

Bardo Herzig
Dorothee M. Meister
Heinz Moser
Horst Niesyto (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 8

Medienkompetenz und Web 2.0



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bardo Herzig · Dorothee M. Meister · Heinz Moser
Horst Niesyto (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 8

Bardo Herzig
Dorothee M. Meister
Heinz Moser
Horst Niesyto (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 8

Medienkompetenz und Web 2.0



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16944-6

Inhalt

<i>Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, Horst Niesyto</i> Medienkompetenz, Web 2.0 und mobiles Lernen – Editorial	9
---	---

Teil I Theoretisch-konzeptionelle und empirische Zugänge zur Medienkompetenz

<i>Winfried Marotzki, Benjamin Jörissen</i> Dimensionen strukturaler Medienbildung	19
---	----

<i>Tilmann Sutter</i> Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0	41
---	----

<i>Heinz Moser</i> Die Medienkompetenz und die ‘neue’ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion	59
--	----

<i>Gerhard Tulodziecki</i> Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus	81
---	----

<i>Bardo Herzig, Silke Grafe</i> Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele	103
--	-----

<i>Reinhard Keil</i> E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt	121
---	-----

<i>Heike Schaumburg, Sebastian Hacke</i> Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung	147
<i>Klaus Peter Treumann, Markus Arens, Sonja Ganguin</i> Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden.....	163
Teil II Web 2.0 und Medienkompetenz	
<i>Dorothee M. Meister, Bianca Meise</i> Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0	183
<i>Franz Josef Röhl</i> Web 2.0 als pädagogische Herausforderung	201
<i>Theo Hug</i> Mikrolernen – konzeptionelle Überlegungen und Anwendungsbeispiele.....	221
<i>Michael Klebl, Timo Borst</i> Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz – Wissensformen im Web 2.0	239
<i>Jan Schmidt, Claudia Lampert, Christiane Schwinge</i> Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion.....	255
Teil III Medienkompetenz und Web 2.0 in Bildungsinstitutionen	
<i>Ingrid Paus-Hasebrink, Tanja Jadin, Christine W. Wijnen, Anja Wiesner</i> Wikis und Weblogs in der Schule – Erfahrungen mit einem österreichischen Pilotprojekt.....	273
<i>Frederik G. Pferdt, H.-Hugo Kremer</i> Berufliches Lernen mit Web 2.0 – Medienkompetenz und berufliche Handlungskompetenz im Duell?	289

Kerstin Mayrberger

Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer
(akademischen) Medienbildung für E-Learning 2.0..... 309

Silke Weiß, Hans Joachim Bader

Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der
Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen..... 329

Aiga von Hippel

Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung –
eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite..... 347

Autoren, Autorinnen, Herausgeber/in..... 365

Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, Horst Niesyto

Medienkompetenz im Zeitalter des Web 2.0 – Editorial

Nachdem die Debatte um Medienkompetenz in den neunziger Jahren eine gewisse Konjunktur erfuhr, trat sie in den vergangenen Jahren zugunsten z.B. der E-Learning-Diskussion in den Hintergrund. In jüngster Zeit wird sie allerdings durch zwei Entwicklungen wieder angestoßen. Zum einen avanciert der Kompetenzbegriff im Kontext von Bildungsstandards zu einem Schlüsselbegriff, zum anderen drängt sich mit den Entwicklungen im Zusammenhang des so genannten Web 2.0 und des mobilen Lernens die Frage auf, ob die bisherige Bestimmung von Medienkompetenz noch trägt.

Die theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff hat in der Medienpädagogik eine lange Tradition. Weit weniger ausgeprägt ist der Diskussionsstand im Hinblick auf die Formulierung von Standards in der Medienbildung und die empirische Erfassung von Medienkompetenz. Erste Ansätze einer möglichen Operationalisierung werden diskutiert, Kompetenzmessungen im engeren Sinne stehen aber noch aus.

Es ist nahe liegend anzunehmen, dass die mit social software verbundenen Techniken und Anwendungen sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Nutzung spezifische Kompetenzen erfordern. Was auf der einen Seite Möglichkeiten im Bereich des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens und der sozialen Konstruktion von Wissen ermöglicht, lässt auf der anderen Seite aber auch die Frage nach der „Kontrolle“ solcher Prozesse und ihrer Produkte, etwa der Validität von Wissen, aufkommen. Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob und in welcher Form solche Phänomene Eingang in Bildungskontexte (Schule, Hochschule, Weiterbildung) finden oder finden sollten.

Der vorliegende Band thematisiert die angesprochenen Fragen in drei Bereichen. Im ersten Teil des Bandes haben wir Beiträge mit theoretisch-konzeptionelle und empirischen Zugängen zur Medienkompetenz versammelt.

In ihrem Beitrag „*Dimensionen strukturaler Medienbildung*“ stellen Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen ein Modell von Medienbildung vor, das – in Anlehnung an Kant – vier grundlegende Orientierungsdimensionen als leitende Heuristik für die Analyse von Medienbildungspotenzialen vorsieht: den

Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens, den Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen eigenen Handelns, den Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem rational nicht mehr Erfassbaren und den Biographiebezug als Reflexion auf das Subjekt und die Frage nach der eigenen Identität. Dabei rekurren die Autoren auf eine strukturelle Bildungstheorie, in der Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse verstanden werden. Besondere Bedeutung für den Aufbau von Orientierungswissen wird so genannten medialen Artikulationen beigemessen. Diese beinhalten sowohl individuelle Artikulationsprozesse als auch mediale Inszenierungen, zunehmend in medialen sozialen Arenen. Aus der Perspektive der Medienbildung gehe es, so die Argumentation, vor allem darum, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen und medialen Artikulationsformen zu erkennen und in ihrem Bildungswert einzuschätzen. Exemplarisch wird dies für den Film und das Internet durchgeführt.

Die Frage nach dem Erwerb von Medienkompetenz unter den Bedingungen des Web 2.0 steht im Zentrum des Beitrags *„Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext von Web 2.0“* von Tilmann Sutter. Nach einer Diskussion des Kompetenzbegriffs analysiert der Verfasser die Interaktivität des Web 2.0, d.h. die gesteigerten Rückkopplungs-, Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten und plädiert aus sozialwissenschaftlicher Sicht für eine Trennung von medialen Formen und den durch sie eröffneten Möglichkeiten und den Fragen der konkreten Umgangsweisen mit diesen Möglichkeiten. Die Frage des Erwerbs von Medienkompetenz müsse, so Sutter, unter dem Einfluss der Form der (neuen) Medien, im Hinblick auf die subjektiven Wahrnehmung- und Nutzungsmuster sowie die sozialen Kontexte der Mediennutzung, insbesondere der Internetkommunikation, betrachtet werden. Abschließend wird die These entfaltet und begründet, dass der Erwerb von Medienkompetenz immer stärker ein Prozess des selbstgesteuerten Umgangs mit Medien werde, der die Medienpädagogik vor die Herausforderung stelle, das Verhältnis von Fremd- und Selbstsozialisation neu auszutarieren.

In seinem Beitrag *„Die Medienkompetenz und die ‘neue’ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion“* analysiert Heinz Moser die Diskussion um Kompetenzen zunächst aus der Perspektive schulischer Bildung und aus der Perspektive der Berufs- und Erwachsenenbildung. Dabei konstatiert er eine kognitionstheoretische Auffassung im Sinne von domänenspezifischen Dispositionen und eine handlungstheoretische Interpretation, in die neben dem Fachbezug auch die Persönlichkeit und die soziale Gruppe einfließen. Dazu setzt Moser den medienpädagogischen Kompetenzbegriff in Beziehung und motiviert sein Züricher Modell, in dem die medienpädagogische Domäne durch drei Hand-

lungsfelder strukturiert wird, die jeweils in Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen ausdifferenziert werden. Vor dem Hintergrund eines insgesamt eher verhaltenen Einsatzes von Medien im Unterricht kommt medienbezogenen Bildungsstandards nach Moser insbesondere eine Orientierungsfunktion zu. Im Hinblick auf die Umsetzung plädiert der Autor für eine Ermöglichungsdidaktik, die Lernprozesse anzuregen helfe. Zudem gehe es darum, die im außerschulischen Bereich erworbenen medienbezogenen Kompetenzen stärker in schulische Lernprozesse einzubeziehen.

Gerhard Tulodziecki setzt sich in seinem Beitrag *„Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz“* mit dem Entwicklungsprozess von Bildungsstandards im Medienbereich auseinander. Nach dem Aufweis des Spannungsfelds, in dem die Formulierung von Bildungsstandards steht, und einer Reflexion über den Medienkompetenzbegriff werden in differenzierter Weise Schritte zur Entwicklung eines Kompetenzmodells entfaltet. Relevante Aspekte sind dabei die Gliederung in Kompetenzbereiche oder Kompetenzaspekte, ihre Differenzierung in Niveaus, die Anzahl solcher Niveaus sowie der Abstraktionsgrad der Formulierung von Standards. Auf der Basis von fünf Aufgabenbereichen als übergeordnete Kompetenzbereiche werden die Struktur eines Kompetenzmodells vorgestellt und an einem Kompetenzbereich exemplarisch Standards auf verschiedenen Niveaus formuliert. Abschließend diskutiert Tulodziecki, welche grundsätzlichen Anforderungen Aufgaben zur Überprüfung der Standards genügen sollten.

Bardo Herzig und Silke Grafe spezifizieren in ihrem Beitrag *„Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele“* zunächst den Kompetenz- und Standardbegriff und bestimmen auf der Basis derzeit diskutierter Medienkompetenzmodelle zentrale Merkmale von Medienkompetenz. In Anlehnung an die Arbeiten von Tulodziecki werden die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die Formulierung von Standards als ein Entscheidungsprozess dargestellt, in dem auf unterschiedliche Begründungen rekurriert werden kann. Zu klären sind in einem solchen Prozess neben der Frage des – z.B. bildungstheoretischen – Rahmens für Medienkompetenz und der Ausdifferenzierung in Bereiche, Felder oder Dimensionen auch die Umsetzung und die Messung bzw. Überprüfung. An drei Beispielen – dem Zürcher Modell von Moser, dem Paderborner Ansatz von Tulodziecki und dem Ansatz der National Communication Association wird die Entwicklung von Standards mit Bezug auf die idealtypischen Schritte diskutiert. Für die empirische Erfassung von Medienkompetenz werden erste Konsequenzen formuliert.

Von einem bisher häufig missverstandenen Verhältnis von Pädagogik und Informatik bzw. Technik, in dem ein pädagogisches Primat gegenüber den Informationstechnologien postuliert wird, geht Reinhard Keil in seinem Beitrag

„*E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt*“ aus, und entfaltet die zentrale These, dass die eigentliche Herausforderung digitaler Medien für die Pädagogik erst dann sichtbar werde, wenn eine produktbezogene Sichtweise von Wissen als transferierbarem Artefakt zugunsten einer prozessorientierten Sicht von Wissen im Sinne von Verständnisbildung, Bedeutungskonstitution und Sinnstiftung aufgegeben werde. Viele Enttäuschungen und falsche Erwartungen an E-Learning, so Keil, seien letztlich auf die unzulässige Gleichsetzung von Produkt und Prozess zurückzuführen. In der Argumentation wird die Bedeutung der Medien als Unterstützung von Bedeutungskonstitution und Sinnschöpfung entwickelt. Ein zentrales Konstrukt in dieser Argumentation ist die Differenzerfahrung, d.h. physisches Handeln und sinnliche Wahrnehmung als Voraussetzung für Informationsverarbeitung. Neben sozialen Interaktionen und persistenten Zeichen ermöglichen digitale Medien solche Differenzerfahrungen. Mit der *Medi@rena* entwirft Keil einen medialen Raum, in dem die basalen Medienqualitäten – Responsivität, Objektorientierung und (Multi-)Medialität – integriert werden und die als Lernstätten verschiedene Formen ko-aktiven Schreibens ermöglichen und unterstützen.

Heike Schaumburg und Sebastian Hacke nehmen in ihrem Beitrag „*Medienkompetenz und ihre Messung aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*“ die Entwicklungen im Bereich der Kompetenzmodellierung und -messung, wie sie insbesondere im Kontext großer Schulleistungsstudien erfolgen, zum Anlass, zu prüfen, ob nicht auch die Medienpädagogik aus einem solchen Vorgehen Anregungen gewinnen könnte. Angesichts der langen Tradition in der medienpädagogischen Kompetenzdebatte sei es verwunderlich, dass die Medienpädagogik bisher wenig Interesse an der empirischen Messung des Konstrukts zeige. Nach einem Überblick über zentrale Medienkompetenzmodelle und ihren Vergleich werden in Anlehnung an die empirische Bildungsforschung die Schritte der Reduktion des Konstrukts Medienkompetenz auf kognitive Aspekte, die Operationalisierung des Konstrukts und die Konstruktion von Leistungstests sowie die Skalierung der Ergebnisse auf einer Fähigkeitsdimension und die Ermittlung von Kompetenzstufen für die Medienkompetenz diskutiert und in ihren Konsequenzen eingeschätzt.

Methodologische und forschungsmethodische Fragen stehen im Zentrum des Beitrags „*Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden*“ von Klaus Peter Treumann, Markus Arens und Sonja Ganguin. Mit der Darstellung eines triangulativ konzipierten Forschungsdesigns entfalten sie die These, dass eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden der Erfassung des komplexen Konstrukts Medienkompetenz gerecht werde. Vor dem Hintergrund des Medienkompetenzmodells von Baacke werden einzelne

Schritte der multimethodischen Erfassung vorgestellt und mit Datenmaterial exemplarisch illustriert. Ein standardisiert-quantitativer Teil des Designs beinhaltet eine repräsentative Fragebogenerhebung, eine faktorenanalytische Aufdeckung von Kompetenzdimensionen des Bielefelder Modells und eine Clusteranalyse zur Rekonstruktion von Typologien jugendlichen Medienhandelns. Ein zweiter qualitativer Teil umfasst die Definition und Auswahl prototypischer Jugendlicher sowie die Durchführung und Auswertung von Interviews, die entweder zu einer Umdefinition oder zu einer Merkmalsanreicherung der im ersten Teil ermittelten Typologien führen. Resümierend werden der Erkenntnisgewinn des triangulativen Verfahrens sowie Übertragungsmöglichkeiten diskutiert.

In einem zweiten Themenfeld finden sich Beiträge, die sich explizit mit medienpädagogischen Grundlagen und Konsequenzen verschiedener Aspekte des Web 2.0 beschäftigen.

Dorothee M. Meister und Bianca Meise gehen in Ihrem Beitrag *„Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0“* der Frage nach, wie sich aufgrund der vielfältigen Veränderungen, die mit dem Phänomen Web 2.0 bzw. des Social Web verbunden sind, das Lernen selbst transformiert und welche Chancen und Risiken mit diesen Entwicklungen verbunden sind. So gehen sie auf verschiedene Begriffsdefinitionen des Web 2.0 ein, um diesem Begriff Kontur zu verleihen und darauf aufbauend relevante Lernkonzepte anzuwenden. So ergeben sich aus dieser Perspektive neue Bildungsaneignungspunkte und die Emergenz neuer Lernkulturen. Um die positiven Effekte des Lernparadigmenwechsels ausschöpfen zu können, verweisen sie jedoch auf die Relevanz einer gelungenen bisherigen Bildungslaufbahn der Nutzer sowie auf mediale und ethische Auseinandersetzungsprozesse. Nicht zuletzt wird auf die Notwendigkeit innovativer pädagogischer Orientierungsunterstützung hingewiesen, die für bildungs- und medienentferntere Nutzerschichten bedeutsam ist, um der Bildungskluft entgegenzuwirken.

Das *„Web 2.0 als pädagogische Herausforderung“* begründet sich für Franz Josef Röhl einerseits aus den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten in der Wissensgesellschaft, ergibt sich zum anderen aber auch aus den Spezifika der Technik, die assoziatives und kombinatorisches Denken fördern und das selbstgesteuertes Lernen unterstützen können. Anhand einiger methodischer Anregungen und Beispiele wie Self Generated Content, fragmentarisches Lernen oder den Möglichkeiten zur Lernprozessbegleitung zeigt Röhl auf, mit Hilfe welcher Optionen das netzgestützte Mikrolernen den pädagogischen Alltag reformieren kann. Abschließend gibt er einen Ausblick zu den Folgen für das Blended Learning.

Eine neue Bildungsperspektive angesichts der besonderen Bedingungen des Web 2.0 formuliert Theo Hug in seinem Beitrag „*Mikrolernen – konzeptionelle Überlegungen und Anwendungsbeispiele*“. Nach einer Begriffsklärung des Mikrolernens und den damit verbundenen Chancen und Potenzialen geht Hug auch auf Risiken ein. Er plädiert für die sinnvolle Gesamtkonzepte und Integration des Mikrolernens in das E-Learning, damit diese Bemühungen zu positiven Bildungseffekten führen. Dazu führt er exemplarische Beispiele von Mikrolernen an: Reime und Rhythmen aus der HipHop Szene werden bei Floccabulary genutzt, um schulisches Wissen zu vermitteln. Hörbeispiele werden online gestellt, können als MP3 herunter geladen werden. Bedeutsam erscheint, dass die Motivation durch situierte Lernarrangements erreicht wird. Hug weist dezidiert auf die Bedeutung einer sinnvollen Integration des Mikrolernens in einen Gesamtlernkontext hin und thematisiert auch negative Folgen, die aus dem Mikrolernen entstehen können, wie etwa die Verzweckmäßigung spielerischer Aneignungsformen.

Jan Schmidt, Claudia Lampert und Christiane Schwinge geben einen Überblick über das Phänomen Social Web. In ihrem Beitrag „*Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion*“ stellen sie nach einer Begriffsklärung empirische Daten zu den Nutzungspraktiken und Anforderungen im Web 2.0 vor. Da das Social Web für die Autoren ein äußerst differenziertes Feld mit vielen optionalen Anwendungen und Nutzungsformen darstellt, wählen sie den Fokus der Nutzungspraktiken, um so kategorisieren zu können, welche unterschiedlichen Verhaltensmuster im Umgang mit dem Web 2.0 existieren. Wichtige Handlungskomponenten sind für sie das Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement, die tiefgreifend miteinander verzahnt sind. Für die Autoren resultieren aus den Diensten des Web 2.0 neue Arten von Öffentlichkeiten (persistent, durchsuchbar, replizierbar und basierend auf einem unsichtbaren Publikum), die über bestimmte Charakteristika verfügen. Diese gelte es ebenfalls in den Blick zu nehmen, um medienpädagogische Konzepte und Ziele im Hinblick auf das Web 2.0 zu erarbeiten. Fraglich sei in diesem Zusammenhang, ob die gängigen Medienkompetenzmodelle angesichts der Herausforderungen nicht erweitert werden sollten.

Ausgehend von der mit dem Web 2.0 einhergehenden Informationsflut weisen Tim Borst und Michael Klebl auf die Relevanz von „*Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz – Wissensformen und soziale Geltung im Web 2.0*“ hin, um Wissen im Web 2.0 einschätzen, bewerten und gegebenenfalls verwenden zu können. Dazu gehen sie zunächst auf verschiedene historische Formen des Wissens ein und prüfen ihre Anwendbarkeit im Web 2.0 anhand ausgewählter Beispiele. Darauf aufbauend entwickeln sie den Begriff der Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz. Diese umfasst im Wesentlichen

das Erkennen von unsicherem Wissen und den Umgang mit Ungewissheiten. Einen Ansatz zur Integration von Risikokompetenz sehen die Autoren einerseits in der Überführung von Ungewissheit in Fachwissen und zum anderen in der reflexiven Behandlung unsicheren Wissens. Das heißt, dass medienpädagogisches Arbeiten im zweiten Fall bedeutet, Strategien zu erarbeiten, wie unsicheres Wissen bewertet werden kann.

Der dritte Teil des Bandes ist solchen Beiträgen gewidmet, die Web 2.0 und Medienkompetenz in Bezug auf spezifische Bildungsinstitutionen diskutieren.

Über den Einsatz von Web 2.0-Anwendungen in der Schule finden inzwischen vielfältige Diskussionen statt, fundierte medienpädagogische Untersuchungen zu den Erfahrungen liegen indes noch wenige vor. Ingrid Paus-Hasebrink, Tanja Jadin, Christine Wijnen und Anja Wiesner stellen in ihrem Beitrag *„Wikis und Weblogs in der Schule – Erfahrungen mit einem österreichischen Pilotprojekt“* Ergebnisse einer Evaluation vor, die im Rahmen eines Projekts an neun Hauptschulklassen durchgeführt wurde. Die quantitativen und qualitativen Befragungsergebnisse der 11- bis 14-Jährigen Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrer geben einen guten Einblick in den Stellenwert des Internets im Alltag der Jugendlichen sowie eine dezidierte Bewertung des Einsatzes von Wikis und Weblogs im Rahmen eines Projektunterrichts. Das Beispiel mache, so die Autorinnen, durchaus Mut, da die subjektiven Lerngewinne hoch seien. Gleichwohl wird auf einige Fallstricke neben zahlreichen Chancen im Schulalltag hingewiesen.

In ihrem Aufsatz *„Berufliches Lernen mit Web 2.0 – Medienkompetenz und berufliche Handlungskompetenz im Duell?“* untersuchen Hugo Kremer und Frederik Pferdt den Zusammenhang von Medienkompetenz und beruflicher Handlungskompetenz am Beispiel des BLK-Modellversuchs *„Kooperatives Lernen in webbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Erstausbildung“* (KooL). Ausgehend von einer Nutzung des Web 2.0 in Lehr- und Lernprozessen konstatieren die Autoren ein Spannungsverhältnis zwischen einer Kompetenz, Medien zu nutzen und der beruflichen Handlungskompetenz. So erfordere zum Beispiel die Arbeit mit der Wiki-Technologie umfassende Maßnahmen zur didaktischen Nutzung, die über den bloßen Umgang mit dem Medium hinausgehen, wenn er sinnvoll sein solle.

„Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer veränderten (akademischen) Medienkompetenz und Medienbildung von Lehrenden und Lernenden für E-Learning 2.0“ – unter diesem Titel untersucht Kerstin Mayrberger die neuen technischen und sozialen Möglichkeiten, welche das Web 2.0 im Hochschulunterricht beinhaltet. Dabei diskutiert sie unter dem Stichwort des E-Learning 2.0 die Frage, welche medienbezogenen Kompetenzen auf diesem

Hintergrund mit formalen akademischen Lehr- und Lernprozessen verbunden sind. Mayrberger kommt dabei zum Schluss, dass Lehrende und Lernende einer Medienbildung bedürfen, welche eine akademische Medienkompetenz als integrierte Voraussetzung einschließt.

Der Beitrag *„Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen“* von Silke Weiß und Hans Joachim Bader setzt sich mit Fragen des Medienkompetenzerwerbs im Rahmen der Lehrerfortbildung auseinander. Ausgehend von Betrachtungen zum Begriff der Medienkompetenz und von aktuellen Analysen zur Medienkompetenz von Lehrkräften an Schulen wird ein Konzept zur Lehrerfortbildung im Fach Chemie vorgestellt, das an der Universität Frankfurt/Main im Rahmen eines Projektes erprobt und evaluiert wurde. Die Autoren gehen davon aus, dass den Lehrkräften oftmals grundlegende Handhabungsmöglichkeiten für den Umgang mit neuen Medien fehlen. Der Beitrag stellt das Fortbildungsmodell und erste Erfahrungen vor. In einem Ausblick-Kapitel plädieren die Autoren für die Entwicklung eines gestuften Erwerbs von Medienkompetenz in der Lehrerbildung, um Mindeststandards von Medienkompetenz bei Lehrkräften zu gewährleisten.

Aiga von Hippel gibt in ihrem Beitrag *„Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite“* einen sehr detaillierten und informativen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in der empirischen Bildungsforschung zur Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung. Dargestellt und analysiert werden sowohl die Angebots- als auch die Nachfrageseite in Form von Programmanalysen ausgewählter Träger der Erwachsenenbildung sowie der Auswertung von Studien zu Weiterbildungsinteressen im Medienbereich. Die analysierten Trends verdeutlichen, dass Medien – insbesondere Computer und Internet – sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle spielen, wobei in der beruflichen Weiterbildung eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde überwiegt. Von Hippel formuliert als eine der zentralen Aufgaben künftiger medienpädagogischer Erwachsenenbildung, Medienkritik in alle medienpädagogischen Veranstaltungen zu integrieren und hierfür sowohl auf Kursebene als auch auf der Programmebene Interesse zu wecken.