



Medienpädagogik unter dem Einfluss der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung

– Problemlagen und Lösungsansätze im Rück- und Ausblick

In diesem Beitrag sollen einzelne Problemlagen, die sich seit dem Erscheinen der ersten Jahrgänge der Zeitschrift „Medienimpulse“, d.h. seit Beginn der 1990er Jahre, für die Medienpädagogik gestellt haben, aufgegriffen werden. Dabei soll der Akzent auf konzeptionellen Fragen der schulischen Medienpädagogik liegen. Es ist u. a. ein Verdienst von Susanne Krucsay, dass in dieser Zeitschrift immer wieder Lösungsansätze zu den Problemlagen vorgestellt und diskutiert werden konnten.

Ausgangssituation

Der Beginn der 1990er Jahre war für die Medienpädagogik u. a. dadurch gekennzeichnet, dass es einerseits eine Tradition mediendidaktischen und medienerzieherischen Denkens und andererseits verschiedene konzeptionelle Vorstellungen zu einer informationstechnischen Grundbildung gab.

Die Tradition *mediendidaktischen Denkens* war zunächst durch den – schon bei Comenius (1657) vorhandenen – Grundgedanken geprägt, dass Medien Hilfsmittel für das Lehren und Lernen seien. Allerdings war spätestens seit den Arbeiten von Paul Heimann (1962) klar, dass es zu kurz greifen würde, Medien nur als Instrumente zur Umsetzung von unterrichtlichen Intentionen, Inhalten und Methoden zu betrachten. Medien müssen auch in ihrem „Eigenwert“ und in ihren Rückwirkungen auf andere Strukturelemente des Unterrichts in den Blick genommen werden.

Aus *medienerzieherischer Sicht* war die öffentliche Diskussion durch eine Fülle von Grundpositionen gekennzeichnet. Je nachdem, ob der Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche eher negativ oder eher positiv bewertet wurde, dominierten entweder die Forderungen nach einer Bewahrung vor Schädlichem und nach Ideologiekritik oder die Forderungen nach einer Bereitstellung „wertvoller“ Medienprodukte sowie nach einer zielgerichteten Nutzung der Medien zur Förderung von Bildung und Kultur, von Wirtschaft und Demokratie. Des Weiteren hatte sich im Laufe der Zeit der Gedanke entwickelt, Medienrezeption und Medienproduktion als soziales Handeln zu begreifen und vor diesem Hintergrund die kommunikative Kompetenz der Mediennutzerinnen und -nutzer zu fördern.

Entsprechende konzeptionelle Vorstellungen wurden schon seit den 1980er Jahren immer stärker mit der

informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung konfrontiert. Diese hatte vor dem Hintergrund ökonomischer Interessen zunächst zu der bildungspolitischen Forderung nach einer *informationstechnischen Grundbildung* mit einer deutlichen Ausrichtung auf Handhabungsfertigkeiten bzw. auf die Nutzung von Anwenderprogrammen geführt. Diese Forderung wurde mit der Zeit zunehmend durch den Gedanken ergänzt oder sogar ersetzt, die digitalen Medien zu selbstverständlichen Instrumenten des Lernens und Lehrens zu machen.

Aus dieser Konfrontation resultierten für die Medienpädagogik in den 1990er Jahren verschiedene Problemlagen, die von der Tatsache reichen, dass vorhandene Finanzmittel vor allem für Ausstattungsinitiativen im Bereich von Computer und Internet ohne Berücksichtigung medienpädagogischer und innovationsstrategischer Einsichten verwendet wurden, bis zu der konzeptionellen Frage, wie in einer zeitgemäßen Medienpädagogik bewährte Ansätze aufgehoben und gleichzeitig neue Anforderungen angemessen berücksichtigt werden könnten. Aus dem Spektrum der Problemlagen sollen im Folgenden vor allem drei konzeptionellen Fragestellungen weiterverfolgt werden, die bis heute aktuell sind:

- 1) Wie kann unter dem Einfluss medientechnologischer Entwicklungen und ökonomischer Interessen sichergestellt werden, dass die Medienpädagogik in ihrer Zieldiskussion anschlussfähig an die allgemeine Bildungsdiskussion bleibt?
- 2) Wie lässt sich verhindern, dass unter dem Einfluss der bildungspolitischen Förderung des Lernens mit digitalen Medien die übergreifenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich aus dem Auge geraten?
- 3) Wie soll der Gefahr gegengesteuert werden, dass die Medienpädagogik durch informations- und kommunikationstechnisch orientierte Ansätze verdrängt bzw. auf solche reduziert wird?

Für diese drei Fragestellungen werden im Folgenden Lösungsansätze aufgezeigt.

Lösungsansatz 1: Orientierung an übergreifenden Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft

Ein Lösungsansatz, um sicherzustellen, dass die medienpädagogische Diskussion trotz medientechno-

Medienpädagogik unter dem Einfluss der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung

– Problemlagen und Lösungsansätze im Rück- und Ausblick

logischer und ökonomischer Einflüsse anschlussfähig an die Bildungsdiskussion bleibt, bestand in den 1990er Jahren und besteht bis heute in der Entwicklung von Leitvorstellungen, die sich in medienbezogenen Alltagssituationen bewähren sowie aus der Sicht der Informations- und Wissensgesellschaft bedeutsam und gleichzeitig mit der bildungstheoretischen Diskussion vereinbar sind.

Um solche Leitvorstellungen aufzuzeigen, kann man beispielsweise von folgender Alltagssituation ausgehen:

Thorsten ist in seiner Schulklasse ein Außenseiter. Umso mehr freut er sich, als Sebastian – ein in seiner Klasse sehr beliebter Schüler – ihn fragt, ob er sich am Nachmittag mit ihm treffen wolle. Gern willigt Thorsten ein. Als Thorsten am Nachmittag seinen Eltern erzählt, dass er zu Sebastian gehen will, runzeln diese die Stirn. Sie wissen, dass Sebastian u.a. dadurch bekannt ist, dass er durch seinen älteren Bruder Zugang zu Computerspielen hat, die als menschenverachtend eingestuft wurden und deshalb für Jugendliche verboten sind. Die Eltern wollen Thorsten von dem Besuch abhalten, weil sie sich Sorgen machen, dass Sebastian ja doch nur solche Spiele mit Thorsten spielen wolle. Darauf hin versichert Thorsten, dass sie sich keine Sorgen zu machen brauchen. Er verspricht, mit Sebastian keine verbotenen Computerspiele zu spielen. Als Thorsten zu Sebastian kommt, hat dieser gerade ein neues verbotenes Spiel installiert und geht selbstverständlich davon aus, dass Thorsten mit ihm das Spiel ausprobiert. Thorsten zögert, Sebastian drängt darauf zu beginnen. Wie soll sich Thorsten verhalten?

Wertet man diese Situation im Hinblick auf ein wünschenswertes Handeln aus, lässt sich feststellen: Erstens ist für die skizzierte Situation zu hoffen, dass Thorsten über Kenntnisse zum Jugendschutz verfügt und damit überhaupt erst die Möglichkeit besitzt, unter Beachtung rechtlicher Regelungen zu handeln, d.h. *sachgerecht* vorzugehen. Zweitens ist wünschenswert, dass sich Thorsten nicht einfach von seinem Freund überreden lässt, sondern zu einer eigenen Abwägung kommt – oder anders gesagt: nicht fremdbestimmt, sondern *selbstbestimmt* handelt. Drittens wäre es gut, wenn sich Thorsten in solchen oder ähnlichen Situationen nicht bloß auf vorgegebene Handlungsmöglichkeiten festlegen ließe, sondern neue bzw. alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt, d.h. *kreativ* agiert.

Viertens wäre ein wünschenswertes Handeln dadurch gekennzeichnet, dass Thorsten außer den Interessen von Sebastian auch die Interessen weiterer Betroffener, hier z.B. der Eltern, sowie gesellschaftliche Verpflichtungen berücksichtigt, d.h. *sozial verantwortlich* entscheidet.

Damit sind vier Leitvorstellungen für das Handeln bzw. für Erziehung und Bildung in einer von Medien mitgestalteten Welt sichtbar geworden: *sachgerechtes Vorgehen, Selbstbestimmung, Kreativität und soziale Verantwortung* (vgl. Tulodziecki 2001, S. 6). Diese Leitvorstellungen lassen sich nicht nur mit Blick auf das Beispiel, sondern auch mit Blick auf die generelle Bedeutung von Medien sowie auf allgemeine gesellschaftliche Tendenzen begründen. Beispielsweise wird es bei der Informationsfülle in unserer Medienlandschaft zunehmend schwieriger, sachlich richtige von falschen und irreführenden Informationen zu unterscheiden. Vor einem solchen Hintergrund steht die Leitvorstellung eines sachgerechten Handelns gegen mögliche Irreführungen durch Medieninformationen. Im Zusammenhang damit betont die Leitvorstellung des selbst bestimmten Handelns, dass es immer wichtiger wird, einer möglichen Fremdbestimmung durch Medien entgegenzuwirken. Des Weiteren verweist die Leitvorstellung kreativen Handelns auf das Ziel, gegen die bloße Rezeption von Medien eigene Kreativität – gegebenenfalls auch mit Medien – zu setzen, und schließlich wird mit der Leitvorstellung sozial verantwortlichen Handelns die Idee sozialer Gerechtigkeit hervorgehoben, die angesichts gesellschaftlicher Strömungen wie Nutzen- und Profitorientierung, Individualisierung und Narzissmus, Wertepluralismus und Globalisierung besondere Bedeutung gewinnt.

Die vier Leitvorstellungen sind allerdings nicht nur wichtig, um möglichen Gefährdungen durch die Mediennutzung gegenzusteuern, sie sind ebenso bedeutsam, um das positive Potential, das in der Mediennutzung liegt, zur Geltung zu bringen: Im Rahmen eines sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns können Medien wichtige Funktionen als Informationsquelle und Lernhilfe, als Mittel der Unterhaltung und des künstlerischen Ausdrucks, als Simulationswerkzeug bei Problembearbeitungen und Entscheidungen, als Instrument für Kommunikation und Kooperation sowie als Möglichkeit der Mitgestaltung des Gemeinwesens zukommen.

Mit den genannten Leitvorstellungen ergeben sich zugleich mannigfaltige Bezüge zur Bildungsdiskussion in der Allgemeinen Didaktik. In dieser Diskussion sind z.B. von Klafki (1985) Selbstbestimmung und Mitbestimmung sowie Solidaritätsfähigkeit und von Klingberg (1990) Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung als Zielkategorien postuliert worden. Außerdem wird seit den 1980er Jahren (wieder) zunehmend betont, dass unterrichtlich erworbenes Wissen und Können für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln wirksam werden sollen (vgl. z.B. Aebli 1983; Tulodziecki 1987). Entsprechende Ziel-



Medienpädagogik unter dem Einfluss der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung

– Problemlagen und Lösungsansätze im Rück- und Ausblick

kategorien sind bis heute für die öffentliche und wissenschaftliche Bildungsdiskussion relevant (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Blömeke 2004, S. 59 ff.).

Lösungsansatz 2: Nutzung der medienerzieherischen Möglichkeiten, die in der Verwendung von Medien für Lern- und Lehrprozesse liegen

Die zweite Problemlage ist damit verbunden, dass an die Nutzung digitaler Medien zur Anregung und Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen große Erwartungen geknüpft wurden und werden. So waren in den 1990er Jahren in der öffentlichen Diskussion u.a. Schlagzeilen wie „Multimedia vom Feinsten. So macht Lernen richtig Spaß“ keine Seltenheit (vgl. Neue Westfälische 1995). Ja, man glaubte gar an eine „Revolution des Lernens“ durch Computer und Internet (vgl. DER SPIEGEL 1998). Bei solchen Annahmen rückt die instrumentelle Funktion von Medien ganz in den Vordergrund. Die eigentlich bedeutsameren Erziehungs- und Bildungsaufgaben, die in einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Informations- und Kommunikationstechnologien liegen, geraten leicht aus dem Blick. Dieses Problem zeigt sich bis heute u.a. daran, dass bei der Ausdifferenzierung des Begriffs der Medienkompetenz zum Teil eine instrumentell-funktionale Betrachtung überwiegt, wobei das Informieren, das Strukturieren, das Kommunizieren und das Präsentieren mit digitalen Medien dominieren (vgl. z.B. Vaupel 2006). Dabei besteht sogar die Gefahr, dass der umfassende Begriff der Medienkompetenz in Begriffen wie Lern- oder Methodenkompetenz „verschwindet“.

Damit einer bloß instrumentell-funktionalen Sicht auf Medien gegengesteuert werden kann, sollte die Verwendung von Medien für Lernen und Lehren unter zwei Rahmenbedingungen erfolgen: Erstens sollte sie – gemäß Lösungsansatz 1 – unter die Leitvorstellungen eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns gestellt werden, und zweitens sind auch bei der Verwendung von Medien begleitende Reflexionen anzustreben.

Um die erste Forderung umzusetzen, empfiehlt sich ein kurzer Blick auf Bedingungen eines entsprechenden Handelns. Beispielsweise sind in der oben skizzierten Alltagssituation für die Entscheidung, ob Thorsten das verbotene Computerprogramm mitspielt oder nicht, die Lebenssituation, die Bedürfnislage, der Wissens- und Erfahrungsstand sowie das sozial-kognitive Niveau in intellektueller und sozial-moralischer Hinsicht bedeutsam: Wenn Thorsten beispielsweise in seiner Lebenssituation dringend auf Sebastian angewiesen ist, ein starkes Zugehörigkeitsbedürfnis hat, keine Kenntnisse zum Jugendschutz und Erfahrungen mit menschenverachtenden Computerspielen besitzt,

Entscheidungen in intellektueller Hinsicht in eindimensionaler Weise von einem nahe liegenden Grund, z.B. dass er bei Sebastian als Feigling dastehen könnte, abhängig macht und in sozial-moralischer Hinsicht davon ausgeht, dass alles erlaubt ist, so lange man nicht erwischt wird, wird er eher dazu neigen, das Spiel auszuprobieren, als wenn für ihn andere Bedingungen gelten (vgl. Tulodziecki/ Herzig 2002, S. 28 ff.).

Verallgemeinernd lässt sich feststellen, dass menschliches Handeln von der jeweiligen *Lebenssituation* und der *Bedürfnislage* sowie vom *Wissens- und Erfahrungsstand* und vom *sozial-kognitiven Entwicklungsniveau* abhängig ist. Für das Lernen – auch mit Medien – ergibt sich daraus die Forderung, dass Lernen unter Beachtung von Lebenssituation und Bedürfnislage auf die Weiterentwicklung des Wissens- und Erfahrungsstandes bei gleichzeitiger Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung zielen soll. Ein solches Lernen kann als Auseinandersetzung mit Aufgaben, die für Kinder und Jugendliche bedeutsam sind, gestaltet werden. Solche Aufgaben können Erkundungsaufgaben, Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben sein (vgl. Tulodziecki 1999, S. 7).

In entsprechenden Projekten oder Unterrichtseinheiten können Schülerinnen und Schüler zum einen – sofern sie nicht bereits über entsprechende Fertigkeiten verfügen – eine sachgerechte Handhabung der genutzten Medien und Programme erlernen. Zum anderen erfahren sie, wie man Medien in sinnvoller Weise als Hilfsmittel bei Erkundungen, Problembearbeitungen, Entscheidungsfindungen, eigenen Gestaltungen und Beurteilungen nutzen kann. Im Einzelnen können sie lernen, Medien als Mittel zur Präsentation von Sachverhalten und Arbeitsergebnissen, als Informationsquelle, als Lernhilfe, als „Materialpool“ für eigene Produktionen, als Gegenstand von Analysen, als Instrument der Simulation, als „Werkzeug“ der eigenen Gestaltung von Medienbeiträgen und deren Verbreitung sowie als Mittel der Kommunikation und Kooperation zu nutzen.

Allerdings ist der medienerzieherische Gehalt entsprechender Lern- und Lehrprozesse in der Regel nur implizit gegeben. Üblicherweise bleiben so wichtige Aspekte einer umfassenden Medienkompetenzentwicklung unberücksichtigt, z.B. eine weitergehende Auseinandersetzung mit medialen Zeichensystemen, mit ihren Einflüssen und mit den Hintergründen ihrer Produktion und Verbreitung sowie mit außerschulischen Funktionen von Medien. Insofern sind weitere Aktivitäten zur Förderung von Medienkompetenz notwendig. Aber auch schon bei einer vorwiegend instrumentellen Medienverwendung sollten Reflexionen angeregt werden. Dazu eignen sich z.B. Fragen folgender Art: Wie wurden die Inhalte im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse erfahren bzw.

Medienpädagogik unter dem Einfluss der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung

– Problemlagen und Lösungsansätze im Rück- und Ausblick

präsentiert? Welche Möglichkeiten und Grenzen waren mit den Erfahrungsformen bzw. der Nutzung von medialen Angeboten verbunden? Waren die Informationsquellen glaubwürdig? In welcher Form wurden Beiträge der Lernenden dargestellt bzw. ausgedrückt? Welche Möglichkeiten und Begrenzungen waren dabei gegeben? Welche Einflüsse gingen von den benutzten Medien auf die Lernprozesse oder Lernergebnisse aus? Wodurch waren sie bedingt? Wie sind die Einflüsse zu beurteilen?

Lösungsansatz 3: Zusammenführung von Ansätzen zur Medienerziehung und informationstechnischen Grundbildung zu einer umfassenden Medienbildung

Die dritte Problemlage ist durch die Gefahr gekennzeichnet, dass wichtige medienerzieherische Ansätze sowie das für Kinder und Jugendliche relevante Medienspektrum durch eine Fokussierung auf Computer und Internet im Sinne einer informationstechnischen Bildung aus dem Blick geraten.

Um einen Lösungsansatz zu entwickeln, ist zunächst zu betonen, dass sich bis zu den 1990er Jahren in der Medienerziehung verschiedene Konzepte entwickelt hatten, z.B. behütend-pflegende, ästhetisch-kulturorientierte, funktional-systemorientierte, kritisch-materialistische sowie handlungs- und interaktionsorientierte, wobei bis heute eine handlungs- und interaktionsorientierte Sicht dominiert (vgl. zur Übersicht Tulodziecki 2001, S. 4 f.).

Parallel zu den medienerzieherischen Überlegungen war seit den 1980er Jahren die informationstechnische Grundbildung unter dem Einfluss der zunehmenden Bedeutung des Computers entstanden. Die Mikroprozessortechnologie wurde dabei zunächst als wichtige Schlüsseltechnologie für wirtschaftliches Wachstum aufgefasst, ehe die kulturelle Bedeutung der computergestützten Information und Kommunikation stärker ins Bewusstsein geriet. Vor diesem Hintergrund dominierten in Konzepten für die informationstechnische Bildung zwei leitende Prinzipien (die im Übrigen an das funktional-systemorientierte Konzept der Medienerziehung erinnerten): das Durchschauen der Computertechnologie und ihrer Anwendungen sowie die verantwortungsbewusste Nutzung zur Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft. Allerdings wurde eine entsprechende informationstechnische Grundbildung immer stärker durch die Forderung überlagert bzw. verdrängt, Computer und Internet in (nur) instrumenteller Weise für Lernen und Lehren zu verwenden (siehe oben).

Für das Verhältnis von Medienerziehung und informationstechnischer Grundbildung ist wichtig, dass die Medienerziehung aus der Auseinandersetzung mit medialen Produkten und ihrer Bedeutung für die

Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entstand, während die informationstechnische Grundbildung ihre Wurzeln in der Auseinandersetzung mit einer Schlüsseltechnologie hat. Allerdings führten zwei Entwicklungen zu Berührungspunkten zwischen Medienerziehung und informationstechnischer Grundbildung: erstens die Tatsache, dass die Computertechnologie auch für die herkömmlichen Medien zunehmend wichtiger wurde, z.B. für Zeitung und Fernsehen, und zweitens die steigende Bedeutung neuer medialer Anwendungen der Computertechnologie, z.B. in der Form des Internets und der Computerspiele. Insgesamt gelten beim gegenwärtigen Stand der Diskussion die medialen Aspekte des Computers grundsätzlich einer – alle Medien umfassenden – Medienpädagogik als zugehörig, wobei informatische Grundlagen als wichtiger Teil der Medienbildung aufgefasst werden. In diesem Zusammenhang spielt auch der in den 1990er Jahren bis heute intensiv diskutierte Begriff der Medienkompetenz eine bedeutende Rolle.

In Übereinstimmung mit Lösungsansatz 1 lässt sich Medienkompetenz auf einer ersten und allgemeinen Ebene als bedeutsame Voraussetzung für das Handeln in einer globalen Informations- und Wissensgesellschaft auffassen (vgl. Schorb 2001, S. 12) und als das Vermögen und die Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in Medienzusammenhängen beschreiben (vgl. Tulodziecki 2001, S. 6).

Auf einer zweiten Ebene stellt sich die Frage nach einer sinnvollen Ausdifferenzierung von Medienkompetenz und einer Strukturierung curricularer Überlegungen für die Medienbildung. Beispielsweise unterscheidet **Baacke** (1996, S. 8) vier Felder: **Medien-Kritik**, **Medien-Kunde**, **Medien-Nutzung** und **Medien-Gestaltung**. **Aufenanger** (2001, S. 119 ff.) versucht eine Bestimmung des Begriffs der Medienkompetenz über fünf Dimensionen. Er unterscheidet eine **kognitive**, eine **moralische**, eine **soziale**, eine **affektive** und eine **ästhetische** Dimension sowie eine Handlungsdimension.

Die verschiedenen Überlegungen sind u.a. bedeutsam, wenn es um die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienbildung und die Formulierung von Standards geht. Dabei kann eine Differenzierung nach zentralen Handlungszusammenhängen sowie nach grundlegenden Inhalts- bzw. Reflexionsfeldern vorgenommen werden. So lassen sich zunächst zwei Grundformen des Handelns in Medienzusammenhängen unterscheiden: das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten sowie das Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge. Als grundlegende **Inhalts-** und **Reflexionsfelder** können gelten: das **Verstehen** und **Bewerten** von **Mediengestaltung-**



Medienpädagogik unter dem Einfluss der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung

– Problemlagen und Lösungsansätze im Rück- und Ausblick

gen, das Erkennen und **Aufarbeiten** von **Medieneinflüssen** sowie das **Durchschauen** und **Beurteilen** von **Bedingungen** der **Medienproduktion** und **Medienverbreitung**. Auf diese Art und Weise ergeben sich insgesamt fünf Kompetenzbereiche, die sich jeweils nach einzelnen Kompetenzaspekten gliedern lassen. Unter Einbezug entwicklungstheoretischer Überlegungen zu den oben genannten Dimensionen können dann verschiedene Kompetenzniveaus beschrieben werden, sodass ein curricularer Rahmen für die Medienbildung entsteht. (Vgl. Tulodziecki 2007.)

Schlussbemerkung und Ausblick

Fasst man die Lösungsansätze zusammen, die sich von Beginn der 1990er Jahre in konzeptioneller Hinsicht in der Medienpädagogik unter dem besonderen Einfluss der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklungen herausgebildet haben, so lässt sich feststellen, dass mittlerweile das Konzept einer umfassenden Medienbildung erkennbar ist, das auch für die Zukunft tragfähig sein dürfte. Dieses integriert sowohl frühere Ansätze zur Medienerziehung, Mediendidaktik und informationstechnischen Grundbildung als auch Fragestellungen, die sich auf verschiedene Medienarten – vom Buch bis zu Computer und Internet – beziehen. Dabei können die oben entwickelten Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung und der darauf basierende Begriff der Medienkompetenz sowie die genannten Kompetenzbereiche als Orientierungspunkte dienen. Die Gestaltung entsprechender Unterrichtseinheiten und Projekte sollte der Handlungsorientierung als übergreifendem Prinzip verpflichtet sein, verbunden mit Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs-, Entwicklungs- und Kommunikationsorientierung.

Allerdings bleibt bis heute die Umsetzung in der Breite des Schulalltags – bei aller Anerkennung wichtiger Aktivitäten im Einzelfall – ein Problem. Eine Schlüsselrolle für eine breitere Umsetzung kommt nach wie vor einer entsprechenden **Kompetenzentwicklung** auf **Seiten der Lehrpersonen** sowie einer **Verankerung der Medienbildung in schulinternen Curricula** im Sinne der Schulentwicklung zu. Auch hierzu hat die Zeitschrift Medienimpulse schon früh und immer wieder Beiträge geliefert (vgl. z.B. Krucsay 1999; Tulodziecki 1999; 2001). Bleibt zu hoffen, dass solche Ansätze in Zukunft eine stärkere bildungspolitische Unterstützung erfahren, damit Unterricht und Schule ihrem Auftrag gerecht werden können, Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen und zur Medienkultur beizutragen.

Literatur:

- Aebli, H.* (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik aus psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett
- Aufenanger, S.* (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, S./ Schulz-Zander, R./ Spanhel, D. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S.109–122
- Baacke, D.* (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch. 20 (1996) 78, S. 4–10
- Comenius, J. A.* (1657/1954): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart: Klett-Cotta
- DER SPIEGEL* (1998): „Revolution des Lernens“, Nr. 9, 28. Februar 1998, S. 96–113
- Klafki, W.* (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz
- Klingberg, L.* (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen
- Krucsay, S.* (1999): Visionen zu einer Neuordnung der Lehrerbildung Medienerziehung. In: Medienimpulse. 7 (1999) 28, S. 41–44
- Neue Westfälische* (1995): „Multimedia vom Feinsten. So macht Lernen richtig Spaß“ von W. Barlen, Nr. 179, Freitag, 4. August 1995, Computer-Seite
- Schorb, B.* (2001): Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten? In: Medienimpulse. 9 (2001) 36, S. 12–21
- Tulodziecki, G.* (1987). Unterricht mit Jugendlichen. Eine Didaktik für allgemein- und berufsbildende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G.* (1999): Medien und Informationstechnologien – ihre Bedeutung für Schule und Lehrerbildung. In: Medienimpulse. 7 (1999) 28, S. 5–12
- Tulodziecki, G.* (2001): Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. Medienimpulse. 9 (2001) 36, S. 4–11
- Tulodziecki, G.* (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. In: Medienimpulse. 15 (2007) 59, S. 24–35
- Tulodziecki, G./ Herzig, B.* (2002): Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Blömeke, S.* (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Vaupel, W.* (2006): Das Lernen lernen mit Medien. In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 24–25

Universitätsprofessor em. Dr. phil. Gerhard Tulodziecki,
Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik
E-Mail: tulo@uni-paderborn.de