Bereich der Medienpädagogik die besonders medienerzieherisch orientierte «Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)». Die 1984 gegründete GMK gliedert sich in verschiedene Fachgruppen, z. B. «Kinder und Jugendliche», «Schule», «Erwachsenenbildung», «Philosophisch-Pädagogische Grundfragen» und «Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung», sowie Landesgruppen für die meisten Bundesländer. Einmal im Jahr findet ein gemeinsames Forum statt, dazwischen liegen in der Regel Treffen der einzelnen Fach- und Landesgruppen. Wichtiges Publikationsorgan ist die vom Vorstand heraus- gegebene Reihe «Schriften zur Medienpädagogik». Jährlich wird ein Preis für den wissenschaftlichen Nachwuchs für herausragende medienpädagogische Projekte vergeben. [Vgl. <http://www.gmk-net.de/> (14.02.05).]

Für stärker mediendidaktisch interessierte Personen und Institutionen existiert die schon 1964 gegründete Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI). Sie versteht sich als wissenschaftliche Fachgesellschaft

für Multimedia, Bildungstechnologie und Mediendidaktik. In ihr gibt es z. B. die Sektion für «Mediendidaktik und Kommunikationstechnik» sowie die Sektion für «Medienpädagogische Aus- und Weiterbildung». Seit 1995 verleiht die GPI jährlich – verbunden mit einer Fachtagung – «Comenius-Auszeichnungen» für pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch herausragende Multimedia-Produkte und eurokulturelle Bildungsmedien. [Vgl. <[http://www.gpi-online.de/front\\_content](http://www.gpi-online.de/front_content)> (14.02.05).]

Des Weiteren ist die «Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)» zu nennen. Die GMW bietet ein Forum bzw. ein gemeinsames Dach für Personen und Institutionen, die sich der medienbezogenen Forschung sowie der Entwicklung von Medien für Hochschulen und Universitäten widmen. Sie führt u. a. Fachtagungen durch und gibt die Buchreihe «Medien in der Wissenschaft» heraus. Jährlich wird der «Media-Prix» für herausragende mediendidaktische Konzepte und Entwicklungen – gekoppelt mit einer Fachtagung – verliehen. [Vgl. <<http://www.gmw-online.de/>> (14.02.05).]

Ausser Gesellschaften obiger Art gibt es neben verschiedenen Hochschul-instituten weitere Institutionen, die in besonderer Weise der Entwicklung und/oder Forschung im Bereich der Medienpädagogik verpflichtet sind: Dazu gehören u. a.

- das bereits angesprochene Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU), das schwerpunktmässig Produktionsaufgaben für das Bildungswesen wahrnimmt, aber auch innovative Entwicklungs- und Forschungsprojekte durchführt,
- die ebenfalls schon genannten Landesbildstellen und Landesmedienzentren sowie die kommunalen Bildstellen und Medienzentren, die wichtige Distributions- und Beratungsaufgaben, Produktions- und Archivierungsaufgaben sowie bedeutsame Fortbildungs- und Entwicklungsaufgaben übernehmen,
- das ebenfalls bereits erwähnte JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, dessen Rechtsträger der Verein «JFF – Jugend, Film, Fernsehen e. V.» ist und das wichtige Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich der Medienpädagogik wahrnimmt und zugleich die Zeitschrift «merz medien + erziehung» herausgibt, wobei seit 2003 eines der jeweils sechs jährlichen Hefte als *merz-wissenschaft* veröffentlicht wird,
- das Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF), das durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert

wird und bundesweite Projekte und Aktionen sowie Wettbewerbe in den Bereichen Film, Fotografie, Video und Multimedia durchführt,

- das Institut für Wissensmedien in Tübingen, dessen Aufgaben die Erforschung und die Förderung des Wissenserwerbs und Wissensaustausches mit neuen Bildungs- und Kommunikationsmedien mit folgenden Schwerpunkten sind: Lernen mit Multimedia und Hypermedia, Lernen mit Telemedien, Design und Implementation medienbasierter Lernumgebungen,

Eine Suchmöglichkeit für viele weitere Stellen, die für Medienpraxis, Medienentwicklung und/oder Medienforschung wichtig sind, bietet zum Beispiel der Medienpädagogische Atlas NRW [vgl. <<http://www.lfm-nrw.de/mpa2/>> (13.02.05)].

Die bisherigen Darstellungen haben zudem deutlich gemacht, dass es mittlerweile ein umfangreiches wissenschaftlich und/oder praktisch orientiertes Schrifttum zur Medienpädagogik gibt. Dies umfasst mehrere bedeutsame Einführungen, Monographien zu vielen verschiedenen Themen, Sammelbände, Handbücher, Jahrbücher und Schriftenreihen sowie Zeitschriften.

### Zusammenfassung und Ausblick

Wenn im Rahmen dieses Beitrags die Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland auch nur überblicksartig mit einigen Ausschnitten dargestellt werden konnte, sind doch verschiedene Entwicklungslinien deutlich geworden. Auf solche soll im Folgenden in zusammenfassender und thesenartiger Form verwiesen werden:

- 1) Die deutsche Diskussion zur Medienpädagogik ist durch eine grosse Begriffsvielfalt geprägt. Sowohl der Medienbegriff als auch Bezeichnungen für Teilgebiete werden nicht einheitlich verwendet, wenn auch die Tendenz feststellbar ist, den Medienbegriff explizit oder implizit als Funktionsbegriff im Sinne technisch unterstützter Kommunikation zu nutzen, dabei mediale Aspekte von Computer und Internet einzubeziehen und den Begriff der Medienpädagogik als Oberbegriff für praktische Medienverwendung und Medienerziehung bzw. Medienbildung sowie für korrespondierende wissenschaftliche Aktivitäten im Sinne von Mediendidaktik und Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie zu verwenden.
- 2) Die Mediendidaktik und die Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie haben sich in Deutschland lange Zeit eher parallel als aufein-

ander bezogen entwickelt. Tendenziell wird zwar bis heute – zu recht – die Unterschiedlichkeit der Fragestellungen und der Perspektiven betont, dennoch erfolgt zunehmend eine Bezugnahme auf die jeweils andere Perspektive.

- 3) Bei der Mediendidaktik ist in der deutschen Diskussion – auch unter dem Einfluss internationaler Ansätze – eine Entwicklung vom Lehrmittelkonzept über das Arbeitsmittel-, Baustein- und Systemkonzept zum Lernumgebungskonzept festzustellen, wobei allerdings – in Abhängigkeit von jeweils gegebenen Bedingungen – jedes der Konzepte eine gewisse Bedeutung behält. Die Wendung zum Lernumgebungskonzept wird zum einen durch die technischen Entwicklungen im Bereich von Computer und Internet gestützt und zum anderen durch handlungsorientierte didaktische Ansätze sowie durch psychologische Konzepte im Sinne situierten Lernens. Im Rahmen des Lernumgebungskonzepts soll eine angemessene Balance zwischen Instruktion und Konstruktion ermöglicht werden.
- 4) Im Bereich der Forschung und Entwicklung zur Mediendidaktik gibt es vielfältige Ansätze methodologischer und praktischer Art. Methodologisch gesehen existieren in der Forschung neben einem experimentellen Vorgehen auch vielfältige Erhebungen und Evaluationen, wobei nach einer Phase stärkerer Auseinandersetzung zwischen Vertretern quantitativ und qualitativ orientierten Verfahren heute häufig auch Mischformen anzutreffen sind. Durch die zunehmende Bedeutung von Computer und Internet sind in diesem Bereich zahlreiche Entwicklungsprojekte angeregt und gefördert worden. Allerdings wurde zu wenig auf eine angemessene forschungsmässige Begleitung geachtet. Wünschenswert wäre eine stärkere Orientierung an einer theoriegeleiteten Entwicklung und Evaluation.
- 5) In der Bundesrepublik Deutschland hat sich der Umfang der für die Medienverwendung in Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellten Medienangebote weiter vergrößert. Dabei werden Medienangebote zunehmend in computerbasierter Form oder in kombinierter Form, z. B. zusammen mit Printmedien, produziert. Hinsichtlich der Medieninformation, -distribution und -beratung kommt dem System der Bildstellen und Medienzentren – bei einem Wandel der Aufgaben – weiterhin eine grosse Bedeutung zu. Bei insgesamt wachsendem Angebot ist zugleich die Bedeutung der Rundfunksendungen für das institu-

tionalisierte Lehren und Lernen seit der Einführung des privaten Rundfunks stark zurückgegangen.

- 6) Trotz zahlreicher Entwicklungs- und Ausstattungsprojekte in den 1990er und 2000er Jahren bleibt der Umfang der Nutzung von Medien, die einen höheren technischen Aufwand erfordern, in Bildungseinrichtungen weit hinter den Erwartungen zurück. Insbesondere ist die Nutzung von Computer und Internet in deutschen Schulen im Vergleich zu den anderen beteiligten OECD Staaten am schwächsten ausgeprägt.
- 7) Neben der Diskussion und den Aktivitäten zur Medienverwendung für Lehr- und Lernprozesse gibt es in Deutschland – auch im Vergleich zu anderen Staaten – eine relativ umfangreiche und ausgeprägte Diskussion und viele Aktivitäten zur Medienerziehung bzw. Medienbildung. Konzeptionell hat sich die Diskussion von behütend-pflegenden Ansätzen über ästhetisch-kulturorientierte, funktional-systemorientierte und kritisch-materialistische Konzepte zu handlungs- und interaktionsorientierten Ansätzen entwickelt, wobei es besondere Ausprägungen in Richtung eher wahrnehmungsorientierter und eher entwicklungsorientierter Ansätze gibt. In medienerzieherischen Diskussionen in Deutschland bleiben allerdings auch vorangehende Konzepte mit einzelnen ihrer Leitideen virulent. Zudem gibt es eine insgesamt umfangreiche Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz.
- 8) Die medienerzieherisch relevante Forschung steht in Deutschland im Kontext internationaler Entwicklungen. Dabei ist durch deutsche Forschungsvorhaben ein besonderer Beitrag zu einer qualitativ vorgehenden und strukturanalytisch, medienbiographisch oder medienökologisch orientierten Forschung geleistet worden. Im Bereich der Entwicklungsprojekte dominiert neben der blossen Entwicklung aus methodologischer Sicht die Evaluation. Allerdings wären hier häufig klarere Standards und eine stärkere Theorieorientierung wünschenswert. Auch besteht ein Desiderat an Studien, die Zusammenhänge zwischen Voraussetzungen, medienerzieherischen Prozessen und Ergebnissen aufklären.
- 9) Für die Medienerziehung gibt es zahlreiche Anregungen und Empfehlungen, Projekt- und Unterrichtsbeispiele für alle Zielgruppen: für Familie und Kindergarten, für Schule und Jugendarbeit, für Erwachsenenbildung und Arbeit mit Senioren. Entsprechende Materialien liegen in gedruckter oder elektronischer Form vor. Über den Deutschen

Bildungsserver und die Bildungsserver der Länder sowie die Server anderer Anbieter sind vielfältige Anregungen und Unterstützungen für medienerzieherische Überlegungen und Aktivitäten verfügbar.

- 10) Trotz aller Materialien und trotz vieler interessanter und wichtiger Projekte in Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit lässt die Quantität und zum Teil auch die Qualität medienerzieherischer Arbeit in Bildungs- und Jugendeinrichtungen noch viele Wünsche offen. Trotz der Ermöglichung und zum Teil einer besonderen Einforderung von Medienerziehung bzw. Medienbildung sind diese im deutschen Bildungswesen insgesamt (noch) nicht mit hinreichender Verbindlichkeit und in der notwendigen Breite verankert.
- 11) Für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in der Medienpädagogik gibt es verschiedene Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlangebote in Ausbildungs- und Studiengängen. Auch in der Lehrerausbildung sind dazu vielfältige Anstrengungen unternommen worden, die von der Integration der neuen Medien als Mittel und Inhalt des regulären Lehramtstudiums über Dokumentationsmöglichkeiten durch ein Portfolio bis zur Chance reichen, eine medienbezogene Zusatzqualifikation zu erwerben. Auch in der Fortbildung gab und gibt es zahlreiche Aktivitäten und Massnahmen. Dennoch zeigen einzelne Untersuchungen, dass bezüglich einer bedarfsgerechten Ausbildung in der Breite noch viele Wünsche offen bleiben.
- 12) In Deutschland existieren mehrere Institute sowie Fachgesellschaften und wissenschaftliche Arbeitsgruppen, die sich der Medienpädagogik in Entwicklung, Lehre und/oder Forschung widmen. So verwundert es auch nicht, dass Interessierte auf umfangreiche Materialien (siehe oben) und praktisch und/oder wissenschaftlich orientierte Literatur zurückgreifen können. Zugleich gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten, wobei die Möglichkeiten der Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) noch nicht ausgeschöpft erscheinen.

Zur Zeit zeichnen sich vor dem Hintergrund dieser zusammenfassenden Charakterisierung ausser der nach wie vor bestehenden generellen Herausforderung, für eine bessere Verankerung und Umsetzung von Medienpädagogik in der Praxis Sorge zu tragen, neue Herausforderungen ab. Solche Herausforderungen sollen im Folgenden in aller Kürze angesprochen werden:

Angesichts der Entwicklungen im Bereich von Computer und Internet hat die Verwendung computerbasierter Medien in Bildungseinrichtungen und

damit mindestens dieser Teil von Medienpädagogik mehr als ein Jahrzehnt lang in Deutschland eine besonders bildungspolitische Aufmerksamkeit und finanzielle Förderung erfahren. Wenn die Fördermittel (leider) auch schwerpunktmässig in die Ausstattung ohne hinreichende Absicherung durch angemessene Innovations- und Implementationsstrategien flossen, wurde zunehmend doch die Notwendigkeit einer begleitenden Aus- und Fortbildung (insbesondere von Lehrkräften) sowie einer begleitenden Konzeptentwicklung und Forschung erkannt. Mit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse verschiebt sich das öffentliche Interesse weg von den Medien auf andere Bereiche, z. B. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz, Bildungsstandards, Kerncurricula und Ganztagschule – wobei im Übrigen ein Zusammenhang dieser Themen mit Medienfragen besteht, der häufig jedoch übersehen wird. Auf jeden Fall ist zunächst zu konstatieren, dass Fragen der Computer- bzw. Medienverwendung kein zentrales Thema der Bildungspolitik mehr sind und Fördergelder an andere Bereiche fliessen, zudem Ausgaben in medienpädagogischen Feldern – angesichts der generellen Mittelknappheit – gekürzt werden und auch bislang eigenständige Medieneinrichtungen mit dem Ziel der Ersparnis verkleinert und in andere Einheiten integriert werden.

Bei dieser Situation wird es einerseits darauf ankommen, die Qualität bisheriger medienpädagogischer Arbeit auch ohne ständige öffentliche Aufmerksamkeit zu erhalten und wenn möglich zu verbessern, und andererseits das Bewusstsein zu schärfen, dass die Medienfrage – unabhängig von rasanten Entwicklungen im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologien – für Erziehung und Bildung von zentraler Bedeutung bleibt: geschieht die Aneignung von Welt doch – ob gewollt oder ungewollt – zum grossen Teil auf der Grundlage medialer Erfahrung.

Im Detail bieten die neuen Entwicklungen darüber hinaus auch einzelne Chancen für die Medienpädagogik. Drei davon seien besonders hervorgehoben:

- Die Forderung nach Bildungsstandards und Kerncurricula ist bei der Umsetzung in Lehr- oder Bildungspläne mit der Intention verknüpft, nur einen Teil schulischer Arbeit durch Kerncurricula festzulegen und den Schulen Freiräume für eigene curriculare Entwicklungen u. a. zu fächerübergreifenden Themen, zu geben. Beispielsweise ist nach den Bildungsplänen von Baden-Württemberg ein Drittel der Schulzeit für schulspezifische curriculare Anteile vorgesehen. Ähnliche Tendenzen gibt es

in anderen Bundesländern. Damit besteht eine Chance, innerhalb der Schulen geeignete medienpädagogische Konzepte zu entwickeln.

- Die Entwicklungen im Bereich der Ganztagschulen eröffnen weitere Chancen für die medienpädagogische Arbeit. Insbesondere tun sich damit auch neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schule mit kommunaler Medien-, Jugend- und Kulturarbeit auf.
- Die Entwicklungen in den Hochschulen zu Bachelor- und Masterstudiengängen bieten einerseits die Möglichkeit, medienpädagogische Module in verschiedenen Studiengängen zu verankern und zum anderen eigenständige Masterstudiengänge im Medienbereich mit grösseren medienpädagogischen Anteilen zu konzipieren.

Ob die damit gegebenen Chancen in Deutschland wahrgenommen werden bzw. werden können, hängt von verschiedenen Faktoren ab. In jedem Fall wird es aber darauf ankommen, dass sich die Medienpädagogik konstruktiv in solche und ähnliche Entwicklungen einbringt und sich selbst damit auch die Möglichkeit der Weiterentwicklung in Praxis und Theorie eröffnet.

#### Zitierte Literatur

- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.), a. a. O., S. 109–122
- Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.) (2001): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen: Leske + Budrich
- Aufenanger, Stefan/ Lauffer, Jürgen/ Thiele, Günter (1995): *Mit Multimedia in die Zukunft. Multimediale Möglichkeiten in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit*. Bielefeld: GMK
- Baacke, Dieter (1979): «Medienpädagogik» unter den Konstitutionsbedingungen sozialwissenschaftlicher und medientheoretischer Annahmen. In: Wodraschke, Georg (Hrsg.): *Medienpädagogik und Kommunikationslehre*. München: Ölschläger, S. 51–65
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch*. 20 (1996) 78, S. 4–10
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (1989): *Qualitative Medienforschung: Konzepte und Erprobungen*. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter; Poelchau, Heinz-Werner (1993): *Medien- und Kulturarbeit mit älteren Menschen*. Bielefeld: GMK

- Bachmair, Ben (1984): *Symbolische Verarbeitung von Fernseherfahrungen in assoziativen Freiräumen. 1. Teil: Fernsehspuren im Handeln von Kindern*. Kassel: Gesamthochschule, Erziehungswissenschaft
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1996): *Medienerziehung in Bayern. Einführung in das Gesamtkonzept*. Donauwörth: Auer
- Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.) (2001): *Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerks*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bergmann, Susanne, u. a. (Hrsg.) (2004): *Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bertelsmann Stiftung; Evangelisch Stiftisches Gymnasium (Hrsg.) (2001): *Medienbildung in der Schule. Das Beispiel Evangelisch Stiftisches Gymnasium in Gütersloh*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Birett, Herbert (1980): *Verzeichnis in Deutschland gelaufener Filme. Entscheidungen der Filmzensur*. München: Sauer
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*. Bonn: BLK-Geschäftsstelle
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987): *Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung*. Bonn: BLK-Geschäftsstelle
- Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPaed
- Blömeke, Sigrid (2003): Lehren und Lernen mit neuen Medien. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft*. 31 (2003), S. 57–82
- Bofinger, Jürgen (2001): *Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schüler*. München: KoPaed
- Bofinger, Jürgen (2004): *Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern*. Donauwörth: Auer
- Brinkmüller-Becker, Heinrich (Hrsg.): *Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Brünken, Roland; Leutner, Detlev (2001): Aufmerksamkeitsverteilung oder Aufmerksamkeitsfokussierung? Empirische Ergebnisse zur «Split-



- Attention-Hypothese» beim Lernen mit Multimedia. In: *Unterrichtswissenschaft* 29 (2001), S. 357–366
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2000): *Förderprogramm Neue Medien in der Bildung*. Lehr- und Lernsoftware. Bonn: BMBF
- Charlton, Michael; Neumann, Klaus (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methoden und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen*. München: Psychologie Verlags Union
- Comenius-Institut (Hrsg.) (2004): *Eckwerte zur Medienerziehung. Reform der sächsischen Lehrpläne*. Radebeul: Comenius Institut
- Comenius, Johann A. (1657): *Grosse Didaktik*. Übers. und hrsg. von Andreas Flitner. 7. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta 1992
- Crespo, Donaciano B. (2002): Einsatz der Kommunikationsmedien und Neuen Technologien im Bildungsbereich Spaniens: Forschungstendenzen. In: Herreros, Mariano C.; Crespo, Donaciano B. (Hrsg.), a. a. O., S. 133–142
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (1996): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II*. Paderborn: Schöningh
- Gallsch, Ulrike; Moll, Stefan; Tulodziecki, Gerhard (2000): Aus- und Fortbildungssituation zur Medienerziehung in der Grundschule: Ergebnisse von Analysen und Befragungen. In: Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike, u. a., a. a. O., S. 385–458
- Garcia, Maria L. (2002): Motive der Lehrkräfte für die Integration der Massenmedien im Unterricht. In: Herreros, Mariano C.; Crespo, Donaciano B. (Hrsg.), a. a. O., S. 123–131
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München: Juventa, S. 160–197
- Gudjons, Herbert (1986): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hagemann, Wilhelm (2001): Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien – 40 Jahre schulbezogener Medienentwicklung und Mediendiskussion. In: Herzig, Bardo (Hrsg.) (2001), a. a. O., S. 19–55
- Heimann, Paul (1962): *Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule*, 54 (1962), S. 407–427
- Herreros, Mariano C.; Crespo, Donaciano B. (Hrsg.) (2002): *Medienforschung in Deutschland und Spanien*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Herzig, Bardo (2001): Medienerziehung und informatische Bildung – Ein semiotischer Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: Herzig, Bardo (Hrsg.), a. a. O., S. 129–164
- Herzig, Bardo (Hrsg.) (2001): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hickethier, Knut (2002): Medien und Kultur – Medienkultur. In: Gansel, Carsten; Enslin, Anna-Pia (Hrsg.): *Literatur – Kultur – Medien: Facetten der Informationsgesellschaft*. Berlin: Weidler, S. 203–229
- Holzer, Horst (1974): *Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt*. München: Hanser
- Hugger, Kai-Uwe (2001): *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: Kopaed
- Intel (Hrsg.) (2000): *Lehren für die Zukunft*. Deutsche Adaption: Akademie Dillingen. Auslieferung: Donauwörth: Auer
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (2003): *Jahresbericht 2003*. München: JFF
- Keilhacker, Martin; Keilhacker, Margarete (1955): *Kind und Film*. Stuttgart: Klett
- Kerres, Michael (2003): Medien in der Erziehungswissenschaft. Status und Probleme. In: *MedienPädagogik*. <<http://www.medienpaed.com/03-1/kerres03-1.pdf>> (12.02.05)
- Kerstiens, Ludwig (1971): *Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht*. 2. Aufl., 1971. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klingberg, L. (1972): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen
- KMK – Kultusministerkonferenz (1995): *Medienpädagogik in der Schule*. Bonn: KMK-Sekretariat



- KMK – Kultusministerkonferenz (1997): Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Bonn: KMK-Sekretariat
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch. 20 (1996) 78, S. 11–15
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2000): Vorläufige Rahmenrichtlinien «Moderne Medienwelten». Sekundarschule. Halle: Kultusministerium
- Landesanstalt für Medien NRW und Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW (Hrsg.) (o.J.): Mit Medien leben lernen. [<http://www.gmk-net.de/pdf/mitmedienlebenlernen.pdf>] (12.02.05)
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz in Schule und Unterricht – MKSU [<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/>] (06.02.05)
- Mandl, Heinz/ Gruber, Hans/ Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 2. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 139–148
- Media Perspektiven (2004): Daten zur Mediensituation in der Bundesrepublik 2004. Frankfurt a.M.: Media Perspektiven
- Medienpädagogik heute (2002): Eine Diskussionsrunde. In: medien + erziehung. 46 (2002), S. 211–221
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept. Frechen: Ritterbach
- Mitzlaff, Hartmut; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (1998): Grundschule und Neue Medien. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule
- Moser, Heinz (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich
- Niesyto, Horst (2001): VideoCulture – interkulturelle Kommunikation mit Video. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.), a. a. O., S. 351–362
- Nowak, Werner (1967): Visuelle Bildung – ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseherziehung. Villingen: Neckar-Verlag
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Röll, Franz J. (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2004): Lehrpläne für das Gymnasium. Radebeul: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut)
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1987): Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich
- Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (2000): Medienerziehung in der Grundschule aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse einer repräsentativen Telefonbefragung. In: Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike, u. a., a. a. O., S. 31–229
- Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Sonnenschein, Sabine (2004): Wie es euch gefällt! Ausserschulische Jugendarbeit mit Medien – Trends und Tendenzen. Eine Bestandaufnahme auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen in der Medienpädagogischen Praxis. In: Bergmann, Susanne, u. a. (Hrsg.), a. a. O., S. 14–20
- Spanhel, Dieter; Tulodziecki, Gerhard (2001): Rahmenkonzept für neue Medien im Lehramtsstudium: Basis- und Zusatzqualifikation. In: Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.), a. a. O., S. 9–25
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2002): Lern-lehrtheoretische Didaktik. Münster: Waxmann
- Strittmatter, Peter/ Niegemann, Helmut (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Sturm, Hertha (1982): Der rezipienten-orientierte Ansatz in der Medienforschung. In: Publizistik. 27 (1982), S. 89–97
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1999): Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema «Umgang mit Medien und Informationstechnologien (UMI)». Erfurt: Kultusministerium

- Tulodziecki, Gerhard (1983): Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft*. 11 (1983), S. 27–45
- Tulodziecki, Gerhard (1994): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: *Pädagogische Rundschau*. 52 (1998), S. 693–709
- Tulodziecki, Gerhard (2000): Vergleichende Zusammenfassung und Empfehlungen. In: Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike, u. a., a. a. O., S. 459–484
- Tulodziecki, Gerhard (2003): Gestaltung einer netzbasierten Lernumgebung für einen Fernstudiengang zu «Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung». In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; de Witt, Claudia (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–255
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2002): *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2004): *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tulodziecki, Gerhard; Moll, Stefan, Gallasch, Ulrike (2001): Fallbeispiele für die Verankerung neuer Medien in der Lehrerbildung: Universität Gesamthochschule Paderborn. In: Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.), a. a. O., S. 107–122
- Tulodziecki, Gerhard; Schöpf, Katrin (1992): Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 104–176
- Tulodziecki, Gerhard, u. a. (1995): *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike, u. a. (2000): *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich
- Vollbrecht, Ralf (2002): *Jugendmedien*. Tübingen.: Niemeyer
- Winterhoff-Spurk, Peter (2004): *Medienpsychologie. Eine Einführung*. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer
- Wolgast, Heinrich (1896): *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. Neuausgabe, Worms: Wunderlich 1950