



IMPULSE

Medienbildung entlang der Bildungskette



Deutsche Telekom **Stiftung**

Medienbildung entlang der Bildungskette

Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von
Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen

Autoren

Birgit Eickelmann, Stefan Aufenanger, Bardo Herzig

Mitglieder der Expertengruppe

Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Prof. Dr. Birgit Eickelmann, Prof. Dr. Uwe Hasebrink,
Prof. Dr. Bardo Herzig, Prof. Dr. Rudolf Kammerl, Prof. Dr. Norbert Neuß,
Prof. Dr. Helga Theunert, Prof. Dr. Michael Wagner



Inhalt

- 3 Vorwort**
- 4 Zentrale Ergebnisse**
- 7 Grundlagen**
 - 7 Ausgangssituation
 - 8 Verständnis von Medien und Medienbildung im Rahmenkonzept
 - 9 Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt
 - 10 Entwicklung eines erweiterten Grundverständnisses von Medienbildung
- 15 Altersphasen und Entwicklungsstufen**
 - 16 Medienbildung in der frühen Kindheit
 - 20 Medienbildung in der mittleren Kindheit
 - 24 Medienbildung in der späten Kindheit und frühen Adoleszenz
 - 30 Medienbildung in der mittleren bis späten Adoleszenz
- 34 Gesellschaftliche und medienbezogene Herausforderungen**
- 37 Handlungsempfehlungen**
 - 39 Zentrale Handlungsempfehlungen für eine Verankerung von Medienbildung entlang der Bildungskette
- 45 Anhang**
 - 45 Expertisen „Medienbildung entlang der Bildungskette“
 - 46 Referenten der Dialogtagungen im Rahmen des Vorhabens (Frühjahr 2013)
 - 47 Expertengruppe „Medienbildung entlang der Bildungskette“
- 48 Literatur**
- 52 Impressum**

In dieser Publikation wird der besseren Lesbarkeit halber die männliche Form auch als Synonym für die weibliche Form verwendet.

Vorwort

Für die Deutsche Telekom Stiftung ist das Thema Medienbildung ein zentrales Betätigungsfeld. Der Grund liegt auf der Hand: Medien sind aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Umso wichtiger ist es deshalb, dass die jungen Menschen den verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit ihnen früh lernen. Das Besondere dabei: Die Vermittlung von Medienkompetenz als Ziel von Medienbildung ist eine Querschnittsaufgabe, die nicht an einen bestimmten Bildungsort oder gar an ein Unterrichtsfach geknüpft ist.

Kinder und Jugendliche nutzen Medien an ganz unterschiedlichen Orten und in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen: sei es das Fernsehen in der Familie, das Internet in der Freizeit, die Kommunikation über soziale Netzwerke oder das Lernen in der Kindertageseinrichtung (Kita) oder der Schule. Alle diese Orte bieten Gelegenheiten, Medienkompetenz zu erwerben. Allerdings wird oft einfach vorausgesetzt, dass Kinder und Jugendliche über Medienkompetenz verfügen. Auch werden die Kompetenzen, die sie durch die Nutzung von Medien in der Familie oder auch im Austausch mit Gleichaltrigen erwerben, in Schule und Kita selten aufgegriffen und für Lernprozesse genutzt.

Die Telekom-Stiftung hat eine Expertengruppe gebeten, die Medienbildung ganzheitlich – sprich: entlang der Bildungskette – in den Blick zu nehmen. Infolge dieses neuartigen Ansatzes geschah die Analyse der Medienbildung aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln, indem Akteure aus der Praxis, Wissenschaftler und Vertreter von Bildungsträgern ihre Erfahrungen in Expertisen und Workshops einbrachten.

Ergebnisse dieser Arbeit sind die nun vorliegenden Handlungsempfehlungen. Wir hoffen, dass damit die Verantwortlichen in der Bildungspolitik und die Träger von Bildungseinrichtungen Orientierung und Argumente haben, die Medienbildung in Deutschland institutionell zu verankern. Davon würden Lernende und Lehrende, und damit unsere digitalisierte Gesellschaft insgesamt erheblich profitieren.

Mein Dank gilt der Expertengruppe, die das Projekt inhaltlich begleitete und den Prozess steuerte. Aus dieser Gruppe haben sich Professorin Birgit Eickelmann, Professor Stefan Aufenanger und Professor Bardo Herzig um die Zusammenfassung der Ergebnisse zu dem Rahmenkonzept mit seinen Handlungsempfehlungen gekümmert. Auch für diese ganz wichtige Arbeit bedanke ich mich recht herzlich.

Eine erkenntnisreiche und inspirierende Lektüre wünscht Ihnen



Dr. Ekkehard Winter
Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung

Zentrale Ergebnisse

Medienkompetenz gehört zu den zentralen Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts. Dennoch ist in Deutschland bisher nicht sichergestellt, dass alle Kinder und Jugendlichen im Verlauf ihrer Bildungsbiografien diese Kompetenz hinreichend und angemessen erwerben können: Gelegenheiten und Möglichkeiten dafür sind weder flächendeckend noch systematisch verankert. Damit ist der Erwerb in erster Linie von der Familie abhängig und sozial ungleich verteilt. Es besteht Handlungsbedarf für Verbesserungen im Bildungssystem, um die gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft bewältigen zu können.

Das Rahmenkonzept „Medienbildung entlang der Bildungskette“ stellt die Entwicklung und den schrittweisen Aufbau von Medienkompetenz aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Dabei wird die Medienbildung auf einer vertikalen und auf einer horizontalen Ebene betrachtet: Die vertikale Sicht bezieht sich auf die Abstimmung und Verzahnung von Bildungspartnern und Bildungsbeteiligten entlang der verschiedenen formalen (Bildungsinstitutionen), non-formalen (außerschulische Lerngelegenheiten) und informellen (Familie, Peers) Kontexte, die für Kinder und Jugendliche relevant sind. Die horizontale Sicht bezieht sich auf die bildungsbiografische Perspektive der Kinder und Jugendlichen, die die Übergänge im Bildungssystem berücksichtigt.

Die sich daraus ergebenden Handlungsempfehlungen beziehen sich auf zwei Ebenen:

1. Die Systemebene

Auf der Systemebene müssen die Voraussetzungen für einen nachhaltigen Aufbau von Medienkompetenz geschaffen werden. Hier gilt es, die verschiedenen Orte der Medienbildung zu verzahnen, ihre Übergänge im Bildungssystem aufeinander zu beziehen, lokal agierende Institutionen zu fördern und in ihren Strukturen zu unterstützen. Besonders relevant sind übergreifende Curricula sowie die Klärung von Zuständigkeiten für Medienbildung und die Förderung der Medienkompetenz, um den derzeit zentralen Hemmnissen auf der Systemebene entgegenzuwirken.

2. Die lokale Ebene

Von der lokalen Ebene als Ebene der Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Medienbildung gehen entscheidende Impulse aus, die Entwicklungen auf der Systemebene anstoßen können. Wichtig ist es hier, die an Medienbildung beteiligten Akteure zu vernetzen sowie Maßnahmen und Konzepte zu verzahnen. Darüber hinaus sollen Best-Practice-Szenarien erprobt werden, die sich an übergreifenden Strukturen der Systemebene orientieren und deren Ergebnisse in die Weiterentwicklungen auf lokaler, aber auch auf der Systemebene einfließen.

Zentrale Handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen greifen ineinander und basieren auf den Analysen des Rahmenkonzeptes. Als Ausgangspunkt für die Umsetzung bietet es Orientierung für die Entwicklung von Strukturen auf der lokalen Ebene und auf der Systemebene. Die Handlungsempfehlungen sind ein Aufruf an die Bildungspolitik in Bund und Ländern, sich gemeinsam mit den Kommunen ihrer Verantwortung zu stellen: Auf der Systemebene gilt es, gemeinsame curriculare Rahmenbedingungen und Standards für eine Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen auf den Weg zu bringen. Des Weiteren sollten die oben genannten Adressaten, unterstützt von zivilgesellschaftlichen Akteuren, die Beteiligten auf lokaler Ebene stärker vernetzen sowie Aus- und Fortbildungsstrukturen erproben und dauerhaft installieren. Vor allem bei der Entwicklung eines übergreifenden Orientierungsrahmens ist die Initiative der Bildungspolitik insgesamt gefordert.

Die Handlungsempfehlungen

I – ORIENTIERUNGSRAHMEN

Entwicklung eines nationalen Orientierungsrahmens für eine „Medienbildung entlang der Bildungskette“ auf der Grundlage des in diesem Rahmenkonzept entwickelten Verständnisses von Medienbildung.

II – AUSBILDUNG

Verbesserung und Stärkung der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrpersonen im Hinblick auf eine Medienbildung, die ihrer horizontalen und vertikalen Dimension Rechnung trägt.

III – FORTBILDUNG

Entwicklung, Erprobung und Implementation von Fortbildungsstrukturen, die den schrittweisen Aufbau von Medienkompetenz aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen ermöglichen und hierbei die Bildungsübergänge fokussieren.

IV – LOKALE NETZWERKE

Entwicklung und Erprobung institutionen- und kontextübergreifender lokaler Netzwerkstrukturen für eine Medienbildung entlang der Bildungskette durch Ideenwettbewerbe mit spezifischem Fokus auf gesamtgesellschaftliche Problemlagen wie die Entgrenzung von Medienhandeln, Aspekte der Partizipation und den Umgang mit Heterogenität.

Grundlagen

Ausgangssituation

Durch die rasanten Medienentwicklungen in den vergangenen Jahren haben sich die Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie die Formen der sozialen Kommunikation und des gesellschaftlichen Zusammenlebens tiefgreifend verändert. In gleichem Maße ist die Bedeutung der Medienbildung gewachsen. Medien werden immer stärker zum integralen Bestandteil des sozialen Handelns. Deswegen sollten Kinder und Jugendliche möglichst früh lernen, verantwortungsvoll, selbstbestimmt, kreativ und kritisch mit Medien und neuen Technologien umzugehen. Eine kontinuierliche Förderung von Medienkompetenz ist umso notwendiger, da Medien zur Lebenswelt der jungen Menschen gehören und diese auf vielfältige Weise prägen.

Der Umgang mit Medien, insbesondere die Nutzung von Kommunikations- und Interaktionsfunktionen, findet unter komplexen Bedingungen statt: Hierbei spielen soziale Gepflogenheiten sowie rechtliche und ethische Regeln, die selbst für Erwachsene nur schwer durchschaubar sind, eine wichtige Rolle. Der Datenschutz sowie der sichere und verantwortliche Umgang mit Daten und Informationen sind einige von vielen Herausforderungen, denen sich der Einzelne und die Gesellschaft als Ganzes stellen müssen.

Auch wenn Medienbildung in vielen pädagogischen Kontexten an Bedeutung gewinnt, fehlt eine systematische Verbindung des Medienkompetenzerwerbs in Bildungsinstitutionen wie Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und weiterführenden Schulen. Diese haben vielfach in Bezug auf Medienbildung keine zusammenhängenden, aufeinander aufbauenden Gesamtkonzepte, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen.

Vielfältige Initiativen wurden in den vergangenen Jahren auf Landes- und Bundesebene auf den Weg gebracht. Sie erreichen jedoch in vielen Fällen nicht nachhaltig die Bildungspraxis, da die Maßnahmen häufig zeitlich befristet sind, Verbindlichkeit und Gesamtkonzepte fehlen oder Maßnahmen isoliert stattfinden. Viele Initiativen werden aus der Perspektive der Bildungsakteure heraus gestaltet. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen selbst wird kaum aufgegriffen und eingebunden. Es mangelt an systematischen Ansätzen zur Integration von Medienbildung in verschiedenen institutionellen und außerinstitutionellen Lern- und Lebensbereichen sowie an Ansätzen zu deren Verzahnung.

MEDIENBILDUNG STEHT NICHT IN KONKURRENZ ZU ANDEREN AKTUELL DISKUTIERTEN THEMEN, WIE ETWA DEM UMGANG MIT HETEROGENITÄT ODER DER INKLUSION.

Das Bildungssystem kann seinen gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben nur gerecht werden, wenn es Medienkompetenz als eigenständige Kulturtechnik etabliert. Dabei steht Medienbildung nicht in Konkurrenz zu anderen aktuell diskutierten Themen, wie etwa dem Umgang mit Heterogenität oder der Inklusion. Vielmehr steht Medienbildung zu diesen Themen im Ergänzungs- und Wechselverhältnis, da medienbezogene Bildungsziele immer auch weitere grundlegende Bildungsziele, wie etwa soziales Lernen, ansprechen.

Die Kindheits- und Jugendforschung zeigt weitere Veränderungsprozesse, in denen Medien eine besondere Rolle zukommt. Hierzu gehört etwa die Loslösung der Kinder von den Eltern als mehrjähriger Prozess oder auch die Entfaltung der eigenen Identität, die sich in einer von Medien geprägten Kindheit und Jugend in vielen Bereichen anders vollzieht als dies bei früheren Generationen der Fall war. Bei gesellschaftlichen Entwicklungen werden vor allem Transformationsprozesse und gesellschaftsrelevante Themen sowie Herausforderungen im Kontext der Medienbildung betrachtet. Zu den Transformationsprozessen zählen die Ausbreitung der Medien, das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und (neuer) Vergemeinschaftung, die zunehmende Kommerzialisierung sowie die rechtliche Strukturierung gesellschaftlicher Kommunikations- und Interaktionsräume auch vor dem Hintergrund von Informationsteilnahme und dem Umgang mit Datenvielfalt und Datensicherheit.

Verständnis von Medien und Medienbildung im Rahmenkonzept

Der im Rahmenkonzept verwendete Medienbegriff konzentriert sich auf technisch unterstützte Medien. Medienkompetenz wird dabei als Ziel von Medienbildung betrachtet. Den Ausgangspunkt dafür bilden bereits vorhandene Medienkompetenzmodelle. Junge Menschen sollen befähigt werden, souverän in einer mediatisierten Gesellschaft zu leben und die damit verbundenen Herausforderungen bewältigen zu können.

Zum Grundkonsens bestehender Vorstellungen von Medienkompetenz, denen sich das Rahmenkonzept anschließt, gehören:

1. Das Wissen und die Reflexion über Strukturen, Angebote und Funktionen der jeweils aktuellen Medienwelt.
2. Die Fähigkeit, Medien selbstbestimmt, sachgerecht und kreativ zu nutzen, um sich artikulieren und gesellschaftlich partizipieren zu können.

3. Die Befähigung, das eigene Medienhandeln und das der Mitmenschen eigen- und sozialverantwortlich zu gestalten.

Der Zugang zu Medienbildung und dem damit verbundenen Kompetenzerwerb ist nach diesem Verständnis kein Selbstzweck, sondern umfasst lebensbegleitende Bildungsprozesse, die sowohl aus der Subjekt- als auch aus der gesellschaftlichen Perspektive notwendig sind, um aktuelle gesamtgesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen.

Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt

Um zu verstehen, wie Kinder und Jugendliche Medien individuell nutzen und Medienbildung erfahren, werden zunächst medienbezogene Aktivitäten und Entwicklungsaufgaben aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Mit der Einnahme dieser Subjektperspektive wird der Ansatz verfolgt, die konkreten persönlichen Bedeutungen von Mediennutzung und Medienbildung in gesellschaftlicher Praxis auszulegen und auf dieser Grundlage Handlungsbedarfe festzustellen. Ausgangspunkte dafür sind die Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen, die an verschiedenen Orten Kompetenzen erwerben und benötigen.

In dem Rahmenkonzept werden vorrangig Medienbildungsprozesse in formalen Bildungszusammenhängen, wie etwa Kindertageseinrichtung und Schule, betrachtet. Aber auch die in anderen Lebenszusammenhängen, wie zum Beispiel Familie, Peer-groups oder außerschulischen Gelegenheiten erworbenen Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung. Eine gelingende Medienbildung entlang der Bildungskette berücksichtigt beide Bereiche und knüpft an die Vorerfahrungen und bereits vorhandene Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen an. Dafür müssen die an Medienbildung beteiligten Bildungspartner eng zusammenarbeiten und dabei sowohl die Besonderheiten der jeweiligen Alters- und Entwicklungsphase als auch übergeordnete Zielvorstellungen ins Blickfeld nehmen.

Der Ansatz dieses Rahmenkonzepts umfasst die Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen sowie die Übergänge von der einen in die nächste Bildungsstufe. Hier spielen Medien als Orientierungs-, Kommunikations- und Handlungsräume eine

besondere Rolle. Medienbildung wird dabei als ein dynamischer Prozess verstanden, der durch eine sich ständig verändernde Medienwelt sowie durch die vielfältigen Möglichkeiten, Medieninhalte zu verarbeiten und zu bewerten, bestimmt wird.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die zentralen Prämissen für einen neuen Blick auf Medienbildung genauer erläutert. Daraus und auf der Basis weiterführender Analysen ergeben sich Handlungsempfehlungen, die sich an bildungspolitische Akteure und Entscheidungsträger, an zivilgesellschaftliche Akteure und Förderinitiativen sowie an pädagogische Führungskräfte und Verantwortliche wie Leitungen von Kindertageseinrichtungen, Schulleitungen, Schulträger, Multiplikatoren in Landesinstituten und in den Fortbildungssystemen der Länder sowie an die Bildungsverwaltung richten.

Entwicklung eines erweiterten Grundverständnisses von Medienbildung

Das Rahmenkonzept „Medienbildung entlang der Bildungskette“ greift die beschriebenen Herausforderungen und Grundlagen von Medienkompetenz auf und zielt darauf ab, einen Perspektivwechsel auf Medienbildung vorzunehmen, diesen in die aktuelle Diskussion einzubringen und der folgenden zentralen Fragestellung nachzugehen: Wie kann Medienbildung entlang der Bildungskette unter Berücksichtigung subjektbezogener und gesellschaftlicher Herausforderungen gestaltet werden?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung setzt das vorliegende Rahmenkonzept zur Medienbildung mit Prämissen an, die in der bisherigen Diskussion noch nicht hinreichend berücksichtigt wurden. Es zielt ab auf die Entwicklung, die Förderung und den sukzessiven Aufbau von Medienkompetenz in den verschiedenen Bildungskontexten von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer Bildungskette. Dabei stehen die Abstimmung und Verzahnung von Bildungspartnern und Bildungsbeteiligten sowie die Subjektperspektive im Fokus. Damit wird Medienbildung vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen und gesellschaftlicher Entwicklungen unter folgenden Perspektiven betrachtet:

- entlang der Bildungskette und damit unter einer bildungsbiografischen Perspektive;
- mit einem besonderen Fokus auf Übergänge im Bildungssystem;
- aus der Subjektperspektive von Kindern und Jugendlichen;

- unter Einbeziehung der strukturellen Voraussetzungen auf den verschiedenen an Medienbildung beteiligten Ebenen und Kontexten.

Das Rahmenkonzept berücksichtigt dazu zwei Dimensionen und bringt diese miteinander in Zusammenhang:

1. Die horizontale Dimension: Um Medienkompetenz kumulativ und damit horizontal entlang der Bildungskette aufzubauen, müssen die Übergänge im Bildungssystem, wie etwa von der Grundschule zur weiterführenden Schule, gestaltet werden. Das heißt: Wichtig ist das Wissen um Vorläuferfähigkeiten, gegenseitige Erwartungen der Bildungsinstitutionen sowie der qualitative, aufeinander aufbauende Zuwachs von Medienkompetenz über einzelne Bildungsphasen und -institutionen hinaus.
2. Die vertikale Dimension: Die verschiedenen Praktiken der Mediennutzung stellen für Heranwachsende in unterschiedlichen Altersphasen immer neue Anforderungen, die im vertikalen Schnitt durch die Bildungskette deutlich werden. Das Rahmenkonzept verfolgt daher konsequent ein Verständnis von Medienbildung als einen Prozess des Kompetenzerwerbs entlang der Bildungskette, in dem auch die Entwicklungs- und Sozialkontexte sowie ihre Bedeutungen für den Medienumgang zu berücksichtigen sind.

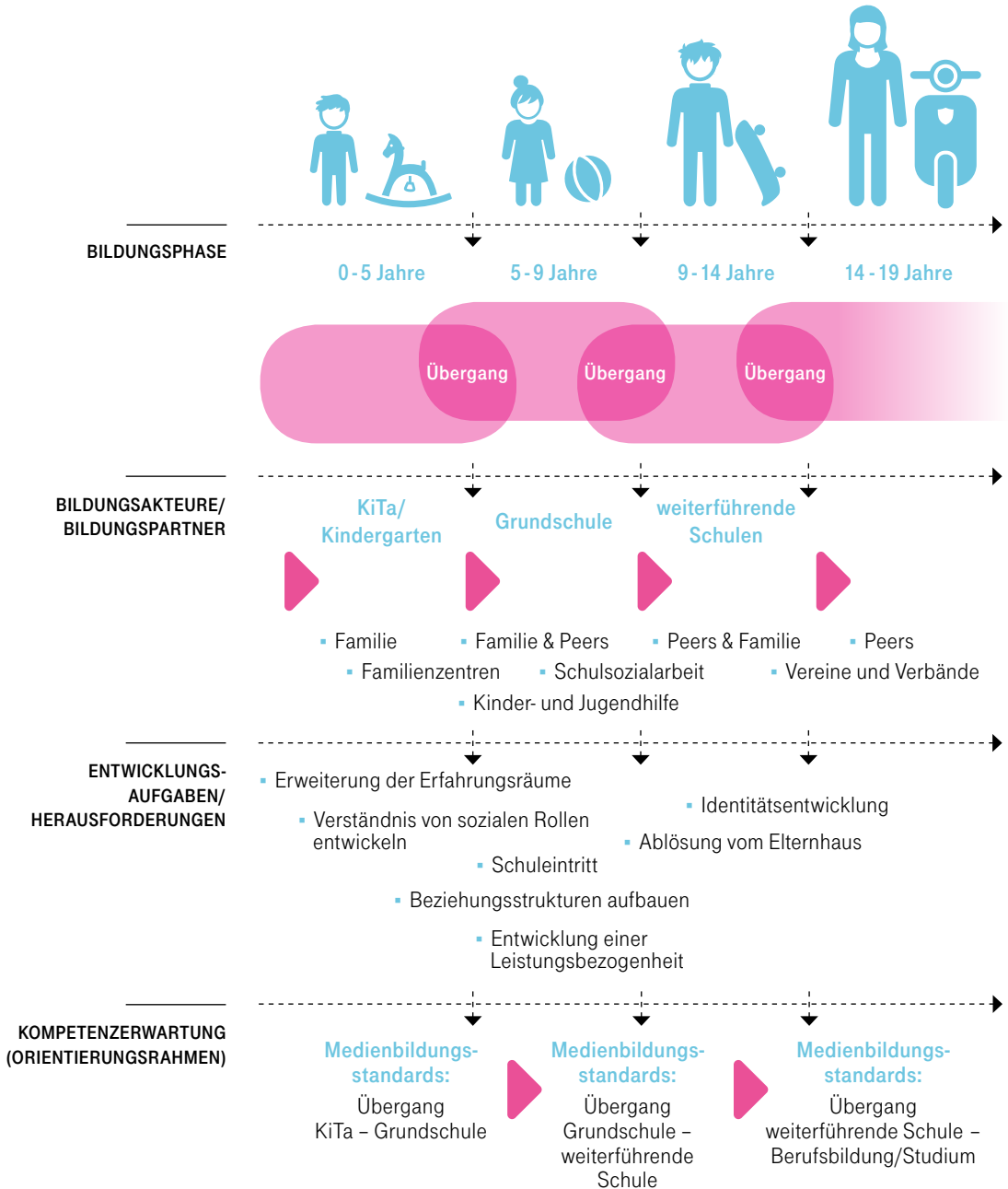
Zur Entwicklung eines erweiterten Grundverständnisses „Medienbildung entlang der Bildungskette“ werden alle Lernorte horizontal und Kontexte der Medienbildung vertikal einbezogen (siehe Abbildung auf Seite 12). Dabei zeigt sich, dass der Bildungs- und Kompetenzerwerb nicht mit dem Übergang von einer Bildungsinstitution in eine andere oder von einem Lebenskontext in den anderen abrupt endet oder beginnt. Es ergeben sich „Überlappungsbereiche“, bei denen die jeweiligen Bildungspartner ihre Erwartungen abstimmen müssen. Deswegen ist es so wichtig, Bildungsprozesse gerade in den Übergangsphasen gemeinsam zu gestalten.

Medienbildung horizontal im Bildungsverlauf

In den formalen Bildungsorten setzt Medienbildung in Kindertageseinrichtung und Schule an. Ausgangspunkte sind dabei immer die Vorläuferfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen und damit die Frage: Welche Fähigkeiten müssen in einer bestimmten Bildungsphase ausgebildet sein, um die nachfolgende Phase erfolgreich zu bewältigen? Oder andersherum gefragt: Auf welche Kompetenzen kann eine Bildungsphase verlässlich zurückgreifen, die in der vorangegangenen Phase von den Kindern oder Jugendlichen erworben wurden?

MEDIENBILDUNG ENTLANG DER BILDUNGSKETTE

Horizontale und vertikale Kontexte



Dieses Verständnis setzt voraus, dass die beteiligten Institutionen den Blick sowohl auf die vorherige als auch auf die nachfolgenden Phasen richten. Der bildungsbiografische Ansatz, der in der Grafik dem horizontalen Verlauf entspricht, nimmt insbesondere die Bildungsübergangsphasen in den Blick: den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, den von der Grundschule in die weiterführende Schule und mit der Berufsorientierung den Schritt von der Schule in die Berufs- und Hochschulen.

Medienbildung vertikal im Bildungsverlauf

Um zu klären, auf welche Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungsbiografie aufgebaut werden kann, müssen die relevanten Bildungskontexte von Medienbildung und von Medienkompetenzerwerb erfasst werden. Diese sind auf der vertikalen Ebene des Rahmenmodells dargestellt und umfassen

- formale (Bildungsinstitutionen);
- non-formale (außerschulische Angebote zum Beispiel von Vereinen; und
- informelle (Familie oder Peergroups)

Bildungskontexte, in denen sich Kinder und Jugendliche tagtäglich bewegen.

Im erweiterten Sinn gelten auch die Medien selbst als Orte der Medienbildung. Beispiele sind vor allem Online-Angebote, Computerspiele und soziale Netzwerke. Betrachtet man Medienbildung bildungsbereichsübergreifend, so müssen die verschiedenen Orte und ihre Potenziale zur Verzahnung in den unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsphasen betrachtet werden. All diese Bildungskontexte besitzen eine bedeutsame Rolle für den Erwerb von Medienkompetenz.

Verknüpfung der horizontalen und vertikalen Dimension

In der Bildungsphase der frühen Bildung liegt der Fokus auf der Familie und den Institutionen der frühen Bildung, wie etwa die Kindertageseinrichtung. In der mittleren Kindheit wird Medienhandeln zunehmend auch von Gleichaltrigen oder Kindern mit gleichen Interessen beeinflusst. Der institutionelle Fokus in dieser Phase wird durch den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule geprägt. In der Phase der späten Kindheit und frühen Adoleszenz kommt dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eine hohe, zukunftsweisende Bedeutung zu, weil hier die Weichen für die weitere Bildungslaufbahn gestellt werden. Die Bedeutung der Peers nimmt mit dem Heranwachsen weiter zu, während die Familie zwar ein wichtiger und wirksamer Bildungsort bleibt, sich der Stellenwert der Medienerziehung in der Familie

FÜR DAS KONZEPT SIND DIE ÜBERGÄNGE ZWISCHEN DEN ALTERSPHASEN VON ELEMENTARER BEDEUTUNG.

aber verändert. In der mittleren und späten Adoleszenz ist aus institutioneller Sicht die Berufsorientierung zentral. Die Peers beeinflussen – verglichen mit den anderen Bildungsphasen – noch stärker als in den vorangegangenen Altersphasen das interessen-geleitete Medienhandeln der Jugendlichen.

Diese erweiterte Sichtweise ermöglicht es, bestehende Defizite in der Medienbildung anzugehen und das deutsche Bildungssystem weiterzuentwickeln. Vorausgesetzt wird, dass sich alle Beteiligten – wie zum Beispiel Eltern, Grundschule, weiterführende Schule, außerschulische Bildungsanbieter – für die Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen in den jeweils anderen Zusammenhängen interessieren. Ziel ist es aber nicht, die jeweiligen Medienerfahrungen aneinander anzugleichen. Vielmehr sollen die Beteiligten einschätzen können, wie unterschiedlich die Medienerfahrungen sind und an welche Erfahrungen sie jeweils pädagogisch sinnvoll anknüpfen können. Dabei geht es auch darum, auszuloten, an welchen Stellen welche Akteure sinnvoll welche Maßnahmen und Angebote zur Förderung von Medienkompetenz bereitstellen, damit individuell durchgängige Medienbiografien entstehen können.

Altersphasen und Entwicklungsstufen

Die Heranwachsenden werden als Mitkonstrukteure ihrer Lebenswelt und als aktive Gestalter ihres individuellen Bildungsprozesses verstanden. Technikbasierte Medien gehören in unterschiedlichem Umfang zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und dienen ihnen dabei als Orientierungsquelle. Sie erwerben und benötigen in den verschiedenen bildungsbiografischen Phasen Medienkompetenz, die es ihnen ermöglicht, die typischen Herausforderungen zu bewältigen und die Lebensphase kreativ zu gestalten.

Der betrachtete Zeitraum von der frühen Kindheit bis zur späten Adoleszenz wird in vier Phasen aufgeteilt:

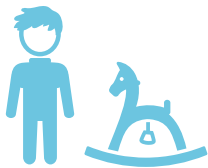
- Frühe Kindheit (0 bis 5 Jahre)
- Mittlere Kindheit (5 bis 9 Jahre)
- Späte Kindheit/frühe Adoleszenz (9 bis 14 Jahre)
- Mittlere und späte Adoleszenz (14 bis 20 Jahre)

Die hier beschriebenen Altersphasen werden als Kontinuum im Erwerb und Ausbau von Medienkompetenz gesehen und decken damit auch die formalen Bildungsübergänge ab. Für das Konzept sind genau diese Übergänge zwischen den Altersphasen und damit auch zwischen den daran gekoppelten horizontalen Kontexten – Familie, Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule – von elementarer Bedeutung.

Um Medienkompetenz in den Übergängen angemessen fördern zu können, müssen sich die beteiligten Bildungsakteure über Ziele und Schwerpunkte einig sein. Dabei sollten sie berücksichtigen, dass Übergänge im formalen Bildungssystem Lebensereignisse sind, in denen sich Kinder und Jugendliche verstärkt über Medien orientieren. Dies erfordert von Bezugspersonen und vom pädagogischen Personal an den Übergangsstellen eine besondere Sensibilität für die Medienbezüge der Kinder und Jugendlichen. Nicht zuletzt ergeben sich durch die zunehmende Verbreitung von Medien in jeder Altersphase immer neue Herausforderungen für Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen. Das alltägliche Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen erfordert eine neue Sichtweise auf Medienbildung: die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf die Medienwelt.

Die Kernfragen lauten: Wie verhalten sich in den einzelnen Alters- und Entwicklungsphasen die verschiedenen Orte der Medienbildung zueinander? Und wie setzen sich die dort agierenden Akteure auseinander?

Bei der nachfolgenden Betrachtung der Altersphasen wird deutlich: Medienbildung trägt dazu bei, zentrale gesellschaftliche Herausforderungen, wie etwa Partizipation (Teilhabe), Umgang mit Heterogenität und Entgrenzungserfahrung im Medienhandeln, zu bewältigen. Wichtig wird vor allem die Fähigkeit, künftig über Medien an gesellschaftlichen und politischen Debatten und Entscheidungen teilzunehmen. Gesellschaftliche Teilhabe durch eine chancengerechte Medienbildung wird in Zukunft das Thema Heterogenität mitbestimmen. Die Annäherung an Medien und deren Inhalte sowie den damit verbundenen Entgrenzungen führt zu neuen Erfahrungen im Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Wird die Perspektive der Kinder und Jugendlichen beachtet, spiegeln sich Herausforderungen gleichsam auch auf dieser Ebene wider und sind im Laufe des Heranwachsens zunehmend von Interesse.



0-5 Jahre

Medienbildung in der frühen Kindheit

Medien sind vom ersten Lebenstag an Bestandteil des täglichen Lebens in einer mediatisierten Gesellschaft. Als „Digital Natives“ kennen junge Kinder keine Berührungängste, sondern folgen ihrer Neugier. Sie werden in familiäre Medienumgebungen hineingeboren und sind zunächst mit den Ritualen und Vorlieben von Eltern, Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern konfrontiert, die in der vertikalen Dimension von Medienbildung bedeutsam werden. In der Phase der frühen Bildung liegt der institutionelle Fokus auf den Familien und den Institutionen der frühen Bildung. In dieser Altersphase ist der Eintritt in die Kindertageseinrichtung für den Bildungsverlauf, horizontal entlang der Bildungskette, prägend. Die mediatisierte Welt wird von den Kindern in dieser Altersphase nicht als konkrete Anforderung wahrgenommen. Vielmehr wachsen sie in die Medienwelt hinein und eignen sich vielfältige Medienkompetenzen in verschiedenen Kontexten an: spielerisch, durch Ausprobieren und kreatives Gestalten, durch Experimentieren, durch Nachahmung und Übernahme von Mustern und Normen in der Familie und in Kindertageseinrichtungen.

Das Medienhandeln der Kinder kann im Alltag die unterschiedlichen Bedürfnisse nach Information, Spaß, Unterhaltung, Kommunikation und Gemeinschaft befriedigen. Dabei erweitern Medien in den unterschiedlichen Umgebungen die kindlichen Erfahrungsräume. Medien können nicht mehr vollständig aus den individuellen wie sozialen Praktiken der Kleinkinder herausgehalten werden; sie sind allgegenwärtig. Damit wird

deutlich, wie sich die Entgrenzung von Medienhandeln bereits in der frühen Kindheit anbahnt. Vor allem in der Familie, aber auch in Kindertagesstätten erfahren Kinder, welche Rolle Technologien im Alltag und in der Welt spielen.

Medienhandeln in der Familie

Bereits sehr junge Kinder fotografieren, spielen Computerspiele und sehen Filme im Internet. Eltern und Familienmitglieder nehmen hier Vorbildfunktionen ein. Studien belegen, dass das Medienhandeln sehr stark von der Lebenssituation der Familie abhängig ist, insbesondere vom Bildungshintergrund und der Beschäftigungssituation der Eltern. Daraus ergeben sich erste Hinweise auf die Heterogenität des Umgangs mit Medien und Medienbildung: Nutzungsweise, Rezeption und Verarbeitung der Inhalte sowie Auswirkungen des Medienhandelns hängen in komplexer Weise von Alter und Entwicklungsstand der Kinder ab. Sie gestalten sehr früh die familiären Medienumgebungen mit ihren eigenen Vorlieben und mit zunehmendem Alter auch mit eigenen Medien und medienbezogenen Aktivitäten mit. Eine gelingende Bindung und der Aufbau sozialer Beziehungen sind die Basis für daran anknüpfende Kompetenzen und Motivationen. Vor allem in der Familie, aber auch in Kindertagesstätten bekommen Kinder die Möglichkeit, sich ein Bild von den Rollen zu machen, die Technologien im Alltagsleben und in der Welt spielen. Je nach sozialer Lage erfahren Kinder unterschiedliche Förderung, sodass Aspekte von Bildungsgerechtigkeit, Umgang mit Heterogenität und Partizipation schon in der frühen Kindheit eine besondere Rolle spielen. Diese sozio-ökonomischen Unterschiede in der Nutzung und Verfügbarkeit von digitalen Medien sowie der elterlichen Medienkompetenz führen zu einer digitalen Kluft. Diese macht sich dabei nicht so sehr an einem allgemeinen Medienbesitz fest, sondern eher über Nutzungsmuster oder Nutzungspräferenzen. So nutzen Eltern mit einem geringeren Bildungshintergrund weniger häufig das Internet, sie lesen weniger Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, spielen dafür aber mehr Computerspiele als Eltern mit höherem Bildungshintergrund. Dies macht sich schließlich auch bei der gemeinsamen Mediennutzung bemerkbar. Während nur jeder sechste Elternteil mit niedrigem Bildungsniveau mit seinen Kindern liest, ist das Vorlesen bei etwa drei Viertel der Eltern mit hohem oder mittlerem Bildungsstand üblich. Insofern stellt es eine besondere Herausforderung dar, bildungsbenachteiligten Kindern eine anregende, bildungsorientierte Mediennutzung zu ermöglichen, welche sich auch auf technische Medien bezieht. Eltern müssen, wenn sie sich um die Förderung der Medienkompetenz ihrer Kinder bemühen, zunächst selbst medienkompetent werden. Auf dieser Basis können Kinder

KINDER ERLEBEN IM UMGANG MIT MEDIEN IMMER WIEDER UNTERSCHIEDE ZWISCHEN FAMILIE UND KINDERTAGESEINRICHTUNGEN.

für die kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Funktionen der ersten Grundmedien vorbereitet werden.

Die Perspektive der Institutionen

Alle Kinder, auch aus bildungsaffinen Milieus, bedürfen der Medienbildung. Sie benötigen Anregungen, Medien gemäß ihrer Entwicklungspotenziale zu nutzen, auch um mögliche Fehlentwicklungen zu begrenzen. Zudem sind mit der Internetnutzung zunehmend auch gesellschaftliche Risiken verbunden. Vor allem Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern sind in besonderem Maße auf institutionalisierte Bildungsangebote angewiesen. Jenseits dieser Angebote finden sie vielfach wenig förderliche Bedingungen, die ihnen ermöglichen, die Potenziale der Medien für sich zu nutzen. Zumal im institutionellen Kontext viele Kita-Mitarbeiter immer noch tendenziell medienresistent sind. Doch auch pädagogische Fachkräfte müssen in der Medienbildung an den Erfahrungshintergrund und das Alltagswissen der Kinder anknüpfen. Eine ihrer zentralen Aufgaben ist es, Zusammenhänge zwischen den zahlreichen informellen Medienerfahrungen und den Medienwelten in Familie und in der Freizeit zu schaffen.

Medienhandeln und Medienbildung aus der Perspektive der Kinder

Kinder erleben im Umgang mit und in der Bewertung von Medien und Medienhandeln immer wieder Unterschiede zwischen Familie und Kindertageseinrichtungen. Daher ist es notwendig, die Medienbildung in der Kindertageseinrichtung mit den Eltern abzustimmen. Ein Teil der Kindertageseinrichtungen bietet bereits diese Möglichkeit und wird dabei teilweise von Medienpädagogen unterstützt. Dennoch zeigt sich schon in dieser Altersphase, dass eine sehr große Kluft zwischen institutionalisiertem Lernen und Alltagslernen besteht und sich dadurch aus der Perspektive der Kinder Unterschiede in der Partizipation an Medienbildung ergeben.

Verzahnung der Kontexte des Medienhandelns

Ein Großteil der Eltern interessiert sich sehr für das Medienhandeln ihrer Kinder, wie etwa für das Spielen am Computer. Trotzdem muss ein Teil der Elternschaft für Medienhandeln als Erziehungsthema erst einmal sensibilisiert werden. Bildungseinrichtungen kommt hier eine wichtige Rolle zu. Unzulänglichkeiten der institutionellen Medienbildung werden bisher vielfach durch fehlende medienpädagogische Aus- und Weiterbildungserfahrungen von Pädagogen, die unzureichende Medientechnik oder andere fehlende Ressourcen begründet. So macht die Diskussion zur Medienbildung in der sehr

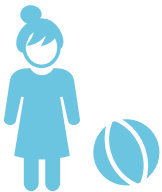
frühen Kindheit deutlich: In Familien werden Medien vielfältiger genutzt als in pädagogischen Institutionen, die skeptischer und zurückhaltender agieren. Die Unterschiede ergeben sich aus dem Anspruch frühpädagogischer Institutionen und Fachkräfte, eine begründete, professionelle und verantwortungsbewusste Pädagogik umzusetzen. Die Kluft zwischen dem Handeln der Eltern und der Erzieherinnen liegt auch in den unterschiedlichen pädagogischen Rollen und den damit verbundenen Verantwortungen. Es zeigt sich in dieser Phase bereits: Schon in der frühen Kindheit muss Medienbildung vernetzt und zwischen den verschiedenen Erfahrungsräumen gedacht werden. Durch die Vernetzung der horizontalen und vertikalen Ebene von Medienbildung kann das institutionelle Lernen in Vorschuleinrichtungen stärker vom Alltagslernen in der Familie profitieren als umgekehrt.

Für die horizontale Ebene ergeben sich in der frühen Kindheit zudem folgende Fragen: Welche Vorläuferfähigkeiten sollen Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf den späteren Schuleintritt vermitteln? Wer soll diese Fähigkeiten festlegen? Ob und in welcher Weise muss sich frühkindliche Medienbildung an schulischen Erfordernissen ausrichten? Wie müssen hier die verschiedenen Kontexte von Medienbildung ineinandergreifen?

In der Diskussion um die Medienbildung – auch oder gerade entlang der Bildungskette – bedarf es nicht nur eines Ansatzes, der die Chancen von Medien in den Blick nimmt. Medienpädagogik muss auch mögliche Problembereiche bearbeiten, denn Medien nehmen Einfluss auf die Entwicklung, Identität und Sozialisation von Kindern. Doch ohne eine gemeinsame Entwicklung und Begründung normativer Wertmaßstäbe ist das nicht zu leisten. Eine Herausforderung für die Medienbildung in der frühen Kindheit besteht also darin, den kompetenten Umgang mit Medien zu befördern sowie erziehend, bildend, lehrend, beratend, orientierend und informierend das Medienhandeln von Kindern zu begleiten.

Daraus folgt: Eine erfolgreiche Verankerung von Medienbildung in der frühen Kindheit erfordert eine gemeinsame konzeptionelle Arbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen unter Einbeziehung der Familien in lokalen Netzwerken. Dazu gehört es auch, eine entsprechende Ausbildung für das pädagogische Personal der frühen Bildung zu entwickeln sowie Fortbildungen für Erzieherinnen und Kita-Leitungen. Zusätzlich müssen sich Erzieherinnen untereinander vernetzen, wie etwa im Rahmen der Initiative BIBER

(vgl. bibernetz.de), und gemeinsame Fortbildungen absolvieren, die darüber hinaus bildungsbereichsübergreifend vertikal und horizontal entlang der Bildungskette angesetzt werden. Zentral ist es, einen konzeptionellen Orientierungsrahmen zu schaffen, der die Besonderheiten der frühen Kindheit berücksichtigt und Medienbildungsziele formuliert, die an die Erfahrungswelten der Kinder anknüpfen und die schließlich in der Grundschule fortgeschrieben werden können.



5-9 Jahre

Medienbildung in der mittleren Kindheit

In der Altersspanne der Fünf- bis Neunjährigen kommen auf der vertikalen Ebene neben der Familie verstärkt die Einflüsse von Gleichaltrigen oder von Kindern mit gleichen Interessen hinzu. Institutionell ist diese Phase auf der horizontalen Ebene durch den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule geprägt.

In dieser Altersspanne ergeben sich für Kinder zahlreiche Herausforderungen: Einerseits fällt in diese Phase der Schuleintritt. Damit ist der Aufbau neuer Beziehungsstrukturen zu Lehrpersonen und zu Gleichaltrigen verknüpft. Gleichzeitig wird mit Beginn der Schulzeit der Lebensalltag in vielen Familien neu organisiert.

Die Medienwelten der Kinder verändern sich in dieser Phase radikal. Von zentraler Bedeutung ist hier der Erwerb der Schriftsprache. Entwicklungspsychologisch betrachtet, nimmt in diesem Alter die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und der Gedächtnisleistung deutlich zu. Neue Formen der Mediennutzung kommen hinzu, durch die weitere Aspekte von Medienkompetenz relevant werden. Die Medienerfahrungen der Kinder finden zunehmend in verschiedenen Kontexten statt, die unterschiedliche Handlungsfelder und Herausforderungen mit sich bringen. Parallel dazu verbessert sich in dieser Altersphase die kognitive Flexibilität, die es den Kindern ermöglicht, sich schneller an wechselnde Aufgabenanforderungen anzupassen und diese umzusetzen. Zunehmend wichtiger werden die Peers, die eine bedeutsame Rolle für die Mediensozialisation und den Erwerb von Medienkompetenz spielen. Aus bildungsbiografischer Sicht ist diese Phase zentral für die Bildungslaufbahn der Kinder und für die Anbahnung des Übergangs in die weiterführende Schule. Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich stellt für jedes Kind eine wesentliche bildungsbiografische Entwicklungsmarke dar.

Die an diesem Übergang beteiligten Akteure gehen mit dieser Herausforderung unterschiedlich um und haben verschiedene Erwartungen und Herangehensweisen. Da ist zum einen das Kind selbst, das aus einer tendenziell eher auf soziales Lernen konzentrierten Einrichtung in eine Institution wechselt, die durch kognitive Ansprüche und Leistungsbezogenheit gekennzeichnet ist. Dies erfordert sowohl den Aufbau neuer sozialer Beziehungsstrukturen zur Lehrperson und zu den Gleichaltrigen im Klassenverband als auch in Bezug auf die gesamte Schule. Zum anderen haben auch Eltern die Erwartung an ihr Kind, es möge die neuen Anforderungen erfüllen, sowie an die Schule, die die Bildungsaspirationen des Kindes unterstützen und fördern soll. Nicht zuletzt erwartet auch die Schule von dem Kind, sich auf ihre Bildungsanforderungen einzulassen. Insgesamt muss ein Kind bei diesem Übergang den Statuswechsel vom „Kindergartenkind“ zum „Schulkind“ bewältigen sowie die damit verbundenen neuen Erwartungen erfüllen. Die Bewältigung der neuen Anforderungen ist mit Ängsten verbunden: Zusätzlich werden neue Kompetenzen verlangt (aus der Perspektive des Kindes) sowie eine Ablösung vom Elternhaus, mit der ein vermeintlicher Kontrollverlust (aus der Perspektive der Eltern) verbunden ist. Die Schuleingangsphase und schließlich die Ziffernnoten veranlassen Kinder erstmalig, sich mit ihren individuellen kognitiven Kompetenzen auseinanderzusetzen – auch im sozialen Vergleich mit den Peers und dem Klassenverband.

In diesem Kontext müssen zwei Entwicklungsprozesse im Bereich der Medienbildung gesehen werden: die Veränderungen von Kindheit durch Medien sowie die Veränderungen in den Medienwelten von Kindern. Kinder werden aus der Perspektive der modernen Kindheitsforschung als kompetente soziale Akteure und Ko-Konstrukteure ihrer Lebenswelten gesehen. Eine wechselnde Partizipation in den kulturellen Settings des Alltags geht mit Lernerfahrungen einher, die außerhalb der Schule gemacht werden. Die Kluft zwischen schulischem und außerschulischem Lernen wächst.

Das Leitmedium von Grundschulkindern ist in dieser Phase immer noch das Fernsehen, aber Spielekonsolen und das Internet gewinnen zunehmend an Bedeutung. PISA 2012 hat gezeigt, dass bereits drei Viertel der befragten 15-Jährigen schon vor ihrem neunten Lebensjahr einen Computer und mehr als zwei Fünftel bereits das Internet genutzt haben. Die Sättigungsgrenze von nahezu 100 Prozent wird im Laufe der nächsten Jahre erreicht werden. Diese Entwicklung fordert eine umfassende Medienbildung, die sich auch auf den Umgang in erweiterten kommerziellen Medienwelten beziehen muss. In

der Phase der mittleren Kindheit beginnt für viele Kinder die Abenteuerlust im Umgang mit Medien, und damit einhergehend setzt sich die Entgrenzung der Mediennutzung weiter fort. Daraus resultieren Risiken, die es nicht zu vermeiden, sondern zu bewältigen gilt. Und es ist die Aufgabe der Medienbildung, diese Entwicklungen zu steuern und zu begleiten.

Obwohl Kinder zunehmend digitale Medien in informellen und formalen Kontexten nutzen, ist die Medienbildung in der mittleren Kindheit in Deutschland auch mit dem Eintritt in die Schule weitgehend unsystematisch und längst nicht flächendeckend integriert. Nur die Hälfte der Grundschullehrkräfte nutzt nach Angaben der von der Telekom-Stiftung in Auftrag gegebenen Allensbach-Studie zumindest „ab und zu“ oder „häufig“ digitale Medien im Unterricht. Dabei spielt die selbsteingeschätzte Computer- und Internetkompetenz der Grundschullehrpersonen eine wichtige Rolle, um die (Nicht-) Nutzung einordnen zu können.

Die Grundschule als Ort der formalen Bildung wird dem Ziel einer grundlegenden Medienbildung für alle Kinder bisher nicht ausreichend gerecht. Aufgrund einer geringen Verankerung medienpädagogischer Ausbildungsstandards in der Lehrerbildung, Ausstattungsunzulänglichkeiten und weiterer Spannungsfelder zeichnet sich ohne weitere Maßnahmen eine Änderung dieser Situation jedoch nicht ab. Dies bedeutet für den Eintritt in die Grundschule unter anderem, dass Kinder vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensbedingungen sowie verschieden ausgeprägter Persönlichkeitsmerkmale diesen Übergang mit sehr unterschiedlichen Bildungserfahrungen bewältigen.

Um den Übergang in die Schule zu meistern, benötigen Kinder nach Einschätzung der Kindheits- und Schulforschung außer Basiskompetenzen vor allem unterrichtsnahe Kompetenzen, die vielfach in der Kindertageseinrichtung angebahnt werden. Dazu zählen primär Literacy (Lese- und Schreibfähigkeiten), Numeracy (rechnerische Fähigkeiten) und eine Reihe sozialer Kompetenzen, die für die Anpassung an die schulische Lebensumwelt nachweislich hilfreich sind. Medienbildung spielt im Übergang bisher allerdings kaum eine Rolle. Medienkompetenz müsste hier ergänzt und in den Übergangsmustern der Kindheitsforschung den unterrichtsnahen Kompetenzen zugeordnet werden. Voraussetzung dafür sind anschlussfähige Konzepte für Kindertagesstätten und Grundschulen, Lehrpläne zum Umgang mit Medien, pädagogische Unterstützungskonzepte sowie erweiterte Forschungen zur Entwicklung und Messung

von Medienkompetenz in dieser Altersphase. Besonders wichtig ist es, dass sich die unterschiedlichen Professionen über die Bedeutung des Übergangs und seiner optimalen Gestaltung für Kinder und Eltern verständigen. Hierzu gehört auch die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses in Familie, Kindertageseinrichtung und Schule über Medienbildung und -kompetenz der Kinder. In der programmatischen und empirischen Übergangsforschung (Transitionsforschung) fehlen allerdings bisher die entsprechenden Bezüge.

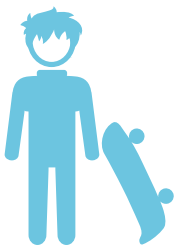
Mit der Diversität und der Heterogenität der Bildungserfahrungen der Kinder muss sich schließlich die Grundschule auseinandersetzen. Die gesellschaftlich relevanten Themenfelder im Kontext der Medienbildung, die im Rahmenmodell abgebildet sind, werden spätestens mit dem Schuleintritt wirksam und stellen neue Anforderungen an die Grundschule als institutionelle Bildungseinrichtung. Gemeinsam mit den Eltern muss die Grundschule diesen Anforderungen begegnen. Eine stärkere Zusammenarbeit von Elementarbereich und Grundschule, die bisher noch zu wenig kooperieren, hilft den Übergang für alle Akteure transparenter zu machen und unterstützt das Kind bei der Bewältigung. Eine weitere Herausforderung ist es, sich mit der unterschiedlichen Herkunft von Kindern näher zu beschäftigen und den Aspekt der Bildungsbenachteiligung und den Umgang mit Heterogenität auch für den Bereich der Medienbildung aufzugreifen. Hier setzt sich der bereits für die frühe Bildung festgestellte Zusammenhang zwischen familiärem/sozialem Hintergrund der Kinder und ihrer Mediennutzung fort, den (bisher) auch die Grundschule nicht aufgreift.

Das bedeutet zusammengefasst: Bildungsinstitutionen und non-formale Bildungskontexte sind nicht auf die beschriebenen Herausforderungen eingestellt und nehmen Kooperationsmöglichkeiten nicht wahr. Das zeigt sich nicht zuletzt auch an einer fehlenden systematischen Einbeziehung von Medienbildung in die Curricula und in die Lehrer(aus)bildung im Primarbereich.

Die medienpädagogischen Theorien der Lehrer sowie die jeweilige spezielle didaktische Philosophie der Lehrpläne sind für die Medienbiografie der Kinder und Jugendlichen maßgeblich. Die rasante technische Entwicklung, die wachsenden medialen Handlungsoptionen für Kinder und das Bewusstsein für den milieuspezifischen Umgang der Eltern bezüglich aller Formen von Literalität entscheiden darüber, inwieweit die Basis zum vollen Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Medienkompetenz gelegt wird.

Auch die in der mittleren Kindheit an der Medienbildung und am Übergang Beteiligten müssen sich als Partner begreifen, sich vernetzen und die Aufgaben, Bildungsangebote und Bildungsziele gemeinsam aushandeln und abstimmen. Kindergarten und Grundschule sind aufgefordert, für anschlussfähige Bildungsprozesse im Bereich der Medienbildung zu sorgen. Hilfreich sind dabei die ersten Vorstöße auf administrativer Ebene, die Bildungs- und Lehrpläne im Elementar- und Primarbereich besser abzustimmen. Dabei müssen solche Konzepte alle drei Systeme – Familie, Kindertageseinrichtungen und Schulen – einbeziehen.

Für die Verankerung von Medienbildung in der mittleren Kindheit folgt daraus, dass Medienbildungsziele wesentlich von den beiden Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule gemeinsam konzeptionell abgestimmt und festgeschrieben werden müssen. Neben der Verzahnung der beteiligten Akteure auf lokaler Ebene bedarf es aus gesellschaftlicher Perspektive zusätzlich eines übergreifenden Orientierungsrahmens, der festhält, welche Kompetenzen wo erlangt werden und wie diese aufeinander aufgebaut werden können und sollen. Notwendig ist eine Vernetzung der an Medienbildung beteiligten Bildungspartner und eine entsprechende Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.



9 - 14 Jahre

Medienbildung in der späten Kindheit und frühen Adoleszenz

Die späte Kindheit und frühe Adoleszenz umfasst die Altersspanne von 9 bis 14 Jahren. Diese Phase ist von zahlreichen Veränderungen, Differenzierungen und Umbrüchen im Lebens- und Medienalltag geprägt:

- Unter Entwicklungs- und Sozialisationsaspekten, also auf der vertikalen Ebene, führt vor allem die beginnende Pubertät zu neuen Erfahrungen mit dem Selbst und der sozialen Umwelt. Dabei erfordert die Ablösung von der Familie und die verstärkte Ausrichtung an den Peers die Positionierung in neuen Gemeinschaften und oft auch die Bewältigung von Diskrepanzerfahrungen.
- Bildungsbiografisch, also auf der horizontalen Ebene, bringt der Übergang in weiterführende Schulen Bewältigungsanforderungen mit sich, die das Sozialleben tangieren und eine Neuverortung im Bildungsleistungssystem erfordern.
- Die zunehmend selbstbestimmte und explorative Zuwendung zu allen Segmenten der Medienwelt steht vorrangig unter dem Fokus der Orientierungssuche. Hierfür

Strukturwissen, Bewertungskriterien und soziales Verantwortungsbewusstsein anzuregen, sind Schwerpunkte von Medienkompetenzförderung.

Identitätsentwicklung zwischen Verunsicherung, Autonomie und Zukunftsentscheidungen

Auf der persönlichen Ebene sorgen die psychosozialen Entwicklungsprozesse und die sich verändernde Rolle im sozialen Umfeld für eine Vielzahl von neuen Anforderungen, die bewältigt werden müssen: Das soziale Umfeld fordert mehr Verständnis, Selbstständigkeit und Verantwortung. Die Kinder streben ihrerseits nach größerer Autonomie, Entscheidungs- und Bewegungsfreiheit im sozialen Umfeld, reklamieren Anerkennung ihrer Fähigkeiten und fordern Gehör und Partizipation, wo es um ihre Belange und für sie relevante Themenfelder und Lebensbereiche geht. Spätestens mit Beginn der Pubertät werden zudem Geschlechterrollen und -zuschreibungen wichtig. Es beginnt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht, bei Mädchen sehr früh und deutlich stärker als bei Jungen, auch die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht. Im Zuge der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit gerät auch der gesellschaftliche Umgang mit Sexualität ins Blickfeld.

Mit den Entwicklungsprozessen verändert sich auch die soziale Rolle. Besonders einschneidend ist die beginnende Ablösung von der Familie und von der Erwachsenen- generation. Parallel zu diesem Ablösungsprozess suchen Jugendliche eine engere Anbindung an die Peers, also an Gleichaltrige und Gleichgesinnte. Die Peers werden im Verlauf dieser Altersphase zur zentralen Orientierungsinstanz für Alltagsgestaltung, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe – und für Medienhandeln.

In die Veränderungsprozesse der 9- bis 14-Jährigen klinkt sich der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ein. Dieser bildungsbiografisch hoch bedeutsame Einschnitt wird vielfach als „kritisches Lebensereignis“ erlebt, dem mit Vorfreude und Besorgnis gleichermaßen entgegengesehen wird. Was dominiert, hängt von der Familie und vom soziokulturellen Milieu ab. Relevant ist zudem die bisherige Bildungsbiografie. Insbesondere die „Motivationskarriere“ gilt als Motor für die Bewältigung von Bildungsübergängen. Die mit diesem Bildungsübergang verbundenen Veränderungen bleiben nicht auf das schulische Leben beschränkt. Zwar stellt die notwendige neue Rolle im Bildungs- und Leistungssystem eine Reihe von Anforderungen, zum Beispiel mit neuen Lernsettings und Leistungsnormen zurechtzukommen oder sich verstärkt

FAMILIÄRE MEDIENERZIEHUNG ENDET NICHT SELTEN BEREITS AM ENDE DES GRUNDSCHULALTERS.

mit der eigenen Bildungslaufbahn und Berufszukunft zu beschäftigen. Darüber hinaus greift der Schulwechsel jedoch in das soziale Leben, vorrangig in die Peer-Beziehungen ein: Der alte Klassenverband wird aufgelöst, das Kind muss sich in einer neuen Schülergruppe positionieren und zwar in einer verglichen mit der Grundschule sehr altersheterogenen Schulgemeinschaft. Oftmals kommt ein Ortswechsel hinzu, der dann auch die außerschulischen Peer-Beziehungen tangiert. In der Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen verzahnt sich die entwicklungsbedingt wachsende Bedeutung von Peer-Beziehungen mit einem Schulübergang, der gerade für Peer-Beziehungen Folgen hat, die von Auflösung über Veränderung bis hin zur Neugestaltung reichen. Übergänge im Lebenslauf, vor allem wenn sie – wie beim Schulübertritt – mit neuen Sozialisationsorten verbunden sind, sind sensible Lebensereignisse mit hoher Dynamik. Denn sie sind nicht auf einen Lebensbereich begrenzt. Im Zuge der zu bewältigenden Anforderungen wenden sich die 9- bis 14-Jährigen nicht zuletzt an die Medienwelt, deren Stellenwert im Verlauf dieser Altersphase kontinuierlich größer wird.

Medienaneignung durch explorative Orientierungssuche

9- bis 14-Jährige nutzen die Medien zunehmend selbstbestimmt und erweitern ihr Medienrepertoire. Sie nutzen sukzessive alle Segmente der vernetzten Medienwelt: Massenmedien wie das Fernsehen mitsamt den alternativen Onlinezugängen zu seinen Angeboten, der Off- und Onlinespielesektor mitsamt den zugehörigen Fan- und Spielergemeinschaften, den die Jungen diesen Alters teilweise exzessiv nutzen, sowie das Internet mit der Bandbreite an Vergnügens-, Informations- und Ratgeberangeboten. Vorrang haben in dieser Altersgruppe dabei die Mitmach-Angebote des Social Web. Der mobile Zugang zur Medienwelt wird im Altersverlauf kontinuierlich umfassender und relevanter. Im oberen Segment dieser Altersgruppe finden sich diejenigen, die die vernetzte Medienwelt intensiv und mit einem breit gefächerten Handlungsrepertoire erkunden. Die Erweiterung des Medienrepertoires erhöht die Anforderung an die eigene Verantwortung im Hinblick auf Selbstschutz ebenso wie im Hinblick auf die Belange anderer. Viele Kinder müssen damit allein zurechtkommen. Zwar äußern Eltern auch von älteren Kindern medienbezogene Sorgen, vor allem in Bezug auf das Internet, trotzdem endet familiäre Medienerziehung nicht selten bereits am Ende des Grundschulalters: sei es, weil die Eltern die Fähigkeiten der Kinder überschätzen; sei es, weil sie sich nicht mehr durchsetzen können; sei es, weil sie die Medienwelt und das Handeln ihrer Kinder nicht mehr durchschauen. Vor allem durch die „Generationenkluft“ im Medienhandeln und die zunehmende Mobilisierung steigen

die Möglichkeiten für die Kinder, elterliche Kontrolle, Regulierung oder Begleitung zu umgehen – auch ohne dass sie ihr Zuhause verlassen. Von den formalen Bildungsinstitutionen kommt kaum Korrektur. Das private Medienhandeln dieser Altersgruppe findet in schulischen Kontexten keinen Anschluss, weder hinsichtlich der Nutzung der einschlägigen Medien noch hinsichtlich des Aufgreifens von Vorlieben, Motivlagen, Erfahrungen und Problemfeldern.

Die Perspektive auf die Inhalts- und Aktivitätsangebote der Medienwelt ist bei 9- bis 14-Jährigen geleitet von der Suche nach Orientierung für persönliche Belange und eigene Zukunftsentwürfe sowie für soziale Fragen und gesellschaftsrelevante Themen. Diese Perspektive leitet das Medienhandeln, das mit steigendem Alter zunehmend explorativ, teilweise auch exzessiv wird. Die vernetzte Medienwelt hat die Möglichkeiten des Medienhandelns erheblich erweitert, in puncto Rezeption und vor allem hinsichtlich medialer Kommunikations- und Artikulationsmöglichkeiten.

Rezeptives Medienhandeln: Vergnügen und Information finden. Dieser Fokus ist über die gesamte Altersgruppe präsent. Genutzt wird das gesamte Medienensemble von massenmedialen Angeboten über den Spielsektor bis zum Internet. Das Videoportal „YouTube“ verdient gesteigerte Aufmerksamkeit. Es ist für viele Heranwachsende eine Art Fernseh-Ersatz. Das große Spektrum umfasst unter anderem Fernsehbeiträge und Filme, zumindest in Ausschnitten und oft von Usern karikiert, Musikvideos und eine Fülle Selbstproduziertes von sehr unterschiedlicher, auch zweifelhafter Qualität: YouTube repräsentiert die Überfülle von Angeboten, mit denen man sich in der vernetzten Medienwelt vergnügen und aus denen man Wissen ziehen kann und die – für die Orientierungssuche besonders wichtig – vielerlei Lebenskonzepte offerieren. Die Überfülle der Medienwelt zu bewältigen, markiert eine weitere Anforderung für diese Altersgruppe. Im rezeptiven Medienhandeln wird jede Menge anschauliches Studienmaterial entdeckt, das Einblicke in Verhaltens-, Rollen- und Lebenskonzepte gewährt und Wissen über unterschiedlichste Lebensbereiche bietet. Mit diesem Material prüfen Kinder eigene Konzepte ab. Sie entnehmen ihm Anregungen, mit denen sie ihre Konzepte erweitern und erneuern sowie mit der materiellen Lebenswelt in Beziehung setzen. In diesen Wechselspielen findet mentale Identitätsarbeit statt. Daraus resultiert die Anforderung, die medial präsentierten Orientierungen herauszufiltern und auf ihre persönliche und soziale Relevanz und Tragfähigkeit zu prüfen.

Kommunikatives Medienhandeln: sich in Beziehung setzen. Die Mitmachangebote der vernetzten Medienwelt stoßen in der Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen auf besonderes Interesse. Vorrangig sind dies Communitys. Immer früher drängen Kinder heute in diese Kommunikations- und Handlungsräume und bei den 9- bis 14-Jährigen erobern sie sich einen herausragenden Platz. „Facebook“ ist schon bei Kindern das angesagte Online-Netzwerk und so bewegen sie sich in einem Erfahrungsraum, der generationenübergreifend hohe Zuwendung erfährt. Diese Altersgruppe will in Communitys vorrangig bestehende Beziehungen pflegen. Bei den Community-Aktivitäten dominieren entsprechend Alltagsbelange: Der Austausch von Neuigkeiten, Gefühlslagen, alltagspraktischem Wissen und Tipps sowie Beziehungsorganisation stehen im Vordergrund. Communitys bieten ein weites Feld für soziale Einbettung und Abgrenzung, für Kompetenzerleben und Anerkennung. Die 9- bis 14-Jährigen erproben hier Identitätsfacetten und gestalten Vergemeinschaftungsprozesse. Doch die Rahmung durch die Peers ist nur vermeintlich sicher und schützt keineswegs vor negativen Erfahrungen, seien dies Mobbing, Vertrauensbrüche, Konfrontation mit problematischen Ideologien oder Kollisionen mit Datenschutz und Urheberrecht. Heranwachsende machen gerade im Zuge ihres explorativen Medienhandelns und ihrer Aktivitäten in Communitys, in denen auch Erwachsene sich vergemeinschaften, Vorreitererfahrungen mit gesamtgesellschaftlichen Problemlagen und Fehlentwicklungen. Das ist Ausdruck für die zunehmende Entgrenzung von Kindheit und Jugend im Zuge der Mediatisierung der Gesellschaft. Diese birgt Potenziale, kann aber ebenso zu Überforderung führen. Die kommunikativen Möglichkeiten der vernetzten Medienwelt selbstbestimmt und mit Mehrwert nutzen zu können, markiert eine zentrale Anforderung der vernetzten Medienwelt, für deren Bewältigung Heranwachsende milieübergreifend und in immer früheren Lebensphasen Unterstützung brauchen.

Produktives Medienhandeln: sich öffentlich zur Geltung bringen. Die Möglichkeit, sich mit medialen Mitteln und auf medialen Wegen öffentlich darzustellen wird von 9- bis 14-Jährigen noch verhalten in komplexeren Formen realisiert. Im Vordergrund steht Selbstpräsentation im Rahmen von Community-Profilen. Dazu benötigte niedrigschwellige Gestaltungsformen, wie zum Beispiel Fotos zu einer Slideshow zusammenzustellen, zählen jedoch schon bei den Jüngeren und milieübergreifend zum Handlungsrepertoire. Ebenfalls von den Communitys angestoßen, kommt es auch zu Meinungsäußerungen, zum Beispiel durch Nutzung der Kommentarfunktionen. Partizipationsorientiertes Medienhandeln zeigt sich vorrangig bei sozial und politisch Interessierten mit guten Bildungsvoraussetzungen und primär im oberen Segment

der Altersgruppe. Zwar birgt das Öffentlichmachen des „Ich“ und eigener Meinungen erhebliche Risiken und stellt an Kinder und Jugendliche Anforderungen, sich mit Problemlagen zu befassen, die ihre Lebenswelt transzendieren und auf gesellschaftliche Regelungsbedarfe verweisen, doch zugleich eröffnet es vielfältige Möglichkeiten, sich in soziale und gesellschaftliche Diskurse einzubringen und sie aktiv mitzugestalten. Partizipationsorientiertes Medienhandeln bietet Chancen, die im Sinne einer souveränen Lebensführung in der mediatisierten Gesellschaft allen Heranwachsenden eröffnet werden müssen. Vorgängiges inhaltliches Engagement vorausgesetzt, werden zur Realisierung neben medienbezogener Handlungspraxis insbesondere die Diskriminierung medialer Partizipationsangebote, Strukturwissen, Risikobewusstsein und soziale Verantwortung benötigt.

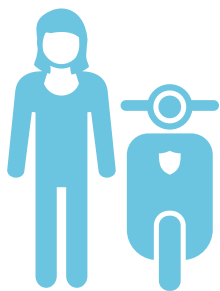
Bewältigung von Entgrenzungserfahrungen und Gestaltung von partizipationsorientiertem Medienhandeln in sozialer Verantwortung

Kinder und Jugendliche sind generell medienoffen. Die Mitmachmöglichkeiten der vernetzten Medienwelt im Verbund mit der fortschreitenden Mediatisierung unserer Lebensbereiche führen dazu, dass viele Heranwachsende heute Vorreitererfahrungen machen. Das heißt: An ihrem Medienhandeln werden sowohl Potenziale als auch Problemlagen deutlich, die über die Lebenswelt von Heranwachsenden hinausgehen. Die Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen ist durch ihre Orientierungssuche in allen Segmenten der Medienwelt und durch ihr experimentierfreudiges Medienhandeln dafür geradezu prädestiniert.

In dieser Altersgruppe haben Entgrenzungserfahrungen einen herausragenden Stellenwert. Für die Bewältigung der daraus resultierenden Anforderungen – so zum Beispiel der Umgang mit der Fülle an Angeboten, die Herabwürdigung von medial präsentierten Orientierungen, die Bewältigung von Erfahrungen, die in mit Erwachsenen geteilten medialen Räumen gemacht werden oder das Respektieren von anderen Meinungen – werden vorrangig Strukturwissen und (selbst-)reflexive und argumentative Fähigkeiten gebraucht. Diese ermöglichen es, die Komplexität und Interessengebundenheit der Medienwelt zu durchdringen und deren Potenziale und Risikodimensionen einzuschätzen. Darüber hinaus müssen Vermeidungs- und Abwehrstrategien gegen mediale Zumutungen entwickelt und das Bewusstsein für selbst- und sozialverantwortliches Medienhandeln geschärft werden.

Autonomie ist der Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen ein wichtiges Anliegen, im Alltag und im Medienhandeln. Das Streben nach der eigenen Rolle in sozialen Räumen, das wachsende Interesse an sozialen und gesellschaftsrelevanten Themen sowie der Wunsch nach (Mit-)Gestaltung der eigenen Lebensbereiche schließt diese Altersgruppe für partizipationsorientiertes Medienhandeln auf. Die Förderung von Medienkompetenz muss zur Erprobung dieser Art von Medienhandeln ermutigen und dazu anregen, über seine Bedeutung zu reflektieren.

Das Zusammenfallen einer bewegten Entwicklungsphase und eines zukunftsweisenden Übergangs im formalen Bildungssystem mit einer Ausweitung des Medienhandelns birgt erhebliche Herausforderungen für die Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen. Die Medienwelt ist weder für das Orientierungsbedürfnis noch das Autonomiestreben der Altersgruppe von vornherein hilfreich. Nur wer ihre Strukturen und Machtverhältnisse durchdringt und wer ihre Angebote zu differenzieren weiß, kann ihre Potenziale ausschöpfen. Er oder sie kann die verfügbaren Mittel und Wege nutzen, um sich in gesellschaftsrelevante Prozesse einzubringen und sie aktiv mitzugestalten, also Partizipation zu realisieren. Dafür braucht die Altersgruppe Unterstützung und Anregung. Aufgrund der Ablösung von der Familie sind die Einrichtungen der formalen Bildung besonders gefordert, Medienbildungsprozesse entlang der Bildungskette zu initiieren und zu gestalten. Sie müssen die Souveränität und Verantwortung der Kinder und angehenden Jugendlichen für ihre Lebensführung und für ihr Medienhandeln stärken.



14 - 19 Jahre

Medienbildung in der mittleren bis späten Adoleszenz

Die mittlere und späte Adoleszenz umfasst in etwa das Alter von 14 bis 20 Jahren. Für die Jugendlichen stellen die Bildungseinrichtung Schule, die Peer groups sowie der Übergang beziehungsweise die Vorbereitung auf den Übergang in die Berufswelt oder das Studium zentrale Handlungs- und Erfahrungsräume dar.

Auf der horizontalen Ebene prägt der institutionelle Übergang von der weiterführenden Schule in die Berufsorientierung und -ausbildung oder in das Studium diese Phase in ganz besonderer Weise. Denn dieser Übergang geht mit längerfristigen bildungsbiografischen Entscheidungen einher. In der mittleren und späten Adoleszenz ist damit aus institutioneller Sicht die Berufsorientierung zentral.

Auf der vertikalen Ebene stehen im Vergleich zu den anderen Bildungsphasen den Jugendlichen deutlich mehr Handlungsspielräume für ihr Medienhandeln zur Verfügung, das sich entlang entwicklungstypischer Themen ausrichtet. Anstelle der Fremdkontrolle tritt in Folge der Persönlichkeitsentwicklung die Selbstbestimmung, die auch die Notwendigkeit einer normativen Selbststeuerung impliziert. Gesellschaftliche Veränderungen wie der Wegfall von Traditionen, die zunehmende Vielfalt an Lebensformen, eine stärkere Ichbezogenheit oder die Globalisierung machen diese Orientierung immer schwieriger, da klare Maßstäbe fehlen. Heranwachsende werden dadurch stärker zu einer Lebensführung veranlasst, Erfolgsregeln des gegenwärtig Gebotenen zu folgen. Gleichzeitig verlangt ihnen diese Lebensführung ab, unwägbara Zukunftsoptionen flexibel und offen zu halten. Dies erschwert die Selbstbindung und verstärkt die Notwendigkeit kontinuierlicher Neu-Orientierung und Selbst-Vergewisserung. Als informelle Bildungskontexte sind vor allem Familien und Peers zu benennen, denen unterschiedliche Rollen zugeschrieben werden können. Die Schule stellt hinsichtlich der Medienbildungsprozesse für die allermeisten Jugendlichen einen Bruch dar: Fast die Hälfte (49,5 Prozent) der in PISA 2012 befragten 15-Jährigen gibt an, nie mit dem Internet in einer typischen Schulwoche zu arbeiten. Eine „häufige“ Nutzung von mehr als zwei Stunden pro Woche geben nur knapp drei Prozent der Sekundarstufen-I-Schüler in Deutschland an. Eine Reflexion des Medienhandelns im Rahmen einer schulischen Medienbildung findet noch seltener statt.

Die mit der späten Adoleszenz umschriebene Jugendzeit ist die Phase, in der die Entgrenzung von Medienhandeln zunimmt. Im Rahmen der immer stärkeren Ausbreitung der Medien in der Gesellschaft ist das Medienhandeln eingebunden in einen umfassenden, weltweiten Kommunikationsraum, der ehemals räumliche, zeitliche und sozial-situative Abgrenzungen verschiedener Lebensbereiche durchdringt. Besonders im Alter von 13 bzw. 14 und 17 Jahren nutzen Jugendliche Medien sehr intensiv. Sowohl die Medienrezeption, die Kommunikation mit Medien, digitales Spielen und das Produzieren von Medien können funktional für die Identitätsentwicklung, für den Aufbau reiferer sozialer Beziehungen und für die gesellschaftliche Teilhabe sein. Mit der zunehmenden zeitlichen Strukturierung durch die Schule gehen gleichzeitig die Pubertät und damit verbundene Ablösungsprozesse auch im medialen Handeln einher. Im jungen Erwachsenenalter (ab ca. 19 Jahren) mündet diese Ablösung in den berufs- und qualifikationsbezogenen Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium oder Erwerbsarbeit bzw. Erwerbslosigkeit. Im privaten Bereich sind diese Prozesse durch

DIE VERNETZUNG DER AN MEDIENBILDUNG BETEILIGTEN BILDUNGSPARTNER SCHEINT FÜR DIE JUGENDLICHEN, ABER AUCH FÜR BILDUNGSREGIONEN BESONDERS NOTWENDIG ZU SEIN.

Partnerschafts- oder möglicherweise auch von Familiengründungsfragen und vielfach auch von Wohnortwechseln gekennzeichnet.

Mit zunehmender Unterschiedlichkeit der Lebenswege in dieser Altersphase erhöht sich die Heterogenität in dieser Gruppe. Ob die Potenziale des Medienhandelns für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben genutzt werden können, ist in erster Linie von der familialen Sozialisation abhängig. Weiter sind geschlechtsspezifische Handlungsmuster sichtbar.

Jugendliche nutzen vielfältige Medien zur Informationsrecherche und Wissensaneignung und nehmen mediale Angebote als vielfältige Möglichkeiten der Partizipation wahr. Gründliche Recherchen, die Evaluation von Informationen sowie die Bewertung der Recherche-Ergebnisse sind aber oft unzulänglich. Eine ausgeprägte Informationskompetenz ist jedoch für eine Hochschulbildung unerlässlich. Kommunikation und Kooperation finden für viele Jugendliche vor allem in sozialen Netzwerken statt. Die Funktionsweise der Online-Kommunikation, und dies bezieht auch die Kommunikation über E-Mails ein, wird vielfach jedoch wenig durchschaut. Die vorgenannten Handlungsformen und die hohe Medienaffinität der Jugendlichen bieten Anknüpfungspunkte für Bildungsangebote, die die Kompetenzen (Handeln – Wissen – Reflexion) erweitern. Da im vorangegangenen Bildungsverlauf durch die formalen Bildungsinstitutionen keine Mindestniveaus an Medienkompetenz abgesichert werden und individuelle Kompetenzen aktuell in der Fläche weder dokumentiert noch zertifiziert werden, sind die bei Jugendlichen vorhandenen Ressourcen sehr ungleich verteilt und den Lehrkräften letztlich nicht näher bekannt.

Durch diese mangelnde strukturelle Verankerung formaler Bildung haben informelle Faktoren für Bildungsprozesse höhere Relevanz. Damit erfolgt ein großer Teil der digitalen Bildung über Familien und Gleichaltrige. Jugendliche, die diese Unterstützung nicht haben, drohen abgehängt zu werden. Bereits das Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat in seiner Schrift „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ auf eine drohende digitale Spaltung der Gesellschaft hingewiesen. Dieser muss entgegengewirkt werden. Dies ist auf der Ebene der formalen Bildungsorte in dem hier betrachteten Alter besonders wichtig, da einerseits der Übergang in die Arbeitswelt erfolgt oder zumindest eine Berufsorientierung stattfindet. Andererseits gehen die Einflussmöglichkeiten der Gesellschaft auf die Unterstützung individueller

Bildungsbiografien nach Abschluss der Schulzeit deutlich zurück. Abhängig von der Situation am Arbeitsmarkt stellt sich Berufsorientierung in unterschiedlicher Ausprägung als Möglichkeit der Selbstverwirklichung oder als Anpassung an verfügbare Anforderungsprofile dar. Medienberufe sind beispielsweise derzeit stärker beliebt, im MINT-Bereich hingegen wird ein Mangel an Nachwuchs beklagt. Entsprechend dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage werden Anforderungen an die Berufe/Arbeitgeber einerseits und Erwartungen an die Auszubildenden/Arbeitnehmer andererseits formuliert. Je nach Branche und Betrieb sind dabei die Anforderungen an eine berufsbezogene Medienbildung sehr unterschiedlich ausgebildet. In den Berufsschulen wird dem zum Teil mit spezifischer Software (zum Beispiel im Fach Design) und Hardware Rechnung getragen.

Daraus folgt, dass Medienbildung in dieser Altersphase zunehmend unterschiedliche Lebenswege und sehr heterogene Bildungsbiografien berücksichtigen muss. Auch für die Verankerung von Medienbildung in der mittleren bis späten Adoleszenz wird deutlich, dass Medienbildungsziele in dieser Alters- und Entwicklungsphase für einen schrittweisen Aufbau von Medienkompetenz durch einen Orientierungsrahmen festgeschrieben werden müssen. Dies ist umso relevanter, als die Vielfalt der beteiligten formalen Bildungskontexte in dieser Phase noch einmal höher ist als in allen vorangegangenen Phasen. Die Relevanz wird in dieser Altersphase zusätzlich durch den Übergang in den Arbeitsmarkt und das Berufsleben weiter erhöht. Hier zeigen sich schließlich in aller Deutlichkeit die Ergebnisse und Erfolge, aber auch die Lückenhaftigkeit von Medienbildung, sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft. Die Vernetzung der an Medienbildung beteiligten Bildungspartner auf lokaler Ebene scheint für die Jugendlichen, aber auch für Bildungsregionen besonders notwendig zu sein. Ziel muss es sein, die Aus- und Fortbildungen der Lehrkräfte und der an Berufsorientierung beteiligten Akteure im Bereich der Medienbildung so zu entwickeln, dass ein sukzessiver Aufbau von Medienkompetenz weitergeführt werden kann. Dies muss sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft beim Übergang in die Berufswelt nutzbar gemacht werden.

Gesellschaftliche und medienbezogene Herausforderungen

Für Kinder und Jugendliche ergeben sich in Bezug auf Medienbildung über alle Alters- und Entwicklungsphasen hinweg eine Reihe von Herausforderungen und Themen, die zugleich gesamtgesellschaftliche Relevanz haben. Exemplarisch werden diese Herausforderungen an den drei aktuell besonders relevanten Themen „Partizipation“, „Umgang mit Heterogenität“ und „Entgrenzung durch Medienhandeln“ genauer betrachtet. Diese Querschnittsthemen werden in ihrem Verhältnis zur Medienbildung dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gesellschaft und für die subjektive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausgeführt.

Partizipation

Im Zusammenhang mit Medienbildung ist Partizipation in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Einerseits stellt Medienkompetenz eine Schlüsselkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe dar sowie für Partizipation im öffentlichen Bereich und an politischen Entscheidungsprozessen – auch im Sinne von zivilgesellschaftlicher Beteiligung. Die Ausbreitung der Medien in der Gesellschaft und vor allem auch in der Arbeitswelt hat, wie eingangs bereits erwähnt, Auswirkungen auf die soziale und berufliche Integration. Durch die rasanten Medienentwicklungen in den vergangenen Jahren haben sich die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen in unserer Gesellschaft sowie die Formen der sozialen Kommunikation und des gesellschaftlichen Zusammenlebens tiefgreifend verändert, verbunden mit einer steigenden Relevanz von Medienkompetenz. Andererseits umfasst Partizipation auch die aktive Gestaltung der eigenen Lernprozesse, insbesondere auch Prozesse des Peergroup-Learning. Partizipation im Kontext von Medienbildung wird damit zum zentralen Thema in einer mediatisierten Gesellschaft – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft als Ganzes. Dabei ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche Raum und Kompetenzen haben, Strategien der medialen Partizipation kennenzulernen und zu erproben. Dadurch erweitern sie schließlich ihr Handlungs- und Kompetenzrepertoire, mit Medien umzugehen. Im Bildungsverlauf nimmt dabei der Stellenwert von Partizipation für die Individuen zu und Unterschiede in Bildungschancen werden spätestens beim Übergang in den Beruf deutlich. Auch wenn die Bedeutung für den Einzelnen in der frühen Kindheit auf den ersten Blick als gering eingeschätzt werden kann, erwächst für die Gesellschaft die Aufgabe, bereits am Anfang der Bildungskette die Grundlagen für eine chancengerechte Partizipation zu legen. Bisher fehlen allerdings früh beginnende Förderungen und Strukturen zur Gestaltung von Medienbildung für verschiedene Bildungsphasen und für die Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsphasen. Für andere

Kompetenzbereiche wie beispielsweise Lesen, Sprachförderung und auch Mathematik sind sie in den letzten Jahren bereits angelegt worden.

Umgang mit Heterogenität

Eine der großen Herausforderungen für die Gesellschaft und vor allem für das Bildungssystem liegt in dem verantwortungsvollen Umgang mit der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen. Die Lebensbedingungen in den Familien und die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sind äußerst unterschiedlich: Nicht zuletzt die Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass Bedingungen und Voraussetzungen der familialen Herkunft über Bildungserfolg entscheiden. Bekannte Differenzlinien wie Migration oder Geschlecht müssen daher auch für eine chancengerechte Medienbildung beachtet werden, um einer drohenden digitalen Spaltung entgegenzuwirken. Für den Bereich des Medienkompetenzerwerbs heißt dies bisher: Der individuelle Bildungserfolg ist noch deutlicher als für andere Bildungsbereiche vom Umfeld des Individuums abhängig, und Ungleichheiten verstärken sich im Bildungsverlauf, statt vom Bildungssystem aufgefangen zu werden. Weiterhin gilt es im Zuge der Inklusion, Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen gleichermaßen zu fördern und ihnen optimale Bildungswege zu eröffnen, in denen sie keine Ausgrenzung erfahren. Das gilt natürlich auch für medienbezogene Erfahrungen und den Erwerb von Medienkompetenz. Im Kontext von Medienbildung können Bildungsverläufe Heranwachsender nicht nur im Hinblick auf formale Abschlüsse bewertet werden, sondern auch im Hinblick auf inhaltliche und biografische Voraussetzungen für die spätere Berufswahl. Medienbildung ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Baustein. Medienbildung umfasst ausdrücklich und gleichermaßen auch Heranwachsende mit Behinderungen, die angemessene Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten zu und von digitalen Medien haben müssen. Dabei sind Medienbildung und Inklusion keine konkurrierenden Themen und Herausforderungen: Die Behindertenrechtskonvention führt beide Themen zusammen. Technikbasierte Medien werden als wesentlich für die vollständige Umsetzung der Grund- und Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen gesehen. So sind beispielsweise – und dies ist nur ein Teilaspekt inklusiver Medienbildung – mit modernen Medien arbeitende Lernarrangements ein zentraler Baustein für die Gestaltung inklusiven Schulunterrichts.

Entgrenzung durch Medienhandeln

Für das Individuum heißt Entgrenzung durch Medienhandeln zum Beispiel Teilen von Erfahrungsräumen durch unterschiedliche Generationen, Umgang mit einer Überfülle an

medialen Angeboten, Ineinanderfließen von Handeln in materiellen und medialen Räumen, Auflösen der Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Kinder und Jugendliche nehmen die Herausforderungen einer mediatisierten Welt kaum als konkrete Anforderung wahr. Vielmehr wachsen sie in die Medienwelt hinein und eignen sich eigenständig vielfältige Medienkompetenzen in informellen und in formalen Kontexten an: spielerisch, durch Ausprobieren und kreatives Gestalten, durch Experimentieren, durch Nachahmung und Übernahme von Mustern und Normen in der Familie oder in Peer-groups oder durch initiierte Lernprozesse in Bildungsinstitutionen. Daraus ergibt sich aus Subjektperspektive eine Entgrenzung, die im Bildungssystem vor allem in Bezug auf Medienbildung nicht antizipiert wird. Damit wird sie zu einer gesellschaftlichen Herausforderung. Die Kontexte und Formen, in und mit denen Medienkompetenz erworben wird, sind aus institutioneller oder akteursbezogener Perspektive isoliert und nicht anschlussfähig, im Individuum müssen sie aber zwangsläufig integriert werden. Gesamtgesellschaftlich erwachsen daraus unter anderem Fragestellungen zur kontextübergreifenden Gestaltung von Bildungsprozessen, zur Auseinandersetzung mit der Wirkung von Medien auf die individuelle Vorstellungsbildung oder das individuelle Verhalten oder zum sicheren Umgang mit Daten und Datensicherheit insgesamt. Verfolgt man das in diesem Rahmenkonzept entwickelte Verständnis von Medienbildung entlang der Bildungskette, heißt dies für Medienkompetenzförderung: Die Kontexte des Medienhandelns müssen ineinandergreifen. Faktisch gibt es aber ein solches Ineinandergreifen in der Praxis nicht – oder nur in wenigen Fällen. Hinzu kommt, dass formale Bildungskontexte Mediererfahrungen von Kindern und Jugendlichen vielfach ablehnend begegnen und nicht in der Lage oder nicht bereit sind, diese aufzugreifen oder gar nutzbar zu machen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die exemplarisch dargestellten Querschnittsthemen aktuell von besonderer Relevanz sind und für den Bereich der Medienbildung sowohl eine Herausforderung für Individuen als auch strukturell für die Gesellschaft darstellen. Die ausgewählten Themenfelder haben insofern exemplarischen Charakter, als dass sie einerseits eine Auswahl von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen darstellen. Andererseits kann aber davon ausgegangen werden, dass angesichts der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung und der Mediatisierung und Digitalisierung der Gesellschaft zukünftig weitere Themenbereiche hinzukommen. Unabhängig davon bleibt die mit diesem Rahmenkonzept vorgestellte grundlegende Sicht auf Medienbildung als Konstante, auch zur Bearbeitung zukünftiger Herausforderungen.

Handlungsempfehlungen

Kindertageseinrichtungen und Schulen sind zentrale Bildungseinrichtungen. Sie können Medienbildung im pädagogischen Angebot, im Unterricht und auch im Rahmen von Ganztagsangeboten gezielt unterstützen. Wichtig ist es, die Bildungsinstitutionen mit der entsprechenden Infrastruktur auszustatten und das pädagogische Personal zu qualifizieren, um die beteiligten Akteure zu vernetzen und die Übergänge im Bildungsverlauf gestalten zu können. Schulen, aber auch andere Bildungsinstitutionen müssen dabei das, was Kinder und Jugendliche bereits aus den Medienkontexten außerhalb formaler Kontexte mitbringen, besser nutzen und die Perspektive von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Erst durch diesen Perspektivwechsel können Medienbildung und der Aufbau von Medienkompetenz entlang der Bildungskette ohne Brüche realisiert werden.

Durch den Einbezug der Subjektperspektive gehen die Handlungsempfehlungen über bisherige Empfehlungspapiere hinaus. Eine wesentliche Forderung ist, Medienkompetenzentwicklung verbindlich und umfassend in Bildungseinrichtungen zu verankern und auch die Bildungsinstitutionen an den Schnittstellen besser miteinander zu verzahnen. Medienbildung gelingt dann, wenn sie von der Kindertageseinrichtung und damit von der frühkindlichen Bildung bis zur Berufsorientierung bildungsbiografisch angelegt ist und gleichsam sowohl in non-formale als auch informelle Bildungskontexte einbezogen wird. Die für Kinder und Jugendliche wichtigen Lebenszusammenhänge, wie zum Beispiel die Familie oder die Peergroup, spielen hierbei eine zentrale Rolle, weil hier medienkompetenzbezogene Fähigkeiten erworben und zugleich benötigt werden. Bildungsakteure sind aufgefordert, ihr pädagogisches Handeln an den medienbezogenen Belangen von Kindern und Jugendlichen sowie an ihren Erfahrungswelten auszurichten.

Die von diesem Verständnis ausgehenden Handlungsempfehlungen fokussieren auf zwei Ebenen:

1. Die Systemebene

Auf der Systemebene müssen die Voraussetzungen für einen nachhaltigen Aufbau von Medienkompetenz geschaffen werden. Hier gilt es, die verschiedenen Orte der Medienbildung zu verzahnen, ihre Übergänge im Bildungssystem aufeinander zu beziehen, lokal agierende Institutionen zu fördern und in ihren Strukturen zu unterstützen. Besonders relevant sind übergreifende Curricula sowie die Klärung von Zuständigkeiten für Medienbildung und die Förderung der Medienkompetenz, um den derzeit zentralen Hemmnissen auf der Systemebene entgegenzuwirken.

2. Die lokale Ebene

Von der lokalen Ebene als Ebene der Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Medienbildung gehen entscheidende Impulse aus, die Entwicklungen auf der Systemebene anstoßen können. Wichtig ist es hier, die an Medienbildung beteiligten Akteure zu vernetzen sowie Maßnahmen und Konzepte zu verzahnen. Darüber hinaus sollen Best-Practice-Szenarien erprobt werden, die sich an übergreifenden Strukturen der Systemebene orientieren und deren Ergebnisse in die Weiterentwicklungen auf lokaler, aber auch auf der Systemebene einfließen.

Dieser Ansatz berücksichtigt, dass sich durch den gesellschaftlichen Wandel neue Herausforderungen für das Bildungssystem und damit neue Systemanforderungen ergeben. Ein Beispiel ist die fehlende curriculare Verankerung von Medienbildung und der damit einhergehende fehlende Gesamtblick auf Medienbildung als bildungsbiografische Entwicklungsaufgabe. Bisher gibt es keine Abstimmungen zwischen Bildungsinstitutionen von der Kindertageseinrichtung bis zur Berufsorientierung und es gibt keine übergreifenden Curricula. Die fehlende konzeptionelle Verankerung, die nicht vorhandene Verzahnung von Bildungsorten sowie unklare Zuständigkeiten in der föderalen Bildungsadministration verhindern bislang, Medienbildung in Deutschland fest zu etablieren. Weiterhin mangelt es an Gesamtkonzepten, wie etwa einem nationalen Bildungsplan zur Medienbildung, der über die Länderebene hinaus wirksam ist. Medienbildung muss verbindlich verankert werden. Dazu gehört, Medienbildung in das Bildungsberichtswesen auf nationaler und regionaler Ebene aufzunehmen, Standards zu entwickeln und hierbei die Perspektive der Kinder und Jugendlichen einzubeziehen und die Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen als Bildungsressourcen zu betrachten.

Zentrale Handlungsempfehlungen für eine Verankerung von Medienbildung entlang der Bildungskette

I – ORIENTIERUNGSRAHMEN

Entwicklung eines nationalen Orientierungsrahmens für eine „Medienbildung entlang der Bildungskette“ auf der Grundlage des in diesem Rahmenkonzept entwickelten Verständnisses von Medienbildung.

Das Versäumnis der Bildungspolitik, einen übergreifenden Orientierungsrahmen für Medienbildung entwickelt zu haben, wird an zahlreichen Stellen der vorliegenden Analyse deutlich. Das Rahmenkonzept kann bei der Bearbeitung dieser Problemlage eine Schlüsselfunktion einnehmen. Für die Entwicklung eines nationalen Orientierungsrahmens sollten die gesamte Bildungskette sowie die verschiedenen Kontexte und Bildungspartner in den Blick genommen werden. Zentrale Aspekte sind dabei die Berücksichtigung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, der sukzessive Aufbau von Medienkompetenz sowie die Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem. Anzuersten ist die Entwicklung von Standards sowie die Aufnahme der Medienbildung in die nationale Bildungsberichterstattung. Mit einem Orientierungsrahmen soll ein Grundgerüst entwickelt werden, das übergreifende Zuständigkeiten berücksichtigt, Aufgabenbereiche klärt und das Zusammenwirken der nationalen und lokalen Ebene sowie verbindende Elemente der formalen Bildungsorte verdeutlicht. Gelöst werden sollte auch das Grundproblem, Verantwortungen zwischen Bund, Ländern und Kommunen hin und her zu schieben. Aus diesem Orientierungsrahmen müsste hervorgehen, was übergreifend sowie lokal entwickelt und umgesetzt werden sollte. Er will die Bildungspolitik informieren und Entscheidungen beeinflussen, die das deutsche Bildungssystem im Bereich der Medienbildung zielführend und stetig voranbringen. Eine durchgängige, horizontal und vertikal verzahnte Medienbildung erfordert diesbezüglich eine ebenso durchgängige Kooperation von Bund, Ländern und Kommunen.

Zur konkreten Umsetzung von Handlungsempfehlung I:

Die Wissenschaft, insbesondere die Medienpädagogik unter Mitarbeit der pädagogischen Praxis und der Adressaten dieser Handlungsempfehlungen, sollte auf Basis dieses Rahmenkonzeptes einen Orientierungsrahmen entwickeln, der vom Bund, den Ländern und den Kommunen getragen und umgesetzt wird. Zur Entwicklung eines solchen Orientierungsrahmens könnte eine Arbeitsgruppe als Task-Force eingerichtet werden, die diesen Rahmen auf nationaler Ebene curricular ausgestaltet. Ein solcher Orientierungsrahmen aus der Perspektive der Systemebene soll auf der lokalen Ebene als Basis zur inhaltlichen Entwicklung lokaler Netzwerke dienen (vgl. auch Handlungsempfehlung IV). Dabei müsste durch geeignete finanzielle und organisatorische Förderung von Bund und Ländern, gegebenenfalls auch von zivilgesellschaftlichen Akteuren und Förderinitiativen, die Arbeit der Task-Force sichergestellt werden. Eine solche umfassende Förderung ermöglicht einen Orientierungsrahmen, der entsprechend des gesellschaftlichen Wandels weiterentwickelt werden kann. Förderinitiativen sind insofern relevant, weil sie

unabhängig von den bildungspolitischen Wellen der letzten Jahre den interdisziplinären Diskurs zu medienbildungsbezogenen Themen nachhaltig fördern und begleiten können. Die Durchführung von Fachtagungen sowie die Kommunikation und Rückmeldung der Ergebnisse an die Bildungspolitik sind denkbare Unterstützungsstrategien. Die Entwicklung des nationalen Orientierungsrahmens als solchen obliegt jedoch als gesamtgesellschaftliche und staatliche Aufgabe der Bildungspolitik und damit dem Bund und den Ländern.

II - AUSBILDUNG

Verbesserung und Stärkung der medienpädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrpersonen im Hinblick auf eine Medienbildung, die ihrer horizontalen und vertikalen Dimension Rechnung trägt.

Die Befähigung, Kinder und Jugendliche beim Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen, muss als verpflichtender Bestandteil in allen pädagogischen Ausbildungsgängen, vor allem in der Erzieherinnen- und in der Lehrerbildung, verankert werden. Diese Forderung findet sich auch in allen anderen Empfehlungen der vergangenen Jahre zur Förderung von Medienkompetenz. Neu und zentral an der vorliegenden Empfehlung ist, dass die Analyse der Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen bereits in die Ausbildung einbezogen werden soll. Zudem soll sich die Ausbildung an der Perspektive, Medienbildung entlang der Bildungskette zu betrachten, orientieren. Länder müssen an Universitäten eine Grundausstattung im Bereich der Medienbildung einrichten. Neben übergreifenden Professuren „Medienbildung entlang der Bildungskette“ könnten Lehrstühle eingerichtet werden, die sich auf bestimmte Bildungsphasen oder aber auf die zentralen, im Rahmenmodell vorgestellten gesellschaftsrelevanten Themen wie Partizipation oder inklusive Medienbildung konzentrieren. Vor allem sollten auch Netzwerkansätze beinhaltet sein, die dazu beitragen, die Übergänge besser zu verzahnen und zu gestalten. Es empfiehlt sich zukünftig, gemeinsame Konzepte für die pädagogische Professionalisierung zu entwickeln, die sich an nationalen Standards und am Orientierungsrahmen ausrichten. Die Konzepte sollten nicht mit der Ausbildung enden, sondern Fortbildung ebenfalls miteinbeziehen. Darüber hinaus sollten kontinuierlich Erfahrungen aus der Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften für die Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens nutzbar gemacht und rückgekoppelt werden.

Zur konkreten Umsetzung von Handlungsempfehlung II:

Für die Erzieherinnenausbildung und für die Lehrerbildung sollten konkrete Curricula und Standards auf Basis des Rahmenkonzeptes entwickelt werden. Diese Standards sollten in allen Bundesländern angewandt und verbindlich werden. Zugleich sollte aufgezeigt werden, wie diese Curricula im Bereich der Bachelor- und der Masterausbildung von Lehrpersonen in Modulen zu verorten sind. Sinnvoll erscheint dabei ein gestaffeltes System von Grundlagen, Vertiefungen und Spezialisierungen. Die Einbeziehung der Fachdidaktiken bei der Konstruktion entsprechender Modelle erscheint zwingend notwendig.

III – FORTBILDUNG

Entwicklung, Erprobung und Implementation von Fortbildungsstrukturen, die den schrittweisen Aufbau von Medienkompetenz aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen ermöglichen und hierbei die Bildungsübergänge fokussieren.

Um Medienbildung entlang der Bildungskette zu verankern, muss ein Fortbildungssystem etabliert werden, das für pädagogische Akteure an allen Bildungsorten regelmäßige Angebote macht. Die Angebote sollten auf Basis des Rahmenkonzeptes entwickelt werden und nach einer Erprobungsphase in einen Kanon verbindlicher Fortbildungen übergehen. Gemeinsame Fortbildungen für Akteure verschiedener Bildungsorte und ihre Vernetzung sollen dazu beitragen, die Übergänge im Bereich der Medienbildung gemeinsam zu gestalten. Dabei geht es auch um die Abklärung von Vorläuferfähigkeiten und gegenseitiger Erwartungen sowie um die Entwicklung von Konzepten zum sukzessiven Aufbau von Medienkompetenz. Auf regionaler Ebene können Länder und Kommunen medienpädagogisches Know-how über medienpädagogisches Fachpersonal in lokale Netzwerke einbringen. Ansätze aus verschiedenen Bundesländern oder anderen Staaten können dazu als Beispiele dienen. Fortbildungssysteme, die mehrere Bildungsorte einbeziehen und zum Beispiel Schulen und außerschulische Jugendarbeit zusammenbringen, unterstützen den Prozess. Sie können Teile der regionalen Netzwerke sein, müssen aber von außen finanziert und koordiniert werden, insbesondere durch Länder und Kommunen. Solche Netzwerke können auch durch vorhandene Initiativen sowie bereits etablierte Vereine vor Ort unterstützt werden. Dies sichert die Netzwerkfähigkeit. Auch wenn Erfolge auf lokaler Ebene greifbar und realistisch sind, müssen Fortbildungsstrukturen mittelfristig an einem übergreifenden, nationalen Orientierungsrahmen und entsprechenden Standards ausgerichtet werden.

Zur konkreten Umsetzung von Handlungsempfehlung III:

Förderinitiativen sollten Fortbildungskonzepte auf den Weg bringen, die die Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkte konzeptionell einbeziehen. Anzuraten ist, dass Referentengruppen solcher Fortbildungen selbst aus multiprofessionellen Teams bestehen – nicht zuletzt um zu gewährleisten, dass Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft werden. Im Vorfeld der Implementierung solcher Konzepte wäre es sinnvoll, Fortbildungsbedarfe zunächst zu ermitteln und diese Konzepte mit Experten auf der Basis des in Empfehlung I genannten Orientierungsrahmens zu entwickeln. Dabei kann im ersten Schritt das Rahmenkonzept als Ausgangspunkt genutzt werden. In der ersten Phase könnte daraus zunächst ein Fortbildungssystem im „Laborbetrieb“ mit regionalen Initiativen entstehen und so die lokale Verzahnung (s. Empfehlung IV) unterstützen. Um eine möglichst große Breitenwirkung zu erzielen, könnten Materialien und Konzepte online vertrieben werden. Die Fortbildungskonzepte sollen nicht nur übergreifend an die beteiligten Bildungsorte adressiert sein, sondern sie auch konzeptionell enger verzahnen. Das Rahmenkonzept gibt gute Anhaltspunkte für thematische Schwerpunkte. Dabei können sich die Fortbildungskonzepte zunächst auch auf einzelne Bildungsphasen oder -übergänge beziehen. Wichtig ist, dass nicht die institutionelle Perspektive, sondern die Perspektive der Kinder und Jugendlichen sowie ihre medialen Erfahrungswelten im Fokus stehen.

IV – LOKALE NETZWERKE

Entwicklung und Erprobung institutionen- und kontextübergreifender lokaler Netzwerkstrukturen für eine Medienbildung entlang der Bildungskette durch Ideenwettbewerbe mit spezifischem Fokus auf gesamtgesellschaftliche Problemstellungen wie die Entgrenzung von Medienhandeln, Aspekte der Partizipation und den Umgang mit Heterogenität.

Der in diesem Rahmenkonzept vorgestellte Ansatz geht von der Annahme aus, dass sich Bildungsprozesse an übergreifenden Vorgaben und Konzepten orientieren, letztlich aber einen lokalen Charakter aufweisen. Denn Bildungsprozesse finden in lokalen und regionalen Kontexten statt. Damit solche Prozesse nachhaltig gelingen, ist es wichtig, sie auf dieser Ebene anzusetzen und die Akteure vor Ort zu verzahnen und Unterstützungssysteme aufzubauen. In vielen Bundesländern wurden in den vergangenen Jahren

bereits Netzwerke zur Medienkompetenzförderung etabliert. Diese werden derzeit von Landesministerien, den Landesmedienanstalten bis hin zu lokalen Anbietern – auch aus dem non-formalen Bereich – entwickelt. Der Entwicklungsstand und der Wirkungsbe- reich der Netzwerke sind sehr heterogen. Nur selten wird dabei eine kontext- und insti- tutionenübergreifende Perspektive eingenommen. Dazu fehlen bisher Verzahnungen zwischen den Orten der Medienbildung. Empfehlungen, die auf lokale Verbünde abzie- len, können aber nur wirksam werden, wenn für die Angebote und Lernmöglichkeiten auf übergeordneter Ebene entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Hier zeigt sich deutlich, wie wichtig es ist, gleichzeitig einen übergreifenden nationalen Orientierungsrahmen zu entwickeln (s. Handlungsempfehlung I): Es ergänzen sich Top- down- und Bottom-up-Prozesse, die einerseits offen für lokalspezifische und adaptive Lösungen sind, andererseits aber nicht Gefahr laufen, in isolierten und singulären Ein- zelaktivitäten Wirkung in der Fläche zu verfehlen. Ergebnisse, die auf der Basis dieses Rahmenkonzeptes auf lokaler Ebene gewonnen werden, sollten dabei gleichsam zur Fortschreibung eines Orientierungsrahmens erfasst und rückgekoppelt werden. Not- wendig ist es daher, Strukturen und Netzwerke zu schaffen, die Medienbildung hori- zontal entlang der Bildungskette denken und Vernetzungsstrukturen zwischen den Bildungsorten umfassen, zum Beispiel zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Weiterhin sollten die verschiedenen Orte der Medienbildung vertikal vernetzt werden, um die unterschiedlichen – formalen, informellen und non-formalen – Kontexte des Medienhandelns miteinander in lokalen Netzwerken zu verbinden. Als erste Aufga- benstellungen könnten gesamtgesellschaftliche Herausforderungen wie die drei The- men „Entgrenzung von Medienhandelns“, „Partizipation und Teilhabe“ und der „Umgang mit Heterogenität“, der auch Aspekte der Inklusion umfasst, an die regionalen Netz- werke herangetragen werden. Im Verständnis dieses Rahmenkonzeptes sollen diese Herausforderungen jedoch nicht von außen kommen. Das Vorgehen ergibt sich aus den Impulsen und Ideen, die sich auf lokaler Ebene entwickeln. Für die Entwicklung von Netzwerken müssen Anreize gesetzt sowie Freiräume zur Umsetzung geschaffen wer- den. Solche Anreize könnten beispielsweise zusätzliche Lehrerstunden sein oder die zeitlich begrenzte Freistellung von Lehrpersonen, um Konzepte zu erproben.

Zur konkreten Umsetzung von Handlungsempfehlung IV:

Als konkrete Handlungsempfehlung ergeben sich Maßnahmen, die auf lokaler Ebene ansetzen und die Verzahnung lokaler Strukturen fördern. Besonders wirksam werden hier Ideenwettbewerbe eingeschätzt. Förderinitiativen können durch die Ausschreibung

solcher Wettbewerbe vorbildliche Modelle unterstützen, begleiten und erforschen. Wünschenswert wären vor allem solche Ausschreibungsthemen, die sowohl die vertikale Vernetzung entlang der Bildungsbiografie als auch die horizontale Vernetzung zwischen Orten der Medienbildung entwickeln und dokumentieren. Als Leitgedanke sollten die Bewerbungen jeweils entlang einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung erfolgen, wie etwa zum Thema Partizipation. Besonders zielführend sind Ideenwettbewerbe, die explizit an der Schnittstelle institutioneller Bildungsübergänge ansetzen sowie weitere für die Alterskohorte relevante Akteure wie Kinder- und Jugendhilfe, Ausbildungsbetriebe, Vereine usw. einbeziehen. Dabei sollen die beteiligten regionalen Institutionen und Akteure gemeinsame Ideen entwickeln und sich als Netzwerk bewerben. Feste Bestandteile solcher Netzwerke sollen die regelmäßige Zusammenarbeit der beteiligten Akteure, die gemeinsame Festlegung von Zielen und Kriterien zur Bewertung der Zielerreichung sowie die Dokumentation des Vorhabens und der Ergebnisse sein. Die Resultate können und sollen in die Fortschreibung des mit der Handlungsempfehlung I geforderten nationalen Orientierungsrahmens einfließen, um zukunftsorientiert Medienbildung in Deutschland weiterzuentwickeln. Durch die Ideenwettbewerbe und ihre systematische Begleitung und Auswertung können anhand von Good-Practice-Beispielen Bedingungen für das Gelingen erfolgreicher Vernetzungen identifiziert werden. Wichtig ist, dass die Akteure gleichberechtigt an einem solchen Netzwerk teilhaben. Weiterhin empfiehlt es sich, zumindest in beratender Funktion, Kinder und Jugendliche selbst in die Netzwerkarbeit und die Evaluation einzubeziehen. Um eine zusammenhängende Netzwerkarbeit zu erreichen, wird den institutionellen Bildungsakteuren geraten, den Ansatz der Vorläuferfähigkeiten zu berücksichtigen: Hierzu müssen sich abgebende und aufnehmende Bildungsinstitutionen untereinander austauschen und gegenseitige Erwartungen abstimmen. Ein solches gestuftes Modell der Entwicklung von Kompetenzen sollte von den Netzwerken an Alters- und Entwicklungsstufen ausgerichtet werden und in den Ausschreibungen der Ideenwettbewerbe berücksichtigt werden.

Anhang

Expertisen „Medienbildung entlang der Bildungskette“

Kindheitsforschung

Prof. em. Dr. Heinz Hengst (Bremen)

Jugendforschung

Prof. Dr. Vera King (Universität Hamburg)

Familienforschung

Prof. Dr. Andreas Lange (Hochschule Ravensburg-Weingarten)

Transitionsforschung: Übergang Kindertageseinrichtung – Grundschule

Wilfried Griebel (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München)

Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Transitionsforschung: Übergang Grundschule – Weiterführende Schule

Prof. Dr. Stefanie van Ophuysen (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Transitionsforschung: Übergang weiterführende Schule – Berufsorientierung

Dr. Birgit Reißig (Deutsches Jugendinstitut, Nebenstelle Halle)

Medienpädagogische Forschung

Prof. Dr. Nadia Kutscher (Universität Vechta)

Prof. Dr. Dorothee M. Meister (Universität Paderborn)

Dr. Ulrike Wagner (JFF – Institut für Medienpädagogik, München)

Inklusion und inklusive Medienbildung

Jun.-Prof. Dr. Ingo Bosse (Technische Universität Dortmund)

Entwicklungspsychologie

Mag. phil. Katharina Mittlböck (Universität Wien)

Mag. rer. nat. Martina Stoll (Charlotte Bühler-Institut, Wien)

Die Expertisen stellt die Deutsche Telekom Stiftung auf Nachfrage gerne zur Verfügung. Sie können angefragt werden unter stiftung@telekom.de

Referenten der Dialogtagungen im Rahmen des Vorhabens (Frühjahr 2013)

Dialogtagung 1: Frühe und mittlere Kindheit

Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Sabine Eder (Blickwechsel e. V., Göttingen)

Prof. Dr. Thomas Irion (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Sonja Jahn (Kinderwelt Augsburg)

Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke (Technische Universität Dortmund)

Michael Müller (Katholische Grundschule Mechernich)

Prof. Dr. Norbert Neuß (Justus-Liebig Universität Gießen)

Joachim Pollmann (Stephanusschule Paderborn)

Dialogtagung 2: Späte Kindheit und Adoleszenz

Eyk Franz (Waldschule Hatten)

Prof. Dr. Uwe Hasebrink (Hans-Bredow-Institut für Medienforschung,
Universität Hamburg)

Prof. Dr. Rudolf Kammerl (Universität Hamburg)

Klaus Lutz (Parabol e. V., Nürnberg)

Prof. Dr. Helga Theunert (Universität Leipzig)

Bernd Vössing (Carl-Severing-Berufskolleg, Bielefeld)

Dr. Stefan Welling (Institut für Informationsmanagement, Bremen)

Prof. Dr. Karsten D. Wolf (Universität Bremen)

Expertengruppe „Medienbildung entlang der Bildungskette“

Federführende Experten

Schwerpunkt: Medienbildung in der frühen Kindheit

Prof. Dr. Norbert Neuß (Justus-Liebig Universität Gießen)

Schwerpunkt: Medienbildung in der mittleren Kindheit

Prof. Dr. Stefan Aufenanger (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Schwerpunkt: Medienbildung in der späten Kindheit und frühen Adoleszenz

Prof. Dr. Helga Theunert (Universität Leipzig)

Schwerpunkt: Medienbildung in der mittleren bis späten Adoleszenz

Prof. Dr. Rudolf Kammerl (Universität Hamburg)

Weitere Mitglieder der Expertengruppe

Prof. Dr. Birgit Eickelmann (Universität Paderborn; Wissenschaftliche Koordination)

Prof. Dr. Uwe Hasebrink (Hans Bredow Institut für Medienforschung, Universität Hamburg)

Prof. Dr. Bardo Herzig (Universität Paderborn)

Prof. Dr. Rudolf Kammerl (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Michael Wagner (Antoinette Westphal College of Media Arts and Design, Drexel University, Philadelphia)

Die Expertengruppe wurde Mitte 2012 von der Deutsche Telekom Stiftung eingesetzt und tagte vom Herbst 2012 bis Herbst 2013.

Die Ergebnisse des Projekts „Medienbildung entlang der Bildungskette“ entstanden unter Mitarbeit von Jun.-Prof. Dr. Sandra Aßmann, Universität zu Köln, und Daniela Bickler, Deutsche Telekom Stiftung.

Literatur

Im Folgenden findet sich eine Auswahl von Empfehlungen, Initiativen, Papieren und bildungspolitischen Beschlüssen im Kontext von Medienbildung, die bei der Erstellung des Rahmenkonzeptes zur „Medienbildung entlang der Bildungskette“ von der Expertengruppe zur Kenntnis genommen wurden.

Amt Medien der Senatskanzlei Hamburg. (2013). Medienkompetenzförderung – ein Rahmenkonzept für Hamburg. Verfügbar unter www.hamburg.de/contentblob/4113906/data/d-rahmenkonzept-medienkompetenz.pdf

BMBF. (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Verfügbar unter www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf

Bundesjugendkuratorium (BMK). (2013). Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt. Anforderungen an eine kinder- und jugendorientierte Netzpolitik. Verfügbar unter www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2010-2013/Stellungnahme_Medienwelt_130613.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2013a). Dialog Internet – Projekte für eine zeitgemäße Kinder- und Jugendnetzpolitik. Verfügbar unter www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=203898.html

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2013b). Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Verfügbar unter www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ). (2011). Kulturelle Bildung in der Netzgesellschaft gestalten – Positionen zur Medienbildung. Verfügbar unter www.miz.org/artikel/2011_BKJ_Positionspapier_Medienbildung.pdf

Centre for Excellence in Media Practice (CEMP). (2013). A manifesto for media education. Verfügbar unter www.manifestoformediaeducation.co.uk/

Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM). (2013). La déclaration de Bruxelles. Verfügbar unter www.csem.be/csem/rencontres/declaration_bruzelles

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Internet und Digitale Gesellschaft“. (2011). Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“: Medienkompetenz. Verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf>

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Internet und Digitale Gesellschaft“. (2013a). Internet-Enquete. Verfügbar unter <http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=2944&id=1223>

Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Internet und Digitale Gesellschaft“. (2013b). Sechster Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“: Bildung und Forschung. Verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/120/1712029.pdf>

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). (2013). Stellungnahme der GMK zur Förderung von Medienkompetenz in Deutschland. Verfügbar unter www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzbericht_Stellungnahme_GMK.pdf

Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM). (2013). Medienkultur und Bildung. Positionspapier der GfM. Verfügbar unter www.gfmedienwissenschaft.de/gfm/webcontent/files/Papier_Medienkultur&Bildung_GfMWebsite.pdf

Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2009). Medienpädagogisches Manifest. Verfügbar unter

www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf

Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2011). Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. Verfügbar unter

www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf

Initiative Keine Bildung ohne Medien! (2013). Medienkompetenzförderung in den Bundesländern: Übersicht – Handlungsbedarfe – Empfehlungen. Verfügbar unter

<http://keine-bildung-ohne-medien.de/laenderkarte/>

International Summit on ICT in Education (EDUsumMIT). (2013). Action agenda: Recommendations for researchers, policy makers and practitioners to address the educational challenges of a digitally networked world. Verfügbar unter

www.edusummit.nl/fileadmin/content-elementen/kennisnet/EDUSumMIT/Documenten/2013/EduSumMIT_2013_Action_Agenda.pdf

KMK. (2012). Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012). Verfügbar unter

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG). (2007). Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Ein Europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld. Verfügbar unter

http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2007_833_de_1.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG). (2009). Empfehlung der Kommission vom 20. August 2009 zur Medienkompetenz in der digitalen Welt als Voraussetzung für eine wettbewerbsfähigere audiovisuelle und Inhalte-Industrie für eine integrative Wissensgesellschaft. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:DE:PDF>

Länderkonferenz MedienBildung (LKM). (2008). Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. Verfügbar unter www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). (2013). Medienkompetenzbericht 2012/13. 8. Bericht der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) zur Medienkompetenz in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=336

Média Animation ASBL. (2009). Charte européenne pour l'éducation aux médias. Verfügbar unter www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=1

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK). (2011). Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft – Ein medienethisches Impulspapier. Verfügbar unter www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse/KO_35.pdf

UNESCO. (2011). Declaration on media and information literacy. Verfügbar unter www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf

Impressum

Herausgeber

Deutsche Telekom Stiftung
53262 Bonn

Tel. 0228 181-92001
Fax 0228 181-92403
stiftung@telekom.de

Verantwortlich

Dr. Ekkehard Winter

**Projektleitung Medienbildung
entlang der Bildungskette**

Daniela Bickler

Chef vom Dienst

Konrad Hünerfeld

Gestaltung und Produktion

SeitenPlan GmbH
Corporate Publishing, Dortmund
www.seitenplan.com

Druck

Druckerei Schmidt, Lünen

Titelfoto

Sanneberg/Shutterstock.com

Stand

Mai 2014

Copyright Deutsche Telekom Stiftung



Deutsche Telekom **Stiftung**