pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schiefner-Rohs, Mandy

Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben

2. Auflage

Ebner, Martin [Hrsg.]; Schön, Sandra [Hrsg.]: L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. 2013, [8] S.

urn:nbn:de:0111-opus-83398

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

#medienpaedagogik
#einfuehrung
#paedagogikpsychologie
#theorieforschung

Mandy Schiefner-Rohs

Medienpädagogik

Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben

Medienpädagogische Fragestellungen begegnen uns aufgrund der Durchdringung des Alltags mit Medien in fast allen institutionellen und außerinstitutionellen Handlungsfeldern in Zusammenhang mit Bildung, angefangen von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Andragogik. Gerade institutionelle Lehr-Lernprozesse geraten in das Feld medienpädagogischer Auseinandersetzung. Dabei spielen Medienerziehung und Mediendidaktik als Pfeiler der Medienpädagogik eine große Rolle. Aufgabe von Medienpädagogik ist die Vermittlung und Ausbildung von Medienkompetenz bzw. die Anregung von Medienbildung. Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin ist allerdings kein einheitliches Gebiet, sondern ist durchzogen von verschiedenen Strömungen. Der vorliegende Beitrag gibt einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklungen von Medienpädagogik als Disziplin, stellt Forschungsmethoden vor und zeichnet kurz die Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung als Ziele medienpädagogischer Tätigkeit nach. Am Schluss geht der Artikel auf weitere medienpädagogische Fragestellungen ein.



L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien
http://l3t.eu
M. Ebner und S. Schön (Hrsg.)

Version 2013

CC BY-SA L3T | http://l3t.eu
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/

1. Einführung

> Medienpädagogik kann bezeichnet werden als die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug, einschließlich ihrer empirischen, theoretischen und normativen Grundlagen“ (Tulodziecki, 1989, 21).

Unterschiedliche Disziplinen haben Zugang zum Feld der Medienpädagogik, von der Pädagogik, der Medienwissenschaft, der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft über die Psychologie bis hin zur Soziologie – all diese Disziplinen setzen sich mit Fragestellungen auseinander, die auch zentral für die Medienpädagogik sind. So verwundert es nicht, dass es innerhalb der medienpädagogischen Diskussion unterschiedliche und fachspezifische Traditionen und Fragestellungen gibt. Von daher wird im Folgenden das Feld der Medienpädagogik aus einer historischen Entwicklung heraus dargestellt, um damit die verschiedenen Diskussionen besser einordbar zu machen.

Medienpädagogik ist eng mit Erziehungsprozessen verknüpft. Diese sind unter gesellschaftlichen Herausforderungen wie beispielsweise der Mediatisierung (Krotz, 2001) kaum mehr von Medien zu trennen, denn Medien sind „Teile sozialer Wirklichkeit, die nicht nur den Informations- und Wissenserwerb beeinflussen, sondern auch den Prozess der sozialen Wirklichkeitskonstruktion mit tragen“ (Barsch & Erlinger, 2002, 12). Medienpädagogik fragt daher unter anderem nach einer Sozialisation in Medienwelten sowie nach der Vermittlung und dem Aufbau von Medienkompetenz bis hin zur Thematisierung von Medienbildungsprozessen über die gesamte Lebensspanne hinweg.

2. Strömungen der Medienpädagogik

Historisch gesehen können verschiedene Strömungen in der Medienpädagogik unterschieden werden, die sich allerdings nicht gegenseitig ablösen, sondern teilweise bis heute parallel nebeneinander stehen, je nachdem, welches medienpädagogische Ziel verfolgt werden soll. Die gängigsten Konzepte sind dabei:

1. traditionell bewahrpädagogische Positionen
2. kritisch-emanzipative Medienpädagogik
3. bildungstechnologische Medienpädagogik sowie die
4. handlungsorientierte Medienpädagogik

Im Rahmen der traditionell **bewahrpädagogischen Position** steht vor allem das Beschützen der Kinder und Jugendlichen vor den schädlichen Medieneinflüssen im Vordergrund. Bewahrpädagogische Traditionen kamen schon in der Weimarer Republik mit der Diskussion um Schundliteratur auf und ziehen sich bis heute durch die Diskussion von Medien, vor allem deren Integration in Erziehungsprozessen. Medien werden dabei potenziell als gefährlich für die kindliche Entwicklung angesehen. Dabei beziehen sich bewahrpädagogische Haltungen immer auf die aktuell „neuen“ Medien: vom „Schund und Schmutz“ der Massenliteratur der frühen 1920er Jahre, über die Kritik am Kino bis zur heutigen Kritik an Computerspielen und dem Internet reichen die nach bewahrpädagogischen Aspekten kritischen und gefährlichen Medien, vor denen vor allem Kinder und Jugendliche geschützt werden müssen (Postman, 2003; Spitzer, 2012).

Ganz anders sieht die **kritisch-emanzipative Medienpädagogik** Medien in ihrer gesellschaftlichen Funktion. Ausgehend von der Frankfurter Schule und der Kritischen Theorie um Adorno und Horkheimer geht es im Rahmen kritisch-emanzipativer Medienpädagogik um eine kritische Auseinandersetzung mit (Massen-) Medien und die darüber geltenden Herrschaftsstrukturen. Medien stehen unter dem politischen Manipulationsverdacht, so dass das Subjekt potenziell Opfer der Medien werden kann. Schwerpunkt war die theoretische und analytische Tiefe der Diskussionen rund um Medien vergleichbar mit den gesellschaftlich-politischen Diskussionen der Zeit. Die Sozialwissenschaft in den 1960er- und 1970er-Jahren setzte in der „Praxis weniger auf klassische pädagogische Arbeit, sondern auf politisch orientierte Gesellschaftsveränderung“ (Ganguin & Sander, 2008, 62). Damit fehlte der Medienpädagogik aber eine Praxis- und Handlungsorientierung, in der sie hätte wirksam werden können. Es fehlten didaktische Modelle und Forschungen über die konkrete Nutzung der Rezipierenden. Der zugrunde liegende Medienbegriff sowie das dazugehörige Kommunikationsmodell sehen die Rezipientin/den Rezipienten als passives Individuum an, das den Wirkungen der Medien ausgesetzt ist; Wirkungen von Medien bei Rezipierenden sind vor allem auf Reiz-Reaktions-Schemata begrenzt (Hüther & Podehl, 2006, 123). Erweitert wurde diese Strömung durch eine gesellschaftskritische Position, in der die Medieneinflüsse durch die Schaffung einer Gegenöffentlichkeit zurückgedrängt werden und das Individuum als politisch aktives Wesen begriffen wird, das Medien auch aktiv nutzt.

Eine stärkere Rolle bekamen die Rezipierende im Rahmen handlungstheoretischer Modelle, die von aktiven Nutzenden ausgehen. Rezipierende von Medien handeln so, dass Bedürfnisse befriedigt werden.

Es kommt zu einer aktiven und erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit Medien, wie z.B. im Bürgerjournalismus und dem offenen Kanal, die als handlungsorientierte Medien in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts dominierten. Aufgabe der Medienpädagogik ist es in diesem Ansatz, durch das Handeln in und mit Medien Bildungsräume für eine Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen zu schaffen, in denen das Subjekt aktiv wird. Somit soll neben Handlungsfertigkeiten auch Medienkritik zur angemessenen Nutzung von Medien erworben werden.

Neben diesen Modellen, die sich alle im Bereich der öffentlichen Kommunikation und der Gesellschaft verorten, gab es schon früh Bestrebungen, vor allem Lehr-Lernprozesse in Bildungsinstitutionen zu betrachten. Medien wurden als Mittel in Lehr-Lernsettings und pädagogischer Kommunikation thematisiert. So richtete die **bildungstechnologisch-optimierende Medienpädagogik** den Blick vor allem auf den effizienten Einsatz von Medien in Lern- und Bildungsprozessen. Medien sollen hier, angeregt durch „bildungsökonomische Argumente, Lehrermangel, Übernahme von Erkenntnissen der behavioristischen Lerntheorie in die Erziehungswissenschaft und erste Formen der programmierten Unterweisung“ (Hüther & Podehl, 2006, 117) Lehren und Lernen mit Medien verbessern. Während diese Hoffnungen nicht erfüllt werden konnten, gibt es bis heute im Bereich der Mediendidaktik eine Diskussion um die Integration digitaler Medien in Lern- und Bildungsprozesse. Dort können auch die vielfältigen Diskussionen verortet werden, die in den 1990er-Jahren rund um den Bereich des E-Learning aufkamen, obwohl es in vielen Fällen zu einer Koexistenz beider Handlungsfelder kam, die erst in den letzten Jahren mehr und mehr aufgebrochen wird.

Man sieht an diesen Strömungen sehr gut die Verknüpfung der Medienpädagogik mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen: von Zeiten, in denen Medien noch eine vermeintliche Allmacht zugesprochen wurde und man Kinder vor diesen bewahren musste, über Entwicklungen der 68er-Bewegung und der Kritischen Theorie, die der Medienpädagogik vor allem aufklärerisches Potenzial über Macht- und Einflussstrukturen im Mediensektor zuwiesen, bis hin zu aktiver Medienarbeit als Folge dieser Aufklärung und partizipativen Strukturen durch soziale Medien (Münker, 2009). Immer wieder justieren sich Ausgestaltung und Ansprüche der Medienpädagogik.

Zeichnen Sie die unterschiedlichen Strömungen der Medienpädagogik nach und versuchen Sie zu jeder ein aktuelles Beispiel aus der Diskussion rund um Erziehung mit Medien zu finden.Schauen Sie sich dann folgendes Video an. In welche der Strömungen von Medienpädagogik lässt sich der Vortrag einordnen? Worin liegt die anfängliche Überzeugungskraft Spitzers mit seinen Thesen?http://www.youtube.com/watch?v=TLwXCS9LKS8.

3. Forschungsfragen und -methoden der Medienpädagogik

Medienpädagogische Forschungsfragen ergeben sich immer dort, wo Subjekte (Rezipierende, Akteure usw.) mit und in Medien handeln. Durch die immer größere Durchdringung von Medien in der Gesellschaft breiten sich auch medienpädagogische Fragestellungen aus. Analog zu den verschiedenen Strömungen können auch in der medienpädagogischen Forschung unterschiedliche Forschungsparadigmata und -methoden zum Einsatz kommen, von der Medienwirkungsforschung über biographische Medienforschung bis zu Inhaltsanalysen, um nur einige wenige aus dem Handbuch Medienpädagogik (Sander von Gross & Hugger, 2008) aufzuführen. Kritisch merkt Petko (2011) allerdings zu Recht an, dass diese dort vorgestellten Methoden immer noch in ihren Herkunftsdisziplinen (kommunikationswissenschaftliche oder mediensoziologische und –psychologische Forschungszugänge) verankert sind, „Erkenntnisse über medienpädagogische Praxis“ (ebenda, Herv. im Original) sind allerdings mit diesen Forschungszugängen nicht immer zu finden (S. 247).

Zur besseren Einordnung soll aber ein Blick zurück geworfen werden. Am Anfang der Beschäftigung mit Medien in der Gesellschaft haben in der Medienforschung vor allem Fragestellungen interessiert, die sich mit den Wirkungen von Medien auf die/den Rezipierenden beschäftigt haben, sogenannte Rezeptionsforschung. Aus Richtung der Kommunikationswissenschaft wurde unter pädagogischer Perspektive vor allem die Wirkung von Gewalt, Sexualität und Werbung auf Kinder und Jugendliche untersucht. Studien waren meist *quantitativ orientiert*.

Diese Ausrichtung speiste sich aus zwei Richtungen: Zum einen war dies meist das vorherrschende Forschungsparadigma der „Heimatdisziplinen“ wie Psychologie, Pädagogik oder Medienwissenschaft, zum anderen lehnte sich das Medienverständnis stark an das Stimulus-Response-Modell an. Wenn Medien im Vordergrund stehen, lautet demnach die zentrale Frage: „Wie wirken Medien auf die Rezipientinnen und Rezipienten?“ Charakteristisch für quantitative Medienforschung ist die primäre Orientierung an Hypothesen, die eine Ursache-Wirkungs-Relation postulieren.

Zur Datengewinnung werden meist Fragebogenstudien oder Experimente durchgeführt (Möller, 2008, 310). Neuere Entwicklungen im Bereich quantitativer Medienforschung integrieren Verfahren datenbasierter Typenbildung wie Cluster- oder Korrespondenzanalysen, da die bisherigen Indikatoren gesellschaftlicher Heterogenität wie Alter oder Schicht nicht mehr ausreichen, um homogene Untergruppen zu bilden (Möller, 2008, 312).

Ebenso finden sich zu Beginn medienpädagogischer Fragestellungen auch an der Medienwirkungsforschung orientierte Studien, die der Frage nachgehen, wie ein medialer Reiz auf ein Individuum wirkt. So wurden vor allem bis in die 1950er-Jahre PR-Kampagnen und Werbemaßnahmen sowie politische Kampagnen untersucht (Grimm, 2008, 320). Methodisch kamen meist Inhaltsanalysen medialer Produkte zum Einsatz, aus deren Quantität dann auf die Wirkung beim Individuum geschlossen wird. Inhaltsanalysen und Rezeptionsforschung verweisen aber meist auf punktuelle Ergebnisse (ebenda, 253). Somit gibt es Probleme, sollen einzelne Wirkungen direkt auf Medien zurückgeführt werden: „Aus ihrer Komplexität folgt, dass das, was mit dem globalen Begriff der Wirkung bezeichnet wird, in Wahrheit ein nicht bis ins letzte zu entwirrendes Geflecht ist von Wirkung, Gegenwirkung, Wechselwirkung, von Neben-, Mit- und Nachwirkung, von kurzfristigen und langfristigen, von offenen und latenten, von kognitiven und emotionalen, von teils einander verstärkenden, teils einander neutralisierenden Wirkungen“ (Merkert, 1992, 27).

Demgegenüber beschäftigt sich **qualitative Medienforschung** mit der zentralen Frage „Was macht der Mensch mit den Medien, die er in Gebrauch nimmt, im Kontext und in Bezug auf seine soziale Umwelt?“ (Theunert, 2008, 302). Es geht also vor allem um Medienaneignung durch das rezipierende Subjekt. Medienaneignung umfasst so Nutzungsstrukturen, also zum Beispiel die Auswahl eines Medienprodukts, oder auch Präferenzen, aber auch qualitative Dimensionen wie Wahrnehmung von Inhalten sowie deren Bewertung und Verarbeitung. Ausgehend davon haben sich Fragestellungen entwickelt, die nach den Motiven von Mediennutzenden fragen, sich Medien zuzuwenden oder diese zu nutzen (Gehrau, 2008, 341ff). Diese werden in qualitativen Untersuchungsdesigns meist an Einzelfällen in der Tiefe untersucht. Auch biographische (z. B. Ganguin, 2008) oder ethnographische Methoden (Bergmann, 2008) werden im Bereich qualitativer Medienforschung eingesetzt. Der medienbiographische Ansatz thematisiert die Bedeutung und Rolle von Medien für die Biographiekonstruktion und -rekonstruktion von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Ganguin, 2008, 335), während der medienethnographische Ansatz soziale und kulturelle Praktiken in Bezug auf Medien mit ethnographischen Methoden untersucht.

In den letzten Jahren haben sich ausgehend von einer Kritik vor allem in der empirischen Bildungswissenschaft auch Verfahren herauskristallisiert, die unter dem Stichwort Design-Based Research oder **Entwicklungsorientierte Bildungsforschung** (Reinmann & Sesink, 2011) auch in der Medienpädagogik diskutiert werden (z.B. Tulodziecki et al., 2013). So weist u.a. Gabi Reinmann auf Limitationen traditioneller Ansätze bildungswissenschaftlicher Forschung hin, welche die Frage nach dem Nutzen meist nachrangig thematisiert. Gerade aber für die Medienpädagogik als Handlungswissenschaft ist die Frage nach der Entwicklung und Gestaltung von medial geprägten Bildungsprozessen essenziell und kann nicht aus dem Forschungsinteresse verbannt werden (Reinmann & Sesink, 2011, 3). Vielmehr werden gerade Entwicklungen der Praxis wissenschaftlich untersucht, um diese zu verbessern, gleichzeitig aber auch Theoriegewinnung zu betreiben.

Doch wie oben schon angedeutet, ist es auffällig, dass genuin medienpädagogische Fragestellungen beispielsweise auch hinsichtlich einer Gestaltung von medialen (Lern-)Umgebungen oftmals wenig thematisiert werden (Petko, 2011), ebenso wie eine Kombination von praxisverändernder und wirkungsorientierter Forschung fehlt. Aber auch sonstige medienpädagogische Forschung wird durchaus als defizitär eingeschätzt. So konstatiert auch Hoffmann (2013): „Der Forschungsbedarf ist aufgrund der Ausdifferenzierung der Medien und zugleich Konvergenz der Medien groß“ (S. 24).



Reflexionsfragen:

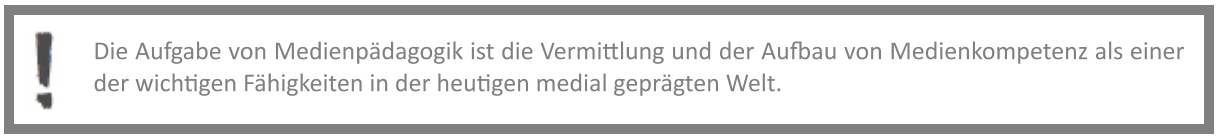
- Welche Richtungen medienpädagogischer Forschung gibt es?
- Wie unterscheiden sich die unterschiedlichen Forschungsrichtungen im Bereich Medienpädagogik zum einen im Blick auf die Medien, zum anderen mit Blick auf Akteure im Medienhandeln?

4. Aufgabe von Medienpädagogik

Als ein Ziel medienpädagogischer Tätigkeit und Praxis kann der Erwerb von Medienkompetenz bzw. der Ermöglichung von Medienbildungsprozessen gelten. Doch was sich genau hinter diesen Konstrukten verbirgt und wie diese genau zusammenhängen, darüber herrschen aufgrund der unterschiedlichen Referenzdisziplinen der Medienpädagogik unterschiedliche Meinungen vor (Schiefner-Rohs, 2012). Seitdem in den 1970er-Jahren der Begriff der Medienkompetenz von Baacke in die Diskussion gebracht wurde, hat der Begriff viele Debatten rund um das Lernen mit Medien ausgelöst, wobei er aktuell, so scheint es, von Medienbildung abgelöst wird (kritisch dazu u.a. Jörissen, 2011).

Baacke entwickelte Medienkompetenz aus dem Konzept der **Kommunikativen Kompetenz** von Habermas heraus; hierunter ist „die umfassende Fähigkeit des Menschen zu verstehen, sich zu verständigen, mittels des Austausches von Symbolen sprachlicher und nicht-sprachlicher Art“ (Schorb, 2009, 258). Kommunikationskompetenz, unabhängig von einer direkten oder einer medialen Kommunikation, ist dabei kein Wert an sich, sondern hat als Ziel die Gestaltung und Veränderung des Zusammenlebens der Menschen. Somit ist Kommunikation auf soziale Realität gerichtet (Schorb, 2009, 258). Diese Herleitung ist für das Verständnis von Medienkompetenz zentral: Es geht vor allem in den frühen Formen um gesellschaftliche Kommunikation und um die Herausbildung kritischer und mündiger Bürger. Somit verfügt Medienkompetenz schon aus der Frühform heraus über unterschiedliche Dimensionen, von der reinen Handhabbarkeit von Medien bis hin zur Analyse der Mediensprache und der Reflexion über Medien. Baacke definiert demnach Medienpädagogik als **Überbegriff für die pädagogische Beschäftigung mit Medien** in Theorie und Praxis, der aus den Bereichen Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde, Medienforschung besteht (Baacke, 2007, 4).

Ausgehend vom Ursprungskonzept nach Baacke haben sich **unterschiedliche Facetten von Medienkompetenz** aufgegliedert (z.B. Rosebrock & Zitzelsberger, 2002). Erschwerend kommt hinzu, dass die Diskussion um Medienkompetenz nicht auf eine Disziplin beschränkt ist. Ausgehend von den verschiedenen Referenzdisziplinen widmen sich beispielsweise die (Medien-)Pädagogik (Tulodziecki, 2005; Spanhel, 2002; Aufenanger, 1999; u.a.), die Psychologie (z.B. Groeben, 2004; Winterhoff-Spurk, 2000) und die Kommunikationswissenschaft (z. B. Jarren & Wassmer, 2009) dieser Aufgabe. Folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die Hauptkonzepte von Medienkompetenz aus medienpädagogischer Perspektive:



Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1997)	Kübler (1999)
Kognitive Dimension	Medienkunde	Mediengestaltung verstehen und bewerten Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen	Kognitive Fähigkeiten
Handlungsdimension	Mediennutzung	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	Handlungsorientierte Fähigkeiten
Moralische Dimension	Medienkritik	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten
Ästhetische Dimension	Mediengestaltung	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten	Sozial-reflexive Fähigkeiten
Affektive Dimension			

Tab.1: Ansätze und Definitionsversuche der Teilbereiche von Medienkompetenz (Gapski, 2006, 17)

Bei all der Eindeutigkeit, die diese Unterscheidung von Baacke und anderen anscheinend liefert, muss allerdings festgehalten werden, dass die Medienpädagogik über keinen universalen Begriff von Medienkompetenz verfügt. Allerdings gibt es nach Hugger (2008, 95) **zentrale Übereinstimmungen** aller theoretischen Konzepte von Medienkompetenz:

- „Medienkompetenz rekurriert in zentraler Weise auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen (Agieren unter unbestimmten Bedingungen, selbst aktiv werden, immer wieder umlernen)
- Unterstützung und Förderung (formell wie informell) ist nötig
- Medienkompetenz ist ein Beobachterbegriff, d.h. er bezieht sich auf 'Dispositionen', (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), die es ermöglichen, bestimmte Handlungen auszuführen (Medienkompetenz vs. Medienperformanz)“

Ebenso gibt es Dimensionen, die in allen gängigen Definitionen von Medienkompetenz enthalten sind, wenn auch unter sich unterscheidenden Bezeichnungen, wie kognitive, analytische und evaluative sowie sozial-reflexive Fähigkeiten inklusive moralischer Orientierungen und emotionaler Aspekte (Kübler, 1996).

Stellt man Medienpädagogik in den Vordergrund, so betrachtet man vor allem die Vermittlung und den Aufbau von Medienkompetenz in formellen Lehr-/Lern-Settings in Schule und Hochschule oder der außerschulischen Jugendarbeit. Vor allem für Schule und Hochschule geht es in Zukunft auch darum, Handlungsfelder für den Erwerb von Medienkompetenz und Medienbildung zur Verfügung zu stellen.

Neben Medienpädagogik wird in den letzten Jahren vermehrt auch Medienbildung als Konzept in der medienpädagogischen Literatur diskutiert. Eine Abgrenzung von Medienkompetenz und Medienbildung geschieht nach Schorb (2009) aus drei Gründen: eine gewisse Überalterung des Begriffs ‚Medienkompetenz', eine stärkere Betonung von Orientierungswissen sowie eine gewisse Zweckrationalität von Medienkompetenz, d.h. eine starke instrumentelle Betrachtung (S. 50-51). Im Gegensatz zu Medienkompetenz betont das Konzept der Medienbildung vor allem das Subjekt als Ganzes und bringt Begriffe in die Diskussion, die im Rahmen der Medienkompetenzdebatte bisher vernachlässigt wurden, z.B. das Verhältnis des Individuums zur Welt (Marotzki & Jörissen, 2008). Medienbildung „zielt über die bisherigen Bestimmungen von Medienkompetenz hinaus auf ein wachsendes Bewusstsein von der Medialität der Bildungsräume und der Medialität aller Bildungsprozesse. Medienbildung reflektiert die mediale Gestaltung der Bildungsräume und der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse. Dies ist die Grundbedingung dafür, dass die Heranwachsenden im Verlaufe ihrer Entwicklung immer besser befähigt werden, ihre Bildungsräume mit Hilfe der verfügbaren Medien eigenständig zu gestalten und die darin ablaufenden Lern- und Bildungsprozesse selbst zu regulieren" (Spanhel, 2010, 50–51). Nach Hugger (2008) können Medienkompetenz und Medienbildung als „zwei Seiten derselben Medaille" gesehen werden und Medienbildung betone „vor allem den Aspekt der Freisetzung des Subjekts zu sich selbst und der Medienreflexion" (S. 97). Beide Konzepte seien integrativ; „(...) wer von dem einen redet, darf das andere nicht vergessen" (ebenda). Allerdings ist in aktuellen Debatten immer wieder darauf zu achten, welche Perspektive auf Medienbildung eingenommen wird, wie Jörissen aufzeigt: Geht es bei der Perspektive auf Medienbildung um einen Output des Bildungssystems, um ein erzielbares Ergebnis von individuellen Lernprozessen oder um einen „Prozess der Transformation von Selbst- und Weltwissen"? (Jörissen, 2011, 213ff.). Je nach Perspektive finden sich unter dem „Deckmantel" der Medienbildung ganz unterschiedliche Verständnisse des Gegenstands wieder.

5. Medienpädagogik – immer noch aktuell?

Doch was zeichnet nun die aktuelle Medienpädagogik aus? In der historischen Entwicklung haben wir gesehen, dass Medienpädagogik sich meist in Abhängigkeit von gesellschaftlichen medialen Veränderungen entwickelt und diese Prozesse auch Einfluss auf die medienpädagogische Diskussion haben. Blickt man in den aktuellen medienpädagogischen Diskurs, so sind verschiedene Herausforderungen medienpädagogischer Arbeit beobachtbar: Zum einen sind in den letzten Jahren vermehrt medienpädagogische Konzeptionen entstanden, die informelle Medienaneignungsprozesse auch in Bildungsinstitutionen fruchtbar machen und damit Sozialisationsinstanzen verzahnen. So finden sich verstärkt sowohl in der außerschulischen wie auch in der schulischen Medienarbeit Peer-Education Ansätze, welche vor allem Partizipation von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Studierenden betonen. Gerade partizipative Prozesse in Form von Peer-Education zeigen sich als reflexive Bearbeitung eigener Medienerfahrungen, in der Weitergabe dieser Medienerfahrungen an Peers sowie in der Ausgestaltung des Peer-Education Prozesses durch die Subjekte selbst (Hölterhof & Schiefner-Rohs, im Druck).

Aus pädagogischer Perspektive wird die Frage nach der Gestaltung von **Medienbildungsräumen** virulent: Angesichts eines breiten Medienbegriffs, dem sich das Subjekt nicht gegenüber verorten kann, sondern in dem es handelt, hat zur Folge, dass auch Medienbildungsprozesse endinstitutionalisiert werden. Damit gibt es keine klassischen Orte der „Medienkompetenzentwicklung" mehr, sondern es geht um eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Bildungswerten digitaler und sozialer Medien in der sozialen Umwelt. Wichtiger werden dann immer mehr auch informelle Handlungsfelder (Hug, 2000) und Aspekte der Selbstsozialisation (Sutter, 2010). Medienbildung wird zu einem „Selbstgestaltungsprozess" (vgl. Wolf et al. 2011) mit dem Ziel der Verortung und Verantwortungsübernahme des Subjekts in einer medialen Umwelt, der allerdings, wie Spanhel (2011) zu Recht hinweist, auch entwickelt werden muss.Eine Entwicklung, die vor allem die Forschung in der Medienpädagogik betrifft, ist eine **Veränderung von Medien** und deren Nutzungs- bzw. Aneignungsprozesse (vgl. auch Schiefner-Rohs, im Druck). Medien wachsen immer mehr zusammen, weswegen das Erheben einzelner Medienformen (Nutzung von Büchern, Computern usw.) immer weniger verlässliche Daten produziert. Wichtiger wird die Frage nach den medial geprägten Handlungspraxen von Subjekten werden. Darüber hinaus hat vor allem das soziale Netz mit Prinzipien wie Partizipation, Interaktion und Mobilität emergente Nutzungs- und Aneignungspraxen hervorgerufen, welche bisher nur marginal durch die medienpädagogische Forschung untersucht sind. Von daher ist davon auszugehen, dass medienpädagogische Forschung auch in Zukunft vor vielfältigen Aufgaben steht.

In der Praxis:

Literaturempfehlung:Das **Handbuch Medienpädagogik** bietet eine Übersicht über die vielschichtigen und vielfältigen Facetten eines kaum klar zu umreißenden Fachbereiches. Die Expertinnen und Experten geben einen umfassenden Einblick in Historie, Bezugstheorien, Methoden und Diskussionsfelder der Disziplin. In der Breite der eingebrachten Diskurse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie Pädagogik, Soziologie oder Kommunikations- und Medienwissenschaft entfaltet der Band seine Stärke und eignet sich auch für Einsteiger, um einen Überblick über das vielschichtige Feld der Medienpädagogik zu erhalten (Sander, U.; von Gross, F. & Hugger, K.-U., 2008. Handbuch Medienpädagogik, München: VS Verlag.).Begriffe und Theorien sind zentrale Pfeiler einer wissenschaftlichen Disziplin. Die wesentliche Begriffe und Konzepte der Medienpädagogik sind im **Buch Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik** zusammengetragen. Hier findet man eine sehr gute Übersicht über die aktuelle Diskussion von Leitbegriffen der Medienpädagogik, angefangen von methodologischen Einführungen zur Entstehung (medien-)pädagogischer Leitbegriffe über Diskussionen zur englischsprachigen Diskussion, zu Medienpädagogik, Medienkompetenz und Medienbildung bis hin zu Fragen medienpädagogischer Forschung (Moser, H.; Grell, P.; Niesyto, H., 2011, Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed Verlag.).**Reader Entwicklungsorientierte Bildungsforschung:** Das Thema der entwicklungsorientierten Bildungsforschung wurde im vorliegenden Lehrtext nur angerissen. Ausführlichere Informationen zu dieser Art von Forschung hat Gabi Reinmann in einem Reader zusammengestellt, der unter folgender Website zu finden ist:http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/01/Reader Entwicklungsforschung Jan2013.pdf [2013-08-19]

Literatur

- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme. URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.html [2013-08-19].
- Aufenanger, S. (1999). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie neue Medien Erziehung und Bildung verändern. Bertelsmann-Briefe, 142, 16-18.
- Barsch, A. & Erlinger, H. D. (2002). Medienpädagogik, eine Einführung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bergmann, J. (2008). Medienethnographie. In: U. Sander; F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 328-334.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2008). Kritisch-emanzipative Medienpädagogik. In: U. Sander; F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-65.
- Ganguin, S. (2008). Biographische Medienforschung. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 335-340.
- Gapski, H. (2006). Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf: kopaed.
- Grimm, J. (2008). Medienwirkungsforschung. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 314-327.
- Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In: R. Mangold; P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), Lehrbuch der Medienpsychologie, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 28-49.
- Hillebrand, A. & Lange, B.P. (1996). Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. In: A. v. Rein (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 24-41.
- Hoffmann, D. (2013). Forschungsüberblick und Forschungsbedarf. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche - eine Bestandsaufnahme. URL: http://www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf [2013-08-19].
- Hug, Th. (2002). Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In: G. Rusch (Hrsg.), Einführung in die Medienwissenschaft, Wiesbaden: Opladen (Westdeutscher Verlag), 189-207.
- Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In: U. Sander; F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93-99.
- Hüther, J. & Podehl, B. (2004). Geschichte der Medienpädagogik. In: J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed Verlag, 116-126.
- Hölterhof, T. & Schiefner-Rohs, M. (im Druck). Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen. In J. Fromme, R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), Partizipative Medienkulturen. Reihe Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

- Jarren, O. & Wassmer, C. (2009). Medienkompetenz - Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. merz spektrum, 46-51.
- Jörissen, B. (2011). “Medienbildung” - Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik (S. 211–235). München: kopaed Verlag.
- Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kübler, H.-D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. Medien praktisch 2, 11-15.
- Lazarsfeld, P.; Berelson, B. & Gaudet, H. (1944/1968). The People’s Choice. How the Voter makes up his Mind in a presidential Campaign. New York/London: Columbia University Press.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 100-109.
- Merkert, R. (1992). Medien und Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Münker, S. (2009). Emergenz digitaler Öffentlichkeiten. Die Sozialen Medien im Web 2.0. Suhrkamp Verlag.
- Möller, R. (2008). Qualitative Medienforschung. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 307-313.
- Petko, D. (2011). Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perpsektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed Verlag, 245-254.
- Postman, N. (2003). Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf [2013-08-19].
- Rosebrock, C. & Zitzelsberger, O. (2002). Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Medienkompetenz Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa Verlag, 148-159.
- Sander, U.; von Gross, F. & Hugger, K.-U. (2008). Handbuch Medienpädagogik, München: VS Verlag.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Schiefner-Rohs, M. (eingereicht). Zur Bedeutung der Mediennutzung an der Hochschule. Beitrag für D. Miller (Hrsg.). Gerüstet für das Studium. Bern: hep Verlag.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?. medien + erziehung, 53(5), 50-56.
- Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?. forum medienethik, 1, 48-53.
- Spanhel, D. (2011). Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.). Medienbildung und Medienkompetenz. München: kopaed Verlag, 95-120.
- Spitzer M. (2012) Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. Droemer Knaur.
- Sutter, T. (2010). Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, H. (2008). Qualitative Medienforschung. In: U. Sander, F.; von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 301-306.
- Tulodziecki, G. (1989). Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2005). Medienpädagogik in der Krise?. In: H. Kleber (Hrsg.), Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed Verlag, 22-28.
- Tulodziecki, G. (2008). Medienbildung. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 110-115.
- Tulodziecki, G.; Grafe, S. & Herzig, B. (2013). Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. .
- Winterhoff-Spurk, P. (2000). Was ist eigentlich "Medienkompetenz"? Psychologie heute, 7, 46-51.
- Wolf, K. D., Rummler, K. & Duwe, W. (2011). Medienbildung als Prozess der Unsgestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.). Medienbildung und Medienkompetenz München: kopaed Verlag, 137-158.