

Manfred L. Pirner

Medienbildung in schulischen Kontexten

Fazit und Perspektiven

Überblickt man die Beiträge des vorliegenden Bandes, ergibt sich nicht nur ein erfreulich facettenreiches Bild, sondern es zeigen sich auch einerseits deutliche Konvergenzen und gemeinsame Bezugspunkte sowie andererseits einige Divergenzen, Problemstellen und Desiderate. Beide Aspekte sollen im Folgenden in Form einer systematischen Auswertung – mit eigenen perspektivischen Akzentuierungen und Weiterführungen – gebündelt werden.

1 Der Medienbegriff – anthropologisch-kulturell versus instrumentell

In mehreren, erziehungswissenschaftlichen wie fachdidaktischen, Beiträgen wird die Notwendigkeit der *anthropologisch-kulturgeschichtlichen Fundierung des Verständnisses von „Medien“* betont. In diesem Sinn unterstreicht insbesondere Dieter Spanhel, dass eine bildungstheoretische Basis für den pädagogischen Umgang mit Medien auf die Beantwortung der anthropologischen Grundfragen aufbaut: „Welche Funktionen haben Medien generell für den Menschen und wie verändern sie sich in Folge der technischen Entwicklungen? Was bedeuten diese Veränderungen der anthropologischen Funktionen für die Entfaltung und Gestaltung des Menschseins im Lebenslauf?“ (S. 40). Bei solchen anthropologisch-kulturgeschichtlichen Bezugnahmen wird ein weiterer Medienbegriff in Anschlag gebracht, der sowohl die ersten symbolischen Artefakte der Höhlenmenschen als auch die menschliche Sprache als nicht-materielles Zeichensystem umfasst. Damit kommt der Mensch als „homo medialis“ (Pirner & Rath, 2003) in den Blick, d.h. mit seiner für das Menschsein charakteristischen „Fähigkeit und Absicht, sich mit Zeichen von Gegenständen und Umwelten zu unterscheiden und diese in denkbarer Nähe zu halten, Symbole als Kohä-

renzmuster für künstliche Umwelten zu entwickeln und Netze symbolischer Beziehungen als Weltbeschreibung oder –versprechen durchzusetzen“ (Faßler 2003, zit. nach Spanhel, S. 40). In dieser Perspektive wird die Medialität des Menschen zur Grundlage und Voraussetzung für Kultur insgesamt. Der „cultural turn“, der sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in zahlreichen Wissenschaften durchgesetzt hat, lässt sich verstehen als die (Wieder-)Entdeckung der generellen kulturellen Vermitteltheit von Wirklichkeit – und damit ihrer sozialen und individuellen Konstruiertheit.

Für die Aufgabe einer medienbezogenen schulischen Bildung ist eine solche anthropologische Perspektive in mehrfacher Weise grundlegend:

- 1 Sie macht von vornherein klar, dass „Medienerziehung“ oder „Medienbildung“ nicht als zusätzliche Aufgabe zur allgemeinen Bildung hinzukommen, sondern ihr als Dimension immer schon inhärent sind. Weil der Mensch von jeher ein zeichengebrauchendes Kulturwesen ist und die mediale Dimension konstitutiv zum Menschsein gehört, gehört der Medienbezug auch konstitutiv zur Bildung. In diesem Sinn können Frederking und Krommer exemplarisch für ihre Fachdidaktik formulieren: „Deutschunterricht war schon immer Medienunterricht“ (S. 116). Besonders weit in ihren didaktischen Konsequenzen gehen auch Rath und Köberer, wenn sie betonen: „Ein Ethikunterricht, der auf die anthropologische, historische und praxeologische Bedeutung der Medialität eingeht, muss, auch da, wo er nicht thematisch auf Medienformate, Medientechnik oder Medienpraxen abhebt, medial konzeptioniert sein.“ (S. 326).
- 2 Medienbezogene Bildung hat aber dennoch ihr eigenes unverzichtbares Proprium. Sie stellt sozusagen eine besondere selbstreflexive Form von Bildung dar, indem hier Bildung ihre eigene Bedingtheit, und die von menschlicher Kultur generell, expliziert. Anders formuliert: Medienbezogene Bildung reflektiert im Kern die Art und Weise, wie Menschen Wirklichkeit konstruieren und lässt sich somit auch als Teil einer für alles schulische Lernen fundamentalen erkenntnistheoretischen Grundbildung, einer Wahrnehmungs- und Wirklichkeitsbildung verstehen. In diesem Sinn argumentiert Bühl-Gramer: „Die Vermitteltheit von Geschichte ist [...] eine erkenntnistheoretische Grundvoraussetzung.“ (S. 197). Als Besonderheit der Medien zeigt sich in diesem Zusammenhang ihr Potential, „sowohl zeitliche, räumliche als auch soziale Grenzen [zu] überwinden bzw. [zu] verringern“ (Hofmann, Mehren & Uphues, S. 216, in Anlehnung an Hepp, 2010) sowie generell die natürliche Beschränktheit menschlicher Wahrnehmung transzendieren zu können (vgl. Pirner, S. 284).
- 3 Auf der Basis einer solchen kulturanthropologischen Fundierung lassen sich dann die Charakteristika der vielfältigen Medien(arten) und Funktio-

nen sowie die auf sie bezogenen spezifischen Bildungsaufgaben differenziert und kulturgeschichtlich reflektiert herausarbeiten. So unterscheidet z.B. Hischer, in Anlehnung an Kron und Winter, zwischen *Medien* „(1) als *Vermittler* von Kultur, (2) als *dargestellte* Kultur, (3) als *Werkzeuge* oder *Hilfsmittel* zur Weltaneignung, (4) als *künstliche Sinnesorgane* und (5) als *Umgebungen* bei Handlungen“ (S. 346) sowie nachfolgend – ebenso wie Eberle – mit Tulodziecki, zwischen einem weiten und einem engen, nämlich technischen Medienbegriff. Für die Geschichtsdidaktik wird die Einteilung der Medien in „Quellen“ (zeitgleiche oder zeitnahe Medien) und „Medien zur Geschichte“ leitend (Bühl-Gramer, S. 197). Für die Naturwissenschaftsdidaktik wird die von Homann und Wegner präsentierte Unterscheidung in „Medien, die eine Primärerfahrung ermöglichen [mit den Sinnen oder Geräten, welche die Leistung der Sinnesorgane erweitern], und solchen, die eine Sekundärerfahrung bieten“ (S. 389) bedeutsam. Eine besondere, religiös begründete Unterscheidung stellt für den islamischen Religionsunterricht diejenige zwischen „erlaubten“ und „nicht-erlaubten“ medialen Repräsentationen dar (vgl. Güzel & Rochdi, S. 313).

- 4 Zugleich bleiben aber von vornherein die mannigfaltigen Bezüge und Vernetzungen der verschiedenen Medien, von Schrift, Bild und Ton, von traditionellen Buchmedien bis zu den neuen digitalen Medien im Blick – wie sie heute u.a. unter den Begriffen „Medienkonvergenz“, „Intermedialität“ und „Symmedialität“ diskutiert werden. Medienbildung – so pointieren neben Spanhel u.a. auch Niesyto, Frederking und Krommer; Kirschenmann, Rath und Köberer; sowie Pirner in diesem Band – muss in den Kontext einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, ästhetisch-kulturellen Bildung, letztlich von Bildung insgesamt gestellt werden.

Auffällig ist, dass sich im vorliegenden Band in der Fremdsprachendidaktik, Wirtschaftsdidaktik und in der Didaktik der naturwissenschaftlichen Fächer ein eher instrumentelles Verständnis von Medien abzeichnet, das in einer gewissen Spannung zu dem eben skizzierten anthropologisch-breiten Medienverständnis steht. In der Englischdidaktik spielt die mediatisierte Lebenswelt der Schüler/innen offenbar weniger inhaltlich, sondern eher in ihren kommunikativen Funktionalitäten eine Rolle, die sich zur Förderung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit aufgreifen lassen; der Schwerpunkt der didaktischen Reflexion liegt deutlich auf den Unterrichtsmedien und deren instrumentellen Einsatz (vgl. Baier, S. 151). Ähnliches lässt sich für die Wirtschafts-, Mathematik-, Biologie- und Chemie-Didaktik sagen. In der ökonomischen Bildung werden nach Arndt (S. 261) Medien vor allem für die Optimierung von wirtschaftlichen Prozessen sowie entsprechenden Bildungsprozessen wichtig (also

etwa zur Information, Kommunikation, Modellierung und Entscheidungsunterstützung). Nach Kometz, Bauer, Schmitt-Sody & Scheffler unterscheidet sich naturwissenschaftlicher Unterricht „in der Nutzung der Unterrichtsmedien deutlich von anderen Unterrichtsfächern“ (S. 365). Nach Homann & Wegner geht es im Biologieunterricht primär um die Nutzung des Internet, digitaler Filme, von Lernsoftware und GPS für unterrichtliche Lernprozesse (S. 385) – und eher weniger darum, wie biologische Themen und Inhalte den Schüler/innen bereits in ihrer medialen Lebenswelt begegnet sind (vgl. aber auch die Ausführungen zum Themenfeld „Cinema and Science“ S. 392). Biologie- und Chemieunterricht verstehen sich demnach als experimentell geprägte Fächer, für welche die Hauptchance der (neuen) Medien in der verbesserten Visualisierung und Simulierung von naturwissenschaftlichen Experimenten gesehen wird. In einem weiten, differenzierten Verständnis von (Unterrichts-)Medien, wie es Kometz, Bauer, Schmitt-Sody und Scheffler vorstellen, werden das Experiment und Modelle neben lebenden und präparierten Anschauungsobjekten zu den wichtigsten Medien naturwissenschaftlichen Unterrichts. Eine interessante Zwischenposition nimmt die Geographiedidaktik ein. Im Schnittfeld zwischen Naturwissenschaft und Gesellschaftswissenschaft hat zumindest die in diesem Band von Hofmann, Mehren und Uphues vorgestellte konzeptionelle Perspektive den „cultural turn“ aufgenommen und stellt folglich die prinzipielle kulturell-mediale Vermitteltheit von Raumerfahrungen ins Zentrum ihrer Überlegungen.

2 Medienbildung – Medienerziehung – Medienkompetenz. Begrifflich-konzeptionelle Distinktionen

In ihrem Anschreiben an die Autorinnen und Autoren dieses Bandes haben die Herausgeber formuliert: „Medienbildung ist ein zentrales und relevantes Thema für die Schule. Ihr Ziel ist die Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz, die sowohl die instrumentelle Nutzung von Medien als auch und vor allem die Fähigkeit zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien sowie zur kritischen Bewertung und Einordnung von Medien umfasst.“ Wir haben also den Begriff „Medienbildung“ tendenziell als einen *umbrella term* verwendet, der die bislang häufig als „Medienerziehung“ und „Förderung von Medienkompetenz“ bezeichneten Anliegen umfasst, dabei allerdings den Gedanken der Einbettung dieser Anliegen in Bildung im umfassenden und subjektorientierten Sinne akzentuiert. Eine genauere Festlegung haben wir bewusst vermieden, um den Autoren und Autorinnen Freiräume für unterschiedliche begriffliche und konzeptionelle Bestimmungen zu lassen. Inwiefern wurden diese Freiräume genutzt und wo ergaben sich Konvergenzen oder gar Konsens?

Horst Hischer verweist kritisch auf den neuen „schillernden Terminus“ Medienbildung (S. 345).

Horst Niesyto, der selbst jüngst einen Band zur medienpädagogischen Begriffsdiskussion mit herausgegeben hat (Moser, Grell & Niesyto, 2011), resümiert: „Der fachliche Diskurs der letzten Jahre zeigt, dass es mehr um die Akzentuierung unterschiedlicher Aspekte und weniger um sich ausschließende Theoriekonzepte geht. So akzentuiert z. B. *Medienbildung* stärker die Bedeutung von Orientierungswissen im Rahmen von Persönlichkeitsbildung sowie prozessbezogene (medien-)pädagogische Aufgaben. Der *Medienkompetenzbegriff* betont – sofern er nicht auf technisch-instrumentelle Dimensionen reduziert wird – medienbezogenes Wissen, Können und Einstellungen, die sich auf verschiedene Dimensionen von Medienhandeln beziehen.“ (S. 24).

Unter den Beiträgen des vorliegenden Bandes zeichnen sich zwei durch ein besonders profiliertes und differenziertes Verständnis der medienpädagogischen Aufgabe aus, nämlich der Beitrag von Spanhel und der von Frederking und Krommer. *Dieter Spanhel* macht besonders deutlich auf die Bildungs- bzw. – wie er sie lieber nennt – Entwicklungsmöglichkeiten aufmerksam, welche die Medienkultur heutigen Kindern und Jugendlichen im Sinne der Selbstsozialisation eröffnen (S. 43ff.); diese Medienkultur bringt aber auch neue *Bildungsaufgaben* mit sich: „Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen besteht darin, die beschriebenen medialen Möglichkeitsräume in mediale Bildungsräume umzugestalten, den Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln und bei ihnen Prozesse der Medienbildung anzustoßen und zu unterstützen, um ihre Fähigkeit zum selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen zu verbessern.“ (S. 47). Wie in dem Zitat deutlich wird, betont der Begriff „Bildung“ für Spanhel ein bewusstes, selbst gesteuertes Lernen. *Medienbildung* ist für ihn in der Konsequenz der Prozess, durch den „die Heranwachsenden im Verlaufe ihrer Entwicklung immer besser ihre Bildungsräume mit Hilfe der verfügbaren Medien eigenständig gestalten und die darin ablaufenden Lernprozesse selbst regulieren können“, in dem sie „eine kritische Distanz und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen aufbauen“ (S. 49). Die Förderung dieser Prozesse durch pädagogische Einwirkung bezeichnet Spanhel als *Medienerziehung*. *Medienkompetenz* beschreibt für Spanhel (ähnlich wie sprachliche Bildung) einen Teilbereich der im Rahmen von Medienbildung anvisierten Ziele, der sich auf den formalen Bereich bezieht, während Medienbildung sich auch auf den inhaltlichen Bereich, im Sinn geteilter Wertorientierungen und Überzeugungen, beziehe (S. 50).

Frederking und Krommer kommen von ihrer dezidiert fachdidaktischen Perspektive zu einer etwas anderen Bestimmung und Strukturierung der medienpädagogischen Aufgabe als der Allgemeinpädagoge Spanhel. Für die Deutsch-

didaktik etablieren sie neben der Sprachdidaktik und der Literaturdidaktik die Mediendidaktik als „dritte Säule“ (S. 114). Während in einem verbreiteten engeren Sprachgebrauch „Mediendidaktik“ eher für einen instrumentellen Medieneinsatz zur Erreichung vorgegebener Ziele steht (im Unterschied zur Medienpädagogik, die auf Medienbildung im eigentlichen und umfassenden Sinn zielt; vgl. etwa die Unterteilung bei Hischer, S. 349), wird hier der Didaktik-Begriff – durchaus nachvollziehbar – in seiner vollen konzeptionellen Breite auf die Medien bezogen. Dementsprechend wollen Frederking und Krommer, wieder analog zu den Begriffen „sprachliche Bildung“ und „literarische Bildung“, lieber von „*medialer Bildung*“ statt von „Medienbildung“ sprechen. Und während Spanhel, Tulodziecki, Rath und Marci-Boehncke und andere Medienbildung als Prozess und Medienkompetenz als deren Ziel bzw. Ergebnis sehen, wird hier mediale Bildung „als übergeordnete Zielperspektive der Mediendidaktik Deutsch [...] und Medienkompetenz als deren operationalisierbare[r] Teil“ verstanden (S. 115). Damit verbindet sich – wie schon bei Spanhel – ein emphatisches Bildungsverständnis, das sich von einer ‚reinen‘ Kompetenzvermittlung unterscheidet: „Denn Kompetenz zielt auf personale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anwendungszusammenhänge in äußeren Handlungsfeldern und ist operationalisierbar. Bildung schließt solche Anwendungszusammenhänge ein, zielt aber auf einer übergeordneten Betrachtungsebene zuvorderst auf die kognitive und emotionale personale Verarbeitung von kulturellen Inhalten und Wissensbausteinen. Bildung ist deshalb im Humboldtschen Sinne Selbst-Bildung des Subjekts, ein Bewusstseinsphänomen, Geisteshaltung, Einstellung und damit nicht operationalisierbar.“ (S. 115). Ähnlich argumentieren Pelzer und Trocholepczy (kath. Religionsdidaktik) im Anschluss an Aufenanger, 2000 (S. 300), sowie Hofmann, Mehren und Uphues (Geographiedidaktik) im Anschluss an Bounin, 2004 und Staiger, 2007: „Medienbildung erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Medienkompetenz, sondern weist über die reine Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus.“ (S. 217f.).

Diese Unterscheidung zwischen Bildung und Kompetenzentwicklung, die beispielsweise im Vorwort von Hartmut von Hentig zu den ersten kompetenzorientierten Lehrplänen in Deutschland, den baden-württembergischen Bildungsplänen von 2004, noch programmatisch greifbar wird, scheint mir generell in der jüngsten Diskussion zu sehr in den Hintergrund zu geraten; ich halte es für wichtig, sie gerade auch im Hinblick auf die Medienbildung präsent zu halten – übrigens insbesondere auch für den Bereich der Lehrerbildung –, auch wenn Johannes Kirschenmann zu Recht darauf aufmerksam macht, dass das Konzept der Medienkompetenz ursprünglich einen stark emanzipatorischen Kern hatte, der sich durchaus im Sinn eines subjektorientierten Bildungsbegriffs verstehen lässt (S. 170). Frederking und Krommers Versuch, ein verkürztes Didaktikver-

ständnis in der verbreiteten Fassung von „Mediendidaktik“ zu korrigieren, halte ich ebenfalls für bedenkenswert; die damit anstehende genauere Verhältnisbestimmung zwischen „Mediendidaktik“ und „Medienpädagogik“ verweist zugleich auf ähnliche terminologische Unklarheiten in den Verhältnisbestimmungen von Kunstdidaktik und -pädagogik, Musikdidaktik und -pädagogik, Religionsdidaktik und -pädagogik sowie Sportdidaktik und -pädagogik. Der Begriff der „Medienkompetenz“ wird in fast allen Beiträgen zustimmend aufgenommen, wenn auch in seinen nicht seltenen Verkürzungen kritisch kommentiert (vgl. z.B. Pirner, S. 291; Pelzer & Trocholepczy, S. 300; grundsätzlich kompetenzkritisch: Hischer, S. 342). Armin Scherb stellt den Medienkompetenzbegriff, mit aufklärerisch-medienkritischen Akzenten als „Selbst- und Politikkompetenz“ (S. 252), sogar ins Zentrum seiner politikdidaktischen Überlegungen. In nahezu allen Fachdidaktiken wird primär die programmatische Fassung von Medienkompetenz durch Dieter Baacke – als Kompetenz in den Bereichen der Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – rezipiert, die im Kontext des allgemeinen „competence turn in education“ (Iborra u.a., 2009, vgl. Rath & Köberer, S. 326) noch an Bedeutung und Programmatik gewonnen hat. Von den Weiterentwicklungen des Medienkompetenzbegriffs wird v.a. das Konzept von Groeben (2002) vereinzelt aufgegriffen (vgl. Frederking & Krommer, S. 108; Rath & Köberer, S. 328).

3 Medienbildung und fachliche Bildung – wie geht das zusammen?

Auf diese Frage bieten die in diesem Band versammelten Beiträge und Perspektiven – trotz der gemeinsamen Überzeugung, dass Medienbildung eine wichtige Querschnittsaufgabe aller Fächer sei – unterschiedliche Antworten. Wie oben zum Medienbegriff bereits angeklungen, betonen mehrere Fachdidaktiken (v.a. diejenigen der Fächer Deutsch, Ethik, Religion, aber auch Mathematik) die anthropologisch grundgelegte Notwendigkeit der Beachtung von Medien in jeglicher Bildung. Hier steht die Argumentation im Vordergrund, dass die jeweilige fachliche Bildung ohne eine gleichzeitige, mit ihr verschränkte Medienbildung gar nicht wirklich möglich sei, bzw. dass das medienpädagogische Anliegen problemlos ins Zentrum auch des fachlichen Lernens führe. Andere Fachdidaktiken (v.a. die der Mathematik und der naturwissenschaftlichen Fächer) betonen stärker die Spannungen zwischen fachlicher Bildung und Medienbildung. In exemplarischer Pointiertheit zitiert Hischer seine Kollegen Weigand und Weth (2002, 24f.): „Wir möchten nochmals auf unsere Überzeugung hinweisen, dass bei der Diskussion um den Einsatz neuer Technologien im Mathematikunterricht zunächst ein mathematisches Problem im Mittelpunkt des Interesses stehen muss und erst dann überlegt werden kann, ob und welche

Werkzeuge bei der Problemlösung sinnvoll erscheinen und in welcher Art und Weise sie eingesetzt werden können und sollen. Das verstehen wir – wenn man den Ausdruck verwenden will – unter Medienkompetenz.“ (Hischer, S. 342). Zugleich zeichnen sich zwei Hauptmöglichkeiten ab, wie *fachspezifische* Medienbildung konzipiert werden kann. Zum einen kann sie als umfassende, mehrdimensionale Medienbildung in fachlich-inhaltlicher Zuspitzung und Auswahl verstanden werden. In diesem Sinn wären die vier Medienkompetenzdimensionen von Baacke – Mediennutzung, Medienkunde, Medienkritik und Mediengestaltung – insgesamt auf z.B. die Inhaltsbereiche Literatur, Musik, Kunst, Geschichte, Raum/Geographie, Politik, Religion zu beziehen. Einer anderen konzeptionellen Logik folgen Versuche, bestimmte Dimensionen des Baackeschen Medienkompetenzkonzepts einem bestimmten Fach schwerpunktmäßig zuzuweisen. So bestimmen z.B. Rath und Köberer die Medienkritik als vorrangige Aufgabe des Ethikunterrichts, weil sie hier die größte Konvergenz mit der ethikdidaktischen Grundausrichtung auf die Förderung von Werturteilskompetenz sehen (ähnliches gilt allerdings für den Religionsunterricht, gerade auch angesichts der häufig verzerrenden, einseitigen Darstellungen insbesondere der islamischen Religion in den Medien; vgl. Güzel & Rochdi, S. 315). In der Musik- und Kunstdidaktik steht nachvollziehbarerweise der Aspekt der Mediengestaltung, neben der Medienkritik, in einem besonderen Fokus. Für die eher von einem instrumentellen Medienverständnis geprägten naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der Mediennutzung: Medienkompetenz, so Kometz, Bauer, Schmitt-Sody und Scheffler (S. 364), werde primär „als Kompetenz zur Mediennutzung im Chemieunterricht reflektiert“; ähnlich meinen Homann und Wegner: „Medienkompetenz kann durch den (funktionalen) Einsatz von Medien erreicht werden [...]“ (S. 386). Sieht man sich die präsentierten Beispiele an, so gewinnt man in der Tat den Eindruck, dass die naturwissenschaftlichen Fächer und das Fach Mathematik in der instrumentellen Nutzung von digitalen Medien besonders innovativ sind. Wie die Durchsicht der in dem Beitrag von Rosenstock und Schweiger präsentierten schulischen Medienbildungs-Curricula zeigt, werden bislang offensichtlich weder die inhaltlichen noch die dimensional Schwerpunkte der verschiedenen Unterrichtsfächer systematisch als Chance zur wechselseitigen Ergänzung und damit zum komplementären, aufbauenden Lernen wahrgenommen. Vielmehr herrschen fächerübergreifende, und damit tendenziell auch fächerignorierende Ansätze vor, die von Aspekten einer allgemeinen Medienbildung bestimmt werden. Das Zusammenwirken der Unterrichtsfächer wird in der Regel in „fächerübergreifende Projekte“ delegiert.

4 Medienbildung im interdisziplinären Dialog

Wie entsteht ein Gesamtbild von der schulischen Aufgabe der Medienbildung? Traditionell ist es die Erziehungswissenschaft, und hier v.a. die Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, die schulische Gesamt- und Querschnittsaufgaben theoretisch-konzeptionell beschreibt, welche dann von den Unterrichtsfächern bzw. ihren Fachdidaktiken aufgenommen und konkretisiert werden. Allerdings haben die Fachdidaktiken in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich an eigenem wissenschaftlichen Profil und entsprechendem Selbstbewusstsein gewonnen, so dass ihnen mitunter auch eine eigenständige, von der Allgemeinen Didaktik unabhängige Entwicklung von fächerüberschreitenden Perspektiven sowie eine Verständigung über das schulische ‚Allgemeine‘ zugetraut wird. Wie stellt sich die Lage bezüglich der medienpädagogischen Aufgabe dar? Zunächst ist festzuhalten, dass sich so gut wie alle fachdidaktischen Beiträge auf allgemeine erziehungswissenschaftlich-medienpädagogische Konzepte und Theorien beziehen. Neben Dieter Baacke wird immer wieder auf die Veröffentlichungen von Stefan Aufenanger, Heinz Moser, Horst Niesyto, Dieter Spanhel, Gerhard Tulodziecki u.a. sowie auf die neueren Überlegungen von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki zurückgegriffen. Umgekehrt wird in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen dieses Bandes so gut wie gar nicht auf fachdidaktische Perspektiven Bezug genommen; eher werden Erfahrungen und Befunde aus der außerschulischen Medienbildung einbezogen. Nach wie vor stellt sich der interdisziplinäre Rezeptionsverlauf zwischen Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken also stark als Einbahnstraße dar. Dabei klingt in mehreren der fachdidaktischen Beiträge durchaus der Anspruch an, die eigene Perspektive in die allgemeine, fächerübergreifende Bestimmung von schulischer Medienbildung mit einzubringen, wie dies in dem Schaubild von Pirner besonders pointiert und augenfällig dargestellt ist (S. 289). Diese eigenen, fachdidaktischen Perspektiven werden – wie bereits angedeutet – durchaus nicht nur im Sinn einer Anwendung allgemeiner erziehungswissenschaftlich-medienpädagogischer Konzepte entwickelt, sondern durch fachspezifische Theoriebezüge fundiert, die immer wieder bis in sehr grundlegende philosophisch-allgemeine und erkenntnistheoretische Fragestellungen hinein reichen (so v.a. bei Kirschenmann, Frederking & Krommer, Rath & Köberer). Ebenso werden fachspezifische empirische Forschungsbefunde eingebracht. So zieht z.B. Steffi Schieder-Niewierra programmatisch empirische Studien zur Mediennutzung jugendlicher Migrantinnen und Migranten heran, Kirschenmann offeriert empirische Befunde zur Entwicklung der Kinderzeichnung, Pfeiffer Befunde zur musikalischen und Pirner solche zur religiösen (Selbst-)Sozialisation der Kinder und Jugendlichen durch Medien.

Leider muss festgehalten werden, dass auch die interdisziplinäre wechselseitige Kenntnisnahme zwischen den einzelnen Fachdidaktiken unterentwickelt ist. Zwar werden vereinzelt Bezüge insbesondere zur medienpädagogischen Leitdisziplin Deutschdidaktik hergestellt; die für die meisten anderen Unterrichtsfächer mindestens ebenso grundlegenden und impulsgebenden Beiträge der mit basalen Kulturtechniken befassten Kunst-, Musik- oder Englischdidaktik bleiben ebenso unzureichend beachtet wie die anregenden Perspektiven und Erfahrungsbestände anderer Fachdidaktiken. Dabei zieht sich v.a. die Frage der pädagogischen Bewertung des Verhältnisses von medialer Lebenswelt (Stichwort: „Popkultur“) und qualitativen Zielen für Medienbildung (Stichwort: „Hochkultur“) als gemeinsames Thema durch nahezu alle fachdidaktischen Überlegungen hindurch. Hier und in vielen anderen Bereichen gäbe es reichlich Bezugfelder für Austausch und gemeinsames Forschen, am besten zusammen mit Erziehungswissenschaftlern und empirischen Bildungsforschern, um die Sache der Medienbildung in der Schule weiter voranzubringen. Der vorliegende Band enthält jedenfalls zahlreiche Impulse und Anregungen, die interdisziplinäre Wahrnehmung und Kooperation zu verstärken und damit den Stellenwert und die Qualität der Medienbildung in Wissenschaft und Schule weiter zu verbessern.