

# Themenschwerpunkt: Bildungsplanreform 2016 in Baden-Württemberg

Ausgabe 18/2015

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2015 ISSN 2190-4790

## „... always just one step behind“ – Ein Einwurf zu Medienbildung und Lehramt

WOLFGANG HOCHBRUCK

Im folgenden Beitrag soll es um zwei Formen der Medieninkompetenz gehen, die in der Lehrerbildung und natürlich nachfolgend auch in der Lehrpraxis Probleme bereiten: eine rezeptionsseitige Problematik, bei der Lehrer und erst recht Lehrpläne immer hinter medientechnischen Entwicklungen im Rückstand sind, und eine produktionsseitige, wo die Engführung von Wissensständen (alias 'Allgemeinbildung') gegen die zunehmende Versuchsmaschinung von angestrebtem (Kurzzeit-)Wissenserwerb aufläuft.

Die Mehrzahl der Lehrkräfte an deutschen Schulen – so kann jedenfalls auf der Basis gestreuter Evidenz aus Kontakten zu den Lehrkörpern einer Reihe von Schulen im Oberrheingebiet angenommen werden – findet sich bezüglich ihrer Medienkompetenz in unfreiwilliger Verwandtschaft zu Kevin Johnsons namenlosem lyrischen Ich in „Rock 'n Roll (I Gave You all the Best Years of My Life)“ wieder, der sich zwar eine Gitarre und einen Stapel Schallplatten gekauft hat, die er fleißig nachspielt, der sich aber gegenüber dem Rock 'n Roll immer wieder „just one step behind“ (Johnson 1973) wiederfindet, weil der Trend, die Mode, gerade wieder in eine neue Richtung weiterverschoben worden ist.

Die Übertragbarkeit liegt auf der Hand: Technologie und gerade 'angesagte' Formen der medientechnisch gestützten Interaktion, alias *Social Media*, werden aus ständig neuen Produktpaletten gespeist und auf immer wieder veränderte *Gadgets* aufgespielt. Eine ganze Reihe engagierter Lehrpersonen scheint in Analogie zu Johnsons Sänger bei dem Versuch, mit diesen Entwicklungen Schritt zu halten, in Gefahr, die „best years of their lives“ an ein Phantom zu verlieren. Dass es eigentlich keine Chance gibt, der Johnson-Lücke zu entgehen, liegt zum einen daran, dass diese Lücke von den Endnutzern (alias Schüler) durch entsprechende Ausweichmanöver auf Einstiegsabstand

gehalten wird: Von *Helicopter Parents* und *Grandparents* bis in *facebook* verfolgt, weichen Jugendliche zunehmend beispielsweise auf *Instagram* aus. Und wenn der Wolf kommt, dann laufen sie. Anderswohin, wo im Zweifelsfall nur die ewigen Igel NSA und BND schon sind bzw. wohin ihnen die in mehrfacher Hinsicht wenigstens unter den Bedingungen parlamentarischer Demokratien noch wesentlich problematischeren Datensammelfirmen die Tür aufhalten.

Dem gegenüber den Zustand der Medienausstattung an den Schulen und die zur Verfügung stehenden Betreuungsmöglichkeiten für Geräte sowie Schulungen ins Feld zu führen, wäre nachgerade unfair. Diese sind zudem nicht nur bereits der Länge und der Breite nach Gegenstand von Untersuchungen gewesen und haben entsprechende Kommentare, Glossen, Polemiken und Kabarettnummern nach sich gezogen. Sie stehen auch – wie die beflissenen Lehrkräfte – unter dem dunklen Schatten des Johnson-Syndroms, des „always just one step behind“.

Mit dem „one step behind“ lebt die Technikgeschichte und lebt die Geschichte des Schulwesens seit 150 Jahren. Es handelt sich hierbei außerdem streng genommen eher um einen Generationen- als einen Medienkompetenzkonflikt. Zwar gibt es einerseits auch unter Lehrenden jene heimlich bewunderten und ebenso heimlich gefürchteten *Nerds*, die von Johnson absolut ungerührt ihre medienkulturellen Kreise ziehen und jeden neuen Trend schon zu erahnen scheinen. Und andererseits sind da jene, für die der „one step behind“ die Schrittlänge eines der Siebenmeilenstiefel aus Perraults „Märchen vom Kleinen Däumling“ hat. Die meisten stolpern irgendwie hinterher, *one step, two steps*. Wie der *Nerd* und der Siebenmeilenstiefel erfüllen sie damit im Rahmen einer Gaußschen Kurvenverteilung die Funktion des Lehrkörpers in der Schulgeschichte: Wir *sollen* gar nicht im Trend liegen, sondern wie der bewunderte *Nerd* davor sein, oder eben in gesichertem Abstand dahinter: Die Funktion der Lehrenden ist teilweise eben auch die, den zurückgelegten Weg als technologische Nachhut zu markieren, „just one step behind“ – und den Schü-

lern damit zu versichern, dass es auch noch eine andere (Wissens-)Welt gibt.

Der Rest dieses Medienkompetenzproblems ist eine bildungspolitische Zwangslage. Kein Bildungssystem kann systematisch mit der Entwicklung neuer Medientechnologien und *Gadgets* unter den Bedingungen der spätkapitalistischen Mediengesellschaft Schritt halten; auch wenn die Bereitschaft dazu gegenüber den Zeiten der Industriegesellschaft im frühen und mittleren 20. Jahrhundert deutlich gestiegen ist. Es gibt eine Zeitverschiebung zwischen Technologien und deren Ankunft in den Lehrplänen und erst recht den Ausbildungsplänen. Eine gute Medienpädagogik, die sich um die Medienkompetenz der Lehrkräfte kümmert, wird aktualisieren und nachsteuern; sie kann aber *qua definitionem* Entwicklungen nicht in der gleichen Geschwindigkeit und im gleichen Maß wie der kapitalistische Markt antizipieren. Und wird deshalb immer einen Tick veraltet sein und wie die Synchronisation eines fremdsprachigen Films immer ein wenig daneben liegen. Damit muss man leben können.

Problematisch wird es da, wo nachwachsende Lehrer-Generationen zusätzliche Probleme mitbringen. Von 35 für diesen Artikel befragten Lehramtsstudierenden des Fachs Englisch (Gruppe 1 mit 19 Studierenden der Anfangssemester, Gruppe 2 mit 16 Examenskandidaten) hatten nur drei kein Smartphone; und ebenfalls nur drei benutzten *facebook* nicht. Gleich 30 bzw. 28 benutzten weder *twitter* noch *instagram*, während 15 der Fortgeschrittenen und 17 der Anfänger angaben, mehrmals täglich E-Mails zu checken – ein an der Universität auch wegen der (begrenzten) Medienkompetenz der Lehrenden unverzichtbares Instrument. *Personal Media Use* lag allerdings bei den Anfängern signifikant höher (fünf bzw. sechs gaben an, zwei bzw. drei Stunden täglich damit zu verbringen, eine Person mehr als das) als bei den Examenskandidaten (sechs Nutzer mit zwei Stunden Nutzungszeit; niemand mehr als das).

Die Jüngeren bewerteten dabei die Bedeutung von Medienkompetenz als Unterrichtsinhalt höher als ihre älteren Kommiliton/-innen: Hier meinten 15, diese Bedeutung sei „absolutely“ zu setzen gegenüber nur acht (eine Bewertung, die sich allerdings etwas relativiert, nimmt man die folgende Stufe hinzu, auf der nur noch drei Anfänger sieben Fortgeschrittenen gegenüberstehen). Beide Gruppen hielten sich allerdings für ähnlich kompetent darin, Medien unterrichten zu können (Wertcluster bei 2 und 3 auf einer Stufenskala von 1 – 4, wobei vier der Anfänger für sich Stufe 4 reklamierten). Einig waren sie sich allerdings darin, dass Medienpädagogik

kaum Teil ihrer Ausbildung gewesen sei – zwölf bzw. vierzehn Mal eine '1' für „not really“.

Wenn nun Studierende ohne medienpädagogisches Training sich in nicht unerheblichem Maß für bereits befähigt halten, in dieser Richtung zu lehren, dann darf das beunruhigen. Hier setzt sich vermutlich eine Tendenz fort, die auch bei der Attraktivität von Film- und Fernsehserien-Seminaren unter Studierenden zu beobachten ist. Grob gesagt: „Ich kann fernsehen, also kann ich auch kompetent in einem Seminar darüber mitarbeiten“ – ein grundsätzliches Missverständnis, das auch Tausende von Bewerbungen in die Postfächer der Medien-xxx-Studiengänge im Land spült. Hier ist bereits zu beobachten, wie sich ein anderer „one step behind“ abzeichnet, der weniger mit der mangelnden medienkompetenten Umgangsfähigkeit mit Geräten zu tun hat als mit der Einschätzung der eigenen Lehr-/Lernkompetenz in der *classroom*-gestützten Verwendung von Medientechnologien und von diesen transportierten Inhalten.

Noch grundsätzlicher gestaltet sich das Johnson-Gap-Problem, wenn, um im Bild zu bleiben, die Lehrenden nicht dem Rock 'n Roll hinterherhinken, sondern so tun, als habe die Musikgeschichte mit Franz Schubert aufgehört – wenn also der oben genannte *one* Siebenmeilenstiefel-*step* nicht als Abgehängtwerden erlebt wird. Wie u. a. Sven Kommer (Kommer 2010, Kommer/ Biermann 2012; vgl. Meurer 2006) zeigen konnte, zeigt eine nicht unerhebliche Zahl von ihm untersuchter Medienbiographien auch jüngerer Lehrkräfte genau in diese Richtung. Diese weisen schwerpunktmäßig ausgerechnet in Grundschulen und Realschulen deutliche Defizite im Bereich ihrer Mediensozialisation auf. Diese Lehrenden haben auf der Basis ihrer Herkunft milieuspezifische Habitualisierungen entwickelt, die technikkritisch (wenn nicht sogar technophob) und mediendistant sind. Für ihr praktisches Verhalten in der Schule heißt das: Nicht erworbene kritische Medieninkompetenz verhindert, dass das gleichzeitig über Elternhaus, Schule und Hochschule erworbene beträchtliche kulturelle Kapital im Sinne einer erfolgreichen Lehrtätigkeit genutzt werden kann; dies besonders dann, wenn Medienhabitus gepaart auftritt mit einem bildungsbürgerlichen residuellen Substrat von Qualitätsvorstellungen in Bezug auf das, was als 'Kultur' und speziell als kulturell wertvoll zu gelten habe.

Damit soll nicht einmal öfter der bürgerliche kulturelle Wertekanon geprügelt werden – es wäre im Gegenteil wünschenswert, würden sich Bildungswissenschaftler öfter ihren Curricula-Entwicklungen vorausgehende Gedanken darüber machen, *was* eigentlich die Bildungsmaximen und -ziele sein sollen, deren Vermittlung eingeübt werden soll. Problematisch werden Schiller und Goethe erst, wenn sie *non plus ultra*

gesetzt werden, bei gleichzeitiger Negation des 'Anderen'. Der Stellenwert dieses 'Anderen' als kulturelle Produktlinie wird dabei wegen seiner angeblich schädlichen Einflüsse auf die Jugend auf Null gesetzt, wobei in dieser einseitig ideologisierten Sicht die Schädlichkeit der transportierten Inhalte mit den Transportmedien zusammenfällt.

Dies ist sicher eine Extremposition – nur noch wenige Lehrende verwenden nicht wenigstens Filmmaterial im Unterricht, und die meisten im weiteren Sinne philologischen Fächer arbeiten in ihren Lehrwerken mit erheblich mehr Materialien aus dem Bereich der Kulturstudien als mit Literatur im engeren Sinne. Das Problem ist, wie Kommer/ Biermann (2012) und Meurer (2006) festgestellt haben, das einer technophoben und medienaversen Habitualisierung. Die Studierenden der Gegenwart sind schließlich die Schüler, deren Defizite im Umgang mit Computern von den ersten PISA-Studien ausgewiesen wurden (Senkbeil/ Wittwer 2007). Spätestens nachlaufend muss diese Habitualisierung die Medienkompetenz der Betroffenen schädigen, erst recht, wenn sie auch noch unreflektiert blieb und der „mediale Habitus“ auch noch von einem Status des „behütet“ Aufgewachsenseins (Kommer/ Biermann 2012, S. 88) dominiert wird. Ohne Reflexion der Medienlandschaft und Medienexposition – und ohne medienpädagogisches Training! – befinden sich diese Lehramtsstudierenden bereits vor ihrem ersten Berufstag in der Schule gegenüber der Mehrzahl der Klientele, auf die sie treffen, in einem gleich mehrfachen Nachteil. Fehleinschätzungen der wechselseitigen Medienkompetenz sind anscheinend ohnehin eher der Regelfall als die Ausnahme (Billes-Gerhart 2006, S. 190). Die Siebenmeilenstiefel-Lehrenden versuchen, Verständigung über kulturelle Werte zu erreichen, mit denen die Mehrheit ihrer Schüler allenfalls randständig vertraut sind, und sie können dieses Defizit auch nicht über eine technostrategisch zumindest annähernde („one step behind...“) Äquidistanz ausgleichen. Der Unterricht gerät zwangsläufig in eine Schräglage, bevor er überhaupt angefangen hat. Bestenfalls werden diese Lehrenden von den Schülern als 'langweilig' abqualifiziert werden; umgekehrt werden die Lehrenden frustriert, weil die von ihnen hochgeschätzten Inhalte und alten Meister von den Schülern nicht oder nur zögerlich angenommen werden.

Damit soll weder dem Bücherlesen noch einer Reduzierung der täglichen Fernsehstunden die Berechtigung abgesprochen werden. Suchtverhalten im Medienkonsumbereich schädigt Lebewesen (vgl. Spitzer 2013, S. 2014) und Kinder entwickeln sich besser, wenn mit

ihnen verbal interagiert wird (stellvertretend: Hart/ Risley 1995) bzw. wenn ihnen Geschichten erzählt und vorgelesen werden. Hieran besteht kein Zweifel. Es geht aber darum, dass der so erworbene Vorsprung, der auch beispielsweise im Bereich des Fremdsprachenerwerbs nachweisbar ist, auf dem tangential verwandten Feld der Medienkompetenz – nicht zu verwechseln mit Medienutzung! – wieder verspielt werden kann, wenn mit dem sprachlichen und kognitiven Feldvorteil gleichzeitig eine Technikphobie und eine negativ qualifizierende Haltung gegenüber technikkulturellen Produkten und Geräten allgemein implantiert wird.

Es ist nun leider – ironischerweise umgekehrt ähnlich dem Nachteil, den Kinder aus den bildungsfernen Schichten im Umgang mit textualisierter Sprachlichkeit an weiterführende Schulen und Hochschulen mitbringen – fraglich, wie weit die damit bereits in der familiären Sozialisation eingefahrenen Defizite überhaupt durch ein Lehramtsstudium aufgefangen werden können. Zunächst einmal wären zu diesem Zweck medienpädagogische Voraussetzungen zu schaffen, unter denen der Alarmismus, mit dem ausgerechnet in den Medien immer wieder einmal exzessive Medienutzung als gefährlich dargestellt wird, nicht zu einer weiteren Solidifizierung technikskeptischer Habitualisierung bei den (post-)bildungsbürgerlichen Lehrenden führt, sondern Vorurteile abbaut und positive Nutzbarkeit thematisiert (Niesyto/ Imort 2014).

In diesem Punkt wären beispielsweise Synergien mit der universitären Medienkulturforschung zu suchen. Dies schon deshalb, weil die Medienpädagogik an den baden-württembergischen Universitäten gar nicht verankert ist, und an den Pädagogischen Hochschulen nur in einem Maß, das auch an diesen Standorten kaum ausreicht, um mit der gebotenen Differenzierung in kleinen Gruppen vertieftes Wissen zu erarbeiten. Die dem Fach durch Kapazitätsengpässe aufgezwungene Vorlesungsform für Anfänger kann – als anerkanntermaßen lernpädagogisch ineffizientestes Veranstaltungsformat – auch mit höchst engagierten und qualifizierten Lehrkräften allenfalls Orientierungswissen vermitteln (vgl. Niesyto 2013, S. 2). Auch wenn an den PH-Standorten über Projektseminare, Eigeninitiative und Selbstlernzeiten Einiges erreicht wird, ist die Ausstattung des Fachs im Lande im Verhältnis zur Nachfrage und vor allem zur Bedeutung des Themas für die gegenwärtige und zukünftige Lehrerbildung personell und kapazitär dürftig.

Denn eines muss klar sein: Die schülerseitige Medienkompetenzposition ist dem Johnson-Gap-Lehrenden gegenüber nur technisch im

Vorteil. Aus medienpädagogischer Sicht besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen kompetentem Umgang mit den Geräten und mit den vermittelten Inhalten: Wer das Buch nicht gelesen und auch die Verfilmung nicht gesehen hat, aber die Parodie auf YouTube, dem wird auch dieses in der Clique zirkulierende scheinbare Wissen nicht weiterhelfen, wenn es um ein Verständnis der den Texten zugrundeliegenden Bedeutungen, der sie tragenden Texttechnologien und beider kultureller Einbettung geht. Um ein Beispiel aus einem verwandten Gebiet zu verwenden: Viele der angeblichen Fehler von GPS-Navigationsgeräten liegen nicht im Gerät begründet, sondern in der Unfähigkeit der Bediener, Input und Output korrekt zu codieren bzw. zu decodieren. Der Fahrer eines Transporters, der im Winter 2014 statt der „Kandelstraße“ in meinem Wohnort Waldkirch nur „Kandel“ eingab, landete auf dem 1200 m hohen Hausberg. Er blieb in einer Schneewehe stecken, aus der er von der zufällig vorbeikommenden Jugendfeuerwehrabteilung gerettet wurde.

Die oben skizzierte Position des Johnson-Gap-Lehrenden, die ich als im Sinne des derzeitigen Schüler-/Lehrerverhältnisses für funktional erklärt hatte, erfüllt diese Position nur so lange, wie diese Lehrenden ihre medientechnologische Nachhutposition durch ihr im besten Fall jederzeit verlässlich überlegenes Verfügungs-(Fach-)wissen kompensieren können. Nur dadurch sichern sie die ihnen anvertrauten Schüler bei deren Ausflügen in die Medienlandschaft kompetent zur Wissensgesellschaft hin ab.

Im Unterschied dazu befinden sich anscheinend viele der derzeitigen Lehramtsstudierenden, die (Seminar-)Aufgaben vermittels ihrer medientechnischen Ausstattung zu lösen versuchen, oft in der misslichen Lage des Kandelstellers: Sie erhalten eine Vielzahl von 'Hits', sind aber auf Grund des ihnen fehlenden kulturellen Kapitals nicht in der Lage, das Relevante vom Irrelevanten zu trennen und die für die Lösung der Aufgabe konkret am besten verwertbaren Angaben korrekt zu identifizieren. *Wikipedia* trägt nur über eine begrenzte Strecke, was sich eigentlich mittlerweile herumgesprochen haben sollte.

Es muss deshalb beunruhigen, dass die für diesen Beitrag befragten Studierenden ein deutlich unterscheidbares Medienkompetenzverhalten an den Tag legten. Auf die Frage nach ihrer ersten Station bei Fachrecherchen gaben zehn der Examenskandidaten das an der Universität Freiburg gut ausgebaute und effiziente Bibliotheks-Suchsystem an, an zweiter Stelle folgte *Google* mit sechs Nennungen.

Bei ihren jüngeren Kommilitoninnen bevorzugten doppelt so viele *Google*, und sechs nannten *Wikipedia* (weitere sechs nannten das Bibliothekssystem, so dass hier Doppelnennungen vorliegen).

Man kann nur hoffen, dass diese Differenz einen Stand der Ausbildung und nicht eine Tendenz unter der nächsten Studierendenkohorte widerspiegelt. Sonst wird das zweite Problem zu einem Schadensfall der Zukunft, gegenüber dem das Johnson-Gap verblasst. Das Problem, das aus den hier anliegenden, auf Bildungsdefizite rückführbaren Kompetenzmängeln in der Mediennutzung entstehen kann, ist nicht so augenfällig wie das der Technophoben, es hat aber auf die längere Sicht eher noch destruktivere Effekte.

„Die Verschmelzung der alten und der neuen Medien, ihre zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit (Laptop und Handy) sowie der Zugriff zum Internet eröffnen den Menschen neue Lern- und Erfahrungsbereiche. Medien bieten Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe.“ (Initiative „Keine Bildung ohne Medien! 2009)

Der hier zitierte Anfang des *Medienpädagogischen Manifests* zeigt einerseits den traditionellen Kulturbegriff in dem Sinne, dass „kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe“ in gleicher Wertigkeit wie „Selbstverwirklichung“ behandelt wird. Mehr als eine *Eröffnung* neuer Lern- und Erfahrungsbereiche und Möglichkeiten wird allerdings nicht versprochen – und hier liegt die Krux, wie auch die weiteren Ausführungen des Manifests belegen. Neue Lern- und Erfahrungsbereiche werden nur denen eröffnet, die wissen, wo sie wie und vor allem nach was sie suchen können. Das Problem ist weniger eine Frage der Gerätehandhabung und Bedienung, sondern dass die Nutzer nicht wissen, wonach sie suchen können – und was sie mit dem Gefundenen anfangen könnten und sollten. Studien aus den USA zeigen, dass vielfach nur gesucht wird, was ohnedies schon bekannt ist oder für bekannt gehalten wird. Die Recherche erfolgt wie bei einem Selbstbedienungsbüfett, bei dem sich die Kunden nur nehmen, was ihnen schmeckt. So öffnet sich eine Schere zwischen Recherche und Materialanalyse, insofern die Funde nicht nach ihrer Relevanz beurteilt werden, sondern nach dem Dafürhalten des Recherchierenden. Das kann natürlich am besten und eindringlichsten auf der Basis eines ideologisch, religiös oder anderweitig fundamentalistisch oder essentialistisch limitierten Weltbildes deutlich beobachtet werden:

“Folks are taking almost like a cafeteria approach or a smorgasbord approach,” O'Brien told Live Science. “They'll take a little bit from science when it suits them. They'll take a little bit

from religion when it suits them, and combine them into a personal narrative that they find appealing.” (Ghose 2015)<sup>1</sup>

Weniger eindeutige ideologische Prägungen, oder schlichte Wissensmängel, Wissenslücken und mangelhafte Vernetzungen von Wissensinhalten fallen weniger deutlich auf, wirken sich aber eben wegen dieser initialen Unauffälligkeit in der Strecke noch schlimmer aus.

Medieninkompetenz ist in diesem Falle nicht technischer, sondern inhaltlicher Natur: Bei ihrer Recherche stoßen diese Schüler/-innen und Studierenden auf die Webpages der Verfechter fundamentalistisch oder essentialistisch limitierter Weltbilder, Geschichtsrevisionisten etc., können aber wegen fehlenden Hintergrundwissens und Allgemeinbildung die impliziten oder sogar expliziten Limitationen der gefundenen Informationen nicht einschätzen.

Es kommt noch schlimmer: Die Erst-Suche im Universitätsbibliothekssystem schränkt die Ergebnisse von vornherein auf den Bereich mehrheitlich ernstzunehmender Wissenschaftsergebnisse ein. Die abgerufenen Webseiten prädestinieren der Logik der Algorithmen folgend bei der nächsten Suche die Ergebnisauswahl, so dass wieder entsprechende Inhalte auf dem Bildschirm erscheinen.

Das Problem inhaltlich inkompetenter Medienrecherche setzt sich linear von den jüngeren Studierenden potenziell über das Referendariat in die nächste Schülergeneration fort. Mit einer intentionalen und reflektierten Selbst-Umsozialisation der Betroffenen ist allenfalls in Einzelfällen zu rechnen. Wer kein breites Fach- und Inhaltswissen mitbringt, ist heute in einer noch schlechteren Position als noch vor dreißig Jahren. Wer damals von Schülern nach Wissensinhalten gefragt wurde, konnte ggf. noch zu Hause nachschlagen, wo mit Brockhaus, Kindler und *Encyclopedia Britannica* die traditionellen Reservoirs verortet waren. Nachsehen können die *kids* von heute – Johnson-Gap! – im Zweifelsfall wenigstens technisch besser. Der da fragt, will ja vielfach auch gar nicht wirklich etwas Bestimmtes wissen, sondern will, dass man als Lehrender das jetzt und hier weiß. Weil man die Lehrperson ist. Die Wissensautorität, die der Frager gerne respektieren möchte. Habe ich heute keine Antwort, fragt der vielleicht nächste Woche noch mal. Habe ich dann wieder keine Antwort, kommt er vielleicht noch ein drittes Mal wieder. Kann ich dann seine Inhaltskompetenz-Anforderungen an mein Verfügungswissen immer noch nicht beantworten, verliere ich den Respekt dieses Schülers. Was das Letzte ist, das ich mir als Lehrender leisten kann.

## Zusammenfassung

Medienkompetenz käme demnach an gleich vier Punkten zu kurz:

1. das eingangs angesprochene *Time-Gap* zwischen der Entwicklung neuer Medientechnologien und *Gadgets* und deren Ankunft in den Lehrplänen und erst recht den Ausbildungsplänen
2. die medienbiographische Habitualisierung vieler Lehramtsstudierender
3. nicht ausreichende medienpädagogische Ausbildungs-Möglichkeiten sowohl in technischer wie personeller Hinsicht und schließlich
4. inhaltlich bedingte Limitation der Ergebnisverwertung durch einseitig auf Technikalität reduzierte Medienkompetenz.

Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften werden sich diesem Problem stellen müssen. Andernfalls sind schon in näherer Zukunft Lehrer mit Johnson-Gap-Syndrom unser geringstes Problem.

## Anmerkung

- 1 Die hier zitierte Aussage von Timothy O'Brian stammt aus O'Brian, T. (2015): Traditional, Modern, and Post-Secular Perspectives on Science and Religion in the United States. *American Sociological Review* 80.1, S. 92-115.

## Literatur

Billes-Gerhart, Elke (2006): Leben in zwei Welten? – Die Medienkompetenz von Lehrerinnen und Schülerinnen. In: Treibel-Illian, Annette/ Maier, Maja/ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.): *Gender Medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-191.

Ghose, Tia (2015): Evolution Deniers Believe in 'Smorgasbord' of Science. *Live Science* [Jan 29] <http://www.livescience.com/49628-evolution-big-bang-religion.html>.

Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2009): *Medienpädagogisches Manifest*. Online verfügbar unter: <http://www.keinebildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf>

Johnson, Kevin (1973). *Rock 'n Roll (I Gave You the Best Years of My Life)*. APRA AM-COS.

Kommer, Sven (2006): Leben in verschiedenen Welten: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden und SchülerInnen. In: Treibel-Illian, Annette/ Maier, Maja/ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.): *Gender medi-*

enkompetent. Neue Medien und Geschlechterrelationen in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-177.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

Kommer, Sven/ Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Oder: warum die neuen Medien oft nicht im Unterricht ankommen. In: Schulz-Zander, R. et. al (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden, S. 77-104.

Meurer, Moritz (2006): „Es ist noch zu früh“ – Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien. In: Treibel, Annette/ Maier, Maja/ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-206.

Niesyto, Horst (2013): Medienbildung im BA-Studiengang Frühkindliche Bildung und Erziehung an der PH Ludwigsburg. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 16, 1-6. URL: [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe16/Niesyto\\_Fruebi16.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe16/Niesyto_Fruebi16.pdf).

Niesyto, Horst/ Imort, Peter (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In: dies. (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Reihe medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 10. München: kopaed, S. 9-19.

Risley, Todd/ Hart, Betty (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. New York: Brookes.

Senkbeil, Martin/ Wittwer, Jörg (2007): Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): Pisa '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 277-307.

Spitzer, Manfred (2013): Fernsehen – erst gar nichts und später das Falsche lernen. *Nervenheilkunde* 32.7, S. 425-431.

Spitzer, Manfred (2014): Smartphones. Zu Risiken und Nebenwirkungen für Bildung, Sozialverhalten und Gesundheit. *Nervenheilkunde* 33.1-2, S. 9-15.

### **Prof. Dr. Wolfgang Hochbruck**

Professor für Nordamerikanische Philologie und Kulturstudien an der Universität Freiburg und (mit Prof. Dr. Lars Holzäpfel, PH Freiburg) Leiter des Praxiskollegs am FACE (*Freiburg Advanced Center of Education*)