

STUDIUM

Claudia de Witt | Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «



2. Auflage



Claudia de Witt | Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Theresa Maas

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Ekkehard Nuissl

Evaluation in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5266-3

Karin Dollhausen, Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5060-7

Svenja Möller

Marketing in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4902-1

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4266-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4248-0

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold

Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahs

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

**Funktionaler Analphabetismus –
Forschungsperspektiven und Diskurslinien**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

**Personalentwicklung und Mitarbeiterführung
in Weiterbildungseinrichtungen**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

**Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der
Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Peter Faulstich, Erik Haberzeth

Recht und Politik

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1949-9

Horst Siebert

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1931-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Claudia de Witt | Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

2., aktualisierte und überarbeitete Auflage



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Theresa Maas

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0037** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0037

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

2., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5315-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-5316-5 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einführung und Ziele	9
2. Zentrale Begriffe	14
2.1 Der Medienbegriff im didaktischen Kontext	18
2.2 Didaktische Funktionen von Medien	19
3. Mediendidaktik als (medien-)pädagogische Teildisziplin	23
3.1 Historische Entwicklung	23
3.2 Gegenstand und Ziel	30
3.3 Bezugsrahmen	31
3.4 Aufgaben	36
4. Mediendidaktische Ansätze	47
4.1 Behavioristisch orientierte Ansätze	47
4.2 Kognitivistisch orientierte Ansätze	50
4.3 Konstruktivistisch orientierte Ansätze	53
4.3.1 Situiertes Lernen	54
4.3.2 Probleme konstruktivistisch orientierter Ansätze	62
4.4 Pragmatistisch orientierte Ansätze	64
5. Kommunikation mit und über Medien	68
6. Medien in Lehr-/Lernprozessen der Erwachsenenbildung	76
6.1 Begründungen	76
6.2 Konzeptionen mediengestützter Lehr-/Lernprozesse	77
6.2.1 Klassische Konzepte	77
6.2.2 Web-Didaktik	80
6.2.3 Gestaltungsorientierte Mediendidaktik	81
6.2.4 Kooperatives Lernen	83

7. E-Learning und Mobile Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien	87
7.1 Begriffsklärung	88
7.2 Potenziale	93
7.3 Szenarien	95
7.4 Methoden und Anwendungen	99
7.4.1 Individualisierung.....	103
7.4.2 Vernetzung	116
7.4.3 Bewertung	125
7.5 Neue Medien, neues Lernen? Entgrenzung durch E- und M-Learning	130
7.5.1 Inhaltliche und institutionelle Entgrenzung	130
7.5.2 Räumliche und zeitliche Entgrenzung	135
7.5.3 Methodische Entgrenzung	147
8. Zukunftsperspektiven	157
Glossar	160
Literatur	167

Vorbemerkungen

Das letzte Jahrzehnt war geprägt von der sprunghaften Entwicklung digitaler Medien und ihrer Einbindung in den Alltag und das Berufsleben der Menschen. Doch auch die Lernumgebungen werden zunehmend von den neuen Medien durchdrungen: Vielerorts finden computergestützte Lehr-/Lernarrangements Eingang in die Seminarräume. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Mediendidaktik als Teilbereich der Medienpädagogik verstärkt an Bedeutung.

Auch wenn sich heute also nicht mehr die Frage nach der Relevanz einer Mediendidaktik stellt, besteht gerade aufgrund dieser offensichtlichen Bedeutung und der Allgegenwärtigkeit digitaler Medien die Gefahr, dass sie für Lehr-/Lernprozesse zwar wie selbstverständlich mitgedacht werden, aber ihr Einsatz nur unzureichend reflektiert wird.

So zeigt sich in der pädagogischen Praxis ein deutliches Gefälle zwischen den sogenannten Early Adoptern, die neue Lehr-/Lernszenarien mit Mobile Learning und Augmented Reality erproben, und den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die noch auf der Suche nach einem Zugang zu den digitalen Medien sind. Mediendidaktische Themenstellungen sollten deswegen in der Aus- und Weiterbildung keine Sonderstellung einnehmen, aber ihrer Bedeutung entsprechend Berücksichtigung finden.

Die schnellen technologischen Entwicklungen bieten dabei immer wieder neue Möglichkeiten für mediendidaktische Überlegungen. Aber nicht die Technik sondern die didaktische Fragestellung in den Mittelpunkt zu stellen, ist dabei oft ein schwieriges Unterfangen. Fundiert zu entscheiden, wann welche Medien einen Mehrwert für Lehr-/Lernsituationen bilden, gehört deswegen zur Basiskompetenz für all diejenigen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Digitale Medien sind dabei nicht allein auf ihre didaktische Funktion zu reduzieren; vielmehr muss bedacht werden, dass sie zu Veränderungen der individuellen Praxen des Lernens führen und damit erheblichen Einfluss auf die Gestaltung von Lehr-/Lernsettings ausüben. Sie forcieren Entgrenzungsprozesse, ermöglichen eine zunehmende Individualisierung des Lernens, werfen aber gleichzeitig auch Fragen der Bildungschancen und des Datenschutzes auf.

Es liegt in der Tradition des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), aktuelle Trends und innovative Entwicklungen zu thematisieren und zu reflektieren. Dies spiegelt sich in den Publikationen der letzten Jahre wider. Schon im Jahr 2000 griff das DIE mit seinem Positionspapier „Neue Medien in der Erwachsenenbildung“ die zunehmende Integration digitaler Medien in Lehr-/Lernarrangements auf. Auch in

den darauffolgenden Jahren stand dieser Prozess immer wieder im Fokus von Online-Publikationen, Monografien und Zeitschriften des DIE. Zuletzt widmete die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung eine Ausgabe der „Erwachsenenbildung 2.0“ (Heft 2/2013) und beleuchtete darin die Chancen und Risiken des Web 2.0 für Lehr-/Lernprozesse.

Die vorliegende 2. Auflage des schon als Klassiker zu bezeichnenden Studentexts „Mediendidaktik“ von Claudia de Witt und Thomas Czerwionka dokumentiert zum einen das gleichbleibende Interesse an Fragen des Einsatzes von Medien, um „Lehr- und Lernziele effektiv und effizient zu vermitteln“ (S. 8), zum anderen die stetige Weiterentwicklung der Medien und deren Einsatzformen in Lehr-/Lernkontexten. Das Buch ist vollständig überarbeitet und um aktuelle Trends und Entwicklungen ergänzt worden.

Die Autorin und der Autor spannen einen weiten Bogen von der geschichtlichen Entwicklung der Mediendidaktik über die lerntheoretischen Grundlagen bis hin zu neuen technologischen Trends für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, insbesondere mit Blick auf die sogenannten Social Media. Theoretische Hintergründe werden dabei ebenso angesprochen wie Hinweise zur praktischen Anwendung. Damit bietet das Buch sowohl eine gute Grundlage für das Selbststudium als auch für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In bewährter Form sind didaktisch aufbereitete Lernmaterialien zu diesem Buch auch im Internet-Angebot des DIE zu finden (→ www.die-bonn.de). Somit bin ich mir sicher, dass auch diese Auflage seine Leserschaft unter den Studierenden und Praktikern finden wird und sie bei der Nutzung von (digitalen) Medien unterstützt.

Matthias Rohs

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

1. Einführung und Ziele

Mediendidaktik hat in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen. In allen Bildungskontexten, ob Schule, Hochschule, berufliche Aus- und Weiterbildung oder Erwachsenenbildung, stehen dabei insbesondere die digitalen Medien im Fokus von Lehr- und Lernprozessen. Zudem sind digitale Medien bereits fester Bestandteil gesellschaftlich-kultureller und arbeitsplatzbezogener Informations- und Kommunikationsstrukturen geworden.

Seit Erscheinen der ersten Auflage dieses Studienbuchs haben viele Bildungsinstitutionen und zahlreiche Ausbildungsbereiche von Unternehmen die Implementierung von E-Learning vorangetrieben. Parallel dazu hat die ständig steigende Nutzung von mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablet-PCs dazu geführt, dass auch Mobile Learning zunehmend an Relevanz und Akzeptanz in allen Bildungskontexten gewinnt. Zudem sind in den letzten zwei Jahren eine Reihe neuer Lernformate mit digitalen Medien im Zusammenhang mit dem Web 2.0 entstanden, die neuen Paradigmen folgen und bestehende Lernkulturen mittelfristig verändern werden. Gemeinsam ist aber bisher allen mediendidaktischen Konzeptionen das „Bestreben, die jeweils aktuellen informationstechnischen Möglichkeiten zu nutzen, um die Lernenden zu motivieren sowie um ihre Fähigkeiten zu aktivieren, sich selbstständig Kenntnisse zu erschließen und darauf aufbauend neues Wissen zu generieren bzw. neue Ideen zu entwickeln“ (Pasuchin 2009, S. 161).

Nach Zeuner und Faulstich (2009, S. 14) begreift sich Erwachsenenbildung immer mehr als Erwachsenenbildungswissenschaft. Diese stellt nicht nur eine Veränderung in der Lernforschung seit den 1970er Jahren fest, nämlich eine Abnahme des Interesses an „Interaktionsgeschehen in Veranstaltungen“ und eine Zunahme an „Fragen der individuellen Aneignung und auch Nicht-Aneignung“ sowie „der subjektiven Begründungen für Lernen oder Nicht-Lernen“. Damit einher geht auch das auffallende „Interesse an der Analyse informellen Lernens“, an der „Sichtbarmachung dieses Wissens“ und an den Möglichkeiten, dieses Wissen in der Aus- und Weiterbildung gezielt zu nutzen (ebd., S. 101). Auch Nuissl (2010, S. 172) konstatiert für die Erwachsenenbildungsforschung, dass sich eine deutliche Tendenz weg von den Institutionen und Lehrenden hin zu den erwachsenen Lernenden abzeichnet. Erwachsenenbildung, verstanden als „allgemeine Bildung“ (im Gegensatz zur Weiterbildung mit einer Konnotation zur beruflichen Bildung), setzt ihren Fokus auf das Lernen Erwachsener. Hinsichtlich des Lernens Erwachsener ist auch deren Affinität zu digitalen Medien in den Blick zu nehmen. 2012 waren rund 40 Prozent der deutschen Bevölkerung „Digital Outsiders“, die das Internet kaum oder gar nicht nutzen. Weitere 40 Prozent zählen zu den „Digital Nati-

ves“, der Netz-Generation der unter 35-Jährigen, für die das Netz selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens ist. Zwischen den Digital Outsiders und den Digital Natives sind die „Digital Immigrants“ angesiedelt, die zwar regelmäßig im Internet sind, sich dort aber selektiv bewegen und vielen Entwicklungen skeptisch gegenüberstehen (vgl. van Eimeren/Frees 2012, S. 365). Erwachsene haben also immer noch eine völlig andere Mediensozialisation als Kinder und Jugendliche, die in der heutigen Mediengesellschaft aufwachsen. Während die Heranwachsenden mit dem Internet selbstverständlich umgehen, sind die heute über 50-Jährigen mit einer noch völlig anderen Medienausstattung sozialisiert und hatten in dem Alter der heutigen jungen Generation mehr unmittelbare statt mediale Erfahrungen. Gleichzeitig sind mit dem Anspruch des lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens alle Generationen immer mehr selbst verantwortlich für ihren Lern- und Qualifizierungsprozess; bedarfsorientiertes Wissen und Können wird für diesen Anspruch immer wichtiger.

Auch wenn Medien als Inhalte der Erwachsenenbildung kaum eine Rolle spielen (vgl. DIE Weiterbildungsstatistik 2013, S. 28), hat sich die Erwachsenenbildung entsprechend der Entwicklungslinien der Medienpädagogik in unterschiedlicher Weise immer wieder den Medien genähert und eine Effektivitätssteigerung des Unterrichts mit Erwachsenen durch den Einsatz neuer Medien erwartet. Nicht vergessen werden darf, dass vor fast 50 Jahren ein Perspektivenwechsel zum Einfluss von Medien auf die Sozialisation des Menschen stattgefunden hat. Ab den 1970er Jahren gelangte der Nutzenansatz in den Vordergrund medienpädagogischer Auseinandersetzung und damit die Frage: Was machen die Menschen mit den Medien? Zuvor nämlich richtete die Medienwirkungsforschung ihr Augenmerk besonders darauf, was die Medien mit den Menschen machten. Man erhoffte sich insbesondere von der Medienerziehung, dass sie die Medieneinflüsse auf die Heranwachsenden reguliert. Ebenso war in der Erwachsenenbildung das Verhältnis zu Medien ambivalent: Auf der einen Seite werden Medien als „Bildungshelfer“, auf der anderen Seite als „Verführer“ gesehen (vgl. Pietraß 2006). Dieser Perspektivenwechsel von der bewahrenden zur gestaltenden Orientierung hat Auswirkungen auf die Bedeutung, das Gegenstandsfeld und die Ausrichtung von Mediendidaktik gehabt.

In Hinblick auf die Forderung nach einem Lernen über alle Lebensspannen bekommt das Lernen mit digitalen Medien und damit die Mediendidaktik in ihrer engen Beziehung zur Medienerziehung und Medienbildung wieder ein stärkeres Gewicht. Betrachtet die Medienerziehung die Rolle der Medien im Alltagsleben, insbesondere in der Freizeit, so betrachtet die Mediendidaktik den Bildungssektor und – hier in unserem Kontext, im Gegensatz zur Fokussierung auf Kinder und Jugendliche – zunehmend die Altersgruppe der Erwachsenen. Dies liegt daran, dass der schnelle technologische Wandel und der Einzug neuer Medientechnologien die Frage nach einer kompetenten Mediennutzung von den Heranwachsenden auf alle Lebensalter ausweitet. Denn

auch wenn Erwachsene (noch) weniger mit digitalen Medien aufgewachsen sind, so ist doch ihr berufliches wie privates Kommunikationsverhalten immer medienabhängiger geworden. Und obwohl die Medienlandschaft in der Wissensgesellschaft so vielfältig ist – sie reicht von Presse und Buch über Rundfunk, Fernsehen und Film bis zum Computer und zur Telekommunikation –, werden Kommunikation und Information immer mehr über digitale Medien stattfinden.

Eine Auseinandersetzung mit Mediendidaktik für die Erwachsenenbildung ist also notwendig, da das Lernen und Lehren mit digitalen Medien auch in diesem Kontext weiterhin zunehmen wird und Strukturveränderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung impliziert. Nicht nur für die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen ist eine neue Flexibilität gefordert: Die Potenziale der neuen, digitalen Medien bedingen neue Qualifizierungsangebote, Vermittlungsformen und Lernorganisationen auch in der Erwachsenenbildung.

Hüther spricht von einem „dichten Geflecht gegenseitiger Abhängigkeiten“ und nennt eine Reihe von Funktionen von Medien in der Weiterbildung:

- Auf der Ebene der *Institutionen*
 - als didaktische Unterstützung des Unterrichts,
 - als Gestaltungsmittel multimedialer Lehr-/Lernarrangements,
 - als Instrument der Öffentlichkeits- und Verwaltungsarbeit;
- auf der Ebene der *Nutzer/innen und Teilnehmenden*
 - als Lernhilfen beim herkömmlichen Unterricht,
 - als Plattform für selbständiges Lernen im Rahmen von E-Learning,
 - als Mittel zur Partizipation an öffentlicher Medienkommunikation;
- auf der Ebene der *Bildungsangebote*
 - als Inhalt medienbezogener Veranstaltungen im Rahmen rezeptiver Medienarbeit (Medienerziehung),
 - als Mittel medieneinbeziehender und -produzierender Angebote in Form von aktiver Medienarbeit (Hüther 2005a, S. 84).

In diesem Studientext geht es allerdings weniger um die Veränderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung als vielmehr um Grundlagen, Hintergründe, Konzeptionen und Diskussionen der Mediendidaktik im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung. Mediendidaktik wird vor allem durch E-Learning und Mobile Learning, aber auch durch das Web 2.0 unter Berücksichtigung lerntheoretischer und kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse erweitert und verändert. An die Stelle klassischer Medienverbände bestehend aus Schriftmaterial, Rundfunksendung und Begleitkursen der 1970/80er Jahre treten neue Verbände, die E-Portfolios, Weblogs, Podcasts, soziale Netzwerke, MOOCs oder Microlearning umfassen. Im Mittelpunkt von Mediendidak-

tik bleibt aber allgemein die Fragestellung, wie Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um Lehr- und Lernziele effektiv und effizient zu vermitteln. Mediendidaktik hat organisierte Lehr- und Lern-Prozesse mit und durch Medien zum Gegenstand, sie ist die Wissenschaft und Praxis vom Lehren und Lernen mit und über Medien.

Zum Aufbau des Studientextes: Nach dieser Einleitung werden Ihnen in *Kapitel 2* zunächst zentrale Begriffe von Mediendidaktik nahe gebracht, von Medien, deren möglichen Klassifizierungen und Konkretisierungen über „neue“ Medien und deren Merkmale, Didaktik und verschiedene didaktische Ansätze bis hin zur Mediendidaktik und ihrem Gegenstandsbereich und Ziel. Zudem werden die lehr-/lernrelevanten Funktionen von Medien beschrieben. Diese zentralen Aspekte werden Ihnen in den weiteren Kapiteln immer wieder begegnen.

Kapitel 3 beschreibt Mediendidaktik als (medien-)pädagogische Teildisziplin. Die historische Entwicklung wird nachgezeichnet und der Bezugsrahmen zu anderen Teilbereichen der Medienpädagogik wie Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung, aber auch zur Allgemeinen Didaktik hergestellt. Neben dem Gegenstand der Mediendidaktik werden deren Aufgaben thematisiert.

In *Kapitel 4* lernen Sie zentrale mediendidaktische Ansätze kennen, die bereits eine lange Tradition haben und deren Grundlage erkenntnistheoretische Aussagen über das menschliche Denken und Handeln, das Verhältnis von Mensch und Welt sind.

Massen- und Individualkommunikation sind nicht nur Gegenstand der Kommunikationswissenschaft, sondern auch der Medienforschung. Medienkommunikation, die Kommunikation mit und über Medien spielt eine große Rolle in Lehr- und Lern-Prozessen. Mit ihren asynchronen und synchronen Formen bieten insbesondere die digitalen Medien neue Möglichkeiten der Lernorganisation und des kooperativen Lernens. In *Kapitel 5* erfahren Sie etwas über die Bedeutung von Theorieansätzen wie der Media-Synchronicity-Theorie und der MediaRichness-Theorie.

Kapitel 6 versucht Ihnen Begründungen und Konzeptionen mediengestützter Lehr-/Lernprozesse nahe zu bringen. Warum ist das Lernen mit Medien effizient, welche Bedingungen führen zur Motivation und wie führt es zum Lernerfolg? Sie lernen dabei verschiedene mediendidaktische Konzeptionen kennen.

Aufgrund der rasanten Entwicklung bei den mobilen Endgeräten und bei den Bandbreiten zur Übertragung von Bild und Ton werden die Kontexte und Situationen, in denen Lernen stattfindet, vielfältiger; das Spektrum an Lernangeboten und Lernformen wird immer breiter. In *Kapitel 7* werden dementsprechend zunächst die Potenziale des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien reflektiert und Szenarien, Methoden sowie Anwendungen im E-Learning aufgezeigt. Im Anschluss daran wird eine Reihe neuer Lernformen anhand der Kategorien Individualisierung, Vernetzung, Bewertung und Entgrenzung vorgestellt.

Wird E-Learning die Zukunft des Lehrens und Lernens sein oder ist es nicht realistischer, einen differenziert kritischen Blick auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und dessen Grenzen im Kontext der Erwachsenenbildung zu werfen? So spricht abschließend *Kapitel 8* einige Entwicklungen an, die die Mediendidaktik in Zukunft sicherlich weiter beschäftigen werden.

Der Studientext gibt damit einen historischen wie aktuellen Überblick über den Gegenstandsbereich von Mediendidaktik. Er führt in zentrale Aspekte der Disziplin ein und zeigt ihre Bedeutung für die Bildungspraxis auf. Der Text richtet sich an Studierende der Erwachsenenbildung und Bildungswissenschaft, aber auch an professionell in der Weiterbildung Tätige.

Ziele dieses Studientextes

- Mediendidaktik kann über zentrale Begriffe umschrieben werden.
- Die historischen Hintergründe und der Bezugsrahmen von Mediendidaktik können nachvollzogen werden.
- Mediendidaktik kann als (medien-)pädagogische Teildisziplin eingeordnet und ihre Aufgabenbereiche können bestimmt werden.
- Medien können definiert und ihre Funktionen erkannt werden.
- Mediendidaktische Ansätze können anhand ihrer lerntheoretischen Annahmen identifiziert und angewandt werden.
- Modelle der Medienkommunikation können reflektiert und in ihrer Bedeutung für Lehr-/Lernprozesse eingeschätzt werden.
- Neue Lernformate mit digitalen Medien können beispielhaft für konkrete Lernsituationen begründet werden.
- Mit dem Wissen über die Potenziale von digitalen Medien, neuen Lernszenarien und didaktischen Methoden können eigene medienunterstützte Lehr-/Lernsituationen geplant werden.
- Über den Stellenwert und die zukünftigen Aufgaben von Mediendidaktik kann reflektiert werden.

2. Zentrale Begriffe

Medien (lat.: *medium/medius*, dt.: *Mitte/Mittelpunkt* bzw. *dazwischenliegend*) können in einer weiten Auffassung als Vermittler zwischen dem Menschen und seiner Umwelt betrachtet werden – also als etwas, das Kommunikation ermöglicht. Dies betrifft nicht nur die direkte zwischenmenschliche Kommunikation. Geld, Straßen oder Architektur sind dann ebenfalls Medien, da sie „Beziehungen zwischen Menschen vermitteln, d.h. ermöglichen oder auch behindern können“ (Stiehler 2005, S. 305). Der weite Medienbegriff umfasst auch den Menschen selbst (als „personales Medium“) sowie seine Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung usw.

Verbreiteter als dieses weite Medienverständnis ist eine Sichtweise, die den Medienbegriff hinsichtlich des technischen Aspekts eingrenzt. Medien sind aus dieser Perspektive „Hilfsmittel, die Informationen gestalten, austauschen oder verbreiten“ (Maier 1998, S. 14). Diese haben in allen gesellschaftlichen Bereichen und in allen Bevölkerungsgruppen eine immer größere Bedeutung erlangt – angefangen bei Höhlenmalereien, in denen sich Erfahrungen, Glauben und die Kultur der Steinzeitmenschen zeigten, über Rauchzeichen, Tontafeln, Schriftrollen und gedruckten Büchern bis hin zu Film, Fernsehen, Computern und dem Internet.

Trotz dieser Eingrenzung bleibt der Medienbegriff vielschichtig, so dass es verschiedene Dimensionen gibt, anhand derer „technische Medien“ charakterisiert werden können. So beschreibt Maier (1998, S. 14ff.) drei Aspekte, nach denen sich technische Medien einteilen lassen:

- *Der technische Aspekt*
beinhaltet die apparative Komponente sowie die in dem Medium enthaltene gestaltete Aussage oder Information. Die Nutzerinnen und Nutzer müssen die Technik des Mediums bedienen können.
- *Der semantische Aspekt*
betrifft die Inhalte und ihre mediale Gestaltung. Hier lassen sich statische Medien (z.B. Printmedien, Fotografie), dynamische Medien (z.B. Fernsehen, Film, CD, DVD) und interaktive Medien (z.B. Computer) unterscheiden. Die Nutzerinnen und Nutzer müssen die transportierten Inhalte verstehen können.
- *Der pragmatische Aspekt*
zielt auf den Austausch und die Verbreitung von Informationen, die damit verbundenen Absichten der Gestalterinnen bzw. Gestalter und die Interessen und Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer. Maier benennt unter diesem Aspekt drei Bereiche: Massenmedien (z.B. Presse, Buch, Rundfunk, CD, Film, Fernsehen), Individualmedien (z.B. Telefon, Fax, Brief, E-Mail) und Unterrichtsmedien (z.B. Lern-

programme, Lehrfilme, Folien). Die Nutzerinnen und Nutzer müssen die Medien für ihre eigene Kommunikation verwenden und gestalten können.

Anhand des Beispiels Internet weist Maier jedoch zugleich darauf hin, dass die Grenzen zwischen den drei Medienbereichen verschwimmen und insbesondere Unterrichtsmedien zunehmend durch Massenmedien ersetzt werden. Der Unterschied liegt somit nicht im Medium selbst, sondern im Verwendungszusammenhang: In Lehr-/Lernprozessen vollzieht sich die mediale Vermittlung „durch professionelle Mittler (...), die in einem pädagogischen Verhältnis zu jenen stehen, denen etwas vermittelt wird“ (Pietraß 2006, S. 17). Lehrende richten sich in ihrem Handeln, das den Einsatz technischer Medien einschließt, immer an Individuen. In der massenmedialen Verbreitung von Inhalten wird dagegen die Person, der etwas vermittelt wird, als Konsumentin bzw. Konsument, als „anonymer Repräsentant einer nach festgelegten Eigenschaften beschreibbaren Zielgruppe“ (ebd.) angesehen. Die massenmediale Vermittlung sieht keine professionelle Begleitung vor.

Eine andere Charakterisierung technischer Medien bietet Weidenmann (2009, S. 76) an, der sich auf die enge Verschränkung von Medium und Inhalt bei der Medienproduktion und -rezeption konzentriert. Medien bilden demnach gemeinsam mit den durch sie vermittelten codierten und strukturierten Inhalten „mediale Angebote“, in welchen die folgenden Kategorien jeweils einfach (mono-) oder mehrfach (multi-)repräsentiert sein können:

- *Codierung*: monocodal (z.B. nur Text, nur Bilder, nur Zahlen) versus multicodal (z.B. Text mit Bildern, Grafik mit Beschriftung),
- *Sinnesmodalität*: monomodal (z.B. nur visuell, nur auditiv) versus multimodal (z.B. audiovisuell),
- *Medium*: monomedial (z.B. Buch, TV, Radio) versus multimedial (z.B. Tafelanschrieb und Skript, PC inkl. DVD-Laufwerk, PC mit Netzwerkanbindung).

(Multi)mediale Angebote mit multimodal und -codal dargestellten Lerninhalten eröffnen den Lernenden verschiedene Wege, sich die Inhalte zu erschließen, und gelten daher für das Verstehen und Behalten von Informationen grundsätzlich als geeigneter gegenüber monomodalen/-codalen Angeboten.

Mit dem im Verlauf der 1980er Jahre immer populärer werdenden Computer entstand ein Medium, das nicht nur für die multicodale und -modale Darstellung von Inhalten geeignet ist, sondern auch *Interaktivität*, *Vernetzung* und *Kommunikation* miteinander ermöglicht und zu mehr *Eigenaktivität* anregt.

Interaktivität meint in diesem Kontext, dass die Nutzerinnen und Nutzer über Eingabegeräte direkt in den Prozess des Geschehens (Spiel, Lernprogramm o.ä.) eingreifen

können. Das Medium reagiert auf diesen Eingriff mit einer entsprechenden Anpassung des Prozesses.

Die zunächst begrenzten Möglichkeiten der Interaktion erfuhren durch die zunehmende *Vernetzung* von Computern eine wesentliche Erweiterung. Computer konnten nun untereinander Informationen austauschen, was den Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit eröffnete, mit zahllosen Computern zu interagieren und damit u.a. auf eine scheinbar unendliche Menge an Informationen zuzugreifen. Computernetze (oder präziser: Netzwerke auf Computertechnologie basierender Endgeräte) sind heute somit das mediale Angebot mit dem höchsten Ausmaß an Multimedialität.

Interaktivität und Vernetzung legen *Eigeninitiative* nahe: Ob man sich durch einen Hypertext klickt, mit Suchmaschinen recherchiert oder sich themenspezifischen Newsgroups anschließt, um individuelle Informationen zu erhalten – es wird zu Aktivität angeregt. So kommt es zu einer individuellen, komplexen Aufarbeitung von Informationen. Die gleichen Informationsquellen können unterschiedlichen Personen mehr oder weniger spezifisch für den thematischen Zusammenhang oder das persönliche Interesse genutzt werden. So gelangt man bei der Informationsrecherche zufällig auf neue Themen, die in einem Bezug zum Ausgangsthema stehen, die man zu Beginn der Recherche jedoch kaum erwartet hätte. Das Interesse bleibt umso länger geweckt, solange man sich nicht in der Informationslandschaft verliert. Gerade wenn Internetquellen und -recherchen wissenschaftlich eingesetzt werden, bedeutet Eigeninitiative auch Informationsselektion und -bewertung.

Die Vernetzung von Computern ermöglicht den Nutzerinnen und Nutzern nicht nur die Interaktion mit prinzipiell allen im Netzwerk verbundenen Geräten, sondern darüber hinaus auch die mit deren Nutzerinnen und Nutzern. Eigneten sich Computer vormals „nur“ zur multimodalen und -codalen Darstellung von Inhalten, sind sie heute auch Medium zwischenmenschlicher *Kommunikation*. Will man die vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation in bzw. mithilfe von Computernetzen, der sogenannten computervermittelten Kommunikation, analysieren, erfordert dies Modelle, die die Wechselseitigkeit in Kommunikationsprozesse berücksichtigen: In Diskussionsforen, Wikis, sozialen Netzwerken etc. sind die Beteiligten nicht nur Empfängerinnen bzw. Empfänger von Informationen, sondern gestalten die Inhalte häufig auch mit, werden also ihrerseits zu Senderinnen bzw. Sendern (→ Kap. 5). Besonders die Fernlehre bedient sich medialer Angebote, die die Bildung durch Kommunikation fördern, wie z.B. Diskussionsforen, Chats oder Wikis. Diese können auch begleitend zur Präsenzlehre hilfreich sein, weil sie die gegenseitige Unterstützung der Lernenden begünstigen und gleichzeitig Hilfestellung seitens der Lehrenden unabhängig von Präsenzzeiten ermöglichen können (→ Kap. 7.4.2).

Insbesondere die mit der Vernetzung einhergehenden Potenziale sind es, die den auf digitaler Technologie basierenden Geräten den bis heute gebräuchlichen Beinamen „Neue Medien“ einbrachten.

Die Didaktik, die „Kunst zu lehren“ (griech.: *didáskein*, dt.: *lehren*), ist ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, das sich mit Lehr- und Lernmodellen und -prozessen sowie deren Effektivität im Unterricht beschäftigt. Zentrale Fragen der Didaktik lauten:

- Mit welchen Mitteln und Methoden (z.B. Gruppenarbeit, Frontalunterricht oder Medienarbeit) kann Wissen erfolgreich vermittelt werden?
- Wie kommuniziert man am besten mit Lernenden?
- Welche Faktoren beeinflussen den Lehr-/Lernprozess?

Inzwischen gibt es eine Reihe didaktischer Ansätze, die sich auf verschiedene erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Theorien mit z.T. stark variierenden Lehr- und Lernverständnissen beziehen. So wird „Lernen“ in behavioristisch orientierten Lernansätzen als Änderung des beobachtbaren Verhaltens eines Individuums durch äußere Reize verstanden, während interne psychische (geistige, emotionale, motivationale) Vorgänge ausgeklammert werden. Seine Blütezeit erlebte der Behaviorismus in den 1960er Jahren, und trotz aller Kritik wirkt er in der mediendidaktischen Praxis bis heute nach (z.B. in nach dem *Drill-and-Practice-Prinzip* gestalteten Computer-Lernprogrammen).

Mit dem Wechsel von behavioristischen zu kognitivistisch geprägten Lernauffassungen gelangten interne Prozesse der Informationsverarbeitung (Erkennen, Denken, Wahrnehmen, Interpretieren, Erinnern) in den Blickpunkt. Der Prozess des Wissenserwerbs bzw. der Informationsverarbeitung wird als regelhaft ablaufend und steuerbar verstanden: Lehrende versuchen, objektive Inhalte so zu vermitteln, dass die Lernenden diese anschließend in ähnlicher Form besitzen; Unterrichtsmethoden und -techniken, Lernmaterialien und Medien werden auf den „Transport“ des Lerngegenstands abgestimmt. Den Lernenden wird eine passiv-rezeptive Rolle zugeschrieben.

Seit den 1990er Jahren brechen konstruktivistisch begründete Ansätze mit der im Behaviorismus verwurzelten und im Kognitivismus ebenso vertretenen Annahme, Lernprozesse seien extern, d.h. durch Personen oder Medien, steuerbar. Sie betonen stattdessen die Bedeutung subjektiver Konstruktion und Interpretation. Da Wissen nach konstruktivistischer Auffassung nicht „objektiv“ existiert und Lernen ein individueller, von außen nicht beeinflussbarer Konstruktionsprozess ist, sind Situationen zu schaffen, in denen Lernende sich selbstgesteuert mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen können. Konstruktivistisch orientierte Ansätze hatten in den vergangenen Jahren großen Einfluss auf die Gestaltung von (medienbasierten) Lehr-/Lernprozessen; sie finden sich heute in Ansätzen wieder, die ein Lernen anhand möglichst realitätsnaher Problemstellungen – ein „situierendes Lernen“ – anstreben (→Kap. 4.3.1).

Forschungsfeld Mediendidaktik

Zusätzliche Aufgaben- und Forschungsfelder hat die Didaktik vor allem durch die Mediendidaktik erhalten. Sie konzentriert sich dabei, anders als noch in den 1960er/70er Jahren, heute nicht mehr ausschließlich auf die Institution Schule, sondern auch auf betriebliche Bildungsarbeit, Weiterbildung und informelles Lernen. Traditionelle didaktische Konzepte werden auf ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf (digitale) Medien überprüft und ggf. angepasst oder weiterentwickelt. Dabei geht es nicht nur um den technischen Aspekt von Medien: Vielmehr werden Fragen der Medienwahl und -verwendung, Medienherstellung, -gestaltung und -wirkungen untersucht, didaktische Einsatzszenarien der (digitalen) Medien thematisiert sowie Analyse- und Erklärungsmodelle aus pädagogischer Perspektive entworfen. Zentrale Aspekte der mediendidaktischen Diskussion sind seit dem Paradigmenwechsel vom Kognitivismus zum Konstruktivismus in den 1990er Jahren die Eigenverantwortlichkeit und die Selbsttätigkeit der Lernenden, die Situationsgebundenheit des Lernens und dessen soziale Komponente. Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung von Lehr-/Lernprozessen mithilfe von Medien (→ Kap. 3).

2.1 Der Medienbegriff im didaktischen Kontext

In Bildungsprozessen stellen und stellen technische Medien ein wichtiges Element dar, obwohl sie immer schon den Vorwürfen ausgesetzt waren, lediglich Sekundärerfahrungen zu vermitteln und die personale Komponente im Lehr-/Lerngeschehen zurückzudrängen. So lässt sich kaum bestreiten, dass „auch die Mehrheit der professionellen Pädagogen von den jeweils neuen Medien sich mehr zu Ängsten und Hoffnungen hat verleiten als zu wissenschaftlich fundierter Auseinandersetzung hat herausfordern lassen“ (Merkert 1992, S. 20). Gerade jedoch zwischen der zentralen Position der Erziehungswissenschaft und der zentralen Funktion der Medien zeigen sich gemeinsame Bezugspunkte, vermitteln doch beide zwischen Welt und Individuum (vgl. Pietraß 2006, S. 15f.).

Im didaktischen Kontext finden sich verschiedene Konkretisierungen des technischen Medienbegriffs, die auf den ersten Blick eine einheitliche Systematisierung vermuten lassen, tatsächlich jedoch z.T. unterschiedlich verwendet werden. Die folgenden Beispiele sollen die verschiedenen Akzentuierungen grob veranschaulichen:

- *Unterrichtsmedien*

Der Begriff der Unterrichtsmedien stellt die Organisationsform des mediengestützten Lehr-/Lernprozesses in den Mittelpunkt. Mit ihm werden häufig Medien bezeichnet, die im institutionell organisierten Lehren und Lernen, insbesondere im schulischen Unterricht, eingesetzt werden (vgl. Maier 1998, S. 17; von Martial/Ladenthin 2005, S. 19ff.).

- *Lehrmedien*

Nicht auf die Organisationsform, sondern auf einen bestimmten Vorgang richtet sich das Interesse im Begriff Lehrmedien: Hier wird vorrangig die Kommunikation