



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Konzeption eines Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I

**Ziele und Inhalte auf fachwissenschaftlicher Grundlage der medien-
pädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy**

Verfasser

Wolfgang Schweiger, MSc

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Pädagogik (Fachbereich Medienpädagogik)

Betreuer: V. Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Widmung

Diese Arbeit ist meinem Bruder Franz gewidmet, der seit einem Schlaganfall Ende Oktober 2011 von einer Aphasie betroffen ist.

Dank

Mein aufrichtiger Dank gilt meinem Betreuer Dr. Christian Swertz, der mich auf meinem wissenschaftlichen Weg mit viel Knowhow und Engagement begleitet hat. Besonderen Dank möchte ich auch meinem begleitenden Professor Dr. phil. habil. Gerhard Tulodziecki für seine wichtigen Hinweise und wertvollen Impulse aussprechen.

Für die orthographische Unterstützung danke ich ganz herzlich Frau OSR Johanna Karlinger und Herrn OSR Reinhard Heninger.

In meine Danksagung ist meine ganze Familie eingeschlossen, im Besonderen meine Frau Regina, die mir nicht nur wertvolle Stütze war und ist, sondern mir auch den nötigen Freiraum für derart zeitintensive Studien gewährt.

Ich danke allen Menschen, die mich in meinem Vorhaben bestärkt und ermutigt haben!

Abstrakt

Der aktuelle medienpädagogische Diskurs im deutschsprachigen Raum legt klar, dass sich die Medienpädagogik als fächerübergreifende Aufgabe bis heute in Schule und Unterricht kaum durchgesetzt hat. Auch in Österreich bleibt das Unterrichtsprinzip Medienbildung ohne wesentlichen Erfolg. Im Zentrum der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit steht deshalb die Aufgabe, Ziele und Inhalte für einen eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I zu entwickeln. Dazu werden Gründe für einen medienkundlichen Unterricht erörtert, der Begriff der Medienkunde geklärt und die Absicht der Arbeit nach der Konzeption eines eigenen Unterrichtsgegenstands an der derzeitigen deutschsprachigen medienpädagogischen Landschaft überprüft. Für die fachwissenschaftliche Verortung der Lehrplankonzeption dienen die beiden medienpädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy. Sie bilden gemeinsam mit pädagogischen und lehrplantheoretischen Überlegungen die Grundlage für die abschließende Lehrplankonzeption eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde auf der Sekundarstufe I.

Abstract

The current discourse in the German speaking world shows that the general approach to media and teaching has hardly been implemented in schools. In Austria too, the pedagogical principle of media competence remains without visible success. This work thus focuses on developing goals and contents of the subject of media competence for the secondary level. Reasons for establishing such a subject are given, the idea of media competence is explained and the intention of developing such a subject in German speaking countries is examined. The efforts of setting up such a syllabus are based on the idea of media competence and media literacy. These ideas as well as considerations concerning teaching and syllabus form the basis of developing the subject of media competence for the secondary level.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einleitung | 9 |
| 1.1 | Problemdarstellung..... | 11 |
| 1.2 | Forschungsfrage | 15 |
| 1.3 | Klärungen und Eingrenzungen | 18 |
| 1.4 | Aufbau und Methodik der Arbeit | 23 |
| 2 | Gründe für einen medienkundlichen Unterricht..... | 28 |
| 2.1 | Lebensweltliche Gründe | 28 |
| 2.2 | Gesellschafts- und wirtschaftspolitische Gründe | 32 |
| 2.3 | Bildungstheoretische Gründe | 35 |
| 2.3.1 | Norbert Meder | 36 |
| 2.3.2 | Werner Sesink | 38 |
| 2.3.3 | Winfried Marotzki | 40 |
| 2.4 | Zusammenfassung | 42 |
| 3 | Medienkunde in medienpädagogischen Ansätzen – ein historischer Aufriss | 44 |
| 3.1 | Präventiv-normative Bewahrpädagogik | 44 |
| 3.2 | Funktional-systemorientiertes Konzept..... | 46 |
| 3.3 | Exkurs I - Lehrplankonzeption „Medienkunde in der Schule“ von Ludwig Kerstiens | 47 |
| 3.3.1 | Grobziele für den medienkundlichen Unterricht..... | 48 |
| 3.3.2 | Allgemeine Themen für die Medienkunde..... | 49 |
| 3.3.3 | Gegenstände des Unterrichts | 51 |
| 3.4 | Kritisch-emanzipatorisches Konzept..... | 51 |
| 3.5 | Handlungsorientiertes Konzept | 53 |
| 3.6 | Exkurs II - Lehrplan „Handlungsorientierte Medienerziehung“ von Arnold Fröhlich..... | 56 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.6.1 | Leitideen | 57 |
| 3.6.2 | Stoffkatalog | 58 |
| 3.7 | Exkurs III - Curriculumprojekt Medienerziehung in der österreichischen Hauptschule | 59 |
| 3.8 | Zusammenfassung | 60 |
| 4 | Derzeitige schulische Konzepte für die Medienkunde | 62 |
| 4.1 | „Unterrichtsprinzip Medienbildung“ – Österreich | 62 |
| 4.1.1 | Grundsätzliches | 63 |
| 4.1.2 | Begriffsdefinition | 64 |
| 4.1.3 | Zielsetzung der Medienerziehung | 64 |
| 4.1.4 | Durchführung | 66 |
| 4.1.5 | Bezüge zu den Unterrichtsgegenständen..... | 67 |
| 4.1.5.1 | Allgemeines Bildungsziel..... | 67 |
| 4.1.5.2 | Unterrichtsgegenstände BE und D | 67 |
| 4.2 | „Portfolio:Medienkompetenz“ - Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen... 68 | |
| 4.3 | „Medienerziehung in der Berliner Schule“ | 70 |
| 4.4 | „Eckwerte zur Medienerziehung“ – Sachsen | 73 |
| 4.5 | „Aufgabengebiete – Bildungsplan Stadtteilschule Hamburg“ | 75 |
| 4.6 | „Kursplan Medienkunde“ – Freistaat Thüringen | 77 |
| 4.7 | „Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten“ - Sachsen-Anhalt..... | 80 |
| 4.8 | „Medienkunde am GWIKU 18 Haizingergasse“ - Wien..... | 82 |
| 4.9 | Kompetenzmodelle und Standards für die Medienbildung | 84 |
| 4.10 | Zusammenfassung | 87 |
| 5 | Medienpädagogische Konzepte der Medienkompetenz | 89 |
| 5.1 | Medienkompetenzkonzept nach Dieter Baacke | 91 |
| 5.1.1 | Kompetenz..... | 93 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 5.1.2 | Kommunikative Kompetenz..... | 95 |
| 5.1.3 | Handlungskompetenz | 99 |
| 5.1.4 | Exkurs IV - Wahrnehmungskompetenz | 104 |
| 5.1.5 | Medien..... | 105 |
| 5.1.6 | Medienkompetenz | 106 |
| 5.1.6.1 | Exkurs V - Kritik am Konzept der Medienkompetenz..... | 113 |
| 5.2 | Konzept der Medienkompetenz nach Tulodziecki | 116 |
| 5.2.1 | Medien..... | 118 |
| 5.2.2 | Handlungsorientierte Medienpädagogik | 119 |
| 5.2.3 | Medienkompetenz | 120 |
| 5.3 | Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger | 126 |
| 5.3.1 | Medien..... | 127 |
| 5.3.2 | Medienkompetenz | 127 |
| 5.4 | Konzept der Medienkompetenz nach Schorb..... | 131 |
| 5.4.1 | Medien..... | 132 |
| 5.4.2 | Handlungsorientierte Medienpädagogik | 132 |
| 5.4.3 | Medienkompetenz | 133 |
| 5.5 | Zusammenfassung der Medienkompetenzkonzepte..... | 136 |
| 5.5.1 | Medienbegriff in den vier Medienkompetenzkonzepten..... | 137 |
| 5.5.2 | Medienkompetenz als Zielvorstellung..... | 137 |
| 5.5.3 | Synopse der Medienkompetenzmodelle..... | 138 |
| 5.5.3.1 | Referenzmodell und das Konzept der Medienkompetenz nach Schorb | 138 |
| 5.5.3.2 | Referenzmodell und das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger | 140 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.5.3.3 | Referenzmodell und das Konzept der Medienkompetenz nach Tulodziecki | 142 |
| 5.5.3.4 | Zusammenfassung | 144 |
| 5.5.4 | Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde | 144 |
| 6 | Medienpädagogische Konzepte der Media Literacy | 146 |
| 6.1 | Begriff Literacy | 146 |
| 6.2 | Historischer Aufriss | 148 |
| 6.2.1 | Entwicklung der Media Education in Großbritannien..... | 148 |
| 6.2.2 | Entwicklung der Media Literacy in den USA | 152 |
| 6.3 | Literacies im Überblick | 155 |
| 6.4 | Media Literacy..... | 159 |
| 6.4.1 | Einblicke in Media Literacy Konzepte..... | 161 |
| 6.4.2 | Media Education nach David Buckingham..... | 162 |
| 6.4.2.1 | Medien..... | 163 |
| 6.4.2.2 | Conceptual Understandings..... | 163 |
| 6.4.3 | MediaLit Kit - Center for Media Literacy..... | 166 |
| 6.4.3.1 | Definition..... | 167 |
| 6.4.3.2 | Five Core Concepts | 168 |
| 6.4.4 | Zusammenfassung | 169 |
| 6.4.4.1 | Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtgegenstands Medienkunde | 171 |
| 7 | Lehrplankonzeptionierung für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde | 172 |
| 7.1 | Fachwissenschaftliche Grundlagen | 175 |
| 7.1.1 | Gegenüberstellung der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy | 175 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.1.2 | Schnittmenge der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy | 176 |
| 7.1.3 | Gemeinsame Bereiche der Medienkompetenz und Media Literacy..... | 177 |
| 7.1.4 | Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde | 178 |
| 7.2 | Pädagogische Grundlagen | 183 |
| 7.2.1 | Lehrplan der Hauptschule bzw. der AHS-Unterstufe..... | 184 |
| 7.2.2 | Allgemeines Bildungsziel..... | 184 |
| 7.2.3 | Allgemeine didaktische Grundsätze | 187 |
| 7.2.4 | Schul- und Unterrichtsplanung..... | 187 |
| 7.2.5 | Lehrpläne für einzelne Unterrichtsgegenstände | 188 |
| 7.2.6 | Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde | 189 |
| 7.3 | Weitere Grundlagen..... | 191 |
| 7.3.1 | Auswahlkriterien für den Lehrstoff | 191 |
| 7.3.2 | Entwicklungs- bzw. Altersgemäßheit des Lehrstoffs | 192 |
| 8 | Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde | 195 |
| 8.1 | Bildungs- und Lehraufgabe | 195 |
| 8.1.1 | Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule..... | 197 |
| 8.1.2 | Beiträge zu den Bildungsbereichen | 197 |
| 8.2 | Didaktische Grundsätze | 198 |
| 8.3 | Lehrstoff – Kernbereich..... | 199 |
| 8.3.1 | Repräsentation | 199 |
| 8.3.2 | Produktion | 201 |
| 8.3.3 | Mediensprache..... | 202 |
| 8.3.4 | Mediennutzung | 204 |

| | | |
|-------|-----------------------------------|-----|
| 8.3.5 | Erweiterungsbereich | 205 |
| 9 | Zusammenfassung und Ausblick..... | 206 |
| 10 | Literaturverzeichnis | 214 |
| | Curriculum Vitae | 228 |

1 Einleitung

Im März 2009 wurde von einer Reihe medienpädagogischer Einrichtungen das Medienpädagogische Manifest veröffentlicht. Eine der zentralen Forderungen mit besonderer Dringlichkeit lautet: „Im Schulalltag hat sich Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe für alle Fächer bislang nicht durchgesetzt. In der aktuellen Diskussion zur Schulreform müssen für alle Schulformen [...] entsprechende medienpädagogische Inhalte in Curricula verbindlich verankert werden“. Auch der deutsche Medienpädagoge Gerhard Tulodziecki stellt in seinem Artikel „Medienpädagogik in der Krise?“ als eine von drei Problemlagen fest, dass es nicht gelungen ist, Medienerziehung bzw. Medienbildung trotz vielfältiger Anstrengungen mit hoher Qualität und notwendiger Breite im Bereich von Erziehung und Bildung zu verankern (vgl. Tulodziecki 2005, S. 22f). Ähnlich argumentiert Hans-Dieter Kübler, Professor an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg, in seinem Artikel „Computer installiert – (Medien-)Pädagogik passe?“ und meint, dass medienpädagogische Inhalte und Zielsetzungen noch immer „ein Sonderfall- und Zufallsdasein in einigen affinen Fächern“ (Kübler 2005, S. 15) führen. Wolfgang Schill, langjähriger Referent für Medienerziehung am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, kommt zum gleichen Schluss und formuliert in seinem Thesenpapier „Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule – zwischen Zweifel und Zuversicht“, dass sich „der integrative Ansatz der Medienerziehung [...] bis heute nicht mit erkennbarem Erfolg in Schule und Unterricht durchsetzen“ (Anritter; Schill 2008, S. 91) konnte. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrkräften in Niedersachsen, die der Dipl.-Medienwissenschaftler Andre Gysbers 2005 durchführte, belegt diese Aussagen. Medienpädagogische Inhalte und Zielsetzungen fristen im Vergleich zur hohen Bedeutung von Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen in den meisten Bildungseinrichtungen ein Schattendasein. Ebenso ergab die Untersuchung des Autors, dass die Pädagoginnen und Pädagogen unzureichend für medienpädagogische Aufgaben geschult werden (vgl. Gysbers 2008, S. 189f). Das stellt keine völlig neue Erkenntnis dar, da bereits 1989 die Medienpädagogin Barbara Eschenauer bei ihrer Analyse von Lehrplänen in deutschen Schulen feststellte, dass medienpädagogische Inhalte in den Curricula zwar beinhaltet sind, aber trotzdem Nebensache bleiben. Als

einen wichtigen Grund führt sie die Aufteilung der medienpädagogischen Themen auf viele unterschiedliche Unterrichtsfächer an (vgl. Eschenauer 1992, S. 75ff).

Gleichzeitig lässt sich in den Bildungseinrichtungen eine enorme Zunahme einer technisch instrumentalen Sichtweise auf Medien feststellen. Kübler meint in seinem Artikel „Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz“ etwa: „In den Schulen und anderen Bildungswelten haben – statt Medienpädagogen - schon länger mehr oder weniger pädagogisch argumentierende Informatiker das Sagen [...]“ (Kübler 1996, S. 14). Medienpädagogische Themen werden in vielen Fällen durch die Vermittlung der Bedienbarkeit von Medien, insbesondere von digitalen Medien, ersetzt. Diese Gefahr sieht auch Gysbers in seiner oben genannten Untersuchung. In den Mittelpunkt von Medienkonzepten rückt verstärkt der Einsatz von digitalen Informationstechnologien, der durch PC-Experten forciert wird (vgl. Gysbers 2008, S. 191). Verstärkt wird dieser Trend durch eine gezielte Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der technischen Medienkunde mit Schwerpunkt Bedienbarkeit von Programmen, meint dazu der österreichische Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge Theo Hug in einem Zeitungsinterview (vgl. Kremmel 2010). Dazu wird diese bildungspolitische Akzentsetzung von Politik und Wirtschaft unterstützt und findet Ausdruck in der weiten Verbreitung der ECDL Zertifizierung an europäischen und auch österreichischen Schulen.

Trotz vielfältiger Anstrengungen ist es offensichtlich nicht gelungen, medienpädagogische Inhalte und Ziele wirksam und nachhaltig in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu verankern. Gleichzeitig lässt sich eine deutliche Zunahme einer technisch instrumentalen Sichtweise auf Medien feststellen, die dazu führt, dass medienpädagogische Themen in vielen Fällen durch die Vermittlung der Bedienbarkeit von Medien ersetzt werden. Es sind deshalb neue Ansätze und Überlegungen notwendig, um eine umfassende Förderung medienpädagogischer Themen auf den unterschiedlichen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis zu erreichen.

1.1 Problemdarstellung

Wie im ersten Abschnitt der Einleitung ausgeführt, ist der derzeitige Stellenwert von medienpädagogischen Zielsetzungen und Inhalten im deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungssystem allgemein als gering anzusetzen. Die Verankerung im System Schule erfolgt dabei meist über das Unterrichtsprinzip. Unterrichtsprinzipien sind fächerübergreifende Querschnittsaufgaben und sollen deshalb in allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung finden. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass der Schule viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt sind, „die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Kennzeichnend für diese Bildungs- und Erziehungsaufgaben ist, dass sie in besonderer Weise die Grundsätze der Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit und die Konzentration der Bildung berücksichtigen; kennzeichnend für sie ist ferner, dass sie nicht durch Lehrstoffangaben allein beschrieben werden können, sondern als Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen sind; und schließlich, dass sie unter Wahrung ihres interdisziplinären Charakters jeweils in bestimmten Unterrichtsgegenständen oder Teilen von Unterrichtsgegenständen einen stofflichen Schwerpunkt besitzen“ (Lehrplan der Volksschule, Zweiter Teil, Allgemeine Bestimmungen, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005).

An Österreichs Schulen wird die medienpädagogische Arbeit durch das Unterrichtsprinzip Medienbildung geregelt, das im Grundsatzterlass Medienerziehung zusammengefasst ist. Die Grundstruktur des Grundsatzterlasses Medienerziehung stammt aus dem Jahre 1989 und wurde 1994, 2001 und zuletzt 2012 aktualisiert. Medienerziehung wird im Grundsatzterlass als praktisches Handlungsfeld der Medienpädagogik verstanden. In der Praxis sind die Unterrichtsprinzipien aber oft „zahnlose Tiger“, wie Rudolf Scholten, Bundesminister für Unterricht und Kunst von 1990 bis 1994, ausführt, da sie wenig bis keinen Stellenwert im Fächerkanon der Schule besitzen und kaum systematisch und nachhaltig umgesetzt werden (vgl. Krucsay 2010, S. 1). Die Ursachen dafür sind systemimmanent, da neben den diversen Schulbüchern und individuellen Unterlagen der Lehrerinnen und Lehrer vor allem die Fachlehrpläne den Unterricht steuern und Einblick geben, „was von staatlicher Seite aus Schülern und

Schülerinnen in einzelnen Unterrichtsfächern gelehrt werden soll“ (Eschenauer 1989, S. 17). Eine Befürchtung, die die ehemalige Medienbeauftragte im BMUKK Susanne Krucsay bereits in der ersten Nummer der Zeitschrift MEDIENIMPULSE äußert. Sie sieht im Medienerlass zwar eine wichtige Voraussetzung für die schulische Medienerziehung, fordert aber, dass „dieses Prinzip auch in den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände noch viel klarer verankert werden“ (Krucsay 1992, S. 10) soll. Walter Schludermann vom Institut für Medienkommunikation der Universität Klagenfurt sieht es als „unbestreitbares Faktum, daß im Schulalltag die Verwirklichung des Unterrichtsprinzips Medienerziehung – von erfreulichen Ausnahmen abgesehen – sehr zu wünschen übrig läßt“ (Schludermann 1994, S. 60). Die medienpädagogische Arbeit als Querschnittsaufgabe für alle Unterrichtsgegenstände bleibt auch an den meisten österreichischen Schulen offensichtlich ohne nachhaltigen Erfolg (vgl. Krucsay 2009, S. 1). Diese Problematik greift auch die Wiener Medienpädagogin Sigrid Jones in ihrem Artikel „Medienpädagogik in Österreich aus internationaler Perspektive – Strategien für die Zukunft“ auf. Zwar liefert in Österreich der fächerübergreifende Grundsatzterlass zur Medienerziehung eine gute Basis für medienpädagogische Ziele und Inhalte, aber das Festschreiben des Unterrichtsprinzips Medienbildung in den österreichischen Lehrplänen ist nicht ausreichend. Neue Ansätze sind zu finden, die einerseits eine qualitativ hochwertige Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gewähren und andererseits die Medienpädagogik auf eine breitere Basis stellen (vgl. Jones 2008, S. 189). Dieser Meinung schließt sich auch Hug im oben erwähnten Interview an.

Deshalb liegt dieser wissenschaftlichen Arbeit die Annahme zu Grunde, dass die im österreichischen Bildungssystem gewählte Form der Aneignung von Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern durch das Unterrichtsprinzip Medienbildung zu wenig im Hinblick auf die Herausforderungen, die die Entwicklung einer mediengeprägten Gesellschaft mit sich bringt, bewirken kann. Mit dem integrativen Ansatz eines Unterrichtsprinzips wird zwar sichergestellt, dass alle Fächer mit medienpädagogischen Inhalten befasst sein sollen, nicht aber, dass sie auch nachhaltig Beachtung finden. Bei mangelhafter Umsetzung des Unterrichtsprinzips Medienbildung ist eine Erweiterung der Medienkompetenz bei Jugendlichen kaum oder nur schwer zu erreichen (vgl. Moser 2010b, S. 38f).

In den deutschen Bundesländern wurde deshalb eine Fülle von unterschiedlichen medienpädagogischen Konzepten entwickelt, um die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit zu verbessern. Je nach Ausformung und Konzept weisen die folgenden Ansätze unterschiedliche Verbindlichkeiten für Schule, Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schüler auf: „Portfolio:Medienkompetenz“ - Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, „Medienerziehung in der Berliner Schule“, „Eckwerte zur Medienerziehung“ – Sachsen, „Aufgabengebiete – Bildungsplan Stadtteilschule Hamburg“, „Kursplan Medienkunde“ – Freistaat Thüringen, „Vorläufige Rahmenrichtlinien: Moderne Medienwelten“ - Sachsen-Anhalt und Kompetenzmodelle und Standards für die Medienbildung – alles Nähere siehe 3. Kapitel.

Eine zusätzliche Alternative zu den oben genannten medienpädagogischen Konzepten ist die Zusammenfassung von medienpädagogischen Zielsetzungen und Inhalten in ein eigenes Unterrichtsfach beziehungsweise in einen eigenen Unterrichtsgegenstand, das österreichische Synonym für Unterrichtsfach. Die Diskussion darüber reicht in Deutschland bis in die 1980er-Jahre zurück, in denen man sich letztlich aus pragmatischen und pädagogischen Gründen gegen ein eigenes Unterrichtsfach entschieden hat (vgl. Bartsch 2010, S. 9), und dauert bis heute an. So wurde jüngst während des medienpädagogischen Kongresses 2011 in Berlin in der Arbeitsgruppe *Medienbildung in der Schule* eine rege Diskussion zum Thema integrativer Ansatz versus Unterrichtsfach geführt (vgl. Kammerl; Mayrberg 2011). Bis heute findet man über diese organisatorische Umsetzung im medienpädagogischen Diskurs keine einheitliche Meinung.

In den letzten Jahren findet man verstärkt in den diversen Diskussionen und Publikationen rund um das Thema eigenes Unterrichtsfach versus Unterrichtsprinzip Standpunkte und Auffassungen, die sich in einem Sowohl-als-auch ausdrücken. Beispielsweise votiert Krucsay aus pädagogischen und pragmatischen Gründen gegen eine Umwandlung von Medienerziehung in einen eigenen Unterrichtsgegenstand (vgl. Krucsay 2005, S. 298), da sie darin den inter- und transdisziplinären Charakter der Medienerziehung gefährdet sieht. Im Zusammenhang mit der Diskussion um Nachhaltigkeit im Bildungsdiskurs meint sie aber, dass Medienbildung vielgestaltig ist: „Teile davon könnten als Lehrstoff ein Unterrichtsgegenstand sein, als interkurrikulares und vor allem transkurrikulares Prinzip wäre sie ein wichtiges Instrument zur Sicherung

einer nachhaltigen Bildung“ (Krucsay 2010, S. 2). Ebenso räumt der Schweizer Medienpädagoge Heinz Moser der Einführung eines eigenen Schulunterrichtsfachs wenige Chancen ein - einerseits, weil die Konkurrenz unter den bestehenden Wissensdomänen bereits sehr groß ist, und andererseits, weil er auch in der integrativen Form Vorteile erkennt (vgl. Moser 2010b, S. 41). Gleichzeitig betont er aber die Chancen, die mit einem eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde verbunden wären und sieht in der integrativen Form nicht der Weisheit letzten Schluss. In der Einführung eines „temporären Faches“ Medienkunde sieht er eine Alternative zur bestehenden Organisation medienpädagogischer Inhalte und Zielsetzungen (vgl. Moser 2010a, S. 72f). Für Tulodziecki spricht aus rein organisatorischen Gründen sowie aus Sicht der notwendigen Lehrerausbildung und –fortbildung viel für ein eigenes Unterrichtsfach Medienkunde (vgl. Tulodziecki 2008, S. 127). Hug meint dazu, „dass es beides geben sollte: Medienbildung als fächerübergreifendes Prinzip und als eigenes Fach“ (Kremmel 2010, S. 2) und verweist damit auf die deutsche Medienwissenschaftlerin Ingrid Hamm, die in der Führung einer Basisausbildung zur Medienkompetenz in der 5. – 7. Schulstufe und dem Einsatz von Medien in allen Fächern und Jahrgangsstufen einen möglichen Kompromissvorschlag sieht (vgl. Hamm 1995, S. 118f). Diese Ansätze decken sich auch mit den Forderungen des Europäischen Parlaments. Mit seiner Entschließung vom 16. Dezember 2008 zur *Medienkompetenz in der digitalen Welt*¹ schlägt dieses „die Einführung eines Fachs ‚Medienerziehung‘ sowie einen fachübergreifenden Ansatz verknüpft mit außerschulischen Projekten vor“. Einzelne Medienpädagoginnen und –pädagogen, wie zum Beispiel die deutsche Erziehungswissenschaftlerin und Parlamentarierin Barbara Brüning, fordern in diesem Zusammenhang einen eigenen Unterrichtsgegenstand mit dem Namen „Medien und Informatik“ ab der fünften Schulstufe (vgl. Nermin 2010, S. 12).

Derzeit wird in den meisten deutschsprachigen Lehrplänen die medienpädagogische Arbeit durch das Unterrichtsprinzip als fachübergreifende Querschnittsaufgabe

¹<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:DE:PDF>

geregelt. Der fachübergreifende Ansatz soll wesentlich dazu beitragen, dass die Medienintegration in den Unterricht und der Erwerb von medienpädagogischen Zielsetzungen und Inhalten als gesamtschulische Aufgabe gesehen und mit der notwendigen Breite im Schulsystem verankert wird (vgl. Breiter; Welling; Stolpmann 2010, S. 279ff und Tulodziecki 2004a und 2004b). Weiters soll die spezielle Bildungsaufgabe sicherstellen, dass für die Medienbildung die Grundsätze der Lebensnähe und Handlungsbezogenheit des Unterrichts berücksichtigt werden.

In der schulischen Praxis zeigt sich aber häufig, welche geringen Stellenwert die unterschiedlichen Unterrichtsprinzipien, je nach Ausformung und Konzept, im Fächerkanon der Schulen besitzen und wie wenig sie systematisch und nachhaltig umgesetzt werden. Durch die oft fehlende oder mangelhafte Umsetzung des Unterrichtsprinzips Medienerziehung bzw. Medienbildung lässt sich im medienpädagogischen Diskurs ein Trend erkennen, der von der alleinigen Organisation medienpädagogischer Inhalte und Zielsetzungen in Bildungsinstitutionen durch ein Unterrichtsprinzip hin zu einer zusätzlichen Einführung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde führt. Wie aus einer durchgeführten Literaturrecherche zu folgern ist, gibt es aber für die österreichischen Bildungseinrichtungen außer dem bereits angeführten Grundsatzterlass Medienerziehung keinen verordneten Lehrplan für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde.

1.2 Forschungsfrage

Ausgangslage für die Forschungsfrage ist folgende Problemlage: Die derzeitigen medienpädagogischen Bemühungen in Form des Unterrichtsprinzips Medienbildung bleiben - wie oben gezeigt - in ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von medienpädagogischen Inhalten und Zielsetzungen an den österreichischen Schulen ohne großen Erfolg. Dadurch kann eine Erweiterung des Vermögens und der Bereitschaft zum Handeln in Medienzusammenhängen (vgl. Tulodziecki 2011b, S. 23) bei den Jugendlichen kaum oder nur schwer erreicht werden. Obwohl zahlreiche Kriterien, wie oben angeführt, für eine Beibehaltung eines Unterrichtsprinzips sprechen und in einigen deutschen Bundesländern unterschiedliche Konzepte zur Verbesserung der Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit eingeführt wurden, sprechen wesentliche

Überlegungen für die zusätzliche Einführung eines eigenen Unterrichtsgegenstands Medienkunde.

Da das Schulwissen derzeit und offensichtlich auch in Zukunft durch Unterrichtsfächer bzw. in Österreich durch Unterrichtsgegenstände strukturiert ist, werden Lehrpläne, didaktische Konzeptionen, Lehrmittel, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wesentlich nach einzelnen Fächern geregelt. Daraus kann die Annahme abgeleitet werden, dass durch die Einführung eines eigenen Unterrichtsgegenstands Medienkunde

- die Beschäftigung mit medienpädagogischen Inhalten und Zielsetzungen klar zu verorten und in einer systematischen und kontinuierlichen Weise gewährleistet ist,
- die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von medienpädagogischer Arbeit an österreichischen Schulen verbessert werden,
- die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Hinblick auf ihre eigenen medienpädagogischen Kompetenzen forciert werden,
- eine sinnvolle Zusammenführung einer „computerorientierten informationstheoretischen Bildung und einer Medienerziehung“ (Moser 2010b, S. 18) möglich wird.

Derzeit existiert im österreichischen Bildungssystem kein verordneter Lehrplan für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde. Zwar veröffentlichte der Schweizer Medienpädagoge Thomas Merz-Abt im Jahr 2005 einen aktuellen Curriculumentwurf „Medienbildung in der Volksschule“, dieser ist aber speziell für die Schweizer Volksschulen konzipiert. Die einzelnen medienpädagogischen Zielbereiche, die auf dem Züricher Ansatz nach Doelker basieren, werden darin nach Gast-Fächern strukturiert und führen so die Tradition der integrativen Medienpädagogik weiter (vgl. Merz-Abt 2005, S. 178ff). Das Züricher Standardmodell nach Moser und der Paderborner Ansatz nach Tulodziecki wiederum stehen in der Tradition von standardbasierten Kompetenzmodellen und sind somit nicht kompatibel mit der Lehrstoffdarstellung im österreichischen Lehrplan der Hauptschule und der AHS-Unterstufe. Eine bloße Übernahme von bestehenden Lehrplankonzepten oder von aktuellen Kompetenzkonzepten würde somit keine hinreichende Antwort auf die Zielsetzung dieser wissenschaftlichen Arbeit darstellen.

Diese wissenschaftliche Arbeit verfolgt die Konzeptionierung eines Lehrplans für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde nach den Vorgaben des österreichischen Lehrplans der Hauptschule bzw. der AHS-Unterstufe. Da nach den allgemeinen Bildungszielen des entsprechenden Lehrplans in Bezug auf Medien die Förderung eines kritischen Umgangs mit und einer konstruktiven Nutzung von Medien angestrebt wird, soll die Konzeptionierung des Unterrichtsgegenstands Medienkunde inhaltlich an der handlungsorientierten Medienpädagogik anschließen. In deren Mittelpunkt stehen nicht die Medien, „sondern die aneignenden Individuen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, in dem Medien eine wesentliche Rolle spielen“ (Schorb 2008b, S. 77). Aus interaktionistischer Sichtweise wird dabei das Individuum als aktiver Mediennutzer gesehen, der sich „aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird“ (Aufenanger 2008b, S. 88). Daraus folgernd soll der zu konzeptionierende Unterrichtsgegenstand Medienkunde Wissen und Können für ein „reflektiertes und verantwortungsbewusstes Medienhandeln“ (Tulodziecki 2008, S. 123) umfassen. Damit wird auch klargestellt, dass ein derart definierter Unterrichtsgegenstand Medienkunde als Erziehungs- bzw. Bildungsaufgabe im schulischen Kontext zu verstehen ist. Diese Konkretisierung ist aus mehreren Gründen wichtig. Einerseits, weil das Verständnis um den Begriff Medienkunde von den jeweiligen zeitlichen medienpädagogischen Konzepten abhängig ist, und andererseits der Begriff auch als integrierter Bereich von Konzepten der Medienerziehung, Medienbildung oder Medienkompetenz Verwendung findet. Im letzteren Fall wird der Begriff, wie später noch gezeigt wird, meist auf Wissensbestände über Medien und Mediensysteme bzw. auf instrumentell-qualifikatorische Fähigkeiten eingeeengt (vgl. Tulodziecki 2008, S. 123f).

Eine besondere inhaltliche und konzeptionelle Nähe besteht zwischen den Konzepten der handlungsorientierten Medienpädagogik und der Medienkompetenz, die seit Anfang der 1990er Jahre „als leitender Begriff und zentrales theoretisches Konzept der Medienpädagogik“ (Hugger 2008, S. 93) verstanden wird. Tulodziecki bezeichnet die „Medienkompetenz als Voraussetzung und Ziel medienpädagogischen Handelns“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 172) und meint, dass die Förderung der Medienkompetenz eine wichtige und dringliche Aufgabe von Erziehung und Bildung

im Zusammenhang mit Medien darstellt. Für ihn ist der Erwerb von Medienkompetenz das Ziel schulischer Medienpädagogik. Auch der österreichische Medienforscher Thomas A. Bauer sieht in seinem Forschungsbericht „Internet in der Schule. Schule im Internet“ die Schulen gefordert, „Medienkompetenzbildung als wesentliches Ziel für die Bildung von Kindern und Jugendlichen anzustreben und die damit einhergehenden Entwicklungen im Aus- und Weiterbildungsbereich, im Bereich der Lehrplan- und Lehrzielvorgaben [...] raschest voranzutreiben“ (Bauer; Maireder; Nagl 2009, S. 10). Dieser Forderung schließt sich auch die Leiterin des Projektes „Online-Risiken und -Chancen für Kinder und Jugendliche: Österreich im europäischen Vergleich“ Ingrid Paus-Hasebrink an und fordert eine explizite Verankerung von „Medienbildung im Sinne der Vermittlung eines kritischen, reflektierten und selbstbestimmten Umgangs mit medialen Angeboten“ (Paus-Hasebrink; Ortner 2008, S. 92) in den österreichischen Lehrplänen.

Damit geht diese wissenschaftliche Arbeit von der Annahme aus, dass aus interaktionistischer und handlungsorientierter Sichtweise die Medienkompetenzkonzepte eine Grundlage für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde darstellen. Da im internationalen medienpädagogischen Diskurs vermehrt der Begriff der Media Literacy anstelle bzw. ergänzend zum Begriff Medienkompetenz verwendet wird, erscheint es auch notwendig, diesen medienpädagogischen Ansatz bei der Konzeptionierung zu berücksichtigen. Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Welcher Lehrplan, insbesondere welche Ziele und Inhalte für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I lassen sich aus den beiden medienpädagogischen Konzepten Medienkompetenz und Media Literacy folgern?

1.3 Klärungen und Eingrenzungen

Zur Präzisierung der Forschungsfrage sind noch einige Klärungen und Eingrenzungen notwendig.

Mit dem ersten Teil der Forschungsfrage, der sich auf Inhalte und Zielsetzungen für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde in der Sekundarstufe I bezieht, ist die Frage nach einem Lehrplan verbunden. Dazu soll folgende Eingrenzung dieser wissenschaftlichen Arbeit erfolgen: In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird nur die Darstellung von Zielen und Inhalten eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde verfolgt, die sich aus fachwissenschaftlicher Perspektive der Medienpädagogik ergeben. Die Einschränkung erscheint deshalb so wichtig, da neben den fachwissenschaftlichen Grundlagen auch gesellschafts- und wirtschaftspolitische Überlegungen Inhalte und Ziele eines Lehrplanes mitbestimmen. Ein Lehrplan ist nach dem deutschen Erziehungswissenschaftler Peter Menck „der Inbegriff aller Regelungen, die den Unterricht in der Schule thematisch verbindlich festlegen, also den Ausschnitt aus der Kultur einer Gesellschaft, der für die Tradierung im Unterricht der Schule vorgesehen ist“ (Menck 2006, S. 165). Dieser Ausschnitt soll nach Menck das kulturelle Minimum umfassen, dessen Auswahlprozess aber von unterschiedlichen Interessen gesellschaftlicher Interessensgruppen geleitet wird. Auch der Lehrplantheoretiker Weninger sieht Lehrpläne (Curricula) als das Resultat sozialer und politischer Kämpfe, in denen der Staat für einen Interessensausgleich zu sorgen hat. Lehrpläne sind letztendlich das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, die zwar durch Forschung begleitet, aber nicht ersetzt werden können (vgl. Hopmann; Künzli 1998, S. 17). In diesem Sinne ist also diese wissenschaftliche Arbeit als mögliche Grundlage für eine spätere gesellschaftliche Lehrplandiskussion gedacht. Die Grundlagenarbeit gemäß dem oben genannten Absatz bezieht sich auf die Sekundarstufe I. Diese beinhaltet in Österreich die Hauptschule, die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule und die Neue Mittelschule und umfasst die Schülergruppe der 10- bis 14-Jährigen.

Da im österreichischen Lehrplan der Begriff Unterrichtsgegenstand anstelle des Begriffs Unterrichtsfach verwendet wird, findet dieser auch in der Forschungsfrage Anwendung. In weiterer Folge wird im Zusammenhang mit der Forschungsfrage oder dem österreichischen Lehrplan der Begriff Unterrichtsgegenstand benutzt.

Der in der Forschungsfrage genannte Begriff Medienkunde, auf den im 3. Kapitel noch näher eingegangen wird, bezeichnet in dieser wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Unterrichtsgegenstand. Im Unterrichtsgegenstand Medienkunde werden Medien,

Mediensysteme und Medienhandeln selbst zum Gegenstand des Unterrichts. Dessen Zielsetzungen und Inhalte sollen in der Tradition der handlungsorientierten Medienpädagogik stehen und auf den medienpädagogischen Konzepten der Medienkompetenz und der Media Literacy basieren.

Der zweite Teil der Forschungsfrage bezieht sich auf die medienpädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy. Dabei soll der Begriff der Medienpädagogik weit gehalten werden, nämlich „als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“ (Baacke 2007, S. 4). In diesem Sinne umfasst sie als hauptsächliche Teilgebiete „die ‚Mediendidaktik‘ und die ‚Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben‘“ (Tulodziecki 2011b, S. 31), wobei diese auf medienkundliche und medientheoretische sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretische Grundlagen zurückgreifen und durch empirische Forschungsergebnisse fundiert sein sollen (vgl. Tulodziecki 2011b, S. 31f).

Obwohl auf die beiden Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy noch an anderer Stelle ausführlich eingegangen wird, sind zwei Eingrenzungen bereits an dieser Stelle notwendig. Die erste Eingrenzung bezieht sich auf die unterschiedlichen Konzepte der Medienkompetenz bzw. Media Literacy. Es sind nur jene Konzepte für diese wissenschaftliche Arbeit relevant, die sich medienpädagogisch verstehen. Eine zweite Eingrenzung nimmt Bezug auf die im derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen. Allgemein versteht man unter dem Kompetenzbegriff laut Brockhaus im weiteren Sinn Sachverstand, Fähigkeit, Zuständigkeit und im engeren Sinn „die Fähigkeit eines Menschen, bestimmten Anforderungen gewachsen zu sein“ (Brockhaus 2006, S. 379). In den letzten zwei Jahrzehnten hat im Zusammenhang mit den Bildungsstandards ein funktional-pragmatisches Kompetenzkonzept Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefunden (vgl. Tulodziecki 2011a, S. 54). Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002b, S. 27f). Der so verwendete Kompetenzbegriff des deutschen

Erziehungswissenschaftlers und Psychologen Franz Weinert gilt im schulischen Bereich als Grundlage für domänenspezifische Kompetenzmodelle, die zur Operationalisierung von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Ihre konkreten schulischen Umsetzungen finden die Kompetenzmodelle in den sogenannten Bildungsstandards. Der in dieser wissenschaftlichen Arbeit verwendete Kompetenzbegriff basiert auf den Überlegungen des deutschen Medienpädagogen Dieter Baacke, der von einem Zusammenhang zwischen Kommunikation und Kompetenz ausgeht – alles Nähere siehe 4. Kapitel. Seine theoretischen Überlegungen basieren dabei auf den Theorien von Chomsky und Habermas. Chomsky begründet Kompetenz linguistisch und versteht darunter ein mentales, dynamisches Konzept, das zwischen den Begrifflichkeiten „Kompetenz“ und „Performanz“ unterscheidet. Habermas erweitert diesen Ansatz der linguistischen Kompetenz von Chomsky auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz, die von einer Verständigungsmöglichkeit von Menschen durch Äußerungen ausgeht. Baacke schafft durch die Verbindung der kommunikativen Kompetenz mit der Massenkommunikation eine wichtige Kategorie im medienpädagogischen Diskurs, die in ein handlungstheoretisch-pädagogisches Medienkompetenzverständnis mündet (vgl. Tulodziecki 2011b, S. 20ff).

Zusätzlich wird derzeit ein reger wissenschaftlicher Diskurs über die Thematik Medienkompetenz versus Medienbildung geführt. Im Mittelpunkt des Diskurses stehen die Fragen, ob beide Begriffe zueinander im Gegensatz stehen oder sich ergänzen und welchen Beitrag sie zur Konturierung der Medienpädagogik beitragen können. Die beiden Medienpädagogen Schorb und Tulodziecki sehen die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung nicht gegensätzlich und treten für einen reflexiven Bezug beider Begriffe ein (vgl. Schorb 2009, S. 50ff und Tulodziecki 2010b, S. 48ff). Dabei soll der Begriff der Medienbildung „vor allem für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug“ (Tulodziecki 2010b, S. 52) verwendet werden und der Begriff der Medienkompetenz auf Zielvorstellungen für das Handeln mit Medien verweisen. Dagegen verfolgen für die beiden Erziehungswissenschaftler Johannes Fromme und Benjamin Jörissen beide Begriffe unterschiedliche Ideen, die sich aus den Differenzen der Theorien von Kompetenz und Bildung ergeben. Medienkompetenz und Medienbildung sind demnach keine ineinander überführbaren Konzepte, sie haben aber beide ihre Berechtigung (vgl. Fromme; Jörissen 2010, S. 46ff). Sie sehen gemeinsam

mit Marotzki in der Medienbildung eine neue, bereichernde Kategorie der Medienpädagogik, die mediale Bildungsprozesse als eine „Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse“ (Marotzki; Jörissen 2008, S. 100) umfasst. Eine Klärung und klare Abgrenzung der beiden Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung erscheint zum jetzigen Stand der Diskussion nicht möglich. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit basiert die Konzeptionierung von Zielen und Inhalten für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf Konzepten der Medienkompetenz, da sie klare Vorstellungen um medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, mediales Wissen und Können, Analyse und Kritik in Bezug auf verschiedene Dimensionen von Medienhandeln beinhalten. Die Perspektive auf die Medienbildung soll dazu beitragen, dass Bereiche wie Orientierungswissen und Persönlichkeitsbildung Eingang in die Lehrplankonzeption finden.

In weiterer Folge erscheint eine Abgrenzung zu benachbarten Teilgebieten der Medienpädagogik notwendig, wie hier kurz dargestellt werden soll.

Im Mittelpunkt der Forschungsfrage steht nicht vordergründig die Mediendidaktik, die sich vorwiegend mit der Gestaltung und dem Einsatz von Medien in Unterrichtssituationen beschäftigt (vgl. Hüther 2005, S. 238), bzw. die der Frage nachgeht, „wie vorhandene Medien bzw. Medienangebote oder eigene Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010 S. 41). In der Praxis verschwimmen aber die beiden theoretisch getrennten Konzepte, da in der schulischen Förderung der Medienkompetenz auch die Mediendidaktik, also der Medieneinsatz, als Mittel des Lehrens und Lernens mitgedacht werden muss (vgl. Tulodziecki 1997a, S. 5f), oder wie es der Leiter der Wiener Medienpädagogik Christian Swertz allgemein ausdrückt, dass für die Auseinandersetzung mit Medien selbst wieder Medien verwendet werden müssen (vgl. Swertz 2007, S. 213).

Der Fokus dieser Forschungsfrage richtet sich auch nicht primär auf die Mediensozialisation, obwohl sie in die Bearbeitung der Fragen nach Inhalten und Zielsetzungen einbezogen werden muss. Der Begriff der Sozialisation bezieht sich nach Hans-Christoph Koller auf die Gesamtheit der Faktoren, „die in einer gegebenen gesellschaftlichen Situation das Aufwachsen bzw. die Entwicklung von Kindern und

Jugendlichen [...] beeinflussen“ (Koller 2008, S. 165f). In diesem Sinne haben Medien einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen, da sie in der heutigen Gesellschaft zu einem selbstverständlichen Bestandteil geworden sind. Analog zur handlungsorientierten Medienpädagogik soll in dieser wissenschaftlichen Arbeit Mediensozialisation interaktionistisch verstanden werden. Im Sinne der Mediensozialisation von Hurrelmann setzen sich dabei die heranwachsenden Jugendlichen einerseits aktiv mit der mediengeprägten Umwelt auseinander und wirken in ihr und werden andererseits in vielen Persönlichkeitsbereichen von ihr beeinflusst (vgl. Aufenanger 2008b, S. 88f).

Diese wissenschaftliche Arbeit verfolgt die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde für die Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems, in dem Medien, Medienhandeln und Reflexion darüber selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden. Dabei sollen sich Ziele und Inhalte an den beiden medienpädagogischen Konzepten Medienkompetenz und Media Literacy orientieren. Da Lehrpläne letztendlich Ergebnisse gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sind, die zwar durch Forschung begleitet, aber nicht ersetzt werden können, ist diese wissenschaftliche Arbeit vor allem als mögliche Grundlage für eine spätere gesellschaftliche Lehrplandiskussion gedacht.

1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit

Um die oben ausgeführte Forschungsfrage nach Zielen und Inhalten eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde wissenschaftlich klären und beantworten zu können, bedarf es methodischer Verfahren. Mittels einer systematisch-hermeneutischen Vorgangsweise werden zunächst die grundlegenden Konzepte der Medienkompetenz und der Media Literacy in strukturierender Absicht interpretativ dargestellt. Damit wird das für die Klärung der Forschungsfrage medienpädagogische Wissen rekonstruiert. Zur Klärung von schon länger diskutierten Begriffen wie beispielsweise Medienkunde sind auch historische Perspektiven notwendig. Um in dieser wissenschaftlichen Arbeit konkrete Ziele und Inhalte für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde nennen zu können, müssen fachwissenschaftliche und pädagogische Grundlagen sowie Grundlagen den Lehrstoff betreffend geklärt und festgelegt werden. Die

Klärungsprozesse sind dabei als begründete Entscheidungsprozesse zu verstehen, die weder empirisch oder normativ vorgegebenen Mustern folgen noch Anspruch auf Absolutheit erheben. Diese begründeten Entscheidungen sollen am Ende dieser wissenschaftlichen Arbeit der Konzeption eines Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde dienen. Bevor näher auf den Ablauf dieser Arbeit eingegangen werden kann, muss noch eine grundlegende Problematik aufgeworfen werden, nämlich die, dass im Unterrichtsgegenstand Medienkunde für die Auseinandersetzung mit Medien, Mediensystemen und Medienhandeln selbst wieder Medien Verwendung finden. Medien sind somit Gegenstand als auch Mittler eines medienkundlichen Unterrichts. Im Rahmen dieser Arbeit sollen dazu die Überlegungen von Swertz nach einer relational-didaktischen Systemtheorie im Sinne Hönigswalds methodisch mitgedacht werden (vgl. Swertz 2007, S. 213f).

Nach der Einleitung mit Problemdarstellung, Forschungsfrage, Erklärungen und Eingrenzungen wird im zweiten Kapitel den Gründen, die für einen medienkundlichen Unterricht sprechen, nachgegangen. Zur umfassenden Klärung der Fragestellung sollen drei unterschiedliche Perspektiven beitragen. Die erste Perspektive richtet sich auf lebensweltliche, die zweite auf gesellschafts- und wirtschaftspolitische und die dritte auf bildungstheoretische Gründe. Dazu werden empirische Studien zum Mediengebrauch von Jugendlichen, unterschiedliche Erklärungen und Beschlüsse der Europäischen Union zum Thema Medien und Medienkompetenzförderung und die Bildungstheorien von Meder, Sesink und Marotzki, die bildungstheoretische und medientheoretische Ansätze verbinden, analysiert und Schlussfolgerungen für die Fragestellung nach den Gründen eines medienkundlichen Unterrichts gezogen.

Da im medienpädagogischen Diskurs keine einheitliche Sichtweise auf den Begriff der Medienkunde existiert und seine Verortung in unterschiedlichen medienpädagogischen Ansätzen stattfindet, wird im dritten Kapitel der Begriff historisch rekonstruiert. Die Rekonstruktion führt zeitlich von der präventiv-normativen Bewahrpädagogik über das funktional-systemorientierte und das kritisch-emanzipatorische Konzept zum handlungsorientierten Ansatz. Ergänzend werden praktische Umsetzungsansätze von Lehrplanentwürfen von Kerstiens, Fröhlich und eines österreichischen Curriculumprojekts vorgestellt. Abschließend soll der Begriff der Medienkunde für diese wissenschaftliche Arbeit festgelegt werden.

Um die Forschungsfrage nach Zielen und Inhalten eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde in der derzeitigen deutschsprachigen medienpädagogischen Landschaft verorten zu können, werden im vierten Kapitel aktuelle schulische Konzepte für den medienpädagogischen Unterricht im deutschsprachigen Raum vor- und dargestellt. Neben dem österreichischen Unterrichtsprinzip Medienbildung und dem schulautonomen Unterrichtsgegenstand Medienkunde am GWIKU 18 Haizingergasse (Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium mit Medienswerpunkt, Haizingergasse 37) sollen unterschiedliche Konzepte aus deutschen Bundesländern analysiert und nach Kriterien geordnet werden. Die einzelnen Kriterien sollen sich dabei an Fragen nach der Verbindlichkeit der einzelnen Konzepte für Schule, Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schüler orientieren. Abschließend sollen Schlussfolgerungen für diese wissenschaftliche Arbeit gezogen werden.

Die Konzeption der Ziele und Inhalte eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde basiert auf den Konzepten der Medienkompetenz und der Media Literacy. Im fünften Kapitel wird anfangs das Medienkompetenzkonzept Baackes näher erläutert, da viele seiner theoretischen und praktischen Überlegungen auch für andere Medienkompetenzkonzepte gelten. Dazu werden aus medienpädagogischer Perspektive das Konzept Baackes und seine theoretischen Grundlagen dargestellt und in einen geschichtlichen Kontext gesetzt. Da das Konzept der Medienkompetenz nur im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz verstanden werden kann, werden in Folge diese beiden Ansätze ausführlich dargestellt. Anschließend werden das Medienkompetenzkonzept und seine Bereiche detailliert beschrieben und erläutert und seine Grenzbereiche aufgezeigt. In der Folge wird die Sicht auf die Medienkompetenz durch weitere Medienkompetenzkonzepte erweitert, die einerseits an die Kompetenztheorie und die Handlungsorientierung Baackes anschließen und andererseits einen starken schulischen Kontext aufweisen. Danach werden alle angeführten Konzepte synoptisch verglichen. Die Synopse als eine zusammenfassende und vergleichende Übersicht bezieht sich auf die Medienbegriffe, die Zielsetzungen der Medienkompetenz und auf die Dimensionen und Aufgabenbereiche der einzelnen Konzepte. Dazu wird das Medienkompetenzkonzept nach Baacke als Referenzmodell herangezogen. Dies begründet sich darin, dass zwar die einzelnen Konzepte in ihren Ausdifferenzierungen

unterschiedlich sind und auch unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, aber alle Modelle einen theoretischen Bezug zum Medienkompetenzmodell Baackes haben. Abschließend werden erste Schlussfolgerungen für die Konzeption von Inhalten und Zielen für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde gezogen.

Im sechsten Kapitel werden die Konzepte der Media Literacy geographisch verortet und der Begriff Literacy geklärt. Ähnlich dem dritten Kapitel wird die Entwicklung der Ziele und Inhalte der Media Literacy in Großbritannien und USA historisch aufgezeigt und erläutert. Die Trennung in die geographischen Bereiche Großbritannien und USA erscheint deshalb notwendig, weil die Entwicklung der medienpädagogischen Konzepte unterschiedlich verlief. Danach soll ein Überblick über die unterschiedlichen Literacy Konzepte gegeben werden und eine Verdichtung nach Zielsetzungen erfolgen. Aus der Vielzahl von Media Literacy Konzepten werden das Konzept Media Education von David Buckingham und das Konzept des amerikanischen Centers for Media Literacy MediaLit Kit näher vorgestellt und erläutert, da sie einen starken schulischen Kontext aufweisen und viele Umsetzungsmöglichkeiten für die schulische Praxis enthalten. Abschließend werden die einzelnen Media Literacy Konzepte verglichen und deren Elemente auf die wesentlichen reduziert.

Im siebten Kapitel sollen grundlegende lehrplantheoretische Überlegungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde angestellt werden. Dabei sind fachwissenschaftliche und pädagogische Grundlagen sowie Grundlagen den Lehrstoff betreffend zu klären und festzulegen. Die Klärungsprozesse sind dabei als begründete Entscheidungsprozesse zu verstehen. Als fachwissenschaftliche Verortung dienen die beiden Konzepte der Medienkompetenz und der Media Literacy, die mittels einer Matrix in gemeinsame Themenbereiche zusammengefasst werden sollen. Die pädagogische Legitimation basiert auf dem allgemeinen Bildungsziel des österreichischen Lehrplans. Um sicherzustellen, dass die schulischen medienpädagogischen Aktivitäten zur Bildung einer umfassenden Medienkompetenz bei den einzelnen Schülerinnen und Schüler führen, wird der Lehrstoff an den lebensweltlichen, gesellschafts- und wirtschaftspolitischen und bildungstheoretischen Gründen orientiert. Die altersgemäße Zuteilung des Lehrstoffs zu den einzelnen Jahrgängen soll unter Berücksichtigung des motivationalen, kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstands der Schülerinnen und Schüler erfolgen.

Im Anschluss daran wird im achten Kapitel der Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde konzipiert. Eine Zusammenfassung und ein Ausblick sollen diese wissenschaftliche Arbeit im neunten Kapitel abrunden.

2 Gründe für einen medienkundlichen Unterricht

Zu Beginn dieser wissenschaftlichen Arbeit stellt sich die Frage nach dringenden Gründen und Notwendigkeiten für einen nachhaltigen medienkundlichen Unterricht. Diese können sich einerseits durch Ansprüche von Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft ergeben und/oder andererseits aus individuellen Entfaltungsansprüchen des Individuums abgeleitet werden. Zur Klärung der Fragestellung sollen drei unterschiedliche Bereiche in ein Verhältnis zu Medien gesetzt und daraus Schlüsse für die Fragestellung gezogen werden. Dazu wird die Perspektive zuerst auf die Lebenswelt der Jugendlichen fokussiert und danach auf das gesellschafts- und wirtschaftspolitische Umfeld ausgeweitet. Abschließend richtet sich die Perspektive auf das Verhältnis zwischen Medien und Bildung. Dabei steht nicht die Mediendidaktik im Zentrum der Betrachtung, sondern eine Reihe von Bildungstheorien, in denen Medien und Medienhandeln eine zentrale Bedeutung einnehmen.

2.1 Lebensweltliche Gründe

Die erste Perspektive richtet sich auf das Verhältnis der Medien zur Lebenswelt von Jugendlichen. Nach Alfred Schütz ist die Lebenswelt „jener Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als Bedingungen unseres Lebens unmittelbar begegnen [...]“ (Schütz; Luckmann 2003, S. 447). Sie ist eine für einen Menschen oder eine Gruppe (wie z.B. Familie, Schulklasse, Gleichaltrigengruppe) konstituierte reale Umwelt von Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten und wirkt einerseits auf den Menschen ein und wird andererseits durch den handelnden Menschen mitgestaltet. Dementsprechend wird die Lebenswelt, die Schütz auch als Synonym für den menschlichen Alltag verwendet, durch Medien nachhaltig verändert. Schorb bezeichnet diese ständige Überlagerung von Medien und Alltag als Medienalltag, in dem Medien und Mediengebrauch zu einem fast selbstverständlichen Bestandteil des Alltags der Jugendlichen geworden sind (vgl. Schorb 2005c, S. 65).

Wie stark diese Überlagerungen ausgeprägt sind und welche Medien sie im Besonderen betreffen, das zeigen zahlreiche Studien zum Thema Mediengebrauch von

Jugendlichen. Einen guten Überblick über den Medienalltag von österreichischen Schülerinnen und Schülern der 7. bis 13. Schulstufe gibt die Studie *Mediennutzung von Jugendlichen* (vgl. Misar-Dietz 2010). In der österreichweiten Studie vom April 2010 wurde nach den Nutzungsgewohnheiten von Jugendlichen mit den Medien Buch, Internet, Fernsehen, Hörfunk und Zeitung/Zeitschrift gefragt. Eine herausragende Stellung nehmen laut dieser Studie die Medien Fernsehen und Internet ein. Da sie von mehr als 95% der Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche genutzt werden, gehören sie zum Medienalltag nahezu aller Jugendlichen. Aber auch die übrigen genannten Medien weisen noch Prozentsätze zwischen 82% und 46% auf.

Am stärksten sind die Jugendlichen laut der vorliegenden Studie an das Medium Internet gebunden. Rund 50% der Befragten wollen von allen zur Verfügung stehenden Medien am wenigsten auf das Internet verzichten und nutzen es täglich bis zu einer Stunde. Diese starke Bindung an das Medium Internet und die häufige Verwendung durch Jugendliche hängt einerseits mit den Zugangsmöglichkeiten und andererseits mit den vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten zusammen. Die Möglichkeit, das Internet zu nutzen, besteht für 96% aller befragten Jugendlichen zu Hause und für rund 90% während des Schulunterrichts. Die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten des Internets lassen sich an der Fragestellung „Wofür ich das Internet nutze“ darstellen. Insgesamt 95% der befragten Jugendlichen nutzen das Medium Internet zu Informationszwecken und recherchieren häufig oder manchmal im Internet mittels Suchmaschine, wie z.B. Google. Rund 65% der befragten Jugendlichen verwenden das Internet häufig zur Kommunikation in sozialen Netzwerken wie Facebook, Chatrooms, E-Mails usw. und verfügen über eine eigene E-Mail-Adresse und über ein persönliches Profil im Netz. Darüber hinaus konsumieren die Jugendlichen häufig Filme und Fernsehen im Internet (48%) oder nutzen das Netz, um an Online-Spielen teilzunehmen. Eher selten wird das Internet von den befragten Jugendlichen genutzt, um eigene Inhalte in das Netz zu stellen.

Während das Internet laut der vorliegenden Studie nicht nur die höchste Bindekraft, sondern auch das interessanteste Medium für die Jugendlichen ist, weist das Medium Fernsehen die höchste Nutzungsfrequenz auf. Rund ein Drittel der Befragten wendet täglich mehr als eine Stunde für unterschiedliche Fernsehsendungen auf. In den österreichischen Haushalten ist das Fernsehen bereits zu einer alltäglichen

Gewohnheitshandlung geworden und begleitet die Jugendlichen durch den Alltag. Die Mehrheit der Jugendlichen (92%) gibt an, während des Fernsehens zu essen und zu trinken.

Eine eher untergeordnete Rolle im Medienalltag der Jugendlichen spielen die Medien Zeitung und Zeitschriften, und ihre Verwendung ist oft an die dominanten Medien Fernsehen und Internet gebunden. So lesen die befragten Jugendlichen überwiegend die Serviceseiten zu TV-Programmen und Berichte über Computer und Internet.

Die Ergebnisse dieser österreichischen Studie decken sich größtenteils mit den Ergebnissen der 1. OÖ. Jugend-Medienstudie des BildungsMedienZentrums des Landes Oberösterreich BIMEZ aus dem Jahre 2009, in der das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen erforscht wurde, und der deutschen JIM-Studie aus dem Jahre 2010, die eine Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger dokumentiert. Medien (Bücher, TV, Radio, Handy, Computer und Internet) sind auch nach diesen Studien ein fester Bestandteil des Alltags der Jugendlichen und begleiten sie durch ihren Tagesablauf.

Aus den oben genannten Studien lassen sich einige wichtige Tendenzen bei der Medienaneignung von Jugendlichen ableiten, die nach Schell die Mediennutzung, die Handlungsmöglichkeiten mit Medien und die Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medienbotschaften umfasst (vgl. Schell 2007, S. 17f).

- Computer und Internet sind endgültig für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen zu einem Alltagsmedium geworden. Die Bezeichnung „Neue Medien“ scheint im Zusammenhang mit der Verbreitung und der Verwendung nicht mehr angebracht.
- Das Medium Internet wird vermehrt von Jugendlichen für Kommunikationszwecke verwendet. Damit treten sie mit ihnen bekannten und unbekanntem Menschen in Beziehung, tauschen Informationen im privaten und öffentlichen Bereich aus und setzen dieses für individuelle oder kollektive Handlungen ein.
- Insbesondere üben die sozialen Netzwerke eine wachsende Anziehungskraft auf die Jugendlichen aus und dienen ihnen immer öfters zur Selbstdarstellung und zum Selbstaussdruck.

- Die traditionelle Unterscheidung von öffentlichen, privaten und beruflichen Bereichen ist durch den Gebrauch der digitalen Medien für die Jugendlichen kaum noch möglich.
- Der Mediengebrauch der Jugendlichen ist immer weniger an einen bestimmten Ort oder an eine bestimmte Zeit gebunden und wird zusehends mobiler. Informationen werden scheinbar in Echtzeit ausgetauscht und kennen keine räumlichen Grenzen mehr.
- Die Mediennutzer werden immer jünger. Besonders die Hinwendung zu den Medien Fernsehen und Computer beginnt bereits in der frühen Kindheit.
- Die meisten Jugendlichen verfügen vorwiegend über eine instrumentelle Medienkompetenz, die sich durch ein gutes Handling der Jugendlichen mit technischen Geräten zeigt. Auch seitens der Eltern und der Pädagoginnen und Pädagogen wird diesen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten hohe Bedeutung zugemessen (vgl. 1. OÖ. Jugend-Medienstudie des BIMEZ 2009 und Mediennutzung von Jugendlichen 2010).
- Jugendliche aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Schichten können weniger Nutzen aus den Medien ziehen und besitzen weniger Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen reflexiven Umgang mit Medien und Medieninhalten. Eine Erklärung dafür liefern einerseits das Habituskonzept von Pierre Bourdieu, das eine Erklärung für unterschiedliche Nutzungspräferenzen liefert (vgl. Baacke 1999b, S. 33f), und andererseits die Wissenskluft-Hypothese oder increasing-knowledge-gap-Hypothese, die sich stark mit der Entstehung von Wissensklüften in Zusammenhang mit Medien auseinandersetzen (vgl. Baacke 2007, S. 74f und Bonfadelli 2008, S. 270).

Wie aus den beschriebenen Tendenzen sichtbar wird, sind Medien, im Speziellen digitale Medien, nicht mehr aus der Lebenswelt der Jugendlichen wegzudenken. Dabei unterscheiden sich aber der konkrete Gebrauch und Umgang von und mit Medien zwischen den einzelnen Jugendlichen stark. Ihr Mediengebrauch und ihre Medienaneignung werden beeinflusst durch „Alter, Geschlecht, kognitive und sozial-moralische Reife, das soziale Milieu und das Bildungsmilieu, sowie die verfügbaren Medienwelten und die gesellschaftliche Bedeutung, die ihnen jeweils zugesprochen wird“ (Schell 2007, S. 17). Gleichzeitig ist zu erkennen, dass die Jugendlichen durch

den alltäglichen Gebrauch von Medien nur bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien entwickeln, die vor allem instrumentelle Kompetenzen umfassen. Für eine aktive Form der Mediennutzung und Medienanwendung sind neben bloßen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Wissen um und über Medien und besonders Reflexionsvermögen notwendig. Einer schulischen Förderung der Medienkompetenz kommt dabei eine besondere Aufgabe zu. Sie kann und soll einen wichtigen und notwendigen Beitrag für das Gelingen einer gewinnbringenden Medienaneignung für alle Jugendlichen liefern.

Jugendliche leben heute verstärkt in einer Lebenswelt, die fast lückenlos von Medien begleitet und strukturiert wird. Viele Lebensbereiche und Handlungsaspekte sind ohne Medienbezug kaum mehr vorstellbar. Dabei nutzen die Jugendlichen die Medien aber ganz unterschiedlich in ihrer Auseinandersetzung sowohl mit sich selbst als auch mit ihrer sozialen Umwelt. Diese starke Durchdringung des Alltags der Jugendlichen mit Medien verändert also nicht nur die Lebenswelt der Jugendlichen, sondern wirkt auch nachhaltig auf die Selbst- und Weltwahrnehmung der Heranwachsenden. Medien haben für die Jugendlichen einen wichtigen Anteil daran, wie sie sich selbst und die Welt sehen. Da diese wissenschaftliche Arbeit davon ausgeht, dass ein medienkompetentes Subjekt einer pädagogischen Anstrengung bedarf und sich nicht von selbst oder durch die bloße Nutzung von Medien entwickelt, ergeben sich zwingende Gründe und Notwendigkeiten für einen medienkundlichen Unterricht in der Schule. Für den Schweizer Medienpädagogen Thomas Merz-Abt kann allein die Schule eine „altersgerechte und zudem systematische Ausbildung bei grösstmöglicher Chancengleichheit gewährleisten“ (Merz-Abt 2005, S. 255), denn Wissen und Fertigkeiten über und mit Medien beeinflussen auch berufliche Chancen und Perspektiven (vgl. Treumann; Burkatz; Hagedorn 2007, S. 102f und Wagner 2011 S. 180ff).

2.2 Gesellschafts- und wirtschaftspolitische Gründe

Die zweite Perspektive richtet sich auf das Verhältnis von Medien, Gesellschaft und Wirtschaft und die damit verbundenen Forderungen und Notwendigkeiten. Wie den unterschiedlichen Publikationen der Sozialwissenschaft zu entnehmen ist (vgl. Stehr,

Nico: Knowledge Societies 1994), befindet sich die heutige Gesellschaft in einem rasanten Entwicklungsprozess von der Industriegesellschaft zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft, in der Wissen und Informationstechnologien (Medien) eine zentrale gesellschaftliche Relevanz besitzen und in fast allen Bereichen des Lebens eine einflussreiche und bedeutende Rolle spielen. Besonders die Fähigkeit im Umgang mit Medien aller Art wird in Bezug auf die Wissensgesellschaft als eine notwendige Schlüsselqualifikation angesehen (vgl. Jarren; Wassmer 2009, S. 46). Es herrscht deshalb im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Konsens darüber, dass die Integration der heranwachsenden Generationen in eine derart geprägte Gesellschaft voraussetzungsreicher wird und besonderes Wissen und spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen im Hinblick auf Medien erfordert (vgl. Marotzki 2003, S. 3). Dies ist eine wissenschaftliche Sichtweise, der auch eine Entschließung des Europäischen Parlaments vom 16. Dezember 2008 zur *Medienkompetenz in der digitalen Welt*² entspricht. Darin wird festgehalten, dass Medien eine große Bedeutung für die Gestaltung des gesellschaftlichen Alltags, der Politik und Wirtschaft besitzen und als Hauptinformationsquelle der Menschen gelten. Medien eröffnen neue Möglichkeiten der Kommunikation, der Information und der Mitgestaltung von gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Prozessen. Dazu muss der Einzelne aber die Fähigkeiten besitzen, „die unterschiedlichen Medien eigenständig zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren und Medieninhalte schaffen und verbreiten zu können“ (siehe Fußnote). Die Förderung der Medienkompetenz wird seitens der Europäischen Union als ein wesentlicher Faktor für Integration und gesellschaftliche Teilhabe der einzelnen Menschen gesehen und stellt somit eine wichtige politische Zielsetzung dar.

Neben gesellschaftspolitischen und demokratischen Überlegungen stehen auch wirtschaftliche Forderungen, die auf eine deutliche Erhöhung der beruflichen Qualifikation abzielen und in der Medienkompetenzförderung einen wichtigen Beitrag

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:DE:PDF>

zur Erreichung der Lissabon-Ziele³ sehen. Die „Lissabon-Strategie“ und in Weiterführung „Europa 2020“ schreiben als Zielsetzung fest, die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (siehe Fußnote 3). Für die Erreichung der oben angeführten Zielsetzung wurden im *Europäischen Referenzrahmen für lebensbegleitendes Lernen*⁴ Schlüsselqualifikationen festgeschrieben. Neben der bereits genannten Medienkompetenz finden sich darin muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Die einzelnen Kompetenzen werden als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben, die dazu beitragen sollen, dass sich der Einzelne einerseits zu einer mündigen Person und zu einem aktiven gesellschaftlichen Teilhaber entwickelt und andererseits die für die Wirtschaft notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweist. Diese Zielsetzung gilt auch für die Medienkompetenzförderung, die sich nicht nur am mündigen Bürger, sondern auch an den Anforderungen der europäischen Arbeitsmärkte orientieren soll. Schließlich müssen die künftigen Arbeitskräfte mit einem richtigen Kompetenzmix ausgestattet sein, um am Arbeitsmarkt erfolgreich bestehen zu können. Von Seiten der Wirtschaft werden deshalb im Hinblick auf Mediennutzer verstärkt funktionsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten, die den ökonomischen Qualifikationsbedarf dieser Gesellschaft abdecken, eingefordert (vgl. Hacke; Welling 2009, S. 9f und Kemper 2009, S. 33f). Damit orientieren sich die im Referenzrahmen genannten Kompetenzen stark an den Begrifflichkeiten Qualifikation und Schlüsselqualifikation (vgl. Höhne 2006, S. 300f) und unterscheiden sich, wie später noch gezeigt wird, in wesentlichen Punkten vom kommunikationstheoretischen Kompetenzbegriff nach Baacke.

Ungeachtet der speziellen Zielsetzungen wird aus gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Gründen vermehrt die Integration der Medienerziehung in die

³ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

⁴ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf

formale Bildung, zu der alle Kinder und Jugendlichen Zugang haben, seitens der Europäischen Union⁵ gefordert. Medienerziehung soll in allen europäischen Schulen sowohl als eigener Unterrichtsgegenstand als auch als fachübergreifender Ansatz umgesetzt werden. Die konkreten Umsetzungsschritte der Vorschläge liegen aber in der Verantwortung der einzelnen Mitgliedsstaaten. In Österreich wurden die Leitinitiativen zur Umsetzung der Strategie Europa 2020 in *Strategische Jahresplanung 2011 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur*⁶ festgeschrieben. Unter der Leitinitiative „Eine Digitale Agenda für Europa“ wird die hohe Bedeutung der Medienkompetenz in einer digitalen Medienwelt genannt.

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem Transformationsprozess, der sie von einer Industrie- zu einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft führt und bildungsrelevant ist. Auf formale Bildungseinrichtungen kommt daher verstärkt die Aufgabe zu, Jugendliche unter veränderten Bedingungen zu befähigen, in optimaler Weise am gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilhaben zu können. Da Medien in diesem Veränderungsprozess eine zentrale Bedeutung besitzen, stellt die Förderung der Medienkompetenz eine besondere Notwendigkeit dar. Diese soll einerseits zur Entwicklung des Individuums zum mündigen Bürger beitragen, der Medien für einen subjektiv-sinnhaften Lebensentwurf und zur gesellschaftlichen Teilhabe nutzt, und andererseits instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern. Daraus leitet sich die gesellschafts- und wirtschaftspolitische Forderung ab, dass die Entwicklung der Medienkompetenz ein verbindlicher Bestandteil der schulischen Bildung jedes Einzelnen sein muss.

2.3 Bildungstheoretische Gründe

Die dritte Perspektive richtet sich auf die Relation von Medien und Bildung. Medien besitzen im Kontext von Bildung und Bildungsprozessen eine besondere Funktion und sind eng miteinander verbunden. Für die Darstellung der bildungstheoretischen Gründe

⁵ Vgl. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:DE:PDF>

⁶ http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/III-BR/III-BR_00433/imfname_209402.pdf

sollen nun im Speziellen Bildungstheorien betrachtet werden, in denen Medien und Medienhandeln eine zentrale Bedeutung einnehmen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die Frage, inwieweit Medien und/oder Medienhandeln bildungsrelevant sind und in welcher Relation Bildung und Medien dabei stehen. Im derzeitigen deutschsprachigen bildungstheoretischen Diskurs sind es vor allem drei Ansätze, die eine spezielle Sicht auf die Relation Bildung und Medien werfen und dabei bildungstheoretische und medientheoretische Ansätze verbinden (vgl. Swertz 2009, S. 764).

2.3.1 Norbert Meder

Der deutsche Bildungs- und Informationswissenschaftler Norbert Meder verweist auf die Bedeutung der Computertechnologie für Erziehung und Bildung, da diese als neue Kulturtechnik zu verstehen sei. Dabei geht Meder von einem Bildungsverständnis aus, das sich als dreifaches Verhältnis des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt, zu den anderen in der Gemeinschaft und zu sich selbst versteht. Meder drückt damit aus, dass die einzelnen Verhältnisse nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern in gegenseitiger Wechselbeziehung stehen (vgl. Meder 1999 und Meder 2007, S. 65). Anhand von sieben Merkmalen, die das Medium Computer auszeichnen, begründet er seinen Ansatz. Im Folgenden sollen diese sieben Grundzüge kurz dargestellt werden.

Der Problemlösungsautomat – Computer stellen einen universellen, abstrakten Problemlösungsautomaten dar. Die Abstraktheit ergibt sich aus dem Zeichenpaar 0 und 1, die eine rein technische Größe darstellen.

Die Sprachentwicklungsmaschine – Computer ermöglichen die Entwicklung einer unbegrenzten Anzahl von Sprachen. Je nach Problemlage können unterschiedliche Sprachen entwickelt werden, um das Problem darzustellen und zu lösen.

Die Simulationsmaschine – Computer können die sogenannte reale Welt struktur-, handlungs- und wahrnehmungsgetreu darstellen. Sie ermöglichen dem Einzelnen damit auch einen Raum für das Probehandeln, ohne noch in der realen Umgebung handeln zu müssen (vgl. Meder 2008, S. 234f).

Die Kommunikationsmaschine – Computer schaffen den Menschen Kommunikationsmöglichkeiten. Dabei ist aber nicht die Kommunikation virtuell, sondern nur das Arrangement.

Die Bildschirmgestaltungsmaschine – Computer sind im Allgemeinen Bildschirmmedien, auf denen Inhalte in einer für die menschlichen Sinne verständlichen Sprache dargestellt werden.

Das Schlüsselloch – Computer als Bildschirmmedien geben nur einen kleinen Einblick in das Innere frei, ähnlich einem Blick durch ein Schlüsselloch.

Die Superzeichensemantik – Da Computer Sprachentwicklungsmaschinen darstellen, lässt sich auch eine Superzeichensprache entwickeln, die symbolhaft für eine andere Sprache steht. Nach Meder ist dies wie die „Erfindung eines neuen Lexikons und einer neuen Grammatik“ (Meder 2004, S. 54).

Das bestimmende Element der Computertechnologie sind also nach Meder die unterschiedlichen Sprachen. Dabei wird ersichtlich, dass die Sprachen einerseits auf sich selbst und andererseits auf die Welt und den Nutzer verweisen. Dieses „Reflexiv-Werden“ der Sprache ist für Meder der neue Bildungsgedanke der Computertechnologien (vgl. Meder 1999). Darin drückt sich aus, dass die Bildungsrelevanz der Computertechnologie nicht in der Technik selber, sondern im semantischen Raum liegt. Der neue Bildungsgedanke erfordert daher ein neues Bildungsideal, nämlich den Sprachspieler. Der Sprachspieler ist Konstrukteur von Wortbedeutungen und Erfinder von Sprachen, die er aus dem 0 - 1 Alphabet der Maschine bildet und wieder in Superzeichen übersetzt. Jede dieser Sprachen ermöglicht ihm gleichzeitig die Schaffung von neuen, simulierten Welten (vgl. Meder 2004, S. 54). Er beherrscht das jeweilige Spiel mit Sprache und kann damit Macht und Gewalt ausüben, aber auch Subversion und Widerstand in der Informationsgesellschaft leisten. Der Sprachspieler beherrscht das Spiel mit Identitäten und Rollen, auch den Umgang mit Widersprüchen und setzt sich kritisch dazu in ein Verhältnis. Nach Meder ist er letztendlich ein „figurales Gebilde im medialen Raum der Codierungen und Decodierungen von Zeichen“ (Meder 2004, S. 179).

Die medienpädagogische Bedeutung der bildungstheoretischen Überlegungen von Meder liegt einerseits im Sichtbarmachen des Gestaltungspotentials digitaler Medien

und andererseits in der Beschreibung der Funktion der Computertechnologie für unsere Kultur und in der Möglichkeit der Reflexion darauf (vgl. Swertz 2009, S. 764). Meder und seine theoretischen Überlegungen liefern uns damit wichtige Argumente für die medienpädagogische Arbeit in den Bildungsinstitutionen. Die Aufgabenbereiche für Bildung und Bildungsprozesse im Hinblick auf Medien, im Speziellen auf das Medium Computer, liegen nicht in der technischen Bedienbarkeit, sondern in der Nutzung der semantischen Möglichkeiten der Technologie und der Reflexion darüber.

2.3.2 Werner Sesink

Für den deutschen Bildungstheoretiker Werner Sesink stehen Medien, speziell Computer, und Bildung ebenfalls in einem sehr nahen Verhältnis zueinander. Computer sind nach seiner Auffassung transklassische Maschinen, die der Simulation dienen. Ihre Programme funktionieren nach Regeln und sind damit nicht den Naturgesetzen unterworfen. Daraus ergibt sich ein wesentliches Gestaltungselement für den Menschen. Das Programmieren eines Computers kann somit als ein Spiel aufgefasst werden, das bestimmten Spielregeln folgt.

Sesink sieht besonders in der Reflexionsfunktion von Simulationen (Nachbildung, Konstruktion, Erfindung) ein Potential für Bildungsprozesse. Simulationen ermöglichen dem jeweiligen Individuum, sich außerhalb der Realität zu stellen und diese von außen zu betrachten, zu beurteilen und darüber zu reflektieren. Er weist darauf hin, dass dies für die Bildungsinstitutionen nichts Neues ist, da Schule schon immer einen Reflexionsraum dargestellt hat, der eine außerhalb liegende Welt reflektiert. Es ergeben sich aber für das Medium Computer spezielle Überlegungen (vgl. Swertz 2009, S. 765).

Nachbildung ist für Sesink eine Re-Konstruktion der Realität, die es bereits gibt. Als ein bekanntes Beispiel führt er den Flugsimulator an. Simulationen sind nicht die Wirklichkeit, sondern nur ein Repräsentant bzw. ein Konstrukt der Wirklichkeit. „Lernen in Simulationen vermittelt daher nicht Konfrontation mit der Wirklichkeit, sondern [...] die Konfrontation mit einer Repräsentation der Wirklichkeit, die durch subjektive Interpretation zustande gekommen ist“ (Sesink 2004, S. 24). Eine Nachbildung als Re-Konstruktion der Wirklichkeit bedeutet also nicht eine identische Abbildung dieser, sondern eine vom Ersteller der Nachbildung interpretierte Wirklichkeit. Ähnlich verhält es sich bei Objektivationen theoretischer Vorstellungen,

wie zum Beispiel von Atommodellen. Bei dieser Art der Simulation ist es darüber hinaus notwendig, sich des Modellcharakters bewusst zu sein. „Was betrachtet wird, ist nicht die Realität, sondern ein Modell. Und worüber wir anhand der Simulation etwas lernen, ist nicht die Wirklichkeit, sondern das Modell“ (Sesink 2004, S. 28). Der Lernende kann viele Informationen durch Nachbildungen und Modelle erfahren. Er muss sich aber des Repräsentationscharakters von Nachbildungen und Modellen bewusst sein. Gerade in der bewussten Thematisierung dieses Unterschieds liegt nach Sesink der Bildungswert von Medien.

Konstruktion ist ein Entwurf von Realität, die es geben sollte und könnte. Als Beispiel führt Sesink den simulierten Bau eines neuen Autotyps an. Im Unterschied zur Nachbildung oder Objektivierung ist die Konstruktion kein Abbild der Wirklichkeit, sondern orientiert sich nur an ihr. In dieser Form der Simulation erfährt der Mensch seine Fähigkeit, selbst schöpferisch tätig werden zu können. Das Medium der Simulation ermöglicht dem Subjekt, sich praktisch schöpferisch zu reflektieren. Sie führt auch das Subjekt von der Fremdbestimmtheit zur Selbstbestimmtheit, denn die menschliche Imagination schafft die Vorstellung einer neuen, bisher unbekanntem Realität. Bildung wird damit praktisch reflexiv, indem der Schöpfer der Konstruktion sich selbst wahrnimmt und sich dazu in ein reflexives Verhältnis setzt (vgl. Sesink 2004, S. 31ff).

Erfindung oder Fiktion ist die freie Konstruktion von Realität, die es geben sollte, unabhängig davon, ob es sie auch geben könnte. Sesink sieht darin ein besonderes Moment der schöpferischen Kraft des Menschen. Diese Art der Simulation (Fiktion) hat es schon lange vor den digitalen Medien gegeben und zwar in kulturellen Produktionen des Theaters, des Romans, im Kino und im Fernsehen. Ein besonderes Moment ergibt sich durch das Spannungsfeld aus dem Sich-voraus-sein-Können in der Fiktion und der latenten Melancholie im Verbleib der Wirklichkeit. Durch die Differenz der beiden Zustände kann sich der Mensch in ein neues Verhältnis zur Realität setzen (vgl. Sesink 2004, S. 33ff).

Die medienpädagogische Bedeutung der bildungstheoretischen Überlegungen von Sesink liegt in der Erkenntnis, dass sich aus den Grenzerfahrungen zwischen Realität und den drei angeführten Simulationsformen ein bildender Gehalt ergibt. Dieser liegt

in der simulierten Wirklichkeitserfahrung, im Erkennen der eigenen schöpferischen Kreativität und ihrer Umsetzung durch technische Produktivität und in der Reflexion darüber. Jugendliche können diese Grenzerfahrungen am besten durch das selbstständige Erstellen von Simulationen erfahren. Daraus ergibt sich eine wesentliche Aufgabe für die Bildungsinstitutionen im Hinblick auf Medien, ganz besonders auf Computer. Bildungsinstitutionen müssen sowohl räumliche als auch zeitliche Ressourcen schaffen, um bei Jugendlichen die Fähigkeit zur Schaffung von Simulationen zu fördern (vgl. Sesink 2004, S. 51 und Swertz 2009, S. 765).

2.3.3 Winfried Marotzki

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki stellt nicht primär die „Neuen“ Technologien in den Mittelpunkt seiner bildungstheoretischen Überlegung, sondern geht von einer gesellschaftlichen Transformation aus, die zu einer sogenannten Wissensgesellschaft führt. Diese Gesellschaft, für die im wissenschaftlichen Diskurs kein einheitliches Konzept besteht, wird besonders durch die steigende Bedeutung von Wissen, Wissenserwerb und Wissensvermittlung auf allen Lebensgebieten geprägt. Darüber hinaus nehmen in der Wissensgesellschaft die Pluralisierung von Werten und Normen, Komplexitäten und Unbestimmtheiten zu. Für den Einzelnen wird es immer schwieriger sich zu orientieren. Gerade Orientierung stellt aber eine wichtige und zentrale Herausforderung für die Wissensgesellschaft dar. Marotzki rückt deshalb Orientierungswissen, unter dem er ein reflektiertes Verhältnissetzen des Einzelnen zur Welt und zu sich selbst versteht, in den Mittelpunkt seiner bildungstheoretischen Überlegungen (vgl. Jörissen; Marotzki 2009, Marotzki; Jörissen 2008, 2010 und Swertz 2009). Da aber die Weltwahrnehmung und Weltaneignung aufgrund der weiten Verbreitung von Medien in der Lebenswelt der Menschen mehrheitlich medial stattfindet, sind „Orientierungen [...] grundsätzlich medial vermittelte Orientierungsleistungen“ (Marotzki 2007, S. 127).

Marotzki macht das Orientierungswissen an vier Reflexionsfeldern fest, dem Wissen, den Handlungsoptionen, den Grenzen und der Biographie, die in Folge kurz dargestellt werden (vgl. Marotzki 2007, S. 128ff, Jörissen; Marotzki 2009, S. 31ff und Marotzki; Jörissen 2010, S. 24ff).

Wissen: Fragen nach den Quellen von Wissen, nach der Seriosität von Wissen und der Verantwortung von Wissen besitzen in der Wissensgesellschaft eine zentrale Bedeutung. Durch die weite Verbreitung von Web 2.0 wird der Web-Nutzer immer öfters auch zum Produzenten von Information und damit auch zum Gestalter von Wissensnetzwerken. Orientierung bedeutet in diesem Zusammenhang eine kritische Reflexion auf die Entstehung und Geltung von Information und Wissen.

Handlungsoptionen: Die Frage nach dem potentialen Gebrauch des den Menschen zur Verfügung stehenden Wissens stellt sich in der Wissensgesellschaft fortwährend. Damit verbunden sind auch Fragen nach der Verantwortungsbereitschaft für das gesetzte Handeln. Es gilt daher verstärkt, die möglichen Handlungsoptionen im gesellschaftlichen Kontext zu reflektieren.

Grenzen: Sich in der Welt zu orientieren bedeutet auch, über Grenzen der Vernunft und über das, was von Rationalität nicht erfasst werden kann, zu reflektieren. Fragen nach Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen sind Orientierungsfragen. Zusätzlich stellen sich in einer technisierten Welt auch viele Fragen bezüglich der Grenzziehung zwischen Mensch und Technik. Marotzki verweist in diesem Zusammenhang auf Donna Haraway und ihr „Manifest für Cyborgs“.

Biographie: Es stellt sich darin die Frage nach dem grundlegenden Verständnis des Menschseins und somit auch nach der Identität des Einzelnen und der Reflexion darüber. Da Medien eine Distanz zwischen dem Menschen und seiner medial dargestellten Identität schaffen, eignen sie sich besonders für Reflexionsvorgänge.

Die medienpädagogische Bedeutung der bildungstheoretischen Überlegungen von Marotzki liegt in der Relevanz von Reflexionsprozessen auf Wissen und deren mediale Vermittlung. Das Verfügungswissen, das den Menschen permanent durch Informations- und Kommunikationstechnologien zur Verfügung steht, verliert zunehmend an Bedeutung gegenüber dem Orientierungswissen. Die Orientierungsdimensionen für Reflexionsprozesse bilden Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie. Dabei geht Marotzki davon aus, „dass Medien für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse [...] relevant sind“ (Jörissen; Marotzki 2009, S. 30) und somit neue Anlässe und Räume für Bildungserfahrungen und Bildungsprozesse bieten.

In den bildungstheoretischen Ansätzen von Meder, Sesink und Marotzki, die sich perspektivisch voneinander unterscheiden, werden Medien und Medienhandeln als wesentliche Potentiale für Bildung und Bildungsprozesse beschrieben. Medien eröffnen dem Individuum viele Möglichkeiten, um zu einem veränderten Welt- und Selbstverhältnis zu gelangen. Eine dominante Rolle spielt in allen bildungstheoretischen Ansätzen das Moment der Reflexion und die besondere Bedeutung der Medien im Reflexionsprozess. Aus bildungstheoretischer Sicht besteht die Notwendigkeit, das Lernen über Medien in den Bildungsinstitutionen zu verankern, um Kinder und Jugendliche zur Fähigkeit verstärkter Reflexivität zu führen.

2.4 Zusammenfassung

Ausgehend von der eingangs gestellten Frage nach Gründen und Notwendigkeiten für einen medienkundlichen Unterricht können aus lebensweltlicher, gesellschaftspolitischer und bildungstheoretischer Perspektive einige schlüssige Antworten gegeben werden. Der Alltag der Jugendlichen ist längst zu einem Medienalltag geworden. Viele Lebensbereiche und Handlungsaspekte werden heute durch Medienbezüge mitgeprägt, und die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst, mit ihrer sozialen Umgebung und mit ihrem kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund ist stark an Medien gebunden. Darüber hinaus haben die Medien in einer sich transformierenden Gesellschaft in Richtung Wissensgesellschaft wesentlich an Bedeutung gewonnen. Umfassende Kompetenz für das Handeln mit Medien ist eine Voraussetzung, um in optimaler Weise am gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilhaben zu können. Zusätzlich beinhalten Medien und Medienhandeln aus bildungstheoretischer Sicht wesentliche Potentiale für Bildung und Bildungsprozesse. Medien eröffnen dem Individuum viele Möglichkeiten, um zu einem veränderten Welt- und Selbstverhältnis zu gelangen. Eine besondere Bedeutung besitzen dabei die Medien für den Reflexionsprozess.

Damit die Jugendlichen den lebensweltlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen einerseits gewachsen sind und andererseits das den Medien immanente Bildungspotential nutzen können, bedarf es aber der Fähigkeit eines durch Reflexion bestimmten sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Medienhandelns. Diese Fähigkeit kann nicht durch alltäglichen

Gebrauch von Medien entwickelt werden, sondern bedarf einer schulischen Förderung. Da, wie in der Einleitung ausführlich dargestellt, die derzeitige Form der integrativen Medienerziehung nur zu einer geringen Verankerung von medienpädagogischen Themen und Inhalten in den österreichischen Bildungsinstitutionen führte bzw. führt, verfolgt diese Arbeit die Konzeptionierung eines Lehrplans für einen eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde. Die Ziele und Inhalte sollen so konzipiert sein, dass sie den unterschiedlichen Interessen von Gesellschaft und Individuum gerecht werden und die Momente nach Entfaltung der individuellen Talente und Fähigkeiten, nach kultureller Reproduktion der Gesellschaft, nach Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt und nach Partizipation am Gemeinwesen berücksichtigen.

| | |
|----------------|---------------|
| Individualität | Kollektivität |
| Wirtschaft | Demokratie |

Dazu muss der Lehrplan und der damit verbundene Unterricht dem Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, sich die dingliche und geistige Wirklichkeit zu erschließen und zugleich „für diese seine Wirklichkeit“ (Klafki 1975, S. 43) erschlossen zu sein.

3 Medienkunde in medienpädagogischen Ansätzen – ein historischer Aufriss

Da im medienpädagogischen Diskurs keine einheitliche Sichtweise auf den Begriff der Medienkunde existiert, ist es notwendig, seine Historie aufzureißen. Dazu sollen die historisch wichtigen Entwicklungsschritte der Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum aufgezeigt und erläutert und die sich daraus ergebenden Inhalte und Zielsetzungen der Medienkunde beschrieben werden. Anhand einzelner Lehrplankonzepte, die in unterschiedlichen Phasen der Medienpädagogik veröffentlicht wurden, sollen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Medienkunde in Schule und Unterricht dargestellt werden.

3.1 Präventiv-normative Bewahrpädagogik

Nach Schorb entstand der Terminus Medienkunde „in der Tradition einer kognitiv und zugleich normativ orientierten Pädagogik“ (Schorb 2005b, S. 263). Als Synonym für die Auseinandersetzung mit Medien in einem pädagogischen Kontext umfasste sie Anfang des 20. Jahrhunderts die Aufklärung über das Medium Film. Im Mittelpunkt stand dabei das Bestreben, bewertetes Wissen zu vermitteln, um Kinder und Jugendliche vor schädlichen Einflüssen von Massenmedien zu schützen (vgl. Schorb 2005b, S. 263). Die Bewahrpädagogik, die sich durch die massenhafte Verbreitung von Druckschriften und durch die Entwicklung des Kinofilmes begründete, verfolgte im Wesentlichen zwei Ziele: einerseits die „Behütung der Kinder und Jugendlichen vor realen oder vermeintlichen Gefährdungen durch die Massenmedien“ und andererseits das „Vertrautmachen mit wertvollen medialen Produkten“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 158). Beide Zielsetzungen begründeten sich aus der Annahme, dass Massenmedien eine direkte Wirkung auf den Rezipienten haben und ihn somit direkt beeinflussen (vgl. Baacke 1980, S. 25f). Der Rezipient wurde dabei passiv und die Massenmedien fast unbegrenzt in ihrer Wirkung verstanden. Diese Annahme galt im Besonderen für Kinder und Jugendliche. Daher sollten Kinder und Jugendliche durch Verbote und Entsaugungen von den Medien ferngehalten werden, um sie vor den schädigenden Einflüssen der Medien zu schützen (vgl. Breuer; Hüther; Schorb 1979,

S. 18 und Tulodziecki 2005, S. 28). Ähnlich wie in der heutigen pädagogischen Diskussion (vgl. Spitzer, Manfred, 2005: Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft) wurden bei Konsum von Massenmedien sowohl Realitätsverluste als auch Verfall der kulturellen Werte und die Entstehung aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen befürchtet.

Die zweite oben genannte Komponente der Bewahrpädagogik führte gleichzeitig zur Nutzung des Films für die Schul- und Volksbildung (vgl. Hüther; Podehl 2005, S. 118f).

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden alle pädagogischen Zielsetzungen der politischen und propagandistischen Nutzung unterworfen. Deshalb kann nach Hüther und Podehl „von einer Medienpädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“ (Hüther; Podehl 2005, S. 120) während dieser Zeit nicht gesprochen werden. Abgesehen von wenigen Ausnahmen, beispielsweise der kritischen Seherziehung von Adolf Reichwein, wurde jegliche Medienerziehung durch die staatliche Medien- und Bildungspolitik abgelöst oder unterbunden (vgl. Hüther; Podehl 2005, S. 120ff).

Nach dem zweiten Weltkrieg erreichte die Bewahrpädagogik im deutschsprachigen Raum im Rahmen der Filmerziehung einen neuen Höhepunkt. Die medienerzieherischen Konzepte dieser Zeit waren noch immer stark normativ geprägt und hatten die Bewahrung von Kindern und Jugendlichen vor negativen Medieneinflüssen als Zielsetzung. Im Unterschied zur ersten Phase verfolgte aber der präventiv-normative Ansatz eine Entwicklung von der Fremdbewahrung zur Selbstbewahrung. Den Jugendlichen wurden Kriterien vermittelt, die ihnen eine Bewertung eines Filmes in „gut“ und „schlecht“ ermöglichen sollten. Damit war die Absicht verbunden, dass die Rezipienten „zur Eigenbewahrung vor schädigenden Medieneinflüssen“ (Hüther; Podehl 2005, S. 122) befähigt werden und ein selektierendes Medienverhalten zeigen. Diese Aufgaben fielen im schulischen Kontext dem medienkundlichen Unterricht zu, der eine Selbst-Immunisierung der Jugendlichen verfolgte. Im Rahmen der Filmerziehung wurden Filmgespräche zur Förderung eines selbstständigen und kritischen Filmverständnisses geführt. Die pädagogische Methode der Filmerziehung entsprang unter anderem dem medienpädagogischen Konzept von Martin Keilhacker und seinem Team aus Deutschland. Keilhacker verfolgte in seinem medienpädagogischen Konzept nicht nur die Bewahrung der Kinder und Jugendlichen

vor negativen Einflüssen durch ungeeignete Filme, sondern auch gleichzeitig die Hinführung zu wertvollen und guten Filmen. Diese pädagogischen Zielsetzungen der Filmerziehung wurden flankiert von Maßnahmen des Jugendmedienschutzes bzw. durch Aktionen wie „Der gute Film“ (vgl. Schorb 2008a, S. 52ff).

Edith Blaschitz beschreibt in ihrem Artikel „Kampf gegen Schmutz und Schund - Medienrezeption in Österreich (1945-1965)“ ausführlich die österreichische Situation. Die Medienerziehung orientierte sich stark an deutschen Positionen, insbesondere am Konzept der Filmerziehung von Martin Keilhacker. Ähnlich wie in Deutschland wurden auch in Österreich Filmbegutachtungsstellen und Jugendschriftenkommissionen ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt stand im Sinne der Bewahrpädagogik der Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gefährdungen durch Massenmedien. Den Höhepunkt dieser Entwicklung erreichte Österreich durch die Einführung des Bundesgesetzes vom 31. 3. 1950, BGBl 97, des sogenannten „Schmutz- und Schundgesetzes“. Auf gemeinsame Initiative des Unterrichtsministeriums, der Schul- und Jugendbehörden, der österreichischen Bundesländer, sowie kirchlicher und politischer Organisationen, wurde etwas später die Aktion „Der gute Film“ gegründet, die den Vertrieb und die Vermittlung pädagogisch sinnvoller, inhaltlich und formal bedeutender Filme speziell für Kinder und Jugendliche verfolgte (vgl. Blaschitz 2008, S. 143). Auch in der Schweiz war laut Doelker die Medienpädagogik stark von der Bewahrpädagogik geprägt, und Medien wurden kulturpessimistisch betrachtet (vgl. Doelker 2005, S. 16).

3.2 Funktional-systemorientiertes Konzept

Mit dem Aufkommen des Massenmediums Fernsehen war die Konzeption der präventiv-normativ geprägten Medienkunde nicht mehr zielführend. Eine Neupositionierung der Medienpädagogik wurde daher notwendig. Das funktional-systemorientierte Konzept führte zu einem neuen Ansatz, in dessen Mittelpunkt die Mediennutzung für Information und Bildung und die Förderung des mündigen Medienrezipienten standen. Dieser sollte befähigt werden, Programmangebote nach Kriterien auszuwählen, bewusst zu nutzen und selbstständig zu bewerten. Der neue medienpädagogische Ansatz, der nur einen geringen Zeitraum umfasste, setzte wesentliche Akzente für die weitere Entwicklung der Medienpädagogik. So rückte das

funktional-systemorientierte Konzept verstärkt die Bedeutung der Medien und der Medienerziehung für die Entwicklung von Demokratie und Kultur in den Mittelpunkt der pädagogischen Betrachtung (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 161ff). Zusätzlich wurde das Massenmedium Fernsehen gezielt als Lernmedium eingesetzt und damit die Hoffnung verbunden, gesellschaftliche und soziale Benachteiligungen kompensieren zu können. Als typisches Beispiel dieser Initiativen gilt die amerikanische Vorschulserie „Sesame Street“ (Kübler 2006, S. 15). Das funktional-systemorientierte Konzept weist aber auch einige Schwächen auf. Das Konzept war erstens zu stark auf das System und auf die Erfüllung seiner vorgegebenen Funktion in diesem orientiert und konnte zweitens die klare Rollentrennung zwischen Medienrezipienten und –produzenten, die weiterhin nur eine kleine Gruppe umfasste, nicht überwinden (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 161ff).

3.3 Exkurs I - Lehrplankonzeption „Medienkunde in der Schule“ von Ludwig Kerstiens

Für diese wissenschaftliche Arbeit ist besonders die Lehrplankonzeption „Medienkunde in der Schule“ von Ludwig Kerstiens von Interesse. Kerstiens entwarf als einer der ersten deutschen Erziehungswissenschaftler Anfang der 1970er-Jahre eine pädagogische Umsetzung des funktional-systemorientierten Konzepts, das sich an der Kommunikation mittels Massenmedien orientierte. War bisher die Bewahrung von Kindern und Jugendlichen vor negativen Medieneinflüssen ein wichtiges pädagogisches Ziel, so führte der neue Ansatz dazu, dass die Mediennutzung für Information und Bildung und der mündige Medienrezipient in den pädagogischen Mittelpunkt rückten. Dieser geänderte Ansatz bei der Erstellung der Lehrplankonzeption von Kerstiens basiert auf folgenden theoretischen Annahmen (vgl. Kerstiens 1971, S. 11ff):

- Kommunikation ist der menschliche Austausch über ein Objekt der Wirklichkeit „durch Handlungen, Gesten, Bilder oder Worte [...]“ (Kerstiens 1971, S. 12). Sie hat für die Entwicklung des Menschen eine besondere Bedeutung und ermöglicht ihm erst die Erschließung seiner Umwelt.

- Sowohl der Kommunikator, der sich mitteilt, als auch der Rezipient, der die Mitteilung aufnimmt, sind aktiv. Die Wirklichkeit wird bei jedem Kommunikationsprozess vom Kommunikator bzw. Rezipient subjektiv gedeutet.
- Medien sind Träger oder Mittel für Nachrichten und Information über Raum und Zeit. Sie ermöglichen eine indirekte Kommunikation und liefern dabei eine vermittelte Welt. Massenmedien ermöglichen einem Kommunikator, Informationen oder Nachrichten an eine unbegrenzte Anzahl von Rezipienten zu senden.
- Die vermittelte Welt ist nicht identisch mit der Wirklichkeit, sondern sie wird vom Kommunikator subjektiv erstellt. Dazu bestimmen die Medien, die ihre eigenen Gesetze besitzen, Auswahl und Gestaltung der vermittelten Welt mit.
- Medienbotschaften wirken auf verschiedene Rezipienten unterschiedlich.
- Massenmedien verfolgen wirtschaftliche Interessen.

Kerstiens sieht sein Konzept der Medienkunde eng mit der Kommunikationserziehung verbunden. Als allgemeines Erziehungsziel wird der mündige Rezipient gesehen, der sich in einer vermittelten Welt bewähren muss. Ausgehend von den theoretischen Annahmen und dem allgemein formulierten Ziel werden die Grobziele für den medienkundlichen Unterricht formuliert, die vor allem auf die Vermittlung von Wissen und Erkenntnissen abzielen. Anhand dieser Lernziele entwirft Kerstiens allgemeine Themen für die Medienkunde und schließt daran einige konkrete Gegenstände für den Unterricht an, die im medienkundlichen Unterricht behandelt werden können.

3.3.1 Grobziele für den medienkundlichen Unterricht

Verstehen

Die Heranwachsenden sollen lernen, die Angebote der Massenkommunikation, die ihnen zu einer erweiterten Welterkenntnis dienen, zu verstehen. Dazu ist die Erkenntnis der Jugendlichen notwendig, in einer vermittelten Welt zu leben. Diese vermittelte Welt ist durch den Kommunikator, durch die Strukturgesetze des Mediums und durch den Mitteilungstyp geprägt. Der Rezipient selbst wirkt als ein Deuter der Deutung, der sich somit der Wirklichkeit nur annähern kann. Aus diesem Grobziel leitet Kerstiens einige Teilziele wie Sprache der Information (Propaganda, Werbung, ...), Bildersprache in

Film und Fernsehen, Intentionen der Kommunikatoren usw. ab (vgl. Kerstiens 1971, S. 37f).

Beurteilen

Das Verstehen bildet die Grundlage für das Beurteilen und das Stellungnehmen zu bestimmten Medienangeboten. Kerstiens betrachtet das Beurteilen vor allem als die Fähigkeit, Entscheidungen treffen zu können, denn „wer dabei stehen bleiben wollte, alles zu verstehen und gelten zu lassen, würde sich nicht als mündig-kritischer Rezipient erweisen“ (Kerstiens 1971, S. 38). Dazu muss der Einzelne unter anderem Unterschiede und Abhängigkeiten von Medien und Mediensystemen erfassen können, um gesellschaftliche und bildungspolitische Funktionen der Massenmedien wissen und sich der möglichen Gefahren von Massenmedien bewusst sein (vgl. Kerstiens 1971, S. 38f).

Einordnen

Die neuen Kommunikationsmöglichkeiten trugen wesentlich dazu bei, dass sich die gesellschaftlichen und die persönlichen Existenzen veränderten. Kerstiens leitet daraus ein grundlegendes Ziel für den medienkundlichen Unterricht ab: „Der Mensch muss lernen, auf Grund seines verstehenden Urteils seine Teilnahme an der Massenkommunikation sinnvoll in sein Leben einzuordnen“ (Kerstiens 1971, S. 39). Dazu sollen die Jugendlichen zu einer Form der *Selbsteinsicht* geführt werden (vgl. Kerstiens 1971, S. 39f).

3.3.2 Allgemeine Themen für die Medienkunde

Im medienkundlichen Unterricht sollen die oben beschriebenen Ziele anhand von elementaren, allgemeinen Themen umgesetzt werden (vgl. Kerstiens 1971, S. 40ff).

Der Kommunikator

Dem Kommunikator kommt in einer von Massenmedien geprägten Welt eine zentrale Rolle zu. Daraus leitet Kerstiens das zentrale Thema eines medienkundlichen Unterrichts ab: „Was den Rezipienten durch die Medien erreicht ist das Werk von Menschen“ (Kerstiens 1971, S. 40).

Die Schülerinnen und Schüler sollen daraus lernen,

- dass zwischen der Darstellung und dem Dargestellten deutlich unterschieden werden muss,
- dass der Kommunikator dem Rezipienten seine Interpretation der Wirklichkeit liefert,
- dass einige Kommunikatoren den Rezipienten in der Auswahl der Darstellung der Wirklichkeit bewusst berücksichtigen und
- dass eine Interdependenz von Wirklichkeit und Darstellung von Wirklichkeit existiert.

Die Struktur des Mediums

Jedes Medium hat seine eigenen Strukturgesetze, die den Kommunikator in seiner Interpretation der Wirklichkeit beschränken. Denn „nicht nur der Kommunikator als Interpret, sondern sie (Massenkommunikationsmittel, Anm. Autor) selbst bestimmen die übermittelte Deutung der Wirklichkeit“ (Kerstiens 1971, S. 42). Die Schülerinnen und Schüler sollen daraus lernen, dass

- unterschiedliche Medien zu unterschiedlichen Rezeptionsprozessen führen,
- jedes Medium seine eigenen technischen und sozialen Bedingungen hat und
- Medien auf die soziale Struktur einer Gesellschaft wirken.

Der Rezipient

Im Konzept von Kerstiens hat der Rezipient aus (medien-) pädagogischer Perspektive eine besondere Bedeutung, da es weniger darauf ankommt, „was gesendet wird und welche Intentionen der Kommunikator hat, sondern auf das, was beim Empfänger ankommt und wie er das Aufgenommene verarbeitet“ (Kerstiens 1971, S. 44). Auf den Rezipienten sind sowohl das allgemeine Ziel des mündigen Individuums als auch die Unterrichtsziele Verstehen, Beurteilen und Einordnen gerichtet.

Die gesellschaftliche Relevanz der öffentlichen Kommunikation

Kerstiens stellt die Bedeutung der Medien für die Gesellschaft in den Mittelpunkt dieses Themenkreises. Im medienkundlichen Unterricht sollen die Aufgaben der Medien im Hinblick auf Informationsfluss, Bildung, Demokratie, Freizeitgestaltung und Wirtschaft behandelt werden.

3.3.3 Gegenstände des Unterrichts

Die oben angeführten allgemeinen Themen sollen im Unterricht an konkreten Gegenständen behandelt werden, um sie für die Jugendlichen begreifbar zu machen. Kerstiens zählt dazu einige Beispiele auf: Nachricht, Bild, Fiktion und Realität, Struktur medialer Aussagen, Stilformen medialer Aussagen, Funktion der Überschrift, Werbeaspekt medialer Aussagen, Rolle des Menschen in der medialen Aussage, Medien als Wirtschaftsfaktor usw. (vgl. Kerstiens 1971, S. 47ff).

Kerstiens Entwurf zur Medienkunde steht in der Tradition der funktional-systemorientierten Medienpädagogik und orientiert sich an der Kommunikations-erziehung. (Massen-) Medien wie Zeitungen, Film und Fernsehen werden nicht mehr als reine Gefährdung von außen gesehen, sondern auch als Beitrag für die Entwicklung der Gesellschaft und der einzelnen Individuen akzeptiert. Im Zentrum der medienpädagogischen Erziehung steht der kritisch-mündige Rezipient, der durch die Vermittlung von Wissen und Erkenntnissen Medien und Medienbotschaften verstehen, beurteilen und einordnen können soll. Dementsprechend wird der Rezipient als aktiver Teilnehmer am Kommunikationsprozess gesehen. Obwohl der Entwurf zur Medienkunde stark normativ geprägt ist und noch einige Aspekte, die später an Bedeutung gewinnen, wie die Handlungsorientierung oder die variable Kommunikator-Rezipienten-Rolle ausspart, enthält er zwei bedeutende Ansätze:

Erstens zeichnet sich der Entwurf durch einen medienübergreifenden Charakter aus und kann auf alle (Massen-) Medien übertragen werden. Vorangegangene Entwürfe wie die Filmerzziehung waren auf ein bestimmtes Medium bezogen.

Zweitens weist der Entwurf mit den allgemeinen Themen wie Kommunikator, Struktur der Medien, Rezipient und gesellschaftliche Relevanz der öffentlichen Kommunikation auf zukünftige Entwicklungen hin.

3.4 Kritisch-emanzipatorisches Konzept

Anfang der siebziger Jahre gewann die Medienkunde unter dem Einfluss einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik an Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum kam es zu einer neuerlichen Diskussion um die Einführung eines eigenen Unterrichtsgegenstands

Medienkunde, die aber letztlich an übervollen Fächerkanons der einzelnen Schulen scheiterte (vgl. Schorb 2005b, S. 264). Zu dieser Zeit war die Entwicklung der Medienpädagogik stark von Einflüssen der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule geprägt und führte dazu, dass Medientheorie als Gesellschaftstheorie verstanden wurde. Massenmedien wurden als Herrschaftsinstrument begriffen, die durch ihre manipulative Wirkungskraft bewusst die Entwicklung eines autonomen und mündigen Subjekts behinderten. Begriffe wie Kulturindustrie, die die Medienindustrie in einen direkten Zusammenhang mit der kapitalistischen Produktion stellte, und Bewusstseinsindustrie, die über Massenmedien fertige Denk- und Wahrnehmungsangebote liefern sollte, prägten den kultur- und medienkritischen Diskurs (vgl. Hug 2002, S. 189f). Die Medienpädagogik verfolgte dabei das Ziel, Massenmedien als politisches und ökonomisches Herrschaftsinstrument zu enthüllen und den kritischen und mündigen Rezipienten in den Mittelpunkt der medienpädagogischen Bemühungen zu stellen. Im schulischen Unterrichtsgegenstand Medienkunde sollten gerade diese Zusammenhänge zwischen Massenmedien, Manipulation und Herrschaft aufgezeigt und die Jugendlichen zu kritischen und mündigen Rezipienten erzogen werden. Inhaltlich standen die Analyse von Massenmedien in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang und die Verdeutlichung, „daß Medien nur in einem gesellschaftlichen Kontext existieren, ja mehr noch, diesem Kontext ihre Existenz verdanken“ (Breuer; Hüther; Schorb 1979, S. 22) im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Dazu wurde das Verhältnis von medialer Kommunikation und Gesellschaft als ein wechselseitiges, das zu einer Transformation von Gesellschaft und ihren Medien beiträgt, gedacht. Breuer, Hüther und Schorb beschreiben die emanzipatorischen Ansätze der Medienpädagogik nach Mohn 1976 als Ziel, dass Jugendliche „in die Lage versetzt werden, in der Surrogathaftigkeit medialer Angebote die Differenz zu ihren eigenen Interessen, Lebensperspektiven, Wünschen, Hoffnungen, Tagträumen etc. zu erkennen und dieses Defizit selbst zu erleben“ (Breuer; Hüther; Schorb 1979, S. 21). In der praktischen Umsetzung der Ziele der kritisch-emanzipatorischen Medienpädagogik wurde die Produktion eigener Medien und Medienbotschaften als Ausdruck einer Gegenöffentlichkeit forciert. Zusätzlich sollte das eigene Gestalten von Medienprodukten den Jugendlichen auch die Gelegenheit eröffnen, Einblicke in die manipulativen Möglichkeiten von Medien zu erlangen (vgl. Niesyto 2006, S. 29). Daraus ergaben sich nach Tulodziecki generell neue

medienpädagogische Zielsetzungen für die Schule, die einerseits der (Ideologie-) Kritik einen festen Platz in der Medienerziehung zuordneten und andererseits zum aktiven Gebrauch von Medien als Ausdruck der eigenen Interessen führten (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 163ff und Tulodziecki 2006, S. 49f). In Österreich wurde zu dieser Zeit weiterhin die bewahrpädagogische Film- und Medienerziehung beibehalten, die stark von christlichen Werten geprägt war (vgl. Blaschitz; Seibt 2008a, S. 19).

3.5 Handlungsorientiertes Konzept

In den 1970er-Jahren wurde der kritisch-emanzipatorische Ansatz der Medienpädagogik unter Bezug auf Medien- und Kommunikationstheorien zu einem neuen Konzept weiterentwickelt, das als reflexiv-praktisch oder auch handlungsorientiert bezeichnet wird. Diese Weiterentwicklung führte von einer medienorientierten zu einer rezipientenorientierten Sichtweise, die den Menschen als Rezipient und Produzent in den Mittelpunkt der Betrachtung rückte (vgl. Tulodziecki 2005, S. 28f). Die älteren medienpädagogischen Ansätze waren noch eher von einem Wirkungsansatz geprägt, der von einem passiven Rezipienten ausging und Kommunikationsprozesse asymmetrisch verstand. Der oben genannte Perspektivenwechsel führte zum Nutzen-Ansatz, der aktive Mediennutzer in einem symmetrischen Kommunikationsprozess sieht (vgl. Baacke; Ferchhoff; Vollbrecht 1997, S. 41ff). Dieser Ansatz reicht weit in die 1930er-Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück und wurde in Deutschland vor allem durch die Radiotheorie von Berthold Brecht bekannt. Brecht forderte zu dieser Zeit die Umwandlung der Radiogeräte von Distributions- in Kommunikationsgeräte, die eine aktive Mitarbeit und Teilhabe der Rezipienten, die damit selbst zu Produzenten wurden, ermöglichen sollten. Das Kommunikationsgerät Radio sollte damit zum Mittel für gesellschaftliche Debatten werden. Die Idee wurde in den 1970er-Jahren, angeregt durch neue Entwicklungen der Medientechnologie, wieder aufgegriffen und von Dieter Baacke kommunikationstheoretisch fundiert. Medien sollten dabei aktiv zur „Entwicklung kommunikativer Kompetenz auf dem Weg der Subjekte zu ihrer Emanzipation genutzt werden [...]“ (Schorb 2008b, S. 78). Damit stellte sich für die Medienpädagogik im Allgemeinen und speziell im schulischen Bereich an Stelle der bisherigen Frage nach der Wirkung der Medien auf den Nutzer eine neue Frage,

nämlich die, was die Jugendlichen mit Medien machen. Um diese Frage klären zu können, war es notwendig, die Bedürfnisse, Kenntnisse, Lebensbedingungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mediennutzer in die praktischen und theoretischen Überlegungen mit einzubeziehen. Mediennutzer wurden also nicht mehr als passive Medienkonsumenten verstanden, sondern als aktive Nutzer, die sich Medien in ihren Lebensumgebungen alltäglich aneignen und diese in ihren Alltag integrieren. Dieser Ansatz wurde von zwei Leitzielen geprägt: Kommunikationskompetenz und Handlungskompetenz (vgl. Hüther; Podehl 2005, S. 126). Es wurde davon ausgegangen, dass ein Individuum zur aktiven Mitgestaltung privater, beruflicher und politischer Umwelten Kommunikationsfähigkeit benötigt, wobei die Kommunikation größtenteils indirekt über Medien geführt wird. Handlungskompetenz im Umgang mit Medien sollte den Einzelnen dazu befähigen, Medien zu handhaben und sie zur Artikulation eigener Vorstellungen und Bedürfnisse zu verwenden. Damit wurden Medienrezeption und Medienproduktion im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz zur zentralen Leitidee der Medienpädagogik und die Förderung dieser Leitideen zum Leitziel der medienpädagogischen Arbeit. Die medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen orientierte sich dabei an deren Bedürfnissen, Lebenswelten und Erfahrungen. Ihr Medienhandeln wurde als aktive Auseinandersetzung und Aneignung mit und von der Welt gesehen.

Mit der Veröffentlichung der Habilitationsschrift Baackes „Kommunikation und Kompetenz“ Anfang der 1970er-Jahre begann die moderne, auf den Kompetenzbegriff gerichtete Medienpädagogik (vgl. Nolda 2002, S. 57). Nach Kübler wurde mit dem Aufgreifen des Kompetenzbegriffes ein Paradigmenwechsel, auf alle Fälle die Abkehr von bewahrpädagogischen Ansätzen, eingeleitet. Im Mittelpunkt der Medienpädagogik stand nicht mehr die Bewahrung vor negativen Medieneinflüssen, sondern die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, also der Kompetenzen der Jugendlichen im Umgang mit Medien (vgl. Kübler 1996, S. 13f). Mit der zunehmenden Bedeutung der Medienkompetenz für die medienpädagogischen Theorie- und Handlungsansätze stieg auch die medienakzeptierende Haltung, und es konnte eine Abgrenzung zur bewahrpädagogischen Theorie geschaffen werden. Dieser neue medienpädagogische Theorieansatz führte zu unterschiedlichen Konzepten der Medienkompetenz, auf die später noch näher eingegangen wird. Allen Konzepten gemeinsam ist dabei das Element

der Reflexion, das sich auf den eigenen Medienumgang und auf die gesellschaftliche Funktion von Medien richtet (vgl. Baacke 1996, Schorb 1995, Moser 1999, Spanhel 1999, Aufenanger 2001, Groeben 2002, Tulodziecki 2005 u.a.). Seit Mitte der 1990er-Jahre gilt das Konzept der Medienkompetenz als primäre Zielkategorie der Medienpädagogik (vgl. Hacke; Welling 2009, S. 1).

Auch in Österreich erlebte die Medienpädagogik Mitte der 1990er-Jahre eine Neuorientierung mit kommunikationstheoretischem Schwerpunkt. An der Universität Klagenfurt entwickelte die Projektgruppe Medienerziehung rund um den Mediendidaktiker Klaus Boeckmann das alternative Konzept „Medienmündigkeit“ als Abgrenzung zum dominierenden Medienkompetenz-Konzept. Dieser Begriff konnte sich aber nicht im medienpädagogischen Diskurs festigen (vgl. Blaschitz; Seibt 2008a, S. 21).

Mit den unterschiedlichen Zielsetzungen der Medienpädagogik wandelte sich auch das Verständnis um den Begriff Medienkunde. Obwohl sich aus dem Konzept der Medienkompetenz selbst ein pädagogischer Auftrag ableiten ließ, nämlich dass sich der „medienkompetente“ Mensch nicht entwicklungslogisch entfaltet, sondern einer Förderung durch schulische und außerschulische Institutionen bedarf, schien die Konzeption eines Unterrichtsfachs Medienkunde überholt. Die Medienpädagogik war stark kommunikations-, handlungs-, projekt- und situationsorientiert und für Baacke - so führt er in seinem Aufsatz „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“ aus - bedarf gerade sein Konzept, das „weder inhaltliche Vorgaben anbiete noch didaktische oder methodische Hilfen gebe“ (Baacke 1999b, S. 35), des didaktischen Konzepts des Projektunterrichtes. Damit setzt Baacke ein klares Statement für schulische Konzepte, die die biographischen und lebensweltlichen Bedingungen der Jugendlichen berücksichtigen, und gegen eine lehrbuchmäßige Wiedergabe von medienpädagogischen Lehrinhalten. Medienpädagogische Inhalte wurden somit vor allem durch Formen von Projektarbeiten und von praktischer Medienarbeit vermittelt, und ein inhaltlich festgelegtes medienkundliches Curriculum wurde für die praktische pädagogische Umsetzung der genannten Konzepte nicht förderlich gesehen.

3.6 Exkurs II - Lehrplan „Handlungsorientierte Medienerziehung“ von Arnold Fröhlich

Unter diesen neuen medienpädagogischen Bedingungen veröffentlicht der Schweizer Medienpädagoge Arnold Fröhlich Anfang der 1980er-Jahre einen Lehrplänenwurf für eine handlungsorientierte Medienerziehung. Der schulische Lehrplänenwurf richtet sich an alle Schulstufen und ist für eine fächerübergreifende Durchführung von Medienerziehung konzipiert. Fröhlich versteht Medienerziehung „als Pädagogik über Medien im Sinne von Massenkommunikationslehre, indem die Massenmedien zum Gegenstand des Unterrichtes gemacht werden“ (Fröhlich 1982, S. 8). Er unterscheidet zwei der Medienerziehung immanente Bereiche, nämlich den der Medienkunde als Wissen über Massenmedien und den des Handelns mit Medien. (Massen-) Medien sind für Fröhlich „technische Verbreitungsmittel, die selbst bedeutungstragend sind [...] und durch ein gesellschaftliches Verteilsystem (Institution) bestimmt sind“ (Fröhlich 1982, S. 6). Demgemäß sind Medienapparate, wie Telefon oder Radiogerät und Medieninhalte keine Medien.

Sein Konzept beruht auf vier Merkmalen, die zwar nicht gleichwertig anzusehen sind, jedoch in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Das zentrale Merkmal und die wesentliche Grundlage seines Lehrplänenwurfs für eine Medienerziehung in der Schule ist die Handlungsorientierung. Im Merkmal Kommunikationsorientierung sieht Fröhlich ein allgemeines Unterrichtsprinzip, das nicht nur auf medienerzieherische Inhalte beschränkt werden kann. Das Merkmal Projektorientierung stellt zwar keine Voraussetzung für einen medienpädagogischen Unterricht dar, kann aber zu dessen Realisierung hilfreich sein. Für Fröhlich hat das letzte Merkmal Situationsorientierung eher einen pragmatischen Charakter, das Praxiswege aufzeigen soll (vgl. Fröhlich 1982, S. 3ff).

Als theoretische Grundlage für die Entwicklung eines Lehrplans zur Medienerziehung dient vor allem der interaktionistisch-handlungstheoretische Ansatz, der von Dieter Baacke in Zusammenhang zur Medienpädagogik gebracht wurde. Dieser Ansatz bewirkt eine Umkehrung der wissenschaftlichen Blickrichtung vom Objekt zum Subjekt, geht von der Situation des Individuums aus und versucht den Lebens- und Wissenshorizont und die lebensweltlichen Bedürfnisse des Einzelnen zu

berücksichtigen. Somit bezieht Fröhlich Erfahrungen und Bedürfnisse des Individuums mit in die Konzeption eines medienkundlichen Unterrichts ein und verfolgt als Ziel „die Gewinnung eines Selbstvertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit, die der in jedem Sinne des Wortes ohnmächtige Rezipient massenmedialer Kommunikate tagtäglich zu verlieren droht“ (Fröhlich 1982, S. 61).

Die Lehrplankonzeption besteht aus Leitideen, die als Leitlinien für die handlungsorientierte Medienerziehung dienen, und einem Stoffkatalog, der mögliche medienbeeinflusste Situationen skizziert.

3.6.1 Leitideen

Situationsorientierung

Medienerziehung muss die spezifischen Lebenssituationen der Lernenden und deren Thematisierung im Unterricht berücksichtigen. Damit rücken die durch Medien beeinflussten aktuellen Lebenssituationen der Jugendlichen und die daraus resultierenden Probleme in den Mittelpunkt der Betrachtung. Schüler sollen befähigt werden, nicht nur ihren medialen Lebensraum zu erklären und in einen größeren Begründungszusammenhang zu stellen, sondern auch situationsangemessen handeln zu können (vgl. Fröhlich 1982, S. 181f und S. 189f).

Handlungsorientierung

Handeln ist eine selbstbestimmte Aktivität eines Individuums und ist von der Entwicklung des Individuums und von der jeweiligen Situation abhängig. Als Ziel verfolgt deshalb die handlungsorientierte Medienerziehung „die Förderung selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten der Schüler in ihrer konkreten, von ihnen mitgestaltbaren schulischen und familiären Umwelt“ (Fröhlich 1982, S. 121). Dabei ist die Medienverwendung der Schülerinnen und Schüler ein zentraler Punkt, der auch deren Rezeptionskompetenz, wie Wissen über massenkommunikative Produkte und deren kritische Analyse fördert. Somit verfolgt das Konzept von Fröhlich die Selbsttätigkeit der Jugendlichen mittels Medien (vgl. Fröhlich 1982, S. 121ff und S. 190).

Kommunikationsorientierung

Massenkommunikation ist ein Spezifikum von Kommunikationsvorgängen. Im Zentrum einer handlungsorientierten Medienerziehung steht daher die kommunikative Kompetenz, die Handlungs- und Artikulationsfähigkeit des Individuums in kommunikativen Prozessen meint. Sie schließt sowohl die Fähigkeit der Analyse von Kommunikationsbedingungen als auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion ein. Dabei sollen die Jugendlichen lernen, unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten zu nutzen und ihren eigenen Standort und ihre eigene Rolle zu erkennen (vgl. Fröhlich 1982, S. 138ff und S. 192).

Projektorientierung

Handlungsorientierte Medienerziehung bedarf einer speziellen unterrichtlichen Umsetzung, die die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Mit-Gestaltung, Mit-Bestimmung und Mit-Verantwortung ihrer Lebenswirklichkeit fördert. Eine projektorientierte Arbeitsform bietet viele Ansatzpunkte für die Förderung oben angeführter Fähigkeiten, da diese auf eine handelnde Auseinandersetzung mit Themen abzielen, die aus den Lebensräumen des Jugendlichen stammen (vgl. Fröhlich 1982, S. 154ff und S. 191f).

3.6.2 Stoffkatalog

Der Stoffkatalog besteht aus Situationen, die sich aus Problemfeldern beim Umgang von Jugendlichen mit Medien ergeben, und ersetzt eine Festlegung auf bestimmte medienkundliche Inhalte. Entsprechend den Leitideen resultieren daraus unter anderem folgende Unterrichtsaktivitäten:

- Beobachten, Beschreiben, Interpretieren und Urteilen über Medien und Medienbotschaften
- Empfangen, Entschlüsseln, Verschlüsseln und Senden von Botschaften wie Mimik, Gestik, Wort, Bild, Ton und deren Kombinationen
- Selbstreflexion und Reflexion der Kommunikation
- Selbstständiger und selbstverantwortlicher Umgang mit Medienapparaten wie Telefon, Radio und TV-Geräten, Foto-, Film- und Videokameras, usw.

- Selbstständige und selbstverantwortliche Gestaltung und Verbreitung von Texten mittels Brief, Plakat, Klassenzeitung, Hörspiel, Film, usw.

Fröhlichs Lehrplanentwurf zur Medienerziehung steht in der Tradition des interaktionistisch-handlungstheoretischen Ansatzes der Medienpädagogik und orientiert sich an den vier Leitideen: Handlungs-, Kommunikations-, Projekt- und Situationsorientierung. Die Handlungsorientierung zielt dabei auf die Förderung selbstbestimmten Handelns der Schülerinnen und Schüler ab. Kommunikationsorientierung verweist darauf, dass im Mittelpunkt des Unterrichts die Beschäftigung mit allen Arten und Aspekten von Kommunikation steht. Projekt- und Situationsorientierung fordern ein prozesshaftes, kooperatives Lernen unter Berücksichtigung der Lebensverhältnisse der Schülerinnen und Schüler ein. Im Vergleich zum Lehrplanentwurf nach Kerstiens lassen sich folgende neue, wesentliche Ansätze erkennen:

Erstens werden im Lehrplanentwurf nach Fröhlich Medien und Mediengebrauch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler betrachtet.

Zweitens werden dadurch auch die schulischen und außerschulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Medien und deren Bedürfnisse und Möglichkeiten im Alltag als wesentliche Elemente berücksichtigt.

Drittens weist Fröhlich darauf hin, dass für die schulische Umsetzung der Medienerziehung spezifische Lernsituationen berücksichtigt werden müssen. Diese müssen handlungsorientiert sein und sich an den Alltagssituationen der Schülerinnen und Schüler orientieren.

3.7 Exkurs III - Curriculumprojekt Medienerziehung in der österreichischen Hauptschule

Ende der 1970er-Jahre wird auch in Österreich ein medienpädagogisches Projekt in Angriff genommen. Das Projekt verfolgt die Entwicklung eines Curriculums für ein Freifach „Medienerziehung“ in der Hauptschule, das sich an einem erfahrungsoffenen und schülerzentrierten Unterricht orientiert. Dazu werden rund 35 Unterrichtseinheiten entwickelt, die den Lehrerinnen und Lehrern als variable Unterrichtsvorlage dienen

sollen. Die Ziele dieses Unterrichts sind im Wesentlichen auf zwei Bereiche gerichtet, nämlich

- „auf die Vermittlung von Einsichten und
- auf die Erreichung von Kompetenzen auf der Handlungsebene“ (Bauer 1979, S. 12)

Die Einsichten sollen die Schülerinnen und Schüler dazu führen, dass sie einerseits ein Verständnis für ihr Medienverhalten und andererseits ein reflektiertes Verhältnis auf die eigenen Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf Inhalte und Funktionen der Massenmedien entwickeln. Auf der Handlungsebene sollen sie alternative Verhaltensformen gegenüber den Massenmedien ausprobieren und üben können.

Die Unterrichtseinheiten thematisieren Problemkreise aus den medialen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und gliedern sich in die Bereiche thematische Einführung, Intentionen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten. Als Themen dienen zum Beispiel „Mediennutzung und Freizeit“ oder „Welche Funktion haben Medien?“.

Das Curriculumprojekt ist als Ergänzung zu dem vom Ministerium 1973 verordneten Unterrichtsprinzip Medienerziehung gedacht, das offensichtlich zu wenig effektiv erschien (vgl. Bauer 1979, S. 8ff).

Obwohl von einem Lehrplan im herkömmlichen Sinne auf Grund der alleinigen Strukturierung durch Unterrichtseinheiten nicht gesprochen werden kann, enthält das Curriculumprojekt Medienerziehung zwei wesentliche Ansätze. Erstens setzt es den handlungsorientierten Ansatz im schulischen Kontext konsequent um und streicht zweitens das Element der Reflexion für die Medienerziehung wesentlich hervor.

3.8 Zusammenfassung

Der Begriff der Medienkunde ist im schulpädagogischen Kontext eng mit Erziehungs- und/oder Bildungsaufgaben verbunden und wird im medienpädagogischen Diskurs unterschiedlich verwendet. Die einzelnen Zielsetzungen und Inhalte der Medienkunde variieren und leiten sich aus den jeweiligen medienpädagogischen Ansätzen ab. In der Phase der präventiv-normativen Bewahrpädagogik verfolgte die Medienkunde das

Anliegen, Kinder und Jugendliche vor schädlichen Einflüssen durch Massenmedien zu schützen. Das funktional-systemorientierte Konzept führte zu einem neuen Ansatz der Medienkunde, die die Mediennutzung für Information und Bildung in den Mittelpunkt rückte. Zu einer gänzlich neuen Perspektive leitete das kritisch-emanzipatorische Konzept der Medienpädagogik über mit dem Ziel, Massenmedien als politisches und ökonomisches Herrschaftsinstrument zu enthüllen. Ein eigener Unterrichtsgegenstand Medienkunde sollte dazu dienen, die Zusammenhänge zwischen Massenmedien, Manipulation und Herrschaft aufzuzeigen und die Jugendlichen zu kritischen und mündigen Rezipienten zu erziehen. In den 1970er-Jahren wurde der kritisch-emanzipatorische Ansatz der Medienpädagogik unter Bezug auf Medien- und Kommunikationstheorien zu einem handlungsorientierten Konzept weiterentwickelt und führte zu einer rezipientenorientierten Sichtweise, die den Menschen als Rezipient und Produzent in den Mittelpunkt rückte. Gleichzeitig verlor der Begriff der Medienkunde stark an seiner schulpädagogischen Bedeutung, da die medienpädagogischen Inhalte ab diesem Zeitpunkt vor allem durch Formen der Projektarbeiten und praktischer Medienarbeiten vermittelt wurden. Heute bezieht sich der Begriff Medienkunde meist auf das Wissen über Medien und Mediensysteme und wird in verschiedenen Medienkompetenzkonzepten verwendet.

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird mit dem Begriff Medienkunde ein eigener Unterrichtsgegenstand benannt, dessen Zielsetzungen und Inhalte in der Tradition der handlungsorientierten Medienpädagogik stehen und auf den medienpädagogischen Konzepten der Medienkompetenz und der Media Literacy basieren. Im Unterrichtsgegenstand Medienkunde werden Medien, Mediensysteme und Medienhandeln selbst zum Gegenstand des Unterrichts.

4 Derzeitige schulische Konzepte für die Medienkunde

Im deutschsprachigen Raum wird die medienpädagogische Arbeit an den Schulen größtenteils in Form einer fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe organisiert. Da, wie oben ausführlich dargestellt, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieses medienpädagogischen Ansatzes offensichtlich ohne großen Erfolg bleibt, werden zusätzlich neue Umsetzungsmöglichkeiten erkundet. Dazu sollen in der Folge beispielhaft schulische Konzepte für die Medienkunde vorgestellt und nach Kriterien systematisch analysiert werden. Die einzelnen Kriterien, die als Fragen formuliert werden, orientieren sich dabei an folgender Hauptfrage: Wie hoch ist die Verbindlichkeit der einzelnen Konzepte für Schule, Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schüler?

1. Kriteriumsfrage: Existieren klare medienpädagogische Zielsetzungen und Inhalte und falls, welche?
2. Kriteriumsfrage: Sind medienpädagogische Themen und Inhalte zusätzlich in den Fachlehrplänen verankert und falls, wie?
3. Kriteriumsfrage: Sind unterrichtliche Zeitressourcen für medienpädagogische Themen und Inhalte festgelegt?
4. Kriteriumsfrage: Gibt es eine eigens ausgewiesene Leistungsbeurteilung für die erbrachten Arbeitsergebnisse im Rahmen des medienkundlichen Unterrichts?

Aus der Zusammenschau der vier Kriterien werden Schlüsse für die oben genannte Hauptfrage gezogen. Darüber hinaus wird eine Sammlung von inhaltlichen Anregungen für einen Lehrplan Medienkunde die Analyse ergänzen.

4.1 „Unterrichtsprinzip Medienbildung“ – Österreich

An Österreichs Schulen existiert kein eigener Unterrichtsgegenstand Medienkunde. Die medienpädagogische Arbeit in den österreichischen Schulen wird durch das Unterrichtsprinzip Medienbildung geregelt. Für die in dieser wissenschaftlichen Arbeit angesprochene Altersgruppe sind die einzelnen Unterrichtsprinzipien im ersten Teil „Allgemeines Bildungsziel“ des Lehrplans der HS (BGBl. II Nr. 134/2000) bzw. der

Unterstufe der AHS (BGBl. II Nr. 133/2000) unter dem Punkt „Bildungsbereiche“ angeführt. Die Bildungsbereiche fassen Inhalte und Ziele zusammen, die die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess beizutragen haben und bieten die Basis für die fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit. Die Unterrichtsprinzipien enthalten somit Inhalte, die in allen Schulstufen, Schultypen und Unterrichtsgegenständen berücksichtigt werden müssen und sind integrativ zu verstehen.

Die Inhalte und Ziele des Unterrichtsprinzips Medienbildung werden im dazugehörigen Grundsatzterlass Medienerziehung aus dem Jahre 2012 zusammengefasst. Eine Aktualisierung des Erlasses aus dem Jahr 2001 erfolgte auf Grund von technischen Neuerungen, „um den international gängigen Begriff ‚Medienbildung‘ zu verankern, den ‚netzwerkbasierten und sozialen Medien‘ Rechnung zu tragen und die neu entstandenen Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen zu bedenken“ (Rundschreiben des bm:ukk Nr. 4/2012). Zusätzlich finden nun neuere Empfehlungen der EU-Kommission zum Thema Media Literacy und Teilhabe an Kommunikationsnetzen Berücksichtigung.

Im folgenden Abschnitt wird nun auf den Grundsatzterlass Medienerziehung näher eingegangen, der sich in vier große Bereiche, nämlich Grundsätzliches, Begriffsdefinition, Zielsetzung der Medienerziehung und Durchführung, gliedert. Danach folgt eine kurze Darstellung der inhaltlichen Verankerung medienpädagogischer Themen in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Bildnerische Erziehung. Krucsay weist darauf hin, dass in diesen Unterrichtsgegenständen explizit auf Medien hingewiesen wird (vgl. Krucsay 1999, S. 41).

4.1.1 Grundsätzliches

Bezugnehmend auf die Begründung der Aktualisierung wird eingangs festgestellt, dass die Medienerziehung auf eine umfassende Medienbildung abzielt. Den Medien kommt in der heutigen Gesellschaft eine steigende Bedeutung für die Welt- und Wirklichkeitserfahrung zu. Diese Entwicklung wird einerseits als Gefahr (z.B. Manipulation) und andererseits als Chance (z.B. Möglichkeiten zur weltweiten Kommunikation und Demokratieentwicklung) gesehen. Besondere Beachtung verdienen aber folgende Punkte:

- Die Schule muss sich im Besonderen der Aufgabe stellen, „an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich [...] um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegen vermittelten Erfahrungen zu bemühen“ (Grundsatzertlass zur Medienerziehung 2012). Damit wird ein erstes Bildungsziel für die schulische Medienerziehung formuliert, das an die Begriffe Kommunikationsfähigkeit, Urteilsvermögen und Kreativität anschließt.
- Die Bedeutung der Medien für die Wirklichkeitserfahrung und die damit verbundenen Notwendigkeiten einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung ist ständig im Steigen begriffen. Medienpädagogik soll daher als Teilgebiet der Pädagogik verstanden werden (vgl. Krucsay 2005, S. 290).

4.1.2 Begriffsdefinition

Um klare Zielsetzungen des Grundsatzertlasses Medienerziehung zu erreichen, bedarf es einiger Erläuterungen, die sich auf den Begriff Medienpädagogik und ihre Teilbegriffe Mediendidaktik und Medienerziehung beziehen. Medienpädagogik beinhaltet alle Fragen rund um die pädagogische Bedeutung von Medien in Bildung, Freizeit und Beruf. Unter Medienerziehung wird „eine Form pädagogischen Umgangs mit Medien, der zur kritisch-reflexiven Nutzung aller Medien heranzuführen soll“ (Grundsatzertlass Medienerziehung 2012), verstanden. Medien werden somit zum Gegenstand und Thema des Unterrichts. Sie sind Mittel der Information, Unterhaltung und Bildung und umfassen alle Kommunikationsmedien und deren netzwerkbasierende Kombinationen. Die Kommunikationsmedien sind gemäß dem Erlass konstitutive Bestandteile aller Texte, nämlich Wort gedruckt/gesprochen, Graphik, Ton, Standbild und bewegtes Bild. Eine besondere Bedeutung haben dabei Informations- und Kommunikationsnetzwerke.

4.1.3 Zielsetzung der Medienerziehung

Als Zielhorizont der schulischen medienpädagogischen Aktivitäten werden die Medienkompetenz und, als Arbeitsfeld, die Medienerziehung angeführt. Medienkompetenz umfasst dabei nicht nur funktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten,

sondern auch Fähigkeiten der Selektion, Differenzierung, Strukturierung und der kritischen Analyse.

Das Arbeitsfeld Medienerziehung und seine Zielsetzung Medienkompetenz gliedern sich in fünf Bereiche, nämlich aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen, Mediennutzung, Kommunikation mit und durch Medien, Medien als Wirtschaftsfaktor oder als Institution und eigene Medienschöpfungen.

Aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen - Eine wesentliche Voraussetzung für die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und demokratischen Leben ist die Medienkompetenz. Diese soll umfassend gefördert werden, „um analytische Fähigkeiten zu entwickeln, die ein besseres Verständnis von Demokratie und Meinungsfreiheit sowie die aktive Teilhabe an netzwerkbasierter, medial vermittelter Kommunikation ermöglichen“ (Grundsatzertlass Medienerziehung 2012).

Mediennutzung - Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einem bewussten und aktiven Medienhandeln, insbesondere mittels elektronischer Medien, geführt werden. Neben persönlichen, sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen soll bei der Medienerziehung auch der affektive Bereich der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Sie sollen befähigt werden, ihr eigenes Rollenverhalten reflektieren und ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse und -defizite erkennen zu können. Weitere Themenfelder im Hinblick auf Mediennutzung sind Möglichkeiten der aktiven Teilhabe am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben und Erkenntnisse bezüglich Konsum und Freizeitgestaltung.

Kommunikation mit und durch Medien - Im Mittelpunkt dieses Bereiches stehen die vermittelten Welt- und Wirklichkeitserfahrungen, ihre Chancen und Risiken und ihre Herausforderungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass jede medial vermittelte Wirklichkeit nicht wertneutral ist und vom jeweiligen Medium beeinflusst wird. Identische Inhalte können mittels Medien unterschiedlich präsentiert werden und erzielen unterschiedliche Wirkungen. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für bewusst einseitige Darstellungen von Wirklichkeit, z.B. Stereotypen bei sozialen und geschlechtsspezifischen Rollen, in der Öffentlichkeit ein.

Medien als Wirtschaftsfaktor oder als Institution - Dieser Bereich thematisiert Besitzverhältnisse und die damit verbundenen Funktionen von (Massen-) Medien. Die Jugendlichen sollen erkennen, dass ein Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ideologischen Interessen und der Auswahl und Darstellung von medial vermittelten Inhalten besteht. Begriffe wie Objektivität, Glaubwürdigkeit, Meinungsvielfalt, Manipulation usw. sollen von Schülerinnen und Schülern kritisch hinterfragt werden.

Eigene Medienschöpfungen - Dieser Bereich rückt das praktische Handlungsfeld der Medienerziehung in den Mittelpunkt des Unterrichts. In Bezug auf Handlungslernen sollen die Heranwachsenden ermutigt werden, eigene Medienprodukte zu erstellen und darüber zu reflektieren. Dabei wird Bezug auf Len Masterman genommen, „dass der ‚hands-on approach‘ nur dann der Medienerziehung zugerechnet werden kann, wenn das praktische Tun mit der Reflexion über das Tun wie auch über das Produkt einhergeht“ (Paus-Hasebrink; Hipfl 2005, S. 26).

4.1.4 Durchführung

Anfangs wird explizit darauf hingewiesen, dass der Grundsatzterlass Medienerziehung alle Fächer und alle Schulstufen umfasst und dass sich ein projektorientierter Unterricht besonders für die praktische Umsetzung anbietet. Im Rahmen dieses Unterrichts können eigene kreative und kritische Medienprojekte hergestellt und präsentiert und damit ein wichtiger Beitrag zur Förderung von Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationskompetenz geliefert werden. Besondere Aufmerksamkeit wird auf den Einsatz von Medien im Unterricht, also auf die Mediendidaktik, gelenkt. Diese kann die Medienerziehung nicht ersetzen, sondern bedarf der Ergänzung durch die Medienerziehung im Sinne der oben angeführten Bereiche. Danach werden Beispiele für die Verknüpfung mit dem Lehrplan angeführt, auf die später noch genauer eingegangen wird. Hinweise auf die schulische Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, Durchführung von Schulveranstaltungen und das Schaffen von Schulungsmöglichkeiten für Lehrpersonen runden dieses Kapitel ab (vgl. Grundsatzterlass Medienerziehung 2012).

4.1.5 Bezüge zu den Unterrichtsgegenständen

Medienerziehung findet nicht nur integrativ über das Unterrichtsprinzip Medienbildung Anwendung, sondern auch additiv durch das Hinzufügen von medienpädagogischen Lehrinhalten in das allgemeine Bildungsziel und in einzelne Unterrichtsgegenstände des österreichischen Lehrplans der Hauptschule bzw. der Unterstufe der AHS. Im Folgenden soll auf diese Bereiche des Lehrplans überblicksmäßig eingegangen werden.

4.1.5.1 Allgemeines Bildungsziel

Unter den *Leitvorstellungen* findet man den Hinweis, dass die Informations- und Kommunikationstechnologien immer stärker auf alle Lebensbereiche Einfluss nehmen. Diese sollen einerseits als didaktisches Potential genützt werden und andererseits Anlass zur „kritisch rationalen Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen“ (HS-Lehrplan 2000) bieten. Im Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* wird die hohe Bedeutung der Sprachkompetenz für die Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit angeführt und auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt hingewiesen. Ein direkter Verweis auf Medien ist folgend formuliert: „Ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien sind zu fördern“ (HS-Lehrplan 2000).

4.1.5.2 Unterrichtsgegenstände BE und D

Bildnerische Erziehung: Der Bezug zum Unterrichtsgegenstand BE beschränkt sich hauptsächlich auf visuelle Medien. Diese bilden ein Sachgebiet der Bildnerischen Erziehung und umfassen unter anderem Schrift, Bild, Plakat, Zeitung, Präsentationsmedien, Film, Video und Computer. Dabei nimmt die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Gestaltungsleistungen und visuellen Medien einen besonderen Stellenwert ein.

Deutsch: Im Mittelpunkt der Bildungs- und Lehraufgabe des Deutschunterrichts steht die Aufgabe, „die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache zu fördern“ (HS-Lehrplan 2000). Hier handelt es sich um zwei Aufgabenbereiche, die eng mit der Medienerziehung verknüpft sind. Medien werden aber explizit nur in zwei Zusammenhängen genannt: im Zusammenhang mit Sprache als Trägerin von Sachinformationen, um „Bibliotheken, Medien bzw. andere Informationssysteme zur Erarbeitung von Themen“ (HS- Lehrplan, 2000) zu nützen,

und im Zusammenhang mit Sprache als Gestaltungsmittel. Dazu heißt es: „Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennen lernen: Einfache Möglichkeiten kennen lernen, wie in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden (auch durch eigenes Erproben). Deren Wirkung auf sich und andere wahrnehmen und beschreiben“ (HS- Lehrplan, 2000). Gerade dieses enge Verständnis von Sprache und Text trägt wesentlich dazu bei, dass Medienerziehung im Unterrichtsgegenstand Deutsch auf wenige Bereiche beschränkt bleibt (vgl. Krucsay 1999, S. 43f).

Im Grundsatzterlass Medienerziehung, der sich sowohl am angelsächsischen Ansatz der Media Literacy als auch am deutschsprachigen Konzept der Medienkompetenz orientiert, werden klare Zielsetzungen und Inhalte für das Thema Medienbildung und Schule festgelegt. Das Individuum soll dabei zu einem kritisch-reflexiven und kreativen Medienhandeln ermächtigt werden. Zusätzlich umfasst der österreichische Lehrplan medienkundliche Inhalte, sowohl im Bereich der allgemeinen Bildungsziele, als auch in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Bildnerische Erziehung. Diese sind aber eher vage gehalten und nicht systematisch angelegt (vgl. Krucsay 2005, S. 290f). Für die praktische Umsetzung der medienkundlichen Zielsetzungen und Inhalte sind keine unterrichtlichen Zeitressourcen festgeschrieben und es gibt keine eigens ausgewiesene Leistungsbeurteilung dafür. Somit trägt das Konzept wenig zur verbindlichen Verankerung im System Schule bei.

Inhaltliche Anregung: Medienkompetenz als Zielhorizont schulischer medienpädagogischer Aktivitäten mit den Arbeitsfeldern aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen, Mediennutzung, Kommunikation mit und durch Medien, Medien als Wirtschaftsfaktor oder als Institution und eigene Medienschöpfung

4.2 „Portfolio:Medienkompetenz“ - Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen

Seit 2002 wird in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen das Projekt Portfolio:Medienkompetenz durchgeführt. Mittels eines Portfolios sollen die Erfolge der schulischen Medienerziehung und die dabei erworbene Medienkompetenz der

Schülerinnen und Schüler besser aufgezeigt werden können. Dabei dient das Portfolio einerseits als Sammelmappe für erbrachte Arbeiten und andererseits als Dokumentation der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler und deren Reflexion darüber. Das Projekt Portfolio:Medienkompetenz soll im Besonderen den Nachweis und den Erwerb von Medienkompetenz unterstützen. Unter Medienkompetenz werden in diesem Projekt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die „ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer von Medien geprägten Welt“ (Hauf-Tulodziecki; Wilholt-Keßling 2010, S. 8) ermöglichen. In Anlehnung an Tulodziecki werden fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung zur Förderung von Medienkompetenz angeführt.

- Auswählen und Nutzen vorhandener Medienangebote (Spiel, Information, Lernen, Simulation, Kommunikation, Kooperation)
- Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge (Informationen, Dokumentation, ...)
- Verstehen und Bewerten der „Sprache“ der Medien (Vergleich von Zeichensystemen und Gestaltungstechniken, ...)
- Erkennen und Aufarbeiten von Medienwirkungen (Gefühle, Vorstellungen von Realität, Verhaltensorientierung, soziale bzw. gesellschaftliche Zusammenhänge)
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medien (Institutionen, Politik, Ökonomie, ...)

Die fünf angeführten Aufgabenbereiche dienen im Portfolio:Medienkompetenz zur Charakterisierung eines Projektes, als Zielperspektive für die Medienkompetenz und als Orientierungshilfe für die erworbenen Kompetenzen.

Das Portfolio:Medienkompetenz besteht aus folgenden Teilen:

- Das Projektformular dient zur Angabe des Projektes durch den jeweiligen Projektanbieter und enthält Thema, Zielgruppe, Medien, Kurzbeschreibung und Charakterisierung des Projektes durch den Aufgabenbereich.
- Das Ergebnisformular dient zur Projektdokumentation und -reflexion durch die Schülerin bzw. durch den Schüler. Eine Möglichkeit zur eigenen Einschätzung des praktischen Know-hows in Bezug auf Medien rundet die Darstellung ab.

- Die Projektübersicht dient zur Auflistung der bearbeiteten Aufgabenbereiche.
- Die Übersicht über die praktische Know-how-Entwicklung dient zur Dokumentation des praktischen Gebrauchs von Medien.

Die Arbeit mit dem Portfolio:Medienkompetenz bietet eine gute Möglichkeit, Medienprojekte darzustellen und aufzulisten. Zusätzlich kann dieses von Jugendlichen zur Dokumentation und Reflexion der eigenen Medienkompetenzentwicklung verwendet werden. Das Konzept verfolgt ein klares Ziel, und die inhaltliche Komponente wird durch fünf Aufgabenbereiche beschrieben. Gänzlich fehlen aber Hinweise auf einzelne Fachlehrpläne und auf zur Verfügung stehende Zeitressourcen. Das Konzept ersetzt keine eigens ausgewiesene Leistungsbeurteilung, sondern stellt eine Dokumentation oder ein Portfolio für erbrachte Arbeiten dar. Die Verwendung des Portfolio:Medienkompetenz führt daher nur in einem geringen Umfang zur besseren Verankerung von medienpädagogischen Themen in Schule und Unterricht. Außerdem ist die Teilnahme am Projekt Portfolio:Medienkompetenz für Schulen freiwillig. Inhaltliche Anregung: Dokumentation der Lernentwicklung als Ergänzung zur Leistungsbeurteilung

4.3 „Medienerziehung in der Berliner Schule“

Als Grundlage des Konzeptes der *Medienerziehung in der Berliner Schule* dienen der Orientierungsrahmen zur Medienerziehung der Bundes-Länder-Kommission aus dem Jahre 1995 und die Erklärung der Kulturministerkonferenz zur Medienpädagogik in der Schule vom Mai 1995. Dementsprechend soll die schulische Medienerziehung zum Aufbau von Medienkompetenz beitragen und als Ziel „ein sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer von Medien beeinflussten Lebenswelt“ (LISUM 2004, S. 5) verfolgen. Als die drei zentralen Aufgabenbereiche der Medienerziehung werden genannt:

- „Reflexive Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen/-erfahrungen und –wirkungen
- Kritische Auseinandersetzung mit Medienprodukten, -institutionen und technischen Systemen

- Produktiver Umgang mit Medien aller Art“ (LISUM 2004, S. 14)

Diese Aufgabenbereiche orientieren sich an der Lebenswelt, an den Erfahrungen und Bedürfnissen und am jeweiligen Stand der intellektuellen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen und sollen zu deren Weiterentwicklung beitragen.

Aufbau der Medienerziehung in der Berliner Schule

Die Ziele und Inhalte des Konzeptes werden mittels einer Rahmenstruktur, die aus den drei zentralen Aufgabenbereichen und jeweils zwei Schuljahren besteht, dargestellt. Die im Zielgitter dargestellten Inhalte und Themen ermöglichen Bezüge zu den unterschiedlichen Unterrichtsfächern und decken sich teilweise mit den Rahmenlehrplänen. Als Beispiel ist das Zielgitter für das 7./8. Schuljahr dargestellt (LISUM 2004, S. 13).

| Schuljahre | Aufgabenbereiche | | |
|-----------------|--|--|---|
| | Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen/ -erfahrungen „reflexiv“ | Auseinandersetzung mit Medienprodukten/ -institutionen „analytisch“ | Produktive Medienarbeit „gestaltend“ |
| 7./8. Schuljahr | Die Schüler(innen) setzen sich mit medienbedingten „Selbst- und Weltentwürfen“ auseinander. Die Schüler(innen) nehmen wahr, wie Medien in ihre Lebenszusammenhänge eingebunden sind und welche Wirkungen damit zusammenhängen können. | Die Schüler(innen) prüfen und bewerten Medienangebote hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Form und in Bezug auf dahinterstehende Interessen. Die Schüler(innen) untersuchen, wie Realität durch Medien inszeniert/manipuliert werden kann. | Die Schüler(innen) nutzen technische Medien weitgehend selbständig, um Inhalte in dokumentarischer/fiktionaler/ experimenteller Form zu vermitteln und gezielt zu präsentieren. Die Schüler(innen) sind weitgehend imstande, mediale Gestaltungselemente interessenbezogen auf Wirkung bedacht zu verwenden. |

Für die praktische Umsetzungsmöglichkeit im Unterricht werden die den allgemeinen medienpädagogischen Zielen zugeordneten Inhalte konkretisiert und Hinweise auf ausgewählte Unterrichtsfächer gegeben. Für die oben angeführte Zielsetzung *Die Schüler(innen) untersuchen, wie Realität durch Medien inszeniert/manipuliert werden kann* ergibt sich folgende Darstellung:

Schuljahr 7/8

Inhalte: Fotografisches/filmisches Bild, digitale Bildbearbeitung, Wort-Bild-Ton-Texturen, Erzählen und Darstellen im Film/Fernsehen, Montage und Mischung, multimediale Aufbereitung von Sachinhalten

Hinweise zur Unterrichtsgestaltung: Die Schüler(innen) entdecken an ausgewählten Beispielen das Wirkungspotenzial der medialen Gestaltungselemente Bild-Ton-Sprache und ihrer Verknüpfungen (z.B. in Plakaten, Titelseiten, TV-Spots, Video-Clips, CD-ROM und Internet-Angeboten). Eigene Gestaltungsversuche am Beispiel selbstgewählter Themen (z.B. Umsetzung eines Themas in einem „Foto-Roman“, Erstellung einer Homepage) stellen den Bezug zur produktiven Medienarbeit her.

Bezüge zu Lernbereichen/Fächern: Deutsch, Bildende Kunst, Sozialkunde, Musik

Bezüge zum außerschulischen Bereich: Aufspüren von „Bilder-Welten“ im Lebensumfeld

Medienhinweise: Medienpaket: Medienbox ARD/ZDF 5019900 (vgl. LISUM 2004, S. 41)

Das Konzept Medienerziehung in der Berliner Schule ist fächerübergreifend konzipiert und bezieht sich auf alle Lernbereiche und Unterrichtsfächer. Durch die gewählte Rahmenstruktur sind die Ziele und Inhalte des Konzeptes klar strukturiert und übersichtlich. Die einzelnen Themenbereiche, die sich aus der Rahmenstruktur ergeben, werden einzelnen Lernbereichen und/oder Fächern zugeordnet und decken sich teilweise mit den Rahmenlehrplänen. Zusätzlich gibt es für jeden Themenbereich praktische Hinweise zur methodisch-didaktischen Umsetzung im Unterricht. Für die Realisierung der einzelnen Themenbereiche ist nur ein sehr grober Zeitrahmen von jeweils zwei Schuljahren angegeben. Keine Hinweise finden sich im Konzept in Bezug

auf festgelegte unterrichtliche Zeitressourcen und eine eigens ausgewiesene Leistungsbeurteilung. Eine hohe Verbindlichkeit ist daher nicht gegeben.

Inhaltliche Anregung: Darstellung der Ziele und Inhalte mittels einer Rahmenstruktur

4.4 „Eckwerte zur Medienerziehung“ – Sachsen

Die Eckwerte zur Medienerziehung wurden im Rahmen der Einführung von neuen Lehrplänen im Freistaat Sachsen 2004 entwickelt. Das Konzept beinhaltet einerseits Ziele und Inhalte der schulischen Medienerziehung und dient andererseits als Orientierungsrahmen für die Lehrerfortbildung. Medienerziehung erfolgt im deutschen Bundesland Sachsen integrativ, d. h. als Querschnittsaufgabe des Unterrichts in den Fächern und des fächerverbindenden Unterrichts. Die Konzeptionierung der Eckwerte zur Medienerziehung kann nun als ein Versuch angesehen werden, medienerzieherische Ziele und Inhalte für Schule und Unterricht verbindlich zu machen. Dabei wurden die Eckwerte zur Medienerziehung für die jeweiligen Unterrichtsfächer so konzipiert, „dass sie organisch mit fachlichen Zielen und Inhalten verknüpft und bearbeitet werden können. Notwendig ist dazu die stärkere Herausarbeitung der spezifischen Möglichkeiten aller Unterrichtsfächer für Medienerziehung. Darüber hinaus sind medienerzieherische Zielstellungen verstärkt in Schulprogramme zu integrieren“ (Eckwerte zur Medienerziehung 2004, S. 3).

Medien werden in dem vorliegenden Schulkonzept als gegenständliche Mittel oder Mittler der privaten oder öffentlichen Kommunikation verstanden. Dazu zählen Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Fotografien und bildliche Darstellungen, Ton- und Bildträger (Schallplatte, CD, DVD), Rundfunk und Fernsehen, Telefon, Computer und Internet (vgl. ebd., S. 4).

Als Ziel verfolgt die Medienerziehung die Ausprägung von Medienkompetenz, deren Definition sich an den Ausführungen von Tulodziecki orientiert. Medienkompetenz ist demnach das Vermögen, „Medien sachgerecht und kritisch zu beurteilen, sowie selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und kreativ zu nutzen und zu gestalten“ (ebd., S. 5). Auf der inhaltlichen Ebene werden unter anderem folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Medien als Quellen für Information, Bildung und Unterhaltung

- Medien als Zeichensysteme (Sprache, Bild und Ton) und ihr Verhältnis zur Realität
- Medien und ihre Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft (Kontrolle, Information, usw.)
- Medien als Faktor für wirtschaftliche Entwicklungen
- Medien als individuelle Ausdrucksmittel
- Medien als Beitrag zur Identitätsfindung und ihr Einfluss auf persönliche Meinungen, Gefühle und Wertvorstellungen (vgl. ebd., S. 5).

Als Handlungsfelder für das gesetzte Ziel und die angeführten inhaltlichen Schwerpunkte werden fünf Bereiche angeführt, die sich aus dem Medienkompetenzmodell Tulodzieckis ergeben.

- „Handlungsfeld I - Medien auswählen und nutzen
- Handlungsfeld II - Medien gestalten und verbreiten
- Handlungsfeld III - Mediengestaltung verstehen und verbreiten
- Handlungsfeld IV - Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten
- Handlungsfeld V - Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung erkennen und beurteilen“ (ebd., S. 6)

Jedem dieser Handlungsfelder werden zur Konkretisierung Ziele für bestimmte Klassenstufen zugeordnet. In den jeweiligen Fachlehrplänen finden sich Themen zur Medienerziehung wie z.B. Gestalten einer Schülerzeitung und Bezüge zu den überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen.

Die Medienerziehung wird im deutschen Bundesland Sachsen als fachübergreifende Querschnittsaufgabe geführt und zeichnet sich durch klare Zielsetzungen und inhaltliche Schwerpunkte aus. Die Integration der Medienerziehung im Lehrplan erfolgt erstens über die Verankerung in den überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen der jeweiligen Schulart und in den einzelnen Fachlehrplänen in Form von konkreten Zielen und Inhalten zum Schwerpunkt Medienerziehung. Für die Beschäftigung mit medienkundlichen Themen werden im Konzept „Eckwerte zur Medienerziehung“ keine unterrichtlichen Zeitressourcen festgelegt. Die dabei erbrachten schulischen Leistungen werden integrativ - nicht extra ausgewiesen - über das jeweilige Unterrichtsfach

beurteilt. Insgesamt ergibt sich dadurch eine mittlere Verbindlichkeit für das System Schule.

Inhaltliche Anregung: Gliederung in Ziele, Inhalte und Handlungsfelder

4.5 „Aufgabengebiete – Bildungsplan Stadtteilschule Hamburg“

Die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Hamburger Schulen werden in Bildungsplänen dargestellt. Jene Aufgaben und Fragestellungen, die mehrere Unterrichtsfächer oder Lernbereiche gleichzeitig betreffen, werden in Aufgabengebiete zusammengefasst. Für den Unterricht in den Aufgabengebieten ist insgesamt ein Zehntel der Grundstunden zu reservieren. Die Schulen entscheiden dabei selbstständig über die Organisationsformen und Lernarrangements für die Aufgabengebiete und legen sie in ihrem Schulcurriculum fest. Die Leistungen, die Schülerinnen und Schüler in den Aufgabengebieten erbringen, werden bewertet und im Rahmen der beteiligten Fächer und Lernbereiche berücksichtigt.

Die Aufgabengebiete sollen die Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler einbinden und deren Eigeninitiative und vernetztes Denken und Handeln fördern. Im Mittelpunkt der Lernprozesse der Aufgabengebiete steht die Entwicklung der Kompetenzen *Erkennen, Bewerten* und *Handeln*.

- Erkennen umfasst einerseits den Informations- und Wissenserwerb und andererseits die zielgerichtete Anwendung in Problemstellungen.
- Bewerten bezieht sich auf kritische Reflexion und Perspektivenwechsel und schließt das damit verbundene Bewerten ein.
- Handeln umfasst Handlungsfähigkeit und –bereitschaft, die Fähigkeit zwischen Handlungsweisen wählen zu können und die Abschätzung von Handlungsfolgen (vgl. Bildungsplan Stadtteilschule 2011, S. 13).

Eines der neun Aufgabengebiete ist das Aufgabengebiet *Medienerziehung*. In dessen Mittelpunkt steht die selbstbestimmte Nutzung von Medienangeboten, die reflektierte Wahrnehmung von Medien und Kenntnisse über Mediensprachen. Medienkompetenz bedeutet dabei, „sich in der stark von Medien durchdrungenen Lebens- und Arbeitswelt kompetent orientieren und verantwortungsbewusst handeln zu können“ (ebd., S. 31).

Für die Klasse 6, den ersten Schulabschluss (Klasse 9) und den mittleren Schulabschluss (Klasse 10) werden jeweils Mindestanforderungen für die Medienerziehung formuliert. Sie ergeben sich aus der Schnittmenge der Kompetenzen *Erkennen, Bewerten, Handeln* mit den fünf medienpädagogischen Kompetenzbereichen Kommunikation, Information, Visualisierung, Gestaltung und Analyse/Reflexion. Beispielhaft sei die Tabelle für den Schulabschluss angeführt (ebd., S. 33).

| Mindestanforderungen für den ersten Schulabschluss | | | |
|---|--|--|--|
| | Erkennen | Bewerten | Handeln |
| | Die Schülerinnen und Schüler | Die Schülerinnen und Schüler | Die Schülerinnen und Schüler |
| Kommunikation | unterscheiden wichtige Funktionen von E-Mail und Plattformen, | treffen eine begründete Auswahl zwischen geeigneten Kommunikationsmöglichkeiten, | nutzen internetbasierte Kommunikationsformen und passen ihre Kommunikation der jeweiligen Situation an, |
| Information | kennen geeignete Informationsangebote und deren Gebrauchswert, | wenden elementare Kriterien der Beurteilung von Quellen an, | nutzen die gefundenen Informationen aufgabenbezogen zur Weiterverbreitung/-bearbeitung sowie zum Austausch, |
| Visualisierung | wählen geeignete Werkzeuge für Visualisierung aus, | bewerten mediale Produkte und wenden dabei Grundsätze der Visualisierung an, | bereiten eigene Beiträge medial auf, veranschaulichen Sachverhalte und präsentieren ihre Ergebnisse adressatengerecht, |
| Gestaltung | treffen eine zweckmäßige Auswahl aus bekannten Gestaltungsmöglichkeiten, | kennen grundlegende Gestaltungskriterien und wenden sie an, | nutzen verschiedene Hard- und Software angemessen zur Produktion von Medien (Präsentation u.a.), |
| Analyse/ Reflexion | kennen Chancen und Risiken sowie die wichtigsten Schutzmaßnahmen und rechtlichen Grundlagen (Datenschutz, Urheberrecht, Persönlichkeitsrecht) im Umgang mit Medien und medialen Angeboten. | analysieren die gesellschaftlichen Auswirkungen von Medien und stellen sie kritisch dar. | reflektieren den eigenen und fremden Umgang mit Medien und bewegen sich verantwortungsbewusst in virtuellen Räumen. |

Mögliche Themenfelder: Identität und Selbstdarstellung, Medienhelden, Lern- und Arbeitstechniken, soziale Netzwerke, Datenschutz, Urheberrecht und Persönlichkeitsrechte: Nicht alles, was geht, ist auch erlaubt, Computerspiele.

Das Hamburger Konzept zur Medienerziehung wird als fachübergreifendes Aufgabengebiet geführt und zeichnet sich durch klare Zielsetzungen und Inhalte aus. Diese sind jeweils für die Klasse 6, für den ersten Schulabschluss (Klasse 9) und für den mittleren Schulabschluss (Klasse 10) als Mindestanforderungen formuliert. Die Verankerung der medienkundlichen Themen sowie der dazugehörigen Organisationsformen und Lernarrangements in die einzelnen Fachlehrpläne erfolgt schulautonom über das Schulcurriculum. Für den Unterricht in den neun Aufgabengebieten kann insgesamt ein Zehntel der Grundstunden verplant werden. Die erbrachte Schulleistung in den einzelnen Aufgabengebieten wird nicht eigens im Zeugnis angeführt. Für die Schule, die Pädagoginnen und Pädagogen und die Schülerinnen und Schüler ist ein klares Anforderungsprofil in Hinblick auf Medien ersichtlich und verbindlich.

Inhaltliche Anregung: Entwicklung der Kompetenzen Erkennen, Bewerten und Handeln

4.6 „Kursplan Medienkunde“ – Freistaat Thüringen

Die ersten Impulse für eine nachhaltige schulische Verbreitung von Medienkompetenz wurden seitens des Freistaates Thüringen im Jahre 2001 durch die Einführung des Kurses Medienkunde gesetzt. Der aktuelle Kursplan Medienkunde (2010), in dem die wesentlichen Eckpunkte des Kurses Medienkunde festgelegt sind, ist eine Weiterentwicklung und wurde in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena erstellt. Demzufolge ist der Kurs Medienkunde integrativ umzusetzen und in die Fachlehrpläne der Rahmenstundentafel zu integrieren. Die jeweiligen Lernbereiche inklusive Kompetenzen und Inhalte und die Bezüge zum Fachlehrplan sind in der Lehr- und Lernplanung der Klassenstufen 5 bis 10 (Doppelklassenstufen) auszuweisen. Für die einzelnen Inhalte sind mindestens 2 Jahreswochenstunden pro aufeinanderfolgende Klassenstufen verbindlich zu planen. Die Durchführung des Kurses Medienkunde bedarf damit einer intensiven Planung bezüglich der Inhalte, der fächerübergreifenden

Zusammenarbeit und der Umsetzungsvoraussetzungen. Letztendlich muss die Kompetenzentwicklung im Kurs Medienerziehung in einem Medienpass, der verbindlich dem Jahreszeugnis anzufügen ist, dokumentiert werden (vgl. Medienkunde 2010, S. 30f).

| Lernbereich | Kompetenzen und Inhalte des Kurses Medienkunde mit Bezug zum Fachlehrplan | Fach |
|-------------|---|------|
|-------------|---|------|

Medienpass (ebd., S. 32)

Medienkompetenz gilt im Kursplan als eine Schlüsselqualifikation, die mit Unterstützung der Schule von jeder Schülerin und von jedem Schüler erworben werden soll. Dabei umfasst der Kursplan Medienkunde nicht nur medienkundliche, sondern auch informatische Inhalte. Diese sollen in sieben Lernbereichen vermittelt werden, von denen sich die ersten drei Lernbereiche eher auf das methodisch-didaktische Lernen mit Medien und die letzten vier auf das inhaltliche Lernen über Medien beziehen.

- „Information und Daten
- Kommunikation und Kooperation
- Präsentation
- Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation
- Analyse, Begründung und Bewertung
- Recht, Datensicherung und Jugendmedienschutz
- Mediengesellschaft“ (ebd., S. 3)

Für jeden Lernbereich werden allgemeine Kompetenzerwartungen formuliert und durch eine Kompetenzerwartung am Ende der Doppelklassenstufen 9/10 konkretisiert. Dazu gibt es differenzierte Kompetenzerwartungen für die jeweiligen Doppelklassenstufen. Um die Umsetzung praktikabel zu gestalten, werden inhaltliche Empfehlungen angefügt (vgl. ebd., S. 3f). Damit orientiert sich der Kursplan Medienkunde am LKM-Positionspapier der deutschen Länderkonferenz (Stand 1.12.2008), das ein kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung enthält.

Anhand des Lernbereichs *Analyse, Begründung und Bewertung* soll das Konzept anschaulich gemacht werden.

Die allgemeinen Kompetenzerwartungen lauten:

- „Der Schüler kann verschiedene Informationsdarstellungen mit Hilfe von Inhalt-Form-Struktur-Beziehungen analysieren.
- Der Schüler kann Informationen aus unterschiedlichen Medienangeboten erschließen und interpretieren.
- Der Schüler kann Fragen stellen und Vermutungen über informatische Sachverhalte nennen, Entscheidungen bei der Nutzung von Informatiksystemen begründen und Kriterien zur Bewertung informatischer Sachverhalte ableiten“ (ebd., S. 17).

Für die allgemeine Kompetenzerwartung „Der Schüler kann Informationen aus unterschiedlichen Medienangeboten erschließen und interpretieren“ (ebd., S. 17) lauten die Kompetenzerwartungen am Ende der Doppelklassenstufen 9/10:

- „Der Schüler kann Aussagen von Medienangeboten wiedergeben.
- Der Schüler kann Erwartungen und Ansprüche an medienspezifische Genres, Darstellungsformen und Formate beschreiben.
- Der Schüler kann den subjektiven und objektiven Gebrauchswert von Medienangeboten beurteilen.
- Der Schüler kann eigene Schlussfolgerungen auf der Grundlage von Medienerlebnissen für kommunikative Prozesse ableiten“ (ebd., S. 17).

Auf der Ebene 5/6 Doppelklassenstufe lautet dazu eine Kompetenzbeschreibung: „Der Schüler kann Merkmale und Besonderheiten einzelner Medienarten nennen“ (ebd., S. 18). Diese umfasst die Inhalte, wie Medienarten und ihre Verfügbarkeit, Informationsgehalt und Kosten. Für die 7/8 Doppelklassenstufe heißt eine Kompetenzbeschreibung: „Der Schüler kann Stärken und Grenzen der Medienarten analysieren“ (ebd., S. 18).

Der Kursplan Medienkunde, der integrativ geführt wird, umfasst medienkundliche und informatische Inhalte sowie Kompetenzerwartungen für die einzelnen Lernbereiche. Für die konkrete Umsetzung in den einzelnen Fächern bzw. in den fächerübergreifenden Lernsituationen sind schulinterne Lehr- und Lernplanungen notwendig. Darin müssen auch verbindliche Zeitressourcen von mindestens zwei

Jahreswochenstunden pro aufeinanderfolgende Klassenstufen eingeplant werden. Die Lernerfolge im Kursplan Medienkunde werden mittels eines Medienpasses dokumentiert, der verbindlich dem Jahreszeugnis anzufügen ist. Damit weist das Konzept wichtige Elemente auf, die zu einer gesteigerten Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit führen können. Besonders ist darauf hinzuweisen, dass die nachhaltige Förderung der Medienkompetenz in Thüringen bereits in der Grundschule beginnt (vgl. Medienkompetenz in der Grundschule 2004, S. 7ff).

Inhaltliche Anregung: Doppelklassenstufen

4.7 „Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten“ - Sachsen-Anhalt

Im deutschen Bundesland Sachsen-Anhalt werden im Sekundarbereich der Haupt- und Realschulen Wahlpflichtfächer für die Schuljahrgänge 7 – 10 in einem Umfang von insgesamt sechs Wochenstunden angeboten. Neben *Zweite Fremdsprache; Planen, Bauen und Gestalten; Angewandte Naturwissenschaften* steht auch der Wahlpflichtkurs *Moderne Medienwelten* für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Medien zur Auswahl. Dieser umfasst alle Medien und orientiert sich an den Medienwelten der Jugendlichen.

Die Zielsetzungen des Wahlpflichtkurses, die in den vorläufigen Rahmenrichtlinien festgelegt sind, verfolgen die Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz, die „Kinder und Jugendliche zu einem sachgerechten und selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt“ (Vorläufige Rahmenrichtlinien - Moderne Medienwelten 2000, S. 8) befähigt. Die Medienkompetenz gliedert sich in vier Einzelkompetenzen:

- *Verarbeitungskompetenz* als Fähigkeit zur „sozial verträglichen Verarbeitung von Medienerlebnissen und ihre Integration in die eigene Lebensgestaltung“ (ebd., S. 8)
- *Auswahlkompetenz* als Orientierungsfähigkeit in einer Vielzahl und Vielfalt an Medienangeboten
- *Gestaltungskompetenz* als Fähigkeit des aktiven Handelns mit den Medienelementen Bild, Ton und Text

- *Urteilskompetenz* als Fähigkeit zur Erkennung und Beurteilung von Funktion und Bedeutung der Medien für die unterschiedlichen Bereiche der Gesellschaft und für das Individuum und dessen Meinung, Wertvorstellung und Lebenshaltung

Der Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten gliedert sich in abgeschlossene Module, die nicht aufeinander aufbauen. Den Modulen werden komplexe Themen zugeordnet, die in Pflicht-, Wahl- und Schwerpunktthema differenziert werden. Die Themen sind so gesetzt, dass nach Möglichkeit alle relevanten Schwerpunkte der schulischen Medienerziehung abgedeckt werden können. Dabei richtet sich die Auswahl der Wahlpflichtthemen nach den schulischen Gegebenheiten und den Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Die Leistungen der Wahlpflichtkurse werden beurteilt und sind versetzungsrelevant. Dabei wird darauf hingewiesen, dass „der Hauptgegenstand der Leistungsbewertung [...] die *produktiven* Leistungen“ (ebd., S. 15) sind. Die Grundsätze der Kursgestaltung nehmen Bezug auf didaktische Grundsätze, Unterrichtsorganisation, Hinweise zur medientechnischen Ausstattung, Bezüge zum Fachunterricht, Leistungen und ihre Bewertung. Einen Überblick über die Struktur des Wahlpflichtkurses Moderne Medienwelt bietet die folgende Tabelle:

| Schuljahrgänge | Themen bzw. Schwerpunkte | | | |
|----------------|--|---|--|--------------------------------------|
| 7/8 | P-1 Spot auf: Entdecken | P-2 Wie ein Film entsteht | P-3 Medienspuren | |
| | W-1 <i>Wirklichkeit der Fernsehserien</i> | W-2 <i>Ordnung im Chaos</i> | W-3 <i>Computer machen Druck</i> | |
| 9 | P-4 Wirtschaftsfaktor Medien | W-4 <i>Werbung gehört dazu</i> | W-5 <i>Computerspiele – nur zum Spaß?</i> | W-6 <i>Jederzeit und weltweit</i> |
| 10 | P-5 Information/Kommunikation/Öffentlichkeit bezogen auf einen der alternativen Schwerpunkte | | | |
| | S-1 <i>Spiel-Film-Welt</i> | S-2 <i>Spaziergänge auf verschlungenen Wegen</i> | S-3 <i>Im Netz der Netze</i> | |

Erklärung: P-Pflichtthema, W-Wahlthema, S-Schwerpunkt (ebd., S. 16).

Für jedes Modul bzw. Thema werden verbindliche Zielsetzungen formuliert und verbindlich zu behandelnde Inhalte mit Erläuterungen angeführt. Beispielsweise lauten für P3 ein Lernziel: „Die Schülerinnen und Schüler sollen den Einfluss der Medien auf Freizeitverhalten, Normen und Werte untersuchen und beurteilen“ (ebd., S. 22) und ein Inhalt „Einflüsse der Medien auf kulturelle Gewohnheiten in Gegenwart und Vergangenheit“ (ebd., S. 22). Den Abschluss bildet der Hinweis auf Materialien wie Literatur, Unterrichtsfilme, Tonbeispiele, usw., da für den Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten keine speziellen Lehr- und Arbeitsbücher zur Verfügung stehen.

Der Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten ist als Erweiterung der Unterrichtsfächer konzipiert. Er zeichnet sich durch klare Zielsetzungen in Richtung Förderung der Medienkompetenz aus und gliedert sich in abgeschlossene Module. Diese bestehen wiederum aus Pflicht-, Wahl- und Schwerpunktthemen, um die Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen zu können. Für die Umsetzung der Rahmenrichtlinien werden didaktische Grundsätze, Hinweise zur Unterrichtsorganisation und zur medientechnischen Ausstattung, Bezüge zum Fachunterricht und Verweise auf Leistungen und ihre Bewertung angeführt. Insgesamt stehen für den Wahlpflichtkurs sechs Wochenstunden zur Verfügung. Die erbrachten Leistungen im Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten werden beurteilt und sind versetzungsrelevant. Es besteht damit für das System Schule, für die Pädagoginnen und Pädagogen und für die Schülerinnen und Schüler, die diesen Wahlpflichtkurs gewählt haben, eine hohe Verbindlichkeit.

Inhaltliche Anregung: Themenauswahl nach Interessen und Erfahrungen der Jugendlichen

4.8 „Medienkunde am GWIKU 18 Haizingergasse“ - Wien

Am Gymnasium und wirtschaftskundlichen Realgymnasium (mit Medienschwerpunkt) GWIKU im 18. Wiener Gemeindebezirk wird in der Oberstufe ein schulautonomer Unterrichtsgegenstand Medienkunde geführt. Der Unterrichtsgegenstand gliedert sich für die 9. – 12. Schulstufe in insgesamt 7 Wochenstunden Medienkunde/Praxis und 3

Wochenstunden Medienkunde/Analyse. Dem schulautonomen Unterrichtsgegenstand liegt ein eigener Lehrplan zu Grunde, der sich in Bildungs- und Lehraufgaben, didaktische Grundsätze und Lehrstoff gliedert. Der Lehrstoff ist in Form von Lernzielen formuliert.

Medienkompetenz wird als „das anwendungsbereite Wissen über Entstehung, Wirkung und Nutzung von Medieninhalten“ (Benesch-Tschanett, S. 2) verstanden und verfolgt als Ziel den selbstbestimmten Umgang der Jugendlichen mit Medien aller Art, um einerseits deren Chancen zu nutzen und andererseits deren Risiken zu vermeiden.

Mit dem Begriff der Medienkompetenz werden im Speziellen fünf Ziele angestrebt (vgl. Benesch-Tschanett, S. 2):

1. Ziel: Auswählen und Nutzen von Medienangeboten – Schülerinnen und Schüler sollen Medienangebote sachgerecht, selbsttätig, verantwortungsvoll und selbstbestimmt auswählen und nutzen können.
2. Ziel: Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen – Schülerinnen und Schüler sollen ihr Wissen über Struktur, Gestaltungsmittel und Wirkungsmöglichkeiten von Medien verbreitern.
3. Ziel: Gestaltung eigener Medienbeiträge – Die Schülerinnen und Schüler sollen grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit technischen Geräten erlangen. Zusätzlich sollen sie durch die Herstellung eigener Medienprodukte erfahren, wie Medien die „Wirklichkeit“ konstruieren.
4. Ziel: Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen – Die Schülerinnen und Schüler sollen Einblick in die Vermittlung und Mitgestaltung der „Wirklichkeit“ durch Medien erhalten.
5. Ziel: Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und der Medienverbreitung im gesellschaftlichen Zusammenhang – Die Schülerinnen und Schüler sollen wirtschafts- und gesellschaftspolitische Hintergründe und Mechanismen der Medien kennen und verstehen lernen.

Die Ziele 1, 4 und 5 beziehen sich auf den Bereich Medienkunde/Analyse, in dem Kenntnisse erworben und Einblicke gewonnen werden sollen, und die Ziele 2 und 3 auf den Bereich Medienkunde/Praxis. Jeder Schulstufe wird ein Leitmedium zugeordnet und auf die fünf Zielsetzungen übertragen: 9. Schulstufe mit dem Leitmedium Internet,

10. Schulstufe mit dem Leitmedium Printmedien Zeitung und/oder Buch, 11. Schulstufe mit dem Leitmedium Radio und 12. Schulstufe mit den Leitmedien Film, Fernsehen und Video (vgl. Benesch-Tschanett, S. 6ff).

Für das Leitmedium Film/Video ergibt sich folgende Kurzdarstellung:

- Medienpraxis mit den Fertigkeiten zu Aufnahmetechnik (Kamera, Licht, Ton) und Schnitttechnik (computergestützte Postproduktion)
- Medienanalyse mit Hintergrundinformationen zu Einführung in Fachbegriffe der Film- und Fernsehwelt (Einstellungsgrößen, Kamerafahrt oder Schwenk etc.) und Analyse der manipulativen Möglichkeiten dieses Mediums (Sequenzanalyse)
- Zusatzangebot mit Gesprächen mit Fachleuten und Aufnahme einer Sendung im Fernsehsender OKTO (ausschließlich Gestaltung durch Schülerinnen und Schüler)

Der Medienschwerpunkt des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums wird durch einen eigenen schulautonomen Unterrichtsgegenstand Medienkunde festgelegt, der sich in die Bereiche Praxis und Analyse teilt. Darin werden sowohl die fünf Hauptziele als auch die Inhalte eines medienkundlichen Unterrichts in Anlehnung an das Medienkompetenzkonzept nach Tulodziecki beschrieben. Die methodisch-didaktische Bearbeitung der Ziele und Inhalte erfolgt über so genannte Leitmedien, die jeder Schulstufe zugeordnet werden. Für die Umsetzung des Medienschwerpunktes werden insgesamt zehn Wochenstunden in der Stundentafel berücksichtigt. Die erbrachten Leistungen im autonomen Unterrichtsgegenstand werden beurteilt und sind versetzungsrelevant. Die Organisationsform über einen eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde trägt zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen in Schule und Unterricht bei.

Inhaltliche Anregung: Eigener Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde

4.9 Kompetenzmodelle und Standards für die Medienbildung

Das Züricher Kompetenzmodell (vgl. Moser 2006, S. 49ff und 2010a, S. 59ff) und das Paderborner Kompetenzmodell (vgl. Tulodziecki 2007, S. 24ff und 2010c, S. 82ff)

stellen den Versuch dar, Bildungsstandards für die Medienbildung zu entwickeln. Dabei gehen Moser und Tulodziecki entgegen der gängigen Annahme, dass Bildungsstandards domänenspezifisches Wissen betreffe, von einem fächerübergreifenden Konzept aus und schließen somit an ein handlungstheoretisch-pädagogisches Kompetenzkonzept an. Dieses kann folgendermaßen beschrieben werden: „Kompetenzen bezeichnen Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen und Können und Einstellungen (einschließlich Wertorientierungen), die als Disposition für selbstständiges Urteilen und Handeln gelten. Die Dispositionen umfassen sachbezogene, motivationale bzw. selbstregulatorische und sozial-kommunikative Komponenten. Sie können in Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben werden und ermöglichen die reflektierte Bewältigung von unterschiedlichen situativen Aufgaben bzw. Anforderungen in einem oder mehreren Handlungsbereichen“ (Tulodziecki 2011a, S. 58).

Das Züricher Kompetenzmodell verknüpft mediale Handlungsfelder mit personellen Kompetenzen zu einer zweidimensionalen Matrix. Die medialen Handlungsfelder, die die medienpädagogische Domäne inhaltlich strukturieren, beziehen sich auf „Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten“, „Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften“ und „Medienreflexion und –kritik“ (Moser 2010a, S. 69f). Die personellen Kompetenzen umfassen Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Die dabei entstandenen neun Standards werden jeweils in vier Kompetenzstufen (Ende 2. Klasse, Ende 6. Klasse, Ende 8. Schuljahr und Ende 11. Klasse) dargestellt und beschrieben. Zusätzlich werden für die Überprüfung der einzelnen Standards 181 Indikatoren formuliert (vgl. Herzig; Grafe 2009, S. 2f und Moser 2010a, S. 69ff).

Tulodzieckis Kompetenzmodell für die Medienbildung basiert auf fünf übergeordneten Kompetenzbereichen, die aus seinem Medienkompetenzkonzept stammen. Zur Gliederung des Modells dienen Kompetenzaspekte wie Medienarten, Funktionen von Medien usw. Das Modell sieht weiters drei Standardniveaus für die 4., 6. und 9. Jahrgangsstufe vor. Pro Niveau ergeben sich im Kompetenzmodell von Tulodziecki jeweils 55 Standards, die auch als Indikatoren verwendet werden können. Beispielhaft seien einige Standards für den Kompetenzbereich Auswählen und Nutzen von

Medienangeboten zum Ende der 9. Schulstufe (Niveau 3) angeführt (Tulodziecki 2007, S. 32).

| Kompetenzbereich | Auswählen und Nutzen von Medienangeboten | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Medienübergreifende Kompetenz | Verschiedene Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten für unterschiedliche Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, benennen und erläutern sowie angemessen handhaben und nutzen | | | | |
| Kompetenzaspekte | Information | Lernen | Unterhaltung und Spiel | Kommunikation | Kooperation |
| Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe) | A3.1 Unterschiede zwischen verschiedenen Informationsquellen, z. B. zwischen Sachbuch, Websites und Realität, erläutern und kriterienbezogen bewerten | A3.3 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zum Lernen, z. B. zwischen Lernprogramm, Simulationsprogramm und direkten Erfahrungen, erläutern und kriterienbezogen bewerten | A3.5 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel, z. B. zwischen Theaterbesuch, Fernsehen, Computerspiel und Sportspiel, erläutern und kriterienbezogen bewerten | A3.7 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation, z. B. zwischen Telefonieren, Chat und unmittelbarem Gespräch, erläutern und kriterienbezogen bewerten | A3.9 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kooperation, z. B. zwischen kooperativer Arbeit im Netz und direkter Zusammenarbeit, erläutern und kriterienbezogen bewerten |

Für die konkrete Umsetzung der Kompetenz-Standard-Modelle ist es jedoch notwendig, dass jede Schule auf dieser Grundlage ein schulinternes Curriculum für die Medienbildung entwickelt - in der Regel als eine Querschnittsaufgabe aller existierenden Unterrichtsfächer konzipiert.

An Hand der Beschreibung der beiden Kompetenz-Standard-Modelle, die „die derzeit differenziertesten und vielversprechendsten“ (Herzig; Grafe 2010, S. 118) sind, wird deutlich, dass sowohl die Kompetenzmodellentwicklung als auch die Bestimmung von Standards äußerst komplex ist und erst am Beginn stehen. Die Kompetenz-Standard-Modelle für die Medienbildung können nach Meinung der beiden Autoren Moser und Tulodziecki eine wichtige Grundlage für die für jedes Schulsystem notwendige Funktionen wie Orientierungs-, Curriculum- und Evaluationsfunktion bilden. Die Modelle verfolgen klare Ziele und Kompetenzbereiche, die als Standards formuliert sind. Die konkrete Umsetzung der Kompetenz-Standard-Modelle in der Schule

erfordert ein eigenes Schulcurriculum. Keine Hinweise finden sich in den Modellen in Bezug auf festgelegte unterrichtliche Zeitressourcen und eine eigens ausgewiesene Leistungsbeurteilung. Eine hohe Verbindlichkeit für das System Schule ist daher derzeit noch nicht gegeben.

Inhaltliche Anregung: Verbindliche Standards für Medienbildung

4.10 Zusammenfassung

Nachdem die einzelnen Konzepte zur schulischen Medienkunde vorgestellt wurden, soll an Hand einer Zusammenfassung die Verbindlichkeit für Schule, Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, erreichen Konzepte mit einem eigenen Unterrichtsgegenstand die größte Verbindlichkeit, da sie über einen eigenen Lehrplan verfügen, klare Zielsetzungen und Inhalte verfolgen, zeitlich festgelegte Ressourcen aufweisen und in der Leistungsbeurteilung eines Schülers Berücksichtigung finden. Im Gegensatz dazu laufen fächerübergreifende Konzepte ohne klare Verankerung in den Fachlehrplänen, mit fehlenden klaren Zielsetzungen, ohne Zeitressourcen und Auswirkungen auf die Leistungsrückmeldung Gefahr, im schulischen Ablauf nicht berücksichtigt zu werden.

Näheres siehe dazu in der folgenden Darstellung:

| Modelle | Kriterien | Klare medienpädagogische Zielsetzungen und Inhalte | Verankerung medienpädagogischer Themen in den einzelnen Fachlehrplänen | Festgelegte unterrichtliche Zeitressourcen für medienpädagogische Themen | Ausgewiesene Leistungsbeurteilung | Verbindlichkeit für Schule, Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerinnen und Schüler | Inhaltliche Anregungen |
|---------|---|--|--|--|--|---|--|
| | Unterrichtsprinzip Medienbildung | ja - Grundsatzerlass Medienerziehung | vage und unsystematisch | nein | nein | gering | Medienkompetenz als Zielhorizont |
| | Portfolio:Medienkompetenz | ja | nein | nein | nein jedoch Dokumentation durch Portfolio | gering | Dokumentation der Lernentwicklung |
| | Medienerziehung in der Berliner Schule | ja | ja | nein | nein | mittel | Darstellung der Ziele und Inhalte mittels Rahmenstruktur |
| | Eckwerte zur Medienerziehung | ja | ja Schwerpunkt | nein | nein | mittel | Gliederung in Ziele, Inhalte und Handlungsfelder |
| | Aufgabengebiet Medienerziehung | ja Mindestanforderungen | ja im Schulcurriculum | ja aber eher vage | nein | mittel | Entwicklung der Kompetenzen: Erkennen, Bewerten und Handeln. |
| | Kursplan Medienkunde | ja Kursplan Medienkunde | ja | ja | nein jedoch Medienpass | mittel/hoch | Doppelklassenstufen |
| | Wahlpflichtkurs Moderne Medienwelten | ja Rahmenrichtlinien | Wahlpflichtkurs | ja | ja | hoch | Themenauswahl nach Interessen und Erfahrungen von Jugendlichen |
| | Medienkunde am GWIKU 18 mit Medienschwerpunkt | ja | schulautonomer Unterrichtsgegenstand | ja | ja | hoch | Eigener Lehrplan für Medienkunde als Unterrichtsgegenstand |
| | Kompetenzmodelle und Standards für die Medienbildung | ja | nein | nein | nein | derzeit gering | Verbindliche Standards für die Medienbildung |

5 Medienpädagogische Konzepte der Medienkompetenz

Der Forschungsfrage folgend sollen die Inhalte und Ziele für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde unter anderem auf der Grundlage des medienpädagogischen Konzepts der Medienkompetenz konzipiert werden. Da eine Vielzahl von Medienkompetenzkonzepten existiert, die sich aus unterschiedlichen Kontexten und Definitionen ergeben, soll am Anfang dieses Kapitels zuerst ein allgemeiner Überblick über die „Medienkompetenzlandschaft“ gegeben werden. Danach soll der Kreis der für diese wissenschaftliche Arbeit in Frage kommenden Medienkompetenzkonzepte eingeschränkt und die Auswahl spezieller Konzepte begründet werden.

Der Begriff der Medienkompetenz ist seit Jahren in vielen gesellschafts-, wirtschafts- und bildungspolitischen Bereichen zu einem Allgemeingut geworden. Die hohe Akzeptanz des Begriffs der Medienkompetenz speist sich unter anderem

- aus dem Faktum, dass Medienkompetenz als ein „Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft“ (Rein 1996a, S. 11) gilt und auf „alle Bereiche menschlichen Verhaltens und Handelns“ (Schorb 2005a, S. 259) zugreift,
- aus dem gesellschaftlichen Konsens, „dass in modernen, von Informations- und Kommunikationstechnologien geprägten Gesellschaften MK (Medienkompetenz, Anm. des Autors) eine zentrale Voraussetzung darstellt, am gesellschaftlichen Leben adäquat zu partizipieren“ (Meister 2009, S. 919) und deshalb nicht mehr aus dem öffentlichen Diskurs wegzudenken ist,
- aus der Tatsache, dass spätestens seit der Einführung des Computers in den Schulen der Begriff der Medienkompetenz auch zu einem zentralen Begriff der Bildungspolitik geworden ist.

Diese Omnipräsenz des Begriffes Medienkompetenz hat nach Bernd Schorb einerseits seine hohe Bedeutung und weite Verbreitung in allen gesellschaftlichen Bereichen bewirkt, andererseits resultiert daraus auch seine Unschärfe (vgl. Schorb 2005a, S. 257). In seinen wissenschaftlichen Analysen fand der deutsche Medienwissenschaftler Gapski mehr als 100 Definitionen von Medienkompetenz, die zwischen 1996 und 1999 veröffentlicht wurden und unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Die Definitionen

sind im Wesentlichen den drei Bereichen Bildung, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft zuzuordnen (vgl. Gapski 2003, S. 51).

Für Hug ist deshalb der Begriff Medienkompetenz ein Drehtürbegriff, der in unterschiedlichen Kontexten Verwendung findet und mannigfache Ziele verfolgt (vgl. Hug 2002, S. 199f). So ergeben sich für die Bereiche Bildung, Wirtschaft und Politik folgende Zielsetzungen:

- Die (Medien-) Pädagogik verbindet mit Medienkompetenz Zielvorstellungen für Schule und Unterricht.
- Die Wirtschaft sieht in der Medienkompetenz einen wichtigen und notwendigen Produktions- und Standortfaktor.
- Die Politik verfolgt mit dem Begriff der Medienkompetenz gesellschaftspolitische Forderungen und sieht in der Medienkompetenz einen wichtigen „Faktor für ein aktives Bürgerengagement in der heutigen Informationsgesellschaft“ - nachzulesen im Amtsblatt der Europäischen Union 2008/C140/08 unter Schlussfolgerungen des Rates zu einem europäischen Konzept für die Medienkompetenz.

Obwohl die unterschiedlichen Kontexte Ziele und Inhalte eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde beeinflussen werden, stehen im Mittelpunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit nur jene Konzepte der Medienkompetenz, die sich im Kontext der (Medien-) Pädagogik befinden. Dabei sollen den einzelnen Medienkompetenzkonzepten folgende Annahmen zu Grunde liegen:

- Jeder Mensch ist grundsätzlich kommunikationsfähig und handlungsmächtig. Anders ausgedrückt, er besitzt eine kommunikative Kompetenz. Auf Medien angewendet bedeutet der Grundsatz, dass der einzelne Mensch im Umgang mit Medien als ein aktiv kommunizierendes und handelndes Wesen angesehen wird.
- Jeder Mensch bedarf zur Ausformung seiner Kompetenzen einer pädagogischen Förderung, da sich diese Kompetenzen nicht mit dem Erreichen eines bestimmten Alters per se einstellen. In Bezug auf Medien gedeutet, muss die Entwicklung der Medienkompetenz als ein „Wechselspiel von eigenständigem Entdecken und Eingreifen auf der einen Seite [...] und von außen geleitetem,

intentionalem Hineinführen auf der anderen Seite [...]“ (Theunert 1999, S. 56) verstanden werden.

- Die individuelle Ausformung von Kompetenzen erfolgt nicht isoliert, sondern ist in soziale Räume, Kulturen und Kontexte eingebettet. Auf Medien bezogen ist es notwendig, die Bedürfnisse, Kenntnisse, Lebensbedingungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mediennutzer in die praktischen und theoretischen Überlegungen mit einzubeziehen.

Daraus kann eine weitere Einschränkung auf bestimmte Medienkompetenzkonzepte abgeleitet werden. Sie müssen sich einerseits als „Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion des Begriffs der kommunikativen Kompetenz“ (Schorb 1997, S. 63) verstehen und andererseits in der Tradition der handlungsorientierten Medienpädagogik stehen. Diese Medienkompetenzkonzepte stehen damit in einer direkten Linie zum Konzept von Dieter Baacke, der einerseits wesentlich bei der Entwicklung und Verbreitung der handlungsorientierten Medienpädagogik mitgewirkt und andererseits sein Medienkompetenzkonzept als eine „moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz“ (Baacke 1999a, S. 19) entwickelt hat.

Aus dem Kreis der in Frage kommenden Konzepte sollen die Medienkompetenzkonzepte von Tulodziecki, Aufenanger und Schorb als Basis der Erarbeitung von Zielen und Inhalten eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde dienen, da sie

- sich auf alle Medien beziehen,
- einen wichtigen Bezug auf die Reflexion über und mit Medien beinhalten und
- in einem starken Kontext zur Bildungsinstitution Schule stehen.

Im Folgenden sollen nun die Medienkompetenzkonzepte nach Baacke und der ausgewählten Medienpädagogen Tulodziecki, Aufenanger und Schorb dargestellt und erste Schlüsse für die Forschungsfrage gezogen werden.

5.1 Medienkompetenzkonzept nach Dieter Baacke

Der deutsche Medienpädagoge Dieter Baacke gilt als der Pionier für die Entwicklung von Konzepten zur Medienkompetenz im deutschsprachigen Raum. Mit seinen theoretischen Grundlagen hat er einen neuen Zu- und Umgang mit Medien begründet

und eine Basis für weiterführende Konzepte gelegt. Da viele seiner theoretischen und praktischen Überlegungen auch für andere Medienkompetenzkonzepte gelten, soll an dieser Stelle seinem Medienkompetenzkonzept und seiner theoretischen Begründung umfassend Platz eingeräumt werden.

Die Grundlagen für sein Medienkompetenzkonzept stellt Dieter Baacke bereits mit seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz - Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ vor, die im Jahr 1973 veröffentlicht wurde. Obwohl der Begriff Medienkompetenz in seiner oben angeführten Publikation nicht direkt genannt wird, finden sich im Titel und im Untertitel erste Anhaltspunkte für die Begriffe Kompetenz, Kommunikation und Medien, die bereits auf sein später ausformuliertes Konzept der Medienkompetenz verweisen. Baacke selbst datiert daher die Entstehung seines kommunikativen Kompetenzansatzes in Zusammenhang mit Medien, der später zum Medienkompetenzkonzept führt, „wenn auch in anderen begrifflichen Kontexten als heute wahrgenommen“ (Baacke 1996a, S. 112), mit Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre. Neben den theoretischen Grundlagen der kommunikativen Kompetenz tragen auch die handlungsorientierte und die wahrnehmungsorientierte Medienpädagogik wesentlich zum Verständnis des Konzeptes der Medienkompetenz bei (vgl. Baacke 1987, 1992a und 1996c).

Im Folgenden sollen aus medienpädagogischer Perspektive Baackes Konzept der Medienkompetenz und seine theoretischen Grundlagen dargestellt und in ein begriffliches und geschichtliches Verhältnis gesetzt werden. Dazu ist es anfangs notwendig, den von Baacke verwendeten Kompetenzbegriff und seine Bedeutung für die (Medien-) Pädagogik näher zu beschreiben. Da das Konzept der Medienkompetenz nur im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz verstanden werden kann, werden in Folge diese beiden Bereiche ausführlich dargestellt. Die Wahrnehmungskompetenz ist in diesem Zusammenhang als Ergänzung zu sehen und wird als Exkurs thematisiert. Mit einer kurzen Beschreibung des Medienansatzes bei Baacke wird auf das Konzept der Medienkompetenz übergeleitet. Als Kernstück dieser wissenschaftlichen Arbeit werden das Medienkompetenzkonzept und seine Bereiche einerseits detailliert beschrieben und andererseits auch seine Grenzbereiche aufgezeigt. Um ein möglichst umfassendes Bild des Konzeptes zu erhalten, wird dieses einer kritischen Betrachtung von außen

unterzogen. Abschließend sollen Schlussfolgerungen für die Ziele und Inhalte eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde gezogen werden.

5.1.1 Kompetenz

Baacke verweist in seinen zahlreichen Publikationen zu den Themen kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz auf den Kompetenzbegriff des US-Amerikaners Noam Chomsky. Chomsky, ein Linguist, verwendet den Kompetenzbegriff für die Erklärung der Sprachentwicklung des Menschen und bezieht sich seinerseits auf die theoretischen Überlegungen von Rene Descartes und Wilhelm von Humboldt. Für Chomsky steht der Sprachkompetenzbegriff für eine "im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht etwa durch Reiz-Reaktion erlernten) Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu generieren" (Chomsky 1957, 1965; zit. nach Baacke 1980, S. 100). Demnach verfügt jeder Mensch von Geburt an über ein intuitives, also ihm nicht bewusstes Regelwissen, das ihm potentiell ermöglicht, unendlich viele Sätze zu äußern und zu verstehen. Diese Kompetenz erschließt dem Menschen nicht nur einen Möglichkeitsraum von eigenen Sprachäußerungen, sondern sie befreit ihn auch von einem mechanischen behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema, einer Sichtweise, die gerade damals in Amerika weit verbreitet war.

Aus dem intuitiven Regelwissen lässt sich aber noch nicht der konkrete Sprachgebrauch des einzelnen Menschen ableiten. Sichtbar wird die Sprachkompetenz im aktuellen Sprachgebrauch, der Sprachperformanz, die als eine Form der Aktualisierung und Konkretisierung von Sprachkompetenz gesehen werden muss. Die aktuelle Fähigkeit zu sprechen erwirbt dabei der Einzelne „durch situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen“ (Baacke 1980, S. 102) im Laufe seines Lebens, also postnatal. Damit wird klar ausgedrückt, dass einerseits zur Realisierung der Kompetenz in der Performanz unterschiedliche Prozesse wie Erziehung, Bildung und Sozialisation notwendig sind und andererseits die Kompetenzen unterschiedlich auf der Performanzebene realisiert werden können.

Gebündelt hat Chomsky seine Erkenntnisse in der *Theorie der universellen Grammatik*, „die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfasst und die tiefen Regularitäten ausdrückt, die, da sie universell sind, in der Einzelgrammatik nicht

ausgeführt zu werden brauchen.“ (Chomsky 1969, S. 16f, zit. nach Baacke 1980, S. 100). Mit der Sprachkompetenz besitzt jeder Mensch die Fähigkeit, beliebig viele Gedanken ausdrücken und auf beliebig viele neue Situationen adäquat reagieren zu können. Chomsky interessierte sich aber als Sprachwissenschaftler weniger für die Kommunikation als viel mehr für einzelne Sätze.

Obwohl die Theorie der Sprachkompetenz später selbst von Chomsky eingeschränkt und geändert wurde, bot sie doch eine bedeutende theoretische Grundlage für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und Medienkompetenz. Dazu wurde die Theorie der Sprachkompetenz nach Chomsky zu einem allgemeinen Ausdruck der menschlichen Entwicklungsfähigkeit zu einem kompetenten Menschen idealtypisch gewendet. Mit dem Denken des Menschen als kompetentes Wesen im Sinne einer Disposition wird zugleich der kompetente Mensch als Ziel verbunden. Dieter Baacke postuliert deshalb die Kompetenz des Menschen als ein normatives Ideal: „Es handelt sich um ein ethisches Postulat über die Konstitution des Menschen, die durch Erziehen und Bilden zu fördern ist. Wird dies unterlassen, wird gegen die Bestimmung des Menschen verstoßen“ (Baacke 2005, S. 240).

Die Bedeutung für die (Medien-)Pädagogik liegt nun darin, dass mit dem Begriff Kompetenz als Disposition ein (medien-) pädagogischer Auftrag verbunden wird, nämlich die Verwirklichung der anthropologischen Vorgaben durch Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. Baacke 1996a, S. 117). Baacke wendet nun seinerseits die normative Sichtweise des Kompetenztheorems medienpädagogisch. Aus Sicht der Medienpädagogik bedeutet dies: Indem der Mensch ein (medien-) kompetentes Lebewesen ist, braucht er eine medienpädagogische Förderung, damit er seine Kompetenz zur Performanz bringen kann (vgl. Baacke 1996b, S. 203). In Bezug auf Lernprozesse zieht Baacke daraus folgenden Schluss: „Die praktischen Folgerungen aus diesem Konzept einer Kompetenz sind nicht unerheblich. Mißlungene Kommunikationsakte sind dann nicht als endogen (durch Erbfaktoren) programmiertes Verfahren deutbar, sondern durch Vorenthaltung der Ausarbeitung allen Menschen zur Verfügung stehender Kompetenz aufgrund mißglückter Lernprozesse. Nach diesem grundlegenden pädagogischen Verständnis ist jeder Mensch ein ‚homo educandus‘ im doppelten Sinne: weil jeder Mensch erzieh- und bildbar ist, muß auch jede Anstrengung gemacht werden, die Kompetenzen des Menschen zur Entfaltung kommen zu lassen“

(Baacke 1992a, S. 43). Diese Sichtweise Baackes entgrenzt den Menschen als kompetentes Lebewesen in seinen Entwicklungsmöglichkeiten und eröffnet ihm durch sein Potential eine Vielzahl von konkreten Umsetzungen.

Wie bereits erwähnt führt die Kompetenztheorie auch zur Abkehr vom behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema und leitet hin zu einer „Interpretation, die die Verfügung des Menschen über sich selbst aus seiner Kompetenz voraussetzt - und damit etwa die Fähigkeit, sich von gesellschaftlichen Zuständen prinzipiell kritisch zu distanzieren“ (Baacke 1980, S. 14). Der kompetente Mensch besitzt somit die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und ist nicht allein durch gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse festgelegt. Die Kompetenzen als universelle Muster bieten ihm dazu den nötigen Möglichkeitsraum.

Kompetenzen sind „im Mentalen verankerte Fähigkeiten“ (Baacke 1980, S. 100) eines Menschen, die sich in Form der Performanz aktualisieren und konkretisieren. Die Sichtbarmachung der Kompetenzen auf der Ebene der Performanz bedarf unterschiedlicher Prozesse wie Erziehung, Bildung und Sozialisation. Die pädagogische Deutung des Kompetenztheorems liegt in der Erziehbarkeit und Bildbarkeit eines Menschen und in der Verpflichtung dazu. Kompetenzen beinhalten das Moment der menschlichen Kreativität, das den Menschen vom bloßen Reiz-Reaktions-Schema befreit.

5.1.2 Kommunikative Kompetenz

Als Linguist sparte Chomsky die Kommunikation zwischen den Menschen in seinen sprachwissenschaftlichen Überlegungen eher aus. Der deutsche Interaktionstheoretiker Jürgen Habermas wendete die Sprachkompetenztheorie von Chomsky sozialwissenschaftlich und entwickelte daraus seine *Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprachkompetenz und kommunikative Kompetenz demselben Ursprung, nämlich einer „anthropologischen Grundaussage: daß der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei“ (Baacke 1980, S. 262) entspringen. Damit konnte Habermas das kreative Moment der Sprachverwendung auch für die Kommunikation erklärbar machen. Habermas beschreibt in Analogie zur Chomskyschen Sprachkompetenz in seinen theoretischen Überlegungen die kommunikative Kompetenz als „die Fähigkeit, sich kommunikativ zu verhalten, das

meint, aufgrund situationsunabhängiger Grundgegebenheiten dialogischen Sprechens Äußerungen zu machen, die sinnvoll sind und von anderen verstanden, möglichst auch akzeptiert werden können“ (Baacke 1980, S. 274). Er verbindet mit seiner *Theorie der kommunikativen Kompetenz* nicht nur ein Regelsystem, nach dem Redesituationen erzeugt werden, sondern auch die Fähigkeit eines Subjekts, am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt teilzuhaben. Daraus folgert der Sozialwissenschaftler Habermas das sowohl für ein Individuum als auch für eine Gesellschaft erstrebenswerte Ziel nach einer herrschaftsfreien Kommunikation (vgl. Baacke 1980, S. 272). Habermas, der in einer marxistischen Tradition steht, weitet die Bedeutung der Arbeit als „Grundkategorie menschlicher Weltorientierung und der Aneignung und Gestaltung von Natur“ (Baacke, 1996a, S. 115) auch auf die kommunikative Kompetenz aus. Kommunikation dient damit nicht nur der Verständigung von Menschen über Objekte der Welt, sondern beinhaltet auch ein gestalterisches Element gleich der Arbeit.

Baacke, der in der Theorie der kommunikativen Kompetenz von Habermas eine Erklärung dafür sieht, warum Menschen in neuen und unbekanntem Situationen zu kommunikativen Handlungen, auch zu solchen, die sie nicht imitieren, fähig sind, überträgt diese auf seine theoretischen Überlegungen. Dazu sind aber einige Ein- und Abgrenzungen notwendig, da für ihn die Theorie der kommunikativen Kompetenz zu stark auf Sprache und auf die Konsensustheorie der Wahrheit bezogen ist. Für Baacke ist kommunikative Kompetenz „nicht identisch mit einer in der Sprache gesetzten Richtung auf Wahrheit, sondern besteht in der Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (Baacke 1980, S. 286). Dementsprechend beschreibt er die kommunikative Kompetenz als „die Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein“ (Baacke 1980, S. 100). Der kompetente Mensch verfügt daher über eine potentiell unbegrenzte Anzahl von variablen Kommunikationsformen und muss nicht vorgegebene Verhaltensschemata imitieren. Um diese kommunikativen Kompetenzen auch konkret in Form der kommunikativen Performanz in Erscheinung bringen zu können, ist eine Förderung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Baacke sieht diese Förderung in Lernprozessen und nennt auch erste Zielsetzungen. „Jeder Mensch muß lernen: zu informieren und Informationen

aufzunehmen; in instrumentell-bestätigender Kommunikation Beziehungen und verlässliche Gemeinsamkeiten aufrechtzuerhalten; in gewinn-orientierten Dialogen seine Meinung zu behaupten; [...]; durch Kommunikation zu lernen und zu lehren“ (Baacke, 1980, S. 293).

Baacke betrachtet aber die menschliche Sprache nicht als das einzige Medium für die unterschiedlichen Kommunikationssituationen, sondern weist der Gestik, der Mimik und anderen Verhaltensformen dieselbe Berechtigung zu. Für Baacke ist in Abgrenzung zu Habermas „Kommunikation eben nicht *nur* ein sprachlicher Akt“ (Baacke 1980, S. 282). Damit legt er die theoretische Grundlage für sein späteres Konzept der Medienkompetenz, die er eine „notwendig gewordene Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz“ (Baacke 1998a) nennt.

Da sich Baacke im Forschungsfeld der (Medien-) Pädagogik bewegt, wendet er auch die Erkenntnis der kommunikativen Kompetenz (medien-) pädagogisch: „Jeder Mensch ist ein prinzipiell mündiger Rezipient, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über Medien auszudrücken. Dies muß geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen“ (Baacke 1998b). Diese (medien-) pädagogische Deutung der kommunikativen Kompetenz sieht ihre Entfaltung an pädagogische Interventionen gebunden und grenzt sich von einem rein anthropologischen Ansatz ab. Dabei ist der Begriff der Kompetenz zweifach zu deuten, da er eine anthropologische Voraussetzung und gleichzeitig ein Ziel umfasst. „Die Voraussetzung besteht in der Annahme, daß alle Menschen kompetente Lebewesen sind und damit ihre Kompetenz umfassend gefördert werden müsse; der Zielwert besteht in der Förderung dieser Ausstattung“ (Baacke 2007, S. 96). Diese Erkenntnisse transferiert Baacke später auch auf sein Konzept der Medienkompetenz. Obwohl der einzelne Mensch in Hinblick auf Medien grundsätzlich kompetent ist, bedarf es für die Entfaltung der Medienkompetenz in Form der Medienperformanz grundsätzlich pädagogischer Maßnahmen. Diese Annahme trifft im Besonderen angesichts der laufenden Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien zu. Dabei sieht Baacke Kommunikation und Erziehung bzw. Bildung in Wechselbeziehung und verweist damit auf die Bedeutung der Medien

für Erziehungs- und Bildungsprozesse. "Der homo educandus ist zugleich homo communicator derart, daß seine Erziehbarkeit seine Kommunikationsfähigkeit voraussetzt, diese aber auch jener bedarf, um sich zu entwickeln" (Baacke 1980, S. 254).

Baacke blendet aber in der Realisierung der kommunikativen Kompetenz Lebenswelt und Alltagswelt eines Menschen nicht aus, sondern sieht darin den Hintergrund „für die biographische Entwicklung und die Lerngeschichte eines Individuums und damit seine Kommunikative Kompetenz“ (Baacke 1992b, S. 180). Lebenswelt, bei Baacke auch Lebensraum genannt, ist dabei der reale Handlungs- und Erfahrungsraum eines Individuums, in dem auch Kommunikation und Sozialisation stattfinden (vgl. Baacke; Ferchhof; Vollbrecht 1997, S. 41). Die Realisierung der kommunikativen Kompetenz und damit auch der Medienkompetenz werden dementsprechend wesentlich durch biographische, sozialstrukturelle und kulturellgesellschaftliche Bereiche mitgeprägt und können diese fördern oder behindern. Das Potential des Menschen ist nach der Kompetenztheorie aber wesentlich größer, als der Mensch für die Alltagsbewältigung benötigt. Da nach Habermas die Kommunikation nicht nur der Verständigung über Objekte der Welt dient, sondern auch ein gestalterisches Element beinhaltet, differenziert Baacke die Kommunikationsakte in die beiden Bereiche Konventionalität und Intentionalität. Die sprachlichen Konventionen als Übereinkunft bilden die Voraussetzung für die sprachliche Verständigung im Alltag. Der einzelne Mensch kann einerseits verschiedenen Sprachkonventionen angehören, andererseits neue Konventionen bilden oder bestehende abändern. Wirklichkeitskonstruktionen erfolgen über Konventionen. Die Intentionalität gibt das Ziel der Sprachhandlung an und verweist damit auf eine Handlung (vgl. Baacke 1992b, S. 181f).

Die Theorie der kommunikativen Kompetenz nach Habermas ist eine sozialwissenschaftliche Wendung der Sprachkompetenztheorie von Chomsky und weitet sie auf den Bereich der Kommunikation aus. Kommunikation dient dabei nicht nur der sprachlichen Verständigung, sondern auch der Weltwahrnehmung und -gestaltung.

Die kommunikative Kompetenz realisiert sich in der kommunikativen Performanz. Für diese Realisierung ist die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Baackes Ansatz der kommunikativen Kompetenz überwindet die Begrenzung

auf die Sprache und bezieht alle Medien mit ein. (Medien-) pädagogisch gewendet wird gefolgert, dass der Mensch grundsätzlich kompetent ist, aber zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz pädagogische Maßnahmen zu setzen sind. Die Entwicklung des Einzelnen zu einem kommunikativ kompetenten Menschen ist in die Lebenswelt des Einzelnen eingebettet und von dieser nicht zu trennen.

5.1.3 Handlungskompetenz

Mit seinen Ausführungen zur Handlungskompetenz schließt Baacke direkt an seine theoretischen Überlegungen über die kommunikative Kompetenz an. Dazu setzt er die beiden Begriffe Kommunikation und Handlung in ein Verhältnis zueinander. Einerseits ist jede Kommunikation zugleich eine (soziale) Handlung, andererseits bedingt jede Handlung zwischen Menschen Kommunikation und „insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ (Baacke 1996a, S. 119). Kommunikation bedeutet in diesem Fall die Verständigung über Zeichen und Symbole unter Einschluss aller Medien. Handlungen werden von Baacke als absichtliche Aktivitäten des Menschen beschrieben, die nicht von der Situation des Geschehens bestimmt werden. In der Folge ist eine handelnde Person aktiv und entscheidet über sich selbst (vgl. Baacke 1992a, S. 38). Damit impliziert die Handlungskompetenz eine *Verhaltensfreiheit*, die über die im Sozialisationsprozess übernommenen Verhaltensmuster hinausführt (vgl. Baacke 1980, S. 262). Baacke grenzt sich somit von der Systemtheorie Luhmanns ab und überantwortet dem Menschen „Handlungs- und Entscheidungskompetenz [...], die ohne Kommunikations-Kompetenz nicht zu denken ist“ (Baacke 1980, S. 249). Der Mensch ist zwar von Gesellschaft und Kultur beeinflusst, hat aber aufgrund seiner kommunikativen Kompetenz die Möglichkeit, gesellschaftliche Systeme seinerseits zu verändern (vgl. Baacke 1980, S. 287). Diese Abgrenzung findet sich im starken Bezug Baackes auf den Begriff der Emanzipation, „die auf die Selbstverfügung des Individuums: auf die Verwandlung fremder Autorität in eigene“ (Baacke 1980, S. 313) abzielt. Der Begriff der Emanzipation lässt sich aber auch auf eine Gruppe, auf die Gesellschaft und damit auf ein System übertragen. Im Mittelpunkt stehen dabei Menschen, die zwar in Systemen leben, diese aber gemeinsam durch (kommunikatives) Handeln nach ihren Interessen und Bedürfnissen verändern können (vgl. Baacke 1980,

S. 316f). Baacke erscheint diese Möglichkeit der Selbstbestimmung im Zusammenhang mit der kommunikativen Kompetenz besonders wichtig.

In diesem Kontext finden sich auch zwei Begriffe, die in direktem Zusammenhang mit der später im Konzept der Medienkompetenz entwickelten Medien-Kritik zu sehen sind. Die Emanzipation bedarf nach Baacke sowohl einer hermeneutischen als auch einer kritischen oder kontrafaktischen Reflexion des Menschen auf seine Möglichkeiten und Ziele (vgl. Baacke 1980, S. 317f). Im Mittelpunkt der hermeneutischen Reflexion - im Sinne von methodisch beherrscht - steht das Erfassen und Verstehen von gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen. Die kritische Reflexion bezieht sich auf die daraus gezogenen Schlussfolgerungen für das eigene und das gesellschaftliche Leben. Sie ist deshalb kontrafaktisch, „weil sie gegen das Faktische und unabhängig von ihm das Ziel der Emanzipation denken muß: die Selbstbestimmung des Individuums und die Herstellung gesellschaftlicher Kontexte, die dieses ermöglichen“ (Baacke 1980, S. 319). Emanzipation ist aber nach Baacke auch nicht ohne Ethik der Kommunikation zu denken (vgl. Baacke 1980, S. 328).

Für die Medienpädagogik ergibt sich daraus eine neue (medien-) pädagogische Leitfrage, nämlich inwieweit Medien neue Handlungsmöglichkeiten für Jugendliche erschließen (vgl. Baacke 1996c, S. 4). Damit hat die Disziplin der Medienpädagogik selbst einen wesentlichen Wandel im Hinblick auf Medien und Mediennutzer erfahren. Die abwehrende und bewahrende Haltung gegenüber Medien wird unter dem Gesichtspunkt der Handlungsorientierung zu einer Kommunikations- und Handlungsmöglichkeit mit und durch Medien gekehrt. Gleichzeitig rückt auch die Selbstbestimmung und Selbstverfügung des Menschen im Hinblick auf Medien in den Mittelpunkt der Betrachtung. Diese neuen Ansätze der handlungsorientierten Medienpädagogik wurden von Baacke maßgeblich mitentwickelt und stellen ein wesentliches Element des daraus folgenden medienpädagogischen Konzepts der Medienkompetenz dar.

Im Artikel „Medienpädagogik im Umbruch“ skizziert Baacke wesentliche Leitlinien für sein Konzept einer handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. Baacke 1987, S. 11ff):

- Unter Medien versteht man nicht nur Rezeptions-, sondern auch Produktionsmittel, Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente, die Mittel des

Handels sind. Indem die Medien den Einzelnen in seinen Handlungen unterstützen und seinen Handlungsspielraum erweitern, bekommen sie eine neue Bedeutung für das einzelne Individuum.

- Medienhandlungen haben Auswirkungen auf das gesellschaftliche Klima. Baacke schließt hier an die kommunikative Kompetenz als Ausdruck der Weltgestaltung an.
- Medien bieten Mediennutzern soziale Räume des Handelns. Damit beschreibt Baacke sehr früh die Verwendung von Medien als Kommunikationsräume.
- Der Medienrezipient wird grundsätzlich als aktive, informationsverarbeitende Person gesehen. Dieser Ansatz zielt auf den kompetenten Mediennutzer ab, der auch als Rezipient aktiv ist. Dazu wird Medien-Nutzung *doppelwertig* verstanden: „Sie besteht nicht nur in der ‚Rezeption‘ produzierter Botschaften, sondern auch in der ‚Produktion‘ eigener Inhalte“ (Baacke 1996a, S. 113).

Um die Umsetzung in den schulischen und außerschulischen Institutionen fassbar zu machen, formuliert Baacke sechs Lernzielbereiche, die bereits einen starken Bezug zur später formulierten Medienkompetenz zeigen. Den einzelnen Lernzielen liegt das Menschenbild des interpretativen Paradigmas nach Teichert zu Grunde, das den Menschen als jemanden sieht, „der selbst initiativ und umweltverändernd handeln kann“ (Baacke 1992a, S. 37). Diesen Ansatz überträgt Baacke auf den Bereich Schule und die darin wirkenden Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler.

Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche zitiert:

„Dimension Wissen:

Beherrschen von Medientechniken, Kenntnisse der Produktionsbedingungen, der Organisationsformen, der unterschiedlichen Codes (visuell, audiovisuell, etc.), Unterscheidung der Darbietungsgenres.

Dimension der Kritik:

Durchschauen von Ideologien, die dargebotenen Handlungen der Medienwelten an den eigenen Handlungsmöglichkeiten messen, vergleichen und Schlußfolgerungen ziehen.

Dimension der Genußfähigkeit:

Betroffenheit erleben, Machart, Tricks und ästhetische Valeurs erfassen, vom Formenreichtum profitieren.

Dimension der Handlungsfähigkeit:

Mit Hilfe von Medien ein Stück Welt gestalten oder die eigene Zukunft bestimmen; sich für die eigene Gruppe, aber auch Außenstehende ausdrücken können in der Handhabung der erweiterten Medienangebote.

Dimension Umsetzungsfähigkeit:

Erfahrungen in parasozialen Interaktionen, pathetische Erlebnisformen in den eigenen Alltag mit hineinnehmen und so Strukturierungsleistungen verbessern.

Dimension Offenheit:

Die Medien auch als Chance neuer Entwürfe betrachten, Freisetzen von Kreativität, Wagnis des Ausdrucks – Abenteuers“ (Baacke 1992a, S. 56f).

Diese Verbindung von Handlungsorientierung und Medien ist für Baacke deshalb so wichtig, weil er durch die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien wesentliche gesellschaftliche Veränderungen und damit verbundene Problemfelder sieht. Mediennutzung ist Alltagshandlung geworden und wirkt in alle sozialen Kontexte. Die Medienwelt, eine von Medien geprägte Alltagswelt, ist zugleich eine plurale Welt, die eine Vielzahl von Medien zu unterschiedlichen Zeiten und Zwecken zur Verfügung stellt. Das wirft speziell bei Jugendlichen kommunikationskulturelle Problemlagen auf, sogenannte Dilemmas oder Handlungswidersprüche (vgl. Baacke 1992a, S. 51ff).

- Werte-Dilemma: Im Grunde bestehen andere Wertorientierungen zwischen Arbeit, Ausbildung, Freizeit und Konsum.
- Unterscheidungs-Dilemma: Die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenstatus verschwimmen immer mehr - ausschlaggebend dafür sind die Medien, die für alle gleich zugänglich sind.
- Entscheidungs-Dilemma: Es entsteht ein ständiges Gefühl etwas versäumt zu haben, z.B. Programmwahl im Fernsehen.

- Mediatisierungs-Dilemma: Der Widerspruch besteht zwischen direkter und medialer Kommunikation.
- Wahrnehmungs-Dilemma: Es besteht ein Widerspruch zwischen ganzheitlicher Sichtweise und präziser Wahrnehmung.
- Das Dilemma: alles ist sichtbar - wenig ist greifbar: Durch Medien werden viele Bereiche sichtbar, jedoch nur in einem beschränkten Maße für die Jugendlichen erreichbar, beispielsweise Werbung und Konsum.

Im Umgang mit diesen Dilemmas werden vom Jugendlichen gewisse Fähigkeiten erwartet, nämlich „die Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, zur Ambivalenztoleranz, Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln, Fähigkeit, seine Intentionen mit vorhandenen Kommunikationen abzustimmen [...]“ (Baacke 1996c, S. 8). Nur, indem die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, gemeinsam mit anderen die Dilemmasituationen bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren, zu besprechen und entsprechende Handlungsoptionen zu erarbeiten, können sie anstelle einer lähmenden Bedrohung als eine entwicklungsfördernde Handlung erlebt werden.

Kommunikation und Handlung stehen in einem engen Verhältnis zueinander und sind nur unterschiedliche Art und Weise des „In-der-Welt-Seins“. Durch kommunikatives Handeln kann der Mensch seine Umwelt gestalten und verändern. Aus medienpädagogischer Perspektive erfährt die Auffassung über den Menschen durch den Begriff der Handlungskompetenz eine wesentliche Wandlung, die vom passiven, den Medien ausgelieferten Medienrezipienten, zum aktiven Mediennutzer führt. Dieser Wandel kehrt auch das bestehende Verhältnis zwischen Mensch und Medien um. Es stellt sich nicht die Frage, was Medien aus Menschen machen, sondern umgekehrt, was der einzelne Mensch mit den Medien macht. Die neue medienpädagogische Leitfrage richtet sich also auf die neuen Handlungsmöglichkeiten mit und durch Medien. Damit verbunden ist das pädagogische Grundanliegen nach Emanzipation, die einerseits die Leitvorstellung der Mündigkeit zu ihrem Maßstab nimmt und andererseits ausdrückt, „dass sich Mündigkeit nur in der Teilnahme an politischen, kulturellen und beruflichen Aufgaben verwirklichen und überprüfen kann“ (Giesecke 2004, S. 98). Das Konzept der handlungsorientierten Medienpädagogik beinhaltet bereits wesentliche Elemente des Medienkompetenzkonzepts.

5.1.4 Exkurs IV - Wahrnehmungskompetenz

Die Wahrnehmungskompetenz spielt bei Baacke für seine Konzeptionierung der Medienkompetenz nur eine indirekte Rolle. Trotzdem erscheint es an dieser Stelle notwendig, kurz darauf einzugehen, da erstens Baacke an späterer Stelle ihre Bedeutung besonders hervorstreicht und zweitens die Wahrnehmung in anderen Kompetenzmodellen ein wesentliches Moment darstellt.

Für Baacke rückt die Bedeutung der Wahrnehmung und neuer Wahrnehmungsweisen angesichts einer rasanten Entwicklung der digitalen Medien ins Zentrum der medienpädagogischen Diskussion. Die mediale Entwicklung in Richtung Multimedia mit Multivercodung von Schrift, Sprache, Sounds, stehender und bewegter Bilder hat nicht nur zu neuen Herausforderungen an die Medienpädagogik, sondern auch zu sozialen und kulturellen Wechseln geführt. Medien liefern nicht mehr nur Abbilder von Teilen der Außenwelt und bieten bildliche Inszenierungen und künstliche Welten, die den Menschen als real erscheinen, sondern verwenden dazu auch ganz unterschiedliche Symboliken. Baacke schließt mit seinen Überlegungen an die Theorie der präsentativen Symbolik von Susanne Langer an, die auf das Verstehen der Bildersprache über das Gefühl und über die Ganzheitlichkeit von Sehen und Hören gerichtet ist. Damit gewinnt im medienpädagogischen Diskurs die präsentative Symbolik, die auf multimediale Wahrnehmungsprozesse gerichtet ist, neben der diskursiven Symbolik, die Begriffe symbolisiert, an Bedeutung (vgl. Baacke 1997b, S. 25 und Baacke 1998b).

Zusätzlich sieht Baacke in der Wahrnehmungskompetenz auch eine Möglichkeit, die Wahrnehmung als Konstrukt des Subjekts stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Gleiche Medienbotschaften werden vielfach von unterschiedlichen Mediennutzern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert. „Es ist die Wahrnehmung, über die wir unser sinnhaftes Handeln und unsere Kommunikationsakte steuern. Sie ist der zentrale Fokus, über den wir die Welt erfahren, über den wir die Welt deuten und uns in ihr orientieren.“ (Baacke 1992a, S. 41). Die Wahrnehmung (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Berühren) trägt also wesentlich zur Weltsicht und damit zum Selbstverständnis und zur sozialen Rolle jedes Einzelnen bei. Baacke schließt daran die Forderung nach einer Wahrnehmungsbildung und verbindet damit die zentrale Aufgabe der Entzifferung der unterschiedlichen Signale und Codierungen, die

über die Handlungen einer sozialen Gruppe hinausführt. Wahrnehmung ist nach Baacke „die ganzheitliche Art des in der Welt Seins und reicht von der (inzwischen auch wieder entdeckten) Körperlichkeit bis zum Umgang mit unterschiedlichen Informationsmengen und Informationsarrangements“ (Baacke 1996b, S. 203). Baacke stellt damit sogar die alleinige Hinwendung zum „rationalistischen Duktus der Aufklärung“ (Baacke 1998b) in Frage und erweitert die Handlungs- und Kommunikationskompetenz um die Wahrnehmungskompetenz. Körperlichkeit und ästhetisches Erleben werden somit zum Bestandteil der kommunikativen Kompetenz und tragen wesentlich zur Welterfahrung, -deutung und -orientierung bei.

5.1.5 Medien

Baacke bindet seine Auffassung von Medien stark an den theoretischen Ansatz der kommunikativen Kompetenz. Daraus folgernd beschreibt Baacke Medien als Kommunikationsmittel. In Anlehnung an Harry Pross differenziert er in drei Typologien, die von mittelbaren und unmittelbaren Kommunikationen ausgehen (vgl. Baacke 1980, S. 12f).

Primäre Medien: Zeichen und Symbole wie Gestik, Mimik oder auch Sprache werden unmittelbar von Mensch zu Mensch übertragen.

Sekundäre Medien: Zeichen und Symbole werden mittels eines Artefaktums mittelbar von Mensch zu Mensch übertragen. Die Entwicklung der sekundären Medien begann mit der Schrift und erreichte den Höhepunkt mit dem Buchdruck.

Tertiäre Medien: Zeichen und Symbole werden mittels eines Artefaktums des Senders zum Artefaktum des Empfängers übermittelt. Zu tertiären Medien zählen Film, Radio, Fernsehen, Telefon usw.

Der anfänglich starke Bezug Baackes auf Massenmedien lässt sich mit der Medienentwicklung erklären. Anfang der 1970er-Jahre dominieren vor allem Massenmedien wie Radio und Fernsehen die Medienlandschaft. Mit der technischen Weiterentwicklung der Kommunikationsmedien treten immer mehr die digitalen Medien (Computer und Internet) in den Mittelpunkt der Betrachtung. Über die medialen Entwicklungen hinaus bleiben Medien weiterhin „eine Besonderung kommunikativer Strukturen“ (Baacke 1999c, S. 7), obwohl sie natürlich unterschiedliche

Kommunikations- und Handlungsformen ermöglichen. Medien können nach Baacke deshalb auch nicht isoliert, sondern nur in ihrem Kontext zur Wirklichkeit, zu ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und letztlich zur Kommunikation betrachtet werden (vgl. Baacke 2005, S. 239f).

5.1.6 Medienkompetenz

Um das Konzept der Medienkompetenz nach Baacke fassen zu können, müssen oben angeführte Leitbegriffe wie Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz mitgedacht werden. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil es diesen kommunikationstheoretischen Grundlagen entspringt. „Medienkompetenz‘ ,kommunikative Kompetenz‘ und ,Handlungskompetenz‘ sind die Bausteine, die zusammenzufügen und zu verfugen sind. Allen drei Modalitäten ist in Hinsicht auf ,Kompetenz‘ eines gemeinsam: daß der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei. Diese Grundtatsache muß dann auseinandergefaltet und bearbeitet werden. Der kompetente Mensch lernt sprechen, seine Kontaktsinne einsetzen, mit Medien umgehen und sein Handeln sowie das Handeln anderer beeinflussen“ (Baacke 1999b, S. 32). Baacke selbst setzt deshalb die Entstehung seines Konzepts der Medienkompetenz – ohne den Begriff selbst zu nennen - bereits Ende der 1960er und Anfang der 1970er-Jahre an. Die Ausformulierung des Konzepts auf der Grundlage der oben beschriebenen kommunikativen Kompetenz erfolgt durch Baacke aber erst 1996, als er Begriff Medienkompetenz bereits im Zusammenhang mit Informations- und Kommunikationstechnologien schon gebräuchlich bzw. verbreitet war (vgl. Tulodziecki 2011b, S. 21f).

Seit den 1980er-Jahren erfuhren die Voraussetzungen und die Möglichkeiten für eine Partizipation durch die medialen Entwicklungen enorme Veränderungen und der Begriff der kommunikativen Kompetenz mit seinem Fokus auf Massenmedien griff zu kurz. Der neu zu entwickelnde Begriff musste einerseits auf seinen Hintergrund der kommunikativen Kompetenz verweisen und andererseits das Handeln mit allen Medien stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Baacke selbst sieht im Begriff der Medienkompetenz eine Möglichkeit, die „derzeitigen Kommunikationsveränderungen pointiert und fokussiert aufzugreifen“ (Baacke 1996c, S. 8). Die Medienkompetenz nach Baacke ist zudem als eine Teilmenge der kommunikativen Kompetenz zu

verstehen, die den Menschen ermöglicht, mittels Medien „aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen“ (Baacke 1998b).

Diese Betonung der Einbettung des Begriffes Medienkompetenz in einen theoretischen Rahmen ist deshalb so wichtig, weil er eben nicht auf eine Handhabung bzw. Bedienbarkeit von Medien reduziert werden kann (vgl. Baacke 1998c). „Heute ist diese Forderung etwas verdeckt durch eine pragmatische Wendung: ‚Medienkompetenz‘ wird heute in der Regel verstanden als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzungskritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Mediensets zu unterstützen“ (Baacke 1996a, S. 114). Diese Gefahr der pragmatischen Wendung des Medienkompetenzbegriffes sah Baacke vor allem in der raschen Verbreitung des Begriffes in nicht-pädagogischen Bereichen und durch die pragmatische Sichtweise in Wirtschaft und Politik.

Gleichzeitig widerspiegelt die „Konjunktur“ des Begriffes die Veränderungen der Kommunikations- und Handlungsstrukturen durch die digitalen Medien, ohne die Kommunikation nicht mehr denkbar ist. Demgemäß versteht Baacke unter Medienkompetenz „also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996c, S. 8). Die Fähigkeit zum Kommunizieren und zum Handeln und damit zur gesellschaftlichen Partizipation bedarf unter neuen lebensweltlichen Bedingungen, die durch die Medienentwicklungen geprägt sind, einer erweiterten Kompetenz, die Baacke Medienkompetenz nennt. Diese Kompetenz ist aber nicht additiv, sondern als Ausdifferenzierung der Kommunikations- und Handlungskompetenz zu denken. „Medienkompetenz ist eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz, über die wir alle schon verfügen“ (Baacke 1999a, S. 19). Damit erinnert Baacke daran, dass die Medienkompetenz in der Tradition des Kompetenzbegriffes nach Chomsky steht und zu seiner Entfaltung im Umgang mit Medien, insbesondere den elektronisch-technischen, „deren Nutzung gelernt, geübt und gefordert werden muß“ (Baacke 1998c). Es bleibt also auch bei der Medienkompetenz

ihre normativ-ethische Setzung nach Förderung der Lern- und Entwicklungschancen für alle Menschen (vgl. Baacke 1999c, S. 11) erhalten.

In seinen Leitlinien aus dem Artikel „Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz“ aus dem Jahr 1998 fasst Baacke sehr kompakt das Wesen der Medienkompetenz zusammen:

- Die Medienkompetenz bezieht sich grundsätzlich auf alle Medien. Baacke sieht Massenmedien (Zeitungen, Film, Radio, Fernsehen) und die digitalen Medien (Computer, Internet, u.v.a.m.) in einer Entwicklungslinie. Sie alle dienen der Kommunikation und der Weltteilhabe von Menschen (vgl. Baacke 1997a, S. 23).
- Die Medienkompetenz muss angesichts der medialen Entwicklungen als Basisqualifikation verstanden werden. Dazu bedarf es schulischer und außerschulischer Maßnahmen. Medienkompetenz ist weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches Muß, sondern ist abhängig „von der Förderung über Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“ (Baacke 1999c, S. 10). Da das Konzept der Medienkompetenz sehr umfangreich ist, ist zur Ausbildung dieser Kompetenz ein breites Spektrum von Lernerfahrungen notwendig (vgl. Baacke 1999c, S. 10), d.h. Medienkompetenz wird zur Lernaufgabe.
- Die Ausbildung der Medienkompetenz ist angesichts der sich ständig entwickelnden Medien nie abgeschlossen.

Im Folgenden wird das Konzept der Medienkompetenz differenziert dargestellt. Baacke sieht dabei sein Konzept der Medienkompetenz nicht nur auf ein einzelnes Subjekt bezogen, sondern in einen allgemeinen „Diskurs der Informationsgesellschaft“ (Baacke 1997a, S. 27) eingebettet, der wirtschaftliche, technische, soziale, kulturelle und ästhetische Probleme und Veränderungen beachtet. Medienkompetenz kann damit auch nicht statisch gesehen werden, sondern ist selbst einer ständigen Veränderung unterworfen, da neue Medien und Medienverbände neue Anforderungen bedingen. Dementsprechend für alle Medien gültig und für weitere Medienentwicklungen offen formuliert stellt sich auch das Konzept dar.

Baacke unterteilt sein Konzept der Medienkompetenz in zwei Hauptbereiche: einerseits in den Bereich der Vermittlung mit den Dimensionen Medien-Kritik und Medien-

Kunde und andererseits in den Bereich der Zielorientierung, der auch den Bereich des menschlichen Handelns umfasst, mit den Dimensionen Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung. Zusätzlich werden die einzelnen Dimensionen noch in Unterbereiche gegliedert, die zur genaueren Klärung der einzelnen Dimensionen beitragen.

„Auf dieser Voraussetzung umfaßt ‚Medienkompetenz‘ zum einen Medien-Kritik, und dies in dreifacher Weise:

1. Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können;
2. reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
3. ethisch schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (Baacke 1996c, S. 8).

Baacke setzt die Medien-Kritik bewusst an den Beginn seiner Differenzierung des Medienkompetenzkonzepts, weil sie die Basis für alle weiteren Dimensionen ist. Mit der Dimension der Medien-Kritik führt Baacke einerseits den kultur- und ideologiekritischen Ansatz der Medienpädagogik weiter, andererseits schafft er eine praktische Umsetzungsmöglichkeit für das Bildungsziel des emanzipierten Menschen.

„Neben der Medien-Kritik tritt sodann die Medien-Kunde, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfaßt:

1. Die informative Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein duales Rundfunksystem? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.);
2. die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also auch z.B. das sich Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das sich Einloggen-Können in ein Netz“ (Baacke 1996c, S. 8).

Baacke verbindet mit dieser Dimension vor allem das Wissen um Medien und Mediensysteme.

„Medienkompetenz umfasst Medien-Nutzung wiederum in doppelter Weise:

1. rezeptiv, anwenden (Programm-Nutzungskompetenz);
2. interaktiv, anbieten (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs)“ (Baacke 1996c, S. 8).

Diese Dimension bezieht sich nach Baacke auf die handlungsorientierte Medienpädagogik, die auf die aktive Nutzung von Medien gerichtet ist. Für Baacke ist auch das Fernsehen als ästhetische Erfahrung eine Aktivität, weil das Gesehene vom Rezipienten weiter verarbeitet wird (vgl. Baacke 1999a, S. 19).

„Der vierte Bereich ist schließlich der der Medien-Gestaltung:

1. Sie ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems) und
2. als kreativ (ästhetische Varianten, das Über-die-Grenzen-der Kommunikations-routine-Gehen)“ (Baacke 1996c, S. 8).

Baacke berücksichtigt in dieser Dimension die laufenden Veränderungen von Medien und Medieninhalten.

Mit seinem Konzept der Medienkompetenz ist es Baacke gelungen, die wesentlichen Elemente der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz im Hinblick auf Medien kompakt und allgemein darzustellen. Gleichzeitig weist das Konzept nach Ansicht von Baacke Problemfelder auf, die sich im Wesentlichen auf zwei Bereiche beziehen: einerseits auf die inhaltliche Ebene des Konzeptes und andererseits auf ihre pädagogische Unspezifität (vgl. Baacke 1996c, S. 8).

Inhaltlich könnte das Konzept der Medienkompetenz Gefahr laufen, auf den Bereich der Rationalität verengt zu werden. Baacke sieht nämlich für den Bereich der Medienkompetenz die Dimensionen Körperlichkeit und Emotionalität eher ausgeblendet. Gerade diese beiden Blickfelder gewinnen aber im Bereich der medialen Unterhaltung eine immer stärkere Bedeutung (vgl. Baacke 1996c, S. 9 und 2007, S. 101f). Als eine mögliche Reaktion auf die Gefahr der rationalen Verengung sieht Baacke die Möglichkeit, die Medienkompetenz in Richtung Wahrnehmungskompetenz auszuweiten (vgl. Baacke 1996a, S. 118f).

Mit der allgemeinen und kompakten Darstellung der Medienkompetenz ist auch eine wesentliche Schwäche des Begriffs verbunden, die darin besteht, „daß er weit und darum empirisch ‚leer‘ bleibt“ (Baacke 1996c, S. 8). Baacke sieht seinen Medienkompetenzbegriff als einen Globalbegriff, der einerseits für weitere Medienentwicklungen offen ist und andererseits erst inhaltlich und praktisch ausgearbeitet werden muss (vgl. Baacke 1999a, S. 19). Seine eigenen Vorstellungen für eine inhaltliche Konzeptionierung der vier Dimensionen seines Medienkompetenzkonzepts erklärt Baacke beispielhaft am Medienhandeln eines 15-jährigen Mädchens (vgl. Baacke 1998a).

- Medien-Kritik: Geschlechtsrollenklischees und Werbung – warum werden spezielle Werbespots für Mädchen geschaffen? Daraus ergeben sich auch spezielle reflexive Fragen wie: Wie weit kann ich mich damit identifizieren? Wie verändert sich damit auch mein eigenes Wirklichkeitsbild?
- Medien-Kunde: Wissen über die Angebotsformen öffentlich-rechtlicher und privater Medienprogramme.
- Medien-Nutzung: Entweder Filme rezipieren, um sie zu genießen und/oder ästhetische Erfahrungen zu machen, oder selbst Medienprodukte herstellen wie Schülerzeitung, Brennen einer CD-Rom usw.
- Medien-Gestaltung: Gestaltung der eigenen Wohnideen im virtuellen Raum.

Für Baacke weist sein Medienkompetenzkonzept ein weiteres Manko auf, nämlich das der „pädagogischen Unspezifität“ (Baacke 1996c, S. 8). Baacke meint damit, dass die Ausführungen des Konzeptes zu wenig Auskunft darüber geben, wie es „praktisch, didaktisch oder methodisch etwa zu organisieren und damit zu vermitteln sei“ (Baacke 1996c, S. 8). In weiteren Publikationen gibt er dazu einige Anregungen und erkennt zuletzt im Bereich des projektorientierten Arbeitens eine ideale Umsetzungsmöglichkeit, da gerade in dieser Lernform das kommunikative Handeln und der Einsatz von Medien als Verbund erlebt werden können (vgl. Baacke 1999c, S. 12). „Insofern ist ‚Medienkompetenz‘ ein klares und eindeutiges Plädoyer dafür, dass Medienkompetenz sich nur dann umsetzen lässt, wenn sie verstanden wird als zentrales Operationsfeld von Projekten. Um ein Kant’sches Diktum etwas leichtfertig abzuwandeln: Das Konzept der Medienkompetenz ohne dessen ernstnehmendes Umsetzen in Projekten bleibt leer; ein

falsch-routinisiertes Ordnen und lehrbuchmäßiges Wiedergeben von Lerninhalten bleibt blind“ (Baacke 1999b, S. 35).

Baackes Aussage über die pädagogische Unspezifität der Medienkompetenz führt auch zur Frage, in welchem Verhältnis diese zu Bildung und Erziehung steht.

Aus kompetenztheoretischer Perspektive wird eigentlich die Erziehung als der Theorie immanent gesehen: „Es ist die ‚Kompetenz‘, die den Menschen einerseits erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig“ (Baacke 1996c, S. 6). In der praktischen Umsetzung erscheint Baacke aber der Begriff der Erziehung als zu eng, „weil er ja nur intentional ausgerichtete Prozesse umfaßt“ (Baacke 1996c, S. 8). Zwar können auch für Medienkompetenz Lernziele angeführt werden, aber sie erschöpft sich nicht darin. An anderer Stelle nähert sich Baacke der (Medien-) Erziehung sehr pragmatisch und bezeichnet sie als die „pädagogische Auslegung und Methodisierung von Kompetenz“ (Baacke 1999b, S. 32). Zusätzlich versucht er den Erziehungsbegriff im Hinblick auf die Medienkompetenz neu zu fassen und ihm einen neuen Sinn zu geben. Erziehung wird nicht mehr als lineares Gefälle zwischen Erzieher und dem zu Erziehenden gesehen, „sondern in einer Kreisbewegung offener Kommunikation, in der wir unsere jeweiligen Kompetenzen freimütig und bereitwillig austauschen und insofern tatsächlich Herrschaft abbauen oder doch einschränken“ (Baacke 1997b, S. 25).

Ähnlich verhält es sich im Hinblick auf Bildung, da auch hier sehr unterschiedliche Darstellungen Baackes erkennbar sind. Einerseits neigt er zum Begriff der Bildung, da er dem Kompetenztheorem mit seinen Begrifflichkeiten der Subjektivität und der Unverfügbarkeit des Individuums sehr nahe kommt, andererseits ist ihm für die praktische Umsetzung Medienbildung zu vielfältig und damit begrifflich und strategisch nicht fassbar. Vielmehr stellt für Baacke - in Ergänzung zur pragmatischen Sichtweise von Erziehung - Bildung „den kulturellen Lebensraum“ (Baacke 1999b, S. 32) bereit, in dem sich der Mensch zu einer (medien-) kompetenten Person entfalten kann.

So betrachtet kann Medienkompetenz weder dem Begriff der Bildung noch dem Begriff der Erziehung zugeordnet werden. Vielmehr präsentiert sie sich als Querschnittsaufgabe, in die sowohl die (Medien-) Erziehung als auch die (Medien-) Bildung mit einbezogen werden müssen (vgl. Baacke 1996c, S. 9). „Dies meint: Wer von ‚Medienkompetenz‘ redet, muß gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln

sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme“ (Baacke 1996c, S. 9).

Medienkompetenz ist jedenfalls nicht nur eine instrumentale Fähigkeit, sondern stellt ein umfassendes Qualifikationsfeld dar, das den ganzen Menschen erfasst. „Dies bedeutet, daß ‚Kompetenz‘ nicht, wie häufig heute, nur als Verfügung aber ‚skills‘ (Fähigkeiten) verstanden werden darf, sondern als Begriff und Konzept einen grundlegenden Anspruch hat, die grundlegende Eigenschaft des Menschen, ein ‚kompetentes Lebewesen zu sein‘, zu bilden und zu fördern“ (Baacke 2005, S. 240). So ist es auch zu verstehen, dass Baacke Medienkompetenz als „eine Grundlage für ‚das in der Welt Sein‘ und für ‚das sich in der Welt Verstehen‘“ (Baacke 1999a, S. 20) sieht.

Medienkompetenz nach Dieter Baacke ist eine spezielle Ausprägung der kommunikativen Kompetenz, die das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen durch die Verwendung von Medien aller Art erweitert. Der „medienkompetente“ Mensch entwickelt sich nicht entwicklungslogisch, sondern bedarf einer Förderung durch schulische und außerschulische Institutionen. Die Entfaltung der Medienkompetenz ist dabei in einen gesellschaftlichen, kulturellen und technischen Kontext eingebettet. Das Konzept der Medienkompetenz nach Baacke gliedert sich in vier große Dimensionen: Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung. Die in den vier Dimensionen beschriebenen Bereiche, nämlich der kritisch/reflexive Umgang mit Medien, das Wissen über Medien und Mediensysteme, das aktive Handeln mit Medien und der kreativ/ästhetische Zugang zu Medien bilden die Basis für weitere Konzepte der Medienkompetenz.

Aus (medien-) pädagogischer Perspektive kann der Begriff der Medienkompetenz weder der Bildung noch der Erziehung eindeutig zugeordnet werden, sondern ist als eine Querschnittsaufgabe zu verstehen. Problemfelder für das Medienkompetenzkonzept ergeben sich aus ihrer pädagogischen Unspezifität und ihrer empirischen Leere.

5.1.6.1 Exkurs V - Kritik am Konzept der Medienkompetenz

Ergänzend zu den Ausführungen von Baacke sollen einige kritische Meinungen aus dem medienpädagogischen Diskurs zum Konzept der Medienkompetenz überblicksmäßig angeführt werden. Diese beziehen sich vornehmlich auf die

theoretische Begründung der Medienkompetenz durch den Kompetenzbegriff von Chomsky.

Der deutsche Pädagoge und Sprachwissenschaftler Wolfgang Heydrich setzt seine Kritik genau am Kompetenzbegriff von Chomsky an und wirft die Frage auf, inwieweit ein linguistischer Begriff sozialwissenschaftlich und später pädagogisch gewendet werden kann. Der Kompetenzbegriff nach Chomsky ist nämlich als Teil der genetischen Grundausstattung des Menschen zu verstehen und ist damit eher Teil der Neurophysiologie bzw. der Biologie. Heydrich sieht deshalb nur eine „ziemlich lockere, nicht sehr tief gehende, vornehmlich terminologisch-assoziative Anknüpfung“ (Heydrich 1995, S. 225) von Baacke an Chomskys Sprachkompetenztheorem, das für Baacke „kaum mehr als ein Sprungbrett“ (Heydrich 1995, S. 226) darstellt.

In Weiterführung der Kompetenzkritik von Heydrich bezeichnet der Medienwissenschaftler Hans-Dieter Kübler Medienkompetenz als ein ominöses Phänomen, das inkonsistent und vage in seiner theoretischen Grundlage ist. Diese inkonsistente und vage Grundlage führt nach Kübler dazu, dass die immer neu aufkommenden Medien die inhaltlichen Komponenten der Medienkompetenz bestimmen. So bezeichnet er Medienkompetenz als keinen „fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff“, insbesondere nicht als einen, „der sich nicht an jeweils aktuelle Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert“ (Kübler 1996, S. 13).

Als Leerformel bezeichnet der Medienpädagoge Konstantin Mitgutsch das Theorem der Medienkompetenz, das sich eher auf einem Gewohnheitsrecht denn auf einem medienpädagogischen Fundament begründet. Dabei bezieht er sich auf den kritischen Artikel „Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz“ von Hans-Dieter Kübler. Durch die medienpädagogische Wendung Baackes entsteht ein Medienkompetenzbegriff, der einer defizitären Verortung des Menschen in Bezug auf Medien zu Grunde liegt, was dem theoretischen Ansatz Chomskys widerspricht (vgl. Mitgutsch 2008, S. 101f). Der Medienkompetenzbegriff hat für Mitgutsch weder ein bildungs- noch ein lerntheoretisches Fundament, sondern ist Leerformel, hinter der sich eine „Medieninkompetenzkompensationskompetenz“ (Mitgutsch 2008, S. 102) versteckt.

Der Medienpädagoge Ralf Vollbrecht bezeichnet die Medienkompetenz sogar als Appendix der kommunikativen Kompetenz, der im Grunde nicht notwendig ist, da letztere jede Art von Kommunikation einschließt. Seine Kritik richtet sich aber vor allem darauf, dass in der praktischen Umsetzung der Medienkompetenz oft der Bezug zur kommunikativen Kompetenz verloren geht und damit das Medienkompetenzkonzept auf mediale Fertigkeiten im Sinne von medientechnischen Fähigkeiten verkürzt wird (vgl. Vollbrecht 1999, S. 15f).

Aus den angeführten Kritiken können im Wesentlichen drei Kritikpunkte abgeleitet werden:

1. Der Kompetenzbegriff nach Chomsky ist kaum für eine (medien-) pädagogische Grundlage geeignet, da er der Linguistik zugeordnet wird.
2. Die sozialwissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wendungen nach Habermas und Baacke könnten zu fundamentalen Änderungen des ursprünglichen Begriffes der Kompetenz nach Chomsky führen. Der von Baacke eingeführte Begriff der Medienkompetenz könnte sogar dem ursprünglichen Kompetenzansatz entgegengesetzt als Inkompetenz gedeutet werden.
3. Durch die fehlende theoretische und (medien-) pädagogische Fundierung des Medienkompetenzkonzeptes müsste es sich immer wieder - entsprechend der Medienentwicklung - neu bestimmen.

Baacke begegnet diesen Kritikpunkten an der theoretischen Fundierung seines Konzeptes eher pragmatisch. Einerseits ist die Annahme, dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen ist, für Baacke nicht hinterfragbar und steht für ihn nicht zur Disposition (vgl. Baacke 1999c, S. 8f), und andererseits ergibt sich für Baacke alleine aus der theoretischen Annahme einer Kompetenz so viel Erklärungscharakter, „daß theoretische Evidenz allein sie nahelegt“ (Baacke 1980, S. 101).

Dieser Argumentation Baackes schließt sich auch der Autor dieser wissenschaftlichen Arbeit an, da im Rahmen der Forschungsfrage die Perspektive weniger auf die theoretische Fundierung, sondern vielmehr auf die Umsetzung im (medien-) pädagogischen Kontext gerichtet ist. Die pädagogische Deutung und Bedeutung des Kompetenztheorems liegt in der Erziehbarkeit und Bildbarkeit eines Menschen und in der Verpflichtung dazu. (Medien-) pädagogisch gewendet wird daraus gefolgert, dass

der Mensch grundsätzlich kompetent ist, aber zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz bzw. der Medienkompetenz pädagogische Maßnahmen zu setzen sind. Mit der Perspektive auf den kompetenten Menschen kehrt sich das bestehende Verhältnis zwischen Mensch und Medien um. Es stellt sich nicht mehr die Frage, was Medien aus Menschen machen, sondern umgekehrt, was der einzelne Mensch mit den Medien macht. Die daraus entwickelte medienpädagogische Leitfrage richtet sich auf die neuen Handlungsmöglichkeiten mit und durch Medien. Letztendlich führt das Konzept der Medienkompetenz nach Baacke, die eine spezielle Ausprägung der kommunikativen Kompetenz ist, zu einer Erweiterung des Kommunikations- und Handlungsrepertoires von Menschen durch die Verwendung von Medien aller Art.

5.2 Konzept der Medienkompetenz nach Tulodziecki

Gerhard Tulodziecki, Unterrichtswissenschaftler und Medienpädagoge an der Universität Paderborn, hat mit seinem Konzept der Medienkompetenz wesentlich zur Diskussion um die kommunikative Kompetenz und zur Auseinandersetzung um wichtige Zielvorstellungen für Erziehung und Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft beigetragen (vgl. Tulodziecki 1997b). Sein Medienkompetenzkonzept basiert dabei grundsätzlich auf den Ansätzen der Handlungsorientierung, der Kompetenzorientierung und der Entwicklungsorientierung.

Handlungsorientierung zielt ab auf „Wissen und Können für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln“ und darauf, dass „die Prozesse selbst im Sinne des Handelns gestaltet werden sollen“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 9f).

Kompetenzorientierung beschreibt die Annahme, dass „bei Kindern und Jugendlichen grundsätzlich das Vermögen und die Bereitschaft vorhanden sind, in Medienzusammenhängen verständig zu handeln, dass die entsprechenden Dispositionen jedoch einer Förderung bedürfen“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 10).

Entwicklungsorientierung richtet die Perspektive auf die „Weiterentwicklung des Kenntnis- und Erfahrungsstandes sowie des intellektuellen Niveaus und der Wertorientierung“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 10) und verweist auf Tulodzieckis Handlungsmodell. Damit schließt Tulodziecki in den Bereichen Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung direkt an die Kompetenztheorie von

Baacke an, der die kommunikative Kompetenz und die Handlungskompetenz in einem engen Verhältnis zueinander sieht. Beide, Baacke und Tulodziecki, weisen als wichtige Vertreter einer handlungsorientierten Medienpädagogik dem Handeln in Medienzusammenhängen eine große Bedeutung zu (vgl. Tulodziecki 1995b, S. 95).

Tulodzieckis medienpädagogischer Blick richtet sich im Kontext von Schule und Unterricht bzw. von Bildung und Erziehung aber nicht allein auf medienerzieherische, sondern auch auf mediendidaktische Konzepte. In der Praxis verschwimmen oft die beiden theoretisch getrennten Konzepte, da in der Medienerziehung nach Tulodziecki auch die Mediendidaktik, also der Medieneinsatz als Mittel des Lehrens und Lernens, mitgedacht werden muss (vgl. Tulodziecki 1997a, S. 5f). Damit transformiert er die grundsätzliche Problemstellung, wonach für die Auseinandersetzung mit Medien selbst wieder Medien verwendet werden (vgl. Swertz 2007, S. 213), auf die schulische und unterrichtliche Ebene. Tulodziecki löst die damit verbundenen Fragen durch einen starken Praxisbezug auf, indem er - ähnlich wie Dieter Baacke - die Medienverwendung und Medienerziehung als zwei miteinander verbundene Varianten des medienpädagogischen Handelns in der Schule sieht (vgl. Tulodziecki 1995b, S. 95).

In seinem Werk „Medienbildung in Schule und Unterricht“ führt Tulodziecki zusammen mit Bardo Herzig und Silke Grafe beide medienpädagogischen Konzepte unter der Verwendung des Begriffes „Medienbildung“ zusammen. Anzumerken ist weiters, dass Tulodziecki in seinen älteren Publikationen, z.B. „Medien und Erziehung und Bildung“ (1997), auf den Begriff der Medienkompetenz verzichtet - nicht zuletzt, weil dieser im außerpädagogischen Zusammenhang häufig nur in einem funktionalen bzw. instrumentellen Sinne verwendet wurde. Erst nachdem sich auch in der Pädagogik ein handlungstheoretischer Kompetenzbegriff (einschließlich seiner kritischen Komponenten) durchgesetzt hat, verwendet auch er den Begriff der Medienkompetenz - vorwiegend im Sinne einer Zielvorstellung unter Beibehaltung des Begriffs der Medienerziehung für Prozesse, die zur Förderung von Medienkompetenz beitragen sollen (vgl. Tulodziecki 1995a, S. 35). Nach Tulodziecki ist der Begriff der Medienerziehung aber sehr weit zu fassen und darf nicht auf eine normative Einwirkung begrenzt werden (vgl. Tulodziecki 2008, S. 110f und Tulodziecki 2011b, S. 16). Vielmehr versteht er die Medienerziehungstheorie als „Feld aller Überlegungen zu dem Problemkreis (...), welche erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammen-

hang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können“ (Tulodziecki; Herzig 2004, S. 249f).

Wie unten gezeigt wird, steht bei Tulodziecki das handlungsfähige Subjekt mit seiner Fähigkeit zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe als Intention von Medienkompetenz im Mittelpunkt. Da ein klares Ziel verfolgt wird, kann sein Medienkompetenzkonzept als intentional bezeichnet werden - daraus lässt sich die Nähe der beiden Begriffe Medienerziehung und Medienkompetenz verstehen. Gleichzeitig verweist die Zielsetzung eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns auf allgemeine Bildungsvorstellungen (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 70ff). Tulodziecki sieht in der derzeit geführten medienpädagogischen Diskussion den Begriff *Medienkompetenz* als Zielvorstellung und *Medienbildung* als Prozess (vgl. Tulodziecki 2010b, S. 52).

Im Folgenden werden nun aus medienpädagogischer Perspektive das Konzept der Medienkompetenz nach Tulodziecki und seine theoretischen Grundlagen dargestellt und in ein begriffliches und geschichtliches Verhältnis gesetzt. Gleichzeitig sollen erste Vergleiche mit dem Medienkompetenzkonzept nach Baacke gezogen werden, da das Konzept nach Tulodziecki als Weiterführung bzw. als schulische Spezifizierung des ersteren gesehen werden kann (vgl. Tulodziecki 2001a, S. 831). Die Bedeutung des Medienkompetenzkonzeptes für die Forschungsfrage rundet die Betrachtung ab.

5.2.1 Medien

- Tulodziecki definiert für sein Medienkompetenzkonzept einen Medienbegriff. Diesen leitet er aus den Erfahrungsformen des Menschen ab, die real, modellhaft, abbildhaft (ikonisch) oder symbolisch sein können. Demnach versteht Tulodziecki „Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 31).
- Im Vergleich zu Baacke, der unter Medien allgemein Kommunikationsmittel versteht, ist die Mediendefinition nach Tulodziecki differenzierter und umfasst

zwar ein breites Mediumspektrum vom Buch bis zu digitalen Medien, schließt aber die Sprache selbst als Medium aus.

- Medien müssen in kommunikativen Zusammenhängen stehen, d.h. ihre Nutzung muss kommunikationsbezogen sein.
- Medien umfassen nur technisch vermittelte Erfahrungsformen bzw. Codierungsformen, die abbildhaft und/oder symbolisch sind.
- Medien enthalten ausschließlich potenzielle Zeichen, denen erst durch die Mediennutzer eine Bedeutung zugeordnet wird. Tulodziecki bezieht sich dabei auf den Zeichenbegriff des amerikanischen Philosophen und Logikers Charles Sanders Peirce, bei dem ein Zeichen für etwas steht, was es selbst nicht ist (vgl. Tulodziecki; Herzig 2004, S. 18).
- Sprache selbst wird ebenfalls als Zeichensystem aufgefasst, das zwar in Medien eine große Bedeutung hat, selbst jedoch im Sinne der Definition kein Medium ist.

Aufbauend auf diesen Medienbegriff entwickelt Tulodziecki ein Medienraster mit den Komponenten Codierungsart und Sinnesmodalität, das eine Klassifikation bzw. Übersicht über grundlegende mediale Darstellungsformen erlaubt. Als weitere Unterscheidungsformen von medialen Angeboten nennt Tulodziecki Gestaltungsformen, Gestaltungsarten und Ablaufstrukturen (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 32ff).

5.2.2 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Tulodziecki entstammt der Tradition der handlungsorientierten Medienpädagogik und weist der Kategorie „Handlung“ eine wichtige Bedeutung zu. Er versteht unter Handeln „eine bedürfnis- und situationsbedingte psychische oder physische Aktivität eines Individuums, die bewusst durchgeführt wird, um einen befriedigenden bzw. bedeutsamen Zustand zu erreichen“ (Tulodziecki 1997, S. 120). Der Handlungsbegriff nach Tulodziecki wird im Vergleich zu Baacke um die Faktoren Bedürfnisse und Situation erweitert und in psychische und physische Aktivitäten differenziert. Durch die starke Verbreitung von Medien in Lebenswelt und Alltag ergeben sich für Menschen, im Besonderen für Jugendliche, spezielle Bedürfnisse und Situationen, die in der Medienpädagogik mitgedacht werden müssen, z.B. Entscheidung über Auswahl von

Fernsehsendungen. Mediennutzung ist vor diesem Hintergrund als „bedürfnisgesteuerte soziale Handlung“ (Tulodziecki 2005, S. 28) von Kindern und Jugendlichen aufzufassen.

Der Begriff des Handelns wird von Tulodziecki in einem Handlungsmodell erläutert, das auf die Entwicklungsorientierung seines Medienkompetenzkonzeptes verweist. Ausgangspunkte sind Bedürfnisse und Situationen, die durch Medien eine besondere Ausprägung erfahren. Tulodziecki erstellt in enger Anlehnung an den amerikanischen Psychologen Maslow eine hierarchisch geordnete Bedürfnisreihe. Bedürfnisse und Situationen stehen in einer Wechselbeziehung und erzeugen Spannungszustände, die durch verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufgelöst werden können. Je höher das intellektuelle und das sozial-moralische Niveau einer handelnden Person entwickelt ist, desto mehr Handlungsmöglichkeiten stehen ihr zur Verfügung. Nach gesetzter Handlung sind die Handlungsergebnisse und Handlungsfolgen für die handelnde Person zu reflektieren und gedanklich zu verarbeiten. Tulodziecki sieht nun in der Förderung der Handlungsmöglichkeiten mit Medien bzw. im Zusammenhang mit Medien und der Reflexion der Folgen und Ergebnisse von medialen Handlungen bzw. Handlungen in Zusammenhang mit Medien nicht nur eine medienerzieherische Aufgabe, sondern auch eine übergreifende Aufgabe der Entwicklungsförderung (vgl. Tulodziecki 1992, S. 70f).

Die situations-, bedürfnis-, erfahrungs- und entwicklungsbezogenen Faktoren des Handelns unterliegen durch die medialen Entwicklungen und die Medienverbreitung einerseits einer speziellen Ausprägung und andererseits einer ständigen Veränderung.

5.2.3 Medienkompetenz

Für Tulodziecki stellt die Medienkompetenz einen Schlüsselbegriff der Medienpädagogik dar, deren Förderung eine wichtige und notwendige Aufgabe von Erziehung und Bildung ist. In der Tradition eines handlungstheoretisch-pädagogischen Medienkompetenzverständnisses im Sinne Baackes legt er folgende Ausgangspunkte fest:

- Der Begriff Medienkompetenz meint sowohl „Voraussetzung als auch Zielvorstellung zum Handeln in Medienzusammenhängen“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 177).

- Voraussetzung meint das „grundsätzliche Vermögen“ im Sinne eines Potentials oder einer Disposition eines Menschen zur Handlungsfähigkeit in Medienzusammenhängen und muss im Rahmen von Erziehung und Bildung gefördert werden.

Für Tulodziecki liegen die medienpädagogischen Zieldimensionen der Medienkompetenz darin, dass „das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln – wobei unterstellt wird, dass ein entsprechendes Handeln mit Kommunikationsfähigkeit verbunden ist“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 177). Für die didaktische Umsetzung in Unterricht und/oder Projekten schlägt er ein problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen vor. Damit spricht Tulodziecki einerseits die Ebene des Wissens und Könnens, andererseits die Ebene der Einstellung und Motivation in Bezug auf Medienhandeln an. Die Medienkompetenz im oben beschriebenen Sinne bezieht sich auf mediales Handeln im Sinne von Mediennutzung und Mediengestaltung und erfordert zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten.

Dementsprechend strukturiert Tulodziecki sein Konzept in zwei große Teile, nämlich in „Handlungszusammenhänge“ und „Inhaltsbereiche“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 181).

Die Handlungszusammenhänge umfassen:

- Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote
- Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge.

Als Inhaltsbereiche gelten:

- Möglichkeiten der Mediengestaltung (Mediensprache)
- Medieneinflüsse
- Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

Handlungszusammenhänge und Inhaltsbereiche sind aber nicht isoliert, sondern in Wechselwirkung zu sehen. Um sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich handeln zu können, bedarf es des Wissens und Könnens im Bereich des Handelns und der Analyse- und Urteilsfähigkeiten im Zusammenhang mit den Inhaltsbereichen (vgl. Tulodziecki 1997b; 1997a, S. 142ff und 1997c, S. 53f).

Dementsprechend lässt sich Medienkompetenz im Kontext der oben genannten allgemeinen Zielvorstellungen für das Handeln beschreiben als die Fähigkeit,

- „Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen
- eigene Medien zu gestalten und zu verbreiten
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten
- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
- Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung analysierend zu erfassen und Einfluss auf die Entwicklung der Medienlandschaft zu nehmen“ (Tulodziecki 1997b).

An anderer Stelle bezeichnet Tulodziecki die oben genannten Fähigkeiten als Aufgabenbereiche zur Förderung von Medienkompetenz (vgl. Tulodziecki 1997a, S. 142 und Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 182). Diese sollen nun kurz beschrieben, in Teilaufgaben unterteilt und durch Lernziele für die Altersgruppe der 10 – 14-Jährigen ergänzt werden (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 235ff und Tulodziecki 1997, S. 142ff).

Auswählen und Nutzen von Medienangeboten

Die Jugendlichen sollen die Fähigkeit erwerben, Medienangebote für unterschiedliche Funktionen bzw. erwünschte Nutzungen auszuwählen und ihre Entscheidungen zum Medienverhalten zu begründen. Sie sollen bereit und fähig werden, unterschiedliche Medienangebote kriterienbezogen zu vergleichen und (kritisch) zu bewerten. Weiters sollen sie mediale Angebote und nicht-mediale Möglichkeiten situationsangemessen und sachgemäß benutzen können.

Daraus lassen sich Teilaufgaben ableiten:

- „Überlegte Auswahl von Medienangeboten
- Erfahren von Handlungsalternativen zum Medienkonsum
- Entscheiden in Konfliktsfällen“ (Tulodziecki 1997a, S. 145)

Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen

Die Jugendlichen sollen Medienbeiträge zu unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Bedürfnissen in technisch sachgemäßer Weise selber gestalten und die gewählte

Gestaltungsform begründen können. Sie sollen die Fähigkeit erwerben, eigene Medienbeiträge sachgemäß und sozial verantwortungsvoll zu verbreiten.

Daraus lassen sich Teilaufgaben ableiten:

- „Unterrichtsthematisch angelegte Mediengestaltung
- Publizistisch angelegte Mediengestaltung
- Fiktional orientierte Mediengestaltung“ (Tuldoziecki 1997a, S. 158)

Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen

Die Jugendlichen sollen verschiedene Darstellungsformen nach ihren Möglichkeiten und Grenzen differenzieren und situationsgemäß und kreativ anwenden können. Weiters sollen sie Gestaltungstechniken und Gestaltungskategorien und die damit verbundenen Möglichkeiten und Absichten verstehen und bewerten können. In der Folge sollen sie die Fähigkeit erwerben, die Gestaltungsmittel bei Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen analytisch zu erfassen und zu reflektieren.

Daraus lassen sich folgende Teilaufgaben ableiten:

- „Unterscheiden verschiedener Darstellungsformen
- Erkennen und Einschätzen von Gestaltungstechniken
- Erfassen und Bewerten verschiedener Gestaltungskategorien“ (Tulodziecki 1997a, S. 176)

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Die Jugendlichen sollen medienbedingte Emotionen, Realitätsvorstellungen und Verhaltensorientierungen beschreiben sowie nach unterschiedlichen Aspekten darlegen und bewerten können. Außerdem sollen sie die Fähigkeit erwerben, Medieneinflüsse bei Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen analytisch zu erfassen, zu reflektieren und ggf. negativen Einflüssen gegenzusteuern.

Daraus lassen sich folgende Teilaufgaben ableiten:

- „Aufarbeitung medienbedingter Emotionen
- Aufarbeitung medienvermittelter Vorstellungen
- Aufarbeitung medienbeeinflußter Verhaltensorientierungen“ (Tulodziecki 1997a, S. 190)

Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung

Die Jugendlichen sollen personelle, rechtliche, ökonomische und technische Aspekte sowie politische und gesellschaftliche Bedingungen von Medienproduktion und Medienverarbeitung analysieren und kritisch bewerten können. Außerdem sollen die Jugendlichen die Fähigkeit entwickeln, Vorteile und Probleme technischer, ökonomischer und rechtlicher Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung zu erkennen und Konsequenzen für das eigene Medienhandeln abzuleiten und umzusetzen.

Daraus lassen sich folgende Teilaufgaben ableiten:

- „Beachten und Einschätzen rechtlicher Bedingungen
- Durchschauen und Bewerten ökonomischer Bedingungen
- Erfassen und Beurteilen organisationsbezogener Bedingungen“ (Tulodziecki 1997a, S. 211)

Tulodziecki entwirft im schulischen Kontext Beispiele eines curricularen Rahmens für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 und gliedert diesen in Aufgabenbereiche und Teilaufgaben. Für die fächerübergreifende Umsetzung wird seitens des Autors ein problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen vorgeschlagen, bei dem von Aufgaben, die für Kinder und Jugendliche bedeutsam sind, ausgegangen werden soll (vgl. Tulodziecki 2010a, S. 58ff).

Als Beispiel sei ein Auszug aus dem curricularen Rahmen für die Jahrgangsstufen 7-9/10 angeführt (Tulodziecki 2010a, S. 58f).

| Jahrgangsstufe | Auswählen und Nutzen von Medienangeboten | Eigenes Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen | Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen | Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen | Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung |
|----------------|---|--|--|---|---|
| 7 – 9/10 | Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Funktionen (Information und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, Simulation und Entscheidungsfindung) vergleichen sowie interessenbezogen auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung sachgerecht nutzen. | Eigene Aussagen bzw. Beiträge unter Verwendung bewusst ausgewählter Medienarten (Bilder, schriftliche Texte, Hör- und Videobeiträge sowie computergebundene Beiträge) mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Medientechnik inhalts- und medienadäquat planen und gestalten und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung individuell, an ausgewählte Gruppen oder öffentlich verbreiten. | Gestaltungsmöglichkeiten von Medien (Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, -formen und -arten sowie technische Grundlagen) in ihrer Bedeutung einschätzen und – bezogen auf ausgewählte Beispiele – hinsichtlich der Übereinstimmung von Form und Aussage oder anderer Kriterien bewerten. | Einflüsse von Medien (auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge) beschreiben, kriterienbezogen bewerten und problematische Einflüsse in geeigneten Formen aufarbeiten bzw. ihnen gegensteuern. | Ökonomische, rechtliche, personale und weitere institutionelle, politische und weitere gesellschaftliche sowie historische Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung erläutern, in Orientierung am gesellschaftlich Wünschenswerten beurteilen und Einflussmöglichkeiten wahrnehmen. |

Mit der Einführung von Bildungsstandards in das Bildungssystem wurde auch der Ruf nach Standards für die Medienkompetenz laut. Ausgehend von den vorher beschriebenen Aufgabenfeldern stellt Tulodziecki ein Kompetenzmodell und die darin beschriebenen Bildungsstandards zur Diskussion. Obwohl Bildungsstandards kein Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit sind, wird das Modell kurz skizziert, um das Kompetenzkonzept nach Tulodziecki abzurunden. Tulodziecki verwendet die von ihm beschriebenen Aufgabenfelder als übergeordnete Kompetenzbereiche und ordnet diesen

Kompetenzaspekte wie Medienfunktion und Medienarten zu. Dabei werden die genannten drei Teilaufgaben für jeden Aufgabenbereich auf je fünf Teilaufgaben bzw. Kompetenzaspekte erweitert. Zur Differenzierung der Standards in Niveaus dienen ihm die Entwicklungsaspekte seines Handlungsmodells (vgl. Tulodziecki 2010c, S. 88ff und 2007, S. 27ff).

Tulodzieckis Medienkompetenzkonzept steht durch seinen Bezug zur Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und Entwicklungsorientierung in der Tradition der handlungstheoretisch-pädagogischen Medienkompetenz.

Das Medienkompetenzkonzept nach Tulodziecki zeichnet sich durch ein klar konzipiertes Handlungsmodell und durch einen eindeutig beschriebenen Medienbegriff aus. Es basiert auf der medienpädagogischen Zieldimension nach einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativ und sozial verantwortlichen Handeln in Medienzusammenhängen.

Medienkompetenz nach Tulodziecki gliedert sich in die Aufgabenbereiche Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote, Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung. Die einzelnen Aufgabenbereiche werden in Teilaufgaben gegliedert und durch Lernziele für Unterricht und Schule ergänzt. Damit überwindet das Konzept der Medienkompetenz nach Tulodziecki die bei Baacke angeführte empirische Leere und führt viele Möglichkeiten der praktischen Umsetzung an.

5.3 Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger

Aufenanger, Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge, ist ein weiterer wichtiger Vertreter eines handlungstheoretisch-pädagogischen Medienkompetenzverständnisses. Er fasst den Begriff der Medienkompetenz als zentral für die Informationsgesellschaft und/oder Wissensgesellschaft auf, da dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt, die der Mensch benötigt, um in einer von Medien durchdrungenen Welt handlungsfähig zu bleiben (vgl. Aufenanger 2001, S. 17). Die zentralen Bestimmungsmerkmale seines

Konzeptes fasst Aufenanger in sechs Dimensionen zusammen, die auch als Grundlage für die medienpädagogische Arbeit in Bildungseinrichtungen dienen können.

Da der Begriff Medienkompetenz vor allem im außerschulischen Bereich oft auf kognitive und handwerksmäßige Fähigkeiten, also auf reine Qualifikationen beschränkt verwendet wird, schlägt Aufenanger als Alternative die Verwendung des Begriffes Medienbildung vor. Aufenanger weist damit auf die Tatsache hin, dass eine rein instrumentelle Sichtweise den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft in Bezug auf Medien und Mediennutzung nicht gerecht werden kann (vgl. Aufenanger 1999, S. 24 und 2008c, S. 63).

Im Folgenden sollen nun aus medienpädagogischer Perspektive das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger und seine theoretischen Grundlagen dargestellt und in ein begriffliches und geschichtliches Verhältnis gesetzt werden. Gleichzeitig sollen erste Vergleiche mit den Medienkompetenzkonzepten nach Baacke und Tulodziecki gezogen werden.

5.3.1 Medien

Das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger beinhaltet keinen ausgewiesenen Medienbegriff. Allgemein bezeichnet Aufenanger Medien als Vermittler von Informationen bzw. von Welt (vgl. Aufenanger 2002, S. 119 und 2006, S. 6). Näher beschreibt er in seinem Beitrag „Quo vadis Medienpädagogik“ Medien als „ein komplexes, durch symbolische und technische Aspekte bestimmtes System, dessen Verständnis, Einfluss und Nutzung sich nicht durch technische Regeln bestimmen lässt“ (Aufenanger 2008c, S. 61). Wieder finden wir den Hinweis, dass Medien nicht auf instrumentelle Sichtweisen beschränkt werden dürfen, sondern als Teil von sozialen Systemen einer sozialen Interpretation unterliegen. Damit weist diese Medienbeschreibung Parallelen zum Medienbegriff von Tulodziecki auf.

5.3.2 Medienkompetenz

Das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger wird auf Grund der rasanten gesellschaftlichen Änderungen durch informationstechnische Entwicklungen nicht spezifisch festgelegt, sondern über allgemein gültige Dimensionen beschrieben.

Allgemein gilt für sein Konzept, dass

- es prinzipiell auf alle und nicht nur auf die digitalen Medien bezogen ist,
- es altersspezifisch differenziert sein muss – eine Orientierung sieht Aufenanger in der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget,
- die in ihr beschriebenen Fähigkeiten so allgemein sein müssen, dass sie nicht nur gegenwärtig, sondern auch zukünftig Gültigkeit besitzen (vgl. Aufenanger 1997, S. 15f).

Aufenanger beschreibt Medienkompetenz als Fähigkeit, „in nicht klar definierbaren Situationen angemessen handeln zu können“ (Aufenanger 2008c, S. 61). Unter angemessenem Handeln versteht Aufenanger ein „selbstbestimmtes und kompetentes Handeln“ (Aufenanger 2008c, S. 63). Damit grenzt er den Begriff der Medienkompetenz von einer rein routinemäßigen Bedienbarkeit eines technischen (Medien-) Systems ab.

In Anlehnung an den Bildungsbegriff von Klafki (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität) formuliert Aufenanger einige Zielaspekte: „Medienkompetenz muß also zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien als auch zu medienpolitischen Aktivitäten im Sinne von Partizipation befähigen, ohne daß dabei die Perspektive der anderen [...] vergessen wird“ (Aufenanger 1997, S. 20). In diesen Zielformulierungen für die Medienkompetenz finden sich wichtige Aspekte der Zielsetzungen von Tulodziecki (selbstbestimmt, sozial verantwortlich) als auch von Baacke (Fähigkeit zur gesellschaftlichen Partizipation) und die Orientierung auf die Handlungskompetenz.

Aufenanger formuliert sechs zentrale Dimensionen, die sein Konzept der Medienkompetenz als Rahmen umreißen. Konkretisierungen und Operationalisierungen sollen innerhalb dieses Rahmens erfolgen (vgl. Aufenanger 1997, S. 19f). Bei der Konzeptionierung seiner Dimensionen wurden bisherige Konzepte der Medienkompetenz mitgedacht (vgl. Aufenanger 2001, S. 17f). Folgend sollen die einzelnen Dimensionen aufgezählt und kurz beschrieben werden. Diese sind aufeinander bezogen und müssen ganzheitlich gesehen werden. In der medienpädagogischen Umsetzung können auch einzelne Dimensionen thematisiert werden, dürfen aber nicht vereinzelt dominieren (vgl. Aufenanger 1997, S. 19f und Aufenanger; Wagner 2006, S. 10ff).

Handlungsdimension

Sie bezeichnet die Fähigkeiten und Fertigkeiten

- der Mediengestaltung
- der Gestaltung von Ausdrucksformen mit Medien
- der Handhabung von Medien im Sinne der richtigen Bedienung
- der Informationsbeschaffung mit und über Medien

Kognitive Dimension

Diese Dimension bezieht sich auf die Bereiche Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien.

- Grundkenntnisse über Medien und Mediensysteme
- Verstehen von Symbolen und Codierungen, die in Medien verwendet werden
- Analytische Betrachtung von Medien und ihren Inhalten

Im Zusammenhang mit den digitalen Medien werden auch die Wahrnehmung und das Verstehen von Hypertexten thematisiert.

Soziale Dimension

Mediales Handeln hat eine soziale Dimension und beschreibt u.a. die Fähigkeit

- des Kommunizierens mit Medien,
- der Nutzung von Interaktivität und
- der Einschätzung der sozialen Folgen von medialem Handeln.

Moralische oder ethische Dimension

Im Mittelpunkt dieser Dimension steht die Beurteilung von Medien unter ethischen Aspekten. Diese Beurteilung bezieht sich u.a. auf Medieninhalte, Produktion von Medien, soziale Verträglichkeit, Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit.

Affektive Dimension

Medien haben nicht nur eine kognitive und ethische Dimension, sondern auch einen Erlebnischarakter und dienen der Unterhaltung und dem Genuss. Damit spricht diese

Dimension einerseits die Fähigkeit an, Medien genießen, andererseits dieses Ergriffensein auch reflektieren und damit begreifen zu können.

Ästhetische Dimension

Sie betont den Wahrnehmungs- und Kommunikationsaspekt von Medien und den damit verbundenen Fähigkeiten:

- (Mit) Medien gestalten
- Vergleich von Funktion und gewählter Form

Als übergeordnete Fähigkeit sieht Aufenanger den Aspekt der Medienkritik, die alle oben genannten Dimensionen durchdringt. Medienkritik bezieht sich nicht nur auf Medieninhalte, sondern auf alle Aspekte des Medienhandelns und erfordert, ähnlich wie bei Baacke, analytisches und reflexives Denken (vgl. Aufenanger 2006, S. 6ff). Angesichts der rasanten medialen Entwicklung sieht Aufenanger verstärkt die Notwendigkeit einer „Reflexion über und mit den Medien“ (Aufenanger 2001, S. 18 und 2008c, S. 63).

Das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger, das in der Tradition eines „handlungstheoretisch-pädagogischen Medienkompetenzverständnisses“ steht, beschreibt Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Mensch benötigt, um in einer von Medien durchdrungenen Welt handlungsfähig zu bleiben. Sein Medienkompetenzkonzept gliedert sich in die Handlungsdimension, die kognitive Dimension, die soziale Dimension, die ethische Dimension, die affektive Dimension und die ästhetische Dimension. Den kritisch/reflexiven Umgang mit Medien betrachtet Aufenanger dabei als eine übergeordnete Dimension. Die praktische medienpädagogische Umsetzung ist als Konkretisierung und Operationalisierung der einzelnen Bereiche gedacht. Der starke Bezug auf die Reflexion über und mit Medien betont eine klare Abgrenzung zu einem instrumentellen Medienkompetenzverständnis. Durch die Ausweitung seiner Dimensionen auf die Bereiche Affektivität und Ästhetik entschärft Aufenanger die bei Baacke angeführte Gefahr der rationalen Verengung.

5.4 Konzept der Medienkompetenz nach Schorb

Bernd Schorb, Medienpädagoge an der Universität Leipzig, verortet den Ursprung seines Medienkompetenzkonzepts in der kommunikativen Kompetenz im Sinne von Habermas und Baacke. Kommunikative Kompetenz dient nicht nur zur Verständigung von Menschen mittels Austausch von Zeichen und Symbolen, sondern befähigt auch zur Weltaneignung und -gestaltung und damit zur gesellschaftlichen Partizipation. Angesichts der umfassenden Durchdringung der Gesellschaft mit Medien wird die Vermittlung von Medienkompetenz als Präzisierung der kommunikativen Kompetenz immer wichtiger. Schorb versteht in diesem Sinne unter Medienkompetenz „eine Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion des Begriffes der kommunikativen Kompetenz“ (Schorb 2005a, S. 257) auf das kommunikative Handeln mit Medien und schließt damit an das Kompetenzverständnis und an das Medienkompetenzkonzept von Dieter Baacke an.

Als wichtiger Vertreter der handlungsorientierten Medienpädagogik geht Schorb der Frage nach, wie sich Menschen im medialen und gesellschaftlichen Kontext Medien aneignen bzw. diese einsetzen. Die Aufgabe der Medienpädagogik liegt nach Schorb nun darin, Konzepte zu entwickeln, die den einzelnen Menschen in einer von Medien durchdrungenen Alltagswelt befähigen, mit Medien handlungsfähig, kurz medienkompetent, zu sein und zu bleiben (vgl. Schorb 2008b, S. 75ff). Diese Kompetenz muss aus Sicht von Schorb erlernt werden. Als Lernorte der Medienkompetenz nennt Schorb nicht nur Institutionen wie Kindergarten, Schule und Hochschule, sondern auch außerschulische Bereiche wie Familie und Jugendarbeit (vgl. Schorb 1999, S. 391ff).

Schorb folgert vier Dimensionen der Medienkompetenz: Dimension 1: Orientierungs- und Strukturwissen, Dimension 2: Kritische Reflexivität, Dimension 3: Handlungsfähigkeit und -fertigkeit und Dimension 4: Soziale und kreative Interaktion (vgl. Schorb 2001, S. 14ff und 1997, S. 66), die er später zu drei Hauptkategorien – Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln – zusammenfasst (vgl. Schorb 2005a, S. 259).

In der derzeit geführten medienpädagogischen Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung sieht Schorb eher eine begriffliche denn eine inhaltliche Differenz zwischen den beiden Konzepten (vgl. Schorb 2009, S. 50ff). Er fasst die beiden medienpädagogischen Ansätze nicht gegensätzlich auf, sondern regt vielmehr an,

„Medienbildung als Ergebnis einer umfassenden gelungenen Vermittlung von Medienkompetenz“ (Schorb 2007, S. 17) zu verstehen.

Im Folgenden soll nun aus medienpädagogischer Perspektive das Konzept der Medienkompetenz nach Schorb und seine theoretischen Grundlagen dargestellt und in ein begriffliches und geschichtliches Verhältnis gesetzt werden. Gleichzeitig sollen erste Vergleiche mit bereits genannten Medienkompetenzkonzepten gezogen werden.

5.4.1 Medien

Ähnlich wie Baacke verwendet Schorb keinen speziellen Medienbegriff, sondern versteht unter Medien „Mittel und Mittler von Kommunikation“ (Schorb 2008b, S. 84). Medien präsentieren sich dem Mediennutzer in ihren Inhalten, als Geräte, als Netze und Medienräume. Gleichzeitig sind sie Abbild der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Weltsicht einer Gesellschaft und ermöglichen Weltaneignung aus einer handlungsorientierten Perspektive (vgl. Schorb 2007, S. 18f).

5.4.2 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Schorb gliedert die handlungsorientierte Medienpädagogik in zwei große Bereiche.

Im ersten Bereich steht das handelnde Subjekt im Mittelpunkt der medienpädagogischen Betrachtung und die damit verbundenen Fragen nach medialen Handlungs- und gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten. Dabei bezieht er sich auf Baacke und sein Konzept der kommunikativen Kompetenz.

Im zweiten Bereich betrachtet Schorb – ähnlich wie Tulodziecki – die handlungsorientierte Medienpädagogik unter dem Aspekt der medienpädagogischen Methodik und Didaktik und bezieht sich dabei auf den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey. Zur Erreichung der grundlegenden Zielsetzung der handlungsorientierten Medienpädagogik müssen Medien in pädagogischen Prozessen auch aktiv und selbstständig genutzt werden können (vgl. Schorb 2008b, S. 77f).

Die medienpädagogische Zusammenfassung beider Bereiche bezeichnet Schorb als reflexiv-praktische Medienarbeit und beschreibt sowohl pädagogische Voraussetzungen als auch Zielsetzungen. Folgend sollen Inhalte und Ziele kurz dargestellt werden (vgl. Schorb 2008b, S. 80ff):

1. Reflexiv-praktische Medienarbeit setzt an den Bedingungen und Voraussetzungen ihrer Adressaten an.
2. Reflexiv-praktische Medienarbeit hat sich an Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Adressaten zu orientieren.
3. Reflexiv-praktische Medienarbeit fördert insbesondere die Fähigkeit zur inhaltlichen Nutzung der Medien als Mittel und Mittler von Kommunikation.

Zielsetzungen reflexiv-praktischer Medienarbeit:

1. Erweiterung der Handlungsfähigkeiten,
2. Erfahren und Erlernen bewusster Kommunikation,
3. Befähigung, die eigenen Interessen selbstkritisch zu erkennen und kreativ umzusetzen,
4. Erwerb von Verhaltenssicherheit in unterschiedlichen sozialen Situationen und
5. eigenes Erleben und eigene Problemsichten in Bild, Wort und Schrift umsetzen.

5.4.3 Medienkompetenz

Schorb betrachtet - wie oben gezeigt - Medienkompetenz nicht isoliert, sondern als Spezifizierung der kommunikativen Kompetenz, um den Blick nicht nur auf das Verhältnis Mensch - Medien, sondern auch auf Mensch - Welt richten zu können. Diese Wechselbeziehung zwischen Subjekt, Medien und Lebenswelt bündelt Schorb in Zusammenarbeit mit Helga Theunert im Begriff der Medienaneignung, der „den subjektiv variierenden und variierten Prozess der Integration der Medien in die alltäglichen Lebensvollzüge“ (Theunert 2008, S. 302) bezeichnet. Daraus leiten sich die medienpädagogischen Zieldimensionen der Medienkompetenz für ein bewusstes und reflexiv-kritisches Handeln mit Medien bzw. Medienaneignung ab (vgl. Schorb 2007, S. 18ff und 2005c, S. 66). Für Schorb ist Medienkompetenz „die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“ (Schorb 2005a, S. 262).

Im Folgenden soll auf die einzelnen Fähigkeiten und Inhaltsbereiche eingegangen werden, die in den drei Hauptkategorien (Dimensionen) Medienwissen, Medienbewerten und Medienhandeln zusammengefasst sind. Schorb merkt dazu an, dass die Überlegungen von anderen medienpädagogischen Konzepten in das Modell eingearbeitet wurden (vgl. Schorb 2005a, S. 259f). Das von Schorb entwickelte Modell enthält allgemeingültige Ziele, und die konkrete Umsetzung bzw. die Operationalisierung der einzelnen Ziele muss auf das jeweilige Individuum unter Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzung zur Medienaneignung abgestimmt werden (vgl. Schorb 2008b, S. 78).

Medienwissen mit den Teilaspekten Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen (vgl. Schorb 2005a, S. 260f; 2007, S. 24ff und 2008b, S. 79f)

- Funktionswissen umfasst vor allem instrumentell-qualifikatorische Fertigkeiten, die im Umgang mit Medien benötigt werden, z.B. Installation von Computerprogrammen oder Handhabung einer Videokamera. Außerdem beinhaltet das Funktionswissen auch ästhetisches Gestaltungswissen, also Wissen um mediale Gestaltungsmöglichkeiten und Effekte, und Grundlagenwissen angrenzender Natur- und Geisteswissenschaften wie beispielsweise Medienpsychologie oder Medienwirkungsforschung. Sehr oft wird die Medienkompetenz auf diese instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert.
- Strukturwissen ist ein dem Detail übergeordnetes Wissen und richtet sich an hochkomplexe Mediensysteme, an Medienkonvergenz und an Netze, in die Medien eingebunden sind. Mit diesem Wissen sind auch Fragen nach Eigentümern, politisch-ökonomischen Interessen, Beschaffenheit und Akteuren verbunden. Für Schorb ist dieses Wissen deshalb von großem Interesse, weil immer mehr Lebensbereiche in hochkomplexe Mediensysteme eingebunden werden. „Strukturwissen ist die Voraussetzung, um Medienentwicklungen nachzuvollziehen, zu beurteilen, ihre soziale Folgen abzuschätzen und ihre Entwicklung zu beeinflussen“ (Schorb 2008b, S. 79).
- Orientierungswissen hat eine besondere Bedeutung, da es Funktionswissen, Strukturwissen und die Dimension Medienbewertung verbindet. In ihrer einfachen Form ermöglicht es Orientierung im medialen Überangebot an Informationen, in einer komplexeren Ausprägung eine Gewichtung und Wertung

von Funktionen und Strukturen der Mediensysteme nach historischen, ethischen und politischen Kriterien. Außerdem bietet es dem Einzelnen auch die Möglichkeit, eine eigenständige Position gegenüber den allgegenwärtigen Medien zu entwickeln. „Diese Position ist auf Handlungsziele gerichtet und wird getragen von Wissen um Zusammenhänge“ (Schorb 2008b, S. 80).

Medienbewertung mit den Teilaspekten kognitive Analyse und ethisch-kritische Reflexion (vgl. Schorb 2005a, S. 260; 2007, S. 24ff und 2008b, S. 79f)

Die Medienbewertung richtet sich sowohl an Medienwissen als auch an Medienhandeln. In Bezug auf Medienwissen ermöglicht sie dem einzelnen Menschen, sich nicht nur Wissen anzueignen und nach formalen Kriterien zu strukturieren, sondern dieses auch nach Wertungskriterien zu ordnen, zu ändern und in neue Kontexte zu setzen. Damit werden auch dem Medienhandeln eine Richtung und ein Ziel gesetzt.

- Kognitive Analyse richtet sich auf Medien mit ihren Präsentations- und Erscheinungsformen. Dabei werden die Medien analytisch auf ihre „innere Logik und die dahinter stehenden Prämissen“ (Schorb 2010, S. 130) geprüft.
- Ethisch-kritische Reflexion lässt sich als Medienkritik im Sinne einer Medienbewertung aus distanzierter Position verstehen. Sie beinhaltet auch den Positionswechsel des Einzelnen vom Medienrezipienten zum Medienproduzenten. Der Medienbenutzer soll erfahren, dass Medientechnik und Medieninhalt variabel sind und die Gestaltung von Medien unterschiedlichen Interessen unterliegt. Eine besondere Bedeutung besitzt die ethisch-kritische Reflexion in Bezug auf die Medienaneignung, da sie eine eigenständige Positionierung des Mediennutzers gegenüber den Medien ermöglicht.

Medienhandeln mit den Teilaspekten Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienpartizipation (vgl. Schorb 2005a, S. 260f; 2007, S. 24ff und 2008b, S. 79f)

Medienhandeln bezieht sich grundsätzlich auf die aktiven Fähigkeiten der Subjekte, nämlich bewusst und intentional mit Medien umzugehen. „Medienhandeln ist die aktive Medienaneignung als bewusste Auswahl von Medien, bezogen auf individuell und sozial fundiertes Medienwissen und Medienbewertung, und sie ist reflexiv-praktische Medienarbeit, als selbsttätiger Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation“ (Schorb 2008b, S. 80).

- Mediennutzung stellt ein zielgerichtetes Medienhandeln dar. Sie dient der Auswahl und Nutzung von Medien nach den Zielen und Absichten des Mediennutzers.
- Mediengestaltung beschreibt das schöpferische und kreative Moment des Medienhandelns von Menschen. Der Mensch soll dabei seine Fähigkeiten zu einem lustvollen, spielerischen und kreativen Umgang mit Medien entdecken. Mediengestaltung verweist direkt auf Medienwissen und Medienbewertung.
- Medienpartizipation umfasst die Fähigkeit, einerseits mittels Medien an der Gestaltung der Gemeinschaft mitzuwirken und andererseits an der medialen Informations- und Kommunikationswelt der Gesellschaft aktiv teilzuhaben. Medienpartizipation erfordert nicht nur Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln, sondern verlangt auch das Wissen und Kennen der eigenen Ziele.

Schorb steht in der medienpädagogischen Tradition von Baacke und ist ein Vertreter eines handlungstheoretisch-pädagogischen Medienkompetenz-verständnisses. Die Wechselwirkung zwischen Subjekt, Medien und Lebenswelt fasst Schorb im Begriff Medienaneignung zusammen. Medienkompetenz nach Schorb gliedert sich in drei Hauptkategorien (Dimensionen): Medienwissen, Medienbewerten und Medienhandeln. Sein Medienkompetenzkonzept ist ein Rahmenkonzept, das eine Konkretisierung nach medialen, persönlichen und lebensweltlichen Aspekten erlaubt.

5.5 Zusammenfassung der Medienkompetenzkonzepte

Nach der ausführlichen Darstellung der einzelnen Medienkompetenzkonzepte von Baacke, Tulodziecki, Aufenanger und Schorb sollen die Konzepte systematisch verglichen werden.

Die Vergleiche beziehen sich auf die Medienbegriffe, die Zielsetzungen der Medienkompetenz und auf die Dimensionen und Aufgabenbereiche der einzelnen Konzepte. Für den Vergleich der einzelnen Dimensionen wird das Medienkompetenzkonzept nach Baacke als Referenzmodell herangezogen. Dies begründet sich darin, dass zwar die einzelnen Konzepte in ihren Ausdifferenzierungen unterschiedlich sind und

auch unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, aber alle Modelle einen theoretischen Bezug zum Medienkompetenzmodell Baackes aufweisen.

Danach werden die Vergleichsergebnisse zusammengefasst und verdichtet. Zum Abschluss werden Schlüsse für die Forschungsfrage gezogen.

5.5.1 Medienbegriff in den vier Medienkompetenzkonzepten

Baacke, Aufenanger und Schorb haben für ihre Konzepte der Medienkompetenz keinen eigenen Medienbegriff definiert. Für sie sind Medien Kommunikationsmittel oder Mittel und Mittler von Kommunikation. Mit Kommunikation ist dabei die Verständigung über Zeichen und Symbole gemeint. Tulodziecki sieht seinen Medienbegriff ebenfalls in kommunikative Zusammenhänge eingebettet, führt ihn aber wesentlich weiter aus. Er versteht „Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 31).

5.5.2 Medienkompetenz als Zielvorstellung

Baacke orientiert sich bei der Zielsetzung für die Medienkompetenz stark an der kommunikativen Kompetenz, die er als die Fähigkeit eines Menschen sieht, in unterschiedlichen Situationen situations-, medienadäquat und selbstbestimmt zu kommunizieren. Damit verweist er auf die Selbstverfügung des Individuums, die er von der Handlungskompetenz ableitet. Allgemein formuliert zielt die Medienkompetenz auf die Fähigkeit des Einzelnen, „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996c, S. 8). Ähnlich sieht Aufenanger für sein Konzept die Zielsetzung und beschreibt die Medienkompetenz als die Befähigung zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien. Prägnant formuliert Tulodziecki seine Zielsetzung als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich handeln zu können. Neben Wissen über Medien und Bewerten von medialen Erscheinungsformen zielt Schorb mit seinem Konzept vor allem ab auf die Aneignung von Medien, den Umgang mit Medien und die

Gestaltung von Medien. Er beschreibt dementsprechend Medienkompetenz als „die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“ (Schorb 2005a, S. 262).

5.5.3 Synopse der Medienkompetenzmodelle

In Folge wird über die Dimensionen und Aufgabenbereiche der einzelnen Medienkompetenzkonzepte eine zusammenfassende und vergleichende Übersicht erstellt. Zur besseren Orientierung wird das Konzept Baackes, das sich in Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung gliedert, in den folgenden Unterkapiteln kursiv dargestellt.

5.5.3.1 Referenzmodell und das Konzept der Medienkompetenz nach Schorb

Das Medienkompetenzkonzept nach Schorb gliedert sich in die drei Hauptkategorien Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln und weist bereits in der Struktur Ähnlichkeiten mit dem Modell von Baacke auf.

Hauptkategorie 1: Medienwissen mit den Teilaspekten Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen

Die erste Hauptkategorie weist große Übereinstimmung mit der Dimension *Medien-Kunde* auf.

- Dabei entspricht der Teilaspekt Funktionswissen der *Dimension Medien-Kunde (instrumentell-qualifikatorisch)* Baackes mit dem Schwerpunkt Handhabung von Medien. Einzelne Bereiche wie etwa das ästhetische Gestaltungswissen reichen in den Bereich der *informativen Teildimension* bzw. auch in die Dimension *Medien-Gestaltung*.
- Strukturwissen findet sich in der Dimension *Medienkunde (informativ)* wieder, wobei Schorb aufgrund der Medienentwicklung stärker den Fokus auf hochkomplexe Mediensysteme bzw. Netzwerke legt.

- Der Teilaspekt Orientierungswissen, der Medienwissen und Medienbewertung verbinden soll, kann am ehesten den beiden Dimensionen *Medien-Kunde und Medien-Kritik* zugeordnet werden, da sie wichtige Bereiche dieses Teilaspekts abdecken. Schorbs umfassender Ansatz des Orientierungswissens nach Ermöglichung, „dass Menschen innerhalb des komplexen Mediensystems voller Chancen und Zwänge eine eigene Position gestalten und finden können“ (Schorb 2010, S. 130), kann der Zuordnung aber nicht ganz gerecht werden.

Hauptkategorie 2: Medienbewertung mit den Teilaspekten kognitive Analyse und ethisch-kritische Reflexion

Diese Hauptkategorie weist Parallelen zur Dimension *Medien-Kritik* auf.

- Im Teilaspekt kognitive Analyse wird gleich wie in der Dimension *Medien-Kritik* die analytische Fähigkeit in den Mittelpunkt gestellt, doch sind die Schwerpunkte der Analyse unterschiedlich gesetzt. Bei Schorb richtet sich die Analyse auf Medien mit ihren Präsentations- und Erscheinungsformen und bei Baacke auf problematische gesellschaftliche Prozesse.
- Der Teilaspekt ethisch-kritische Reflexion von Schorb deckt sich weitgehend mit den beiden Unterbereichen der Dimension *Medien-Kritik* im Konzept von Baacke.

Hauptkategorie 3: Medienhandeln mit den Teilaspekten Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienpartizipation

Diese Hauptkategorie fasst die Bereiche *Medien-Nutzung* und *Medien-Gestaltung* zusammen.

- Der Teilaspekt Mediennutzung weist große Übereinstimmung mit der Dimension *Medien-Nutzung* auf, die von Baacke in die Bereiche rezeptive und interaktive Mediennutzung aufgeteilt wird.
- Der Teilaspekt Mediengestaltung findet sich in der Dimension *Medien-Gestaltung*, die Baacke in den innovativen und kreativen Bereich aufteilt.
- Obwohl für Baacke die gesellschaftliche Partizipation mit und über Medien ein wichtiges Ziel der Medienkompetenz darstellt, wird sie in seinem Konzept nicht

extra angeführt. Elemente des Teilaspektes Medienpartizipation finden wir in den Bereichen *Medien-Kritik* und *Medien-Nutzung*.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Modell von Schorb große Ähnlichkeiten mit dem von Baacke aufweist. Das lässt sich dadurch erklären, dass Schorb einerseits den Ursprung seines Medienkompetenzkonzepts in der kommunikativen Kompetenz verortet und andererseits bei der Konzeptionierung seines Konzepts die Position von Baacke (vgl. Schorb 2005a, S. 259) mitberücksichtigt. Als Besonderheit des Konzepts bei Schorb ist der die Hauptkategorien übergreifende Teilaspekt Orientierungswissen anzuführen.

5.5.3.2 Referenzmodell und das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger

Das Konzept der Medienkompetenz nach Aufenanger gliedert sich in sechs Dimensionen und ist unterschiedlich zu Baackes Medienkompetenzmodell strukturiert. Das Konzept weist aber Parallelen zu Baackes Lernzielbereiche der handlungsorientierten Medienpädagogik auf (vgl. Baacke 1992a, S. 56f).

Handlungsdimension

Sie bezeichnet die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mediengestaltung, der Gestaltung von Ausdrucksformen mit Medien, der Handhabung von Medien im Sinne der richtigen Bedienung und der Informationsbeschaffung mit und über Medien. Diese Handlungsdimension lässt sich der *Medien-Nutzung* und der *Medien-Gestaltung* von Baacke zuordnen. Außerdem wird die Fähigkeit und Fertigkeit der Handhabung von Medien durch die Dimension *Medien-Kunde* (instrumentell-qualifikatorisch) bei Baacke erfasst.

Kognitive Dimension

Die Dimension bezieht sich auf die Bereiche Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien - insbesondere Grundkenntnisse über Medien und Mediensysteme, Verstehen von Symbolen und Codierungen, die in Medien verwendet werden, und die analytische Betrachtung von Medien und ihren Inhalten. Grundsätzlich wird die kognitive Dimension im Konzept von Baacke durch die *Medien-Kunde* und die *Medien-Kritik* dargestellt. Doch lassen sich zumindest zwei Unterschiede erkennen. Erstens wird der Bereich des Verstehens von Symbolen und Codierungen bei Baacke

nicht extra angeführt und lässt sich schwer einer Dimension zuordnen, und zweitens bezieht sich bei Baacke die Analyse auf problematische gesellschaftliche Prozesse.

Soziale Dimension

Mediales Handeln hat eine soziale Dimension und beschreibt u.a. die Fähigkeiten des Kommunizierens mit Medien, der Nutzung von Interaktivität und der Einschätzung der sozialen Folgen von medialem Handeln. Obwohl Baacke keine eigene soziale Dimension führt, wird sie im Sinne der kommunikativen Kompetenz bei der Dimension *Medien-Nutzung* mitgedacht. Die Teildimension Einschätzung der sozialen Folgen vom medialen Handeln kann aber am ehesten der *Medien-Kritik* - ethisch - zugeordnet werden.

Moralische oder ethische Dimension

Im Mittelpunkt dieser Dimension steht die Beurteilung von Medien unter ethischen Aspekten. Diese Beurteilung bezieht sich auf Medieninhalt, Produktion von Medien, soziale Verträglichkeit und Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit. Baacke führt das ethische Element unter der Dimension *Medien-Kritik* an.

Affektive Dimension

Darunter werden Fähigkeiten verstanden, einerseits Medien zu genießen und andererseits dieses Ergriffensein auch reflektieren und begreifen zu können. Diese Dimension kann keiner Dimension des Medienkompetenzkonzeptes von Baacke eindeutig zugeordnet werden. Zwar sind Elemente in den Dimensionen *Medien-Kritik* (reflexiv) und *Medien-Nutzung* (rezeptiv) zu finden, doch ist das affektive Element nicht extra angeführt.

Ästhetische Dimension

Sie betont den Wahrnehmungs- und Kommunikationsaspekt von Medien und die damit verbundenen Fähigkeiten, Medien in Hinblick auf Funktion und Form zu gestalten. Im Medienkompetenzkonzept von Baacke finden sich nur einzelne Hinweise auf diese Dimension, und zwar unter *Medien-Nutzung* und *Medien-Gestaltung*. Zu bedenken ist aber, dass sowohl der Wahrnehmungs- als auch der Kommunikationsaspekt Bestandteile der kommunikativen Kompetenz im Sinne von Baacke sind.

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich einerseits alle Dimensionen Baackes im Medienkompetenzmodell von Aufenanger wiederfinden und andererseits einige wesentliche Bereiche Aufenangers kaum im Medienkompetenzkonzept Baackes berücksichtigt werden. Hier sind der Teilbereich Verstehen von Symbolen und Codierungen aus kognitiver Dimension und vor allem die affektive und ästhetische Dimension anzuführen. Obwohl Aufenanger die Medienkritik nicht als eigene Dimension anführt, sieht er in ihr eine übergeordnete Fähigkeit, die alle oben genannten Dimensionen durchdringt.

5.5.3.3 Referenzmodell und das Konzept der Medienkompetenz nach Tulodziecki

Das Medienkompetenzkonzept von Tulodziecki gliedert sich in zwei große Teile, nämlich in Handlungszusammenhänge und Inhaltsbereiche. Obwohl die Bezeichnungen der einzelnen Bereiche bereits auf die einzelnen Dimensionen Baackes verweisen, ist der Vergleich oft schwierig, da Tulodziecki sein Konzept nach Aufgabenbereichen gliedert, die gleichzeitig unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Mediennutzern verlangen.

Auswählen und Nutzen von Medienangeboten

Im Mittelpunkt stehen die überlegte Auswahl von Medienangeboten, die kriterienbezogene Bewertung von Medienangeboten und die situationsangemessene und sachgemäße Benutzung derselben. Dieser Aufgabenbereich deckt sich zu einem großen Teil mit Baackes Dimension der *Medien-Nutzung* mit dem Schwerpunkt rezeptive Mediennutzung. Da aber diese nicht zur Gänze den Aufgabenbereich abdecken kann, müssen andere Dimensionen beigezogen werden, und zwar die *Medien-Kunde* (informative Dimension) und die *Medien-Kritik* (Analyse).

Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen

Der Aufgabenbereich umfasst die begründete und technisch sachgemäße Gestaltung von Medienbeiträgen und deren sozial verantwortliche Veröffentlichung. Der Aufgabenbereich ist bei Baacke nicht auf eine Dimension konzentriert, sondern auf mehrere verteilt. Den Schwerpunkt bildet die Dimension *Medien-Nutzung* (interaktiv), weitere befasste Dimensionen sind *Medien-Kunde* (instrumentell-qualifikatorisch) und die *Medien-Kritik* (ethisch).

Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen

Dieser Aufgabenbereich umfasst einerseits Wissen und Anwenden von Gestaltungsmitteln wie Darstellungsformen, Gestaltungstechniken und Gestaltungsformen, andererseits die Analyse und die Reflexion der angewandten Gestaltungsmittel bei Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen. Das Wissen um die Gestaltungsmittel findet sich bei Baacke im Bereich der *Medien-Kunde* (informative Dimension), die Anwendung von Gestaltungsmitteln im Bereich der *Medien-Gestaltung*. Der analytische und reflexive Teil ist in der Dimension *Medien-Kritik* zu finden.

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Die Medieneinflüsse beziehen sich auf Emotionen, Vorstellungen von Realität und Verhaltensorientierung. Diese sollen erkannt, analytisch erfasst und reflektiert werden. Dieser Aufgabenbereich findet sich am ehesten bei Baacke in der Dimension *Medien-Kritik*. Ähnlich wie bei Aufenanger ist aber anzumerken, dass in der *Medien-Kritik* bei Baacke die Emotionalität nicht extra angeführt wird.

Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung

Im Mittelpunkt dieses Aufgabenbereiches stehen die Analyse und die kritische Bewertung von Medienproduktionen und Medienverbreitung. Dieser Aufgabenbereich deckt sich mit Baackes Dimension der *Medien-Kritik*, beinhaltet aber auch *medienkundliche Aspekte* (Durchschauen rechtlicher, ökonomischer, institutioneller, politischer und gesellschaftlicher Bedingungen).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass viele Bereiche des Medienkompetenzkonzepts von Tulodziecki in den vier Dimensionen Baackes beinhaltet sind, jedoch findet der Aufgabenbereich „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ wenig Parallelen im Medienkompetenzkonzept von Baacke. Im Unterschied zu Baacke finden aber in den Aufgabenbereichen Tulodzieckis die Wissens-, Handlungs- und Bewertungsdimension gleichzeitig Anwendung, da Tulodziecki Wissen und Können sowie Analyse und Kritik in handlungsbezogener Weise zueinander in Verbindung setzt (vgl. Tulodziecki 1997a, S. 116).

5.5.3.4 Zusammenfassung

1. Medien gelten in den vier Medienkompetenzkonzepten grundsätzlich als Mittel oder Mittler von Kommunikation. Mit Kommunikation ist dabei die Verständigung über Zeichen und Symbole gemeint.
2. Im Mittelpunkt der Zielsetzungen steht das Kommunizieren und Handeln mit und in Medien, das selbstbestimmt, sachgerecht, kreativ und sozial erfolgen soll. Als Grundlage dazu bedarf es des Wissens über Medien und der Analyse von medialen Erscheinungsformen.
3. Alle beschriebenen Medienkompetenzkonzepte beinhalten als kleinsten gemeinsamen Nenner den Bereich des Handelns mit und in Medien, das Wissen um Medien und Mediensysteme und das Kritik- und Bewertungsvermögen in Bezug auf Medien, Mediensysteme und Medienhandeln. Allen drei Bereichen übergeordnet ist die Reflexion. Zusätzliche Bereiche wie die affektive und die ästhetische Dimension, das Orientierungswissen und das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen werden in den einzelnen Konzepten thematisiert.
4. Medienkompetenz zielt letztlich auf die aktive und selbstbestimmte Weltaneignung und -gestaltung mittels Medien ab und ermöglicht damit die gesellschaftliche Partizipation und die Orientierung im Weltausschnitt Medien.

5.5.4 Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde

Wie sich aus den Darstellungen der Medienkompetenzkonzepte folgern lässt, bieten die Konzepte eine theoretische, zielorientierte und inhaltliche Basis zur Erstellung von Zielen und Inhalten eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde.

1. Das Konzept der Medienkompetenz ist theoretisch begründet. Wie oben ausführlich dargestellt werden konnte, basiert das Konzept auf dem theoretisch fundierten Kompetenzbegriff nach Chomsky und vor allem auf der Theorie der kommunikativen Kompetenz nach Jürgen Habermas und dem handlungstheoretischen Ansatz nach Baacke. Medienkompetenz nach Dieter Baacke gilt als spezielle Ausprägung der kommunikativen Kompetenz, die das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen durch die Verwendung von Medien aller Art erweitert. Eine Reduktion der

Medienkompetenz auf eine reine Handhabung bzw. Bedienbarkeit von Medien würde diesen theoretischen Hintergrund ausblenden. Durch die (medien-) pädagogische Wendung gewinnen die genannten Begriffe Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz an Bedeutung für die Bildungsinstitution Schule. Mit der theoretischen Annahme, dass der Mensch zwar grundsätzlich Kompetenz besitzt, diese sich aber erst in der Interaktion mit anderen entfaltet, sind auch pädagogische Maßnahmen zur Entfaltung der Kompetenz verbunden. Gleichzeitig ergeben sich aus der medienpädagogischen Perspektive Fragen nach den Zielen und Inhalten eines medienkundlichen Unterrichts.

2. Das Konzept der Medienkompetenz verfolgt klare Zielsetzungen. Allgemein ist die medienpädagogische Förderung auf den medienkompetenten Menschen gerichtet, der durch die Verwendung von Medien aller Art handelnd und kommunizierend an der Welt und Weltgestaltung teilhaben kann. Im Speziellen zielt die Medienkompetenz auf die Fähigkeiten des Einzelnen ab, um selbstbestimmt, sachgerecht, kreativ und sozial in Bezug auf Medien handeln zu können.

3. Das Konzept der Medienkompetenz bietet einen intentionalen und inhaltlichen Rahmen für einen medienkundlichen Unterricht. Dieser besteht aus dem Handeln mit und in Medien, dem Wissen um Medien und Mediensysteme und der kritischen Analyse und Bewertung in Bezug auf Medien, Mediensysteme und Medienhandeln. Allen drei Bereichen übergeordnet ist die Reflexion. Weiters sind affektive und ästhetische Bereiche und das Orientierungswissen zu beachten.

6 Medienpädagogische Konzepte der Media Literacy

Wie aus der Forschungsfrage zu schließen ist, sollen die Inhalte und Ziele für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde auch auf der Grundlage des medienpädagogischen Konzeptes der Media Literacy konzipiert werden. Da eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzepten der Literacy existiert, die sich aus unterschiedlichen Kontexten und Definitionen ergeben, soll am Beginn dieses Kapitels zuerst der Begriff der Literacy geklärt, die wichtigsten Entwicklungen in Großbritannien und Amerika aufgezeigt und ein Überblick über die Literacy-Landschaft gegeben werden. Zum besseren Verständnis sind alle englischsprachigen Begriffe im Kapitel 6 in der Schriftart Arial Narrow geschrieben.

6.1 Begriff Literacy

Die Wurzeln des Begriffes Literacy liegen in dem lateinischen Wort „littera“, das Buchstabe bzw. alles Geschriebene bedeutet, und in dem lateinischen Wort „litteratus“, das mit „wissenschaftlich gebildet“ übersetzt werden kann (vgl. Petschenig 1971, S. 299). In Langenscheidts „Großes Schulwörterbuch, Englisch-Deutsch“ wird der Begriff Literacy u.a. als die „Fähigkeit zu lesen und zu schreiben“ (Messinger; Rüdberg 1987, S. 693) und das Adjektiv literate mit „des Lesens und Schreibens kundig, bzw. gebildet“ (ebd., 1987, S. 694) übersetzt. Daraus lassen sich erste Folgerungen ziehen.

- Der Begriff Literacy bezieht sich grundsätzlich auf die Fähigkeit des Lesens und Schreibens von Buchstaben und Wörtern.
- Er verweist auf das kulturelle Verständnis des Gelesenen und auf den Zusammenhang von Schrift und Bildung.

Dabei verfolgt der Begriff der Literacy, der auf einem kulturellen Verständnis basiert, ein Konzept, das auf den Gebrauchswert des Gelernten in Lebenswelt und Beruf verweist. Philosophisch betrachtet knüpft das Konzept der Literacy an den Pragmatismus an, „dem das menschliche Handeln und seine Folgen wichtiger sind als bloße Ideen“ (Tulodziecki 2011a, S. 56). In Bezug auf den amerikanischen Philosophen John Dewey

und sein demokratischen Ethos soll der einzelne zu einem erfolgreichen Handeln befähigt werden, das auch für die Gesellschaft nützlich ist. Damit wird ausgedrückt, dass das zu Lernende jeweils auch für das soziale Handeln wichtig sein soll (vgl. Tulodziecki 2011, S. 57ff).

Mit dem Aufkommen elektronischer und digitaler Medien werden die klassischen Elemente des Begriffs Literacy in dem Sinn erweitert, „dass es auch im Bereich der Neuen Medien Sprachen (languages) und Grammatiken (grammars) gibt, die wir grundsätzlich lesen und schreiben können“ (Swertz; Fessler 2010, S. 3). Damit soll deutlich gemacht werden, dass es bei den einzelnen Konzepten der Literacy „eben nicht nur um eine eher technische als vielmehr um eine eher hermeneutische Fähigkeit geht“ (Aufenanger 2008a, S. 19). Der kommunikative Aspekt des Lesens und Schreibens wurde somit unter der Annahme, dass alle Mediensprachen und nicht nur die geschriebene Sprache auf kulturellen Konventionen beruhen, auf alle Medien ausgeweitet. Die Ausweitung des Begriffes Literacy führte zu neuen Wortkombinationen wie beispielsweise zu new literacy, multiple literacy, visual literacy, televisic literacy und viele mehr. Für den englischen Medienpädagogen am Institute of Education London, David Buckingham, stellt der Begriff der Literacy zusammenfassend eine Metapher für einen breiten und ambitionierten Zugang zum Thema Medien dar (vgl. Buckingham 2010, S. 70). Somit bezieht sich der Begriff der Literacy nicht nur auf alle Bereiche, die benötigt werden, um Medien und Medieninhalte verwenden und interpretieren zu können, sondern auch auf die Fähigkeit zum sozialen Handeln und auf die Teilhabe an sozialen Prozessen.

Der Begriff Literacy basiert auf einem kulturellen Verständnis und verweist auf das Konzept des Pragmatismus, das den Gebrauchswert des Gelernden für die Lebenswelt und den Beruf in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Anfangs war der Begriff Literacy nur auf das Lesen und Schreiben von Buchstaben und Wörtern beschränkt und wurde nach und nach auf einzelne Medien ausgeweitet. Heute umfasst der Begriff alle Medien und wird als eine Metapher für den Zu- und Umgang mit Medien beschrieben. Damit verbindet man mit dem Begriff Literacy im Kontext mit Medien Themen wie Kenntnisse über Medien, Analyse von Medien, Reflexion des Mediengebrauchs und Produktion von Medien und Medienbotschaften, um individuelle Ziele erreichen, eigene Interessen erfüllen und an der Gesellschaft partizipieren zu können.

6.2 Historischer Aufriss

Bevor die einzelnen Konzepte der Literacy vorgestellt und geordnet werden, erscheint es notwendig, die geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik in Großbritannien und in Amerika aufzuzeigen und zu erläutern. Diese geographische Teilung ist deshalb notwendig, weil zwar die Ausgangslagen der historischen Entwicklung in Großbritannien und Amerika ähnlich waren, aber einerseits andere Begrifflichkeiten Verwendung fanden und andererseits die Entwicklung im Umgang mit Medien unterschiedlich verlief.

6.2.1 Entwicklung der Media Education in Großbritannien

Nach den beiden englischen Medienpädagogen Buckingham und Masterman kann die Entwicklung der Media Education in drei große Phasen eingeteilt werden. Jeder dieser Ansätze ist durch eine spezielle Annahme bezüglich Medien charakterisiert und wirkt bis heute in der Diskussion über Media Education nach (vgl. Buckingham 2008, S. 6ff und Masterman 2001, S. 20f).

Im Folgenden werden die drei Ansätze kurz präsentiert.

Discrimination

Die erste Phase reicht bis in die 1930er-Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück. Im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stand der Schutz vor negativen Einflüssen, der von Massenmedien ausging. Massenmedien wurden allgemein als negativer und verderblicher Einfluss gesehen, der Menschen und Jugendliche weg von den wahren Werten der Kunst und Literatur hin zu oberflächlichen Vergnügungen führte. Ziel der pädagogischen Bemühungen war deshalb, die jungen Menschen zu ermächtigen, sich vor negativen Einflüssen und Manipulationen der Massenmedien zu schützen. Dieser pädagogische Prozess wurde als eine Art Impfung (inoculation) verstanden, der Jugendliche gegen obgenannte negative Einflüsse immunisieren und davor bewahren sollte. Das erste wichtige (medien-) pädagogische Werk, das sich systematisch mit Massenmedien in der Schule und dem Umgang damit auseinandersetzte, war *Culture and Environment: The Training of Critical Wareness* von F.R. Leavis und Denys Thompson. Die Autoren thematisierten in ihrem Werk Unterschiede zwischen Hochkultur und minderwertiger Popularkultur und verfolgten als pädagogische Zielsetzung den

Selbstschutz von Jugendlichen vor den negativen Einflüssen der Popularkultur. Masterman sieht die Phase der discrimination von einer starken Tendenz der Erziehung gegen (Massen-) Medien geprägt, deren Wirksamkeit auf die Pädagogik und Erziehung bis heute noch nicht erschöpft ist (vgl. Buckingham 2008, S. 6f und Masterman 2001, S. 20f).

Cultural Studies and the Popular Arts

Ende der 1950er, Anfang der 1960er-Jahre begann eine zweite Entwicklungsphase. Die neue Perspektive war von einem geänderten Zugang zu und einem Umgang mit Kultur geprägt und stellte die gezogenen Grenzen zwischen Hoch- und Popularkultur in Frage. Besonders die Autoren Raymond Williams, Richard Hoggart, Stuart Hall und Paddy Whannel eröffneten in ihrem theoretischen Diskurs mit cultural studies and the popular arts der schulischen Auseinandersetzung mit Medien ein weites Feld. Themen und Inhalte, die vorher bewusst ausgespart blieben, wurden nun in den schulischen Mittelpunkt gerückt. Die Theorien cultural studies und popular arts führten dazu, dass Alltagserfahrungen der Jugendlichen und ihre Erfahrungen im Medienumgang auch in der Schule thematisiert wurden. Im Mittelpunkt dieser Phase standen das Leitmedium Film, die Filmerzziehung und Fragen nach der Ästhetik. Filme wurden dabei bewusst in den Unterricht integriert und einzelne Kriterien für die Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Filmen thematisiert. Damit wurde das Element der Unterscheidung zwischen Hoch- und Popularkultur aus der vorangegangenen Phase weitergeführt, aber der Zugang zu Medien und Medientexten geändert. Denn obwohl nicht alle Medien in diesen Prozess eingebunden waren, kann von einem Paradigmenwechsel, der von einer Erziehung gegen Medien zu einer Erziehung mit (Massen-) Medien führte, gesprochen werden (vgl. Buckingham 2008, S. 7f und Masterman 2001, S. 21ff).

Screen Education and Demystification

Mitte der 1970er-Jahre entwickelte sich im Umkreis der screen theory, die in der Zeitschrift Screen erörtert wurde, die screen education. Der wichtigste Vertreter der screen education war zu dieser Zeit Len Masterman mit seinen beiden Werken Teaching about Television (1980) und Teaching the Media (1985). Im Mittelpunkt seiner Betrachtung standen die Fragen nach language, ideology, representation and audience. An Hand von

Beispielen wurde aufgezeigt, dass Medien bzw. Medientexte nur eine Repräsentation der Realität und damit nicht die Realität selbst sind. Gleichzeitig wurde aber auch das Verhältnis zwischen Medien als Konstrukt und Ideologie und Macht thematisiert. Masterman bediente sich für die Analyse von Medien und Medientexten der Semiotik, um eine möglichst hohe Objektivität zu erreichen und kombinierte sie mit Fragen nach der Beschaffenheit der Medienindustrie und nach ideologischen Hintergründen. Die Entmystifizierung von Medien und ihren politischen, sozialen und ideologischen Kontexten ersetzten den Ansatz discrimination. Gleichzeitig wurden den Medienrezipienten eine wesentliche Bedeutung im Umgang mit Medien und Medienbotschaften zugeschrieben (vgl. Buckingham 2008, S. 8f und Masterman 2001, S. 27ff). Masterman fasst diese Ansätze übersichtlich in den zentralen Prinzipien der Media Education zusammen (vgl. Masterman 2001, S. 40ff).

- Das zentrale Moment des Media Education Konzeptes bildet representation. Im Mittelpunkt steht die Annahme, dass Medien als Zeichensystem nur eine Repräsentation der Wirklichkeit darstellen. Die Medien stellen dabei die Wirklichkeit oder ein Objekt der Wirklichkeit in einer ganz spezifischen Weise dar.
- Medien sollen durch die Media Education als Konstrukt erkannt werden. Dazu dienen Fragen nach der Produktion, nach besonderen Techniken, nach der ideologischen Beeinflussung der öffentlichen Meinung und nach der unterschiedlichen Wirkung von Medien und Medienbotschaften auf den Medienrezipienten.
- Media Education bedient sich der kritisch-analytischen Methode und vermittelt keine speziellen kulturellen Werte oder Werturteile wie „gut“ oder „schlecht“.
- Media Education ist in key concepts gegliedert, in deren Zentrum eher analytische Werkzeuge zur Erforschung von Medien und Medientexten als Inhalte stehen. Key concepts beinhalten Elemente wie Denotation und Konnotation, Genre, Auswahl, nonverbale Kommunikation, Mediensprache, Codierung und Ideologie.
- Media Education ist ein lebenslanger Prozess, der bereits vor Schuleintritt beginnt und ein ganzes Leben andauert.

- Media Education zielt nicht nur auf ein kritisches Verständnis ab, sondern vielmehr auf eine kritische Autonomie gegenüber Medien und Medienbotschaften.
- Die Wirksamkeit der Media Education lässt sich an zwei Kriterien festmachen, einerseits an der Fähigkeit, Wissen und Kenntnisse auf neue Situationen übertragen zu können und andererseits an der Motivation und am Interesse der Individuen.
- Media Education soll an zeitgemäße Themen und Lebenssituationen der Lernenden anschließen.

Heutige schulische Medienerziehung in Großbritannien

Wie aus dem historischen Aufriss erkennbar ist, hat Großbritannien eine lange Tradition in der schulischen Medienerziehung. Sie reicht bis in die 1930er-Jahre zurück. Es existiert auch bis heute ein eigener Unterrichtsgegenstand Media Studies, der sich mit Medien und Medienhandeln beschäftigt und stark vom Konzept der Media Education beeinflusst wird (vgl. Wijnen 2008, S. 97). Konzipiert ist der Unterrichtsgegenstand Media Studies als Wahlpflichtkurs für GSCE (General Certificate in Secondary Education) und für Advanced Levels, die zum Hochschulzugang berechtigen. Als Wahlpflichtkurs für den GSCE-Bereich verliert nach Meinung von David Buckingham der Unterrichtsgegenstand Media Studies aber zunehmend an Bedeutung und gilt heute eher als Kurs, der vor allem von Schülerinnen und Schülern mit geringem Leistungspotential gewählt wird (vgl. Buckingham 2008, S. 88). Allgemein gelten die Media Studies in Großbritannien laut Forschungen der österreichischen Medienpädagogin Christine W. Wijnen als eher nebensächlich und „auch der Einbezug der Medienerziehung in den fächerübergreifenden Unterricht hat in öffentlichen Debatten nur eine geringe Bedeutung“ (Wijnen 2008, S. 97f). Im aktuellen britischen National Curriculum wird der Bereich Technology and the Media nicht mehr in den general teaching requirements, ähnlich den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien, geführt. Im Gegenzug dazu erhält die so genannte „vocational media education“ (Buckingham 2008, S. 98), die im Sinne einer Ausbildung für die Handhabung von Medien zu verstehen ist, großen bildungspolitischen Zuspruch. Diese Tendenz zeigt sich auch im aktuellen National Curriculum, wo ICT (Information and Communication Technology) als eigenes Unterrichtsfach geführt wird. Als Zielsetzung verfolgt der Unterrichtsgegenstand ICT “not only the

mastery of technical skills and techniques, but also the understanding to apply these skills purposefully, safely and responsibly in learning, everyday life and employment” (National Curriculum 2010)⁷. Buckingham sieht in diesem Zusammenhang die Gefahr, dass der Unterrichtsgegenstand ICT weitgehend auf ein funktionales Trainingsprogramm begrenzt wird und Medien als eine neutrale Technologie vermittelt werden (vgl. Buckingham 2008, S. 95f und Buckingham 2007a, S. 173).

6.2.2 Entwicklung der Media Literacy in den USA

Der amerikanische Medienpädagoge Jeff Share sieht in Amerika drei große historische Strömungen der Media Education (vgl. Share 2009, S. 8ff und Kellner; Share 2005, S. 7ff).

Protectionist Approach

In diesem medienpädagogischen Ansatz werden Medien grundsätzlich als eine Gefahr betrachtet, vor der die Jugendlichen geschützt bzw. bewahrt werden müssen. Die jugendlichen Rezipienten wurden dabei passiv gesehen, und die Massenmedien fast unbegrenzt in ihrer Wirkung verstanden. Damit stand dieser Ansatz in den 1940er und 1950er-Jahren stark unter dem Einfluss des Kommunikationsmodells *stimulus-response* (vgl. Piette; Giroux 2001, S. 98). In den 1980er-Jahren erfuhr der Bewahransatz einen weiteren Höhepunkt durch den amerikanischen Kulturkritiker und Autor Neil Postman und sein Werk *Amusing Ourselves to Death* (1985). Er warnte davor, dass das Medium Fernsehen als mächtige Kraft die Jugendlichen und ihr Denken massiv beeinflusse und manipulierte. Heute ist dieser Ansatz nach Grafe vor allem eng mit der Gesundheitserziehung verbunden und ist unter dem Begriff *health literacy* in ganz Amerika verbreitet (Grafe 2010, S. 70f).

Media Arts Education

Medien werden vor allem unter einem ästhetischen Aspekt betrachtet und dienen dem kreativen Ausdruck. Der Rezipient erhält dabei mittels Medien die Möglichkeit, sich aktiv auszudrücken und zu experimentieren. Obwohl sich Elemente dieses Ansatzes in

⁷ <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199065/ict/ks3>

den unterschiedlichsten Konzepten der Media Literacy wiederfinden, besteht bei diesem Ansatz grundsätzlich die Gefahr, dass nur instrumentelle Fähigkeiten vermittelt und soziale und kulturelle Fragestellungen ausgeblendet werden.

Media Literacy Movement

Die Bewegung entstand 1992 im Rahmen der grundlegenden National Leadership Conference on Media Literacy am amerikanischen Aspen Institute und basiert auf einer gemeinsamen Definition von Media Literacy: „[...] it is the ability of a citizen to access, analyze and produce information for specific outcomes“ (Aufderheide; Firestone 1993, S. 6, zit. nach Grafe 2011, S. 64). Aus den drei Hauptelementen, „the production process (including technological, economic, bureaucratic, and legal constraints), the text, and the audience/receiver/end-user“ (Aufderheide 2001, S. 80) wurden folgende Grundsätze abgeleitet:

- Medien und Medienbotschaften sind einerseits konstruiert und schaffen andererseits Realität.
- Medien und Medienbotschaften besitzen eine kommerzielle, eine ideologische und/oder politische Implikation.
- Jedes Medium besitzt seine eigene Ästhetik, Codierung und Konvention. Daraus ergibt sich ein typischer Zusammenhang zwischen Form und Inhalt für jedes Medium.
- Jeder Medienrezipient entwickelt seine eigene Interpretation der Medienbotschaft (vgl. Aufderheide 2001, S. 80).

Ein wichtiger Vertreter der Media Literacy Movement ist die amerikanische Organisation NAMLE (National Association for Media Literacy Education), vormals AMLA. Diese geht von der Media Literacy Definition von 1992 aus und verfolgt als zentrales Ziel die Befähigung und Ermächtigung im Sinne eines handlungsorientierten Zugangs zu Medien. „Within North America, media literacy is seen to consist of a series of communication competencies, including the ability to ACCESS, ANALYZE, EVALUATE, and COMMUNICATE information in a variety of forms, including print and non print-messages. Media Literacy empowers people to both critical thinkers and creative producers of an increasingly wide range of messages using image, language, and sound. It is the skillful application of literacy skills to media and technology messages“ (www.namle.net).

- Access meint dabei unter anderem den Zugang zu Information, die Auswahl von relevanter und nützlicher Information und das Erfassen seiner Bedeutung. Access bezieht sich außerdem auf die Fertigkeit, technische Werkzeuge in Bezug auf Medien zu nutzen.
- Analyse bedeutet sowohl die Analyse von Medien und Medienbotschaften im Hinblick auf ihre Form und Struktur, als auch die Klärung von Kontexten, in denen Medien und Medientexte entstanden sind.
- Evaluate beschreibt die Fähigkeit, Medientexte auf die eigenen persönlichen Erfahrungen zu beziehen und zu reflektieren und sich ein Urteil über die Glaubwürdigkeit und Relevanz von Medienbotschaften zu bilden.
- Communicate umfasst das Erfassen und Schaffen von Medienbotschaften mittels Sprache, Bildern und Klängen zu unterschiedlichen Anlässen (vgl. Thoman; Jolls 2005, S. 28).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Obwohl die Entwicklungen im Umgang mit Medien in Großbritannien und in den USA unterschiedlich verliefen, die einzelnen Zugänge auf teilweise anderen theoretischen Grundlagen basieren und unterschiedlich bezeichnet werden, ergeben sich doch einige Gemeinsamkeiten. Diese lassen sich einerseits an der Einschätzung der Medienwirkung auf das Individuum und andererseits an der theoretischen Annahme des Wesens von Medienrezipienten aufzeigen. In beiden Ländern gibt es eine lange Tradition, in der (Massen-) Medien als potentielle Gefahr gesehen werden. Ziel und Aufgabe der Pädagogik ist der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Einflussnahme und Manipulation durch Medien (protection and inoculation). Die Frage nach der Ästhetik von Medien und Medieninhalten stellt ein wichtiges Moment sowohl in der Entwicklung der Media Education als auch der Media Literacy dar.

Die meisten schulpädagogischen Ansätze in Großbritannien und den USA orientieren sich heute am Empowerment im Sinne eines aktiven und selbstverantwortlichen Individuums. Dazu wird in England der Begriff Media Education und in den USA Media Literacy oder Media Literacy Education verwendet.

6.3 Literacies im Überblick

Der Begriff Literacy findet in vielen unterschiedlichen Konzepten Anwendung. Bezugnehmend auf die wissenschaftliche Arbeit „Lessons learned“ von Swertz und Fessler und ihren Beitrag „Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs“ in der medienpädagogischen Online-Zeitung MEDIENIMPULSE soll nun ein Überblick und eine Verdichtung der unterschiedlichen Literacy Konzepte erfolgen. Die beiden Autoren teilen dazu die einzelnen Literacy Konzepte in drei Gruppen ein, nämlich Information Literacy, Media Literacy und Upgrade der beiden, und stellen die Frage, inwieweit durch die einzelnen Konzepte Bildungsprozesse angeregt werden (vgl. Swertz 2010, S. 4ff und Swertz; Fessler 2010, S. 1).

Die Information Literacy umfasst die Konzepte Library Literacy, Computer Literacy, Network Literacy und Technology Literacy. Swertz und Fessler sehen die Library Literacy als Vorgängerkonzept der Information Literacy und die übrigen als „technisch-praktische Basis“ (Swertz 2010, S. 4) für letztere.

Die Media Literacy umfasst die Konzepte Television Literacy und Visual Literacy. Die beiden Autoren sehen Television Literacy als Vorgängerkonzept der Media Literacy und Visual Literacy eng mit letzterer verbunden. Die Perspektive richtet sich bei dieser Gruppe auf den kritischen und produktiven Umgang mit Massenmedien.

Die dritte Gruppe soll als Upgrade von Information Literacy und Media Literacy verstanden werden. Sie umfasst einerseits Digital Literacy und Multimedia Literacy als Weiterführung von Information Literacy und Media Literacy und andererseits Multimodal Literacy und Multiliteracies als Weiterführung der Themen der Visual Literacy (vgl. Swertz 2010, S. 5).

Im Folgenden sollen die drei Gruppen von Literacies bzw. einzelne Vertreter beschrieben und Bezug auf ihren Bildungsgehalt genommen werden.

Information Literacy

Das Konzept der Information Literacy entspringt dem Bibliothekssektor und wurde Mitte der 1970-er Jahre in Amerika eingeführt. Ab Mitte der 1990er-Jahre erfuhr das Konzept eine Ausweitung auf Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Computertechnologie, Datenbanken und Netzwerken. Gleichzeitig wurden immer mehr „tool literacies“ wie Computer Literacy, Network Literacy und Technology Literacy in das Konzept

eingearbeitet. Der heutige Schwerpunkt dieses Konzeptes liegt vor allem im aktiven Zugang (access) zu Informationen und deren zielgerichteten Einsatz. Im Mittelpunkt der Rezeption stehen unterschiedliche Informationsquellen und Medien, um mit deren Hilfe wissenschaftliche und wirtschaftliche Probleme lösen zu können. „Information literacy is the ability to recognize the extent and nature of an information need, then to locate, evaluate, and effectively use the needed information“ (Plattsburgh State Information and Computer Literacy Task Force, 2001)⁸. Zusätzlich umfasst die Information Literacy auch die Produktionen von Informationen für Präsentation und Kommunikation in unterschiedlichen Medienformaten. Swertz und Fessler sehen in der Gruppe Information Literacy vor allem die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Steigerung der Beschäftigungs- und Erwerbsfähigkeit führen sollen, und nicht so sehr Ansätze zu reflektiertem Handeln (vgl. Swertz 2010, S. 14ff).

Media Literacy

Das Konzept der *Media Literacy* ist vor allem im angelsächsischen Raum verbreitet und wird unter unterschiedlichen Begriffen wie Media Education und Media Literacy Education diskutiert. Im Rahmen einer internationalen Konferenz, die 1992 am Aspen Institut in den USA stattfand, wurde eine gemeinsame Definition für das Konzept Media Literacy erarbeitet, die eine Basis für die meisten der unterschiedlichen Modelle bietet. „Media Literacy is the ability to access, analyze, and produce communication in a variety of forms“ (Aufderheide; Firestone, Aspen Report 1993). Als wichtigste Vertreter der Media Literacy gelten unter anderem Len Masterman, David Buckingham, Andrew Burn, Renee Hobbs und Jeff Share.

Im Mittelpunkt der Rezeption stehen Medienbotschaften, die wie „Texte“ gelesen und kritisch analysiert werden. Für diese kritische Analyse stehen unterschiedliche key concepts von unterschiedlichen Medienpädagogen und Medienpädagoginnen zur Verfügung – alles Nähere siehe Punkt 6.4. Das Konzept der Media Literacy umfasst nicht nur das Lesen von Medientexten, sondern auch das Schreiben (Produzieren, Kommunizieren) von solchen. Im Produktionsprozess werden unterschiedliche

⁸ <http://www.plattsburgh.edu/library/instruction/informationliteracydefinition.php>

Medienformate verwendet und Möglichkeiten zur Reflexion über kreative und manipulative Potentiale der Medien gegeben.

Die beiden Autoren Swertz und Fessler sehen viele bildungsanregende Momente im Konzept der Media Literacy, die sich im kritischen Umgang mit Medientexten, im kreativen Schaffen von neuen Medientexten, im Selbstausdruck und in der Teilnahme an der Gesellschaft zeigen (vgl. Swertz 2010, S. 21ff).

Visual Literacy

Das Mitte der 1980er-Jahre entwickelte Konzept legt den Schwerpunkt auf die Kommunikation mit unterschiedlichen Medien mittels visuellen Botschaften wie Bildern, Symbolen und Graphiken. Es gibt verschiedene Ausprägungen des Konzeptes, die von einem kritisch-reflexiven bis zu einem technisch-pragmatischen reichen. Die Rezeption richtet sich auf das Verstehen unterschiedlich visueller Ausführungen wie Bilder, Icons, Filme und auf ihre historische und kulturelle Kontextierung. Eine immer größere Bedeutung erhält die Produktion von eigenen visuellen Darstellungen mittels unterschiedlicher Medien und Techniken.

Vor allem in der kritisch-reflexiv orientierten Visual Literacy sehen die Autoren Swertz und Fessler ein hohes Bildungspotential - ähnlich wie in dem Konzept der Media Literacy. Im Mittelpunkt steht dabei einerseits die kritische Rezeption von visuellen Artefakten (Bilder und Filme) und andererseits der produktive und kreative Umgang mit unbewegten und bewegten Bildern (vgl. Swertz 2010, S. 23f und Swertz; Fessler 2010, S. 12f).

Digital Literacy

Mit der Verbreitung von digitalen Medien Anfang der 1990er-Jahre wurde auch das Lesen und Verstehen von Hypertexten und multimedialen Texten in den Diskurs der Literacy Konzepte eingebracht. Der Diskurs wurde unter der Frage geführt, ob für die digitalen Medien eine erweiterte Literacy notwendig sei. Das daraus entstandene Konzept der Digital Literacy hat aber keine eigene Forschungstradition entwickelt und wird deshalb der Information Literacy und Media Literacy zugeordnet. Die Bereiche der Rezeption und Produktion beziehen sich auf unterschiedliche digitale Medien und umfassen sowohl die praktische Nutzung als auch die kritische Reflexion dieser. Im Hinblick auf den Bildungswert des Konzeptes gibt es zwei unterschiedliche Ansätze:

digitale Medien einerseits als Technologie und andererseits als kulturelle Ausdrucksform (vgl. Swertz 2010, S. 24ff).

Multimodal Literacy

Dieses Literacy Konzept ist noch relativ neu und basiert auf der semiotischen Theorie multimodaler Kommunikation. Im Mittelpunkt des Konzeptes steht die Lese- und Schreibkompetenz von verschiedenen Modes, die „eine mediale Praxis bzw. die ihr entsprechende Form“ (Swertz; Fessler 2010, S. 15) bezeichnen. Bezug nehmend auf den obigen Überblick ist Multimodal Literacy eine Spezialisierung von Media Literacy und Information Literacy (vgl. Swertz 2010, S. 26f).

Multiliteracies

Dieses Konzept entspringt Mitte der 1990er-Jahre dem Manifest der New London Group mit der Forderung nach multikultureller und multimedialer Kommunikation. Im Mittelpunkt steht das Verständnis unterschiedlicher Medienformate in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten. Multiliteracies können als eine Ausweitung der Media Literacy um Kommunikations- und Ausdrucksformen unterschiedlicher Kulturen verstanden werden (vgl. Swertz 2010, S. 28f).

Anhand der Darstellung und Beschreibung der einzelnen Konzepte konnte gezeigt werden, dass Information Literacy und Media Literacy die beiden zentralen Konzepte im Literacy Diskurs sind. Im Folgenden sollen nun nochmals die wesentlichen Unterschiede beider Ansätze herausgearbeitet und Folgerungen für diese wissenschaftliche Arbeit gezogen werden. Für Swertz und Fessler verfolgt die Information Literacy einen problemlösenden Ansatz, orientiert sich aber häufig an von außen vorgegebenen Zwecken und Zielen und ist eher auf ökonomische Anforderungen gerichtet. Wohl ist die Information Literacy eine wichtige Anforderung im Bereich Partizipation für das Auffinden und Verstehen von Informationen aus den Bereichen Politik, Gesellschaft und Ökonomie, verbleibt aber eher in einer neutralen Position. Die beiden Autoren weisen dem Konzept Information Literacy den Begriff Ausbildung im Sinne der Berufsorientierung zu. Das Konzept Media Literacy orientiert sich dagegen eher an der kritischen Reflexion von Medien und Medientexten und an der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sie stellt den persönlichen Ausdruck in den Mittelpunkt des Konzepts und unterzieht mediale Darstellungen einer kritischen Reflexion, um den

Repräsentationscharakter von Medien zu thematisieren. Swertz und Fessler sehen Media Literacy im Nahverhältnis zum Begriff Bildung (vgl. Swertz 2010, S. 33).

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Wie gezeigt wird, lässt sich der Großteil der Literacy Konzepte zwei Großkonzepten, der Information Literacy und/oder der Media Literacy zuordnen. Die beiden Konzeptgruppen unterscheiden sich wesentlich in ihren Zielsetzungen und können mit den beiden Begriffen Ausbildung und Bildung umschrieben werden. Wenn auch für schulische Zielsetzungen ökonomische Nützlichkeitsüberlegungen mitgedacht werden müssen, stellt die Information Literacy zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Grundlage für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde dar. Wesentliche Elemente wie die kritisch reflexiven oder die kreativen Bereiche werden durch diesen Bezugspunkt ausgespart. Es ist deshalb für diese wissenschaftliche Arbeit notwendig, den Fokus auf das Konzept der Media Literacy zu richten, das den instrumentellen Bereich von Medien inkludiert.

6.4 Media Literacy

Die Konzepte der Media Literacy haben die Medienpädagogik im angelsächsischen Raum wesentlich beeinflusst und können als Gegenstück zum Konzept der Medienkompetenz des deutschsprachigen Raumes gesehen werden. Obwohl die Konzepte Media Literacy und Medienkompetenz nicht gleich gesetzt werden können und die Entwicklungen in den besagten Sprachräumen im Wesentlichen unabhängig voneinander abliefen, sind die Themen ähnlich und umfassen Kenntnisse über Medien, Analyse von Medien, Reflexion des Mediengebrauches und Produktion von Medien (vgl. Grafe 2011, S. 59ff). Allgemein betrachtet gilt *Media Literacy* als Schlüssel, um Medienbotschaften zu verstehen und um sich ihres kulturellen Kontextes bewusst zu werden. Das ist besonders für Jugendliche von großer Bedeutung und unterstützt sie bei der Orientierung in einer mediengeprägten Lebenswelt. Die Aneignung dieses Wissens bedarf einer pädagogischen Begleitung und kann auch bei medienerprobten Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden. Dementsprechend verfolgten und verfolgen viele angelsächsische Medienpädagogen und Medienpädagoginnen die Implementierung des Konzeptes der Media Literacy in das schulische Curriculum. Somit bietet Media Literacy einen weiteren interessanten Ansatz für die Konzeptionierung des

Unterrichtsgegenstands Medienkunde. Um eine gemeinsame Basis für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde schaffen zu können, ist es notwendig, die beiden medienpädagogischen Strömungen Media Literacy und Medienkompetenz zu vergleichen. Ein direkter Vergleich ist aber nach Meinung der deutschen Medienpädagogin Silke Grafe schwer möglich. In ihrem Beitrag zur Herbsttagung 2010 der Sektion Medienpädagogik in der DGfE in Zürich führt sie dazu folgende Punkte an (vgl. Grafe 2011, S. 60f):

- Es existieren sowohl innerhalb des deutsch- als auch des englischsprachigen wissenschaftlichen Diskurses keine einheitlichen Begriffe bezüglich des Lernens über Medien.
- Einzelne Begriffe sind schwer in die jeweils andere Sprache zu übersetzen, da für sie einerseits keine wörtlichen Übersetzungen existieren oder sie andererseits in einer ganz speziellen wissenschaftlichen Perspektive verwendet werden. So existiert für den deutschen Begriff „Bildung“ keine eindeutige englische Übersetzung, da „education“ sowohl den Begriff Erziehung als auch den Begriff Bildung umfasst. Damit gehen aber wesentliche Differenzierungen aus dem deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs verloren. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „Kompetenz“, für den zwar eine eindeutige englische Übersetzung existiert, der aber in Kombination mit Medien kaum in der angloamerikanischen erziehungswissenschaftlichen Literatur Verwendung findet (vgl. Aufenanger 2008a, S. 18f).

Es erscheint deshalb sinnvoll, eine Zusammenschau von Media Literacy und Medienkompetenz auf konzeptioneller Ebene anzusetzen. Da im Laufe der Zeit von zahlreichen Personen und Organisationen unterschiedliche Konzepte der Media Literacy (Media Education, Media Literacy Education) entwickelt und verbreitet wurden, ist es erforderlich, einen kurzen Einblick in wichtige Konzepte der Media Literacy zu geben und das Konzept von Buckingham sowie das Konzept der amerikanischen Bildungsorganisation Center for Media Literacy näher vorzustellen und zu beschreiben. Beide Konzepte sind nicht nur gelungene Beispiele für die zeitgemäße Darstellung der Media Literacy, sondern enthalten auch viele Umsetzungsmöglichkeiten für die schulische Praxis.

6.4.1 Einblicke in Media Literacy Konzepte

Canada's Key Concepts of Media Literacy

Ende der 1980er-Jahre entwickelte eine Reihe von kanadischen Pädagoginnen und Pädagogen, die in der Ontario Association for Media Literacy (AML) organisiert waren, key concepts für die kanadische Regierung. Dazu wurden sowohl Überlegungen bestehender Konzepte, wie beispielsweise die von Masterman, als auch eigene Vorstellungen eingearbeitet. Es entstand ein achteiliges Konzept, das einen Rahmen für die kritische Analyse von Medien bietet.

1. „All media are constructions.
2. The media construct reality.
3. Audiences negotiate meaning in media.
4. Media have commercial implications.
5. Media contain ideological and value messages.
6. Media have social and political implications.
7. Form and content are closely related in the media.
8. Each medium has a unique aesthetic form” (*Pungente 1989*).

The Core Principles of Media Literacy Education (NAMLE)

NAMLE (National Association for Media Literacy Education) wurde 2001 unter dem Namen AMLA in Amerika gegründet. Die Vereinigung verfolgt die pädagogische Umsetzung der Förderung der Media Literacy unter der Bezeichnung Media Literacy Education. Damit wird sichtbar, dass der Literacy Begriff eine zentrale Bedeutung für deren Zielsetzungen besitzt. Der konzeptionelle Rahmen wird in sechs zentralen Punkten ausgedrückt:

1. “Media Literacy Education requires active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create.
2. Media Literacy Education expands the concept of literacy to include all forms of media (i.e., reading and writing).
3. Media Literacy Education builds and reinforces skills for learners of all ages. Like print literacy, those skills necessitate integrated, interactive, and repeated practice.

4. Media Literacy Education develops informed, reflective and engaged participants essential for a democratic society.
5. Media Literacy Education recognizes that media are a part of culture and function as agents of socialisation.
6. Media Literacy Education affirms that people use the individual skills, beliefs and experiences to construct their own meanings from media messages” (NAMLE).

6.4.2 Media Education nach David Buckingham

David Buckingham, englischer Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge, schließt mit seinem Konzept an die Thesen von Masterman an und führt sie weiter. Für ihn stellt *Media Education* eine Form der *Literacy* dar, die sich nicht nur auf die Schrift bezieht, sondern auf alle Formen der visuellen und akustischen Darstellung. Allgemein beschrieben umfasst *Media Education* nach Buckingham das Lesen und Schreiben mit und in Medien und strebt sowohl nach aktiver Teilhabe als auch nach kritischem Verständnis von Medien.

„Media education, as we define it, is both a **critical** and a **creative** enterprise. It provides young people with the critical tools they need to interpret, to understand and (if necessary) to challenge the media that permeate lives; and yet it offers them the **ability** to produce their own media, become active participants in media culture rather than simply passive consumers” (Buckingham 2007b, S. 14).

Durch seinen oben angeführten Metaphervergleich wird es Buckingham möglich, die Begriffe weiter zu fassen, nämlich in Richtung Kultur und Kommunikation. „Media literacy necessarily entails a systematic understanding of the formal strategies and conventions of communication [...] but it also requires a broader understanding of the social, economic and historical contexts in which texts are produced, distributed and used by audiences“ (Buckingham 2008, S. 49). Das Konzept nach Buckingham umfasst damit nicht nur unterschiedliche Weisen der Kommunikation, sondern auch unterschiedliche kulturelle, soziale und ökonomische Zugänge und Sichtweisen. Dieser Ansatz führt auch dazu, dass Buckingham Media Literacy nicht technisch sondern kulturell sieht (vgl. Buckingham 2010, S. 59).

6.4.2.1 Medien

Eine bedeutende Grundlage des Konzepts von Buckingham bildet der Medienbegriff. Medien sind nach Buckingham Stoffe oder Kanäle, die Effekte oder Information übertragen können. Sie dienen damit dem Menschen zur indirekten Kommunikation und liefern ihm Stellvertreter, Repräsentanten der Wirklichkeit. Dabei sind Medien keine neutralen Fenster in die Welt, sondern deren Stoffe und Kanäle beeinflussen die Botschaften. „The media intervene: they provide us with selective versions of the world, rather than direct access to it” (Buckingham 2008, S. 3). Der Medienrezipient erhält somit eine vermittelte Version der Welt.

Buckingham unterteilt zum besseren Verständnis in Medien und Medientexte. Während Medien eine Vielzahl von Kommunikationsmitteln wie Bücher, Zeitungen, TV, Film, Radio, Computer und Internet umfassen, beinhalten Medientexte beispielsweise Bilder, Programme oder Webseiten.

6.4.2.2 Conceptual Understandings

Media Education bedient sich des Ansatzes conceptual understandings. Diese werden aus key concepts oder key aspects erstellt. Buckingham sieht den größten Vorteil darin, dass keine detaillierten Inhalte festgelegt werden müssen und somit auf die speziellen Interessen und auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann. Die key concepts bilden weder ein Curriculum oder eine Standardliste, die jeder Schüler erarbeitet haben muss, noch sind sie hierarchisch geordnet oder isoliert zu sehen. Sie beinhalten viele Zugangsmöglichkeiten zum Thema Media Literacy sowohl über kreative als auch analytische Tätigkeiten. Für Buckingham gilt Media Education als der Prozess des Lehrens und Lernens über Medien und Media Literacy als das Ergebnis (vgl. Buckingham 2008, S. 4).

Das Konzept von Buckingham besteht aus vier Schlüsselaspekten, nämlich production, language, representation und audience (vgl. Buckingham 2008, S. 54ff und 2007b, S. 15). Sie bilden einen allgemeinen Rahmen für den Bereich der Media Education, der sich auf unterschiedliche Medien übertragen lässt.

Production

Medien und Medientexte sind Produkte und werden bewusst von Menschen hergestellt. Die Produktion kann bei Einzelpersonen, kleinen Gruppen oder bei Medienindustrien liegen, die damit Profit verfolgen. Zumal Medien und Medientexte von Menschen erzeugt werden, sind auch nationale, soziale und kulturelle Kontexte zu beachten. Es stellt sich somit die allgemeine Frage, wer mit wem zu welchem Zweck kommuniziert.

Insbesondere sind folgende Aspekte und Fragen zu beachten, um über die Hintergründe der Medienproduktion reflektieren zu können:

- Technologies: Fragen nach dem Einsatz von Technologien beim Produzieren von Medientexten
- Professional practices: Fragen nach den Personen, die Medientexte produzieren
- The industry: Fragen nach den Eigentumsverhältnissen
- Connections between media: Fragen nach den Medienkomplexen
- Regulation: Fragen nach Kontrollfunktionen
- Circulation and distribution: Fragen nach der Verteilung von Medientexten und -botschaften
- Access and participation: Fragen nach der Teilhabe an der Medienproduktion

Language

Jedes Medium besitzt seine eigene Sprache bzw. Sprachenkombination, um Medienbotschaften zu übermitteln. Beispielsweise umfasst das Fernsehen die Bildsprache in Kombination mit der Klangsprache. Um die Sprache der Medien verstehen zu können, bedarf es aber neben der Fähigkeit der Analyse auch der Fähigkeit der Produktion eigener Medientexte und der Reflexion darüber.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Meta-Sprache zu, die es ermöglicht, über die Sprachfunktionen zu sprechen.

Für die Analyse von Mediensprachen eignen sich nun folgende Fragen:

- Meanings: Fragen nach dem Zusammenhang von unterschiedlichen Formen der Mediensprache und ihrer Bedeutung

- Conventions: Fragen nach dem Gebrauch von Mediensprachen und ihrer allgemeinen Akzeptanz
- Codes: Fragen nach der Verwendung von Codierungen
- Genres: Fragen nach dem Einsatz von codes und conventions in unterschiedlichen Medientexten
- Choices: Fragen nach der Auswahl von bestimmten Formsprachen
- Combinations: Fragen nach der Bedeutung von Sprachkombination aus Bildern, Klängen und Wörtern
- Technologies: Fragen nach der Wirksamkeit von Technologien auf Medientexte und Meinungen

Representation

Der Schlüsselaspekt Representation stellt einen grundlegenden Ansatz der Media Education dar. Medien zeigen uns eine Repräsentation der Welt, die nicht die wirkliche Welt ist, sondern nur eine Interpretation bzw. Ausschnitte dieser Wirklichkeit. Dieser theoretische Ansatz lässt sich auch gut am Medienbegriff von Buckingham zeigen.

Folgende Aspekte eignen sich besonders, um über den Bereich Representation reflektieren zu können:

- Realism: Fragen nach Hinweisen auf realistische Medientexte
- Telling the truth: Fragen nach der Glaubwürdigkeit und Authentizität von Medientexten
- Presence and absence: Fragen nach Beteiligung und Ausschluss von Medien und Medientexten
- Bias and objectivity: Fragen nach der Einseitigkeit und Objektivität von Medientexten
- Stereotyping: Fragen nach der Darstellung von bestimmten sozialen und kulturellen Gruppen
- Interpretations: Fragen nach der persönlichen Glaubwürdigkeit von Texten

- Influences: Fragen nach der Beeinflussung von Rezipienten auf Einstellungen und Meinungen gegenüber sozialen Gruppen oder Themen

Audiences

Im Mittelpunkt dieses Schlüsselaspekts stehen die Medienrezipienten, ihr Umgang mit Medien und Medientexten und das Verhältnis von Produzent und Rezipient. Im Unterschied zum theoretischen Ansatz protectionist approach beschreibt Buckingham ein differenziertes Bild der Medienrezipienten und der Medienproduzenten. Einen besonderen Schwerpunkt nehmen dabei die Reflexion und die Beobachtung der eigenen Mediennutzung ein.

Folgende Aspekte ergeben sich für eine differenzierte Darstellung der Audiences:

- Targeting: Fragen nach der Erreichbarkeit von bestimmten Medienrezipienten
- Address: Fragen nach der Anschlussfähigkeit von Medien bei Medienrezipienten
- Circulation: Fragen nach der Zirkulation von Medieninhalten
- Uses: Fragen nach dem Nutzungsverhalten von Medienrezipienten
- Making sense: Fragen nach der Bedeutungskonstruktion von Medienrezipienten
- Pleasures: Fragen nach dem Vergnügen der Medienrezipienten durch Medien
- Social differences: Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Nutzungsverhalten und unterschiedlichen Hintergründen der Medienrezipienten wie Alter, Geschlecht, Ethik, soziale Schicht usw.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Das Modell von Buckingham basiert auf den drei Themen Kritik, Kreativität und Kultur. Das Ziel der Media Education nach Buckingham ist die aktive und selbstverantwortliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer eigenen Alltags- und Medienwelt. Mit Unterstützung der Schule sollen Jugendliche lernen, ihr eigenes Medienverhalten zu reflektieren, Medien und Medienproduktionen kritisch zu hinterfragen und eigene Medienprodukte zu erzeugen.

6.4.3 MediaLit Kit - Center for Media Literacy

CML (Center for Media Literacy) ist eine amerikanische Bildungsorganisation, die 1989 von Elizabeth Thoman gegründet wurde und sich bereits früh mit dem Thema Media

Literacy praktisch und theoretisch auseinandersetzte. Eine wichtige Diskussionsplattform bot dabei Thomans Zeitschrift *Media & Values*, die vom Jahre 1993 bis zum Jahre 1997 in 63 Ausgaben erschienen ist. Aus der intensiven Auseinandersetzung mit internationalen Konzepten der Media Education entstand ein eigenes Konzept namens MediaLit Kit. Dieses versteht sich als eine Zusammenfassung und Zusammenführung grundlegender Konzepte und Ansätze der Media Literacy und bezieht sich unter anderem auf Theorien von Len Masterman, Patricia Aufderheide, Renee Hobbs, Jeff Share und Paulo Freire (vgl. Thoman; Jolls 2005, S. 12f). MediaLit Kit soll gleich einem roten Faden helfen, Media Literacy stärker in den Schulen zu verankern und konkret im Unterricht umzusetzen. Im Folgenden soll das Konzept CML MediaLit Kit näher vorgestellt und beschrieben werden.

6.4.3.1 Definition

Das Konzept MediaLit Kit basiert auf einer erweiterten Media Literacy Definition, die sich an der Definition des Aspen Media Literacy Leadership Institutes aus dem Jahre 1992 orientiert und an die Gegebenheiten des 21. Jahrhundert angepasst wurde. “Media Literacy is a 21st century approach to education. It provides a framework to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms – from print to video to the internet. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy” (Thoman; Jolls 2005, S. 21). Aus der Definition lassen sich erste Schwerpunkte des Konzeptes herauslesen:

- Media Literacy bezieht sich auf alle Medien, vom Buch über Video bis zum Internet.
- Media Literacy soll zur Thematisierung der Funktion von Medien in der Gesellschaft beitragen.
- Media Literacy ist eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft. Sie bedient sich vor allem der Fähigkeit des Fragens und des Selbstaudrucks.
- Medien sind Teil der Kultur und deshalb auch Bildungsthema.

6.4.3.2 Five Core Concepts

Im Mittelpunkt des Konzeptes MediaLit Kit stehen die five core concepts. Diese stellen eine Zusammenfassung von bewährten Aspekten zur Analyse von Medienbotschaften dar, die den Pädagoginnen und Pädagogen den Zugang zu Media Literacy erleichtern sollen. Für die praktische Umsetzung ist jedes core concept mit jeweils einem Stichwort und einer Schlüsselfrage kombiniert. In weiterer Folge sollen nun die einzelnen Bereiche näher beschrieben werden (vgl. Thoman; Jolls 2005, S. 23ff und Share 2009, S. 18ff).

All media messages are „constructed“ – Stichwort: Author

Medien und Medienbotschaften sind Konstrukte, die Menschen aus verschiedenen Elementen wie Buchstaben, Bildern und Klängen zusammensetzen. Jeder Konstruktionsprozess wird dabei durch den subjektiven Zugang des Konstrukteurs, das Medium und den sozialen Kontext, in dem die Konstruktion stattfindet, beeinflusst. Die Realitäten werden somit in den Medien nicht neutral abgebildet, sondern verändert dargestellt. Medien und Medienbotschaften sind nur Repräsentanten der Wirklichkeit. Die dazugehörige Schlüsselfrage lautet: Wer schuf diese Botschaft? Damit soll der Fokus bewusst auf die Frage nach dem Autor als Konstrukteur gerichtet werden.

Media messages are constructed using a creative language with its own rules - Stichwort: Format

Unterschiedliche Medienbotschaften benützen unterschiedliche Sprachen mit eigenen Formen, Konventionen und Codes. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen Inhalt und Form der Medienbotschaft. Die dazugehörige Schlüsselfrage richtet sich an das „Wie“ der Konstruktion: Wie werden Medienbotschaften konstruiert und welche speziellen Formen werden benützt, um Aufmerksamkeit zu erregen?

Different people experience the same media message differently – Stichwort: Audience

Medienbotschaften werden nicht nur vom Autor der Botschaft, sondern auch von seinem Rezipienten interpretiert. Das führt dazu, dass Medienbotschaften von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich verstanden werden, da jeder Rezipient seine eigene Lebenserfahrung wie Alter, Geschlecht, Bildung, kulturellen Hintergrund u.v.m. einbringt. Damit wird dem Rezipienten eine aktive Rolle zugeschrieben. Die

dazugehörige Frage richtet sich an das „Warum“ der unterschiedlichen Interpretationen gleicher Medienbotschaften.

Media have embedded values and points of view – Stichwort: Message/Content

Da Medien Konstrukte sind, beinhalten sie auch intendierte Botschaften wie Werte, Haltungen und Ideologien. Diese sind in die Medienbotschaften eingeschlossen und nicht immer klar erkennbar. Die dazugehörige Frage lautet: Welche Werte und Standpunkte werden in der Medienbotschaft dargestellt oder bewusst weggelassen?

Most media messages are organized to gain profit and/or power – Stichwort: Purpose

Der letzte Punkt richtet sich an die Organisation von Medienwelten und die damit verbundenen Absichten. Da Medien oft wie wirtschaftliche Unternehmungen geführt werden, bedingt dies wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Implikationen. Die dazugehörigen Fragen richten sich an das Warum und das Woher von Medienbotschaften. Diese Fragen betreffen zum Beispiel die Eigentumsverhältnisse von Medienwelten oder kommerzielle Absichten von Medienbotschaften.

6.4.4 Zusammenfassung

Anfangs war der Begriff Literacy auf das Lesen und Schreiben von Buchstaben und Wörtern beschränkt. Heute gilt er für alle Medien und Medienbotschaften und kommt in unterschiedlichen Wortkombinationen wie zum Beispiel Media Literacy und Information Literacy vor. Für Buckingham steht der Begriff Literacy allgemein für eine Metapher für das Kommunizieren mit und in Medien in historischen, sozialen und kulturellen Kontexten. Pädagogisch gedeutet bezeichnet Literacy „die Erziehungsziele der Fachdidaktik *Medien*. Das heißt der Didaktik des Unterrichts *über* Medien, welche die Kompetenzen im Umgang mit diesen zum Ziel hat“ (Swertz; Fessler 2010, S. 33). Dabei werden in den Konzepten der Media Literacy unter Medien meist Stoffe oder Kanäle verstanden, die den Menschen eine indirekte Kommunikation ermöglichen. Als Hauptmerkmal der Media Literacy gilt dabei die Erkenntnis, dass Medien kein neutrales Fenster in die Welt sind, sondern die Botschaften beeinflussen. Sie liefern dem Medienrezipienten immer nur eine Interpretation der Wirklichkeit.

Wie anhand der Arbeiten von Swertz und Fessler gezeigt werden konnte, lassen sich die vielen Literacy Konzepte auf zwei Gruppen reduzieren, Information Literacy und Media

Literacy. Im Mittelpunkt der Media Literacy stehen sowohl Fähigkeiten wie die kritische Analyse und das kreative Gestalten von Medien und Medientexten als auch Bildungsprozesse im Sinne einer kritischen Reflexion von Medien für die Selbst- und Weltwahrnehmung. Damit rücken für diese wissenschaftliche Arbeit die Konzepte der Media Literacy in den Fokus der Betrachtung. Diese ermöglichen in der (medien-)pädagogischen Praxis sowohl Anchlüsse an Ansprüche, die sich aus Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft ergeben, als auch an Entfaltungsansprüche des Individuums.

Die meisten der Konzepte Media Literacy, Media Education bzw. Media Literacy Education, die sich auf den gemeinsamen Begriff Literacy zurückführen lassen, orientieren sich an der Definition der National Leadership Conference on Media Literacy am Aspen Institute aus dem Jahre 1992. Unter Media Literacy wird “the ability to access, analyze, evaluate and create media in a variety of forms” (Aufderheide; Firestone, Aspen Report 1993 zit. nach Kubey 2001, S. 2) verstanden. Obwohl sich anhand dieser Definition in den letzten Jahren viele unterschiedliche Media Literacy Konzepte entwickelt haben, lassen sich nach Jeff Share die meisten auf fünf wesentliche Elemente zusammenfassen (vgl. Share 2009, S. 16f).

- Das erste Element umfasst den Bereich Medien und Kommunikation. Medien und Medientexte werden als Konstrukt und die Kommunikation als ein sozialer Prozess gesehen (production/author).
- Das zweite Element bezieht sich auf Medientexte. Die Textanalyse bezieht sich auf die Sprache, das Genre, die Ästhetik, die Codierung und die Konvention von Medientexten (language).
- Das dritte Element zielt auf die Rolle des Rezipienten ab. Der Rezipient ist aktiv an der Gestaltung der Medienbotschaft beteiligt (audience).
- Das vierte Element bezieht sich auf das Verhältnis von Realität und Abbild der Realität. Medien liefern uns eine Repräsentation der Welt, die ideologisch, kulturell und sozial beeinflusst ist (representation).
- Das fünfte Element nimmt Bezug auf die Produktion von Medien und Medienbotschaften. Im Mittelpunkt stehen die Betrachtung von Medienindustrien, ihre Besitzverhältnisse und ihre politisch ökonomischen Zielsetzungen (production).

6.4.4.1 Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtgegenstands Medienkunde

Wie sich aus der Darstellung der einzelnen Konzepte der Media Literacy folgern lässt, bieten diese eine kulturtheoretische, zielorientierte und inhaltliche Basis zur Erstellung von Zielen und Inhalten eines Unterrichtgegenstands Medienkunde.

1. Der Begriff Literacy bezeichnet die grundsätzliche Fähigkeit des Lesens und Schreibens von Buchstaben und Wörtern. Damit sind technisch-praktische Fertigkeiten der Handhabung und primäre-interpretative Fähigkeiten des Verstehens verbunden. Gleichzeitig verweist der Begriff auch auf das kulturelle Verständnis des Gelesenen und auf den Zusammenhang von Schrift und Bildung. Dazu sind interpretative und kritische Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissen notwendig. Die Konzepte der Media Literacy schließen an letztgenannten Punkt an, ohne die vorher genannten Fertigkeiten und Fähigkeiten auszuschließen. Eine Reduktion der Media Literacy auf reine technisch-praktische Fertigkeiten würde gerade den kulturellen Hintergrund des Begriffes Literacy ausblenden und ihn auf einen instrumentell-qualifikatorischen Ansatz reduzieren. Medienpädagogisch gewendet steht der Begriff Literacy für den Unterricht über Medien und für notwendige Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Medien (vgl. Swertz 2010, S. 6ff).

2. Das Konzept der Media Literacy verfolgt klare Zielsetzungen. Diese orientieren sich mehrheitlich an der Definition der National Leadership Conference on Media Literacy am Aspen Institute aus dem Jahre 1992.

3. Das Konzept der Media Literacy bietet einen inhaltlichen Rahmen für einen medienkundlichen Unterricht in Form von key concepts oder key aspects. Diese umfassen bei den meisten Media Literacy Konzepten die vier Elemente production/author, language, representation and audience. Durch die Beschäftigung mit den key concepts entstehen sowohl Möglichkeiten, um sich kritisch-analytisch und kreativ-handelnd mit Medien auseinanderzusetzen, als auch Anlässe für die jungen Menschen, um sich selbst zum eigenen Handeln und Wissen in ein reflexives Verhältnis setzen zu können.

7 Lehrplankonzeptionierung für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde

Bei der Entwicklung von Lehrplänen spielen hauptsächlich die schulrechtliche, die bildungspolitische und die pädagogische Dimension eine Rolle. Für die Fragestellung dieser wissenschaftlichen Arbeit ist der pädagogische Aspekt von wesentlicher Bedeutung, da er auf die Frage der Legitimation von Unterrichtszielen und -inhalten aus bildungstheoretischer Sicht abzielt. Für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands sind insbesondere die unten angeführten Spannungsverhältnisse zu beachten (vgl. Plöger 2009, S. 293ff und Blömeke; Herzig; Tulodziecki 2007, S. 129ff).

Spannungsverhältnis von gesellschaftlichem und pädagogischem Anspruch

Schule und Unterricht stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen den kollektiven Ansprüchen der Gesellschaft und den individuellen Ansprüchen des Einzelnen auf Selbstbestimmung und Mündigkeit. Über Lehrplanerlässe soll der Staat letztlich für einen Ausgleich der unterschiedlichen Interessen sorgen. Im allgemeinen Bildungsziel als leitende Idee für Schule und Unterricht werden die gemeinsamen Ziele im Kontext der jeweiligen historisch zu verstehenden gesellschaftlichen Situation festgelegt.

Verhältnis von allgemeinen Bildungsziel und Unterrichtsgegenstand

Die einzelnen Unterrichtsgegenstände legitimieren sich vor allem über das allgemeine Bildungsziel als leitende Zielvorgabe.

Verhältnis von Unterrichtsgegenstand und Fachwissenschaften

In einem besonderen Verhältnis stehen der Unterrichtsgegenstand, der sich durch die Orientierung am allgemeinen Bildungsziel legitimiert, und die Fachwissenschaft. Für Erich Weniger, den deutschen Pädagogen, darf ein Unterrichtsgegenstand nicht als verkleinertes Abbild einer fachwissenschaftlichen Disziplin, sondern als ein eigenständiger Bereich verstanden werden. Den einzelnen Fachwissenschaften kommt dabei allerdings eine Kontrollfunktion für die ausgewählten Lehrinhalte zu, wobei die Auswahl nach Weniger als Ergebnis einer Auseinandersetzung gesellschaftlicher Kräfte und Interessensgruppen gedeutet wird. Einen höheren Stellenwert nehmen die Fachwissenschaften für den Bildungsforscher Saul Benjamin Robinsohn ein. Zwar

spricht auch er sich gegen eine bloße Abbildung der umfassenden Fachwissenschaften in den Unterrichtsgegenständen aus, ordnet ihnen aber eine wichtige Funktion für die Bestimmung der Inhalte der einzelnen Unterrichtsgegenstände „aufgrund ihrer wissenschaftlichen Beobachtung und Interpretation der Welt“ (Blömeke; Herzig; Tulodziecki 2007, S. 131) zu. Zusätzlich sollen die unterrichtsgegenständlichen Ziele und Inhalte an aktuellen Lebenssituationen und Handlungsmöglichkeiten orientiert werden. Für den deutschen Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke muss sich der Lehrplan als Kernstück des schulischen Unterrichts an der Wissenschaft orientieren, um der Pluralisierung der Gesellschaft und den unterschiedlichen Ansprüchen der politischen und weltanschaulichen Gruppen in der Gesellschaft gerecht werden zu können. Neben dem *Toleranzgebot* und dem *Agitations- und Indoktrinationsverbot* stellt die *Wissenschaftsorientierung* des Lehrplans eine wesentliche Voraussetzung für seine gesellschaftspolitische Akzeptanz dar. In diesem Sinne ist für Giesecke die Wissenschaftsorientierung ein wichtiges Regulativ, um den Lehrstoff an wissenschaftlichen Ergebnissen auszurichten und nicht nach rein ideologischen Gesichtspunkten festzulegen (vgl. Giesecke 1996, S. 221f). Klafki thematisiert allgemein das Verhältnis von Bildungs- und Wissensinhalten am Beispiel des Begriffs Scientismus, der dem bildungstheoretischen Objektivismus entspringt. Demnach erscheint „Wissen im Sinne der Wissenschaft [...] nun als der eigentliche Sinn der Bildung, jedenfalls der Schulbildung. Der Bildungswert der Bildungsinhalte – sprich Wissensinhalte – liegt ausschließlich in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte“ (Klafki 1975, S. 28). Dieser bildungstheoretische Ansatz führt nach Klafki dazu, dass für die Lehrplaninhalte (als Wissensinhalte) kein pädagogisches Auswahlkriterium besteht, Kulturinhalte verabsolutiert und Bildungs- und Wissensinhalte gleich gesetzt werden und damit insgesamt als Bildungskonstrukt nicht tragfähig sind. Demgegenüber entwirft Klafki sein Allgemeinbildungskonzept, das er durch die drei Elemente *Bildung für alle*, *Bildung im Medium des Allgemeinen* und *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* bestimmt. Geleitet wird das Konzept durch die drei Grundfähigkeiten *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* (vgl. Klafki 1993, S. 52ff). Sein Allgemeinbildungskonzept kann u.a. als Auseinandersetzung mit gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen *epochaltypischen Schlüsselproblemen*, welche auch die „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-

Informations- und Kommunikationsmedien [...]“ (Klafki 1993, S. 59) umfassen, charakterisiert werden. Hinsichtlich des Lehrplans fordert Klafki, dass der Unterricht über Schlüsselprobleme „als verbindlicher curricularer Kernbestandteil“ (Klafki 1993, S. 73) gelten muss.

Bei der Konzeptionierung von Lehrplänen für einzelne Unterrichtsgegenstände müssen unter anderem die Spannungsverhältnisse von gesellschaftlichem und pädagogischem Anspruch, von allgemeinem Bildungsziel und Unterrichtsgegenstand und im Besonderen von Unterrichtsgegenstand und Fachwissenschaften Berücksichtigung finden. Die Bedeutung der Fachwissenschaft für die Lehrplankonzeptionierung wird in der bildungstheoretischen Diskussion unterschiedlich gesehen. Sie reicht von der bloßen Kontrollfunktion bei Weiner bis zu einer wesentlichen Anforderung bei Giesecke. Für Klafki müssen die Lehrplaninhalte einerseits wissenschaftlich fundiert sein und andererseits pädagogischen Auswahlkriterien entsprechen. Einen möglichen bildungstheoretischen Ansatz liefert Klafki in seinem Allgemeinbildungskonzept mittels der epochaltypischen Schlüsselprobleme.

Zusammenfassend lässt sich für diese wissenschaftliche Arbeit folgern, dass sich Ziele und Inhalte für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde sowohl an der Fachwissenschaft als auch an allgemeinen Bildungszielen und zusätzlich an aktuellen Lebenssituationen und Handlungsmöglichkeiten orientieren müssen – in dieser wissenschaftlichen Arbeit am allgemeinen Bildungsziel des österreichischen Lehrplans für die Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe und an der Fachwissenschaft Medienpädagogik, insbesondere an den beiden medienpädagogischen Konzepten Medienkompetenz und Media Literacy. Damit soll einerseits der zu konzipierende Unterrichtsgegenstand über das allgemeine Bildungsziel des österreichischen Lehrplans als leitende Zielvorgabe legitimiert und andererseits das für den Unterrichtsgegenstand relevante Wissen fachwissenschaftlich durch die beiden medienpädagogischen Konzepte verortet werden.

Für die Konzeptionierung des Unterrichtsgegenstands Medienkunde sind in Folge fachwissenschaftliche und pädagogische Grundlagen sowie Grundlagen den Lehrstoff betreffend zu klären und festzulegen. Die Klärungsprozesse sind dabei als begründete Entscheidungsprozesse zu verstehen, bei denen die Entscheidungen letztlich weder aus

empirischen Ergebnissen noch aus normativen Vorgaben abgeleitet werden können, sondern vor dem Hintergrund verschiedener Gesichtspunkte zu fällen und zu legitimieren sind. Insofern können die Entscheidungen auch keinen Anspruch auf Absolutheit erheben. Sie hätten grundsätzlich auch anders ausfallen können und bleiben letztlich auch für begründete Abänderungen offen (vgl. Tulodziecki 2007, S. 27ff). In diesem Sinne ist diese wissenschaftliche Arbeit als eine mögliche Grundlage für eine gesellschaftliche Lehrplandiskussion im Hinblick auf einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde gedacht.

7.1 Fachwissenschaftliche Grundlagen

Wie bereits angeführt, ist ein direkter Vergleich der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy nach Meinung Grafes schwer möglich. Erstens existieren sowohl innerhalb des deutsch- als auch des englischsprachigen wissenschaftlichen Diskurses keine einheitlichen Begriffe bezüglich des Lernens über Medien. Zweitens sind einzelne Begriffe schwer in die jeweils andere Sprache zu übersetzen, da für sie einerseits keine adäquaten Übersetzungen existieren oder sie andererseits in einem ganz speziellen wissenschaftlichen Diskurs verwendet werden (vgl. Grafe 2011, S. 60f). Es erscheint deshalb sinnvoll, eine Zusammenschau von Media Literacy und Medienkompetenz auf konzeptioneller Ebene anzusetzen.

7.1.1 Gegenüberstellung der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy

Am Beispiel der theoretischen Begründungen, der Medienbegriffe, der Zielsetzungen und der Gliederungen sollen die beiden Konzepte gegenübergestellt werden:

- Das Konzept der Medienkompetenz ist theoretisch begründet und hat den theoretisch fundierten Kompetenzbegriff nach Chomsky und vor allem die Theorie der kommunikativen Kompetenz nach Jürgen Habermas und den handlungstheoretischen Ansatz nach Baacke als Grundlage. Medienkompetenz gilt somit als spezielle Ausprägung der kommunikativen Kompetenz, die das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen durch die Verwendung von Medien aller Art erweitert.

- Das Konzept der Media Literacy basiert auf dem Begriff Literacy, der sich grundsätzlich auf die Fähigkeit des Lesens und Schreibens von Symbolen und Zeichen bezieht und kulturell begründet ist.
- Medien werden in den Konzepten der Medienkompetenz als Mittel oder Mittler von Kommunikation verstanden.
- In den Konzepten der Media Literacy sind Medien Stoffe oder Kanäle, die Effekte oder Informationen übertragen können. Sie liefern dem Medienrezipienten eine Repräsentation der Welt.
- Im Mittelpunkt des Medienkompetenzkonzepts steht als Zielsetzung die Fähigkeit des selbstbestimmten, sachgerechten, kreativen und sozialen Kommunizierens und Handelns mit und durch Medien (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 177).
- Die Konzepte der Media Literacy orientieren sich mehrheitlich an der Definition der National Leadership Conference on Media Literacy am Aspen Institute aus dem Jahre 1992. Im Zentrum der Zielsetzung steht die Fähigkeit des Zuganges zur Information, der Analyse von Medienbotschaften, der Evaluation von Medientexten in Bezug auf das eigene Ich und des Erfassens und Schaffens von Medienbotschaften.
- Die einzelnen Medienkompetenzkonzepte sind nach Dimensionen, Feldern oder Bereichen strukturiert, die sich vornehmlich auf die Gebiete Handeln mit und in Medien, Wissen um Medien und Mediensysteme und kritische Analyse und Bewertung in Bezug auf Medien, Mediensysteme und Medienhandeln beziehen.
- Demgegenüber gliedern sich Konzepte der Media Literacy in key oder core concepts. Sie beziehen sich vornehmlich auf die Themen representation, production, language und audience.

7.1.2 Schnittmenge der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy

Obwohl die beiden medienpädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy unterschiedlich begründet sind, unterschiedliche historische Entwicklungen durchlaufen haben und sich in ihrer konzeptionellen Darstellung unterscheiden, lassen sich bedeutsame Überschneidungen erkennen:

- Beide Konzepte basieren auf einem Medienverständnis, das zeichentheoretisch begründet ist. Medien sind darin „Gegenstände, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden“ (Swertz 2006, S. 203). Die dabei verwendeten Gegenstände sind oft selbst Artefakte und können von der Kommunikation nicht ausgeklammert werden. Beide Konzepte beziehen sich grundsätzlich auf alle Medien.
- Im Fokus der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy stehen der kritisch-analytische Umgang mit Medien aller Art, die produktiv-kreative Ausdrucksfähigkeit mittels Medien und die Reflexion des Handelns und Wissens bezüglich Medien.
- Dazu sind Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten notwendig, die im Umgang mit Medien in Bezug auf Media Literacy „zum ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ im erweiterten Sinne des Verstehens und der Kommunikation von Bedeutungen befähigen [...]“ (Swertz 2010, S. 7) und in Bezug auf Medienkompetenz zum selbstbestimmten, sachgerechten, kreativen und sozialen Handeln mit Medien ermächtigen sollen (vgl. Tulodziecki; Herzig; Silke 2010, S. 177).
- Die Konzepte sind nicht nur anwendbar im Gebrauch von Medien zur Problemlösung in Beruf und Alltag, sondern bilden auch eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe und Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft.
- Die Konzepte beinhalten durch die Anregung zur kritischen Reflexion des Mediengebrauchs und der medialen Selbst- und Weltwahrnehmung Bezüge zu Bildungskonzepten.

7.1.3 Gemeinsame Bereiche der Medienkompetenz und Media Literacy

Neben den oben beschriebenen Überschneidungen bestehen auch Zusammenhänge zwischen key concepts der Media Literacy und den Dimensionen, Feldern oder Bereichen der Medienkompetenz. Anhand der folgenden Tabelle sollen diese Zusammenhänge sichtbar gemacht werden.

| Media Literacy | Medienkompetenz |
|-----------------------|---|
| Production | <ul style="list-style-type: none"> • Medienkunde nach Baacke • Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung nach Tulodziecki • Kognitive Dimension nach Aufenanger • Medienwissen nach Schorb |
| Language | <ul style="list-style-type: none"> • Mediengestaltung nach Baacke • Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen nach Tulodziecki • Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen nach Tulodziecki • Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen nach Tulodziecki • Handlungsdimension nach Aufenanger • Kognitive Dimension nach Aufenanger • Ästhetische Dimension nach Aufenanger • Medienwissen nach Schorb • Medienbewertung nach Schorb • Medienhandeln nach Schorb |
| Representation | <ul style="list-style-type: none"> • Medienkritik nach Baacke • Auswählen und Nutzen von Medienangeboten nach Tulodziecki • Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen nach Tulodziecki • Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen nach Tulodziecki • Kognitive Dimension nach Aufenanger • Soziale Dimension nach Aufenanger • Moralische oder ethische Dimension nach Aufenanger • Medienbewertung nach Schorb |
| Audiences | <ul style="list-style-type: none"> • Mediennutzung nach Baacke • Auswählen und Nutzen von Medienangeboten nach Tulodziecki • Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen nach Tulodziecki • Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen nach Tulodziecki • Affektive Dimension nach Aufenanger • Medienhandeln nach Schorb |

7.1.4 Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde

Um eine tragfähige Basis für die Konzeptionierung eines Lehrplans für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde zu erhalten und ihn damit fachwissenschaftlich verorten zu können, sollen nun in Folge die beiden medienpädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy mittels einer Matrix zu gemeinsamen Themenbereichen zusammengeführt werden. Die Verwendung einer Matrix erscheint wegen ihrer klaren und übersichtlichen Struktur hier besonders sinnvoll. Für die Konstruktion der gemeinsamen Themenbereiche werden einerseits die drei vornehmlichen Bereiche der Konzeptionen der Medienkompetenz und andererseits die

vier wesentlichen Elemente der Konzeptionen der Media Literacy herangezogen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die essentiellen Bereiche beider medienpädagogischen Konzepte in der Matrix erfasst werden, um die Schülerinnen und Schüler zu ermächtigen, selbstbestimmt, sachgerecht, kreativ und sozial mit und durch Medien kommunizieren und handeln zu können. Zugleich sollen die Themenbereiche der Bildung der individuellen Talente und Fähigkeiten, der kulturellen Reproduktion der Gesellschaft sowie der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt und für die gesellschaftliche Partizipation im Hinblick auf Medien förderlich sein.

Vor der Erstellung der Matrix, aus der zwölf mögliche Themenbereiche abgeleitet werden können, müssen noch die einzelnen Bereiche und Aspekte der Matrix in ihrem medienpädagogischen Kontext geklärt werden.

- Wissen um Medien und Mediensysteme meint Verfügungswissen, das sich aus dem Faktenwissen und dem prozeduralen Wissen zusammensetzt. Faktenwissen bezieht sich auf die Beschaffenheit von Dingen und Sachverhalten und prozedurales Wissen auf das Gestalten und Handeln (vgl. Jörissen; Marotzki 2009, S. 31).
- Analyse und Bewertung in Bezug auf Medien, Mediensysteme und Medienhandeln meinen einerseits eine systematische Untersuchung von Medien, Medientexten und Medienhandeln und andererseits eine Bewertung und Beurteilung der Analyseergebnisse nach objektiven und/oder subjektiven Kriterien.
- Handeln mit und in Medien meint eine absichtliche Aktivität, die von einem Individuum bewusst gesetzt wird (vgl. Baacke 1992a, S. 38). Damit verbunden ist der Begriff der Kommunikation, da Kommunikation und Handlung in einem engen Verhältnis zueinander stehen und nach Baacke „nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ (Baacke 1996a, S. 119) darstellen. Kommunizieren meint dabei die Verständigung über Zeichen und Symbole.
- Repräsentation beinhaltet schwerpunktmäßig den nachfolgenden Aspekt: Medien zeigen uns eine interpretierte Darstellung der Wirklichkeit.

- Produktion umfasst vor allem den nachfolgenden Aspekt: Medien und Medientexte sind menschliche Produkte.
- Mediensprache beschreibt insbesondere den nachfolgenden Aspekt: Jedes Medium besitzt seine eigene Sprache.
- Mediennutzung beinhaltet vorzugsweise den nachfolgenden Aspekt: Menschen nutzen, interpretieren und erleben Medien unterschiedlich. Im Unterschied zum ursprünglichen Begriff „audience“, der den Schwerpunkt vor allem auf die Medienrezipienten von Massenmedien und ihr Verhältnis zu Medienproduzenten legt, soll an dieser Stelle der einzelne Mediennutzer, sein rezipierender und produzierender Umgang mit Medien und Medientexten und deren Wirkung in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt werden.
- Allen Bereichen und Aspekten übergeordnet ist der Bereich der Reflexion. Reflexion beinhaltet sowohl die Rückwendung des Wissens, der Analyse und des Handelns auf sich selbst als auch die Fähigkeit zur Distanzierung und zum Perspektivenwechsel (vgl. Niesyto 2008, S. 131). Da in den einzelnen Medienkompetenzkonzepten sowie in den Konzepten der Media Literacy der Aspekt der Reflexion eng mit den Bereichen Medienkritik, -analyse und -bewertung verbunden ist, soll der Reflexionsbegriff in diesen Zusammenhängen explizit angeführt werden.

Aus der Zusammenführung beider Konzepte lassen sich unter Berücksichtigung der Zielsetzungen von Medienkompetenz nach selbstbestimmtem, sachgerechtem, kreativem und sozialem Kommunizieren und Handeln mit und durch Medien (vgl. Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 177), sowie unter Berücksichtigung der Zielsetzung der Media Literacy nach Fähigkeit des Zuganges zu Information, Analyse von Medienbotschaften, Evaluation von Medientexten in Bezug auf das eigene Ich und Erfassen und Schaffen von Medienbotschaften die folgenden Themenbereiche ableiten. Sie sollen gemeinsam mit den oben genannten Zielsetzungen die fachwissenschaftliche Verortung des Unterrichtsgegenstands Medienkunde bilden.

- Wissen um das Verhältnis von Medien, Wirklichkeit und Darstellung der Wirklichkeit und die damit verbundenen kulturellen Kontexte; Wissen um Produktion und Distribution von Medien und die damit verbundenen Interessen

und Absichten; Wissen um Mediensprachen und ihre kulturellen Kontexte; Wissen um die unterschiedliche Nutzung und Wirkung von Medien.

- Kritische Analyse von Medien und Medientexten in Bezug auf die Darstellung der Wirklichkeit und Bewertung und Reflexion der eigenen Welterfahrung und -konstruktion; kritische Analyse von Produktion und Distribution von Medien und Bewertung und Reflexion der eigenen Mediendistribution; Analyse der Formensprache und Gestaltungsmittel von Medien und Medientexten; Analyse, Bewertung und Reflexion der eigenen und fremden Mediennutzung und ihre Wirkung auf Emotionen, Realitätsvorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierung.
- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten und Darstellung der eigenen Weltsicht in und durch Medien; Produktion und Distribution von eigenen Medien und Medientexten; kreatives Handeln mit Medien und Medientexten; eigenes Auswählen und Nutzen von unterschiedlichen Medienangeboten und Gestalten eigener Medien und Medientexte für bestimmte Zielgruppen.

| MEDIEN | Repräsentation | Produktion | Mediensprache | Mediennutzung |
|-----------------------|--|--|---|---|
| Wissen | Wissen um das Verhältnis von Medien, Wirklichkeit und Darstellung der Wirklichkeit und die damit verbundenen kulturellen Kontexte | Wissen um Produktion und Distribution von Medien und die damit verbundenen Interessen und Absichten | Wissen um Mediensprachen und ihre kulturellen Kontexte | Wissen um die unterschiedliche Nutzung und Wirkung von Medien |
| Analyse und Bewertung | Kritische Analyse von Medien und Medientexten in Bezug auf die Darstellung der Wirklichkeit. Bewertung und Reflexion der eigenen Welterfahrung und -konstruktion | Kritische Analyse von Produktion und Distribution von Medien. Bewertung und Reflexion der eigenen Mediendistribution | Analyse der Formensprache und Gestaltungsmittel von Medien und Medientexten | Analyse, Bewertung und Reflexion der eigenen und fremden Mediennutzung und ihre Wirkung auf Emotionen, Realitätsvorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierung |
| Handeln | Auswählen und Nutzen von Medienangeboten und Darstellung der eigenen Weltansicht in und durch Medien | Produktion und Distribution von eigenen Medien und Medientexten | Kreatives Handeln mit Medien und Medientexten | Eigenes Auswählen und Nutzen von unterschiedlichen Medienangeboten, Gestalten eigener Medien und Medientexte für bestimmte Zielgruppen |

Obwohl sich die Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy in ihrer theoretischen Begründung, in ihrem historischen Verlauf und in ihrer konzeptionellen Darstellung unterscheiden, weisen sie doch wesentliche Gemeinsamkeiten auf. Beide basieren auf einem zeichentheoretischen Medienverständnis und legen den Fokus auf einen kritisch-analytischen Umgang mit Medien aller Art, auf eine produktiv-kreative Ausdrucksfähigkeit mittels Medien und auf eine Reflexionsfähigkeit bezüglich des Wissens und Handelns über und mit Medien. Sowohl Medienkompetenz als auch Media Literacy sind somit wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme und Teilhabe an der Wissensgesellschaft und ihren sozialen, wirtschaftlichen und lebensweltlichen Herausforderungen. Durch das Moment der Reflexion weisen die beiden Konzepte auch Bezüge zu Bildungskonzepten auf. Zusätzlich kann ein direkter Bezug auf die im zweiten Kapitel beschriebenen Gründe für einen medienkundlichen Unterricht nach Entfaltung der individuellen Talente und Fähigkeiten, nach kultureller Reproduktion der Gesellschaft, nach Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt und nach Partizipation am Gemeinwesen hergestellt werden. Aus der Zusammenführung der beiden Konzepte mittels einer Matrix konnten nun zwölf Themenbereiche konstruiert werden, die diese unterschiedlichen Zugänge und Handlungsanlässe zu und mit Medien im schulischen Kontext ermöglichen und den Zielsetzungen der Medienkompetenz und Media Literacy förderlich sind. Sie bilden die Grundlage für die fachwissenschaftliche Verortung des Unterrichtsgegenstands Medienkunde.

7.2 Pädagogische Grundlagen

Nachdem der Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf Basis der Konzepte von Medienkompetenz und Media Literacy fachwissenschaftlich verortet werden konnte, soll dieser in Folge über das allgemeine Bildungsziel des österreichischen Lehrplans als leitende Zielvorgabe legitimiert werden. Dazu werden die einzelnen Teile des österreichischen Lehrplans im Hinblick auf den zu konzipierenden Unterrichtsgegenstand Medienkunde analysiert und in Beziehung zu den beiden Konzepten Medienkompetenz und Media Literacy gesetzt.

7.2.1 Lehrplan der Hauptschule bzw. der AHS-Unterstufe

Lehrpläne sind in Österreich gesetzlich verbindliche Grundlagen für die Unterrichtsarbeit an Schulen und werden auf dem Verordnungsweg erlassen. Aus lehrplantheoretischer Sicht kommt ihnen damit eine wesentliche Legitimations- und Orientierungsfunktion für die schulische Arbeit zu, die auch Steuerung und Innovation umfassen (vgl. Müller 2007, S. 92). Der derzeit vorliegende Lehrplan wurde am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt II Nr. 134/2000 kundgemacht. Mit wenigen Ausnahmen sind die Lehrpläne der HS und AHS-Unterstufe für jene Unterrichtsgegenstände, die an beiden Schularten gelehrt werden, ident. Die Unterschiede liegen vor allem in den didaktischen Hinweisen für den leistungsdifferenzierten Unterricht in Mathematik, Deutsch und Lebende Fremdsprache sowie in den Bestimmungen zum Förderunterricht an der Hauptschule.

Der vorliegende Lehrplan gliedert sich in

- das allgemeine Bildungsziel,
- die allgemeinen didaktischen Grundsätze,
- die Schul- und Unterrichtsplanung,
- die Stundentafel und
- die einzelnen Unterrichtsgegenstandslehrpläne.

7.2.2 Allgemeines Bildungsziel

Im ersten Teil des Lehrplans wird das allgemeine Bildungsziel näher beschrieben. Der Abschnitt *Gesetzlicher Auftrag* verweist auf den § 2 und § 15 des Schulorganisationsgesetzes und die damit verbundenen Aufgaben der österreichischen Schule: „Die Hauptschule hat [...] an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“ (HS-Lehrplan 2000).

In den *Leitvorstellungen* werden die raschen gesellschaftlichen Veränderungen und die damit notwendigen Bildungs- und Erziehungsprozesse thematisiert. Dabei bilden die „Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten und

die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung“ und die „Übernahme sozialer Verantwortung“ (HS-Lehrplan 2000) einen besonderen Schwerpunkt. Besonders interessant für diese wissenschaftliche Arbeit ist der Hinweis auf den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, die demnach immer stärker in alle Lebensbereiche vordringen. Deshalb ist im Rahmen des Unterrichts „diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen“ (HS-Lehrplan 2000).

Als *Aufgabenbereiche der Schule* werden Wissensvermittlung, Kompetenzen und die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension genannt.

- Bei der schulischen Wissensvermittlung sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich selbstständig und aktiv Wissen anzueignen sowie vorhandenes Wissen kritisch zu überprüfen.
- Neben der Sachkompetenz wird der Selbst- und Sozialkompetenz eine große Bedeutung beigemessen. Durch die Förderung der dynamischen Fähigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, aktiv am gesellschaftlichen Leben mitzuwirken. Dabei ist es wichtig, „dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln“ (HS-Lehrplan 2000).
- Im Mittelpunkt der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension stehen „Erklärungs- und Begründungsversuche über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt“ (HS-Lehrplan 2000). Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler Urteils- und Entscheidungskompetenz erwerben, um ihr eigenes Leben sinnvoll gestalten zu können.

Einen großen Teil des allgemeinen Bildungsziels nehmen die *fünf Bildungsbereiche* ein. Sie beschreiben die Aufgabenfelder, „die die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess zu leisten haben“ (HS-Lehrplan 2000). Damit soll gezielt fächerverbindendes und fächerübergreifendes Arbeiten gefördert werden.

Zusätzlich finden sich darin auch die Zielsetzungen der derzeit zwölf Unterrichtsprinzipien wieder. Im Folgenden sollen einzelne für diese wissenschaftliche Arbeit interessante Bereiche kurz vorgestellt werden:

- Bildungsbereich Sprache und Kommunikation: Dem Bereich Sprache und Kommunikation wird eine wesentliche Bedeutung für die Weltsicht und die Denkstruktur eines Individuums zugewiesen. „In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache - z.B. auch in Form von Bildsprache - zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern“ (HS-Lehrplan 2000). Insbesondere sind „ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien“ (HS-Lehrplan 2000) zu fördern.
- Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft: Eine wesentliche Aufgabe der Schule ist die Vermittlung eines Verständnisses für gesellschaftliche Zusammenhänge und die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihr privates und öffentliches Leben. Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen zu bringen. „Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend“ (HS-Lehrplan 2000). Risiken und Chancen der neuen Technologien sind zu berücksichtigen.
- Bildungsbereich Natur und Technik: Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit Natur und Technik und deren gegenseitigen Wechselwirkungen. Zur Ausbildung eines Orientierungsvermögens der Schülerinnen und Schüler in einer von Technologien geprägten Gesellschaft soll der Unterricht „grundlegendes Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz“ (HS-Lehrplan 2000) vermitteln.
- Bildungsbereich Kreativität und Gestaltung: In der Schule sollen die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit erhalten, kreativ und gestaltend Welt- und Selbsterfahrung zu machen. Dabei soll die kreativ-gestaltende Arbeit „im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung als individuell bereichernd und gemeinschaftsstiftend erlebt werden“ (HS Lehrplan 2000).

- Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung: Neben den bereits angeführten Bildungsbereichen soll die Schule auch einen Beitrag „zur gesundheits- und bewegungsfördernden Lebensgestaltung“ (HS-Lehrplan 2000) der Schülerinnen und Schüler beitragen.

7.2.3 Allgemeine didaktische Grundsätze

Im zweiten Teil des Lehrplans werden wesentliche Elemente für die Planung und Durchführung des Unterrichts thematisiert. In Folge sollen jene Elemente angeführt werden, die eine besondere Bedeutung für die Konzeptionierung eines Lehrplans Medienkunde besitzen:

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler: Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts soll auf die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen Rücksicht genommen werden.
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung: Der Unterricht ist so zu gestalten, dass den Schülerinnen und Schülern Raum für selbsttätiges und selbstständiges Lernen und Möglichkeiten zu kritischem und eigenverantwortlichem Denken gegeben wird. „Dafür bieten sich auch projektartige und offene Lernformen an“ (HS-Lehrplan 2000).
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt: Im Sinne eines Anwendungstransfers von schulisch erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf alltägliche Problemstellungen soll sich der Unterricht möglichst an zeit- und lebensnahen Themen orientieren. „Den neuen Technologien kommt verstärkt Bedeutung zu“ (HS-Lehrplan 2000).

7.2.4 Schul- und Unterrichtsplanung

Im dritten Teil des Lehrplans sind vor allem zwei Bereiche für diese wissenschaftliche Arbeit von Bedeutung:

- Kern- und Erweiterungsbereich: Der Kernbereich enthält jenen Lehrstoff, der österreichweit verbindlich umzusetzen ist. Dafür stehen zwei Drittel der Unterrichtszeit zur Verfügung. Der Erweiterungsbereich, der ein Drittel der Unterrichtszeit umfasst, ermöglicht den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern oder auch einem Schulteam eine autonome Gestaltung des jeweiligen Unterrichts-

gegenstands. Dabei müssen Kern- und Erweiterungsbereich inhaltlich und organisatorisch vernetzt sein.

- Schulautonome Lehrplanbestimmungen: Der Lehrplan bietet den einzelnen Schulen Möglichkeiten zu Schwerpunktsetzungen. Ist mit solchen Schwerpunktsetzungen auch die Einführung eines schulautonomen Unterrichtsgegenstands verbunden, der nicht in der Stundentafel geführt wird, so müssen „die schulautonomen Lehrplanbestimmungen neben Lehrstoffumschreibungen auch Bildungs- und Lehraufgaben und didaktische Grundsätze enthalten“ (HS-Lehrplan 2000). Zusätzlich sind die Inhalte des neuen Unterrichtsgegenstands mit den Aufgaben des allgemeinbildenden Schulwesens und im Speziellen mit dem allgemeinen Bildungsziel der Schulart abzustimmen.

7.2.5 Lehrpläne für einzelne Unterrichtsgegenstände

Der sechste Teil, der sich auf die Lehrplänen für einzelne Unterrichtsgegenstände bezieht, gliedert sich in die Bereiche Bildungs- und Lehraufgabe, Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule, Beiträge zu den Bildungsbereichen, didaktische Grundsätze und Lehrstoff. Da noch kein eigener Unterrichtsgegenstand Medienkunde in der Stundentafel des Lehrplanes der HS bzw. der AHS-Unterstufe geführt wird, soll im weiteren Verlauf allgemein auf den Aufbau und Zweck eines solchen Lehrplanteils eingegangen werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen bei der Konzeption eines Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde Anwendung finden.

Im Kapitel *Bildungs- und Lehraufgabe* soll das allgemeine Bildungsziel gemäß § 2 Schulorganisationsgesetz an einem Unterrichtsgegenstand konkretisiert werden. Dazu sollen den einzelnen Unterrichtsfächern Ziele zugeordnet werden, die sich aus den allgemeinen Bildungszielen begründen. Der Bildungs- und Lehraufgabe kommt im Lehrplan eine besondere Bedeutung zu, da sie nicht nur Themen, „sondern auch die geforderte Tiefe der Lehrstoffverarbeitung (‚kennen‘, ‚anwenden können‘, ‚selbständig durchführen können‘, ‚entscheiden können‘ usw.) enthält“ (Aigner 1991, S. 30).

In den Abschnitten *Aufgabenbereiche der Schule* und *Bildungsbereiche* sollen die Inhalte, die das jeweilige Unterrichtsfach beitragen kann, dargestellt werden.

Der Abschnitt *Didaktische Grundsätze* stellt eine fachspezifische Konkretisierung der allgemeinen didaktischen Grundsätze dar. Als wesentliche Elemente enthalten sie Informationen über Didaktik, Methodik und Organisation des Unterrichtsgegenstands. Die Didaktik im engeren Sinn soll den Lehrerinnen und Lehrern Hinweise auf die Lehrstoffgewichtung und auf die Lehrstoffabfolge geben. Im Bereich der Methodik sind unter anderem Hinweise auf Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmittel zu finden.

Im Lehrplanabschnitt *Lehrstoff* wird der Bildungs- und Lehraufgabe eines Unterrichtsgegenstands ein detaillierter Katalog von Inhaltsbereichen zugeordnet.

7.2.6 Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung eines Unterrichtsgegenstands Medienkunde

Da sich jeder einzelne Unterrichtsgegenstand über das allgemeine Bildungsziel als leitende Zielvorgabe legitimieren muss, ist es notwendig zu prüfen, inwieweit sich die einzelnen Zielaspekte der fachwissenschaftlichen Verortung in der leitenden Zielvorgabe des Lehrplans wiederfinden. Dazu sollen jene Ziele und Inhalte aus dem allgemeinen Bildungsziel ausgewählt werden, die einen direkten oder indirekten Bezug zu der Schnittmenge der beiden medienpädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy (siehe Kapitel 7.1.2) aufweisen. Für die Auswahl der Ziele und Inhalte gelten folgende Kriterien: Kritisch-analytischer Umgang mit Medien aller Art; produktiv-kreative Ausdrucksfähigkeit mittels Medien; Reflexion des Handelns und Wissens bezüglich Medien; Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien; selbstbestimmtes, sachgerechtes, kreatives und soziales Handeln mit Medien; Gebrauch von Medien zur Problemlösung in Beruf und Alltag sowie für die Teilhabe und Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft; kritische Reflexion des Mediengebrauchs und mediale Selbst- und Weltwahrnehmung.

Aus der Zusammenschau ergeben sich folgende Ziele und Inhalte aus dem Lehrplankapitel allgemeines Bildungsziel:

- Förderung eines kritischen Umgangs mit Medien und ihrer konstruktiven Nutzung

- Nutzbarmachung des didaktischen Potenzials der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft
- Mitwirkung beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten
- Vermittlung von grundlegendem Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz zur Ausbildung eines Orientierungsvermögens in einer von Technologien geprägten Gesellschaft
- Förderung der kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten im Umgang mit Sprache, auch mit Bildsprachen
- Förderung der Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion
- Förderung der Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen als Stabilitätsfaktor pluralistischer und demokratischer Gesellschaften
- Schaffung von Möglichkeiten zur kreativen und gestaltenden Welt- und Selbsterfahrung

Die so ausgewählten Ziele und Inhalte beziehen sich sowohl auf die Schnittmenge der beiden Konzepte der Medienkompetenz und der Media Literacy als auch auf den gesetzlichen Auftrag der österreichischen Schule gemäß § 2 und § 15 SchOG. Nach diesem hat die Hauptschule an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, „nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“ (HS-Lehrplan 2000).

Daraus lässt sich folgern, dass

- ein Unterrichtsgegenstand Medienkunde, der fachwissenschaftlich in den beiden medienpädagogischen Konzepten Medienkompetenz und Media Literacy verortet ist, auch über das allgemeine Bildungsziel des österreichischen Lehrplans als leitende Zielvorgabe legitimiert ist und

- es sinnvoll erscheint, die drei Bereiche Wissen, Analyse und Bewertung sowie Handeln in Medienzusammenhängen als Zielaspekte festzulegen. Die vier Elemente Repräsentation, Produktion, Mediensprache und Mediennutzung sollen als übergeordnete Themen dienen, an denen die oben angeführten Zielaspekte im schulischen Kontext umgesetzt werden können. Aus den zwölf Themenbereichen der Matrix lassen sich sowohl Teilziele als auch konkrete Inhalte für den Lehrplan ableiten.

Durch die so getroffene fachwissenschaftliche Verortung, pädagogische Legitimierung und Strukturierung soll sichergestellt werden, dass sich im Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Medienkunde sowohl die Ziele und Absichten des österreichischen Lehrplans als auch die der medienpädagogischen Fachwissenschaften wiederfinden.

7.3 Weitere Grundlagen

Nachdem der Unterrichtsgegenstand Medienkunde einerseits fachwissenschaftlich verortet und andererseits über das allgemeine Bildungsziel des österreichischen Lehrplans als leitende Zielvorgabe legitimiert ist, ist noch die Frage nach den Auswahlkriterien für den Lehrstoff und nach der Entwicklungs- bzw. Altersgemäßheit des Lehrstoffs zu klären.

7.3.1 Auswahlkriterien für den Lehrstoff

Als Grundlage für den Lehrstoff des Lehrplans Medienkunde dienen - wie oben begründet - erstens die Zielaspekte Wissen, Analyse und Bewertung sowie Handeln, zweitens die übergeordneten Themen Repräsentation, Produktion, Mediensprache und Mediennutzung und drittens die zwölf Themenbereiche der Matrix. Bei der konkreten Festlegung des Lehrstoffs sollen die unterschiedlichen Interessen von Individuum und Gesellschaft Berücksichtigung finden. Dazu muss der Lehrstoff so formuliert werden, dass das Spannungsverhältnis von gesellschaftlichem und pädagogischem Anspruch nach Möglichkeit ausgeglichen werden kann. Als möglicher Ansatz bieten sich die im zweiten Kapitel angeführten Gründe für einen medienkundlichen Unterricht als Kriterien an. Der so festgelegte Lehrstoff soll sich einerseits zwischen den Polen der Individualisierung als Entfaltung der individuellen Talente und Fähigkeiten und der

Kollektivität als der Reproduktion der Gesellschaft und andererseits zwischen den der Wirtschaft als Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt und der Demokratie als der Partizipation am Gemeinwesen bewegen. Damit soll sichergestellt werden, dass die schulischen medienpädagogischen Aktivitäten bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern zur Bildung einer umfassenden Medienkompetenz führen, um bereit und in der Lage zu sein, „in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich“ (Tulodziecki; Herzig; Grafe 2010, S. 177) handeln zu können.

7.3.2 Entwicklungs- bzw. Altersgemäßheit des Lehrstoffs

Für die altersgemäße Aufteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Jahrgangsstufen stehen verschiedene Entwicklungstheorien zur Verfügung. Es erscheint aber sinnvoll, auf den Ansatz von Tulodziecki zurückzugreifen, da dieser einen besonderen Bezug zur Medienbildung aufweist und bereits praktisch erprobt wurde. Der Ansatz von Tulodziecki bezieht sich auf die Bedürfnis- und Motivationstheorie von Maslow, auf die theoretischen Ansätze zur kognitiven Komplexität nach Schroder, Driver und Streufert und schließlich auf die theoretischen Ansätze zum sozial-moralischen Urteilsniveau nach Kohlberg.

Tulodziecki unterscheidet in Anlehnung an Maslow fünf Bedürfnisse mit Bezug auf die Mediennutzung: psychische und physiologische Grundbedürfnisse, Sicherheits- und Orientierungsbedürfnisse, Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse, Achtungs- und Geltungsbedürfnisse und Selbstverwirklichungsbedürfnisse. Für Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klasse der HS bzw. AHS sind vor allem die ersten drei Grundbedürfnisse für das Medienverhalten von großer Bedeutung. Diese bleiben auch für die Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse wichtig, werden aber durch Achtungs- und Geltungsbedürfnisse erweitert (vgl. Tulodziecki 2007, S. 29f).

Für die intellektuelle Entwicklung mit Bezug auf Entscheidungen, Handlungen und Beurteilungen im Medienbereich führt Tulodziecki fünf Stufen an: fixiertes Denken, pauschal-isolierendes Denken, konkret-differenzierendes Denken, systematisch-kriterienbezogenes Denken und kritisch-reflektierendes Denken. Schülerinnen und Schüler des ersten Doppeljahrgangs orientieren sich in der Regel am konkret-differenzierenden Denken und sind damit fähig, Handlungsmöglichkeiten nach Vor-

und Nachteilen abzuwägen. Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse können bereits die Voraussetzungen für das systematisch-kriterienbezogene Denken und in Ansätzen für das kritisch-reflektierende Denken mitbringen und sind damit fähig, Handlungsmöglichkeiten nach Kriterien einzuschätzen und diese auch kritisch zu reflektieren (vgl. Tulodziecki 2007, S. 30).

Die sozial-moralische Entwicklung bezieht sich auf die Frage nach richtigem bzw. gerechtem Handeln in Bezug auf Medien. Tulodziecki unterscheidet in Anlehnung an Kohlberg folgende fünf Stufen: egozentrische Fixierung auf die eigenen Bedürfnisse unter Vermeidung von Strafen, Orientierung an eigenen Bedürfnissen unter Beachtung der Interessen anderer, Orientierung an der Erwartung von Bezugspersonen und Bezugsgruppen, Orientierung am sozialen System mit einer bewussten Übernahme gerechtfertigter Verpflichtungen, Orientierung an individuellen Rechten und ihrer kritischen Prüfung unter dem Anspruch der menschlichen Gemeinschaft. Bei den Schülerinnen und Schülern der ersten Doppelstufe ist in der Regel die dritte Stufe vorherrschend, bei der folgenden die vierte, bzw. in Ansätzen die fünfte Stufe (vgl. Tulodziecki 2007, S. 30).

Aus der Darstellung der unterschiedlichen Entwicklungstheorien lässt sich folgern,

- dass eine Einteilung des Lehrstoffs in Doppeljahrgänge sinnvoll erscheint, da die Weiterentwicklung in intellektueller und sozialmoralischer Hinsicht einen längeren Zeitraum umfasst, und
- dass sich die altersgemäße Zuteilung des Lehrstoffs für den ersten Doppeljahrgang an den dritten Stufen und für den zweiten Doppeljahrgang an den vierten Stufen des motivationalen, kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstands der Schülerinnen und Schüler orientieren sollte.

Nachdem in diesem Kapitel auf Basis lehrplantheoretischer Überlegungen eine fachwissenschaftliche Verortung, eine pädagogische Legitimation und eine Strukturierung des Lehrstoffs des Unterrichtsgegenstands Medienkunde begründet und festgelegt wurden, soll auf Grundlage dieser Festlegungen im folgenden Kapitel ein möglicher Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I präsentiert werden. Der Lehrplan besteht aus den Teilen Bildungs- und Lehraufgaben, Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule, Beiträge zu den

Bildungsbereichen, didaktische Grundsätze und dem Lehrstoff, der für insgesamt acht Wochenstunden konzipiert ist.

8 Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde

8.1 Bildungs- und Lehraufgabe

Durch die Auseinandersetzung mit den übergeordneten Themen Repräsentation, Produktion, Mediensprache und Mediennutzung soll sichergestellt werden, dass sich Schülerinnen und Schüler zu medienkompetenten Individuen entwickeln, die durch eine sachgerechte, selbstbestimmte, kreativ und sozial verantwortliche Verwendung von Medien aller Art kommunizierend und handelnd an der Weltgestaltung teilhaben können. Dazu sind das Wissen um Medien und Mediensysteme, die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Analyse und Bewertung in Bezug auf Medien, Mediensysteme sowie das eigene Medienhandeln und die Fähigkeit und Fertigkeit zu einem selbstständigen Handeln mit und in Medien nötig.

Gemeinsam mit den Zielaspekten Wissen, kritische Analyse und Bewertung sowie Handeln dienen die oben genannten übergeordneten Themen in allen vier Schulstufen zur Strukturierung der Unterrichtsinhalte. Dabei ist der Unterricht so zu gestalten, dass die folgenden allgemeinen Teilziele erreicht werden können:

Repräsentation - Medien zeigen uns eine interpretierte Darstellung der Wirklichkeit.

- Schülerinnen und Schüler sollen Wissen um das Verhältnis von Medien, Wirklichkeit und Darstellung der Wirklichkeit und den damit verbundenen kulturellen Kontexten erwerben.
- Schülerinnen und Schüler sollen Medien und Medientexte in Bezug auf die Darstellung der Wirklichkeit kritisch analysieren können und die Bereitschaft zur Bewertung und Reflexion der eigenen Welterfahrung und -konstruktion entwickeln.
- Schülerinnen und Schüler sollen bewusst unterschiedliche Medienangebote für ihre Selbst- und Welterfahrung auswählen und nutzen und ihre Sicht der Wirklichkeit in und durch Medien darstellen können.

Produktion - Medien und Medientexte sind menschliche Produkte.

- Schülerinnen und Schüler sollen Wissen und Einsichten um die Produktion und die Distribution von Medien und die damit verbundenen Interessen, Absichten und kulturellen Kontexte gewinnen.
- Schülerinnen und Schüler sollen Produktion und Distribution von Medien kritisch analysieren und die eigene Mediendistribution bewerten und reflektieren können.
- Schülerinnen und Schüler sollen eigene Medien und Medientexte produzieren und distribuieren können. Dazu sollen sie die einzelnen Medien instrumentell richtig handhaben können.

Mediensprache - Jedes Medium besitzt seine eigene Sprache.

- Schülerinnen und Schüler sollen Wissen um Mediensprachen, Gestaltungsmittel und Wirkungsmöglichkeiten der einzelnen Medien und ihre kulturellen Kontexte erlangen.
- Schülerinnen und Schüler sollen die Formensprache von Medien und Medientexten analysieren können.
- Schülerinnen und Schüler sollen mit Medien und Medientexten kreativ und ästhetisch handeln können.

Mediennutzung - Menschen nutzen, interpretieren und erleben Medien unterschiedlich.

- Schülerinnen und Schüler sollen sich Wissen um die unterschiedliche Nutzung und Wirkung von Medien aneignen.
- Schülerinnen und Schüler sollen die eigene und fremde Mediennutzung und ihre Wirkung auf Emotionen, Realitätsvorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierung analysieren, bewerten und reflektieren können.
- Schülerinnen und Schüler sollen unterschiedliche Medienangebote nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen auswählen und nutzen können. Ferner sollen sie eigene Medien und Medientexte für bestimmte Zielgruppen gestalten können.

8.1.1 Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule

Erweiterung des Kommunikations- und Handlungsrepertoires von Schülerinnen und Schülern durch die aktive Verwendung von Medien aller Art; Hinführung zu einem aktiven, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Medienhandeln; Thematisierung der Handlungsoptionen, aber auch der moralisch-ethischen Grenzen bei Handlungen mit Medien und Medientechnik.

8.1.2 Beiträge zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation: Medien aller Art sind Kommunikationsmittel, die den Jugendlichen Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Dabei bieten die unterschiedlichen Mediensprachen, die die gesprochene Sprache erweitern, eine Vielzahl von Möglichkeiten der Inhalts- und Bedeutungskonstruktionen. Medien und Medientexte (Wort gedruckt/gesprochen, Graphik, Ton, Standbild und bewegtes Bild) bieten Raum und Anlass für kognitive, emotionale, soziale und kreative Handlungen. Medienkunde fördert den kritischen Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien.

Mensch und Gesellschaft: Medien besitzen eine große Bedeutung für die Gestaltung der Lebenswelt, der Politik und der Wirtschaft. Sie eröffnen Möglichkeiten der Kommunikation und Mitgestaltung in und von gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Prozessen und sind ein wesentlicher Faktor für die Teilhabe an der Gesellschaft. Durch die Auseinandersetzung mit Medien und Mediensystemen können gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Zusammenhänge sichtbar gemacht werden. Medienhandeln beinhaltet auch das Moment eines verantwortungsbewussten Umgangs mit sich selbst, der Welt und den anderen Mitmenschen. Somit bildet die Förderung der Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsziel eine wesentliche Voraussetzung für die Partizipation an einer von Medien durchdrungenen Gesellschaft und für instrumentelle Kenntnisse und Fähigkeiten, die den ökonomischen Qualitätsbedarf einer Gesellschaft abdecken.

Natur und Technik: Medien sind von Menschen geschaffene Artefakte, die sich der Technik bedienen. Sie eröffnen den Menschen die Möglichkeit, Modelle und Simulationen von Natur und Naturabläufen zu schaffen.

Kreativität und Gestaltung: Medien bieten den Menschen viele Möglichkeiten, ihre Gedanken und Gefühle in vielfältigster Form darzustellen. Die unterschiedlichen Mediensprachen bieten Raum zur kreativen und ästhetischen Gestaltung von Medien und Medientexten, die über die unterschiedlichen Sinne wahrnehmbar sind. Als Artefakte beinhalten Medien für die Jugendlichen das Moment der schöpferischen Kreativität und ihrer produktiven Umsetzung.

Gesundheit und Bewegung: Medien und Medientexte bieten sowohl Anlass für Bewegung als auch Möglichkeiten zur Auseinandersetzung über Gesundheit und Bewegung. Die Förderung der Medienkompetenz bei Jugendlichen umfasst auch die Reflexion über die Grenzen von medialen Handlungen im Hinblick auf Gesundheit und Bewegung.

8.2 Didaktische Grundsätze

Bei der Auswahl der Unterrichtsthemen und Unterrichtsbeispiele ist auf die Lebenswelt sowie auf den motivationalen, kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler Bedacht zu nehmen. Besonders sind sozialstrukturelle und kulturell gesellschaftliche Aspekte zu berücksichtigen, um Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Zugänge zu medienpädagogischen Themen und Inhalten zu ermöglichen.

Die Themenbereiche des Lehrplans Repräsentation, Produktion, Mediensprache und Mediennutzung sind im engen Zusammenhang zu sehen und sollen, abhängig vom jeweiligen Thema, vernetzt werden. Die einzelnen Stufen Wissen, kritische Analyse und Bewerten sowie Handeln bilden die Basis für die Zielorientierung eines medienkundlichen Unterrichts. Dabei soll das Wissen die Grundlage für die kritische Analyse und Bewertung bilden und diese wiederum zu konkretem Handeln hinführen. Im pädagogischen Kontext ist Handeln mit der Reflexion über die Handlung und den dabei entstandenen Produkten verbunden, was wiederum zu neuem Wissen führen kann.

In den Unterrichtsgegenstand Medienkunde sind alle Medien einzubeziehen. Fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten ist besonders zu fördern. Dabei stellt die aktive Einbeziehung von Medienexpertinnen und -experten, Journalistinnen

und Journalisten, Medienproduzentinnen und –produzenten ein wesentliches Element der Unterrichtsgestaltung dar.

8.3 Lehrstoff – Kernbereich

8.3.1 Repräsentation

1. und 2. Klasse

Wissen: Aufbauend auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ist der Unterschied zwischen Wirklichkeit und medialer Darstellung der Wirklichkeit an geeigneten Beispielen (Bilder, Zeitungsbeiträge, Spiele usw.) auf vielfältige Weise zu thematisieren. Auf die spezielle Bedeutung der Medienproduzenten und der Art und des Einsatzes von Medien für die mediale Darstellung der Wirklichkeit ist einzugehen. Hinweise auf realistisch bzw. unrealistisch erscheinende Medientexte und auf die Glaubwürdigkeit von Medien und Medientexten sind zu behandeln. Die Wechselwirkung zwischen medialer Darstellung der Welt und eigener Weltsicht soll thematisiert und hinterfragt werden. Querverbindungen zu den Themenbereichen Produktion, Mediensprache und Mediennutzung sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Anhand konkreter Beispiele aus der Medienwelt der Schülerinnen und Schüler (Jugendzeitschriften, Jugendsendungen, Spiele usw.) sind erste Medienanalysen unter den Aspekten der Glaubwürdigkeit und Authentizität von Medien und Medientexten durchzuführen. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Reflexion über mediale Darstellungen der Jugendlichen und über ihr eigenes Selbst- und Weltbild zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Repräsentation sind mediale Darstellungen des eigenen Welt- und Selbstbilds (Bilder, Tondokumente, Videoarbeiten usw.) herzustellen. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln. Weiters sollen verschiedene mediale Darstellungen der Wirklichkeit gezeigt werden können.

3. und 4. Klasse

Wissen: Aufbauend auf den Lehrstoff der 1. und 2. Klasse ist das Wissen über Wirklichkeit und mediale Darstellung der Wirklichkeit auf vielfältige Weise zu erweitern und zu vertiefen. Im Speziellen sollen Simulationen und ihre Anwendungen an Beispielen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden. Kenntnisse über die Bedeutung der Medienproduzenten und der Art und des Einsatzes von Medien für die mediale Darstellung der Wirklichkeit sind durch kulturelle und geschichtliche Kontexte zu vertiefen. Neben den Hinweisen auf realistisch bzw. unrealistisch erscheinende Medientexte und auf die Glaubwürdigkeit von Medien und Medientexten sind die Bereiche Einseitigkeit und Objektivität von Medientexten und die mediale Darstellung von sozialen und kulturellen Gruppen zu behandeln. Die Wechselwirkung zwischen medialer Darstellung der Welt und eigener Weltsicht soll thematisiert und hinterfragt werden. Querverbindungen zu den Themenbereichen Produktion, Mediensprache und Mediennutzung sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Anhand konkreter Beispiele aus der Medienwelt der Schülerinnen und Schüler (Homepages, soziale Netzwerke, digitale Spiele usw.) sind erste Medienanalysen unter den Aspekten der Objektivität von Medientexten und der Darstellung von sozialen und kulturellen Gruppen durchzuführen und Zusammenhänge mit den damit verbundenen Interessen und Absichten herzustellen und zu bewerten. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur Reflexion über mediale Darstellungen von sozialen Gruppen und über ihr eigenes Selbst- und Weltbild zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Repräsentation sind mediale Darstellungen des eigenen Welt- und Selbstbildes im Internet (Homepage, soziale Netzwerke, Simulationen usw.) herzustellen. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln. Es sollen durch bewusstes Auswählen und Nutzen von Medien und Medientexten verschiedene Darstellungen der Wirklichkeit gezeigt werden.

8.3.2 Produktion

1. und 2. Klasse

Wissen: Aufbauend auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ist ein Überblick über die unterschiedlichen Arten der Produktion und der Distribution von Medien und Medientexten zu geben. Es sind erste Einblicke in ökonomische und technische Bedingungen und deren Einfluss auf Produktion, Vertrieb und Auswahl von Medientexten zu erarbeiten. Dabei sind insbesondere Fragen nach dem Einsatz von Technologien beim Produzieren und bei der Distribution von Medientexten und nach Fragen den Eigentumsverhältnissen zu thematisieren. Querverbindungen zu den Themenbereichen Repräsentation, Mediensprache und Mediennutzung sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Anhand konkreter Beispiele aus der Medienwelt der Schülerinnen und Schüler (Werbung, TV-Shows u.v.a.) sind erste Medienanalysen unter ökonomischen Aspekten durchzuführen und Zusammenhänge mit den damit verbundenen Interessen und Absichten herzustellen. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Reflexion über die eigene Verbreitung von Medientexten und den damit verbundenen Interessen und Absichten zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Medienproduktionen sind einfache Produktionsabläufe zu planen, Medienprodukte aus dem Bereich der Printmedien (Schülerzeitung, Geschichtenbuch, Comic-Heft usw.) herzustellen und Überlegungen zum Medienvertrieb anzustellen. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln.

3. und 4. Klasse

Wissen: Aufbauend auf den Lehrstoff der 1. und 2. Klasse sind die Kenntnisse über die Produktion und die Distribution von Medien und Medientexten zu erweitern und zu vertiefen. Im Speziellen soll der österreichische Medienmarkt (Reichweiten, Besitzverhältnisse, Marketing usw.) und seine möglichen Entwicklungen thematisiert werden. Kenntnisse über ökonomische, technische, politische, personelle und institutionelle Bedingungen und deren Einfluss auf Produktion, Vertrieb und Auswahl von Medientexten sind zu vertiefen und zu erweitern. Neben den Fragen zum Einsatz

von Technologien bei der Medienproduktion und zu den Eigentumsverhältnissen sollen auch Themen wie Medienkonzentration und Medienkonzerne, Mediengesetze und Teilhabe an Medienproduktion behandelt werden.

Analyse und Bewertung: Anhand konkreter Beispiele aus der Medienwelt der Schülerinnen und Schüler (Online-Zeitungen, soziale Netzwerke usw.) sind Medienanalysen unter ökonomischen, institutionellen, personellen und politischen Aspekten durchzuführen und Zusammenhänge mit den damit verbundenen Interessen und Absichten herzustellen und zu bewerten. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Reflexion über die eigene Verbreitung von Medientexten und die damit verbundenen Interessen und Absichten zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Medienproduktionen sind Auftritte im Internet (Homepage, Weblogs, soziale Netzwerke usw.) zu planen und zu gestalten und Überlegungen zum Medienvertrieb (Provider, Domain, Server) anzustellen. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln.

8.3.3 Mediensprache

1. und 2. Klasse

Wissen: Aufbauend auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ist ein Überblick über die unterschiedlichen Mediensprachen, ihre Kombinationen und die dazu gehörigen Medien zu erarbeiten (mündliche und schriftliche Sprache, Bilder, bewegte Bilder, Töne). Zu den unterschiedlichen Gestaltungsmittel, insbesondere auf die Gestaltungstechnik, ist hinzuzuführen. Querverbindungen zu den Themenbereichen Repräsentation, Produktion und Mediennutzung sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Anhand konkreter Beispiele aus der Medienwelt der Schülerinnen und Schüler (Bilder, Werbung, Pop-Videos usw.) sind erste Medienanalysen unter gestaltungstechnischen Aspekten durchzuführen und einfache Zusammenhänge zwischen Gestaltungstechniken und Medienbotschaft herzustellen. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Reflexion über eigene Medientexte zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Mediensprache sind Medien und Medientexte (Bilder, Plakate, Schülerzeitung, Tondokumente, Videoarbeiten usw.) unter Einsatz unterschiedlicher Formensprachen zu gestalten. Dazu sollen kreative und ästhetische Aspekte besondere Berücksichtigung finden. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln.

3. und 4. Klasse

Wissen: Aufbauend auf den Lehrstoff der 1. und 2. Klasse sind die Kenntnisse über die unterschiedlichen Mediensprachen, ihre Kombinationen und die dazu gehörigen Medien, im Speziellen die digitalen Medien, zu vertiefen. Auf die Begriffe Konventionen, Codes und Genres und ihre kulturellen und sozialen Kontexte ist einzugehen. Der Zusammenhang zwischen Inhalt und Form für die Bedeutungskonstruktion von Medien und Medientexten ist zu erarbeiten. Querverbindungen zu den Themenbereichen Repräsentation, Produktion und Mediennutzung sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Anhand konkreter Beispiele aus der Medienwelt der Schülerinnen und Schüler (Homepage, soziale Netzwerke, multimediale Internetpräsentationen u.v.a.) sind Medienanalysen unter den Aspekten Konventionen, Codes und Genre durchzuführen. Dabei sind kulturelle und soziale Kontexte zu berücksichtigen und Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt herzustellen und zu bewerten. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Bewertung und der Reflexion über eigene Medientexte (z.B. Homepage, Weblogs und soziale Netzwerke) zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Mediensprache sind Medien und Medientexte (Bilder, Plakate, Tondokumente, Videoarbeiten und Homepages) unter Einsatz unterschiedlicher Formensprachen zu bestimmten Genres zu gestalten. Dazu sollen kreative und ästhetische Aspekte besondere Berücksichtigung finden. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln.

8.3.4 Mediennutzung

1. und 2. Klasse

Wissen: Aufbauend auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sind die Möglichkeiten für die unterschiedliche Nutzung von Medien und Medientexten (Spiel, Unterhaltung, Information, Lernen, Kommunikation) zu erarbeiten. Die Wirkungen von Medien auf Gefühle und Vorstellungen der Wirklichkeit sind an geeigneten Beispielen auf vielfältige Weise aufzuarbeiten. Dabei sind erste Zusammenhänge zwischen den Absichten der Medienproduzenten und der Wirkung von Medien auf die Rezipienten zu thematisieren. Querverbindungen zu den Themenbereichen Repräsentation, Produktion und Mediensprache sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Die Mediennutzung von Schülerinnen und Schülern soll über einen überschaubaren Zeitraum beobachtet, dokumentiert und unter dem Aspekt der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten analysiert werden. Eine vermehrte Nutzung von bestimmten Medien und Medientexten soll durch einfache Argumente begründet werden. Auf Grundlage der Analyseergebnisse sind für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Reflexion über die eigene Mediennutzung, ihre Gründe und die Wirkung auf Gefühle zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Mediennutzung sind unterschiedliche Medienangebote für unterschiedliche Zwecke (Spiel, Unterhaltung, Information, Lernen, Kommunikation) seitens der Schülerinnen und Schüler auszuwählen und zu nutzen. Weiters sollen Medien und Medientexte (z.B. Bilder, Plakate, Tondokumente und Videoarbeiten) für bestimmte Zielgruppen aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln.

3. und 4. Klasse

Wissen: Aufbauend auf den Lehrstoff der 1. und 2. Klasse sind die Kenntnisse um die Nutzung von Medien und Medientexten (Spiel, Unterhaltung, Information, Lernen, Kommunikation, Simulation) um soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge zu erweitern und zu vertiefen. Im Speziellen sollen österreichische und europäische Studien zum Mediengebrauch von Jugendlichen thematisiert werden. Die Wirkungen

von Medien auf Gefühle, Vorstellungen der Wirklichkeit und Verhaltensorientierungen sind an Hand von digitalen Medien auf vielfältige Weise aufzuarbeiten. Dabei sind Zusammenhänge zwischen den Absichten der Medienproduzenten und der Wirkung von Medien auf die Rezipienten zu thematisieren. Querverbindungen zu den Themenbereichen Repräsentation, Produktion und Mediensprache sind zu ziehen.

Analyse und Bewertung: Die Mediennutzung aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler soll über einen überschaubaren Zeitraum beobachtet, dokumentiert und unter dem Aspekt der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten analysiert werden. Eine vermehrte Nutzung von bestimmten Medien und Medientexten soll durch einfache Argumente begründet und bewertet sowie mögliche Rückschlüsse auf soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge gezogen werden. Für die Schülerinnen und Schüler sind Möglichkeiten der Reflexion über die eigene Mediennutzung und deren Wirkung auf Emotionen, Realitätsvorstellungen und Verhalten zu schaffen.

Handeln: Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Mediennutzung sind unterschiedliche Medienangebote für unterschiedliche Zwecke (Spiel, Unterhaltung, Information, Lernen, Kommunikation, Simulation) seitens der Schülerinnen und Schüler auszuwählen und zu nutzen. Weiters sollen Medien und Medientexte (Bilder, Plakate, Tondokumente, Videoarbeiten, Homepages u.v.a.) für unterschiedliche Zielgruppen unter Berücksichtigung sozialer Zusammenhänge gestaltet werden. Die für die Produktion notwendigen instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei zu vermitteln.

8.3.5 Erweiterungsbereich

„Die Inhalte des Erweiterungsbereichs werden unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Didaktischen Grundsätze festgelegt“ (HS-Lehrplan 2000).

9 Zusammenfassung und Ausblick

Zum Abschluss dieser Arbeit werden überblicksweise Aufbau sowie wichtige Ergebnisse vorgestellt und ein Ausblick auf die nächsten notwendigen Schritte gegeben.

Der Stellenwert von medienpädagogischen Zielsetzungen und Inhalten ist derzeit im deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungssystem eher gering anzusetzen. Das liegt sowohl an der mangelnden Verankerung von medienpädagogischen Inhalten in den Lehrplänen und an der fehlenden Verbindlichkeit zur Umsetzung im Unterricht als auch an der unzureichenden Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen in Hinsicht auf ihre eigene medienpädagogische Kompetenz. Gleichzeitig wird aus lebensweltlichen, gesellschaftspolitischen und bildungstheoretischen Gründen, wie noch genauer ausgeführt wird, die gesellschaftliche Notwendigkeit einer nachhaltigen Medienbildung für die Jugendlichen immer größer. Für diese wissenschaftliche Arbeit ergeben sich daraus als Ausgangslage zwei wesentliche Problematiken. Einerseits bleiben die derzeitigen medienpädagogischen Bemühungen der im österreichischen Bildungssystem gewählten Form des Unterrichtsprinzips Medienbildung nach Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von medienpädagogischen Inhalten und Zielsetzungen aus bereits genannten Gründen auch an österreichischen Schulen ohne großen Erfolg. Andererseits existiert zurzeit kein verordneter Lehrplan für einen eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde an österreichischen Schulen. Daraus ergibt sich die gestellte Forschungsfrage nach Zielen und Inhalten für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I, wobei im Sinne einer Vorentscheidung von den beiden Konzepten Medienkompetenz und Media Literacy ausgegangen wird.

Im anschließenden zweiten Kapitel wird aufgezeigt, in welcher vielfältigen Weise Medien den einzelnen Menschen, die Gesellschaft und die Bildung tangieren. Jugendliche leben heute verstärkt in einer Lebenswelt, die weitgehend von Medien begleitet und strukturiert wird. Viele Lebensbereiche und Handlungen sind ohne Medien kaum mehr denkbar. Die starke Durchdringung des Alltags der Jugendlichen mit Medien verändert nicht nur ihre Lebenswelt, sondern beeinflusst auch wesentlich ihre Selbst- und Weltwahrnehmung. Darüber hinaus haben die Medien in einer sich transformierenden Gesellschaft in Richtung Wissensgesellschaft essentiell an Bedeutung gewonnen. Medien besitzen eine große Bedeutung für die Gestaltung des

gesellschaftlichen Alltags, der Politik und Kultur, und Medienkompetenz gilt als Schlüsselqualifikation für den wissensbasierten Wirtschaftsraum Europa. Aus bildungstheoretischer Sicht eröffnen Medien und Medienhandeln dem Individuum nicht nur viele Möglichkeiten einer veränderten Welt- und Selbstsicht, sondern enthalten auch das Moment der Reflexion. Medien und Medienhandeln stellen somit ein wesentliches Potential für Bildung und Bildungsprozesse dar, das in den Bildungsinstitutionen genutzt werden sollte. Aus dieser wesentlichen Bedeutung der Medien für die Jugendlichen gründet sich abermals die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsgegenstands Medienkunde.

Der Begriff der Medienkunde, der im schulpädagogischen Kontext eng mit schulischen Erziehungs- und/oder Bildungsaufgaben verbunden ist, wird im medienpädagogischen Diskurs unterschiedlich verwendet. Im dritten Kapitel wird gezeigt, dass sich die Zielsetzungen und Inhalte der Medienkunde aus den jeweiligen medienpädagogischen Annahmen entwickeln lassen und daher einer ständigen Änderung unterliegen. Die einzelnen medienpädagogischen Ansätze werden beispielhaft durch Lehrplanentwürfe illustriert. Aus der Perspektive der präventiv-normativen Bewahrpädagogik verfolgt die Medienkunde das Anliegen, Kinder und Jugendliche vor schädlichen Einflüssen durch Massenmedien zu schützen und sie zugleich an wertvolle Medienprodukte heranzuführen. Der funktional-systemorientierte medienpädagogische Ansatz zielt auf die Mediennutzung als Mittel für Information und Bildung ab. Zu einer weiteren Perspektive leitet das kritisch-emanzipatorische Konzept der Medienpädagogik über. Massenmedien werden dabei als politisches und ökonomisches Herrschaftsinstrument betrachtet. Das weiterentwickelte und bis heute gültige handlungsorientierte Konzept der Medienpädagogik führt zu einer rezipientenorientierten Sichtweise, die den Menschen als Rezipient und Produzent von Medien und Medieninhalten in den Mittelpunkt rückt. An dieses Konzept der Handlungsorientierung schließt diese wissenschaftliche Arbeit an. Unter dem Begriff der Medienkunde wird ein eigener Unterrichtsgegenstand verstanden, in dem Medien, Mediensysteme und Medienhandeln selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden. Die Zielsetzungen und Inhalte sollen auf Grundlage der medienpädagogischen Konzepte der Medienkompetenz und der Media Literacy erarbeitet werden.

Im vierten Kapitel wird die Forschungsfrage dieser wissenschaftlichen Arbeit nach Zielen und Inhalten für einen Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I in der derzeitigen deutschsprachigen medienpädagogischen Landschaft verortet. Dazu werden beispielhaft schulische Konzepte für die Medienkunde vorgestellt und Schlüsse für die Konzeptionierung gezogen. Es zeigt sich dabei, dass schulische Konzepte mit einem eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde die größte Verbindlichkeit erreichen, da sie über einen eigenen Lehrplan verfügen, klare Zielsetzungen und Inhalte verfolgen, zeitlich festgelegte Ressourcen aufweisen und in der Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden.

Da die Ziele und Inhalte des Unterrichtsgegenstands Medienkunde - neben dem Konzept der Media Literacy - vor allem auf dem Konzept der Medienkompetenz basieren sollen, werden einzelne Medienkompetenzkonzepte im fünften Kapitel umfassend erörtert. Aus den für diese wissenschaftliche Arbeit geeigneten Konzepten werden neben dem Medienkompetenzkonzept von Baacke jene ausgewählt, die sich erstens auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz beziehen, zweitens alle Medien einbeziehen, drittens einen wesentlichen Bezug auf Reflexion über und mit Medien aufweisen und viertens einen starken Bezug zur Bildungsinstitution Schule haben. Diese Kriterien treffen vor allem für die Konzepte der Medienpädagogen Tulodziecki, Aufenanger und Schorb zu. Aus der zusammenfassenden und vergleichenden Übersicht der genannten Konzepte, bei der jenes von Baacke als Referenzmodell dient, werden wesentliche Punkte abgeleitet und erste Schlüsse für die Konzeptionierung eines eigenen Unterrichtsgegenstands Medienkunde gefolgert:

- Das Konzept der Medienkompetenz ist theoretisch begründet. Es basiert auf dem theoretisch fundierten Kompetenzbegriff nach Chomsky und vor allem auf der Theorie der kommunikativen Kompetenz nach Jürgen Habermas und dem handlungstheoretischen Ansatz nach Baacke. Medienkompetenz gilt als spezielle Ausprägung der kommunikativen Kompetenz, die das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen durch die Verwendung von Medien aller Art erweitert. Eine Reduktion der Medienkompetenz auf eine reine Handhabung bzw. Bedienbarkeit von Medien würde diesen theoretischen Hintergrund ausblenden. Durch die (medien-)

pädagogische Wendung gewinnen die genannten Begriffe Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz für die Bildungsinstitution Schule an Bedeutung. Mit der theoretischen Annahme, dass der Mensch zwar grundsätzlich über Kompetenz verfügt, diese sich jedoch erst in der Interaktion entfalten kann, sind auch pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Kompetenz verbunden. Gleichzeitig ergeben sich aus der medienpädagogischen Perspektive Fragen nach den Zielen und Inhalten eines medienkundlichen Unterrichts.

- Das Konzept der Medienkompetenz verfolgt klare Zielsetzungen. Die medienpädagogische Förderung ist im Allgemeinen auf den medienkompetenten Menschen gerichtet, der durch die Verwendung von Medien aller Art handelnd und kommunizierend an der Welt und Weltgestaltung teilhaben kann, und im Speziellen auf die Fähigkeiten des Einzelnen, um selbstbestimmt, sachgerecht, kreativ und sozial in Medienzusammenhängen handeln zu können.
- Das Konzept der Medienkompetenz bietet einen intentionalen und inhaltlichen Rahmen für einen medienkundlichen Unterricht. Dieser besteht aus dem Handeln mit und in Medien, dem Wissen um Medien und Mediensysteme sowie der kritischen Analyse und Bewertung in Bezug auf Medien, Mediensysteme und Medienhandeln.

Die Konzeption des Unterrichtsgegenstands Medienkunde soll - neben dem Konzept der Medienkompetenz - von Konzepten der Literacy mitgetragen werden. Da eine Reihe von unterschiedlichen Literacy - Konzepten existiert, werden diese im sechsten Kapitel zuerst nach Zielsetzung und Bildungsgehalt gegliedert und auf die Bereiche Information Literacy und Media Literacy verdichtet. In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird vornehmlich auf die Konzepte der Media Literacy Bezug genommen, da diese die kritische Reflexion, die Selbst- und Weltwahrnehmung und die kreative Gestaltung von Medien und Medientexten thematisieren. Stellvertretend für die zahlreichen Konzepte, die sich meist an der Definition der National Leadership Conference on Media Literacy am Aspen Institute aus dem Jahre 1992 orientieren, werden das Konzept Media Education von David Buckingham und das Konzept MediaLit Kit des amerikanischen Centers for Media Literacy näher vorgestellt und beschrieben. Die letztgenannten Konzepte sind nicht nur gelungene Beispiele für eine zeitgemäße Darstellung der Media Literacy, sondern enthalten auch viele

Umsetzungsmöglichkeiten für die schulische Praxis. Beim Vergleich der einzelnen Konzepte der Media Literacy kristallisieren sich die folgenden gemeinsamen Punkte heraus:

- Das Konzept der Media Literacy basiert auf dem Begriff Literacy, der sich grundsätzlich auf die Fähigkeit des Lesens und Schreibens von Symbolen und Zeichen bezieht und kulturell begründet ist.
- Das Konzept der Media Literacy verfolgt klare Zielsetzungen. Diese orientieren sich mehrheitlich an der Definition der National Leadership Conference on Media Literacy am Aspen Institute aus dem Jahre 1992.
- Das Konzept der Media Literacy bietet einen inhaltlichen Rahmen für einen medienkundlichen Unterricht in Form von key concepts oder key aspects. Diese umfassen bei den meisten Media Literacy Konzepten die vier Elemente production/author, language, representation and audience. Durch die Beschäftigung mit den key concepts entstehen sowohl Möglichkeiten, um sich kritisch-analytisch und kreativ-handelnd mit Medien auseinanderzusetzen, als auch Anlässe für die jungen Menschen, um sich selbst zum eigenen Handeln und Wissen in ein reflexives Verhältnis setzen zu können.

Im siebten Kapitel werden grundlegende lehrplantheoretische Überlegungen für die Konzeptionierung des Unterrichtsgegenstands Medienkunde angestellt. Dabei werden fachwissenschaftliche und pädagogische Grundlagen sowie Grundlagen den Lehrstoff betreffend geklärt und festgelegt. Die Klärungsprozesse sind dabei als begründete Entscheidungsprozesse zu verstehen, bei denen die Entscheidungen letztlich weder aus empirischen Ergebnissen noch aus normativen Vorgaben abgeleitet werden können, sondern vor dem Hintergrund verschiedener Gesichtspunkte zu fällen und zu legitimieren sind. Insofern können die Entscheidungen auch keinen Anspruch auf Absolutheit erheben. Sie hätten grundsätzlich auch anders ausfallen können und bleiben letztlich auch für begründete Abänderungen offen. Die fachwissenschaftliche Verortung basiert auf den Konzepten der Medienkompetenz und der Media Literacy. Obwohl sich die beiden Konzepte in ihrer theoretischen Begründung, in ihrem historischen Verlauf und in ihrer konzeptionellen Darstellung unterscheiden, weisen sie doch wesentliche Gemeinsamkeiten auf. Aus der Zusammenführung der beiden Konzepte mittels einer Matrix können zwölf Themenbereiche konstruiert werden, die unterschiedliche Zugänge und Handlungsanlässe zu und mit Medien

im schulischen Kontext ermöglichen und den Zielsetzungen der Medienkompetenz und Media Literacy förderlich sind. Sie bilden gemeinsam die Grundlage für die fachwissenschaftliche Verortung des Unterrichtsgegenstands Medienkunde:

- Wissen um das Verhältnis von Medien, Wirklichkeit und Darstellung der Wirklichkeit und die damit verbundenen kulturellen Kontexte; Wissen um Produktion und Distribution von Medien und die damit verbundenen Interessen und Absichten; Wissen um Mediensprachen und ihre kulturellen Kontexte; Wissen um die unterschiedliche Nutzung und Wirkung von Medien.
- Kritische Analyse von Medien und Medientexten in Bezug auf die Darstellung der Wirklichkeit und Bewertung und Reflexion der eigenen Welterfahrung und -konstruktion; kritische Analyse von Produktion und Distribution von Medien und Bewertung und Reflexion der eigenen Mediendistribution; Analyse der Formensprache und Gestaltungsmittel von Medien und Medientexten; Analyse, Bewertung und Reflexion der eigenen und fremden Mediennutzung und ihre Wirkung auf Emotionen, Realitätsvorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierung.
- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten und Darstellung der eigenen Weltsicht in und durch Medien; Produktion und Distribution von eigenen Medien und Medientexten; kreatives Handeln mit Medien und Medientexten; eigenes Auswählen und Nutzen von unterschiedlichen Medienangeboten und Gestalten eigener Medien und Medientexte für bestimmte Zielgruppen.

Die pädagogische Legitimation basiert auf dem allgemeinen Bildungsziel des österreichischen Lehrplans. Für die Strukturierung des Fachlehrplans werden als Zielaspekte die drei Bereiche der Medienkompetenz, nämlich Wissen, Analyse und Bewertung sowie Handeln festgelegt. Die vier Elemente der Media Literacy dienen als übergeordnete Themen, an denen die Zielaspekte im schulischen Kontext umgesetzt werden sollen. Aus den zwölf Themenbereichen der Matrix werden sowohl Teilziele als auch konkrete Inhalte für die einzelnen Jahrgangsstufen abgeleitet. Um sicher zu stellen, dass die schulischen medienpädagogischen Aktivitäten zur Bildung einer umfassenden Medienkompetenz bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern führen, werden die Lehrinhalte an den Momenten Individualität, Kollektivität, Wirtschaft und Demokratie orientiert. Die altersgemäße

Zuteilung des Lehrstoffs für die beiden Doppeljahrgänge erfolgt unter Beachtung des motivationalen, kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstands der Schülerinnen und Schüler.

Auf Grund lehrplantheoretischer Überlegungen wird im achten Kapitel ein möglicher Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I mit Bildungs- und Lehraufgaben, mit einem Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule, mit Beiträgen zu den Bildungsbereichen, mit didaktischen Grundsätzen und mit dem Lehrstoff konzipiert. Die Konzeption gilt im Sinne dieser wissenschaftlichen Arbeit als eine mögliche Grundlage für eine gesellschaftliche Lehrplandiskussion im Hinblick auf einen eigenen Unterrichtsgegenstand Medienkunde.

Ein kurzer Ausblick auf notwendige weiterführende Aufgaben soll diese Arbeit abrunden. Der konzipierte Lehrplan enthält eine Vielzahl von Zielen, Themen und Inhalten für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde. Diese sind insgesamt allgemein formuliert und bedürfen für die praktische Umsetzung im Unterricht einer didaktischen und methodischen Konkretisierung. Seitens der Fachdidaktik besteht der Auftrag, den einzelnen übergeordneten Themen konkrete Unterrichtsthemen und Unterrichtsinhalte zuzuordnen. Dazu wird es notwendig sein, praktische Umsetzungsstrategien gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln und die diversen Entwicklungsprozesse wissenschaftlich zu begleiten.

Obwohl bereits eine Fülle von Unterrichtsmaterialien für die medienpädagogische Arbeit existiert, wird es notwendig sein, einerseits deren Eignung für den konzipierten Lehrplan Medienkunde von Fall zu Fall zu prüfen und andererseits zusätzliche Unterrichtsmittel zu erstellen, die sowohl das Lehrpersonal als auch die Schülerinnen und Schüler für einen zielgerichteten Unterricht benötigen. Dabei sind besonders die didaktischen Potenziale der digitalen Medien nutzbar zu machen.

Um den medienkundlichen Unterricht zielorientiert, pädagogisch und inhaltlich kompetent planen, durchführen und reflektieren zu können, sind medienpädagogische Kompetenzen der Lehrpersonen notwendig. Diesbezüglich sind die für die Lehrerausbildung und -fortbildung zuständigen Universitäten und Hochschulen gefordert, Aus- und Fortbildungskonzepte für Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsgegenstands Medienkunde zu erstellen.

Schließlich muss der Unterrichtsgegenstand Medienkunde, d.h. seine konkrete Umsetzung in der Bildungsinstitution Schule und die dazugehörige Unterrichtsführung wissenschaftlich

begleitet, evaluiert und auf Grundlage der Evaluationsergebnisse weiterentwickelt werden. Aus dieser Perspektive soll diese wissenschaftliche Arbeit als ein weiterer Anstoß für die verbindliche Verankerung von medienpädagogischen Inhalten in Schule und Unterricht verstanden werden.

10 Literaturverzeichnis

- Brockhaus - Die Enzyklopädie. 21. Aufl.: Bd 1 - 30 (2006). 21. Aufl. Leipzig, Mannheim: Brockhaus (15).
- Keine Bildung ohne Medien. Medienpädagogisches Manifest (2009). Online verfügbar unter www.medienpaed.com/manifest_2009.pdf.
- Aigner, Helmut (1991): Lehrplanerstellung im berufsbildenden Schulwesen. Eine Handreichung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Wien.
- Anritter, Wolfgang; Schill, Wolfgang (2008): Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule - zwischen Zweifel und Zuversicht. In: Jürgen Lauffer, Renate Röllecke und Dieter Baacke (Hg.): Mit Medien bilden. Der Seh-Sinn in der Medienpädagogik; Konzepte - Projekte - Positionen. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Dieter-Baacke-Preis - Handbuch), S. 84–103.
- Apel, Hans Jürgen; Sacher, Werner (Hg.) (2007): Studienbuch Schulpädagogik. 3., durchges. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, 2949).
- Aufderheide, Patricia (2001): Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. In: Robert Kubey (Hg.): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. [New ed.]. New Brunswick NJ u.a: Transaction (Information and behavior series, 6), S. 79–86.
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verl.-Service (Schriftenreihe "Enquete-Kommission", 4), S. 15–22.
- Aufenanger, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung. Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: *Bertelsmann Briefe* (142), S. 21–24.
- Aufenanger, Stefan (2001): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In: Uwe Beck (Hg.): Tagungsband edut@ain 2000. Karlsruhe, S. 15–21. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//publikationen1.html>.
- Aufenanger, Stefan (2002): Medienerziehung und Medienkompetenz. In: Thomas Gruber (Hg.): Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft? Chancen und Risiken moderner Kommunikation. München: Bayerischer Rundfunk, S. 119–123.
- Aufenanger, Stefan (2006): Medienkritik. Alte und neue Medien unter der Lupe. In: *Computer + Unterricht* 64 (16), S. 6–9.
- Aufenanger, Stefan (2008a): Erfolge und Probleme. Blick über den Tellerrand: "Media-Literacy"-Förderung in Europa. In: *Funkkorrespondenz* 56 (18).
- Aufenanger, Stefan (2008b): Mediensozialisation. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 87–92.
- Aufenanger, Stefan (2008c): Quo vadis Medienpädagogik? Zum Verhältnis von Medienkompetenz und Jugendmedienschutz. In: Thomas Dörken-Kucharz und Stefan Aufenanger (Hg.): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes?. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos (Jugendmedienschutz und Medienbildung, 1), S. 61–67.
- Aufenanger, Stefan; Wagner, Wolf-Rüdiger (2006): Kritischen Umgang mit Medien lernen. In: *Computer + Unterricht* 64 (16), S. 10–16.
- Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Auflage. München: Juventa Verlag.

Baacke, Dieter (1987): Medienpädagogik im Umbruch. In: *Landeszentrale für politische Bildung/Arbeitskreis Medienpädagogik*, S. 11–20. Online verfügbar unter http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_umbruch.shtml.

Baacke, Dieter (1992a): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Wolfgang Schill, Gerhard Tulodziecki und Wolf-Rüdiger Wagner (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 33 – 58.

Baacke, Dieter (1992b): Theorie der Medienpädagogik. In: Roland Burkart (Hg.): *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: Braumüller (Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, 8), S. 171–190.

Baacke, Dieter (1996a): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 112–124.

Baacke, Dieter (1996b): Medienkompetenz als Entwicklungschance. In: *medien und erziehung* 40 (4), S. 202–203.

Baacke, Dieter (1996c): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung des Begriffes, der Konjunktur hat. In: *Medien praktisch* (20), S. 4–10.

Baacke, Dieter (1997a): Diskurs der Informationsgesellschaft. In: Deutscher Bundestag (Hg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn: ZV Zeitungs-Verl.-Service (Schriftenreihe "Enquete-Kommission", 4), S. 23–27.

Baacke, Dieter (1997b): Schulen im Strom gesellschaftlicher Kommunikation. Medien und neue Schulfigurationen. In: *Pädagogik* 49 (6), S. 23–25.

Baacke, Dieter (1998a): Medienkompetenz am Beispiel eines 15jährigen Mädchens. Online verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz.htm>.

Baacke, Dieter (1998b): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Interdisziplinäres Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 1998.

Baacke, Dieter (1998c): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Online verfügbar <http://www.bpjm.bund.de/bpjm/redaktion/PDF-Anlagen/baacke-medienkompetenz.property=pdf,bereich=bpjm,sprache=de,rwb=true.pdf>.

Baacke, Dieter (1999a): Medienkompetenz - Facetten und Grundlagen eines Begriffs. In: Fred Schell (Hg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 19–20.

Baacke, Dieter (1999b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*. Bonn, S. 31–35.

Baacke, Dieter (1999c): "Medienkompetenz": theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: *medien und erziehung* 43 (1), S. 7–12.

Baacke, Dieter (2005): Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel der Medienpädagogik. In: Wolfgang Wunden (Hg.): *Öffentlichkeit und Kommunikationskultur*. Münster: LIT (Medien, 8), S. 231–244.

Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Hg. v. Erich Straßner. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Grundlagen der Medienkommunikation, 1).

Baacke, Dieter; Ferchhoff, Wilfried; Vollbrecht, Ralf (1997): Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. In: Jürgen Fritz und Wolfgang Fehr (Hg.): *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–57.

Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hg.) (1999): *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

- Bachmair, Ben (Hg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Bartsch, Paul D.; Endeward, Detlef; Gutenberg, Ulrich (2010): Von der Mediennutzung zu einer nachhaltigen Medienbildung. Ansätze für eine Systematisierung fachintegrierter Medienbildung. In: *Computer + Unterricht* 20 (77), S. 9–11.
- Bauer, Petra; Aufenanger, Stefan (Hg.) (2010): Fokus Medienpädagogik - aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. [Stefan Aufenanger zum 60. Geburtstag gewidmet]. München: kopaed.
- Bauer, Thomas (1979): Curriculumprojekt Medienerziehung in der Hauptschule. (Werkstattbericht, Innsbruck, Oktober 1978). Wien: Österreichischer Bundesverlag (Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht, H. 6).
- Bauer, Thomas A.; Maireider, Axel; Nagl, Manuel (2009): Internet in der Schule. Schule im Internet. Schulische Kommunikationskulturen in der Informationsgesellschaft. Kurzfassung des Forschungsberichtes. Online verfügbar unter www.medienimpulse.at/articles/view/138.
- Benesch-Tschanett, Gerda: Neuer Lehrplan/Oberstufe. GWIKU Haizingergasse.
- BIMEZ (2009): 1. Oö. Jugend-Medien-Studie des BIMEZ. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen in OÖ, 2009. Online verfügbar unter www.bimez.at.
- BIMEZ (2010): Oö. Kinder-Medien-Studie des BIMEZ. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen in OÖ. Unter Mitarbeit von David Pfarrhofer. Online verfügbar unter www.bimez.at.
- Blaschitz, Edith (2008): "Kampf gegen Schmutz und Schund". Medienrezeption in Österreich (1945-1965). In: Edith Blaschitz und Martin Seibt (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis; [Tagung „Be Aware of the Media“]. Wien und Berlin: LIT, S. 136–147.
- Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (2008a): Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich. In: Edith Blaschitz und Martin Seibt (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis; [Tagung „Be Aware of the Media“]. Wien und Berlin: LIT, S. 11–25.
- Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hg.) (2008b): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis; [Tagung „Be Aware of the Media“]. Wien und Berlin: LIT.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo; Tulodziecki, Gerhard (2007): Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonfadelli, Heinz (2008): Wissenskluft-Perspektive. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 270–273.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan; Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas Verlag (Schriftenreihe Medienforschung der LfM, 64).
- Breuer, Klaus-Detlef R.; Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (1979): Medienpädagogik als Vermittlung von Handlungskompetenz. In: Jürgen Hüther, Klaus-Detlef R. Breuer und Bernd Schorb (Hg.): Neue Texte Medienpädagogik. Jahrbuch für Forschung und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 15–34.
- Buckingham, David (2007a): Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity.
- Buckingham, David (2007b): Schooling the Digital Generation. Populare Culture, New Media and the Future of Education. In: *medienimpulse*, März 2007 (59), S. 5–19.
- Buckingham, David (2008): Media education. Literacy, learning, and contemporary culture. Repr. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, David (2010): Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media. In: Ben Bachmair (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 59–71.

Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. BLK. Bonn: BLK (44). Online verfügbar unter <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/MedienerziehunginderSchule.html>.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Grundsatz erlass zur Medienerziehung, 2012. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21812/2012_04.pdf.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheit (2000): Lehrplan der AHS-Unterstufe, 11.05.2000. Online verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheit (2000): Lehrplan der HS, 11.05.2000. Online verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf.

Burkart, Roland (Hg.) (1992): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller (Studienbücher zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, 8).

Burn, Andrew; Durran, James (2007): Media literacy in schools. Practice, production and progression. London: Paul Chapman.

Comenius-Institut (2004): Eckwerte zur Medienerziehung. Reform der sächsischen Lehrpläne. Online verfügbar unter <http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/grundsatzpapiere/Eckwerte%20zur%20Medienerziehung.pdf>.

Deutscher Bundestag (Hg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Deutschland. Bonn: ZV Zeitungs-Verl.-Service (Schriftenreihe Enquete-Kommission, 4). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/goettingen/239250796.pdf>.

Doelker, Christian (2005): Medien als Umwelt: Environmental turn der Medienpädagogik. In: Hubert Kleber und Stefan Aufenanger (Hg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, S. 15–21.

Dörken-Kucharz, Thomas; Aufenanger, Stefan (Hg.) (2008): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes?. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos (Jugendmedienschutz und Medienbildung, 1).

Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker.

Eilerts, Katja; Hilligus, Annegret Helen; Kaiser, Gabriele; Bender, Peter (Hg.) (2011): Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik ; Festschrift für Hans-Dieter Rinkens. Unter Mitarbeit von Hans-Dieter Rinkens. Berlin: LIT-Verlag (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 15).

Eschenauer, Barbara (1989): Medienpädagogik in den Lehrplänen. E. Inhaltsanalyse zu d. Curricula d. allgemeinbildenden Schulen im Auftr. d. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Eschenauer, Barbara (1992): Medienpädagogik in den Lehrplänen: eine wichtige Nebensache. In: Wolfgang Schill, Gerhard Tulodziecki und Wolf-Rüdiger Wagner (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 73–85.

Europäisches Parlament und Europäischer Rat (18.12.2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Zusammenfassung. Fundstelle: Amtsblatt L 394. Online verfügbar unter

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm.

Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Stadtteilschule. (Jahrgangsstufen 5 bis 11). Aufgabengebiete. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2372700/data/aufgabengebiete-sts.pdf>.

Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hg.) (1997): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Fröhlich, Arnold (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung. Tübingen: Niemeyer (Medien in Forschung und Unterricht Serie B, 6).

Fromme, Johannes; Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: *medien und erziehung* (5), S. 46–54.

Gapski, Harald (2003): Zu den Fragen, auf die "Medienkompetenz" die Antwort ist. Ein Aufruf zum diskursiven und interdisziplinären Dialog. In: *Medienwissenschaft Schweiz* (2), S. 50–56.

Giesecke, Hermann (1996): Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.

Giesecke, Hermann (2004): Einführung in die Pädagogik. 7. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Grafe, Silke (2011): "media literacy" und "media (literacy) education" in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 59–80.

Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa Verlag, S. 160–197.

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa Verlag.

Gruber, Thomas (Hg.) (2002): Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft? Chancen und Risiken moderner Kommunikation. München: Bayerischer Rundfunk.

Gysbers, Andre (2008): Lehrer - Medien - Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin: VISTAS Verlag GmbH (Schriftreihe der NLM, 22).

Hacke, Sebastian; Welling, Stefan (2009): Die Wissensgesellschaft und die Bildung des Subjekts - ein Widerspruch? In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (17), S. 1–22. Online verfügbar unter www.medienpaed.com/17/hacke_welling0905.pdf.

Hamm, Ingrid (1995): Bildungszukunft heißt Medienorientierung. In: Jürgen Lauffer und Ingrid Volkmer (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V., 9), S. 109–119.

Hartwich, Dietmar; Swertz, Christian; Witsch, Monika; Meder, Norbert (Hg.) (2007): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik; Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hauf-Tulodziecki, Annemarie; Wilholt-Keßling, Claudia (2010): Leitfaden Portfolio:Medienkompetenz. 2. erweiterte Auflage. Hg. v. Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hildesheim (Medienberatung Niedersachsen, 2). Online verfügbar unter: http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/materialien_verleih/nils_publicationen/medienberatung/web_portfolio2010.pdf.

Hellekamps, Stephanie; Mertens, Gerhard (Hg.) (2009): Schule. Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 2,1/2).

Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2009): Bildungsstandards in der Medienbildung in internationaler Sicht. In: *medienimpulse* (1). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/93>.

Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung - Grundlagen und Beispiele. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): Jahrbuch der Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag, S. 103 -120.

Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hg.) (2010): Jahrbuch der Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag.

Heydrich, Wolfgang (1995): Nachträgliches zu Kompetenz. In: Jürgen Lauffer und Ingrid Volkmer (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V., 9), S. 223–234.

Höhne, Thomas (2006): Wissensgesellschaft. In: Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, S. 297–305.

Hopmann, Stefan; Künzli, Rudolf (1998): Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. In: Rudolf Künzli und Stefan Hopmann (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. 1. Aufl. Chur: Rüegger, S. 17–34.

Hug, Theo (2002): Medienpädagogik - Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In: Gebhard Rusch (Hg.): Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl., S. 189–207.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 93–99.

Hüther, Jürgen (2005): Mediendidaktik. In: Jürgen Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed, S. 234–240.

Hüther, Jürgen; Breuer, Klaus-Detlef R.; Schorb, Bernd (Hg.) (1979): Neue Texte Medienpädagogik. Jahrbuch für Forschung und Praxis. München: Ehrenwirth.

Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Jürgen Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed, S. 116–127.

Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed.

Jarren, Otfried; Wassmer, Christian (2009): Medienkompetenz - Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. In: *medien und erziehung* 53 (3), S. 46–51.

Jones, Sigrid (2008): Medienpädagogik in Österreich aus internationaler Perspektive - Strategien für die Zukunft. In: Edith Blaschitz und Martin Seibt (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis; [Tagung „Be Aware of the Media“]. Wien und Berlin: LIT, S. 189–200.

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung, 3189).

Kammerl, Rudolf; Mayrberger, Kerstin (Hg.) (2011): Medienbildung in der Schule. Ergebnisse der Arbeitsgruppen. "Keine Bildung ohne Medien". TU Berlin, 23. bis 25. März 2011. Online verfügbar unter http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongressdokumentation/medienpaed-kongress2011-ag-ergebnisse_medienbildung-schule.pdf.

Kammerl, Rudolf; Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hg. v. Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein. Universität Hamburg, Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf.

Kellner, Douglas; Share, Jeff (2005): Media Literacy in the USA. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15.06.2005 (11). Online verfügbar unter http://www.medienpaed.com/05-1/kellner_share05-1.pdf.

Kemper, Herwart (2009): Das Modell "Schule" und seine geschichtliche Ausdifferenzierung im Spannungsfeld von "Allgemeiner Bildung für alle" und "Individueller Unterricht des Schülers". In: Stephanie Hellekamps und Gerhard Mertens (Hg.): *Schule*. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 2,1/2), S. 31–42.

Kerstiens, Ludwig (1971): *Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht*. 2., veränderte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 37. - 40. Tsd., durch ein kritisches Vorwort erg. Auflage. Weinheim: Beltz (Beltz Studienbuch, 1).

Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Kleber, Hubert; Aufenanger, Stefan (Hg.) (2005): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: kopaed.

Koller, Hans-Christoph (2008): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher Pädagogik/Erziehungswissenschaft, 480).

Kremmel, Michael (2010): "Am schlimmsten ist ein veralteter Lehrkörper". *Medienbildung*. Online verfügbar unter <http://derstandard.at/1262209096790/Medienbildung-Am-schlimmsten-ist-ein-veralteter-Lehrkoerper>.

Krucsay, Susanne (1992): *Medienpädagogik*. In: *medienimpulse* (1), S. 8–14.

Krucsay, Susanne (1999): Visionen zu einer Neuordnung der Lehrerbildung Medienerziehung. In: *medienimpulse* (28), S. 41–44.

Krucsay, Susanne (2000): Neue Medien und Medienpädagogik - eine ungeklärte Beziehung. In: *Schulheft* (99), S. 21–30.

Krucsay, Susanne (2005): Medienerziehung in Österreich. Versuch einer Standortbestimmung aus der Sicht einer Verwaltungsbeamtin. In: Hubert Kleber und Stefan Aufenanger (Hg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: kopaed, S. 290–298.

Krucsay, Susanne (2008): Digital Literacy - gegen den Strich gelesen. In: Edith Blaschitz und Martin Seibt (Hg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*; [Tagung „Be Aware of the Media“]. Wien und Berlin: LIT, S. 52–62.

Krucsay, Susanne (2009): Assoziationen zu Dokumenten und wohlklingenden Worten. In: *medienimpulse* (1). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/105>.

Krucsay, Susanne (2010): Medienbildung - ein Unterrichtsprinzip mit Mehrwert. Versuch einer Annäherung. In: *medienimpulse* (2), S. 1–3. Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/223>.

- Kubey, Robert (Hg.) (2001): *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. [New ed.]. New Brunswick NJ u.a: Transaction (Information and behavior series, 6).
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: *Medien praktisch* (2), S. 11–15.
- Kübler, Hans-Dieter (2005): Computer installiert - (Medien-)Pädagogik passe? Eine Zwischenbilanz zu Medien und Schule. In: *medien und erziehung* 49 (2), S. 9–16.
- Kübler, Hans-Dieter (2006): Die "blaue Blume" der Medienpädagogik - sie blühte anfangs eher unscheinbar. In: *medien und erziehung* 50 (5), S. 14–21.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2000): Vorläufige Rahmenrichtlinien. Moderne Medienwelten Sekundarschule. Wahlpflichtkurs: Schuljahrgänge 7-10. Online verfügbar unter http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/wpkmmsek.pdf.
- Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hg.) (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. 1. Aufl. Chur: Rüegger.
- Landesinstitut für Schule NRW (2002): *Portfolio:Medienkompetenz*. Log:Buch.
- Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) (2004): *Medienerziehung in der Berliner Schule*. Berlin: Oktoberdruck. Online verfügbar unter <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5440.de/medienerziehung.pdf>.
- Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate; Baacke, Dieter (Hg.) (2008): *Mit Medien bilden. Der Seh-Sinn in der Medienpädagogik; Konzepte - Projekte - Positionen*. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Dieter-Baacke-Preis - Handbuch).
- Lauffer, Jürgen; Volkmer, Ingrid (Hg.) (1995): *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt*. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V., 9).
- LKM (2008): *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*. LKM-Positionspapier. Online verfügbar unter <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf>.
- Macha, Hildegard; Witzke, Monika; Mertens, Gerhard (Hg.) (2009): *Familie - Kindheit - Jugend - Gender*. Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 3,1/2).
- Marotzki, Winfried (2003): *Medienbildung und digitale Kultur*. In: *Magdeburger Wissenschaftsjournal* (1-2/2003), S. 3–8. Online verfügbar unter www.uni-magdeburg.de/MWJ/MWJ2003/marotzki.pdf.
- Marotzki, Winfried (2007): *Dimension der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film)*. In: Dietmar Hartwich, Christian Swertz, Monika Witsch und Norbert Meder (Hg.): *Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik*; Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 127–140.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): *Medienbildung*. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 100–109.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2010): *Dimension strukturaler Medienbildung*. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): *Jahrbuch der Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–40.
- Masterman, Len (2001): *A Rationale for Media Education*. In: Robert Kubey (Hg.): *Media Literacy in the Information Age: Current perspectives*. [New ed.]. New Brunswick NJ u.a: Transaction (Information and behavior series, 6), S. 15–68.

- Meder, Norbert (1999): Computer und Bildung. Vorlesungsskript. Universität Bielefeld. Bielefeld, 1999. Online verfügbar unter http://www.multimedia-pflege.de/paed/lernen/nt_bldgkurz.html.
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. 2. wesentlich erw. Aufl. Würzburg: Königshausen & Neumann (Schriften zur wissenschaftlichen Pädagogik, 2).
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 55–73.
- Meder, Norbert (2008): Bildung und virtuelle Welten - Cyberbildung. In: Winfried Marotzki (Hg.): Internet - Bildung - Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Medienbildung und Gesellschaft, 1), S. 227–239.
- Meder, Norbert (2009): Klassifikation der Medien und ihre Funktion. In: Hildegard Macha, Monika Witzke und Gerhard Mertens (Hg.): Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft, / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 3,1/2), S. 743–750.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010): JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf>.
- Meister, Dorothee M. (2009): Medienkompetenz. In: Hildegard Macha, Monika Witzke und Gerhard Mertens (Hg.): Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft, / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 3,1/2), S. 919–930.
- Menck, Peter (2006): Unterricht - was ist das? Eine Einführung in die Didaktik. Norderstedt: Books on Demand.
- Merz-Abt, Thomas (2005): Medienbildung in der Volksschule. Grundlagen und konkrete Umsetzung. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Messinger, Heinz; Rüdenberg, Werner (1987): Großes Schulwörterbuch ENGLISCH-DEUTSCH. 17. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Misar-Dietz, Christina (2010): Mediennutzung von Jugendlichen. Erhebung zum Medienalltag von Österreichs SchülerInnen der 7. bis 13. Schulstufe. Buch, Internet, Fernsehen, Hörfunk, Zeitung/Zeitschrift. Buchmarketing. Wien. Online verfügbar unter http://www.medienpuzzle.at/downloads/Mediennutzung_Publikation.pdf.
- Mitgutsch, Konstantin (2008): Medienkompetenz - Formel oder Leerformel? In: Edith Blaschitz und Martin Seibt (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis; [Tagung „Be Aware of the Media“]. Wien und Berlin: LIT, S. 94–103.
- Moser, Heinz (2006): Standards für die Medienbildung. Ein Standardmodell aus der Schweiz. In: *Computer + Unterricht* (63), S. 49–55.
- Moser, Heinz (2010a): Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag, S. 59 - 79.
- Moser, Heinz (2010b): Schule 2.0. Medienkompetenz für den Unterricht. Köln: Link (Schulmanagement konkret, Bd. 20).
- Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse. In: Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 41–58.

- Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Fachtagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. München: kopaed.
- Moser, Heinz; Hipfl, Brigitte; Hug, Theo; Meister, Dorothee M.; Sesink, Werner (Hg.) (2008): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Müller, Walter (2007): Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung. In: Hans Jürgen Apel und Werner Sacher (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3., durchges. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, 2949), S. 71–103.
- National Association for Media Literacy Education: Core Principles of Media Literacy Education NAMLE. Online verfügbar unter <http://namle.net/publications/core-principles/>.
- Nermin, Ismail (2010): Mediale Welt ist bereits Routine. Experten fordern eigenes Schulfach zur Internetnutzung. In: *Der Standard* 2010, 07.07.2010, S. 12.
- Niesyto, Horst (2006): Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit. In: *medien und erziehung* 50 (5), S. 29–37.
- Niesyto, Horst (2008): Medienkritik. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 129–135.
- Nolda, Sigrid (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 675).
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektive, Potenziale und Probleme - Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 1–31. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/zs/content/view/35/40/>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Ortner, Christina (2008): Online-Risiken und -Chancen für Kinder und Jugendliche: Österreich im europäischen Vergleich. Bericht zum österreichischen EU Kids Online-Projekt. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/eu_kids_bericht.xml.
- Petschenig, Michael (1971): Der kleine Stowasser. Lateinisch=deutsches Schulwörterbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Piette, Jacques; Giroux, Luc (2001): The Theoretical Foundations of Media Education Programs. In: Robert Kubey (Hg.): *Media literacy in the information age. Current perspectives*. [New ed.]. New Brunswick NJ u.a: Transaction (Information and behavior series, 6), S. 89–134.
- Potter, W. James (1998): *Media literacy*. Thousand Oaks: SAGE.
- Pungente, John (1989): *Media Literacy Key Concepts*. Media Awareness Network. Online verfügbar unter http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/key_concept.cfm.
- Rein, Antje von (1996): Medienkompetenz - Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft. In: Antje von Rein (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 11–23.
- Rein, Antje von (Hg.) (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Roth, Leo (Hg.) (2001): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Rusch, Gebhard (Hg.) (2002): *Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Juni 2004): *Eckwerte zur Medienerziehung*. Online verfügbar unter <http://www.sachsen-macht->

schule.de/apps/lehrplandb/downloads/grundsatzpapiere/Eckwerte%20zur%20Medienerziehung.pdf.

Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Schell, Fred (Hg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Fachtagung Medienkompetenz. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11).

Schell, Fred (2007): Mediennutzung, Medienaneignung und medienpädagogische Folgerungen. In: *medienimpulse* (60), S. 17–18.

Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.) (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Schludermann, Walter (1994): Medien- und bildnerische Erziehung. Zunehmende Mediatisierung der Umwelt. In: *medienimpulse* (10), S. 59–64.

Schorb, Bernd (1995): Medienkompetenz in Europa. Die vielfältigen und unterschiedlichen Wege dahin zu gelangen. In: Jürgen Lauffer und Ingrid Volkmer (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V., 9), S. 166–178.

Schorb, Bernd (1997): Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verl.-Service (Schriftenreihe "Enquete-Kommission, 4), S. 63–75.

Schorb, Bernd (1999): Die Lernorte und die erwerbaren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In: Fred Schell (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 390 – 416.

Schorb, Bernd (2001): Medien oder Kommunikation - wofür soll sich Kompetenz entfalten?. In: *medienimpulse*, S. 12–16.

Schorb, Bernd (2005a): Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed, S. 257–262.

Schorb, Bernd (2005b): Medienkunde. In: Jürgen Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed, S. 263–264.

Schorb, Bernd (2005c): Medienpädagogik und Sozialisation. In: Hubert Kleber und Stefan Aufenanger (Hg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, S. 64–73.

Schorb, Bernd (2007): Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz. In: Bernd Schorb, Niels Brügggen und Anke Dommaschk (Hg.): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München: kopaed (eLearning, 2), S. 15–34.

Schorb, Bernd (2008a): Die medienpädagogische Position von Martin Keilhacker. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 51–60.

Schorb, Bernd (2008b): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 75–86.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *medien und erziehung* 53 (5), S. 50–56.

Schorb, Bernd (2010): Medienalltag und Jugend. In: Petra Bauer und Stefan Aufenanger (Hg.): Fokus Medienpädagogik - aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. [Stefan Aufenanger zum 60. Geburtstag gewidmet]. München: kopaed, S. 117–136.

Schorb, Bernd; Brüggem, Niels; Dommaschk, Anke (Hg.) (2007): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München: kopaed (eLearning, 2).

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Sesink, Werner (2004): In-formatio: die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: LIT (Bildung und Technik, 3).

Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Share, Jeff (2009): Media literacy is elementary. Teaching youth to critically read and create media. New York: Lang (Rethinking childhood, 41).

Sofos, Alivisos (2010): Digital Literacy as a Category of Media Competence and Literacy. An Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Petra Bauer und Stefan Aufenanger (Hg.): Fokus Medienpädagogik - aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. [Stefan Aufenanger zum 60. Geburtstag gewidmet]. München: kopaed, S. 62–82.

Spanhel, Dieter (1999): Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule - Bedingungen, Möglichkeiten, konkrete Beiträge. In: Fred Schell (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 159–166.

Swertz, Christian (2006): Neue Medien. In: Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, S. 199–207.

Swertz, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik. In: Dietmar Hartwich, Christian Swertz, Monika Witsch und Norbert Meder (Hg.): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik; Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 213–222.

Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien. In: Hildegard Macha, Monika Witzke und Gerhard Mertens (Hg.): Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 3,1/2), S. 751–780.

Swertz, Christian (2010): Lessons learned. Entwicklung eines Konzeptes für die Förderung multimodaler Lesekompetenz in Österreich auf der Grundlage einer Analyse internationaler Erfahrungen. Bericht an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Unter Mitarbeit von Clemens Fessler.

Swertz, Christian; Fessler, Clemens (2010): Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs. In: *medienimpulse* (4). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/272>.

Tangens, Rena (1997): Auf dem Weg zu einer Kommunikationsgesellschaft. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verl.-Service (Schriftenreihe "Enquete-Kommission", 4), S. 147–161.

Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Fred Schell (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 50–59.

Theunert, Helga (2008): Qualitative Medienforschung. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 301–307.

Thoman, Elizabeth; Jolls, Tessa (2005): Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education. CML MediaLitKit. http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf.

Thüringer Kultusministerium (2004): Medienkompetenz in der Grundschule, 2004. Online verfügbar unter http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=20024&name=DLFE-69.pdf.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Medienkunde. Kursplan. Weimar: Gutenberg Druckerei. Online verfügbar unter <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload274.pdf>.

Treumann, Klaus Peter; Burkatzki, Eckhard; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe et al. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Tulodziecki, Gerhard (1992): Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung - Konsequenzen für die Medienpädagogik. In: Wolfgang Schill, Gerhard Tulodziecki und Wolf-Rüdiger Wagner (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 59–72.

Tulodziecki, Gerhard (1995a): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard (1995b): Innovative Möglichkeiten einer handlungsorientierten Medienpädagogik in der Schule. In: Jürgen Lauffer und Ingrid Volkmer (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V., 9), S. 95–108.

Tulodziecki, Gerhard (1997a): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard (1997b): Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. Fachtagung "Schulen ans Netz" - eine erste Zwischenbilanz. Köln, 1997. Online verfügbar unter <http://www.jott-we-de.de/infosozial/data/Tulodzie.htm>.

Tulodziecki, Gerhard (1997c): Thesen zum Beitrag der Schule zur Medienpädagogik. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungsverl.-Service (Schriftenreihe "Enquete-Kommission", 4), S. 53–62.

Tulodziecki, Gerhard (2001a): Medien in Unterricht und Erziehung. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, S. 829–838.

Tulodziecki, Gerhard (2001b): Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule. Fachtagung "Medienkompetenz". Bundes-Länder-Konferenz, 08.05.2001. Online verfügbar unter <http://bildungserver.hamburg.de/contentblob/2525518/data/pdf-dokumentation-semikwerkstatt-medienkompetenz-.pdf>.

Tulodziecki, Gerhard (2004a): Entwicklung eines Schulkonzepts Medienbildung. In: *medienimpulse* (48), S. 11–21.

Tulodziecki, Gerhard (2004b): Entwicklung eines Schulkonzepts Medienbildung. Teil 2. In: *medienimpulse* (49), S. 45–51.

Tulodziecki, Gerhard (2005): Medienpädagogik in der Krise? In: Hubert Kleber und Stefan Aufenanger (Hg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, S. 22–37.

Tulodziecki, Gerhard (2006): Schulische Medienpädagogik - von den 1950er Jahren bis heute. In: *medien und erziehung* 50 (5), S. 49–56.

Tulodziecki, Gerhard (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen -. Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. In: *medienimpulse* (59), S. 24–35. Online verfügbar unter

http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/Tulodziecki-Was_Schuelerinnen_und_Schueler.pdf.

Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienkunde. In: Uwe Sander, Friederike Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 123–129.

Tulodziecki, Gerhard (2010a): Medienbildung in der Schule. In: Petra Bauer und Stefan Aufenanger (Hg.): Fokus Medienpädagogik - aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. [Stefan Aufenanger zum 60. Geburtstag gewidmet]. München: kopaed, S. 45–61.

Tulodziecki, Gerhard (2010b): Medienkompetenz und/oder Medienbildung. In: *medien und erziehung* 54 (3), S. 48–53.

Tulodziecki, Gerhard (2010c): Standards für die Medienbildung als Grundlage für die empirische Erfassung Medienkompetenz-Niveaus. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): Jahrbuch der Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag, S. 81–103.

Tulodziecki, Gerhard (2011a): Kompetenz und/oder Bildung? In: Katja Eilerts, Annegret Helen Hilligus, Gabriele Kaiser und Peter Bender (Hg.): Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik; Festschrift für Hans-Dieter Rinkens. Unter Mitarbeit von Hans-Dieter Rinkens. Berlin: LIT-Verl (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 15), S. 53–70.

Tulodziecki, Gerhard (2011b): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 11–39.

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta (Handbuch Medienpädagogik, Bd. 2).

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, 3414).

Vollbrecht, Ralf (1999): Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts. In: *medien und erziehung* 43 (1), S. 13–18.

Wagner, Silvia (2010): Fundus Medienpädagogik. 50 Methoden und Konzepte für die Schule. Weinheim: Beltz (Beltz Medienpädagogik).

Wagner, Ulrike (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. München: kopaed.

Weinert, Franz E. (Hg.) (2002a): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

Weinert, Franz E. (2002b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.

Wijnen, Christine W. (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. München: kopaed.

Wunden, Wolfgang (Hg.) (2005): Öffentlichkeit und Kommunikationskultur. Münster: LIT (Medien, 8).

Curriculum Vitae

Wolfgang Schweiger, MSc

Geburtstag: 29. April 1960

Geburtsort: Melk

Wohnort: Marbach an der Donau

Familienstand: verheiratet

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

1978: Reifeprüfung am BORG St. Pölten

1981: Lehramtsprüfung für Hauptschulen (Mathematik und Musikerziehung) an der Pädagogischen Akademie Krems

1985: Erweiterungsprüfung aus Physik und Chemie am Pädagogischen Institut Baden

1994: Erweiterungsprüfung aus Werkerziehung/Technischer Bereich am Pädagogischen Institut Baden

2000: Lehramtsprüfung für Polytechnischen Schulen (Mathematik und Naturkundlich-technischer Studienbereich) am Pädagogischen Institut Baden

2003: Schulmanagementlehrgang für Bezirksschulinspektor/innen am Pädagogischen Institut des Bundes in Oberösterreich

2004 – 2006: Universitätslehrgang Professional MSc - Medienpädagogik am Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien an der Donau Universität Krems

seit 2006: Dr.-Studium der Philosophie, Dissertationsgebiet Pädagogik (Fachbereich Medienpädagogik) an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeit

1982 – 1998: Lehrtätigkeit an der Hauptschule Persenbeug

seit 1998: Bezirksschulinspektor für den Schulbezirk Melk