

Karoline Morales

Medienpädagogische Kompetenz in der
Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte.
Qualitative Inhaltsanalyse der Aussagen von
fünf Fachlehrkräften der
ErzieherInnenausbildung

Masterarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2015 GRIN Verlag
ISBN: 9783668290198

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/337555>

Karoline Morales

**Medienpädagogische Kompetenz in der Ausbildung
frühpädagogischer Fachkräfte. Qualitative Inhaltsana-
lyse der Aussagen von fünf Fachlehrkräften der Erziehe-
rInnenausbildung**

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

**Medienpädagogische Kompetenz aus Sicht von medienpädagogischen
Fachlehrern und Fachlehrerinnen in der beruflichen Ausbildung
frühpädagogischer Fachkräfte:
Theoretische und praktische Bezüge.**

Schriftliche Masterarbeit zur Erlangung des Grades MASTER OF ARTS

im Rahmen des weiterbildenden Studienprogramms Educational Media/Bildung &
Medien an der Universität Duisburg-Essen

von

Karoline Morales Avilés

Inhalt

1. Einführung	5
2. Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsstand	10
2.1 Medienbegriff	10
2.2 Kompetenzbegriff.....	13
2.3 Modellbegriff.....	20
2.4 Medienkompetenz	22
2.4.1 Medienpädagogik.....	25
2.4.2 Erwachsenenbildung	30
2.5 Medienpädagogische Kompetenz.....	32
2.6 Zur Relevanz von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz für das medienbezogene Handeln von (früh)pädagogischen Fachkräften.....	40
2.7 Vorgaben des Lehrplanes und des Bildungsplanes in Bayern.....	42
2.7.1 Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan	42
2.7.2 Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik	45
3. Methodisches Design	49
3.1 Forschungsinteresse und Problemstellung	49
3.2 Methodenwahl.....	53
3.3 Forschungsfeld und Stichprobe.....	57
3.4 Leitfaden	58
3.5 Durchführung	60
3.6 Auswertung	61
4. Ergebnisse	64
4.1 Interview B1	65
4.1.1 Subjektive Modelle von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	65
4.1.2 Erarbeitung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	68
4.2 Interview B2	69
4.2.1 Subjektive Modelle von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	69
4.2.2 Erarbeitung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	72
4.3 Interview B3	73
4.3.1 Subjektive Modelle von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	73
4.3.2 Erarbeitung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	76

4.4 Interview B4	77
4.4.1 Subjektive Modelle von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	77
4.4.2 Erarbeitung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	79
4.5 Interview B5	81
4.5.1 Subjektive Modelle von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	81
4.5.2 Erarbeitung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz	83
4.6 Beantwortung der Forschungsfragen	84
4.6.1 Hypothese 1	84
4.6.2 Hypothese 2	87
4.6.3 Hypothese 3	89
4.6.4 Hypothese 4	90
4.6.5 Hypothese 5	91
4.6.6 Zusammenfassung	92
5. Diskussion.....	93
5.1 Medienkompetenz als mehrdeutige Basis- und Zielkompetenz.....	93
5.2 Modellierung medienpädagogischer Kompetenzen	96
5.3 Unterrichtsinhalte	100
5.4 Zusammenfassung	103
5.5 Grenzen der Erhebung	104
6. Fazit und Ausblick.....	105
7. Literatur.....	107
8. Anhang und Verzeichnisse	116
8.1 Tabellen.....	116
Kategorienschema	121
Auswertungstabellen	124
Zitate B1	124
Zitate B2	131
Zitate B3	138
Zitate B4	144
Zitate B5	150
8.2 Abbildungen	158
9. Abstracts	161

1. Einführung

Die Qualität der Ausbildung der ErzieherInnen¹ in Deutschland wird in den letzten Jahren verstärkt diskutiert. Es wird, auch mit Blick auf die Situation in anderen europäischen Ländern, eine Akademisierung des Erzieherberufes angestrebt. Zudem wird die Notwendigkeit medienpädagogischer (Weiter-)qualifizierung des Personals in Bildungsinstitutionen, Kindertagesstätten und Einrichtungen der Jugendbetreuung von Wissenschaft und Politik gefordert (vgl. Röhl, 2013). Da digitale Medien und mediale Kommunikation immer präsenter und bedeutender werden, sehen Experten die Förderung einer möglichst umfassenden Medienkompetenz für alle Altersgruppen als bedeutend an (vgl. z.B. Six & Gimmler, 2007; Zu einer umfassenden Darstellung von Kindern und Medien siehe Six, 2007). Dabei spielen die ErzieherInnen eine wichtige Rolle.

Ulrike Six & Roland Gimmler kommen in ihrer jüngsten Folge-Studie *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten* zu der Aussage, dass für die Praxis der Medienerziehung neben den institutionellen Rahmenbedingungen

„eine wesentliche Determinante [...] die Ausbildung zur Medienerziehung im Kindergarten betrifft, insofern davon auszugehen ist, dass sie den Grundstein für das spätere medienerzieherische Verhalten und Handeln legt: Wer bereits in der Ausbildung medienpädagogisch relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat und dabei auch erfahren hat, was Medienerziehung umfasst und weshalb sie notwendig ist, wird später mit anderen Voraussetzungen und vermutlich in entsprechend anderer Weise Medienerziehung praktizieren, als wenn solche Inhalte nicht oder kaum zur Ausbildung gehörten.“
(Six & Gimmler 2007:30; ebd.:276).

Angedeutet ist hier, dass erfolgreicher Lerntransfer nie allein in der Hand des Lehrenden liegen kann, sondern dass andere Einflussfaktoren wie der institutionelle Kontext und, wie in Theorien des Lehrens und Lernens (z.B. Rindermann, 2001) festgestellt, die Lernenden von zentraler Bedeutung sind. In aktuellen didaktischen Angebots-Nutzungs-Modellen wird die Situation im Unterricht konstruktivistisch verstanden. Dabei beeinflussen kulturelle, ökonomische und schulische Bedingungen, kognitive und soziale Merkmale der Klasse sowie Kompetenzen der Lehrkraft (Professionswissen, Überzeugungen, Motivation,

¹ Aufgrund eines hohen Frauenanteils sowohl bei (angehenden) ErzieherInnen als auch bei den FachlehrerInnen, wurde hier diese Form gewählt. Aus Gründen der Lesbarkeit wurde jedoch z.B. bei ErzieherausbilderInnen auf die doppelte Nennung der weiblichen Form verzichtet. Zu keinem Fall soll diese Form so verstanden werden, dass ich von einer Dichotomie und nicht von einer Vielfalt der Geschlechter ausgehe.

selbstbezogene Kognitionen) deren Handeln und die Qualität und Quantität der Lehrangebote (Lipowsky, 2006).

Tatsächlich stellen die Autoren Six & Gimmler fest, dass die Nutzung von Praxisbeispielen oder Weiterbildungsangeboten durch ErzieherInnen im Beruf neben dem institutionellen Kontext nicht allein durch die medienpädagogische Ausbildung sondern insbesondere durch individuelle Faktoren, und dabei nicht zuletzt durch die Einsicht der Notwendigkeit von Medienerziehung² bestimmt wird (2007). Nichtsdestotrotz schreiben die Autoren in ihren Ergebnissen der Ausbildung einen wesentlichen Beitrag zur Sensibilisierung für Fragen um das Thema Medienerziehung im Kindergarten zu (ebd.). In der ErzieherInnenausbildung in NRW stellen die Autoren jedoch einen durchgängigen Mangel an relevanten Themen und eine fehlende Systematik fest, ein Konzept würde nicht vermittelt (ebd.).

Die Qualität der Ausbildung beeinflusst auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur weiteren Fortbildung im Berufsleben. Six & Gimmler konstatieren ein sinkendes privates Interesse auf ErzieherInnenseite an medienpädagogischen Themen und Fragestellungen, einhergehend mit einem steigenden Interesse an Themen, die nur den reinen Medieneinsatz in Kindertagesstätten betreffen (ebd.). Als Ursache dafür sehen die Autoren eine allgemeine Orientierungslosigkeit sowohl in Kindergärten als auch in Institutionen der ErzieherInnenausbildung. Sie haben bei ErzieherInnen und deren Lehrkräften eine Verunsicherung durch in den Medien veröffentlichte konträre Standpunkte zu Funktionen von Medien im Kindesalter festgestellt, die aufgrund fehlenden Beurteilungsvermögens durch Mangel an Hintergrundwissen zum Verlust des thematischen Interesses bei ErzieherInnen führte (ebd.). Auch Marci-Böhncke & Rath haben in Übereinstimmung dazu festgestellt, dass es den ErzieherInnen mit Bezug auf mediengestützte Bildungsarbeit „vor allem an Sicherheit und Zutrauen mangelt“ (2012:25).

Einstellungen gegenüber Medien werden häufig professionstheoretisch mit Bezug zu bereits tätigen oder bei angehenden Lehrkräften erforscht. Sigrid Blömeke hat die Bedeutung der Fachspezifität von Erfahrungen in Bezug zur Veränderung von Einstellungen zu „neuen Medien“³ bei Lehramtsstudierenden untersucht. Sie stellte empirische Ergebnisse vor, denen zufolge eine allgemeine positive Einstellung zu neuen Medien

² Six & Gimmler nutzen den Begriff der Medienerziehung für medienpädagogisches Handeln mit Kindern und Jugendlichen (2007). Andere Autoren, z.B. Marci-Boehncke & Rath geben zu bedenken, dass der Begriff die aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen ausschließt und bevorzugen Medienbildung (2012, s. auch Kap.2.4 dieser Arbeit). Medienerziehung kann auch als Teilbereich von Medienbildung verstanden werden (Tulodziecki et. al., 2010).

³ Zum Medienbegriff s. Kap. 2.1.

Voraussetzung für den Medieneinsatz im Unterricht ist (2007). Zudem ergeben ihre Daten einen positiven fachspezifischen Zusammenhang von Medienerfahrung und späterem Medieneinsatz. Spezifische Erfahrungen mit Medien scheinen somit einflussreicher für die Auseinandersetzung mit Medien im späteren Berufsleben einer Lehrkraft (ebd.). Übertragen auf ErzieherInnen wäre zu erforschen, welche Erfahrungen mit Medien in der Ausbildung die spätere Bereitschaft zum Medieneinsatz positiv beeinflussen und welche Maßnahmen zur Beeinflussung der Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung innerhalb der Ausbildung möglich und nötig sind. Schneider et. al kommen, allgemein und nicht fach- oder medienpezifisch wie Blömeke, zu dem Ergebnis, dass eine hohe Selbsteinschätzung der eigenen Medienkompetenz sowie eine positive Einstellung zu Medien neben anderen Aspekten grundlegend für eine Motivation zu medienpädagogischem Handeln sind (ebd.). Die Fachspezifität von Medienerfahrungen ist mit Bezug zum Fach Medienpädagogik bisher jedoch nicht präsent in der Forschungsliteratur. Allerdings gibt es eine breite Diskussion um Bildungsstandards mit Bezug zur Lehrerausbildung (s. Tulodziecki, 2015).

Die vorliegende Studie befasst sich mit den medienpädagogischen Kompetenz-Konzepten der Lehrkräfte angehender ErzieherInnen im Fach Literatur- und Medienpädagogik (LMP) an bayerischen Fachakademien der Sozialpädagogik.⁴ Laut aktuellem Rahmenplan von 2013 ist die Vermittlung von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe der Ausbildung definiert. In Anlehnung an Dieter Baackes Modell der Medienkompetenz wird das angestrebte Ergebnis mit den Dimensionen Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung beschrieben.⁵ Dies soll mithilfe der Grundsätze der Ausbildung wie Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Entwicklungsorientierung sowie Unterrichtsprinzipien des Konstruktivismus erreicht werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2013). Als Zielkategorie der Ausbildung ist ausschließlich von Medienkompetenz die Rede. Das seit ca. 2000 in Fachdiskussionen als Voraussetzung für erfolgreiche medienpädagogische Arbeit diskutierte Konzept der medienpädagogischen Kompetenz wird als Zielkategorie jedoch nicht explizit erwähnt.

⁴ Das Fach LMP wird an bayerischen Fachakademien seit 1997 unterrichtet.

⁵ Die Definitionen des Rahmenplans:

„Mit Medienkunde ist das Wissen über die heutigen Mediensysteme gemeint. Medienkritik bedeutet ihre analytische Erfassung, kritische Reflexion und ethische Bewertung. Mediennutzung meint ihre rezeptive und interaktive Nutzung, Mediengestaltung ihre innovative Veränderung und kreative Gestaltung.“ (BsfUK 2013:8).

Im Fokus der Arbeit steht daher die Frage, wie tätige LMP-Lehrkräfte medienpädagogische Kompetenz verstehen. Ziel dieser Studie ist es, einen allgemeinen Beitrag zur Diskussion um die ErzieherInnenausbildung zu leisten. Insbesondere sollen für die Modellierung medienpädagogischer Kompetenz mit Bezug zur ErzieherInnenausbildung Anregungen erarbeitet werden. Hinsichtlich der Bedeutung von medienpädagogischen Kompetenzmodellen für den Lehrplan der Ausbildung sollen erste Schlüsse gezogen werden.

Dorothee M. Meister et. al. analysieren in ihrer Studie *Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW* die Bildungs- und Erziehungspläne dreier Bundesländer, NRW, Bayern und Sachsen-Anhalt. Mit Bezug zum bayerischen Konzept halten die Autoren fest, dass es sich „um ein gelungenes, theoretisch fundiertes und praktisch eingebettetes Konzept“ handle, das „explizit die Frühförderung von unter Dreijährigen in den Blick nehme“ (2012:9).

Neben dem Lehrplan der ErzieherInnenausbildung stellt dieser Bildungsplan eine weitere konzeptionelle und pädagogische Handlungsanweisung für die Zielgruppe der medienpädagogischen AusbilderInnen dar. Inwieweit die Konzeptionen mit Bezug auf das Verständnis von medienpädagogischer Kompetenz Relevanz haben, wird zu klären sein. Festzuhalten ist, dass die Bedeutung dieser Forschungsarbeit u.a. darin liegt, dass Bayern eines der wenigen Bundesländer ist, in dem innerhalb der ErzieherInnenausbildung Medienerziehung konzeptuell gefördert wird und als eigenes (zentral geprüftes) Prüfungsfach Literatur- und Medienpädagogik (LMP) etabliert ist.⁶

Zum Forschungsfeld dieser Studie, dem literatur- und medienpädagogischen Unterricht an bayerischen Fachakademien der Sozialpädagogik liegen bisher keine Publikationen vor. Zu anderen Bundesländern liegen empirische Arbeiten vor, die jedoch zumeist den Fokus auf die ErzieherInnen im Berufsleben und auf Medienbildung in Kindertagesstätten legen (Six & Gimmler, 1998, 2007; Marci-Boehncke & Rath, 2007, 2011; Schneider et. al., 2010; Friedrichs, 2013). In diesen vorliegenden Studien lassen sich jedoch wichtige Aspekte für diese Forschungsarbeit erkennen.

Henrike Friedrichs befragte von 2011-2012 in NRW ErzieherausbilderInnen aus dem Bereich Medienpädagogik zu ihren Unterrichtsschwerpunkten (Friedrichs, 2013). Gemeinsam ist

⁶ Allerdings ist diese Prüfung nicht obligatorisch. Der Lehrplan bietet den angehenden ErzieherInnen am Prüfungstag selbst die Wahlmöglichkeit zwischen einer dreistündigen Prüfung in Theologie oder LMP.

ihren InformantInnen das Vorgehen, mit einer Medienbiografie der angehenden ErzieherInnen zu beginnen. Darin reflektieren die Auszubildenden ihre eigene Kindheit und eigene Mediennutzung und vergleichen ihre eigene Kindheit mit der heutigen, stärker mediatisierten Kindheit. Als Unterrichtsziel gaben die medienpädagogischen Lehrkräfte Friedrichs gegenüber zu einem großen Teil an, dass sie den angehenden ErzieherInnen „die Relevanz von Medienerziehung in der Kita verdeutlichen wollen“ (Friedrichs & Meister 2015:288). Unterschiedliche Foki stellten sich hinsichtlich der Förderung von kritischer Medienreflexion heraus: Einige medienpädagogische Lehrkräfte legten mehr Gewicht auf eine allgemeine Medienkritikfähigkeit der angehenden ErzieherInnen, beispielweise in Bezug auf Auswirkungen der Kommerzialisierung oder Verletzung der Privatsphäre, andere auf die Analyse von Medieninhalten für Kinder in Bezug auf pädagogische Anforderungen (ebd.).

Mit Bezug zu handlungsorientierter Medienarbeit teilten sich die Informantinnen von Friedrichs in zwei Lager. Die eine Hälfte lässt die angehenden ErzieherInnen im Unterricht Medienprojekte mit den anderen Auszubildenden selbst durchführen und Produkte erstellen, die andere Hälfte der FachlehrerInnen lässt die angehenden ErzieherInnen im Unterricht Medienprojekte für die Kita konzeptionieren (ebd.). Six & Gimmler erhielten in Telefoninterviews mit medienpädagogischen FachlehrerInnen in NRW vier hauptsächliche Schwerpunkte des Unterrichts: Vermittlung von Wissen zu Medienarten und Medienangeboten (u.a. Kenntnis des Medienmarktes für Kinder) Beurteilung von Medienangeboten (Wirkungen und Angemessenheit), Medienwirkung auf Kinder und Praxis der Medienarbeit im Kindergarten (2007).

Aus der Kritik an der gegebenen Situation der Medienerziehung in Kitas ergeben sich aus den vorliegenden Studien konkrete Anregungen und Forderungen mit Bezug auf die Inhalte der Ausbildung: Friedrichs & Meister und Six & Gimmler stellen übereinstimmend fest, dass mehr medienpädagogische Praxiserfahrungen mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Ausbildung nötig seien (Friedrichs & Meister, 2015). Dabei gehe es auch um Anregungen für die alltägliche Medienarbeit und nicht um einzelne besondere Projekte.

Friedrichs hält zudem mit Bezug auf die Fach-Systematik fest, dass eine Verknüpfung von elektronischen und Printmedien sinnvoll wäre, da bei ihren InformantInnen die elektronischen Medien nachrangig behandelt wurden (ebd.). Beate Schneider et. al. kritisieren als Ergebnis ihrer Studie *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen in Niedersachsen* eine „beharrliche Bevorzugung von Printmedien“ durch ErzieherInnen und

fordern als Gegenmittel allgemein, wie auch Six & Gimmler, dass medienpädagogische Elemente systematisch in die Ausbildung der ErzieherInnen integriert werden (2010:109ff).

Im Lehrplan bayerischer Fachakademien für Sozialpädagogik ist eine übergreifende Integration medienpädagogischer Inhalte zwar allgemein vorgesehen und Literatur- und Medienpädagogik als Prüfungsfach etabliert. Dennoch sollen hier die Konzepte der Fachlehrkräfte speziell mit Bezug auf das Verständnis medienpädagogischer Kompetenz hinterfragt werden, um einen Beitrag zu einer induktiv ausgerichteten Modellierung medienpädagogischer Kompetenz für die ErzieherInnenausbildung zu leisten.

Persönliche Gründe für die Auswahl dieses Themas liegen neben beruflichen Vorerfahrungen im Bereich der Medienpädagogik im Dasein als Mutter, woraus auch ein Interesse an der Qualität der Medienerziehung in Institutionen der Kinder- und Jugendbetreuung erwächst. Zudem hat sich aus einem Forschungsprojekt des JFF, an dem ich beteiligt war, das Forschungsfeld der beruflichen Bildung herausgestellt, das im Anschluss dann in Richtung des Faches LMP an Fachakademien der Sozialpädagogik konkretisiert wurde.

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsstand

Den theoretischen Rahmen für die vorliegende Studie bilden Theorien zur Medienkompetenz und zu medienpädagogischer Kompetenz. Dazu werden vor allem medienpädagogische Texte und Modelle aus der Lehrerbildung, dem Schul- und Hochschulkontext herangezogen sowie die bildungspolitische Diskussion reflektiert.

2.1 Medienbegriff

Bevor einzelne Autoren und ihre Konzepte von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz vorgestellt werden, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die Autoren (auch die medienpädagogischer Werke) in Bezug auf ihr Verständnis des Begriffs „Medien“ häufig unterscheiden.

André Gysbers beklagt, dass die Publikationswissenschaften es bislang versäumt haben, den Medienbegriff theoretisch zu definieren (2008). Eine Ursache der fehlenden Klarheit ist nach Sigrid Blömeke in den rasanten technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zu sehen. Die Mediendefinition könne, da sie sich auf die aktuellen technischen Entwicklungen beziehen muss, „keine dauerhafte – statische – Beschreibung“ sein (2000:68).

Dieter Spanhel kritisiert diesen Punkt des benötigten Neubezuges bei technischen Entwicklungen mit der Begründung, dass die „funktionalen Aspekte in Bezug auf Kommunikation“ häufig nicht genau genug „erläutert und in Bezug auf mögliche Konsequenzen für pädagogische Prozesse untersucht“ würden (2011: 69). Daraus resultiere,

„dass die jeweils neu auftretenden Medien in ihren spezifischen Merkmalen und Leistungen aus pädagogischer Sicht immer wieder neu analysiert und beurteilt werden müssen“ (ebd.).

Unterschiede im Verständnis des Medienbegriffs bestehen u.a. in Untergliederungen oder Spezifikationen in Bezug auf technische Funktionsweisen, jedoch insbesondere in Bezug auf den Einbezug oder Ausschluss von personalen oder primären⁷ Medien wie Mimik, Gestik und Sprache (vgl. u.a. Blömeke, 2000; Spanhel, 2011). Einige Autoren unterscheiden Medien zudem nach materiellen Gesichtspunkten in Druckmedien und technische Medien oder mit Bezug auf die angesprochenen Sinne nach auditiven, visuellen, audiovisuellen und haptischen Medien (vgl. Gysbers, 2008). Tulodziecki et. al. unterscheiden Medien nach den Formen der Erfahrung (abbildhafte, symbolische) sowie der Sinnesmodalität (visuelle, auditive) mit jeweiligen Unterteilungen (2010). Edwin Hübner weist darauf hin, dass bei der Betrachtung von Medien drei Schichten unterschieden werden müssen:

1. Medieninhalt (was der Mensch inhaltlich wahrnehmen kann)
2. Medienform (das Verfahren, wie etwas vermittelt oder präsentiert wird)
3. Medienträger (die materielle Grundlage, auf oder innerhalb derer sich das Verfahren vollzieht) (2015).

In Bezug auf das medienpädagogische Handeln mit Zielgruppen verschiedener Altersstufen ist in der deutschsprachigen medienpädagogischen Literatur ein Verständnis von Medien als technische (analoge und digitale) Beteiligte an Kommunikationsprozessen verbreitet, wobei zwischen Individual- und Massenkommunikation nicht getrennt wird (vgl. Groeben, 2002). Blömeke versteht Medien als Teil eines „Kommunikationsprozesses mit Bezug zu Wahrnehmung, Speicherung, Wiedergabe, Vervielfältigung, Übertragung und Verteilung, sowie Verarbeitung von Informationen“ (2000:67). Die Kommunikation finde indirekt statt, da zwischen den Kommunikationspartnern „räumliche, zeitliche oder räumlich-zeitliche Distanz“ herrscht (ebd.). Der Medienbegriff bezieht sich bei Blömeke „zum einen auf die

⁷ „Nach Pross (1987) sind primäre Medien an den menschlichen Körper gebundene Elementarformen (Sprache, Mimik, Gestik), die ohne zusätzliche Geräte zu gebrauchen sind. Sekundäre Medien benötigen auf der Seite des Produzenten ein Gerät, nicht aber auf der Seite des Rezipienten (z.B. Schreib- und Druckmedien, Plakat, Flaggensignale). Tertiäre Medien setzen sowohl beim Produzenten als auch beim Rezipienten ein Gerät voraus (z.B. Schallplatte, Telefon, Film, Fernsehen, Radio).“ (Gysbers 2008:30).

grundsätzliche Funktion der Medien als Teil eines Kommunikationsprozesses und zum anderen auf einen generellen Technikbegriff“, der technische Neuentwicklungen einbeziehen kann (ebd.:68). Groeben möchte unter Medien technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden wissen, „ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen“ (2002:160).

Der in der deutschsprachigen medienpädagogischen Diskussion verbreitete allgemeine Medienbegriff ist auch bei Spanhel zu finden. Für den Aufgabenbereich der Medienerziehung definiert er Medien mit Wragge-Lange⁸ als

„[...] alle symbolischen und/oder ikonisch gefassten Repräsentationen von Sinn, die in einer technischen Fixierung veröffentlicht wurden und damit diskutierbar sind“.
(Spanhel 2011:69 nach Wragge-Lange, 1996).

Durchgesetzt hat sich in der Medienpädagogik ein funktionales Verständnis von Kommunikation, das von einer aktiven Rolle und Beteiligung des Menschen an Kommunikationsprozessen ausgeht (Hoffmann, 2013). Diese Beteiligung ist jedoch nach Ansicht verschiedener Autoren nicht äquivalent. Die Autoren des *Bildungsplanes Bayern* beispielsweise unterteilen diese Funktionen und sehen je nach der „Rolle des Menschen bei der Weiterverarbeitung der vom technischen System erzeugten Signale“ eine Schwerpunktsetzung auf informativen oder kommunikativen Aspekten (2006:219). Hübner unterscheidet, wie oben angedeutet, zwischen Präsentation und Vermittlung (2015).

Spanhel unterzieht die Funktionen von Medien in Kommunikationsprozessen mithilfe des Kommunikationsforschers Klaus Boeckmann und des Systemtheoretikers Niklas Luhmann einer Strukturanalyse. Zum einen geht es ihm dabei um die Verständigung über die Außenwelt (Erschaffung von Wirklichkeit), zum zweiten um die Aufnahme und Ausgestaltung einer Beziehung zwischen Sender und Empfänger und zuletzt um das Erleben von persönlichen Gefühlen durch Kommunikation (2011). Insbesondere dem letzten Aspekt weist Spanhel eine hohe Relevanz für pädagogisches Handeln zu (ebd.).

Im angloamerikanischen Raum wird mithilfe des Technologiebegriffes zwischen neuerer Technologie und einem allgemeinen Medienbegriff unterschieden (vgl. u.a. Siller, 2007). Häufig genutzt im deutschsprachigen Raum ist dagegen das Konstrukt „neue Medien“, wie auch von Sigrid Blömeke in der Einleitung dieser Arbeit verwendet. Dazu hat Harald Gapski

⁸ Spanhel unterscheidet mit Wragge-Lange zwischen einem allgemeinen Medienbegriff (der auch Sprache enthält) und einem eng gefassten Medienbegriff für die Medienerziehung (2011:69).

in seiner Dissertation sechs medientechnische Leitkategorien benannt: „Digitalität, Virtualität, Multimedialität, Interaktivität, Konnektivität sowie Globalität /Glokalität“ (2001:37ff.) Diese eher technischen Aspekte dienen Gapski zur Veranschaulichung der aktuellen Linie der Konvergenz innerhalb der Medienentwicklungen (ebd.). Norbert Bolz dagegen fasste unter „neu“ auch soziale Aspekte: „Multimedialität, Medienverbund, Mobilität, Interaktivität, Virtualität und Mediengenerationen“ (Gapski 2001:41 nach Bolz, 1999).

Der dem Unterricht der Literatur- und Medienpädagogik an bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik zugrundeliegende Lehrplan fasst den Begriff der Medien als „traditionelle Medien wie Bilderbücher“ [Fernsehen, Film, Radio, Anm. der Autorin] und „neue Medien wie Internet und Handy“ (2013:8). „Neue Medien“ bezeichneten zur Jahrtausendwende Internet und Multimedia, in dieser Arbeit sind insbesondere mobile Technologien, im Speziellen Smartphones und Tablets und diesbezügliche Inhalte und Anwendungen, mitzudenken. Es ist deutlich, dass die Bezeichnung „neue Medien“, die in den 1990er Jahren aufkam und sich hält, unscharf ist. Aufgrund der häufigen Verwendung im Diskursfeld muss sie hier jedoch erwähnt werden.

Der Rahmen des Medienbegriffes in der vorliegenden Arbeit ist, vergleichbar mit der Definition Wragge-Langes allgemein. Er umfasst also sowohl ältere als auch neuere Technologien, die der Kommunikation und Information dienen, sowie dazugehörige technisch hergestellte, analoge und digitale Produkte. Die Diskussion um Medienkompetenz umfasst dementsprechend auch die Lesekompetenz von Printmedien, die Entwicklung der Sprechfähigkeit fällt jedoch nicht darunter. Trotz im Detail teils unterschiedlicher Ansichten der medienpädagogischen Autoren können die zu diskutierenden Modelle medienpädagogischer Kompetenz und der Medienkompetenz auf dieser Basis interpretiert werden. Im Falle eines abweichenden Verständnisses wird dies kenntlich gemacht.

2.2 Kompetenzbegriff

Grundsätzlich bezieht sich der Begriff der Kompetenz im deutschen Sprachraum auf Aspekte der Fähigkeit, der Zuständigkeit und der Befugnis für ein bestimmtes Handeln (Gapski 2001). Diese Bezüge sind abgeleitet vom lateinischen *competere*, das in seiner