



Peter Imort & Horst Niesyto (Hrsg.)

Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen

kopaed
medienpädagogik interdisziplinär 10

Peter Imort & Horst Niesyto (Hrsg.)

Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen

MEDIENPÄDAGOGIK INTERDISZIPLINÄR 10 Veröffentlichungen des
Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medien-
forschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)
Herausgegeben von Horst Niesyto, Manfred L. Pirner, Matthias Rath und Peter Imort

Peter Imort & Horst Niesyto (Hrsg.)

Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Fotos (Titelseite): Lea Auginski

© kopaed 2014
Pfälzer-Wald-Straße 64
81539 München
fon: 089.68890098
fax: 089.6891912
email: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-199-6

Inhalt

Horst Niesyto & Peter Imort	
Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen	9
Ansätze und Entwicklungsperspektiven	

Grundbildung Medien – Beiträge aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich

Stefan Aufenanger	
Medienpädagogik in der Lehrerbildung der Universität Mainz	53
Bardo Herzig, Sandra Aßmann & Tilman-Mathies Klar	
Grundbildung Medien im Profilstudium im Lehramt	65
Rudolf Kammerl & Kerstin Mayrberger	
Medienpädagogik in der Lehrerbildung	81
Zum Status quo dreier Standorte in verschiedenen deutschen Bundesländern	
Manuela Pietraß & Burkhard Schäffer	
Grundbildung Medien an der Universität	95
Der Studiengang BME an der Universität der Bundeswehr München	

Walter Scheuble, Sara Signer & Heinz Moser Mediale Grundbildung Das Modell der Pädagogischen Hochschule Zürich	109
Horst Niesyto Grundbildung Medien an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg	125
Nadia Kutscher Die Mediatisierung der Kindheit als Herausforderung für sozialpädagogische Studiengänge	139
Franz Josef Röll Medienpädagogik an Fach-Hochschulen	153
Isabel Zorn, Angela Tillmann & Winfred Kaminski Medienpädagogische Grundbildung in den Studiengängen der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Köln	167
 Grundbildung Medien – Beiträge aus Fachwissenschaften & Fachdidaktiken	
Bianca Meise, Dorothee Meister & Dagmar Hoffmann Integrative Perspektiven auf Medien und Bildung zwischen Medienpädagogik und Medienwissenschaften	183
Gudrun Marci-Boehncke Grundbildung Medien mitdenken Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule	195
Thanh-Thu Phan Tan E-Learning im Studium und medienpädagogische Grundbildung am Beispiel der Lehrerbildung im Fach Englisch	211
Christian Igelbrink & Gerd Homberg Aspekte einer Grundbildung Medien in den gesellschaftskundlichen Fächern Geschichte und Erdkunde	225

Wolfgang Sander, Ines Müller-Hansen, Gerd Homberg & Christian Igelbrink Neue Medien in der politischen Bildung Exemplarische Projekte der Lehrerbildung an der Universität Münster	241
Matthias Rath & Nina Köberer Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung	255
Steffen Schaal & Antony Crossley Draußen ist die Natur – oder vielleicht doch auch ein bisschen am Computer?! Grundbildung (digitale) Medien für Lehrkräfte aus der Sicht der Naturwissenschaftsdidaktik	271
Sara Burkhardt Kollaborationen. Entwendungen. Vernetzungen. Das Lehramtsstudium Kunst als Erprobungsfeld für kritisch-reflexive und produktive Medienbildung	289
Peter Imort Musikpädagogik und Grundbildung Medien Überlegungen im Kontext von Musiklehrerbildung und außerschulischen musikbezogenen Bildungsbereichen	303
 Grundbildung Medien – spezielle Aufgabenfelder	
Gabi Reinmann, Silvia Hartung & Alexander Florian Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten	319
Björn Maurer Filmbildung in der Lehrerbildung	333
Jan-René Schluchter Medien, Bildung und Inklusion (Rahmen)Curriculare Perspektiven für die Lehrerbildung	351
 Autorinnen und Autoren	 365

Horst Niesyto & Peter Imort

Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen

Ansätze und Entwicklungsperspektiven

- 1 *Ausgangsüberlegungen und Intentionen*
- 2 *Zur Entwicklung der medienpädagogischen Fachdiskussion und der bildungspolitischen Situation*
- 3 *Grundsätzliche theoretisch-konzeptionelle Aspekte*
- 4 *Zentrale inhaltliche Dimensionen einer Grundbildung Medien*
- 5 *Interdisziplinäre Bezüge und Kooperationen*
- 6 *Studiengänge im Kontext von Lehrerbildung*
- 7 *Studiengänge im Kontext außerschulischer Bildungsbereiche*
- 8 *Theorie-Praxis-Zusammenhänge, Veranstaltungsformate, Leistungsnachweise*

1 Ausgangsüberlegungen und Intentionen

Der vorliegende Sammelband bezieht sich auf ein Thema, welches in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen hat: die verbindliche Verankerung von Medienbildung in der Lehrerbildung und in anderen pädagogischen Studiengängen. Zu nennen sind vor allem das „*Medienpädagogische Manifest*“ (2009) und der bundesweit positiv wahrgenommene medienpädagogische Kongress „*Keine Bildung ohne Medien!*“ (2011), aber auch mehrere Fachkreise, die sich kontinuierlich mit Fragen der Medienbildung befassen. So knüpft der Sammelband auch an eine Fachtagung des „Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung“ (IZMM) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg an, die im Frühjahr 2012 zum Thema „Medienbildung in die Schule!“ stattfand.

Der medienpädagogische Kongress, an dem 2011 in Berlin über 400 Fachleute aus Bildung, Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen teilnahmen, formulierte als ein zentrales Ergebnis der Beratungen: „Von entscheidender Bedeutung ist die Verankerung einer medienpädagogischen Grundbildung als verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil in allen pädagogischen Studiengängen und Ausbildungsbereichen“ (Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011, S. 5).¹ Die Relevanz dieser Aufgabenstellung ergibt sich aus der Einschätzung, dass die Medienentwicklungen der vergangenen 10 bis 15 Jahre, insbesondere die rasanten und tiefgreifenden Veränderungen im Bereich digitale Medien und Internet, die Gesellschaft und auch die Pädagogik vor neue Herausforderungen stellen. Vor dem Hintergrund der medialen Durchdringung nahezu aller Lebensbereiche stellt sich die Frage, wie pädagogische Fachkräfte qualifiziert werden können, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene für einen kompetenten Medienumgang und eine „souveräne Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft“ (Schorb u. Wagner 2013) zu unterstützen.

Seit dem medienpädagogischen Manifest (2009) und dem Kongress (2011) griffen mehrere Gruppen und Gremien die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung auf (vgl. Teil 2 dieses Beitrags). Es gibt vereinzelt Anstrengungen, in Richtung einer Grundbildung Medien spürbare Fortschritte zu erzielen. Gleichwohl ist die Gesamtlage nach wie vor eher ernüchternd. Wichtige Akteure an den Hochschulen und den zuständigen Wissenschaftsministerien ergreifen bislang keine Maßnahmen, um die Rahmenbedingungen (Personal, Infrastrukturen) deutlich zu verbessern. In dieser Situation kommt es darauf an, weiterhin im (bildungs)politischen Raum präsent zu sein, die fachliche Expertise einzubringen und zugleich die vorhandenen Ansätze und Konzepte zu einer Grundbildung Medien bekannter zu machen und einen Diskussionsprozess in Richtung eines Kerncurriculums „Grundbildung Medien“ in pädagogischen Studiengängen an den Hochschulen voranzubringen.

Der vorliegende Band stellt Überlegungen, Ansätze und Konzepte zu einer inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung einer Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen vor. Die Autorinnen und Autoren, die wir zur Mitarbeit an der Publikation einluden, wurden gebeten, einzelne Aspekte aus den folgenden Fragestellungen für ihre Beiträge aufzugreifen:

- Wie sollte die erste Phase der Lehrerbildung strukturiert sein, damit sowohl eine Grundbildung Medien als auch ein vertieftes Studium zu Fragen der Medienpädagogik / Medienbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums möglich ist?

¹ Vgl. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf.

- › Wie kann eine Grundbildung Medien in den verschiedenen pädagogischen Studiengängen verankert werden? Welche curricularen Überlegungen und Konzepte sind hierfür bereits vorhanden? Welche personellen und sachlichen Ressourcen sind hierfür notwendig? Was für Erfahrungswerte gibt es bislang?
- › Was können die verschiedenen Fachwissenschaften / Fachdidaktiken zu einer Grundbildung Medien jeweils beitragen? Sind sie darauf vorbereitet und dazu bereit? Wie kann die Zusammenarbeit mit den Bildungswissenschaften aussehen?
- › Wie können studiengangsübergreifende, polyvalente Studienangebote entwickelt werden, die für verschiedene Studiengänge relevant sind? Welche Themenfelder und Veranstaltungsformen bieten sich dafür an? Welche Erfahrungen gibt es mit unterschiedlichen Veranstaltungsformaten? Welche Potenziale (und Grenzen) haben E-Learning gestützte bzw. -basierte Veranstaltungsangebote?
- › Wie kann ein wissenschaftliches Fundamentum im Bereich Medienpädagogik / Medienbildung entwickelt werden, das zugleich praxisrelevante Fragestellungen aufgreift und mit anderen Inhalts-/Kompetenzbereichen der jeweiligen Studiengänge verknüpft ist?
- › Wie können die kritisch-reflexive und aktiv-produktive Mediennutzung und der zielgerichtete Medieneinsatz zu Lehr-, Lern- und Forschungszwecken sowie für Prozesse der Organisation des Studiums und der Beratung an Hochschulen gefördert werden? Was für Erfahrungswerte gibt es in diesem Bereich? Welche infrastrukturellen Voraussetzungen sind für die Förderung einer akademischen Medienkompetenz zu schaffen bzw. zu verbessern? Welche Bedeutung haben in diesem Kontext E-Learning-Teams, Medien- und Rechenzentren an Hochschulen?

Aus den eingegangenen Beiträgen und den verschiedenen Blickwinkeln, aus denen die Autorinnen und Autoren das Thema beleuchten, ergab sich eine *Dreiteiligkeit* des Bandes: (A) Grundbildung Medien – Beiträge aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich; (B) Grundbildung Medien – Beiträge aus Fachwissenschaften / Fachdidaktiken; (C) Grundbildung Medien – spezielle Aufgabenfelder. Die Mehrzahl der Buchbeiträge bezieht sich auf die gegenwärtige Situation in der Lehrerbildung – sowohl unter erziehungswissenschaftlicher als auch fachwissenschaftlicher/fachdidaktischer Perspektive – aber auch auf andere Bereiche, z.B. auf sozialwissenschaftliche und sozialpädagogische Studiengänge, auf die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, auf Aspekte akademischer Medienkompetenz, der Filmbildung und der inklusiven Medienbildung.

Der Band enthält *ausgewählte* Ansätze und Konzepte, was bedeutet, dass es selbstverständlich weitere relevante Konzepte von Kolleginnen und Kollegen und Fachdisziplinen gibt. Erwähnen möchten wir in diesem Kontext, dass sich angefragte Fachvertreter/innen aus dem Bereich der Medieninformatik bzw. der informatischen Bildung leider nicht in der Lage sahen, einen Beitrag beizusteuern. Wir hoffen, dass der Diskurs mit der informatischen Bildung sowie weiteren Disziplinen, die in dem vorliegenden Band nicht mit einem Beitrag vertreten sind, an einer anderen Stelle aufgenommen bzw. fortgesetzt werden kann. Da in diesem Band zu Beginn jedes Beitrags ein *Abstract* in das jeweilige Thema einführt, verzichten wir an dieser Stelle auf eine überblicksartige Vorstellung der einzelnen Artikel. Stattdessen möchten wir die bisherige Entwicklung zum Thema *Grundbildung Medien* zusammenfassen und verschiedene thematische Aspekte unter Verweis auf entsprechende medienpädagogische / medienwissenschaftliche Literatur ansprechen, die sich auf die zuvor genannten Fragestellungen beziehen. Dabei wird auch auf → Beiträge im Band verwiesen, die dann zu den jeweiligen domänenspezifischen Literaturangaben der Fachbeiträge weiterführen.²

2 Zur Entwicklung der medienpädagogischen Fachdiskussion und der bildungspolitischen Situation

Bislang gibt es an den meisten Hochschulen keine Verpflichtung für Studierende in pädagogischen Studiengängen, sich im Studium mit medienpädagogischen Fragen zu befassen. Zwar nahm ab Mitte der 1990er Jahre die Zahl medienpädagogisch orientierter Professuren im Bereich Erziehungswissenschaften etwas zu, im Hinblick auf die bestehenden Anforderungen ist die Zahl aber immer noch viel zu gering.³ Je nach Studiengängen, Arbeitsschwerpunkten und Rahmenbedingungen der vorhandenen medienpädagogischen Lehrstühle stehen mediensozialisatorische, bildungstheoretische oder mediendidaktische/-gestalterische Schwerpunkte im Vordergrund. Auch in anderen Disziplinen, die in pädagogischen Studiengängen vertreten sind (insbesondere im Bereich der Lehrerbildung), sind deutliche Akzentsetzungen im Bereich Medienbildung (in der Breite betrachtet) eher die Ausnahme. Über Kooperationen zwischen Bildungswissenschaften und Fächern liegen für den Bereich Medienbildung bislang keine systematischen Erkenntnisse vor. Mit Blick auf die neuen Bachelor- und Masterstrukturen bilanzierte Blömeke bereits 2008 kritisch: „Pflichtmodule

2 Der Pfeil weist auf die Autor/innen der jeweiligen Beiträge im Band hin.

3 So formulierte Tulodziecki (2005), dass bezüglich einer „bedarfsgerechten Ausbildung in der Breite noch viele Wünsche offen bleiben“ (ebd., S. 35). Die Situation hat sich seither nicht wesentlich verändert.

lassen medienpädagogische Lehrveranstaltungen nur noch zu, wenn sie ausdrücklich ausgewiesen sind; die Trennung von Berufsfeld- und Theoriebezug orientiert sich an dem Wesen von Grundlagendisziplinen und splittet Charakteristika von anwendungsorientierten Disziplinen wie der Medienpädagogik unnötig auf; Profilierungsnotwendigkeiten lassen Universitäten gerade in einem öffentlichkeitswirksamen Bereich wie Medien in Konkurrenz zueinander treten, sodass Kooperationen kaum noch realisierbar sind“ (Blömeke 2008, S. 573).

Zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion

Eine Studie von Pietraß und Hannawald (2008) stellte fest, dass es bundesweit an 20 Hochschulstandorten die Möglichkeit gibt, Medienpädagogik schwerpunktmäßig zu studieren, jedoch seien lediglich zwei grundständige und vier weiterführende Studiengänge aufweisbar; an 13 Standorten sei es möglich, medienpädagogische Kenntnisse als Zusatzqualifikation im Rahmen des Lehramtsstudiums zu erwerben (Pietraß u. Hannawald 2008, S. 48). Die aktuelle „Bestandsaufnahme zur Medienkompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen“⁴ (BMFSFJ 2013) kommt im Teil zur Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu einem ernüchternden Ergebnis: „Entgegen der Proklamation, das Fachgebiet zu stärken und die Bedeutung von Medienkompetenz hervorzuheben, fristet die Medienpädagogik in den Ausbildungsgängen der Elementarpädagogik, der außerschulischen Pädagogik, der Sozialpädagogik sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit wenigen Ausnahmen ein Nischendasein“ (Röll 2013, S. 84). In seinem Überblicksbeitrag erhebt Röll die Forderung, dass die Vermittlung einer „umfassenden medienpädagogischen Kompetenz“ in der „Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen fest verankert und im Rahmenlehrplan explizit als Pflichtbereich“ enthalten sein muss: „Medienpädagogische Ausbildungsanteile dürfen nicht den Entscheidungen von Ausbildungsinstitutionen oder einzelnen Lehrkräften überlassen werden“ (Röll 2013, S. 87). Bezüglich der Lehrerbildung formuliert die Bestandsaufnahme, dass die medienpädagogische Grundbildung zu einem prioritären Thema werden sollte: „Eine feste Verankerung von Medienpädagogik bzw. medienpädagogischer Grundbildung in allen Ausbildungsbereichen ist dringend erforderlich“ (Röll 2013, S. 94).

In den letzten Jahren entstanden diverse Studien und Veröffentlichungen, die sich insbesondere mit Fragen schulischer Medienbildung, der Qualitätsentwicklung

4 Die Bestandsaufnahme „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche“ entstand im Rahmen des „Dialog Internet“ des BMFSFJ und wurde von einer Autorengruppe im Auftrag des BMFSFJ unter redaktioneller Betreuung der GMK erstellt (vgl. <http://www.medienkompetenzbericht.de/bericht.php>).

in der Schule und medienpädagogischer Professionalisierung befassten (zusf. Darstellung im Sammelband „Jahrbuch Medienpädagogik 9“, hrsg. von Schulz-Zander et al. 2012).⁵ Im Bereich der Medienbildung in der Lehrerbildung be-
fassen sich Beiträge vor allem mit Fragen des Verständnisses von Medienkom-
petenz und Standards der Medienbildung (u.a. Moser 2012; Mayrberger 2012;
Tulodziecki 2012), vorhandenen Haltungen und Einstellungen gegenüber Me-
dien (u.a. Herzig u. Grafe 2010; Biermann 2009; Kommer 2010) sowie com-
puterbezogenen Selbstkonzepten bei den Lehrpersonen (u.a. Schulz-Zander u.
Eickelmann 2008). Erste Beiträge und Studien zur Verankerung von Medienbil-
dung in der Lehrerbildung liegen von Kammerl u. Ostermann (2010) (Überblick-
studie) und Schiefner-Rohs (2012) (Dokumentenanalyse von drei Hochschulen)
vor. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entstanden Arbeiten und
Studien zu „Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg“
(Niesyto 2012), eine Evaluationsstudie zu einem Onlineseminar „Einführung
in die Mediendidaktik“ (von Zimmermann 2013) und zu „Medienbildung in
der sonderpädagogischen Lehrerbildung“ (Schluchter 2014; → Schluchter). An
der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden Angebote zur Medienbildung
in Verknüpfung mit einer empirischen Studie zur aktuellen Mediennutzung von
Studierenden evaluiert (→ Scheuble, Signer u. Moser). Eine auf Fragen der me-
dienpädagogischen Grundbildung fokussierte Analyse fehlt bislang. Es gibt hier
lediglich erste konzeptionelle Beiträge, aber noch keine Dokumentation und
konkrete Analyse vorhandener Konzepte und Lehrangebote.⁶ Der Vorschlag ei-
ner Bund-Länder-Studie zur Verankerung medienpädagogischer Inhaltsbereiche
in vorhandenen pädagogischen Studiengängen wurde bislang von zuständigen
Ministerien und Gremien nicht aufgegriffen.⁷

5 Für den Bereich der schulischen Medienbildung erschien aktuell ein Sammelband „Me-
dienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische
Perspektiven“ (Pirner, Pfeiffer u. Uphues 2013), zur Professionalisierung ein Beitrag über
„Medienpädagogische Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen“ (Niesyto
2014; vgl. auch Hugger 2007).

6 Die Abteilung Medienpädagogik an der PH Ludwigsburg startet 2014 ein Forschungs-
projekt zum Thema „Grundbildung Medien in der ersten Phase der Lehrerbildung“, um
zu dieser Aufgabenstellung einen Beitrag zu leisten.

7 Der Vorschlag wurde in der Ergebnisbrochure zum „Medienpädagogischen Kongress“
(2011) formuliert (vgl. Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011, S.17) und im
Rahmen des „Zukunftsdialog Deutschland“ von Horst Niesyto im Rahmen der AG „Di-
gitale Kompetenzen“ weiter konkretisiert (vgl. https://www.dialog-ueber-deutschland.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ergebnisbericht/2012-09-10-Langfassung-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2, S. 494 f.).

Zur Entwicklung der bildungspolitischen Forderung nach einer Grundbildung Medien

Die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung wurde zum ersten Mal in Baden-Württemberg in Zusammenhang mit einer Stellungnahme der Landesfachschaft Medienpädagogik erhoben. Gegenstand der Stellungnahme war die Situation der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen (Landesfachschaft 2006).⁸ Da in der damals gültigen Prüfungsordnung für die 1. Phase der Lehrerbildung (Bereich Grund-, Haupt- und Realschulen, Sonderpädagogik) im erziehungswissenschaftlichen Bereich medienpädagogische Inhalte nur marginal verankert waren, entwickelte die Landesfachschaft Überlegungen zur verbindlichen Verankerung von Medienbildung in künftigen Studien- und Prüfungsordnungen (Landesfachschaft Medienpädagogik 2006, S. 4). Mit der Stellungnahme wurden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen thematisiert, ein integrativer Ansatz von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken verfolgt und zum ersten Mal explizit für „alle Lehramtsstudierenden eine „medienpädagogische Grundbildung“ gefordert (ebd., S. 5).

Die Mitarbeit an dieser Stellungnahme war zugleich der Ausgangspunkt für das bildungs- und professionspolitische Engagement, welches die Abteilung Medienpädagogik in den Folgejahren entfaltete. Ein erster wichtiger Schritt war die Fachtagung „Medien in der Lehrerbildung“ (2008).⁹ Die breite Trägerschaft der Tagung verlieh dem gemeinsamen Anliegen Nachdruck, Medienbildung in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung erheblich zu verstärken. Das Ergebnis der Tagung wurde in der „Ludwigsburger Erklärung“¹⁰ veröffentlicht und breit in bildungspolitischen Gremien bekannt gemacht. Die Erklärung forderte ein „Grundlagenmodul Medienbildung“ und skizzierte hierfür verschiedene Inhaltsbereiche.

Diese Überlegungen flossen auch in das bundesweite „Medienpädagogische Manifest“ (2009) ein. Das Manifest bezog sich im Teil über die Qualifizierung

8 In der Landesfachschaft arbeiten Kolleg/innen der Pädagogischen Hochschulen aus Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten mit, insbesondere aus erziehungswissenschaftlichen Instituten. Ziel der Arbeit ist die Koordination des Medienpädagogik-Studiums an den beteiligten Hochschulen, die hochschulpolitische und bildungspolitische Vertretung der Medienpädagogik sowie der fachliche Austausch.

9 Die Fachtagung wurde von der Abteilung Medienpädagogik in Zusammenarbeit mit Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, Pädagogischen Fachseminaren, dem Regierungspräsidium Stuttgart (Abt. Schule und Bildung), der Landesfachschaft Medienpädagogik, dem Landesmedienzentrum (LMZ), dem Landesarbeitskreis der Medienzentrenleiter BW (LAK) sowie dem „Interdisziplinären Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung“ (IZMM) der PH Ludwigsburg durchgeführt.

10 Vgl. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Aktuelles/Ludwigsburger-Erklaerung_unterzeichnet.pdf.

pädagogischer Fachkräfte nicht nur auf den Bereich der Lehrerbildung und formulierte als eine zentrale Forderung: „In der Ausbildung von Erzieher/innen, Lehrer/innen, Erwachsenenbildnern/innen und Sozialpädagogen/innen ist generell eine medienpädagogische Grundbildung als verbindlicher Bestandteil der pädagogischen Ausbildung zu verankern. Daneben müssen spezifische medienpädagogische Ausbildungen in Form von Master-Studiengängen und als Wahlpflichtbereiche in anderen Studiengängen angeboten werden. Voraussetzung hierfür ist der erhebliche Ausbau medienpädagogischer Professuren und Lehrstühle mit Infrastruktur an den Hochschulen“.¹¹

Dem Manifest folgte der bundesweite „Medienpädagogische Kongress“, der 2011 von der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ mit Unterstützung der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und der Landesanstalt für Medien“ (LfM) Nordrhein-Westfalen an der TU Berlin veranstaltet wurde.¹² Eine zentrale bildungspolitische Forderung des Kongresses bezog sich auf die medienpädagogische Qualifizierung aller pädagogischen Fachkräfte. Die Ergebnisdokumentation nannte hierzu acht Kompetenzbereiche für eine medienpädagogische Grundbildung in der Ausbildung und hielt fest, dass eine solche Grundbildung durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote zu ergänzen ist (Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011, S. 14).¹³

Die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung erwies sich als ein richtiger und auch bildungspolitisch markanter Ansatz. Der Vorschlag wurde von mehreren Fachgremien aufgegriffen. So formulierte der Bericht der Expertenkommission des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Medienbildung: „Gerade in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung fehlt es bislang in nahezu allen Bundesländern an einer verbindlichen Mediengrundbildung. Für alle Lehramtsstudierenden muss – unabhängig von fachspezifischen Vertiefungen – eine Mediengrundbildung gewährleistet sein (Medienkompetenz als Querschnittskompetenz im Rahmen der Verknüpfung von bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen/-didaktischen Kompetenzbereichen“

11 Das *Medienpädagogische Manifest* wurde von der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Fachgruppe Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK), dem Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), dem Vorstand des JFF – Jugend, Film, Fernsehen (München) und dem Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (Hamburg) gemeinsam erarbeitet und veröffentlicht; vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>.

12 Vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/mpk2011/>.

13 Vgl. auch <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/mediengrundbildung-die-zentralen-forderungen-von-kbom/>.

(BMBF 2010, S. 13f.).¹⁴ Wichtige Gremien wie die Kultusministerkonferenz, weitere Expertenkommissionen auf Bundes- und Länderebene sowie die Enquetekommission "Internet und digitale Gesellschaft" des Deutschen Bundestages griffen die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung bzw. einer Grundbildung Medien auf.¹⁵ Im Hinblick auf die Lehrerbildung hat der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 eine wichtige Bedeutung. Dort steht im Teil zur Lehrerbildung u.a.: „Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen (...) In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern“ (KMK 2012, S. 7).¹⁶

Im Rahmen des „Zukunftsdialog Deutschland“ der Bundeskanzlerin (2011/12) schlug die Arbeitsgruppe „Digitale Kompetenzen“¹⁷ einen „Medienbildungspakt“ zwischen Bund, Ländern und Kommunen vor, um insbesondere eine Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte voranzubringen. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ beteiligte sich mit einem Vorschlag¹⁸ für eine „Grundbildung Medien“ im Rahmen des Zukunftsdialogs, den die Arbeitsgruppe „Digitale Kompetenzen“ aufgriff. Mit der Formulierung „Grundbildung Medien“ möchte die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ verdeutlichen, dass es nicht nur um medienpädagogische Kompetenzen geht, sondern auch um die Förderung akademischer Medienkompetenz bei allen Lehrenden und Studierenden an Hochschulen (→ Reinmann, Hartung u. Florian). Der Vorschlag beinhaltet sechs zentrale inhaltliche Dimensionen für eine Grundbildung Medien (mit Blick auf die Hochschulausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung):

14 In der Expertenkommission des BMBF arbeiteten Vertreter/innen aus Medienpädagogik, Informatik und weiteren Bereichen mit, vgl. https://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (S. 14).

15 Vgl. hierzu den Überblick über verschiedene Stellungnahmen, die die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung bzw. Grundbildung Medien aufgriffen: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2012/09/KBoM_Zwischenbilanz_Sept2012.pdf.

16 Ein wichtiger konzeptioneller Hintergrund für die gesamte KMK-Erklärung vom 8. März 2012 ist das Positionspapier der Länderkonferenz Medienbildung (2008): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung, vgl. <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf>.

17 In der AG 5 „Digitale Kompetenzen“ arbeiteten Vertreter/innen aus Medienbildung und Internetwirtschaft mit (vgl. https://www.dialog-ueber-deutschland.de/DE/10-Dialog/30-Wie-Lernen/wielernen_node.html, AG 5).

18 Vgl. https://www.dialog-ueber-deutschland.de/DE/20-Vorschlaege/30-Wie-Lernen/Einzelansicht/vorschlaege_einzelansicht_node.html?cms_idIdea=15949.

- › „Reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und den Medienwelten von Kindern und Jugendlichen;
- › Wissen zur Medienentwicklung in ihren gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen;
- › Erwerb von Kompetenzen, um digitale Medien für Selbstausdruck, Kommunikation, Lernen und die Artikulation eigener Interessen aktiv zu nutzen (hierzu gehören auch Printmedien, Hörmedien, audiovisuelle Medien);
- › Erwerb von Informationskompetenz;
- › Wissen zum Kinder- und Jugendmedienschutz;
- › Fähigkeit, medienpädagogische Themen mit dem jeweiligen Fachstudium und beruflichen Erfordernissen zu verknüpfen“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2012, S. 494).¹⁹

Die Liste von Stellungnahmen zum Thema „Grundbildung Medien“ bzw. „medienpädagogische Grundbildung“ für alle pädagogischen Fachkräfte ließe sich verlängern. So gab es in den letzten Jahren mehrere Gruppen, Tagungen und Berichte, die sich damit befassten, zuletzt die bereits erwähnte Bestandsaufnahme „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche“ (BMFSFJ 2013), die „Bildungsmediale: Schule in der digitalen Gesellschaft“ (2013) und die Initiative „Lernen in der digitalen Gesellschaft“ im Rahmen von „Internet & Gesellschaft Co:llaboratory“.²⁰ Letztere wertete verschiedene Dokumente aus und formulierte sechs Dimensionen einer medienpädagogischen Grundbildung in enger Anlehnung an die sechs Punkte der Arbeitsgruppe „Digitale Kompetenz“ des „Zukunftsdialog Deutschland“ (vgl. Buschhaus et al. 2013, S. 19).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung bzw. einer Grundbildung Medien im bildungspolitischen Bereich auf eine positive Resonanz stößt. Allerdings mangelt es nach wie vor an einer konsequenten bildungs- und hochschulpolitischen Umsetzung. Bis dato gibt es z.B. keinen Bericht der Kultusministerkonferenz, inwieweit der Beschluss vom März 2012 zur Medienbildung in der Schule, auch

19 Vgl. https://www.dialog-ueber-deutschland.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ergebnisbericht/2012-09-10-Langfassung-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (S. 494).

20 Die „Bildungsmediale: Schule in der digitalen Gesellschaft“ fand im März 2013 in Kooperation der Initiativen D21, „Bündnis für Bildung e.V.“ und „Keine Bildung ohne Medien!“ in den Räumen der Tageszeitung „DER TAGESPIEGEL“ in Berlin statt (vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/bildungsmediale/>). Ein Forum diskutierte das Thema „Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte“ (vgl. Moser, 2013). Die 7. Initiative von *Internet & Gesellschaft Co:llaboratory* befasste sich mit dem Thema „Lernen in der digitalen Gesellschaft“ (vgl. http://www.collaboratory.de/w/Initiative_Lernen_in_der_digitalen_Gesellschaft).

bezüglich der Lehrerbildung, in den Bundesländern aufgegriffen wurde. Die neue Bundesregierung von CDU/CSU und SPD sah sich in ihrer Koalitionserklärung vom November 2013 unter Verweis auf die Zuständigkeit der Bundesländer leider nicht in der Lage, den Vorschlag zu einem Medienbildungspakt zwischen Bund, Ländern und Kommunen auf den Weg zu bringen. Gleichzeitig engagiert sich die Bundesregierung durchaus in anderen Bildungsbereichen (Ausbildungspakt, Hochschulpakt etc.) und sprach sich in der Koalitionserklärung für einen „zeitgemäßen Informatikunterricht“ bereits in der Grundschule aus. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ und die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) erklärten hierzu in einer gemeinsamen Stellungnahme: „Informatische Grundkenntnisse sind durchaus wichtig, damit Schülerinnen und Schüler die Funktionen, Arbeitsweisen und Anwendungen computerbasierter Medien kennen und reflektiert nutzen. Dies ist aber nur ein Teilbereich der Medienbildung“.²¹ Der Eindruck verstärkt sich, dass auf Bundesebene vor allem auf den Ausbau digitaler Infrastrukturen und medientechnologischer Konzepte gesetzt wird und – trotz gegenteiliger Beteuerungen – die Förderung einer umfassenden Medienbildung demgegenüber in den Hintergrund rückt.

Die Entwicklung auf der Ebene der Bundesländer und der einzelnen Hochschulen ist unterschiedlich. Dies zeigen auch die Beiträge in dem vorliegenden Band. Obgleich es an einzelnen Hochschulen verbindliche medienpädagogische Angebote gibt, fehlen – bundesweit betrachtet – nach wie vor größere Anstrengungen, Medienbildung angemessen in pädagogische Studiengänge zu integrieren. Verschiedene „Dialog-Aktionen“ von Ministerien hören zwar die wissenschaftliche Expertise, führen aber bis dato nur in Ausnahmefällen zu neuen, an Kriterien von Nachhaltigkeit orientierten Förderstrukturen. Bund, Länder und Kommunen verweisen auf knappe finanzielle Mittel. Notwendig sind Schritte, die Medienkompetenz-Förderung als ein kooperatives Bundesländer-Modell auf den Weg bringen. Ministerien und Hochschulgremien sind aufgefordert, entsprechende Prioritäten in Strukturentwicklungsplänen und der Mittelvergabe zu setzen. Die Situation ist schwierig, zumal es einen Reformstau gibt: Themen wie inklusive Bildung, Gesundheitsförderung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verbraucherbildung wurden in der Vergangenheit ebenfalls vernachlässigt. Deutlich wird, dass es um grundlegende Strukturreformen geht, um zukunftsrelevante Themen erheblich besser im Bildung und Wissenschaft zu etablieren. Bisherige Förderlinien des BMBF und der Wissenschaftsministerien auf Länderebene sind auf den Prüfstand zu stellen, um Raum für

21 Vgl. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/02/Medienbildung_Koalitionsvertrag.pdf.

Ressourcenverlagerungen zu erhalten. Auch unkonventionelle Schritte wie z.B. die bundesweite Etablierung einer „Stiftung Medienbildung“ sollten erwogen werden.²²

Die skizzierte Situation verdeutlicht, dass es Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen bedarf. Einerseits kommt es darauf an, den Vorschlag einer Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte weiterhin im bildungspolitischen Raum zu vertreten und Gelegenheiten zu nutzen, um bei Strukturentwicklungsplanungen den Bedarf für Maßnahmen zur Förderung von Medienbildung zu artikulieren. Es geht um anforderungsgerechte Rahmenbedingungen, ohne die eine breitenwirksame und nachhaltige Medienbildung nicht zu realisieren sein wird. Andererseits ist es wichtig, sich über Ziele, tragfähige curriculare und hochschuldidaktische Konzepte und Möglichkeiten sinnvoller Kooperationen zwischen Bildungswissenschaften und Fächern für eine Grundbildung Medien intensiv zu verständigen. Hierzu möchte der vorliegende Band einen Beitrag leisten.

3 Grundsätzliche theoretisch-konzeptionelle Aspekte

Die Beiträge in diesem Band verbindet die gemeinsame Einschätzung, dass (digitale) Medien für Bildungs- und Lernprozesse eine große Bedeutung haben. Hintergrund sind Mediatisierungsprozesse, wie sie u.a. Krotz (2012) als mediale Durchdringung des Alltags in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht beschreibt (vgl. auch → Kutscher). Bezüglich des *Begriffs bzw. des Verständnisses von Medien* gibt es unterschiedliche Akzentuierungen, die mit spezifischen fachbezogenen Verortungen, unterschiedlichen medientheoretischen Präferenzen und weiteren Aspekten zusammenhängen.

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive betont der Beitrag von → Meise, Meister und Hoffmann die kulturellen und sozial-kommunikativen Dimensionen von Medien, die Räume für vielfältige Bildungsprozesse und Bildungserfahrungen zur Verfügung stellen. Historisches Wissen über Kulturen setze Wissen über zeithistorische Medialität voraus; dieses Wissen sei vergleichend zu erschließen, um zu einem differenzierten Verständnis von heterogenen Medienkulturen zu gelangen. In der erziehungswissenschaftlich fundierten Medienbildung hatte ein kulturtheoretisches Medienverständnis schon immer einen wichtigen Stellenwert; genannt seien u.a. die Arbeiten von Baacke (1997) und Bachmair (2009) vor dem Hintergrund der Diskurse zu kommunikativer

22 Vgl. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2009/12/Bundesstiftung-Medienbildung_Vorschlag.pdf und https://www.dialog-ueber-deutschland.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ergebnisbericht/2012-09-10-Langfassung-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (S. 502 ff).

Kompetenz bzw. zu Cultural Studies. Es gibt aber auch mehr zeichentheoretisch-semiotische Medienbegriffe, gerade in der Lehrerbildung, wie sie z.B. in den Arbeiten von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) deutlich werden. Andere Ansätze in der Erziehungswissenschaft präferieren mehr symboltheoretische Perspektiven und gehen dabei von einem breit gefassten Symbolverständnis aus (u.a. Belgrad u. Niesyto 2001; Röhl 2002). Zu nennen sind auch der bildungs- und systemtheoretische Ansatz von Spanhel (2007) und der Ansatz der „strukturellen Medienbildung“ (Marotzki u. Jörissen 2008), der mediale Räume als strukturelle Bedingungen für Reflexivierungsprozesse betrachtet. Bildungstheoretische Aspekte haben in allen pädagogischen Medientheorien eine Relevanz und werden in unterschiedlicher Weise mit anderen theoretischen Grundannahmen verknüpft.²³

In seinem Beitrag weist → Röhl auf unterschiedliche Verständnisse von Medien im Kontext Sozialer Arbeit hin: teilweise werden Medien primär als technisches Kommunikationsmittel betrachtet (Sender – Empfänger – Modell); vor allem im ästhetischen Bereich gibt es (in symboltheoretischer Perspektive) ein sehr weit gefasstes Verständnis von Medien bzw. Medium (z.B. Musik und Tanz sind in diesem Verständnis auch „Medien“; vgl. Jäger u. Kuckhermann 2004). Auf diesen sehr breiten Medienbegriff verweisen auch → Zorn, Tillmann u. Kaminski: primäre Körpermedien wie Tanz-, Theater-, Spiel- und Erlebnispädagogik haben gerade in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern weiterhin eine hohe Relevanz als Darstellungs- und Ausdrucksmedien. Gleichzeitig machen Zorn et al. darauf aufmerksam, dass im Kontext medienkonvergenter Entwicklungen Grenzen zunehmend verwischen und medienübergreifende Fragestellungen an Relevanz gewinnen. Tulodziecki, Herzig u. Grafe (2010, S. 31) betonen, dass es aus pädagogischer Sicht wichtig sei, bei der Betrachtung der Interaktionen des Menschen mit seiner Umwelt alle Erfahrungsformen im Blick zu haben. Sie plädieren im Hinblick auf einen wissenschaftlichen Medienbegriff in der Medienpädagogik aber dafür, den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen (ebd.) – ohne das Wechselverhältnis mit anderen menschlichen Erfahrungsformen aus dem Blick zu verlieren.

Aus den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken liegen in diesem Band Beiträge aus den sprachlichen (Deutsch, Englisch), künstlerischen (Kunst, Musik), geisteswissenschaftlichen (Philosophie/Ethik), gesellschaftswissenschaftlichen (Geschichte, Geographie, Politische Bildung) und naturwissenschaftlichen Fächergruppen (Biologie, Physik) vor, die exemplarisch und in unterschiedlicher Akzentuierung Sichtweisen auf eine Grundbildung Medien zur Diskussion

23 Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Sammelband von Fromme und Sesink (2008) zu „Pädagogische Medientheorie“ sowie Swertz (2009).

stellen. Der Medienbegriff wird einerseits eher in instrumentell-technologischen (z.B. Geschichte und Erdkunde, → Igelbrink u. Homberg; → Biologie bzw. Naturwissenschaften, → Schaal u. Crossley), andererseits in anthropologischen Dimensionen erschlossen, beispielsweise eingebunden in ein „reflexives Bewusstwerden der grundsätzlichen Medialität menschlicher Lebenswelt“ (Ethik, → Rath u. Köberer) oder in ästhetisch-anthropologischer Akzentuierung als das Verhältnis von Leib – Instrument (Musik, → Imort). Tendenziell betonen die Beiträge ihr umfassendes Verständnis von Medien einschließlich deren Nutzungs- und Wirkungsweisen, daher wird der Medienbegriff konzeptionell eher weit gefasst. Diese weite Fassung wird im Fall von Natur- und Gesellschaftswissenschaften zunächst technologisch und methodisch als Visualisierungs-, Explorations-, Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge (→ Schaal u. Crossley) oder als Wissenswerkzeuge (→ Igelbrink u. Homberg) bestimmt, die u.a. interaktive Kollaboration mit Hilfe von Wikis oder Virtual Whiteboards ermöglichen. Konsens ist jedoch, dass medientechnische Neuerungen keinesfalls einen Wert an sich darstellen und der Medienbegriff nicht losgelöst von Inhalten gedacht werden kann (explizit ausgeführt z.B. bei → Marci-Boehncke und → Burkhardt). Grundlegend steht nicht das Erlernen von Funktionsweisen und Handhabung, sondern der Umgang mit Medien in pädagogischen Settings im Vordergrund. Diese pädagogisch-konzeptionelle Kontextualisierung des Medienbegriffs ist Merkmal aller Domänen – auch derjenigen Bereiche, die vom Gegenstand her und aus ihren Fachtraditionen heraus den weiten Medienbegriff zunächst technologisch bestimmen, wie z.B. die Naturwissenschaften.

Zum Verhältnis von Medien und Bildung gibt es einen umfangreichen Diskurs, der sich auch in verschiedenen Beiträgen in diesem Band widerspiegelt. Deutlich wird u.a. eine Kritik an einer zweckrationalen und leistungsorientierten Ausrichtung des Medienkompetenzbegriffs (→ Kutscher). Diese Ausrichtung spielt in Erwartungen aus dem politischen und wirtschaftlichen Raum eine große Rolle. Auch → Herzig, Aßmann u. Klar betonen, dass die öffentlich vielfach benutzte Vokabel „Medienkompetenz“ aus wissenschaftlicher Perspektive deutlich differenzierungsbedürftig ist. Mehrere Beiträge entfalten ihre Argumentation im Kontext einer bildungstheoretischen Begründung, die Bildungspotenziale von Medien und Selbstlernpotenziale von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufeinander bezieht und hierin Ansatzpunkte und Aufgaben für (medien) pädagogisches Handeln verortet (u.a. → Meise, Meister u. Hoffmann; → Pietraß u. Schäffer; → Reinmann, Hartung u. Florian; → Röhl). Gerade in Zusammenhang mit informellen Lernprozessen und ihrer Relevanz für formelle (Medien) Bildung haben diese Überlegungen in der Fachdiskussion in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Aßmann, Meister u. Pielsticker 2014). Wichtige Stichworte sind: Einbeziehen informeller Lernprozesse in formelle

(medien)pädagogische Settings, Stärkung von reflexivem Orientierungswissen, Lernen in situierter Lebenskontexten, Entwicklung von Lernumgebungen und Lernpartnerschaften, die stärker auf Kooperation und Kollaboration setzen und hierfür spezifische Qualitäten und Möglichkeiten digitaler Medien nutzen (Hypertext, Interaktivität, Konnektivität etc.). Diese Aufgaben und Chancen umfassen zugleich kritische Hinterfragungen von Medienangeboten und -entwicklungen (u.a. → Igelbrink u. Homberg; Niesyto 2012), eine Auseinandersetzung mit kommunikationskulturellen Fragestellungen und Problemlagen (→ Burkhardt; auch Baacke 1997) sowie eine Reflexion medienethischer Fragen (→ Rath u. Köberer). Andere Beiträge aus dem fachwissenschaftlichen / fachdidaktischen Bereich entfalten verschiedene Bildungsdimensionen aus ihren spezifischen fachlichen Voraussetzungen und Prämissen heraus, z.B. im Zusammenhang von kultureller und (musikalisch-)ästhetischer Bildung (→ Burkhardt; → Imort) oder auch von Umweltbildung (→ Schaal u. Crossley).

Neue Lernformen und die Nutzung medialer Möglichkeiten sind jedoch keine Selbstläufer (→ Röhl; vgl. verschiedene Beiträge aus den Fachdidaktiken). Subjektorientierte Bildungs- und Lernkonzepte, die vorhandene Potenziale und Ressourcen – auch im Sinne einer inklusiven Medienbildung (→ Schluchter) – fördern möchten, können nicht von den unterschiedlich verteilten äußeren Ressourcen absehen. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit zeigt sich auch in medialen Kontexten (→ Kutscher; → Niesyto; → Zorn, Tillmann u. Kaminiski) und es gibt heterogene, auch generationenspezifische Medien(praxis)kulturen (→ Meise, Meister u. Hoffmann; → Pietraß u. Schäffer). Dies erfordert ein zielgruppensensibles medienpädagogisches Handeln und intergenerationale Bildungsprozesse, was differenzierte Kenntnisse zur Mediennutzung und Mediensozialisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Selbstreflexion des eigenen Medienhandelns sowie eigene Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz voraussetzt (vgl. Niesyto 2009; Hoffmann 2010). Mit Blick auf die Hochschulausbildung bedeutet dies, sich auch mit Veränderungen in studentischen Milieus bezüglich der Mediennutzung auseinanderzusetzen (→ Scheuble, Signer u. Moser) und gleichzeitig sozialisatorisch erworbene Muster im Umgang mit und in der Haltung gegenüber Medien zu berücksichtigen (vgl. die Untersuchungen zum „medialen Habitus“, u.a. Biermann 2009 und Kommer 2010 sowie zum Einfluss von pädagogischen Fachkulturen auf pädagogisches Medienhandeln Schluchter 2014).

4 Zentrale inhaltliche Dimensionen einer Grundbildung Medien

Was meint „Grundbildung Medien“?

Die zuvor genannten Aspekte zum Medienbegriff, zum Verhältnis von Bildung und Medien und zu unterschiedlichen medienkulturellen Orientierungen sind für eine Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen relevant. „Grundbildung Medien“ bezieht sich primär auf *grundständige* pädagogische Studiengänge; fokussiert wird nicht auf spezielle Studiengänge im Bereich Medienpädagogik / Medienbildung wie sie insbesondere seit der Etablierung von Bachelor- und Master-Studiengängen an einzelnen Hochschulen aufgebaut wurden. Eine Grundbildung Medien möchte *alle* Studierenden in den entsprechenden pädagogischen Studiengängen erreichen. Dies ist ein notwendiger Schritt in der breitenwirksamen Verankerung von Medienbildung, um wichtige Grundlagen für die Verknüpfung von medialen Aspekten mit unterschiedlichen Themen und pädagogischen Aufgabenstellungen zu legen. Gleichzeitig ist es notwendig, vertiefende Studiengänge anzubieten, nicht nur im Hinblick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs im Bereich der Medienpädagogik / Medienbildung, sondern auch aufgrund der Notwendigkeit, dass in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern medienpädagogische Fachkräfte mit vertieften Kompetenzen benötigt werden. Die Situation in speziellen, vertiefenden Studiengängen zur Medienbildung wird in diesem Band – ebenso wie der gesamte Bereich der Fort- und Weiterbildung – nicht näher thematisiert. Dennoch ist bei konzeptionellen Überlegungen zu einer Grundbildung Medien zu bedenken, welche Inhaltsbereiche, Kompetenzfelder und Aufgabenstellungen im Rahmen einer Grundbildung Medien zu thematisieren sind und welche in vertiefenden Studienangeboten sowie in der Fort- und Weiterbildung behandelt werden sollten.

„Grundbildung“ stellt im Kontext einer Hochschulausbildung *wissenschaftliche* Grundlagen ins Zentrum. Der Praxisbezug zu verschiedenen Handlungsfeldern ist wichtig (vgl. Kapitel 8), z.B. um pädagogische Alltagssituationen und Lernsettings kennenzulernen oder im Rahmen eines kasuistischen Vorgehens theoretische Überlegungen besser verstehen zu können (→ Aufenanger). Eine *akademisch* fundierte Grundbildung Medien würde jedoch ihr Anliegen verfehlen, wenn sie ausschließlich von beruflichen Anforderungssituationen ausgehen würde (vgl. hierzu auch die Thesen von → Pietraß u. Schäffer). Auch sollte eine Grundbildung Medien jene Anforderungen und Interessen kritisch thematisieren, die von verschiedenen gesellschaftlichen Kräften, insbesondere der Wirtschaft, an Bildungsbereiche gestellt werden (→ Kutscher). Anders formuliert: Eine Grundbildung Medien darf sich nicht darauf beschränken, Konzepte und

Methoden anwendungsbezogen zu vermitteln, sondern hat die wichtige Aufgabe, bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern.

Der Beitrag der erziehungswissenschaftlich fundierten Medienbildung

In Zusammenhang mit der Fachdiskussion über ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ gab es 2004/05 in der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Beratung, inwieweit es sinnvoll ist, sich mit einem spezifisch medienpädagogischen Beitrag an dieser Diskussion zu beteiligen. Es gelang damals nicht, sich auf inhaltliche Kernpunkte zu verständigen unter Hinweis auf die sehr heterogene Situation der Medienpädagogik in pädagogischen Studiengängen an den Hochschulen. In den letzten Jahren, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Aktivitäten der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, nahmen die Stimmen deutlich zu, die Diskussion um Standards der Medienbildung auch im akademischen Bereich wieder aufzunehmen. Nachdem der Diskurs über medienpädagogische Leitbegriffe die Standortbestimmung der Fachcommunity förderte (vgl. u.a. den Band über „Medienbildung und Medienkompetenz“, hrsg. von Moser, Grell u. Niesyto 2011) und im bildungspolitischen Raum die Bereitschaft zunahm, medienpädagogische Expertise einzuholen, ist es an der Zeit, die inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen weiter zu konturieren.

Mehrere Beiträge aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich in diesem Band verweisen auf die grundlegenden inhaltlichen Dimensionen, wie sie insbesondere von Sigrid Blömeke (2000) formuliert wurden: eigene Medienkompetenz, medienernerzieherische, mediendidaktische und sozialisationsbezogene sowie (in schulischen Kontexten) Schulentwicklungskompetenz (→ Aufenanger; → Herzig, Aßmann u. Klar; → Kammerl u. Mayrberger). Die empirische Studie von → Scheuble, Signer u. Moser konnte unter Bezug auf die Dimensionen Blömekes herausarbeiten, dass die Studierenden vor allem Kenntnisse von Mediensozialisationsbedingungen bei Kindern und Jugendlichen als besonders wichtig erachten, um deren Medienhandeln besser verstehen zu können. Analog zur Schulentwicklungskompetenz gibt es auch in Studiengängen, die für Tätigkeiten in außerschulischen Handlungsfeldern qualifizieren, Aufgabenstellungen, bei denen es darum geht, medienpädagogische Themen mit anderen Kompetenzfeldern zu verknüpfen und medieninduzierte Technisierungs- und Veränderungsprozesse, z.B. in der Struktur und Organisation der jeweiligen

Handlungsfelder, zu reflektieren und kritisch zu begleiten (→ Zorn, Tillmann u. Kaminski; → Kutscher; → Röhl).

Elementarer Bestandteil von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz sind im Rahmen der Dimensionierung von Blömeke (2000) auch Grundkenntnisse zu verschiedenen Medientheorien, ein grundlegendes Strukturwissen über die heutigen, komplexen Mediensysteme (Schorb u. Wagner 2013), die zugrundeliegenden algorithmischen und digital vernetzten Prozesse (→ Herzig, Aßmann u. Klar), die verschiedenen medienästhetischen Zeichen- und Symbolsysteme (Beispiel Filmbildung: → Maurer) sowie Fragen des Medienrechts, des Daten- und Jugendmedienschutzes. In handlungsbezogener Perspektive kommen der Informationskompetenz (insbesondere im Sinne einer reflektierten Auswahl, einer qualitätsorientierten Bewertung und eines sozial verantwortlichen Umgangs mit Daten), der Befähigung zur Verknüpfung von informellen mit formellen Bildungsprozessen und zur aktiv-produktiven Gestaltungskompetenz eine besondere Bedeutung zu, auch im Hinblick auf Wahrnehmungsbildung, biografische Selbstreflexionen und Identitätsbildungsprozesse (→ Röhl) sowie der Verbindung von Selbstausdruck, Medienproduktion und Reflexion (→ Niesyto). Die Fähigkeit zu (pädagogischer) Medienkritik (Baacke 1997; Kübler 2006; Niesyto 2008) und zu medienbezogenen Reflexivierungs- und Bildungsprozessen (Marotzki u. Jörissen 2008; Spanhel 2011) ist dabei eine übergreifende Aufgabenstellung (vgl. diverse Beiträge in diesem Band) – auch im Sinne der Fähigkeit, die eigene (persönliche und fachkulturell-pädagogische) Medienpraxis kritisch zu hinterfragen, Aspekte soziokultureller Unterschiede und sozialer Ungleichheit in der Medienaneignung zu reflektieren und zielgruppensensibel medienpädagogisches Handeln zu entwickeln (u.a. Theunert 2010; → Kutscher; → Niesyto; → Zorn, Tillmann u. Kaminski; → Schluchter). Mit diesen Dimensionen und Kompetenzfeldern ist ein Rahmen abgesteckt, der durch verschiedene Aspekte und Ansätze vertiefend profiliert werden kann und der zugleich anschlussfähig zu unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen ist.

Der Beitrag der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken

Die meisten fachwissenschaftlichen / fachdidaktischen Beiträge des Bandes nehmen Bezug auf erziehungswissenschaftliche bzw. medienpädagogische Konzepte. Es bestätigt sich die Feststellung von Pirner, die hinsichtlich einer *Medienbildung in schulischen Kontexten* getroffen wurde (Pirner 2013, S. 11 und S. 417). Unter fachspezifischer Perspektive werden Anknüpfungspunkte zu grundlegenden Konzepten von Aufenanger, Baacke, Jörissen und Marotzki, Moser, Niesyto, Tulodziecki und anderen hergestellt. Impulse für eine fachspezifisch

pointierte Medienbildung im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftlicher Partizipation und arbeitsweltbezogener Qualifikation betreffen Bildung, Lehren und Lernen maßgeblich, wobei das jeweilige Verständnis der fachspezifisch geprägten Grundbildung Medien eng mit grundlegenden Orientierungen und zentralen Prämissen der jeweiligen Fachwissenschaft / Fachdidaktik zusammenhängt.

Marci-Boehncke hebt für die Fachdidaktik Deutsch hervor, dass es in Bezug auf Medienbildung nicht vorrangig um die Anpassung an neue informationstechnische Aspekte geht, sondern um das Aufgreifen und die Aufbereitung neuer medialer Formen für Vermittlungskontexte sowie um eine angemessene fachwissenschaftliche und didaktische Auseinandersetzung mit neuen medialen Texten, einschließlich neuer Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Vor diesem Hintergrund ist Medialität der Sprache eng verbunden, weswegen eine Thematisierung unter sprachlichen und allgemein textlichen Perspektiven unabdingbar ist (→ Marci-Boehncke). Im Beitrag der Ethik markieren → Rath und Köberer als Ausgangspunkt die Durchdringung aller Lebensbereiche und sozialer Praxen durch Medien als Weltbild- und Wertgeneratoren. Diskutiert wird eine Grundbildung Medien als ethische Medienkritik und Medienethik als die normative Fundierung einer Grundbildung Medien. Diese Position wird fachwissenschaftlich und fachdidaktisch konkretisiert und spezifiziert, zum einen für die Bereiche Philosophie/ Praktische Philosophie/Ethik und zum anderen hochschuldidaktisch in Bezug auf die ethischen Implikationen von Medienbildung in der Hochschullehre generell (→ Rath u. Köberer). Verschiedene Fächer heben die Wichtigkeit der Vermittlung (medialer) Orientierungskompetenz hervor (z.B. Ethik, Geschichte, Erdkunde, Politische Bildung). Im Fall der Gesellschaftswissenschaften werden zusätzlich die Einbettung allgemeiner Medienkompetenz in ausgeprägte geschichtskulturelle Kompetenz einschließlich der kritischen Reflexion medial vermittelter Bilder (→ Igelbrink u. Homberg), der Aufbau von raumbezogener Handlungskompetenz → Igelbrink u. Homberg) und Kompetenzen im Zusammenhang von Filmbildung (vgl. Abschnitt 5) hervorgehoben (→ Sander, Müller-Hansen, Homberg u. Igelbrink; → Maurer). Der naturwissenschaftliche, auf die Biologie hin perspektivierte Beitrag stellt ein sehr konkretes Studienmodell auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse vor. Das Modell des *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)* wird als theoretischer Rahmen diskutiert, um digitale Medien und neue Technologien besser in die Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren. Die Autoren Schaal und Crossley gehen davon aus, dass (neue) Technologien den Lernenden sowohl die Gelegenheit bieten, Ressourcen je nach Bedürfnissen und Vorwissen abzurufen als auch Lernprozesse eigenständig zu optimieren, wobei eine Grundbildung Medien für naturwissenschaftliche Lehrkräfte als unumgänglich erachtet wird.

Aus kunstpädagogischer Sicht betont Burkhardt nicht so sehr didaktische oder methodische Funktionen von Medien, sondern die Bedeutsamkeit der Entwicklung einer Haltung im Umgang mit digitalen Medien. Diese Haltung hat etwas mit Wahrnehmungsbildung und Orientierung in den zunehmend medialen Bildwelten zu tun und ist sich der Potenziale wie auch der Alltäglichkeit von Medien bewusst, die grundlegenden Einfluss auf unsere Denk- und Handlungsweisen haben (→ Burkhardt). Der fachspezifische Beitrag einer musikbezogenen Medienbildung geht von den Erfordernissen einer subjekt- und handlungsorientierten, kulturerschließenden Musikpädagogik aus, die vielfältige Formen einer gemeinsamen Musikpraxis unterstützt. Die konzeptionelle Ausgestaltung einer musikbezogenen Grundbildung Medien stellt nicht eine verkürzende didaktische Sicht auf Musikmedien ins Zentrum. Vielmehr werden verschiedene Dimensionen einer Grundbildung Medien vor fachspezifischem Hintergrund exemplarisch konkretisiert (u.a. reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen musikbezogenen Medienbiographie; Möglichkeiten des musikalischen Selbstausdrucks mit Medien) (→ Imort).

5 Interdisziplinäre Bezüge und Kooperationen

Der erziehungswissenschaftlich fundierten Medienbildung kommt zwar eine zentrale Aufgabe bei der Grundbildung Medien zu, aber Medienbildung ist aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs genuin kooperativ und in interdisziplinärer Perspektive zu entwickeln. Auf welche Themen und Kompetenzfelder sich die interdisziplinäre Kooperation im Hochschulbereich vor allem bezieht, hängt nicht zuletzt von den jeweiligen lokalen Konstellationen ab (Profil von Studiengängen und Fachvertreter/innen mit entsprechenden Denominationen und Ressourcen). Auch ist es im Sinne reflexiver Bildungsprozesse notwendig, dass Studierende jeweils unterschiedliche theoretische und konzeptionelle Zugänge kennenlernen. Das fängt beim Medienbegriff bzw. Medienverständnis an und reicht hin bis zur unterschiedlichen Akzentuierung von Handlungsfeldern der Medienbildung. Nichts ist für Studierende langweiliger als die Pflege wissenschaftlicher Monokulturen. Auf dem Hintergrund der Beiträge in diesem Band werden im Folgenden einzelne Themen- und Kompetenzfelder angesprochen, die sich besonders für interdisziplinäre Kooperationen anbieten.

Visuelle, auditive und audiovisuelle Kompetenz

Mit der Digitalisierung haben visuelle, auditive und audiovisuelle Darstellungs- und Ausdrucksformen nicht ab-, sondern erheblich zugenommen.

Entsprechend stellt sich die Aufgabe, in diesem Bereich solide Grundlagen zu legen. Filmbildung gehörte schon immer zu einem wesentlichen Teilgebiet der Medienpädagogik und hat lange Traditionslinien. Der Beitrag von → Maurer arbeitet unterschiedliche theoretisch-konzeptionelle und disziplinäre Bezüge heraus und entwickelt detailliert Basisinhalte für ein kooperatives, fächerübergreifendes Filmbildungscurriculum im Kontext von Pädagogischen Hochschulen. Dieses Curriculum umfasst auch die wichtige Dimension *aktiver Filmarbeit* (handlungs- und produktionsorientierter Zugang), u.a. in Form eines „Lehrvideoprojekts“. Im Fach Deutsch liegen für die Filmerziehung Überlegungen und Konzepte vor, auch in Zusammenhang mit dem „erweiterten Textbegriff“ (→ Marci-Boehncke). Ausgeprägte Bildlesekompetenz fordern außerdem Geschichte (Stichwort „Visual turn“) (→ Igelbrink u. Homberg) und Politische Bildung ein. Politische Bildung betont die curriculare und konzeptionelle Notwendigkeit der Verankerung von Filmbildung im Studium. Hier steht vorrangig der Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Medienanalyse und Medienproduktion im Zentrum (→ Sander, Müller-Hansen, Homberg u. Igelbrink). Im außerschulischen Bereich gibt es zahlreiche Initiativen zur Filmbildung und auch spezielle Studienschwerpunkte zur Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften (vgl. z.B. in Ludwigsburg der BA Kultur- und Medienbildung mit einem Schwerpunkt „Film und digitale Medien“ → Niesyto). Kompetenzen im Bereich audiovisuell-alphanumerischer Kommunikation sind auch für medienpädagogische Projekte mit Jugendlichen ausländischer Herkunft und sozialer Benachteiligung wichtig – so → Röhl in einer Projektzusammenfassung über ein Lernprojekt von Studierenden in einem Jugendzentrum: „Damit sie in der Wissensgesellschaft nicht ausgegrenzt werden, ist Medienkompetenz für diese Zielgruppe von hoher Bedeutung“ (ebd.).

Die Gegenstände von Kunst- und Musikpädagogik sind zum einen die Bild- und zum anderen die Hörwelten in all ihren komplexen Ausprägungen. Das gemeinsame Ziel von Kunst- und Musikpädagogik, Bild- und Hörwelten in ihrer tiefgreifenden Medialität versteh- und gestaltbar zu machen, ist mit viel kooperativem Potenzial für eine Grundbildung Medien verbunden: Dazu gehört auf kunstpädagogischer Seite die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit kulturell codierten Bildern, die Erfahrung von individuellen Ausdrucksmöglichkeiten sowie die visuelle Gestaltung von Erkenntnissen und kommunikativen Prozessen, auch mit ihren jeweils spezifischen Medialitäten (→ Burkhardt). Auf musikpädagogischer Seite liegt besonderes Kooperationspotenzial in der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen musikbezogenen Medienbiographie und den Medienwelten von Kindern und Jugendlichen, in Möglichkeiten des musikalischen Selbstausdrucks mit Medien und im Aufbau eines inhaltlichen Repertoires an musikpädagogischen/medienpädagogischen Treffpunkten (→ Imort).

Medienkritik

Wie bereits in Teil 4 erwähnt, gehört (pädagogische) Medienkritik zu den zentralen, übergreifenden Aufgaben einer erziehungswissenschaftlich fundierten Medienbildung. Eine fachliche Auseinandersetzung mit dem Verständnis von „Medienkritik“ ist eine wesentliche Aufgabe medienpädagogischer Kompetenzbildung in der „Verschränkung von Wissensvermittlung, Reflexion, Vernetzung und Konzeptentwicklung“ (→ Kutscher). Kritisch-reflexive Impulse einer Grundbildung Medien betonen fast alle Beiträge aus den Fachwissenschaften / Fachdidaktiken in Verbindung mit jeweils spezifischen, medienbezogenen Aufgabenstellungen und Kompetenzfeldern, u.a. die Gesellschafts- und die Geisteswissenschaften, so auch die Kunstpädagogik: Die Reflexion der eigenen Mediennutzung und Überlegungen bezüglich der jeweiligen Aufgabenstellung und Zielsetzung ist Teil des kunstpädagogischen Studiums. So weist → Burckhardt in ihrem Beitrag darauf hin, dass Studierende in Seminaren offen und kritisch neue mediale Anwendungen auf ihren Nutzen hin überprüfen. Dieser erfreuliche Impetus ist wünschenswerter Bestandteil einer Medienbildung, zu der die kritische Einschätzung und Auswahl sowohl von Inhalten als auch von „Werkzeugen“ im Studium und im späteren Schulkontext unabdingbar gehören (→ Burkhardt). Eine eigenständige, integrative Herangehensweise einer Medienethik legt → Rath dar, indem er Medienthemen im Fachangebot der Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg als einen Anknüpfungspunkt für Interdisziplinarität darlegt, die über eine additive Kooperation der Fächer hinausgeht. Medien in der Hochschullehre werden anthropologisch auf das „reflexive Bewusstwerden der grundsätzlichen Medialität menschlicher Lebenswelt“ (→ Rath) bezogen. Hier liegt ihr „Mehr-Wert“ in der Lehre, „denn so verstandene Lehre ist immer auch Grundbildung Medien“ (ebd.).

Akademische Medienkompetenz

Der Begriff „Akademische Medienkompetenz“ zielt auf spezifische medienbezogene Anforderungen im Umgang mit digitalen Medien. Adressat sind alle Akteure, Studierende wie Lehrende. In ihrem Beitrag stellen → Reinmann, Hartung u. Florian die Anforderungen an den Umgang mit Medien in Lehre, Forschung und in der Selbstverwaltung konkret dar. Deutlich wird, wie eng die Förderung akademischer Medienkompetenz mit Aufgaben im Bereich mediendidaktischer Kompetenz und Informationskompetenz verknüpft ist. Die Autor/innen plädieren nicht für neue „Medienkompetenz-Zentren“, sondern für die Integration der Aufgabenfelder akademischer Medienkompetenz in bestehende Angebote und Ziele. Sie betonen die „Chancen zur Herstellung von Transparenz, Partizipation

und Kollaboration“, wenn es an Hochschulen zunehmend „Vorreiter“ gibt, die akademische Kompetenz in ihre alltäglichen professionellen Handlungsroutinen integrieren und hierüber eine veränderte Haltung gegenüber digitalen Medien in die Breite tragen.

Interaktive, kommunikative, kollaborative, partizipative Aspekte spielen in allen Fachdidaktiken eine wichtige Rolle. Web 2.0-Plattformen bieten u.a. die Möglichkeit zur Diskussion der Inhalte. Beispielsweise werden bei der ethischen Bewertung von biologischen Fragestellungen und bei der Bemessung der Auswirkungen biotechnologischer Errungenschaften zunehmend auch Weblogs im Unterricht verwendet (→ Schaal u. Crossley). Aus den Gesellschaftswissenschaften kommt ein breites Plädoyer für GrafStat als einfaches Statistikprogramm zur Erfassung und Auswertung von Befragungsdaten in unterschiedlichen Bildungskontexten. Angehende Politik-/Sozialwissenschaftslehrer sollten – so der Vorschlag von → Sander, Müller-Hansen, Homberg u. Igelbrink – während ihres Studiums lernen, den Computer als Werkzeug zur Durchführung von empirischen Untersuchungen zu nutzen, die Chancen und Risiken der Neuen Medien einzuschätzen und einen reflektierten Umgang mit den Neuen Medien zu praktizieren.

Zur (akademischen) Medienkompetenz und zur medienpädagogischen Kompetenz gehören auch Grundkenntnisse über algorithmische und digital vernetzte Prozesse. In ihrem Beitrag bemerken → Herzig, Aßmann u. Klar, dass „das grundlegende Verständnis (vernetzter und softwarebasierter) Informatiksysteme (...) nach wie vor als ein elementarer Bestandteil von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz“ anzusehen ist. Sie verweisen auf die Möglichkeit, dieses Kompetenzfeld in interdisziplinären Seminaren, z.B. zu dem Thema „Soziale Netzwerke“, zu behandeln und hierüber technologische, sozial-kommunikative und datenrechtliche Fragen zu integrieren und kritisch zu reflektieren.²⁴

Interdisziplinäre Netzwerke an Hochschulen

Verschiedene Beiträge im erziehungswissenschaftlichen Bereich verweisen explizit auf die Bedeutung von interdisziplinären Arbeitsgruppen, Netzwerken und Zentren an Hochschulen. So erwähnt → Aufenanger das „Netzwerk

24 Zur Relevanz digitaler Medien in der Bildung und zur Thematisierung informationstechnologischer Entwicklungen in der Medienbildung vgl. u.a. die Beiträge von Schelhowe (2010), Tulodziecki (2010) sowie der Bericht der Expertenkommission Medienbildung (BMBF 2010). Außerdem sei auf das „Memorandum für eine verpflichtende informatische Bildung und Medienbildung“ (2011) hingewiesen, welches an der Universität Hamburg verfasst wurde: <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u14/memorandum.pdf>.

Bildungswissenschaften“ (NetBi) in Rheinland-Pfalz, welches 2007 von fünf Universitäten im Bereich der Lehrerbildung gegründet wurde. Es dient u.a. dazu, E-Learning-Angebote zu erproben. Aufenanger hebt in seiner Bilanz die Vorteile eines solchen Netzwerkes hervor (z.B. E-learning-Angebote als Alternative zu Präsenzveranstaltungen für Studierende in speziellen Lebenssituationen), benennt aber auch Grenzen bzw. kritische Punkte (nur begrenzte Übernahme der Arbeitsansätze nach Projektende 2010 in die Regelpraxis der Hochschulen). An der Universität Paderborn wird das Profilstudium „Medien und Bildung“ vom dortigen „Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung“ unterstützt, welches das Angebot zu drei medienbezogenen Profildbereichen zusammenstellt und koordiniert (→ Herzig, Aßmann u. Klar). An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gibt es seit 1998 das „Interdisziplinäre Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung“ (IZMM), welches dem fachlichen Austausch zwischen Kolleg/innen dient, die an Fragen der Medienbildung interessiert sind (regelmäßige Treffen, Durchführung von Fachtagungen, Herausgabe des Onlinemagazins „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik“ und der Schriftenreihe „Medienpädagogik interdisziplinär“). Neben diesen Kooperationen innerhalb der Hochschule hat auch die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen und Facheinrichtungen in der Region eine wichtige Bedeutung für die Bereicherung des Angebots (u.a. Aufzeigen von Theorie-Praxis-Zusammenhängen und Kontakte zu späteren beruflichen Ansprechpartnern in der Region; → Niesyto). Im Hinblick auf die bessere Nutzung vorhandener Ressourcen (Computer, andere Mediengeräte, aber auch Personal / Ausbildungskapazitäten) plädieren → Zorn, Tillmann u. Kaminski in ihrem Beitrag für eine stärkere lokale Zusammenarbeit und Kooperation von Akteuren und Einrichtungen, auch für gemeinwesenorientierte Aktivitäten.

Eine nicht unwichtige Aufgabe sind auch Kooperationen *innerhalb* der jeweiligen Disziplinen. Gerade im großen Feld der Erziehungswissenschaft – die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat derzeit ca. 3000 Mitglieder, 13 Sektionen und 21 Kommissionen – ist es wichtig, immer wieder inhaltliche Bezüge zwischen Medienbildung und anderen pädagogischen Themen und Aufgaben herzustellen. Medienpädagogik ist eine akademische Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, ihre inhaltliche Aufgabenstellung – gerade auch im Hinblick auf eine Grundbildung Medien – ist auf das Engste mit anderen Themen- und Kompetenzfeldern verknüpft: es geht um die umfassende Förderung von Bildungs- und Lernprozessen in mediatisierten Welten. Dies ist eine Herausforderung, die die Medienpädagogik künftig noch viel stärker benennen und in vielfältigen Formen des Austauschs und der Zusammenarbeit angehen sollte. Verschiedene Beiträge in diesem Band verweisen auf Möglichkeiten einer fächerübergreifenden Aneignung von Inhalten, z.B. im Bereich der

Sozialen Arbeit bei gesellschaftswissenschaftlichen Theorien und Konzepten, bei Modulen, in denen selbstreflexive Prozesse und Methoden oder Fragen des Managements der Sozialen Arbeit im Mittelpunkt stehen (→ Röll; → Zorn, Tillmann u. Kaminski; → Kutscher). Ähnliche Beispiele ließen sich auch für andere Teildisziplinen benennen.

6 Studiengänge im Kontext von Lehrerbildung

Interdisziplinäre Bezüge und integrative Ansätze der Medienbildung sind insbesondere in der Lehrerbildung wichtig. Medienpädagogische Fragen können in der Lehrerbildung nicht isoliert aus fachdidaktischer *oder* erziehungswissenschaftlicher Perspektive gestellt werden, sondern sind im Rahmen eines integrativen Zugangs von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken zu bearbeiten (Herzig 2007). Dieser integrative Zugang ist in einer Situation besonders notwendig, in der medienbezogene Ausbildungsinhalte in der Lehrerbildung nicht in einem eigenen Fach verankert und nur eine geringe Zahl von Professuren mit einer explizit medienpädagogischen Denomination vorhanden sind (ebd., S. 284).

Wie sieht es nun mit der Verankerung medienpädagogischer Ausbildungsinhalte in der ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen aus? Der vorliegende Band bietet im erziehungswissenschaftlichen Bereich mehrere Beiträge, die Einblicke in die Situation an ausgewählten Hochschulorten geben und vorhandene Konzepte konkret vorstellen. Obgleich es an einzelnen Orten wie in Flensburg, Mainz und Ludwigsburg für *alle* Lehramtsstudierenden *verbindliche* Studienelemente gibt (vgl. → Kammerl u. Mayrberger; → Aufenanger; → Niesyto), kann dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Situation nach wie vor die große Ausnahme und nicht die Regel ist. So gibt es z.B. in Bayern trotz diverser Anstrengungen im Bereich der schulischen Medienbildung und eines Rahmenkonzepts für die Medienbildung für alle drei Phasen der Lehrerbildung an keiner bayrischen Hochschule eine für alle Lehramtsstudierenden verbindliche Lehrveranstaltung oder ein eigenes Medienmodul: „Medienpädagogische Themen werden vielmehr in der Allgemeinen Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie und Fachdidaktik mitbehandelt“ (→ Kammerl u. Mayrberger). Ähnlich stellt sich die Situation an den meisten Hochschulen in Deutschland dar.

Auch an den wenigen Hochschulstandorten, an denen es verbindliche Studienelemente für alle Lehramtsstudierenden gibt, reichen Pflichtveranstaltungen, die meist den Charakter von Überblicksveranstaltungen zur Vermittlung eines medienpädagogischen Orientierungswissens haben, nicht aus, um die zuvor skizzierten inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien umzusetzen. Gleichwohl sind sie wichtig und können in Verbindung mit Übungen und

Workshops (wie in Flensburg und Mainz), medienbezogenen Studienzertifikaten, Wahlpflichtbereichen oder Erweiterungsstudiengängen (z.B. Paderborn, Ludwigsburg) sowie (optionalen) Seminarangeboten (diverse Hochschulen) Studierende dafür motivieren, sich im Laufe des Studiums intensiver mit medienpädagogischen Fragen auseinanderzusetzen. Die Beiträge von → Aufenanger, → Herzig, Aßmann u. Klar, → Kammerl u. Mayrberger und → Niesyto enthalten konkrete Hinweise auf Inhalte und Struktur der jeweiligen Studienangebote und bieten Erfahrungswerte, die als Impulse für Konzeptionsdiskussionen an anderen Hochschulstandorten zur Verfügung stehen.

In dem Beitrag von → Aufenanger werden Kernelemente des medienbezogenen Curriculums und die konkrete Umsetzung im Rahmen eines Modells vorgestellt, welches Information, Wissen, Verstehen, Können verbindet und als Vorlesung oder in Form von Onlinematerialien sowie Workshops realisiert wird. Der Beitrag von → Herzig, Aßmann u. Klar stellt nach grundsätzlichen Überlegungen zu Bedeutung, Ziel und Gegenstand medienpädagogischer Ausbildung in der Lehrerbildung, ihrer Rahmenbedingungen und einem Überblick zu Umsetzungskonzepten das medienpädagogische Profilstudium an der Universität Paderborn vor, welches mit der Umstellung auf konsekutive Studiengänge eingeführt wurde. → Kammerl u. Mayrberger legen nach einleitenden Aussagen zur medienpädagogischen Professionalität in der Lehrerbildung den Fokus auf eine Situationsanalyse der Medienpädagogik in der Lehrerbildung an drei exemplarisch ausgewählten Standorten: Universität Flensburg, Universität Hamburg und Universität Augsburg. Der Beitrag verdeutlicht die heterogene Situation: während in Flensburg für alle Studierenden die Teilnahme an einem medienpädagogischen Studienmodul verpflichtend ist, sind derzeit in Augsburg und Hamburg für die Studierenden keine für alle verbindlichen medienpädagogischen Studienelemente vorgesehen.

Wie in Flensburg und Mainz gibt es an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg seit 2012 im erziehungswissenschaftlichen Bereich für alle Studierenden eine Pflichtveranstaltung im Bereich der Lehramtsstudiengänge (Grundschule, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik) sowie einen Profilbereich Medienpädagogik (neben einem speziellen Erweiterungsstudiengang Medienpädagogik). Der Beitrag von → Niesyto stellt die Angebotsstruktur an der PH Ludwigsburg dar, die darauf abzielt, in mehreren pädagogischen Studiengängen eine Grundbildung Medien für alle Studierenden zu verankern. Thematisiert werden exemplarisch Konzept und Erfahrungswerte einer (polyvalenten) Einführungsveranstaltung (für Studierende im BA Frühe Bildung und im Bereich Grundschule), eines Onlineseminars zur Einführung in die Mediendidaktik sowie vertiefender medienpädagogischer Studienangebote.

Die Pädagogische Hochschule Zürich nimmt eine Ausnahmestellung im deutschsprachigen Raum ein. Dort gelang es offensichtlich, Medienbildung nachhaltig in der Lehrerbildung zu verankern und eine Grundbildung Medien für alle Lehramtsstudierenden im Primar- und Sekundarbereich sicherzustellen. Die zusammenfassende Darstellung der Evaluationsstudie von → Scheuble, Signer u. Moser vermittelt einen Einblick in die Studienstruktur, die vier respektive drei Module (inklusive eines sog. Quartalspraktikums) umfasst, und bilanziert im Schlussteil (aus Sicht der befragten Studierenden) die hohe Relevanz von Angeboten zur Mediensozialisation von Heranwachsenden, zu einem medienpraktischen Projekt mit Unterrichtsbezug (um medien- und fachdidaktische Möglichkeiten konkret kennenlernen und erproben zu können) sowie zu flexiblen wählbaren Basiskursen (Anwenderfertigkeiten in den Bereichen Medien und Computer; an der PH Zürich gibt es ein Laptop-Obligatorium): „Wichtig ist die enge Verknüpfung zur Schulpraxis. Denn es hilft wenig, die Medien in Seminaren theoretisch zu diskutieren, wenn nicht auch exemplarische Umsetzungen gezeigt – und besser noch: erfahren werden“ (→ Scheuble, Signer u. Moser).²⁵

Mit Blick auf die Situation in Deutschland stellen → Kammerl u. Mayrberger in ihrem Beitrag fest, „dass sich in den letzten Jahren faktisch noch nicht viel in der medienbezogenen Lehrerbildung“ bewegt hat: „Medienpädagogische Inhalte im weitesten Sinne sind bis dato in den meisten Lehrerbildungsstandorten kein verpflichtender Bestandteil der Lehramtsstudiengänge. Nur in Einzelfällen sind einzelne medienpädagogische Veranstaltungen in den BA- oder MA-Studiengängen integriert“. In ihrem Fazit weisen Kammerl u. Mayrberger darauf hin, dass „im Zuge der Restrukturierung von Studiengängen stellenweise medienpädagogische Studienangebote – nicht nur in den Lehramtsstudiengängen – eingebüßt“ wurden. Ein Beispiel dafür findet sich in dem Beitrag von → Sander, Müller-Hansen, Homberg u. Igelbrink. Mit dem Zusatzstudiengang „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Bildung und Unterricht“ (MIEBU) an der Universität Münster setzten die Initiatoren des neuen Lehrangebotes eine vielfach geäußerte gesellschaftliche Forderung nach mehr Medienkompetenz in den Ausbildungsgängen der Lehrberufe um. Die Querschnittsaufgabe für alle Lehreinheiten des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften wurde durch Kooperationsverträge mit anderen Fächern sichergestellt. Hauptadressaten des von den Studierenden positiv angenommenen,

25 Es wäre interessant und wichtig zu erfahren, wie es 2009 bildungs- und hochschulpolitisch zur Etablierung dieses Studienangebots an der PH Zürich kam und inwieweit in der Schweiz respektive im Kanton Zürich insgesamt im bildungs- und hochschulpolitischen Raum eine größere Offenheit und Unterstützung bezüglich Aufgaben der Medienbildung vorhanden ist und mit welchen Faktoren dies zusammenhängt.

erfolgreichen Lehrangebots waren zunächst die Absolventen der Lehramtsstudiengänge. 2012 beschloss der dortige Institutsvorstand im Zusammenhang von Pensionierungen die Schließung des Studiengangs mit Ende des Wintersemesters 2014/2015.

Im Unterschied zu diesem Beispiel, das für einen deutlichen Rückschritt steht, ist dennoch zu konstatieren, dass es positive Ansätze und Beispiele gibt. Die genannten Beiträge von →Aufenanger, →Herzig Aßmann u. Klar, →Kammerl u. Mayrberger und →Niesyto zeigen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive konkrete Möglichkeiten auf, wie in Richtung einer Grundbildung Medien versucht wird, breitenwirksame Angebotsstrukturen im grundständigen Lehramtsstudium zu schaffen. „Daneben finden sich spezielle Ergänzungs-, Erweiterungs- bzw. Zertifikatsstudiengänge für eine zusätzliche medienpädagogische Qualifikation in allen Phasen der Lehrerbildung“ (→Kammerl u. Mayrberger). Am Beispiel des innovativen Themas „Inklusive Medienbildung“ verdeutlicht der Beitrag von →Schluchter, wie es möglich ist, disziplinübergreifend curriculare Vorschläge für eine Grundbildung Medien zu machen und medienpädagogische Kompetenzfelder in aktuelle Diskurse zur inklusiven Bildung einzubringen.

Vor dem Hintergrund vielfältiger theoretisch-konzeptioneller Erwägungen und Praxisbeispiele wird in den Beiträgen aus dem fachwissenschaftlichen / fachdidaktischen Bereich die Notwendigkeit einer verbindlichen Grundbildung Medien unterstrichen, sogar – wie in dem Beitrag aus der Biologie – als sehr konkretes Studienmodul (→Schaal u. Crossley). Auch erfolgen aus den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken überzeugende Vorschläge zur Einbindung einer fachbezogenen Grundbildung Medien als verpflichtendem Bestandteil der Lehrerbildung, z.B. in Bezug auf Filmbildung (→Sander et al.). Dennoch gilt trotz vielfältiger und konkreter Plädoyers für eine fachspezifisch geprägte Grundbildung Medien für die Fächer weitgehend das, was Marci-Boehncke für Deutsch formuliert: „Es gibt sie noch nicht: die konsequente und universitätsübergreifende Umsetzung von spezifischen Medienbildungsstandards in der Ausbildung zum Fach Deutsch“ (→Marci-Boehncke). Die Herausforderung wird darin bestehen, die Eigenständigkeit der positiven und vielversprechenden fachspezifischen Argumentationslinien und Modelle zu bewahren und dennoch zu einem tragfähigen Gesamtkonzept einer verbindlichen Grundbildung Medien in den Lehramtsstudiengängen zu kommen.

Hierfür wird es – auch im Hinblick auf die bildungs- und hochschulpolitische Durchsetzbarkeit – notwendig sein, verbindliche *Standards* der Medienbildung für eine Grundbildung Medien zu definieren; →Herzig, Aßmann u. Klar und →Kammerl u. Mayrberger sprechen dies im Schlussteil ihrer Beiträge an. Die Entwicklung von entsprechenden Grundlagen-Modulen, die anschlussfähig für

verschiedene lokale Konstellationen an Hochschulstandorten sind, gehört zu einer vordringlichen Aufgabe. Zu klären sind aber auch Fragen, welche medienbezogenen Kompetenzfelder in welchen Phasen der Lehrerbildung schwerpunktmäßig zu verorten sind und wie sich die Verankerung medienpädagogischer Inhaltsbereiche in der Lehrerbildung und der Bedarf an den diversen Hochschulstandorten konkret darstellen (vgl. der Vorschlag einer empirischen Bund-Länder-Studie seitens der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ sowie → Kammerl u. Mayrberger und → Niesyto).

7 Studiengänge im Kontext außerschulischer Bildungsbereiche

Frühkindliche Bildung

Zwar gibt es zur frühkindlichen Medienbildung diverse Aktivitäten, Konzepte und Materialien auf Länder- und Bundesebene, in der Breite gesehen fehlt jedoch eine Umsetzung – es mangelt an entsprechend qualifiziertem Personal. In den letzten 10 Jahren entstanden bundesweit ca. 70 neue Bachelor-Studiengänge im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Bislang gibt es „keine Studie, die die Ausbildungsinhalte aller Studiengänge auf die darin enthaltene Medienbildung hin systematisch empirisch untersucht hätte“ (→ Kutscher). Neuß konstatiert in seinem Beitrag für den „Medienkompetenzbericht“ ein „sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Integration theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten“ in Studiengängen der Frühpädagogik an den Fachhochschulen und Universitäten (Neuß 2013, S. 38). Unter Verweis auf Studien von Six und Gimmler 2007 und weitere Erhebungen formuliert → Kutscher die Anforderung, dass es notwendig ist, Medienpädagogik verpflichtend in Studiengänge zur frühkindlichen Bildung zu integrieren, und entwickelt in ihrem Beitrag ein detailliertes Studienmodul für sozial- und kindheitspädagogische Studiengänge. Am Beispiel des BA Studiengangs Frühe Bildung und Erziehung in Ludwigsburg stellt → Niesyto das Rahmenkonzept und Erfahrungswerte eines Moduls zur medienpädagogischen Grundbildung vor, das für ca. 150 Studierende (pro Jahrgang) eine orientierende Vorlesung und ein Projektseminar umfasst. In Zusammenhang mit einem landesweiten Netzwerk bestand die Möglichkeit, an einem Rahmencurriculum für BA Studiengänge im Bereiche Frühe Bildung mitzuwirken und Medienbildung als einen eigenständigen Teilbereich in dieses Curriculum aufzunehmen.²⁶

26 In Baden-Württemberg verabschiedete das Hochschulnetzwerk „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ 2012 ein „Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg“, vgl. http://www.eh-freiburg.de/inc/template/ehfreiburg/de/Pdf/aktuelles/Rahmencurriculum-BA-Fruehpaedagogik_Mai12.pdf.