

Michael Kerres, Claudia de Witt, Marco Schweer¹

Die Rolle der Medienpädagog/innen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft

Medienpädagogik steht in einem engen Verhältnis zu Entwicklungen im Medienbereich. Konzepte der Medienpädagogik haben sich nie im luftleeren Raum herausgebildet, sondern sie reflektieren das Auftauchen neuer Medientechniken, neuer Formen der Mediendistribution, veränderte politische oder wirtschaftliche Rahmenbedingungen usw.. Immer wenn sich in dieser Konstellation Diskontinuitäten oder Brüche zeigen, ist die Medienpädagogik gefordert, bestehende Ansätze infrage zu stellen und neue Konzepte zu formulieren.

Festzustellen, dass wir einen Übergang von analogen zu digitalen Medien erleben, ist trivial. Doch dieser Übergang beschreibt nicht nur eine neue Generation von Medientechniken, die die Anforderungen im Mediensektor besser, schneller oder komfortabler erledigen können. Der Übergang zu den digitalen Medien markiert perspektivisch eine veränderte Bedeutung von Medien in der Lebens- und Arbeitswelt (vgl. z.B. Hörisch, 1999). Mit der zunehmenden Bedeutung mediengestützter Lernformen, sei es im Rahmen institutionalisierten oder nicht-institutionalisierten Lernens, rückt die Medienthematik von einem Randgebiet in das Zentrum von Pädagogik und Didaktik. Damit nimmt gleichzeitig die Notwendigkeit der Professionalisierung von Medienpädagogik zu, obwohl medienpädagogische Berufstätigkeit und Berufe noch nicht in dem gleichen Maße die gesellschaftliche Anerkennung erlangt haben wie medienpädagogische Inhalte (vgl. Hugger, 2001).

Mit der Durchdringung digitaler Technologien in allen gesellschaftlichen Bereich entwickelt sich unsere Gesellschaft zunehmend zu einer Wissensgesellschaft, deren wesentliches Merkmal die mediatisierte Form von Wissenskommunikation darstellt. Mit Frühwald kann als Wissensgesellschaft eine Gesellschaft verstanden werden, die ihre Lebensgrundlagen aus reflektiertem Wissen gewinnt und neue Möglichkeiten eines bewusst konstruktiven und nachhaltigen Gebrauchs von Wissen nutzt (s.a. Frühwald, 1996; Mandl, Reinmann-Rothmeier, & Gräsel, 1998).

¹ Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Institut für Erziehungswissenschaft der Gerhard-Mercator Universität Duisburg, www.edumedia.uni-duisburg.de

Mit dieser Entwicklung steht die Medienpädagogik vor einer Herausforderung, die einige grundlegende Perspektivwechsel erforderlich machen, die im Folgenden diskutiert werden:

1. vom Kinder- und Jugendalter zur lebenslangen Perspektive
2. von der Medienerziehung zur Medienbildung
3. von didaktisierten Angeboten zum informellen Lernen in der Medienkommunikation
4. von der Perspektive des Mediennutzers zur Perspektive des Mediengestalters

zu 1.: Vom Kinder- und Jugendalter zur lebenslangen Perspektive

Die Medienpädagogik hat sich in Deutschland lange Zeit vor allem der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zugewendet, und hier vor allem dem Jugendschutz und der Medienerziehung. Rückblickend lassen sich medienpädagogische Strömungen ausmachen, die durch ein bewahrend-schützendes Anliegen, die Forderung nach dem kritisch-mündigen Rezipienten oder die bildungstechnologische Perspektive charakterisiert waren (vgl. dazu Hüther/ Podehl 1997). Etabliert haben sich Konzepte der Medienarbeit zu traditionellen Medien wie Fernsehen, Video, Radio usw. Zunächst zögerlich aufgenommen sind entsprechende Konzepte für *digitale Medien* bislang wenig ausgearbeitet. Allerdings, so Hüther (1997, 298), greife die „Konzentration der Medienpädagogik auf ihre bisherigen Schwerpunkte, die Medien hauptsächlich als Wirkfaktoren in Schule und Freizeit (sehen), ... heute zu kurz“, denn Medien beeinflussen bereits den Alltag und das Berufsleben.

Bis heute widmet sich der überwiegende Teil medienpädagogischer Forschung dem Kindes- und Jugendalter. Sowohl in theoretischen als auch in empirischen Arbeiten erscheint es als nahezu selbstverständlich, dass sich die Medienpädagogik mit dieser Phase menschlicher Entwicklung auseinandersetzt, da sich hier grundlegende Kompetenzen und Einstellungen zur Mediennutzung entwickeln. Mit der Adoleszenz haben sich bestimmte Verhaltensmuster stabilisiert, die für die weitere Entwicklung des Menschen bestimmend sind. Für originär pädagogisch ausgerichtete Bemühungen zur Vermittlung von Medienkompetenz oder -bildung, so scheint es, ist alleine das Kinder- und Jugendalter geeignet. In späteren Phasen „entzieht“ sich das „Erziehungsobjekt“ medienpädagogischen Bemühungen und gerät damit auch aus dem Blickfeld medienpädagogischer Forschung.

In diesem Sinne geht es den medienpädagogischen Ansätzen überwiegend darum, einen *kompetenten* Umgang mit Medien zu vermitteln. „Medienkompetenz“, wiewohl innerhalb der Medienpädagogik umstritten, wird zum zentralen Konzept dieser Richtung

(vgl. Aufenanger, 1999; Baacke, 1996; Kübler, 1996; Rein, 1996; Vollbrecht & Mägdelfrau, 1998).

Mit der Ubiquität medialer Kommunikation in unserer Gesellschaft ist eine solche Ausblendung der gesamten Lebensperspektive aus dem Fokus medienpädagogischer Forschung nicht (mehr) akzeptabel. Deutlich wird dies z.B. daran, dass das Lernen mit neuen Medien am Arbeitsplatz und in der Freizeit zunimmt und dass sich institutionalisierte Formen der Aus- und Weiterbildung durch Medien verändern. Eine zunehmende Mediatisierung von Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt neue Perspektiven einer medienpädagogischen Berufstätigkeit entstehen.

Die Thematisierung des lebenslangen Lernens ist in der Entwicklungspsychologie und der Erwachsenenbildung längstens selbstverständlich, in der Medienpädagogik steht dieser Paradigmenwechsel noch aus. Konzepte medienpädagogischen Handelns sind aus einer lebenslangen Perspektive anders auszurichten als für das Kinder- und Jugendalter.

zu 2.: Von der Medienerziehung zur Medienbildung

Mit der Ausweitung der Perspektive vom Kindes- und Jugendalter auf die lebenslange Entwicklung von Menschen avanciert der Begriff der *Medienbildung* – statt Medienerziehung – zum zentralen Konzept der Medienpädagogik (s.a. Herzig, 2001). Konnte im Kindes- und Jugendalter von einer Erziehung zum kompetenten Umgang mit Medien gesprochen werden, so ist unter einer lebenslangem Perspektive die Förderung von Medienbildung in den Vordergrund zu rücken.

Medienbildung hat u.E. zwei miteinander verknüpfte Aspekte: Bildung zur kompetenten Nutzung von Medien einerseits, und kompetente Mediennutzung für Bildungszwecke andererseits. Beides steht in einem engen Verhältnis zueinander: Medienbildung als Kernbegriff der Medienpädagogik zielt auf die (lebenslange) Teilhabe an einer zunehmend mediatisierten gesellschaftlichen Kommunikation. Medienbildung sehen wir damit eben nicht als ein Synonym für den zunehmend unpräzisen Begriff „Medienkompetenz“, und Medienbildung zielt auch nicht darauf ab, „Medienkompetenz“ zu „vermitteln“. Dies würde der Komplexität des Verhältnisses von „Bildung“ und „Medien“ nicht gerecht. Denn „Medienkompetenz“ als die eigentliche Zielgröße für medienpädagogisches Handeln ist unseres Erachtens nicht hinreichend zu begründen. Der Zielhorizont der Medienpädagogik lässt sich aus unserer Sicht nur dann sinnvoll ausarbeiten, wenn wir von dem doppelten Verhältnis von Bildung und Medien ausgehen, und diese wechselseitige Beziehung von „Bildung für Medien“ und „Medien für Bildung“ zum Bezugspunkt medienpädagogischer Theorie und Praxis machen.

Das Verhältnis von Medien und Bildung ist keineswegs ausgelotet. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht naive Vorstellungen prägen die Diskussion: Die neuen Medien an

sich, so Wiedemann (2001, S. 16), verursachen keine Bildungsrevolutionen und bringen eben auch nicht die Wissensgesellschaft hervor. Dafür müsste „zunächst der Wert bzw. der Mehrwert der Bildung in unserer Gesellschaft an Bedeutung ... gewinnen“ (ebd.). Eine zentrale Aufgabe der Medienpädagogik werde es sein, „die Subjekthaftigkeit der Individuen in den derzeit bestehenden und zukünftig möglichen Beziehungsgeflechten zu verteidigen“ (Wiedemann, 2001, S. 17). Zacharias verfolgt als Ziel eine kulturelle Medienbildung und teilt mit Mikos die Perspektive, „dass wir nicht auf eine Informations- oder Wissensgesellschaft zusteuern, sondern auf eine Bildungsgesellschaft“ (Zacharias 2001, 80). Hug fordert für die Medienpädagogik, „die Suche nach pädagogischen Schonräumen jenseits medienimprägnierter Lebenswelten aufzugeben und aus dem Netz medialer Verstrickungen heraus Angebote zur kritischen Reflexion, Nutzung und Gestaltung von Bildungs- und Lernumgebungen zu machen“ (Hug, 2003). Dies impliziert, dass die Fixierung auf den individuellen „kompetenten“ Mediennutzer aufzugeben ist. Medienbildung fragt in gleicher Weise nach der Medienumwelt und nach den Prinzipien und Horizonten von Medienprodukten und -werkzeugen für Bildung und Kultur.

Damit erweitert sich das Aufgabenfeld der Medienpädagogik: Für die Vermittlung von Medienbildung gehört deshalb auch eine stärkere „Nachwuchsqualifizierung und wissenschaftliche Forschung, Konzept- und Materialentwicklung sowie der Ausbau einer medienpädagogischen Infrastruktur“ (Spanhel, 2001, 164). Medienpädagogische Konzepte, die an der Erziehung und Sozialisation, reichen nicht aus, wenn die Medienpädagogik ihrer gesellschaftlichen Rolle gerecht werden will. Eine wesentliche Frage ist dabei, „wie müssen Erziehungs- und Bildungssituationen medial konstruiert sein, damit die Heranwachsenden und Erwachsenen durch Teilhabe an den Kommunikationsprozessen die in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft erforderlichen Kompetenzen und Wissensstrukturen aufbauen, ihre Handlungsfähigkeit weiterentwickeln und ihre Identität sichern könnten?“ (Spanhel, 2002, 65).

zu 3: Von didaktisch aufbereiteten Lernangeboten zum impliziten Lernen in technologiebasierten Arbeits- und Kommunikationsumgebungen

Medienerziehung wie Medienbildung müssen sich damit auseinander setzen, dass mit der Durchdringung digitaler Technologien in der gesellschaftlichen Kommunikation einerseits und der lebenslangen Perspektive andererseits, die klassischen Ansätze handlungsorientierter Medienpädagogik zu kurz greifen. Dies liegt zum einen daran, dass sich das Ziel medienpädagogischer Bemühungen, das lernende „Subjekt“ entsprechenden Ansätzen essentiell entzieht. Natürlich steht außer Zweifel, dass es mittlerweile – gut durchdachte – Konzepte der Medienerziehung auch auf für Erwachsene (und „Seni-

oren“) gibt. Gleichwohl sind diese Ansätze rein quantitativ derart unbedeutend, wenn man sie in Beziehung setzt zu der Tatsache, dass die gesamte Bevölkerung (zumindest der Industrienationen) mit diesen Techniken konfrontiert ist, und in der Nutzung der digitalen Medien durch diese selbst „sozialisiert“ und „erzogen“ werden. Handlungsorientierte Ansätze der Medienpädagogik werden damit aus gesellschaftlicher Perspektive ihrem Anspruch nicht hinreichend gerecht. Sie können die Erwartungen an die Medienpädagogik nicht angemessen einlösen.

Zum anderen stellt sich die Frage, ob medienpädagogische Konzepte tatsächlich nur auf das „Subjekt“ und die Vermittlung individueller Kompetenzen ausgerichtet sein müssen. Perspektivisch erscheint es wichtig, gerade solche Szenarien mediatisierter Kommunikation – unter medienpädagogischer Perspektive - zu untersuchen, in denen zunächst gar keine pädagogischen Intentionen sichtbar sind.

Im Erwachsenenalter wächst die Bedeutung „informellen Lernens“ unter Nutzung von Medien und mediengestützter Kommunikation. Gerade mit und durch die Medien nimmt die Bedeutung des nicht-institutionalisierten Lernens zu. Je nach Definition schließt das informelle Lernen auch das inzidentelle Lernen ein, das nicht-intentional und lediglich als ein Nebenprodukt anderer Aktivitäten stattfindet. In dem Berichtssystem Weiterbildung VIII (2001) des bmb+f wird erstmals informelles Lernen in der Weiterbildung erfasst und dokumentiert. Es wird aufgezeigt, dass dieser Bereich quantitativ und qualitativ wesentlich an Bedeutung zunimmt.

Hiermit wird deutlich, dass auch in solchen Zusammenhängen signifikantes Lernen stattfindet, in denen weder auf Seiten einer lehrenden noch auf Seiten einer lernenden Instanz eine entsprechend „didaktische“ Intention besteht. Genau solches informelles und/oder implizites Lernen findet in verschiedenen technologiebasierten Kommunikationsszusammenhängen etwa in Organisationen statt. In der Organisationspsychologie hat man die Bedeutung dieser Kommunikationsprozesse für die Entstehung und Sicherung organisationalen Wissens erkannt und bemüht sich mit Ansätzen des Wissensmanagements Kommunikationsumgebungen zu etablieren, die die Sicherung und den Austausch individuellen Wissens in Organisationen („organisationale Lernen“) unterstützen ("vom verteilten Wissen zum geteilten Wissen", s.a. Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2000).

Das Teilen von Wissen gerade in standortübergreifenden oder gar globalen Organisationen erfordert zum einen eine unterstützende Technologie und zum anderen eine Konzeption, die den Prozess des Wissensaustausches motiviert und fördert. Medien haben in diesem Prozess eine zentrale Bedeutung für den Austausch von Wissen und Werten, gleichwohl ist es gerade eine wichtige medienpädagogische Herausforderung, Bedingungen zu schaffen, unter denen Wissenskommunikation überhaupt stattfindet.

Mit der Mediatisierung von Lehr- Lernprozessen geht also eine gewisse *Entdidaktisierung* einher, auf die die Medienpädagogik eingehen muss. Das heißt, Menschen lernen zunehmend mit Materialien, die nicht unbedingt mit einer didaktischen Intention konzipiert wurden; Lehrende entwickeln zunehmend „Lernbausteine“ (Module), von denen sie nicht wissen, in welchen Zusammenhängen diese je genutzt werden etc.. Die Medienpädagogik wird damit u.E. nicht zurückgedrängt; es bedarf aber anderer Konzepte, um auf diese Entwicklung angemessen einzugehen und die Rolle von Medienpädagogik in derart entdidaktisierten Kontexten deutlich zu machen.

Zunächst bedeutet dies, dass der Fokus medienpädagogischen Handelns sich hier von dem Individuum auf das mediale Artefakt verschiebt. Es ist dieses – zu gestaltende – Artefakt, das die Lern- und Erfahrungspotenziale von Individuen, Gruppen und Organisationen bestimmt, – auch ohne dass Personen mit einer lernenden Intention mit diesem Artefakt in Interaktion tritt.

Spanhel (2002, 62) schreibt: „(Medienpädagogik) muss die Voraussetzungen und Ziele, Bedingungen und Formen medial konstruierter pädagogischer Kommunikationsprozesse ... beschreiben“. Weiter gefasst könnte man Medienpädagogik nicht nur auf „pädagogische Kommunikationsprozesse“ beziehen, sondern auf pädagogische Implikationen mediatisierter Kommunikation, da Lernen und Entwicklung, Bildung und Sozialisation zunehmend mediatisiert stattfinden, aber bei gleichzeitiger Zurückdrängung oder gar Zurückweisung erziehender oder didaktischer Intentionen. Medienpädagogik wird damit zu einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit den Lern- und Erfahrungspotenzialen einer Umwelt beschäftigt, in der Kommunikation ganz wesentlich über technische Medien stattfindet.

zu 4: Von der Perspektive des Mediennutzers zur Perspektive des Mediengestalters

Das Hauptaugenmerk der Medienpädagogik ist, wie dargestellt, bislang auf den individuellen Mediennutzer und dessen Medienkompetenz ausgerichtet. Konzepte medienpädagogischen Handelns waren lange Zeit schwerpunktmäßig in der außerschulischen Jugendarbeit angesiedelt. In den letzten Jahren haben sich diese eher auf die allgemeinbildenden Schulen (vor allem Primar- aber auch Sekundarstufe) verlagert, nachdem in den schulischen Lehrplänen Fragen der Medienerziehung und -bildung verstärkt aufgenommen worden sind. Entsprechende Bemühungen sind auch in der Lehreraus- und -fortbildung unternommen worden (Hugger, 1995; Tulodziecki, 1998, 1999; Tulodziecki & Blömeke, 1997). Medienerziehung bzw. -bildung wird somit zunehmend zu einem integralen Bestandteil des schulischen Erziehungsauftrages.

Mit diesem Erfolg der Anliegen der Medienpädagogik im schulischen Kontext ist der Raum für die Etablierung einer *eigenständigen* medienpädagogischen Professionalität –

jenseits der Lehrerbildung – allerdings kleiner geworden. Es wird Aufgabe von Lehrer/innen Medienerziehung zu leisten; umso mehr diese ihrer Aufgabe gerecht werden reduziert sich die Notwendigkeit weitere, speziell qualifizierte Medienpädagog/innen zu beschäftigen.

Mit der Hinwendung zur lebenslangen Perspektive eröffnet sich allerdings ein deutlich größeres Feld medienpädagogischen Handelns. Medienpädagogisches Handeln zielt dabei nicht *nur* auf die Vermittlung von Medienkompetenz und Medienbildung bei/m einzelnen Mediennutzer/innen. Es fragt vielmehr auch nach der Gestaltung *medialer Lebenswelt*, in der Menschen leben, arbeiten und lernen.

„Medienpädagogik sollte von einer nachvollziehenden zu einer mitbestimmenden Wissenschaft werden“ (Schorb 2001, 123). Im Gegensatz zu einer allerdings rein technisch ausgerichteten Medienpädagogik, der es alleine um die Technikimplementation und die Vorbereitung auf eine „adäquate Mediennutzung“ geht, müsse eine Medienpädagogik als soziale pädagogische Disziplin Einfluss nehmen auf die Medienentwicklung und soziale Handlungsräume für die Subjekte schaffen. „Dies bedeutet zum einen, dass sie auf dem Anspruch auf Partizipation bestehen und hierfür Möglichkeiten schaffen muss. Das bedeutet zum anderen, dass sie die Individuen befähigen muss, die Medien aktiv und selbst bestimmt als Mittler zu nutzen, sich mit ihrer Hilfe im öffentlichen Raum mitzuteilen, sie für eine gezielte und bewusste Kommunikation zu verwenden und sie als Mittel zur Entfaltung der eigenen Fantasie und Kreativität einzusetzen“ (Schorb, 2001, 124).

Hatte die Medienpädagogik die mediale Umwelt mit ihren Medienprodukten als weitgehend gegeben hingenommen bzw. in ihren Verhältnissen und Produkten kritisiert, ist die Medienpädagogik heute gefordert *handlungsleitend* zu werden für die Gestaltung der medialen Umwelt und zwar sowohl für die Mediennutzer aber – und diese Forderung ginge über die Aussage von Schorb hinaus – auch für die Produzent/innen solcher Medienerzeugnisse.

Ausbildung in Medienpädagogik an deutschen Hochschulen

Damit die theoretischen Überlegungen auch praktische Konsequenzen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft durch Medienpädagog/innen entfalten können, ist nach konkreten Möglichkeiten einer entsprechend ausgerichteten Ausbildung in Medienpädagogik zu fragen. An Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ist die Medienpädagogik in der Lehrerausbildung sowie den Diplom-Studiengängen Erziehungswissenschaft und sozialpädagogischen Fachbereichen angesiedelt. Zunehmend ist sie auch in (neuen) Fachbereichen für Medien, in denen der Produzentennachwuchs ausgebildet wird, vertreten.

Bisher waren medienpädagogische Bemühungen in der Lehre rein quantitativ auf die Lehrerbildung konzentriert. Doch es sollte deutlich werden, dass dies der gesellschaftlichen Erwartung und Aufgabe einer Medienpädagogik nicht gerecht wird. Dabei fehlt es der Medienpädagogik an einer „Übereinkunft über Zuständigkeit, Ausbildungsgänge und Qualifikationsprofilen“ (Hugger 2001, 141).

Ein besonderes Desiderat sehen wir bei der Ausbildung entsprechender Fachkräfte für die Konzeption und Entwicklung von Bildungsmedien. Es erscheint besonders wichtig, dieses Feld als ein pädagogisches Gebiet zu definieren, in pädagogischen Studiengängen entsprechende Ausbildungsinhalte zu verankern und erziehungswissenschaftlich ausgebildete Absolvent/innen in die Medienproduktion zu vermitteln.

Denn der Nutzen neuer Technologien im Bildungskontext hängt von Qualitätsmerkmalen der gesamten Prozesskette ihrer Nutzbarmachung ab, d.h. von der Güte der Planung, Konzeption, Entwicklung, Einführung, Nutzung, Wartung, des Qualitätsmanagement etc. Ein Mehrwert aus Bildungssicht entsteht erst, wenn eine Medientechnologie zu einer Bildungslösung transformiert wird, die tatsächlich ein entsprechendes Potenzial enthält.

Diese Problematik der didaktischen Konzeption medien- oder technologiegestützter Lernszenarien wird vielfach unterschätzt. Eine Reihe von Medienprojekten haben deswegen in der Vergangenheit (zu) wenig Wirkungsgrad für Bildungsanliegen entfaltet, d.h. sie blieben hinter den Erwartungen zurück und ließen (berechtigte) Fragen nach der Nachhaltigkeit entsprechender Vorhaben aufkommen. Ein kritischer Erfolgsfaktor ist hierbei die Qualifikation der Beteiligten und die Professionalität der Arbeitsweise von u.a. Lehrkräften, des Bildungspersonals in der Aus- und Weiterbildung, aber eben auch der Personen, die solche Lernangebote planen und entwickeln. Es sind deshalb Ausbildungsgänge notwendig, die die Professionalisierung von Medienpädagogen in diese Richtung eröffnen.

An der Universität Duisburg wird in dem Studiengang Diplom-Pädagogik in dem Schwerpunkt „Pädagogisches Informationsmanagement und multimediales Lernen“ ein entsprechendes Angebot aufgebaut (vgl. Rottmann, 2000). Hier können Studierende Kenntnisse und Kompetenzen in folgenden Bereichen erwerben:

- (1) Planung und Konzeption medialer Bildungsangebote,
- (2) Entwicklung und Einsatz mediengestützter Lehr- Lernverfahren und
- (2) Einführung und Evaluation mediengestützten Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Im *Duisburg Learning Lab* steht eine Lern- und Arbeitsumgebung zur Verfügung, in der die verschiedenen Ansätze mediengestützten Lernens in Projekten erfahren werden können (<http://edumedia.uni-duisburg.de>). Die Studierenden sollen in die Lage versetzt

werden, bei der Konzeption von Medien mediendidaktische Konzepte und medienpädagogische Kriterien und Fragestellungen anzuwenden. Sie sollen darüber hinaus grundlegende technische Strukturen und Prozesse verstehen, die Organisation von mediengestützter Bildung kennen und das Management von Medienprojekten erlernen. Die Rolle von Medienpädagogen verändert sich dann in der Hinsicht, dass sie didaktische Konzepte für die mediale Aufbereitung von Lernangeboten entwickeln, erproben und evaluieren und auf dem Hintergrund medienpädagogischer Forschung über die Auswirkungen des Medieneinsatzes auf die Lernprozesse in unterschiedlichsten Lernfeldern reflektieren können.

Schluss

Mit den hier aufgezeigten vier Perspektiven einer Medienpädagogik in der Medien- und Wissensgesellschaft sollen bisherige Ansätze der Medienpädagogik nicht grundsätzlich infrage gestellt werden. Es soll vielmehr vorgestellt werden, in welche Richtung diese Ansätze weiter entwickelt werden könnten, um den neuen Anforderungen und Entwicklungstendenzen gerecht zu werden. Will die Medienpädagogik die zunehmende Mediatisierung gesellschaftlicher Kommunikation nicht nur primär kritisch reflektierend begleiten, muss sie sich deutlicher *gestaltungsorientierten Ansätzen* zuwenden. Ins Blickfeld rücken damit Medienpädagog/innen als professionelle Gestalter, die die mediale Umwelt für den Medienkonsumenten prägen.

Medienpädagogik wird hier als kreativer Arbeitsbereich gesehen, der seine Bedeutung in der Mediengesellschaft hat und seine Potenziale einbringen kann. Medien werden zur Mitgestaltung der Welt genutzt und Medien konstituieren diese Welt. Medienpädagogen haben nicht allein die Aufgabe praktikable Erklärungsansätze und ratgebende Hilfestellungen zu geben, sondern vielmehr an der Gestaltung von Lernarrangements und Bildungs- und Kulturangeboten mitzuwirken.

Literatur

- Aufenanger, S. (1999). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. *Bertelsmann Briefe*(142), 21-24.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. *medien praktisch*(2), 4-10.
- bmb+f. (2001). *Berichtssystem Weiterbildung 2000. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Frühwald, W. (1996). *Die Informatisierung des Wissens*. Stuttgart: Alcatel SEL Stiftung.
- Herzig, B. (2001). Bardo Herzig: Medienerziehung und informatische Bildung. Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In B. Her-

- zig (Ed.), *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung* (pp. 129-164). Heilbronn: Klinkhardt.
- Hörisch, J. (1999). Jenseits der Gutenberg-Galaxis. *Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft*, 54, 551-562.
- Hug, T. (2003). Medien-Generationen-Wissen. In B. Bachmair & P. Diepold & C. de Witt (Eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3*: Leske + Budrich.
- Hugger, K. U. (1995). Medienkompetenz für Lehrerstudenten. Zum Bielefelder Modellprojekt "Medienkompetenz in der Lehrerausbildung". *Medien praktisch*, 19(4), 16-19.
- Hugger, K.-U. (2001). Verberuflichung der Medienpädagogik - Entwicklungstendenzen und neue Aufgabe. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Ed.), *Mensch & Medien* (pp. 134-143). Bielefeld.
- Hüther, J. (1997): Neue Medien. In J. Hüther & B. Schorb & C. Brehm-Klotz (Eds.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (pp 291-299). München: KoPäd.
- Hüther, J., & Podehl, B. (1997). Geschichte der Medienpädagogik. In J. Hüther & B. Schorb & C. Brehm-Klotz (Eds.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (pp 116-126). München: KoPäd.
- Kübler, H.-D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*(2), 11-15.
- Mandl, H., & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Wissensmanagement*. München: Oldenbourg.
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G., & Gräsel, C. (1998). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse"* (Vol. 66). Bonn: BLK.
- Rein, A. v. (1996). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rottmann, J. (2000). Diplom-Pädagogen im Handlungsfeld Betrieb - professionelle pädagogische Akteure? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Schorb, B. (2001). Menschenbilder und Medienpädagogik. Aufgaben und Ziele einer zukünftigen Medienpädagogik. Fünf Thesen. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Ed.), *Mensch & Medien* (pp. 121-124). Bielefeld.
- Spanhel, D. (2001). Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik? In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Ed.), *Mensch & Bildung* (pp. 161-164). Bielefeld.
- Spanhel, D. (2002). Bedeutung der Medienpädagogik aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. In I. Paus-Haase & C. Lampert & D. Süß (Eds.), *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft* (pp. 59-74). Wiesbaden.
- Tulodziecki, G. (1998). *Strukturskizze für eine Studienordnung für den Erwerb der Zusatzqualifikation "Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung" gemäß § 22 LABG*. Paderborn: Uni GH Paderborn.
- Tulodziecki, G. (1999). Kompetenzen, die Studierende der Lehrämter während der universitären Ausbildung erwerben sollten. In F. Schell & E. Stolzenburg & H. Theunert (Eds.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (Vol. Reihe Medienpädagogik 11, pp. 297-305). München: KoPäd.

- Tulodziecki, G., & Blömeke, S. (Eds.). (1997). *Neue Medien - neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Tagungsdokumentation der Bertelsmann Initiative - Bildungswege in der Informationsgesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Vollbrecht, R., & Mägdefrau, J. (1998). Medienkompetenz als Bildungsaufgabe. *Die Deutsche Schule*, 90(3), 266-278.
- Wiedemann, D. (2001). Mensch und Medien- ein Thema mit Zukunft und Vergangenheit. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Ed.), *Mensch & Bildung* (pp. 14-17). Bielefeld.
- Zacharias, W. (2001). Der Mensch im Mittelpunkt – auch der Medien? Plädoyer für eine kulturelle akzentuierte und anthropologisch begründete Medienbildung. In In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Ed.), *Mensch & Bildung* (pp. 64-81). Bielefeld.