

МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ – ВЗГЛЯД НА СИТУАЦИЮ В ГЕРМАНИИ

Принимая во внимание глобальную образовательную инициативу в области медиакомпетентности, в данной статье рассматривается вопрос об использовании технических средств обучения молодежью студенчеством Германии. В высшем образовании центральное место занимает не техническое использование медиа, а рефлексия комплексного понятия медиа во всех его конвергентных проявлениях.

Ключевые слова: медиакомпетентность, медиа, использование медиа, требование, студент, исследование в Германии.

Медиа в деятельности немецкого университета является очевидной: никто не пишет свои работы на пишущей машинке, каждый студент имеет возможность связаться с вузом посредством электронной почты, в закрытых учебных платформах *StudIP*, *Moodle* и других происходит обмен материалом, который находится в распоряжении студентов. Это экономит ресурсы, защищает окружающую среду, потому что нет необходимости в распечатывании всего материала.

Использование средств массовой информации молодежью Германии

Молодежь Германии широко использует медиа в личных интересах. Это подтверждает исследование JIM [16, С. 8], ежегодно проводимое в Германии Медиаобразовательным исследовательским сообществом Юго-запада. У каждого молодого человека есть в наличии микрокомпьютер – мобильный телефон, независимо от того какой тип школы он окончил. Свыше 70% обучающихся в гимназии имеют свой собственный компьютер и свыше 50% доступ в Интернет. Общая стоимость подключения к Интернету, представленная различными фирмами, доступна практически всем, независимо от уровня дохода. Вообще, результаты исследования показывают, что разница в использовании не определяется образовательной средой, а имеет, очевидно, со-

MEDIENKOMPETENZ IN DER UNIVERSITÄT: WAS DIE LEHRERAUSBILDUNG FORDERT UND FÖRDERT – EIN BLICK AUF DIE SITUATION IN DEUTSCHLAND

Im Hinblick auf eine globale Bildungsinitiative zur Medienkompetenz wird über die Mediennutzung von Jugendlichen, insbesondere Studierenden, in Deutschland berichtet. Für die Hochschulen dürfen nicht die technische Mediennutzung im Mittelpunkt stehen, sondern die Reflexion eines komplexen Medienbegriffs in all seinen konvergenten Erscheinungsformen.

Die Stichwörter: Medienkompetenz, Media, Mediennutzung, Anforderung, Student, Studie in Deutschland.

Medien in der Arbeit an deutschen Universitäten sind eigentlich eine Selbstverständlichkeit: Niemand schreibt mehr Arbeiten mit der Schreibmaschine, jeder Studierenden hat einen E-Mail-Zugang mit Hochschuladresse, Materialien werden über geschlossene Lernplattformen wie *StudIP*, *Moodle* oder andere ausgetauscht und Studierenden zur Verfügung gestellt. Das spart Ressourcen, schon die Umwelt, weil nicht alles ausgedruckt werden muss.

Jugendliche und ihre Mediennutzung in Deutschland

Privat ist die Mediennutzung deutscher Jugendlicher ohnehin breit. Das bestätigt jährlich ein Blick in die JIM-Studie [16, S. 8] vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest in Deutschland. Der Mikro-Computer Handy ist bei allen Jugendlichen vorhanden – unabhängig vom Schulabschluss. Von denjenigen, die zur Hochschule wechseln, den Gymnasiasten, besitzen über 70% einen eigenen Computer und über 50% einen eigenen Internet-Zugang. Pauschalpreise der Firmen, die Internet-Anschlüsse zur Verfügung stellen, machen diese Nutzung für alle Einkommensgruppen möglich. Überhaupt zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass die Nutzungsunterschiede nicht über die Bildungsmilieus zustande kommen, sondern offensichtlich andere Gründe haben. Der Videorekorder beispielsweise ist einfach ein Medium, das technisch überholt

вершенно другие причины. К примеру, видеоманитофон – медиасредство, которое технически уже устарело. Отличные фильмы воспроизводятся в цифровом формате на DVD-проигрывателе либо прямо на компьютере.

Медиаоснащенность в немецком образовательном пространстве высшей школы не представляет проблем по использованию компьютеров и других медиа. Студенты могут по необходимости быстро внедрить в свой вид деятельности электронное СМИ. Их личностная компетенция, прежде всего в рецептивном использовании медиа, очень высока. Что касается отдельных медиа и форматов, то половая специфика обуславливает разницу в их использовании, прежде всего в компьютерных играх [8]. И, конечно, не стоит забывать, что в Германии есть большая группа студентов, которая – не только из экономических, а скорее из традиционных семейных соображений – обладает низкой степенью медийной социализации: мигранты. Сегодняшние студенты из Турции должны преодолеть много препятствий, чтобы быть включенным в мир масс-медиа.

Показательным примером может служить семья госпожи Эрдемир. Ей 26 лет и она изучает в Людвигсбургском педагогическом институте немецкий, историю и этику на должность учителя в основной школе. Ее родители родом из Турции, и живут уже около 40 лет в Германии. Пинар Эрдемир принадлежит без сомнения к ориентированной на образование среде мигрантов. Она ходила здесь в школу и посещала детский сад.

«Мои родители были, что касается масс-медиа, всегда очень открытыми и современными. У нас был дома телевизор, видеоманитофон и магнитофон. По сравнению с другими детьми мы были ограничены в развлекательных и игровых медиа-устройствах, таких как игровые приставки (консоли), GameboyC и т.д. Наш отец хотел все наше внимание направить на школу. Все, что было необходимо для образования, он хотел привнести в нашу жизнь. Поэтому у нас очень скоро появился поддержанный компьютер. На этом компьютере осваивали свои знания прежде всего мои братья. (...) Как это ни печально, но в школе мы не изучали даже обслуживание проектора дневного света. При моем использовании любого медиа-устройства братья играли роль экспертов, и до сих пор я у них спрашиваю совета и постоянно нуждаюсь в их помощи.» [9, С. 9]

ist. Aufgezeichnete Filme werden digital abgespielt, entweder über DVD-Spieler oder direkt über den Computer.

Die Medientechnik stellt im deutschen Hochschulalltag für den Computer und auch andere Medien kein Nutzungsproblem dar. Die Studierenden können sich – wenn gefordert – schnell in die Arbeit mit elektronischen Medien eingewöhnen. Ihre private Nutzungskompetenz, vor allem in rezeptiver Mediennutzung, ist sehr hoch. Auf einzelne Medien und Formate bezogen zeigen sich geschlechtsspezifische Nutzungsunterschiede, vor allem bei PC-Spielen [8]. Und natürlich darf nicht vergessen werden, dass es eine große Gruppe in Deutschland gibt, die – nicht nur aus ökonomischen, sondern vielmehr auch aus kulturellen Gründen – eine familiär weniger gradlinige Mediensozialisation erhalten hat: die Migranten. Heutige Studierende aus der Türkei haben mehrere Schwellen zu überwinden, um medial anschlussfähig zu sein.

Nehmen wir das Fallbeispiel von Frau Erdemir. Sie ist 26 Jahre alt und studiert an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg die Fächer Deutsch, Geschichte und Ethik für das Lehramt an Hauptschulen. Ihre Eltern kommen ursprünglich aus der Türkei, sie leben jetzt seit etwa 40 Jahren in Deutschland. Pinar Erdemir gehört zweifellos zum sehr bildungsorientierten Milieu der Einwanderungsfamilien. Sie ist hier zur Schule und in den Kindergarten gegangen.

«Meine Familie war, was Medien anging immer sehr offen und modern. Wir hatten einen Fernseher, ein Videogerät und Kassettenrekorder. Im Gegensatz zu anderen Kindern hatten wir unsere Begrenzungen in Spiel- und Unterhaltungsmedien wie Spielkonsolen, Gameboys, usw. Unser Vater wollte unsere ganze Aufmerksamkeit auf die Schule lenken. Alles, was für die Bildung notwendig war, wollte er uns ermöglichen. Deshalb haben wir aber auch sehr früh einen gebrauchten PC erhalten. Mit diesem PC haben sich vor allem meine Brüder ihre Kenntnisse angeeignet. (...) Eigentlich ist es zwar traurig, aber wir haben in der Schule nicht mal die Bedienung eines Tageslichtprojektors erlernt. Meine Mediennutzung wurde von meinen Brüdern, den Experten, gefördert, die ich heute noch gerne um ihren Rat frage und die mir immer wieder helfen müssen.» [9, S. 9]

Frau Erdemirs Mediensozialisation ist bestimmt über ihre Brüder, denen der Vater die me-

Медиасоциализация определяется ее братьями, которым отец создал медийные возможности. Как девочке для нее это было естественно недоступно. Явный пробел в знаниях обусловили семейные традиции – хотя родители сами не пользуются цифровыми медиа, создали все же возможности для детей и девочка сумела использовать их из собственных побуждений. Эта ситуация наверняка не отражается в семьях мигрантов в равной степени – но все же в тех, которые ориентированы на образование, она имеет место быть. Так как новые исследования показывают [6, 14], что молодые мигранты в Германии являются интенсивными пользователями СМИ – прежде всего Интернета.

Поколение Web 2.0, которое самостоятельно пользуется интерактивными средствами, не спешит поступать в высшие учебные заведения, как это показано в сравнительном анализе исследования вузов Австрии и Швейцарии [27, 28]. Конечно, существует и другая позиция – наверняка можно обнаружить, как показывают сопоставительные исследования в такой динамически развивающейся стране как Китай [21], на некоторых факультетах в зависимости от степени оснащенности в определенных университетах больше *early adopterC*, чем на других. На гуманитарных дисциплинах порой все еще встречается – по крайней мере, на поверхности социальных запросов – педагогические установки. Тут больше рассчитывают на книгу и не акцентируют внимание на использовании современных медиа.

Последние исследования фонда были отнесены, например, к чтению, как население оценивает использование и важность различных действий, связанных с масс-медиа. Что касается чтения книг, то количество читающих вдвое больше завышено, чем это есть на самом деле. 35% считают чтение книг важным, но только 17% опрошенных указали, что они его практикуют [20]. Стало совсем ясно, что использование и субъективное преувеличение значения других медиа – также информационных медиа – далеко превзошли практическое использование книги – этому соответствуют данные опроса, отражающие интенсивность чтения свыше 2500 граждан Германии.

В образовательной политике нельзя не акцентировать внимание на медиаобразовательный разрыв между имеющими образование и не имеющими его, между *uCerC* (юзерами-потребителями, прим. Мясниковой) и *looCerC* (лузерами-неудачниками, прим. Мясниковой), как он уже

dialen Möglichkeiten geschaffen hat. Als Mädchen war sie nicht selbstverständlich mit gemeint. Durch ihre Familie zieht sich eine klare Wissensklüft – die Eltern selbst nutzen keine digitalen Medien, haben jedoch für die Kinder Möglichkeiten geschaffen und das Mädchen hat sie aus eigenem Antrieb zu nutzen gewusst. Diese Situation gilt sicher nicht gleichermaßen in allen Familien mit Migrationshintergrund – aber doch für einige, die zur bildungsorientierten Gruppe gehören. Denn neue Studien zeigen [6, 14], dass junge Migranten in Deutschland jetzt sehr intensive Mediennutzer sind – vor allem des Internets.

Die Web 2.0-Generation, die selbstverständlich auf interaktive Medien zugreift, ist allerdings noch nicht an den Hochschulen angekommen, wie eine aktuelle Studie zu den vergleichbaren Hochschulen in Österreich und der Schweiz zeigt [27, 28]. Natürlich gibt es dort auch Unterschiede – sicher sind, wie vergleichbare Studien selbst aus hoch dynamischen Ländern wie China zeigen [21], in einigen Studiengängen und je nach Ausstattungsgrad in bestimmten Universitäten mehr *early adopters* zu finden als in anderen. In geisteswissenschaftlichen Fächern gibt es immer noch hier und da – zumindest an der Oberfläche der sozialen Erwünschtheit – bewahrpädagogische Einstellungen. Da wird eher auf das Buch reflektiert und die Nutzung moderner Medien als weniger wichtig erachtet.

In der jüngsten Studie der Stiftung Lesen wurde beispielsweise gefragt, wie die Bevölkerung die Nutzung und die Wichtigkeit verschiedener medialer Tätigkeiten einschätzt. Für das Lesen von Büchern gilt, dass es doppelt so hoch eingeschätzt wird wie tatsächlich umgesetzt. 35 % halten Bücherlesen für wichtig, aber nur 17 % der Befragten gaben an, es auch zu praktizieren [20]. Ganz deutlich wurde, dass die Nutzung und subjektive Bedeutungszuschreibung anderer Medien – auch Informationsmedien – die des Buches in der Praxis weit übertroffen haben – und dies bei einer nach Leseintensität quotierten Umfrage von über 2500 Bürgerinnen und Bürgern in Deutschland.

Bildungspolitisch kann man die medienabhängige Schere zwischen den Bildungsinhabern und den Bildungsverlierern, den *users* und den *losers*, wie sie seit den 1970er Jahren in der These vom *knowledge gap* [4, 31, 34] bzw. der These

представлен в 70-е годы в тезисах о *knowledge gap* (пробел в знаниях, прим. Мясниковой) [4, 31, 34] или тезисами о *digital divide* – (цифровой барьер – разрыв между теми, кто имеет доступ к современным информационным технологиям и теми, кто такого доступа не имеет, прим. Мясниковой) [7, 12, 35]. Но необходимо констатировать, что использование медиа дифференцируется у населения в первую очередь посредством осознанного преувеличения содержания. Оно не детерминировано реальным экономическим положением. Это показывает использование медиа молодежью, при котором группы ровесников обладают схожими устройствами.

Для получения образования в университете это означает: Технические показатели медиальности [5, С. 11-12], так же как и экономические возможности обладать этой техникой, не определяют разницу в использовании. Поскольку вопрос стоит не в том, чем студенты могут пользоваться, а в том, какие требования им предъявлены. Так как «смысл» своего обучения они узнают в первую очередь через требования на семинарах. В связи с этим возникает так же вопрос, какие требования и компетенции приносят сами преподаватели.

**Понятие медиакомпетентности
в политике образования:
предмет – немецкий язык**

«Употребление понятия «медиакомпетентность» в контексте образовательной политики следует чаще всего чисто инструментальному пониманию медиа и определяет своей целью, в зависимости от значимости, формирование технических навыков применения медиаустройств» [30, С. 29].

Данное высказывание указывает на трудность, которая вызвана еще не произошедшей сменой поколений в Германии, влияющая на внедрение медиакомпетентности в систему образования. Обращаясь к данным исследований в области медиа, а также к истории его развития, можно легко дать этому объяснение, поколение ответственных лиц в политике и образовании доверяют сегодня «новым медиа» частично или только осведомлены о них. Кто не был приобщен во время своего обучения в вузе к компьютеру, интернету и мобильному телефону, тот сложнее перестраивается на мультимедийные мышление и деятельность, чем те, которые смогли набрать

вот *digital divide* [7, 12, 35] vertreten wird, nicht akzeptieren – aber man muss wohl konstatieren, dass sich Mediennutzung innerhalb der Bevölkerung in erster Linie über inhaltliche Sinnzuschreibungen differenziert. Sie ist nicht reales ökonomisch determiniert. Das zeigt die Mediennutzung der Jugendlichen, bei denen es übergemeinsame Peergruppenstrukturen sehr ähnliche Gerätebesitze gibt.

Für die Ausbildung an den Universitäten bedeutet dies: Die technische Dimension der Medialität [5, S. 11-12] wie auch die grundsätzlich ökonomische Möglichkeit, diese Technik zu erwerben, bestimmt keine Nutzungsunterschiede. Insofern ist die Frage nicht, was die Studentinnen und Studenten nutzen können, sondern welche Anforderungen an Sie gestellt werden. Denn den «Sinn» für ihr Studium erfahren sie in erster Linie über die Anforderungen in den Seminaren. Dazu muss gefragt werden, welche Ansprüche und Kompetenzen die Dozenten mitbringen.

**Der Medienkompetenzbegriff
in der Bildungspolitik: Das Fach Deutsch**

«Die Verwendung des Begriffs ‚Medienkompetenz‘ im bildungspolitischen Kontext folgt zu meist einem rein instrumentellen Medienverständnis und zielt schwerpunktmäßig auf das Erlernen von technischen Fertigkeiten der Anwendung von Medien ab» [30, S. 29].

Diese Aussage zeigt die Schwierigkeit, die der noch nicht vollzogene Generationenwechsel in Deutschland im Hinblick auf die Etablierung von Medienkompetenz im Bildungswesen verursacht. Wie alle Medienforschungsdaten zeigen und sich auch unschwer über die Mediengeschichte verdeutlichen lässt, ist die Generation der Verantwortungsträger in Politik und Bildung heute erst zu einem Teil mit den «neuen Medien» vertraut oder auch nur bekannt. Wer nicht noch in der Zeit der eigenen Ausbildung an Computer, Internet und Handy herangeführt wurde, tut sich mit der Umstellung auf ein multimediales Denken und Handeln schwerer als die, die diese Erfahrung noch wenigstens im Studium selbst machen konnten. Erst seit Mitte der 1980er Jahre gibt es in Deutschland Privatfernsehen, eine PC-Nutzung für breitere Bevölkerungsteile begann eigentlich erst in den 1990er Jahren. Wer ohne den PC und das Internet 40 Jahre alt geworden ist, steht heute immer noch im Beruf und in Entscheidungsfunk-

ся опыта во время учебы. Только с середины 1980 года в Германии появилось частное телевидение, активное использование компьютера широкими слоями населения началось только в 1990 году. Тот, кто 40 лет обходился без компьютера и интернета, находится еще при деле и обладает функцией принятия административных решений.

Здесь доминирует понимание медиакомпетентности, которое базируется на компетенциях собственного поколения: а именно на компетенции в чтении (Конечно, были исключения, которые уже работали с широким понятием текста и требовали в образовании интегративного медиаобразования: особенно ссылались на Гаста, Фаустштахта, Йонаса и Вермке). Компетенцию же в чтении оценивают как ключевую квалификацию в использовании медиа [13]. После представления этой компетенции конструируются задания для PISA. Такое понимание медиакомпетентности затрагивает учебные планы. Бесспорно, что способность связывать буквы осмысленно в слова и предложения является условием для обращения со медиа, содержащих текст. Но сегодня формирование компетенции в чтении рассматривается как развитие книжно-литературной компетенции. И здесь многие ученики не видят отношения к своему жизненному пространству. Поэтому дискуссии привносят в образовательную среду эмоциональную окраску: Учителя морализируют по поводу «хорошей книги», ученики провоцируют и отстраняются посредством своей внелитературной медиакомпетентности, они снимают тайно ролики на мобильные телефоны, потому что учитель не внушает им доверия в знании функций телефона. Так почти все молодые люди оставляют в школах телефоны включенными, рассылают и получают СМС и чатаются на занятиях, хотя это в большинстве школ строго запрещено [25].

Дикурс о медиакомпетентности в различных специализированных дисциплинах вводился долгие годы, даже десятилетия независимо друг от друга. Хотя уже и в 90 годы раздавались голоса, которые прокламировали понимание медиакомпетентности, представляющего технику, содержание, форму и восприятие и медиапедагогику в пользу понятия текста в широком смысле этого слова [17], в новом тысячелетии это смогло постепенно прийти в систему – а именно – для предмета немецкий язык – только после смены поколений. Фредеркинг/Кроммер/Майвальдом [10] представлено «Введение в дидак-

tionen. Hier dominiert ein Verständnis von Medienkompetenz, das auf den Kompetenzen der eigenen Generation basiert: nämlich denen der Lesekompetenz (Natürlich gab es Ausnahmen, die schon früh mit dem erweiterten Textbegriff arbeiteten und integrative Medienerziehung in der Ausbildung forderten: Besonders verwiesen sei auf Gast, Faulstich, Jonas und Wermke). Die Lesekompetenz wird dann auch als Schlüsselqualifikation auch zur Mediennutzung hochgehalten [13]. Nach dieser Kompetenzvorstellung sind PISA-Aufgaben konstruiert. Dieses Medienkompetenzverständnis durchzieht die Bildungspläne. Unstrittig ist, dass die Fähigkeit, Buchstaben sinngebend zu Worten und Sätzen zusammen zu bringen, Voraussetzung zum Umgang mit textbasierten Medien ist. Aber die Förderung von Lesekompetenz wird heute immer noch als Förderung einer buchliterarischen Kompetenz betrieben. Und hier sehen viele Schülerinnen und Schüler keinen Bezug mehr zu ihrer Lebenswelt. Die Bildungsdiskussion ist deshalb auch durchaus emotional aufgeladen: Lehrkräfte insistieren medienmoralisierend auf das «gute Buch», Schüler provozieren und grenzen sich ab über ihre auß erliterarischen Medienkompetenzen, sie filmen heimlich mit dem Handy, weil die Lehrkraft nicht zuverlässig über die Funktionen Bescheid weiß. So haben fast alle Jugendlichen in den Schulen ihre Handys auf Empfang gestellt, SMS versenden und empfangen und surfen im Unterricht, obwohl das an den meisten Schulen streng verboten ist [25].

Der Diskurs über Medienkompetenz ist in verschiedenen Fachdisziplinen lange Jahre, ja, Jahrzehnte unabhängig voneinander geführt worden. Obwohl es schon in den 1990er Jahren Stimmen gegeben hat, die ein Verständnis von Medienkompetenz proklamiert haben, das Technik, Inhalt, Form und Rezeption und Pädagogik von Medien im Sinne eines erweiterten Textbegriffs [17] vertreten haben, hat sich dies erst im neuen Jahrtausend langsam etablieren können – und zwar – für das Fach Deutsch – erst nach einem Generationenwechsel. Mit Frederking/Krommer/Maiwald [10] liegt, verlängert zur «Einführung in die Deutschdidaktik» von Abraham/Kepser [1], ein Werk vor, das sich zu einem breiten fächerübergreifenden Medienverständnis bekennt. In den Bildungsplänen und auch in den Studienordnungen ist dies noch nicht gänzlich angekommen, obwohl derzeit in Revi-

тику немецкого языка», дополненное Абрахамом/Кепсером, признающее роль медиа в межпредметных связях. В планы обучения и воспитания и организацию учебного процесса в университете это еще не совсем вошло, хотя в настоящее время при контроле организации учебного процесса для школьников и студентов выявлены тенденции в данном направлении. Дефиниция медиакомпетентности Дитера Баке, которой уже 20 лет, базируется на потребителе, использовании, оформлении медиа и критике, является актуальной. Варианты Ауфенангер [3] и Тулодзицки [32, 33] привнесли рациональное дополнение, не изменив все же основу понятия. Совместно эти аспекты составили то, что можно описать, пользуясь интернациональным языком, *media literacy* (примечание Мясниковой медиаграмотность), причем это содержит определенно фактор «влияния». Речь идет не только об «умениях», о восприятии, а данное понимание содержит рефлексию о собственной деятельности, связанной с медиа, о формате медиа и медиакритике – и тем самым включает в себя имманентно как этический, так и социализирующий аспекты.

Для ситуации в институте означает это: Требование, следовать за ходом мыслей медиа как текста в широком смысле в качестве *носителя содержания* (данное понятие определено дискуссией о «тексте» в языке и литературе), между тем в своем основании больше не ставится под вопрос для учебных планов. Преобразование, в конце концов, зависит от личности. Ее личная медиальная компетенция определяет выбор и тем самым то, что принято сегодня среди поколения студентов. При разновозрастном профессорско-преподавательском составе теоретически возможно оспорить обучение без Power Point, учебных платформ и рефлексии интермедиальности [23].

Актуальное решение:

«Удостоверение на управление медиа»

До тех пор пока медиакомпетентность не привнесли на каждый семинар в вузе в качестве требования и реализации, было найдено компромиссное решение. Это могло бы быть «Удостоверение на управление медиа». В рамках семинара на начальном этапе обучения (модуль 1 или 2) всеми преподавателями в обязательном порядке реализуется развивающие содержательную и техническую стороны медиакомпетентности рабочие задания – практически, не только те-

сionen der Ausbildungsordnungen für Schüler und Studierende Tendenzen in diese Richtung weisen. Die bereits über 20 Jahre alte Definition von Medienkompetenz von Dieter Baacke – basierende auf Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik – hat sich noch immer bewährt. Abwandlungen von Aufenanger [3] und Tulodziecki [32, 33] bringen sinnvolle Ergänzungen, verändern die Vorstellung aber nicht grundlegend. Zusammen ergeben diese Aspekte etwas, was man international auch als *media literacy* beschreiben kann, wobei es dezidiert den Faktor der «Wirkung» beinhaltet. Es geht nicht nur um «Verstehen», um Rezeption, sondern dieses Verständnis beinhaltet die Reflexion über das eigene Medienhandeln, die Mediengestaltung und Medienkritik – und hat damit ethische ebenso wie sozialisatorische Aspekte inhärent.

Für die Situation an den Hochschulen bedeutet dies: Die Forderung, Medien im Sinne des erweiterten Textbegriffs immer auch als Träger von Inhalten bei der Diskussion um «Texte» in Sprache und Literatur mitzudenken, wird inzwischen in ihrer Berechtigung auch für Ausbildungsordnungen nicht mehr grundlegend in Frage gestellt. Die Umsetzung hängt letztlich an Personen. Deren persönliche mediale Kompetenz bestimmt das Angebot und damit auch das, was bei der heutigen Studierendengeneration ankommt. Bei der altersmäßigen Durchmischung der Lehrkörper ist es theoretisch noch möglich, ein Studium fast ohne Power Point, Lernplattformen und Intermedialitätsreflexion [23] zu bestreiten.

Zeitnahe Lösung:

Der «Medienführerschein»

Bis Medienkompetenz als Anforderung und Realisierung in jedem Hochschulseminar angekommen ist, müssen Zwischenlösungen gefunden werden. Eine könnte ein «Medienführerschein» sein. Im Rahmen eines Seminars im Grundstudium (Modul 1 oder 2) werden für alle Lehrämter verpflichtend über Portfolioaufgaben verschiedene inhaltliche und technische Medienkompetenz bildende Arbeitsaufträge realisiert – praktisch, nicht nur theoretisch. Dazu gehören, so mein Vorschlag [24], folgende Bausteine:

Baustein 1: Medienbegriff und Geschichte der Medienentwicklung

оретически – которые впоследствии вносятся в портфолио студентов. К этому относятся, по моему предложению [24], следующие компоненты:

Компонент 1: Понятие медиа и история его развития

Компонент 2: Использование медиа детьми и молодежью – актуально

Компонент 3: Медиаконвергенция и интермедиальность

Компонент 4: Влияние медиа и мификация медиа

Компонент 5: Дизайн медиа и его образ

Компонент 6: Медиапродукция и медиарынок

Компонент 7: Медиавосприятие

Компонент 8: Медиакритика

Компонент 9: Медиаработа и медиаисследования (также: в аудитории (учебные платформы/опыт))

Компонент 10: Event management и развитие школы в современном медиамире.

Студенты могут выбрать для себя соответствующий курс и принять в нем участие. Они разбираются хорошо в истории развития СМИ и знают, где и как они смогут реализовать медиаисследования в своем образовательном пространстве. Они могут для своих целевых групп провести свои маленькие исследования и вместе с тем также провести исследование занятия качественными и эмпирическими методами (качественный медиажмент и дидактические средства). У них есть Know-How с набором актуальных технологий и функций, чтобы оптимально использовать на занятиях в течение учебного дня свою медиаальность – так же в отношении собственной презентации, школьного профиля и маркетинга.

Медиаобразование для учителей является ключевой компетенцией – как и компетенция в чтении. Точно так же как сегодня студенты снова учатся читать вслух, а ученики учатся понимать, что они могут получить из предложенных учителями книг, учителя должны уметь включать видеопроектор – без помощи медиаконсультанта. Это относится к учителям всех типов школ. Ученики начальной школы могут без проблем работать на учебных платформах (Learning Management System) – если их учителя могут их модерировать [26]. Ученики любят это делать и охотно учатся. Помощь в овладении PC-компетенцией в начальной школе ведет к избежанию пробела в освоении компетенций при смене

Baustein 2: Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen – aktuell

Baustein 3: Medienkonvergenz und Intermedialität

Baustein 4: Medienwirkung und Medienmythisierung

Baustein 5: Mediengestaltung und -gestalt

Baustein 6: Medienproduktion und Medienmarkt

Baustein 7: Medienrezeption

Baustein 8: Medienkritik

Baustein 9: Medienarbeit und Medienforschung (auch: im Klassenzimmer (Lernplattformen/Empirie))

Baustein 10: Eventmanagement und Schulentwicklung in der modernen Medienwelt

Studierende können dann Mediendiskurse kompetent beobachten und daran teilnehmen. Sie kennen sich in der Geschichte der Medienentwicklung aus und wissen, wo und wie sie die Medienforschung in ihrer schulischen Realität umsetzen können. Sie können für ihre Zielgruppen eigene kleine Untersuchungen durchführen und damit qualitative, auch empirische Unterrichtsforschung (als Qualitätsmanagement und didaktisches Mittel) betreiben. Sie haben technisch und analytisch aktuelles Know-How, um für den Unterricht und den Schulalltag Medialität optimal zu nutzen – auch in Bezug auf Selbstpräsentation, Schulprofil und Marketing.

Medienbildung ist für Lehrende Basiskompetenz – wie Lesekompetenz. Und ebenso, wie heute Studierende das Vorlesen wieder lernen müssen, damit die Schüler auch verstehen, was sie da aus Büchern von den Lehrkräften angeboten bekommen, müssen alle Lehrenden auch den Beamer selbst hochfahren können - ohne Hilfe eines Medienbeauftragten. Dies gilt für Lehrende aller Schularten. Grundschüler können problemlos auf Lernplattformen arbeiten – wenn ihre Lehrkraft dies moderieren kann [26]. Die Schüler tun dies gern und lernen schnell. PC-Kompetenz in der Grundschule erwerben hilft, eine Kompetenzkluft zum Schulwechsel zu vermeiden. Denn bis dahin haben sich Bildungsunterschiede aus dem Elternhaus gerade im Hinblick auf die Mediennutzung manifestiert.

Hüten sollte man sich in Deutschland und anderswo vor dem Irrtum, wer «Blended Learning» betreibt – also Lernplattformen einsetzt – hätte damit die Medienkompetenz des

школы. Так как до тех пор по-разному проявлялось дома приобщение к использованию медиа.

Как и в Германии, так и где еще либо необходимо избегать ошибок тем, кто использует «Blended Learning» (смешанное обучение) – внедряющих учебные платформы – гарантирующих якобы тем самым медиакомпетентность 21 века.

«Blended Learning» есть не что иное, как обозначение формы занятия, на котором классическое занятие комбинируется с технической коммуникативной платформой. Форма еще не гарантирует содержание. Это сокращение отразилось, прежде всего, в концепции движимой техникой медиадидактике и не является европейской или североамериканской проблемой. Необходимо констатировать почти полное отсутствие медиакомпетентности педагогов по всему миру, ссылаясь на пример из бывшего Восточного блока в Чехии [29] или называя пример из Турции, находящейся на границе с Азией [2].

Но это относится безусловно к тому, когда говорят о развитии медиакомпетентности [11]. Это означает, что медиа, понимаемое только в техническом плане, не принесет «миропонимания». Освоение *PowerPoint* не изменит культуру сектора. Необходимо рефлексировать, какими возможностями программы можно достичь каких эффектов [18]. Необходимо спрашивать, что изменится на занятии и при выборе содержания занятия, если у меня будет возможность дать поработать школьникам в *Grafik-Statistik*-Программ. Позволяя школьникам разрабатывать опросники при помощи бесплатной программы *GrafStat* (www.grafstat.de), мы не занимаемся пустяками, а имеем отличную возможность им учиться рефлексировать над языком и самостоятельно разрабатывать, расположенные не по порядку текст. Программа *MAXQDA* (www.maxqda.de) для разработки качественных анализов содержания меняет ракурс исследования, а также дидактические возможности в школьном и высшем образовании [19]. И в конце необходимо обратить внимание на то, что мы живем в конвергентном медиамире: В мире медиапродукции, где форматы и медийная дистрибуция и восприятие сплетены в единое целое [15]. Эту системность в мышлении на всех уровнях можно развить в области медиакритики как рефлексивную способность. Вопрос рефлексии с целью медийной успешности в обучении школьников и студентов, кроме того, должен рассматриваться в связи с вопросом медийной ди-

21. Jahrhunderts garantiert. «Blended Learning» ist an sich nichts weiter als die Bezeichnung für eine Unterrichtsform, in der klassischer Unterricht mit einer technischen Kommunikationsplattform kombiniert wird. Die Form garantiert noch keine Inhalte. Diese Verkürzung findet sich vor allem in Konzepten einer technikgetriebenen Mediendidaktik und ist nicht ein europäisches oder nordamerikanisches Problem. Mangelnde umfassende Medienkompetenz von Pädagogen muss man auch weltweit konstatieren, z.B., um auch auf ein Beispiel aus dem ehemaligen Ostblock zu verweisen, in Tschechien [29] oder, um ein Beispiel an der Grenze zu Asien zu benennen, in der Türkei [2].

Diese gehören aber unbedingt dazu, wenn man von Medienkompetenzerweiterung spricht [11]. Das bedeutet, dass Medien – solange sie rein technisch verstanden werden – kein neues «Weltverständnis» bringen. Nur *PowerPoint* zu beherrschen, verändert nicht die Referatkultur. Es gilt, zu reflektieren, mit welchen Möglichkeiten des Programms man welche Effekte erzielen kann [18]. Es gilt zu fragen, was sich am Unterricht und an den inhaltlichen Angeboten ändert, wenn ich die Möglichkeit habe, Schüler mit *Grafik-Statistik*-Programmen arbeiten zu lassen. Schüler mit dem kostenfreien Programm *Grafstat* (www.grafstat.de) Fragebögen entwickeln zu lassen, ist zum Beispiel keine Spielerei, sondern eine ausgezeichnete Möglichkeit, über Sprache reflektieren zu lernen und selbstgestellte, diskontinuierliche Texte in den Unterricht einzubeziehen [22]. Das Programm *MAXQDA* (www.maxqda.de) zur Erstellung von qualitativen Inhaltsanalysen verändert Forschungsfragen und auch didaktische Möglichkeiten in der Ausbildung an Schulen und Hochschulen [19]. Und zuletzt gilt es in den Blick zu nehmen, dass wir heute in einer konvergenten Medienwelt leben: Im Bereich von Medienproduktion, im Hinblick auf die Formate und die mediale Distribution und auch Rezeption wird vernetzt agiert [15]. Diese Vernetzung auf allen Ebenen ist im Bereich der Medienkritik als Reflexionsfähigkeit zu schulen. Die Frage bei der Reflexion über medialen Fortschritt in der Lehre an Schulen und Hochschulen ist außerdem immer zu verbinden mit der Frage nach einer medialen Didaktik: egal, für welches Fach. Medien sind nicht nur Technik. Sie verändern die Wahrnehmung der Welt.

дактики: неважно в какой дисциплине. Медиа – это не только техника. Оно изменяет восприятие мира. Рефлектировать и создавать – задача ближайшего будущего. Техника развивается и человек должен знать, как он в реальности овладеет ею – и, прежде всего: насколько осознанно он может распоряжаться ею.

(Перевод Т.И. МЯСНИКОВОЙ, ГОУ ОГУ)

Dies zu reflektieren und zu vermitteln, wird Aufgabe der näheren Zukunft sein. Die Technik ist da – der Mensch muss wissen, wie er sie wirklich beherrscht – und vor allem: wie er sie sinnvoll nutzt.

Datum 6.3.2009

Prof'in Dr. GUDRUN MARCI-BOEHNCKE

Список использованной литературы (Literatur):

1. Abraham, U., Kepser, M. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005.
2. Alver, F., Gül, A. *Turkish Primary School Teachers and Media Competence*// *Merz*, 2007 – Nr. 51(3), S. 53-58.
3. Aufenanger, S. *Medienkritik – Alte und neue Medien unter der Lupe*// *Computer + Unterricht*, 2006 – Nr. 64, S. 6-9.
4. Bonfadelli, H. *Die Wissenskluftperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information (Forschungsfeld Kommunikation Band 5).* – Konstanz: Ölschläger 1994.
5. Bonfadelli, H. *Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* – Konstanz: UVK 2002.
6. Bonfadelli, H., Bucher, P., Henetseder, C., Hermann, T., Ideli, M., Moser, H. *Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven.* – Wiesbaden: VS-Verlag 2008.
7. Croll, J., Lippa, B. *Digitale Integration durch Medienkompetenz. Auf dem Weg zur Chancengleichheit in der Informationsgesellschaft*// *Merz*, 2008 – Nr. 52(4), S. 23-30.
8. Decker, M. *Killerspiele im Hörsaal? Wie Lehramtsstudierende Computerspiele beurteilen*// *Merz*, 2009 – Nr. 53(1), S. 60-65.
9. Erdemir, P., Friede, S. *MedienMündigkeit zwischen Schule und Hochschule. Ein Interview, geführt von Gudrun Marci-Boehncke*// *Lehren und Lernen*, 2008 – Nr. 34(11), S. 8-10.
10. Frederkind, V., Krommer, A., Maiwald, K. *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008.
11. Gilbert, L.C., Fedorov, A. *A Model for Media Education Research in Russia and the US*// *Educational Media International*, 2004 – Nr. 41(2), S. 157-162.
12. Gleich, U. *Digital Divide: Führen Internet und Digitales Fernsehen zu einer neuen Wissenskluff? ARD-Forschungsdienst*// *Media Perspektiven*, 2004 – Nr. 5, S. 233-238.
13. Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* – Weinheim, München: Juventa Verlag, 2002.
14. Hugger, K.-U. *Junge Migranten online.* – Wiesbaden: VS Verlag, 2009.
15. Jenkins, H. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide.* – New York, London: New York University Press, 2006, S.2-4.
16. JIM-Studie 2008, *Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden. – Online-Quelle: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf; Zugriff: 2.3.2009.
17. Kallmeyer, W., Klein, W., Meyer-Hermann, R. *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung.* – Frankfurt/Main: Athenäum 1974.
18. Kepser, M. *Rhetorik des Effekts. Sprachbewusster Umgang mit MS-PowerPoint im Deutschunterricht*// Marci-Boehncke, G., Rath, M. (Hrsg.) *BildTextZeichen lesen – Intermedialität im didaktischen Diskurs.* – München: Kopäd, 2006, S. 55-65.
19. Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S., Stefer, C. *Evaluation Online. Internetgestützte Befragung in der Praxis.* – Wiesbaden: VS Verlag, 2008.
20. *Lesen in Deutschland 2008.* Herausgegeben von der Stiftung Lesen und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Online-Quelle: [http://www.stiftunglesen.de/DownloadHandler.ashx?pg=eea4349c-bbd2-4fa3-82a1-a30d7bbaf481§ion=1fa126cc-a33d-4525-8938-86bfd068354d&file=Lesen_2008+\(2\).pdf](http://www.stiftunglesen.de/DownloadHandler.ashx?pg=eea4349c-bbd2-4fa3-82a1-a30d7bbaf481§ion=1fa126cc-a33d-4525-8938-86bfd068354d&file=Lesen_2008+(2).pdf); Zugriff: 4.3.2009.
21. Lu, Q. *Medienkompetenz der Studierenden an chinesischen Hochschulen.* – Wiesbaden: VS-Verlag, 2008.
22. Marci-Boehncke, G. „Welches Buch wollt ihr denn lesen?“ – Die Auswahl kinderliterarischer Ganzschriften als „kleine Empirie“: Abstrahieren, Auswerten und Präsentieren im unterrichtlichen Prozess// *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2008, Nr. 55(1), S. 10–26.
23. Marci-Boehncke, G. *Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs*// Lecke, B. (Hrsg.) *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik.* – Frankfurt/Main: Peter Lang, 2008, S. 79-94.
24. Marci-Boehncke, G. *Medienmündigkeit in Lehrerbildung und Schule*// *Lehren und Lernen*, 2008, Nr. 34(11), S. 11-13.
25. Marci-Boehncke, G., Rath, M. *Jugend - Werte - Medien: Die Studie.* – Weinheim: Beltz, 2007.
26. Möbius, T., Ulrich, S. (Hrsg.) *Virtuelle Lernumgebungen im Deutschunterricht. Grundlagen. Didaktische Konzepte. Lehreinsetzung.* – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2005.
27. Schiefner, M., Ebner, M. *Has the Net Generation Arrived at the University? - oder der Student von heute, ein Digital Native?*// S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Baschitz (Hrsg.) *Campus 2008. Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheiten und Notwendigkeiten.* – Münster: Waxmann, 2008, S. 113-124.
28. Schiefner, M., Ebner, M. *Digital Native Students? - Web 2.0-Nutzung von Studierenden.* – Online-Quelle: <http://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/StudierendeWeb2.pdf>; Zugriff: 4.3.2009.
29. Sloboda, Zdenek (2007): *Medienpädagogik in Tschechien.* In: *Merz* 51, Nr. 3, S. 42-46.
30. Staiger M., Wichert, A. *Medienbegriff – Medienkompetenz – Mediendidaktik. Perspektiven des Mediendiskurses*// Metz, B., Pfeiffer, J., Staiger, M., Wichert, A. *Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre.* – Herbolzheim: Centaurus-Verlag, 2004, S. 19-42.
31. Tichenor, P. J., Donohue, G. A., Olien, C. N. *Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge*// *The Public Opinion Quarterly*, 1970, Nr. 34(2), S. 159-170.
32. Tulodziecki, G. *Ganztagsschule und Medienbildungsstandards*// *Merz*, 2009, Nr. 53(1), S. 8-15.
33. Tulodziecki, G. *Medienerziehung als Aufgabe des Deutschunterrichts*// Erlinger, H.-D. (Hrsg.) *Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel.* – München: Kopäd, 1997, S. 39-52.
34. Wirth, W. *Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden. Ein Beitrag zur Wissenskluffforschung (Studien zur Kommunikationswissenschaft Band 23).* – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
35. Zillien, N. *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft.* – Wiesbaden: VS Verlag, 2006.