

* **Veröffentlichungen von Mitgliedern des IZMM** * **Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen – Rezension**

Veröffentlichungen von Mitgliedern des IZMM

- Benseler, Marc (2014): Das bin ich!? Eine Selbstporträtserie zwischen authentischer Selbstdarstellung und Selbstinszenierung. Raabits, Ausgabe 2/2014.
- Imort, Peter (2014): Musikpädagogik und Grundbildung Medien. Überlegungen im Kontext von Musiklehrerbildung und außerschulischen musikbezogenen Bildungsbereichen. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 125-138.
- Kulcke, Gesine (2014): Radio, Podcast & Co. Hörspiele, Features und Audiofiles im Unterricht. Freiburg: syntagma-Verlag.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2014): Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja/ Schorb, Bernd/ Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/ Grell, Petra: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Wiesbaden: VS Verlag, S. 231-251.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2014): Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext: Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern. In: Frühe Bildung 3(4), S. 203-213.
- Marquardt, Anja (2014): KampfKunstArena - Ein Forschungsfeld. - In: Liebl, Sebastian/ Kuhn, Peter (Hrsg.): Menschen im Zweikampf. Hamburg, S. 102-106.
- Niesyto, Horst (2014): Grundbildung Medien an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 125-138.
- Niesyto, Horst/ Imort, Peter (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 9-49.
- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Praxisforschung. In: Hartung, Anja/ Schorb, Bernd/ Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag; S. 173-191.
- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen. In: Kessl, Fabian/ Polutta, Andreas/ Ackeren, Isabell/ Dobischat, Rolf/ Thole, Werner (Hrsg.): „Prekarisierung der Pädagogik - Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen.“ Weinheim: Beltz Juventa, S. 114-128.
- Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rath, Matthias/ Köberer, Nina (2014): Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopäd, S. 255-269.
- Reinhard-Hauck, P./ von Zimmermann, M. (2014): ‚Einführung in die Mediendidaktik‘ als Online-Seminar. In: Spary, Christiane (Hrsg.): E-Learning: Bildung 2.0? Berlin: RabenStück Verlag, S. 58-74.
- Schluchter, Jan-René (2014): Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung. München: kopaed.
- Schluchter, Jan-René (2014): Medien, Bildung und Inklusion. (Rahmen)Curriculare Perspektiven für die Lehrerbildung. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 351-363.
- Schluchter, Jan-René (2014): Das Eigene und das Fremde im Film. Ein Praxismodell für die inklusive Filmbildung. In: Computer + Unterricht 94/2014, S. 34-35.

**Peter Imort & Horst Niesyto:
Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen.
München: kopaed Verlag, 2014.
22,80 €.**

Rezension von GESINE KULCKE

Peter Imort und Horst Niesyto initiieren mit ihrem Sammelband einen interdisziplinären Dialog über eine verbindliche und prüfungsrelevante Grundbildung Medien. Dafür ist es ihnen gelungen, 38 Autorinnen und Autoren aus der Kunst- und Musikpädagogik, den Erziehungs-, Sprach-, Gesellschafts- und Naturwissenschaften zusammenzubringen.

Für den Dialog schaffen sie zunächst eine solide Grundlage, indem sie die in dem Sammelband präsentierten Ansätze und Konzepte einer Grundbildung Medien einordnen und kommentieren, um schließlich einen gemeinsamen Nenner zu bestimmen: „Grundbildung Medien“ bezieht sich primär auf grundständige pädagogische Studiengänge; fokussiert wird nicht auf spezielle Studiengänge im Bereich Medienpädagogik/ Medienbildung wie sie insbesondere seit der Etablierung von Bachelor- und Master-Studiengängen an einzelnen Hochschulen aufgebaut wurden. Eine Grundbildung Medien möchte alle Studierenden in den entsprechenden pädagogischen Studiengängen erreichen.“ (Imort/ Niesyto 2014, S. 24) Und: „Eine Grundbildung Medien darf sich nicht darauf beschränken, Konzepte und Methoden anwendungsbezogen zu vermitteln, sondern hat die wichtige Aufgabe, bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern.“ (ebd., S. 24f.)

Das Buch weist auf zahlreiche Missstände hin: von fehlenden Ressourcen bis hin zu Studienstrukturen, die die Integration einer Medienbildung und interdisziplinäres Arbeiten in pädagogischen Studiengängen erschweren. Doch – und das macht es so lesenswert – es ist keine Klageschrift, die einen ohnmächtig zurücklässt. Vielmehr überraschen die aus den verschiedenen Disziplinen kommenden Autor/-innen mit ihren detailreichen und vielfältigen Einblicken, die sie in die Medienbildungsangebote ihrer Hochschulen geben. Sie zeigen damit Optionen für die Entwicklung von Angebotsstrukturen auf, was besonders für diejenigen interessant sein dürfte, die im Rahmen der Umstellung auf Bachelor und Master über die Neustrukturierung von Angeboten und Inhalten nachdenken, aber auch für all jene, die ihre Angebotsstruktur weiterentwickeln wollen und müssen.

Argumentiert wird dabei auf mehreren Ebenen, zwischen denen in einigen Texten hin- und hergewechselt wird: So werden konkrete Seminar- und Projekthalte beschrieben, aber auch vollständige Studienkonzepte abgebildet. Mit manchem Detail wird auf den ersten Blick etwas zu viel gewollt; doch was zunächst irritiert, ist schließlich sehr inspirierender Stoff für die Gestaltung von Seminaren, womit das Buch nicht nur den am großen Wurf Arbeitenden, sondern auch jeder Dozentin und jedem Dozenten – ganz gleich welcher Disziplin – zu empfehlen ist.

Die meisten Autor/-innen des Bandes setzen sich mit der Lehrerbildung und der hier überfälligen Kommunikation zwischen der Medienpädagogik und den Fachwissenschaften auseinander, ohne die eine Grundbildung Medien nicht möglich scheint. Kooperation als entscheidendes Moment wird aber nicht nur im Kontext der Lehrerbildung thematisiert: So empfehlen Isabel Zorn, Angela Tillmann und Winfried Kaminski von der Fachhochschule Köln für die medienpädagogische Grundbildung angehender Sozialarbeiter/-innen neben Kooperationen mit einzelnen Fächern Kooperationen mit allen Medienexpert/-innen, die an der Hochschule arbeiten: seien es Informatiker/-innen, Medientechniker/-innen, Nachrichtentechniker/-innen, PR-Beauftragte oder Medien- und Rechenzentrums-Mitarbeiter/-innen. Besonders spannend sind die Kölner Bildungswerkstätten, die sowohl inhaltlich als auch in der Gestaltung der Räume, in denen die Angebote stattfinden, Werkstattcharakter haben und ein Grund dafür zu sein scheinen, dass die Studierenden medienpädagogische Lehrveranstaltungen nicht nur stark nachfragen, sondern sogar zusätzliche einfordern (vgl. Zorn/ Tillmann/ Kaminski 2014, S. 175).

Franz Josef Röll kritisiert, dass es trotz der zunehmenden Bedeutung von Medienbildung für angehende Sozialarbeiter/-innen nur in Merseburg möglich ist Medienpädagogik zu studieren; an anderen (Fach-)Hochschulen werden medienpädagogische Schwerpunkte angeboten, bei denen das, was gelehrt wird, stark davon abhängt, in welches Fach die Medienbildung integriert ist (vgl. Röll 2014, S. 153f.). An Fachhochschulen sollten daher konsekutive Studiengänge und Weiterbildungsstudiengänge im Fach Medienpädagogik angeboten und die fächerübergreifende Aneignung von Inhalten gefördert werden, indem medienpädagogische Themen in Modulen aufgenommen werden (vgl. ebd., S. 163).

Dazu passt die Forderung nach reflexiv qualifizierten Pädagog/-innen von Nadja Kutscher. Ausgebildet werden müsse im Rahmen einer Grundbildung Medien „die Entwicklung eines fachlich fundierten Verständnisses für die

Medienpraxen der Zielgruppe [...] und die Entwicklung von Möglichkeiten, diese reflektieren, einordnen und verstehen zu können sowie eine fachliche Auseinandersetzung mit dem Schlagwort ‚Medienkritik‘ als Zieldimension medienpädagogischer Arbeit.“ (Kutscher 2014, S. 146) Für die Verankerung einer Grundbildung Medien stellt Nadja Kutscher interdisziplinäre, aufeinander aufbauende Studienmodule vor, die inhaltliche Eckpunkte vorgeben, die auf „Alltagskonzepte, Zielgruppen und institutionelle Bezüge“ (ebd., S. 148) abgestimmt werden können.

Was Franz-Josef Röhl und Nadja Kutscher noch versuchen durchzusetzen, scheint an der Universität der Bundeswehr in München bereits Realität: Der Studiengang Bildungswissenschaft kann mit dem Schwerpunkt interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung (BME) studiert werden, der, so schreiben Manuela Pietraß und Burkhard Schäffer, in seinem Aufbau und seinen Inhalten die Idee einer Grundbildung Medien umsetzt. Ausgehend von ihren Erfahrungen stellen Manuela Pietraß und Burkhard Schäffer acht Thesen für eine Grundbildung Medien auf: Dazu gehört u.a., dass wissenschaftliches Arbeiten ohne Medien nicht möglich ist und eine Grundbildung Medien fester Bestandteil akademischer Qualifikation sein sollte (vgl. ebd., S. 101).

Stefan Aufenanger erläutert den Aufbau des Bachelor of Education an der Universität Mainz: Hier gibt es eine verpflichtende Blended-Learning-Veranstaltung, die aus einer Vorlesung, in der medienpädagogisches Grundwissen vermittelt wird, und einem Online-Angebot besteht. In zusätzlichen Workshops haben die Studierenden Gelegenheit ihr Wissen aktiv anzuwenden (vgl. Aufenanger 2014, S. 56). Die Inhalte, die sowohl in der Vorlesung als auch in dem Online-Angebot präsentiert werden, gehen von Blömeke's Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz aus: von der medienerzieherischen, mediendidaktischen und mediensozialisationsbezogenen Kompetenz, der Schulentwicklungs- und persönlichen Mediennutzungskompetenz (vgl. Blömeke 2000). Sie werden mit konkreten Fallbeispielen aus der Schulpraxis eingeführt und diskutiert.

Im Rahmen des Master of Education werden in Mainz Forschungswerkstätten angeboten. Eine der Werkstätten bezieht sich auf Medienpädagogik. „An Beispielen und Texten wird gezeigt, wie etwa Unterricht mit einem interaktiven Whiteboard analysiert werden kann oder es werden unterschiedliche Formen des Computereinsatzes aus forschungsmethodischer Sicht bewertet.“ (ebd., S. 60) Ausgehend davon entwickeln die Studierenden dann ein

eigenes empirisches Forschungsprojekt.

Bardo Herzig, Sandra Aßmann und Tilman Mathies Klar sind überzeugt, dass nicht jeder für sich experimentieren sollte, sondern bundesweit geltende Ziele der medienpädagogischen Lehrerbildung ausgearbeitet werden sollten. Da Medienbildung kein Unterrichtsfach in der Schule sei, sondern in Konkurrenz zu anderen Querschnittsaufgaben wie Interkulturalität oder Inklusion stehe, sei es schwierig Medienbildung in der Lehrerbildung zu verankern. Hinzukomme, dass die Fachdidaktiken an den Hochschulen in der Regel nicht die Kapazität hätten „medienpädagogische Ausbildungsanteile curricular zu verankern. Dies bedeutet, dass die Aufgabe einer medienpädagogischen Grundbildung den erziehungsbzw. bildungswissenschaftlichen Einrichtungen zukommt. Nicht selten wird dann aber argumentiert, dass eine allgemeine – insbesondere mediendidaktische – Einführung wenig gewinnbringend sei, wenn die Anbindung an die fachdidaktische Vertiefung und Konkretisierung fehle.“ (Herzig/ Aßmann/ Klar 2014, S. 71)

Die Autor/-innen geben in ihrem Beitrag einen kompakten Überblick über die verschiedenen Konzepte, im Rahmen derer aktuell Medienbildung an Hochschulen angeboten wird, um zu zeigen, dass es an bundeseinheitlichen Standards fehlt, präsentieren aber auch das eigene Hochschulmodell – ein ausbaufähiges Modell, das sicher auch Vorbild für andere sein kann: Die Universität Paderborn hat im Zuge der Umstellung auf Bachelor und Master ganz im Sinne der Bologna-Idee Profilstudiengänge entwickelt. Dafür wurden die Seminarangebote in der Lehrerbildung vier Schwerpunkten zugeordnet. Studierende müssen nicht, aber können ein Profil wählen, damit sie „berufsfeldbezogene Kompetenzen in fächerübergreifenden Bereichen erwerben.“ (ebd., S. 74)

Im Profilstudium „Medien und Bildung“ wird der Medienkompetenzerwerb der Studierenden in einem Portfolio dokumentiert und reflektiert. Semesterbegleitend wird ein Praktikum absolviert. Interessant ist hier, dass das Profilstudium durch interdisziplinäre Seminarangebote die pädagogische und informatische Perspektive zusammenführt (vgl. ebd., S. 76f.), obwohl sie in aktuellen bildungspolitischen Debatten zunehmend in Konkurrenz geraten, wenn es um die Frage geht, wer für eine Medienbildung und in welcher Form zuständig ist.

Auch Rudolf Kammerl und Kerstin Mayrberger kritisieren, dass eine Grundbildung Medien in der Lehrerbildung bisher nicht bundesweit und verbindlich gesichert ist. Sie vergleichen in ihrem Beitrag die Infrastruktur und Medienbildungsangebote, die in der Lehrerbildung in

den Ländern Bayern, Schleswig-Holstein und Hamburg ausgebracht werden, und verdeutlichen so, dass Medienbildungsangebote in den einzelnen Ländern nicht nur in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung ausgebracht, sondern auch erziehungs-, kommunikations- und medienwissenschaftliche sowie medienpsychologische und mediensoziologische Anteile unterschiedlich gewichtet werden. In einer bundesweiten Länder-Vergleichsstudie sollte daher die Frage „nach den Vor- und Nachteilen der Verortung in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung“ (ebd., S. 91) genauso beantwortet werden wie die Frage, welche Folgen die unterschiedliche Gewichtung von Inhalten für den Medienkompetenzerwerb der Lehrkräfte hat. Wichtig sei aber nicht nur ein Blick auf die Inhalte, sondern auch auf den Rahmen, in dem sie vermittelt würden: „Vorlesungen, Übungen, Forschungswerkstätten und Seminare geben unterschiedliche Lernformen vor. Es ist davon auszugehen, dass dadurch auch unterschiedliche Lern- und Bildungsprozesse bei den Studierenden ermöglicht werden.“ (ebd.)

Die PH Zürich hat sich auf den Weg gemacht und nach der Studienreform ihre Medienbildung neu strukturiert. Mit Erfolg, wie eine aktuelle Online-Umfrage unter den Studierenden der Hochschule zeigt: Die Lehramtsstudierenden der PH Zürich nutzen Medien intensiv – sowohl im Alltag als auch in der Hochschule – und die praxisorientierten Medienbildungsangebote der PH ermöglichen den notwendigen „Transfer auf die Nutzung der digitalen Medien in Unterricht und Schule“ (Scheuble/ Signer/ Moser 2014, S. 122).

Wie in Mainz so geben auch in Zürich die von Sigrid Blömeke für die Lehrerbildung ausgearbeiteten Kompetenzbereiche den inhaltlichen Rahmen für das Medienbildungsangebot vor. Den Studierenden, so macht die Online-Umfrage deutlich, ist dabei die Entwicklung von mediensozialisationsbezogener Kompetenz und damit „die Kompetenz zur Einschätzung der Mediensozialisation der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 121) am wichtigsten.

Das Zürcher Modell setzt um, was auch Horst Niesyto fordert: eine fest verankerte, wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisorientierte Medienbildung. Er erläutert in seinem Beitrag Rahmenbedingungen sowie Erfahrungen aus der Lehre, die an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gemacht werden, seit diese als erste in Deutschland sowohl für die Lehramtsstudiengänge als auch für die BA-Studiengänge Frühkindliche Bildung, Kultur- und Medienbildung und Bildungswissenschaft/ Lebenslanges Lernen verpflichtende Einführungsveranstaltungen zur Medienpädagogik eingeführt hat und „medienpäda-

gogische Fragestellungen verbindlicher Bestandteil aller mündlichen Abschlussprüfungen“ (Niesyto 2014, S. 128) im Lehramt sind.

Die Abteilung Medienpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ist jedoch mit dem weiteren Ausbau einer Grundbildung Medien sowie der aktuell anstehenden Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor und Master aufgrund fehlender Ressourcen extrem herausgefordert. Die Abteilung bietet neben den verpflichtenden Einführungsveranstaltungen zwar vertiefende Seminare an. Auch haben die Lehramtsstudierenden „die Möglichkeit, in ihren jeweiligen Haupt- und Nebenfächern medienbezogene Seminare zu belegen“ (ebd., S. 136). Da jedoch je nach Fach mal mehr, mal weniger medienbezogene Angebote ausgebracht werden und die Angebote nicht aufeinander abgestimmt sind, haben die Abteilung Medienpädagogik und das Interdisziplinäre Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung (IZMM) mit dem Ziel, eine grundlegende Medienbildung für alle Lehramtsstudierenden anbieten zu können, einen Austausch zwischen den Fächern initiiert und ein Zertifikat Grundbildung Medien auf den Weg gebracht, in dem medienbezogene Angebote aus den Bildungs- und Fachwissenschaften aufeinander aufbauend angeboten werden.¹

Sara Burkhardt ist der Überzeugung, dass die Kunstpädagogik als Erprobungsfeld für kritisch-reflexive und produktive Medienbildung Inspirationsquelle für die Gestaltung jeden Unterrichts sein kann und nicht nur mit Inhalten, sondern auch mit Räumen einen Beitrag zu einer Grundbildung Medien in der Lehrerbildung leisten kann: Gemeint sind Räume, in denen sich vernetzt wird, aber auch Räume, die geöffnet werden, um durch Medien veränderte Gesellschaft – und damit veränderte Bildungskontexte – entdecken und – angeregt durch Künstlerinnen und Künstler, die aktiv in den öffentlichen Raum eingreifen – als aktiv gestaltbar erleben zu können.

Medienbildung ist nach Sara Burkhardt „eine Querschnittsaufgabe, die in der Lehre ihren festen Ort hat und durch die Arbeit in Medienlaboren und -zentren unterstützt wird“ (Burkhardt 2014, S. 296). Notwendig sind dafür sowohl virtuelle Bildungsräume wie Lernplattformen als auch reale Kommunikationsräume und Seminarinhalte, die Kooperation initiieren: „Kunststudierende sollten [...] im Studium lernen, selbst (digitale) Materialien für Unterricht zu erstellen. Diese Materialien können in Projekten oder Praktika in Schulen erprobt werden, um anschließend im Hochschulkontext weiter entwickelt und reflektiert zu werden – und dann ihren Weg in die Schule zu finden.“ (ebd., S. 299)

Wie bedeutsam Kooperation ist, macht auch Gudrun Marci-Boehncke deutlich, wenn sie darauf hinweist, dass es relevante medienbildnerische Inhalte gibt, die *nur* von den Fächern angeboten werden können: „Man kann zwar in der Erziehungswissenschaft auch eine Digital Story gestalten, aber es gehört nicht zum Fachprofil einer erziehungswissenschaftlichen Lehrperson, über semiotische Aspekte etwa unter Berücksichtigung des Raummodells von Lotmann als Gestaltungshintergrund nachzudenken“ (Marci-Boehncke 2014, S. 198). Gudrun Marci-Boehncke fordert „gemeinsame Begrifflichkeiten und Konzepte für die Lehramtsausbildung im Fach“ (ebd., S. 199) und unterbreitet selbst einen Vorschlag für Kategorien zur „Medienkompetenz im Germanistikstudium“ (vgl. ebd., S. 201f.). Diese scheinen dringend notwendig, wenn zentrale Inhalte, wie „die Gestaltung und Rezeption von Authentizitätsfiktionen in den Medien, ethische Aspekte in der Bewertung medialer Texte, Meinungslenkung in den Medien“ (ebd.) nicht zu kurz kommen sollen.

Wie Gudrun Marci-Boehncke für das Fach Deutsch so kritisiert auch Peter Imort, dass es bisher keine fachspezifischen Standards gibt, auf die man sich für die musikpädagogische Ausbildung an der Hochschule verständigt hat. Er fordert, dass die „Medienbildung [...] – über ein medienpezifisch zugespitztes musikwissenschaftliches, -didaktisches und -praktisches Angebot hinaus – als kooperativer, interdisziplinärer Diskurs angelegt“ (Imort 2014, S. 307) wird.

Während Gudrun Marci-Boehncke und Peter Imort mehr von ihren Fächern erwarten, weist der Beitrag aus der Geographie darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Medien und Medienbildungsthemen in den Fächern auch unterschätzt wird. Digitale Medien sind für den Erdkundeunterricht wichtige Informationsquellen, was, so schreiben Christian Igelbrink und Gerd Homberg, dazu geführt hat, „dass das Schulfach Erdkunde eines der ersten Unterrichtsfächer war, das die Potenziale Neuer Medien für den Unterricht erkannt und auch sofort versucht hat, diese Potenziale unterrichtlich zu nutzen“ (Igelbrink/ Homberg 2014, S. 235). Deutlich werde das u.a. an den vielen digitalen Angeboten „von Schulbuchverlagen, Softwareanbietern, Portalen und Repositorien mit frei verfügbaren Lernobjekten, die computergestützte oder onlinebasierte innovative Ideen für den Geographieunterricht bieten“ (ebd., S. 236).

In welche Richtung der von Peter Imort und Horst Niesyto in der Einführung geforderte Diskurs zwischen der Medienpädagogik und den Fächern gehen kann und wie notwendig er ist, zeigen Homberg und Igelbrink auf,

wenn sie schreiben, dass sie im Kontext einer fachbezogenen Medienbildung einen entscheidenden Beitrag aus der Medienpädagogik erwarten: nämlich die Vermittlung einer die Persönlichkeitsbildung unterstützenden Diskussions- und Lernkultur. Diese Forderung überzeugt besonders mit der Feststellung, dass Geschichtslehrer/-innen ausgehend von der Mediensozialisation ihrer Schüler/-innen einschätzen können müssen, „in welcher Weise Kinder und Jugendliche Geschichtsbilder anhand ihres eigenen Medienkonsums generieren (etwa durch Filme oder Fernsehdokumentationen)“ (ebd.). Für eine die Persönlichkeitsbildung unterstützende Diskussions- und Lernkultur liefern neue Medien nicht nur Material, sondern „auch eine Plattform des Austausches. Geschichtslehrer müssen insofern darin ausgebildet werden, geeignete Inhalte auszuwählen, Ansatzpunkte kritischer Fragestellungen und Diskussionen zu erkennen, um daraus didaktische Zusammenhänge, die zur verantwortlichen Urteilsbildung herausfordern, zu generieren“ (ebd.).

Steffen Schaal und Antony Crossley zeigen Chancen auf, die der Einsatz digitaler Medien für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit sich bringt. Sie fordern eine fachbezogene Medienbildung und greifen damit einen Punkt auf, den auch Bardo Herzig, Sandra Aßmann und Tilman Mathies Klar in ihrem Beitrag als zentral in der derzeitigen Diskussion um eine Grundbildung Medien herausarbeiten, wenn sie schreiben, die Fachdidaktiken könnten aufgrund mangelnder Kapazitäten medienpädagogische Ausbildungsanteile nicht verankern, womit die medienpädagogische Grundbildung eine Aufgabe der bildungswissenschaftlichen Fächer werde, die wiederum nur als erfüllt betrachtet werde, wenn sie an die Fachdidaktiken angebunden und in ihnen konkretisiert werde (vgl. Herzig/ Aßmann/ Klar 2014, S. 71). Dass in den Fächern, wie auch Schaal und Crossley schreiben, medienpädagogische Grundlagen, die die Bildungswissenschaften legen, integriert und vertieft werden sollten, überzeugt. Aber nicht ohne einen Hinweis auf den Stellenwert, den die erziehungswissenschaftliche Perspektive im Rahmen einer Grundbildung Medien hat. Wie sollen die Inhalte in der von Schaal und Crossley geforderten fachbezogenen Medienbildung gewichtet werden, wenn sie schreiben: „Auf einer soliden fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Grundlage folgt ein Modul, in dem die Studierenden eine ‚Grundbildung Medien‘ erhalten. [...] Dieser Baustein deckt die gesamte Breite der Medienutzung in Lehr-Lernprozessen ab. Abschließend folgt eine fachbezogene Integration der Erkenntnisse der beiden vorangegangenen

Abschnitte“ (ebd., S. 283f)? Und - um die Frage aus dem Beitrag von Kammerl und Mayrberger aufzugreifen: Welche Folgen hätte die Gewichtung der Inhalte für den Medienkompetenzerwerb der Lehrkräfte?

Die Gewichtung von Inhalten sprechen auch Bianca Meise, Dorothee Meister und Dagmar Hoffmann an, wenn sie fordern, dass der in Konkurrenz zur Medienkompetenz immer häufiger gebrauchte Begriff der Medienbildung eine Verbindung zu den Medienwissenschaften betone, die sich auch in den Curricula schulischer und außerschulischer Bildung wiederfinden sollte (vgl. Meise/ Meister/ Hoffmann 2014, S. 190). Die Autorinnen kritisieren, dass „es für Außenstehende schwierig auszumachen [ist], inwieweit die Module und komplementären Studienangebote [an Hochschulen] eine besondere Orientierung auf zeitgemäße mediale Bildungsprozesse gewährleisten“ (ebd., S. 192). Die Autorinnen schlagen vor, dass in der Lehrerbildung medienwissenschaftliches Basiswissen in einem Modul wie „Medien und Gesellschaft“ vermittelt wird und betonen damit, dass eine ausschließlich fachbezogene Medienbildung in der Lehrerbildung zu kurz gefasst wäre. Der Vorschlag des Moduls wirft wiederum die Frage auf, wer ein solches Modul ausbringen kann und soll.

Auch Matthias Rath und Nina Köberer machen mit der Feststellung, dass die „Medienethik als normatives Fundament einer *Grundbildung Medien*“ (S. 257) dienen sollte, deutlich, dass eine Grundbildung Medien nur interdisziplinär und kooperativ ausgebracht werden kann. Die Autor/-innen folgern: „Wenn Medien im Unterricht auch dazu dienen, ein kritisches Reflexionsvermögen und eine werturteilende Argumentationskompetenz auszubilden, dann gilt es, Medienangebote nicht nur in ihrer weltvermittelnden Bedeutung zu erfassen und zu verstehen, sondern sie auch im Hinblick auf ihre Inhalte, ihre Funktionen und Wirkungsweisen *beurteilen* zu können.“ (ebd., S. 263)

Gabi Reinmann, Silvia Hartung und Alexander Florian kritisieren zudem, dass Medienkompetenz in der Hochschule in der Regel zu sehr auf IT-Anwendungen gerichtet ist, obwohl „medienkompetentes Handeln in der Lehre vielmehr meint, „Medien für Prozesse der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung (vgl. Reinmann, 2013b) didaktisch begründet und reflektiert einsetzen [zu können].“ (Reinmann/ Hartung/ Florian 2014, S. 322).

Jan-René Schluchter hat drei curriculare Bausteine ausgearbeitet, die „die zentralen Qualifikationsdimensionen und -ziele der Lehrerbildung in Perspektive Inklusion dar[stellen]. Flankiert werden diese curricularen Bausteine

von einem inklusionspädagogischen Baustein, welcher [...] Grundlagen und Perspektiven der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht um explizit auf Inklusion bezogene Qualifikationsdimensionen bzw. Kompetenzen erweitert“ (Schluchter 2014, S. 356f.). Damit berücksichtigt er nicht nur die Perspektive der Fächer, sondern verknüpft Querschnittsaufgaben. Sowohl die Bausteine von Jan-René Schluchter als auch das interdisziplinäre Filmbildungscurriculum von Björn Maurer sind eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung eines Curriculums im Sinne einer Grundbildung Medien. Eine Weiterentwicklung wird möglich, wenn der auf den Weg gebrachte interdisziplinäre Dialog weitergeführt und vertieft wird und sowohl die medienpädagogische als auch die Perspektive der Fächer in der Abstimmung der für eine Grundbildung Medien relevanten Inhalte berücksichtigt werden.

Anmerkung

1 Informationen zum Entwicklungsstand des Zertifikats finden Sie unter: <http://www.ph-ludwigsburg.de/15532+M5a44944feb4.html> (letzter Abruf: 16.10.2014)

Gesine Kulcke

Akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Medienpädagogik. <http://www.ph-ludwigsburg.de/14991.html>