
Jahrbuch Medienpädagogik 3.

Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik 3. (2003) Opladen: Leske + Budrich.
Herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt.

Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung

Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums

Sigrid Blömeke

Allenthalben werden Defizite der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre medienbezogenen Fähigkeiten beklagt. In Nordrhein-Westfalen wird daher zurzeit ein so genanntes „Portfolio Medien. Lehrerbildung“ eingeführt, mit dem der Erwerb medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden und Referendaren flächendeckend an allen Universitäten und Studienseminaren gestärkt werden soll. Das Portfolio baut auf einem differenzierten Verständnis medienpädagogischer Kompetenz auf. Das zugrunde liegende Modell dieser Qualifikation wird im Folgenden einleitend dargestellt. Aus dem Modell ergeben sich spezifische Aufgaben für die einzelnen Phasen der Lehrerausbildung, die Gegenstand des anschließenden Abschnitts sind. Kennt man die Zielqualifikation und die Verantwortlichkeiten für deren Ausbildung, stellt sich die Frage, welche Lernvoraussetzungen die Lehramtsstudierenden für den Erwerb mitbringen. Beispielhaft werden daher zentrale Ergebnisse einer medienpädagogisch akzentuierten empirischen Leistungsmessung präsentiert. Abschließend werden Folgerungen für Lehre und Forschung in der Lehrerausbildung gezogen.

Vorbemerkung: „die Sachen klären – die Menschen stärken“ (von Hentig)

Um „die Sachen zu klären“, soll zuvor reflektiert werden, wieso Lehrerinnen und Lehrer überhaupt medienpädagogische Kompetenz benötigen. Hartmut von Hentig legt in seinem neuesten Buch „Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben“ seine Position zu neuen Medien in der Schule dar. Als „Hauptursache“ für die Auseinandersetzung zwischen ihm und – zugespitzt könnte man formulieren – der Medienpädagogik sieht von Hentig (2002, S. 190) „die unterschiedliche Grundauffassung von Pädagogik“. Er schreibt: „Die Befürworter der Neuen Medien in Schule und Unterricht verstehen darunter die Einübung des jungen Menschen in die gegebenen Verhältnisse.“

Das entsprechende Verständnis von Medienkompetenz bezeichnet von Hentig als „Synonym für Abrichtung auf ein zu hoher Macht und Wirksamkeit gediehenes Gerät“. Von Hentigs Pädagogik hingegen soll den jungen Menschen den Verhältnissen gegenüber „frei machen – frei auch, sie zu ändern, so gut das geht und in voller Kenntnis ihrer Vorzüge, Nachteile, Nebenerscheinungen und Geschichte“ (ebd.).

Angesichts der aktuellen öffentlichen Diskussion um die neuen Medien, von denen geradezu euphorisch eine – quasi automatische – Reform des Unterrichts erwartet wird, kann eine solche Gegenüberstellung nicht überraschen. Der überwiegenden Mehrheit der Medienpädagoginnen und Medienpädagogen wird von Hentig allerdings nicht gerecht. Die Aktivitäten der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) machen deutlich, dass ein übergreifender Konsens besteht, gerade durch alltägliches medienbezogenes Arbeiten in der Schule „die Menschen zu stärken“, also die Schülerinnen und Schüler zum Subjekt ihres Handelns zu machen. Von Hentig hält dieses Unterfangen für prinzipiell nicht möglich; er plädiert für ein weitgehendes Heraushalten der neuen Medien aus der Schule. Im Folgenden soll daher auch deutlich werden, dass eine Vereinbarkeit von neuen Medien und subjektorientierter Pädagogik sehr wohl möglich ist – allerdings nur bei entsprechender Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die dafür eine „medienpädagogische Kompetenz“ benötigen.

1. Medienpädagogische Kompetenz als Zielqualifikation der Lehrerbildung

Das hier vorzustellende Modell medienpädagogischer Kompetenz nimmt seinen Ausgangspunkt bei den unterrichtlichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Darüber hinaus liegt der Darstellung ein gemäßigt-konstruktivistischer Lernbegriff zugrunde, in dem Problemorientierung, Selbststeuerung und kooperatives Lernen im Vordergrund stehen. Blickt man zunächst auf die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern – gemäß der Definition des Deutschen Bildungsrats – das Unterrichten und Erziehen im Vordergrund. Medienbezogene Aufgaben stellen damit der Einsatz von Medien und die Realisierung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben dar.

Zunächst zum Einsatz von Medien: Um die auf dem Markt befindlichen Medienangebote reflektiert für Lehren und Lernen einsetzen zu können, müssen sie nach lernrelevanten Kriterien ausgewählt, analysiert und bewertet werden. Darüber hinaus benötigen Lehrerinnen und Lehrer angemessene didaktische Konzepte. Eine wichtige Rolle spielt schließlich die methodische Gestaltung der Lehr-Lernformen, um den genannten Anforderungen gemäßigt-konstruktivistischen Lernens gerecht werden zu können. Reine Ausstattungsiniciativen wie zum Beispiel „Schulen ans Netz“ sind also noch kein Garant für eine wirkliche Innovation des Lernens in der Schule.

Die Realisierung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben umfasst demgegenüber, die Medien selbst als Thema im Unterricht zu behandeln. Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen. Ihnen soll also eine sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Nutzung und Gestaltung von Medien ermöglicht werden (vgl. Tulodziecki 1997). Lehrerinnen und Lehrer benötigen dafür angemessene medienerzieherische Konzepte, und sie müssen – wie schon zuvor beim Einsatz von Medien – in der Lage sein, durch die methodische Gestaltung ihres Unterrichts den Prinzipien der Problemorientierung, der Selbststeuerung und des kooperativen Lernens gerecht zu werden.

Um diese beiden Kernaufgaben des Medieneinsatzes und der Medienerziehung wahrnehmen zu können, ist systematisch noch auf drei Bedingungen einzugehen, die im weitesten Sinne auch den drei weiteren Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern – Beurteilen, Beraten und Innovieren – zugeordnet werden können, wie sie der Deutsche Bildungsrat festgestellt hat. Die drei Bedingungen beziehen sich jeweils auf beide Kernaufgaben. Es geht zum einen darum, die medienspezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen zu berücksichtigen. Damit ist insbesondere gemeint, ihre Lebenswelt und ihr Mediennutzungsverhalten zu kennen. Die Medien müssen als bedeutender Faktor im Sozialisationsprozess wahrgenommen werden und man muss sich ihre Einflüsse auf die Schülerinnen und Schüler bewusst machen können. Diese stellen schließlich wichtige Ausgangsbedingungen für das Lernen dar.

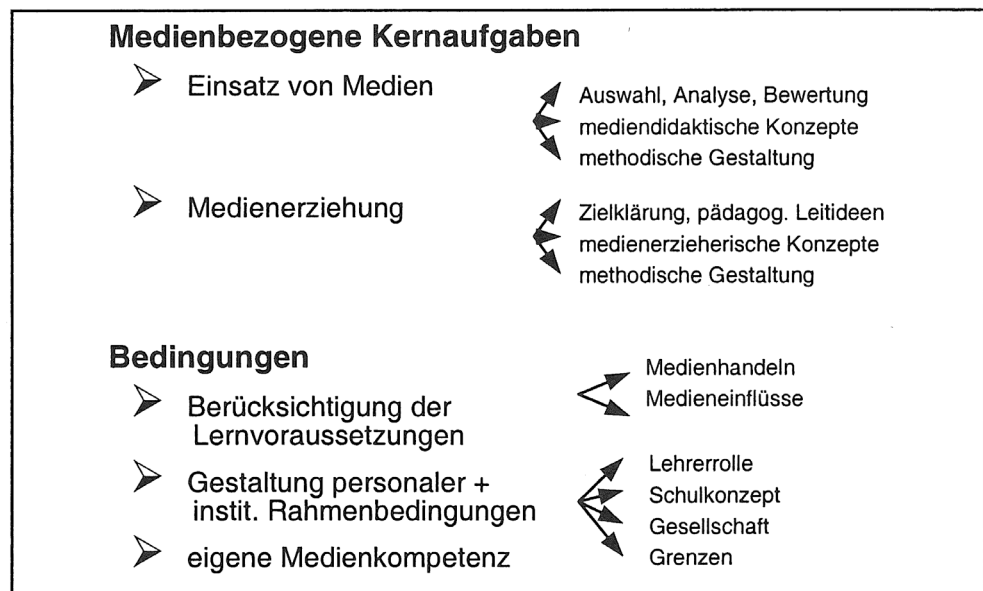


Abb. 1: Modell medienpädagogischer Kompetenz.

Zum zweiten geht es darum, die personalen und die institutionellen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten in der Schule gestalten zu können. Dazu gehört die Reflexion der eigenen Lehrerrolle. Dazu gehört aber auch, sich an der Entwicklung eines schulischen Gesamtkonzepts für medienpädagogische Aktivitäten beteiligen zu können. Beides geschieht schließlich vor dem Hintergrund spezifischer gesellschaftlicher Bedingungen. Diese sollte man nicht vergessen – ohne dass sie zum Argument für eine grundsätzliche Boykothaltung werden dürfen. Beispielsweise sei darauf verwiesen, dass das Projekt „Schulen ans Netz“ in Nordrhein-Westfalen zu einem wesentlichen Teil vom Wirtschaftsministerium finanziert wird (und nicht vom Schulministerium). Gewarnt werden muss zudem vor einer Überschätzung schulischer Medienpädagogik. Alle schulischen Qualifikationsanforderungen auf sie zu fokussieren, würde sie völlig überfrachten.

Schließlich komme ich zu einer letzten Voraussetzung medienbezogener Arbeit in der Schule, der eigenen Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Die als Ziel für die Schülerinnen und Schüler formulierte sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Nutzung und Gestaltung von Medien stellt auch für Medieneinsatz und Medienerziehung eine Basiskompetenz dar.

Zusammenfassend ergibt sich also eine fünffache Ausdifferenzierung von medienpädagogischer Kompetenz: Lehrerinnen und Lehrer benötigen 1. eine Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Medien in geeigneten Lehr- und Lernformen, kurz eine mediendidaktische Kompetenz. Lehrerinnen und Lehrer benötigen 2. eine Fähigkeit, Medienthemen im Sinn angemessener pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können, kurz eine medienerzieherische Kompetenz. Als Grundlage für diese beiden Kernelemente ist es wichtig, eine Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln zu besitzen, also eine sozialisationsbezogene Kompetenz. Darüber hinaus gehört eine Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns zur medienpädagogischen Kompetenz, also eine Schulentwicklungscompetenz. Und schließlich bildet die eigene Medienkompetenz eine wichtige Basis für das medienbezogene Handeln.

2. Phasenspezifische Aufgaben in der Lehrerausbildung

Vor dem Hintergrund dieses Modells stellen sich die Fragen, wie eine solch umfassende Kompetenz erworben werden kann und wer welche Aufgabe in der Lehrerausbildung besitzt. Die Universität hat die Aufgabe, generalisiertes – wissenschaftliches Wissen zu vermitteln. Bezogen auf den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz steht also die wissenschaftliche Grundlegung im Vordergrund. Dieses wissenschaftliche Wissen wird in der zweiten Ausbildungsphase am Studienseminar um den Erwerb praktischen medienbezogenen Handlungswissens ergänzt. In der Lehrerfortbildung geht es dann um die

Aktualisierung von Theorie- und Praxiswissen, um die Aufnahme von Neuentwicklungen sowie um den Ausgleich von Defiziten. Damit Universität, Studienseminar und Lehrerfortbildung ihre Aufgaben sachgerecht wahrnehmen können, müssen medienpädagogische Inhalte also Bestandteil sowohl des Lehramtsstudiums als auch des Referendariates und der Lehrerfortbildung sein – allerdings in der ihnen jeweils angemessenen Form. Angesichts der Bereichsspezifität von Wissen und der Komplexität medienpädagogischer Kompetenz ist zudem eine Verankerung medienbezogener Ausbildungselemente nicht nur in überfachlichen Modulen – wie z.B. dem erziehungswissenschaftlichen Studium oder dem Hauptseminar – notwendig, sondern auch in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und im Fachseminar.

Diesen Aufgaben der Lehrerausbildung soll die Frage des Erwerbs eigener Medienkompetenz der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gegenüber gestellt werden. Entsprechende Lehrveranstaltungen sind an den Universitäten derzeit sehr beliebt: „Internet-Führerschein“, „Präsentieren und Visualisieren mit neuen Medien“, „MS Office“ – genau auf diese Ebene zielen auch die Vereinbarungen mit der Firma Intel, die einige deutsche Hochschulen geschlossen haben. Wie problematisch diese Entwicklung ist, wird durch einen Vergleich mit Kenntnissen in Sprachen wie Englisch, Französisch oder Latein deutlich. Da es sich bei ihnen um einen klassischen Bestandteil von Allgemeinbildung handelt, wird von Seiten der Hochschulen selbstverständlich erwartet, dass entsprechende Kenntnisse entweder aus der Schulzeit resultieren oder von den Studierenden parallel zum Studium erworben werden. Dass Sprachkurse Teil des Studiums sein könnten, stand bisher an keiner Stelle zur Diskussion.

Der Erwerb von Medienkompetenz ist strukturell vergleichbar zu sehen. Er kann ebenfalls kein Bestandteil des regulären Lehramtsstudiums sein. Ein sachgerechter, selbstbestimmter, kreativer und sozialverantwortlicher Umgang mit Medien ist in einer Informationsgesellschaft Element von Allgemeinbildung. Damit handelt es sich um eine Aufgabe, der sich die Schule stellen muss. Wenn diese ihre Aufgabe aus verschiedenen – gut nachvollziehbaren – Gründen noch nicht vollständig erfüllen kann, müssen die Defizite von den Studierenden parallel zum Studium, aber nicht im Studium ausgeglichen werden. Der Universität kommt dabei die Verantwortung zu, entsprechende Angebote zu machen (wie es ja auch in Bezug auf Sprach- und Mathematikkenntnisse erfolgt), damit die Studierenden die notwendige Medienkompetenz erwerben können. Wenn notwendig, kann der Nachweis ausreichender Medienkompetenz sogar als Eingangsvoraussetzung verpflichtend gemacht werden.



Abb. 2: Portfolio Medien. Lehrerbildung

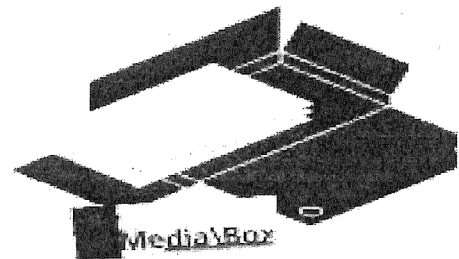


Abb. 3: Medienbox des Portfolios

Diese Grundprinzipien der unterschiedlichen Kompetenzebenen und der phasenspezifischen Aufgaben spiegeln sich auch im „Portfolio Medien. Lehrerbildung“ wider. Das Portfolio soll Teil der Berufsbiographie der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer werden.

Studierende und Referendare besitzen damit die Möglichkeit, ihre medienbezogenen Qualifikationen eigens auszuweisen – ähnlich wie bei einer Künstlermappe also. Eine wichtige Nebenwirkung dieses Instruments ist, dass den Studierenden die Verantwortung für ihren Lernprozess besser deutlich werden soll. Zudem sollen ihre Arbeitsmarktchancen außerhalb des Schulsystems verbessert werden.

Um das vorgestellte differenzierte Verständnis medienpädagogischer Kompetenz weiter zu verdeutlichen und um die Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrerausbildung zu erleichtern, wurde von Vertretern der Universität, der Seminare und der Lehrerfortbildung ergänzend ein curriculumähnliches Rahmenkonzept für die medienpädagogische Lehrerausbildung erarbeitet, in dem die Prinzipien bis hin auf die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht weiter konkretisiert werden (vgl. MSWWF 2000). Dieses Konzept ist vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung an alle lehrerausbildenden Institutionen des Landes gegeben worden mit dem Auftrag, entsprechende Angebote zu entwickeln.

3. Lernvoraussetzungen der Studierenden

Für die Umsetzung des dargelegten Konzepts ist es von zentraler Bedeutung zu wissen, mit welchen Lernvoraussetzungen die Lehramtsstudierenden an die Universität kommen. Die diesbezügliche Forschungslage ist äußerst defizitär. Zahlreichen Erhebungen von quantitativen Nutzungsdaten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stehen nur wenige zur Gruppe der Studierenden (vgl. lediglich Middendorff 2002) und keine zu ihrem Leistungsstand in Medienfragen gegenüber. Eine solche empirische Untersuchung ist daher

entwickelt und durchgeführt worden. Vor dem Hintergrund kognitionspsychologischer Erkenntnisse und der Expertiseforschung waren folgende Kategorien durch Items abzudecken: themenbezogene Erfahrungen und deren Bewertung als erster Schritt einer Verarbeitung, themenbezogene Kenntnisse und deren Sicherheit sowie themenbezogene Einstellungen und Lernerwartungen.

Auf der Basis der so entstandenen Matrix konnte die Operationalisierung vorgenommen werden, die nur kurz angerissen werden soll. Zur Exploration des Forschungsfeldes und zur Erfassung des Relevanzsystems der Erstsemester wurden qualitative Interviews mit Erstsemestern durchgeführt. Deren typologische Analyse bot dann die Basis für eine Itemgenerierung im Wechselspiel von deduktivem und induktivem Vorgehen. Ein Expertenrating und die Durchführung eines Pretests sicherten schließlich die Güte des entstandenen Messinstruments. Die Haupterhebung wurde 1999 als Vollerhebung unter allen Erstsemestern in einem Lehramtsstudiengang an der Universität Paderborn durchgeführt.

Medien- didaktische Kompetenz	Medien erzieherische Kompetenz	Sozialisa- tions- bezogene Kompetenz	Schul- entwicklungs- kompetenz	Eigene Medien- kompetenz	
					Themenbezogene Erleb- nisse und deren Bewe- tung
					Themenbezogene Kennt- nisse und deren Sicher- heit
					Themenbezogene Eistellungen und Lernerwartungen

Abb. 4: Matrix zur Konzeption der Erhebung der Lernvoraussetzungen medienpädagogischer Kompetenz¹.

Am Beispiel der medienerzieherischen Kompetenz sollen im Folgenden zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden (Details und Ergebnisse zu den anderen Kompetenzbereichen s. Blömeke 2000).

¹ Umfassend zu erhebende Bereiche sind grau unterlegt, wenigstens kurz anzusprechende Aspekte sind schraffiert.

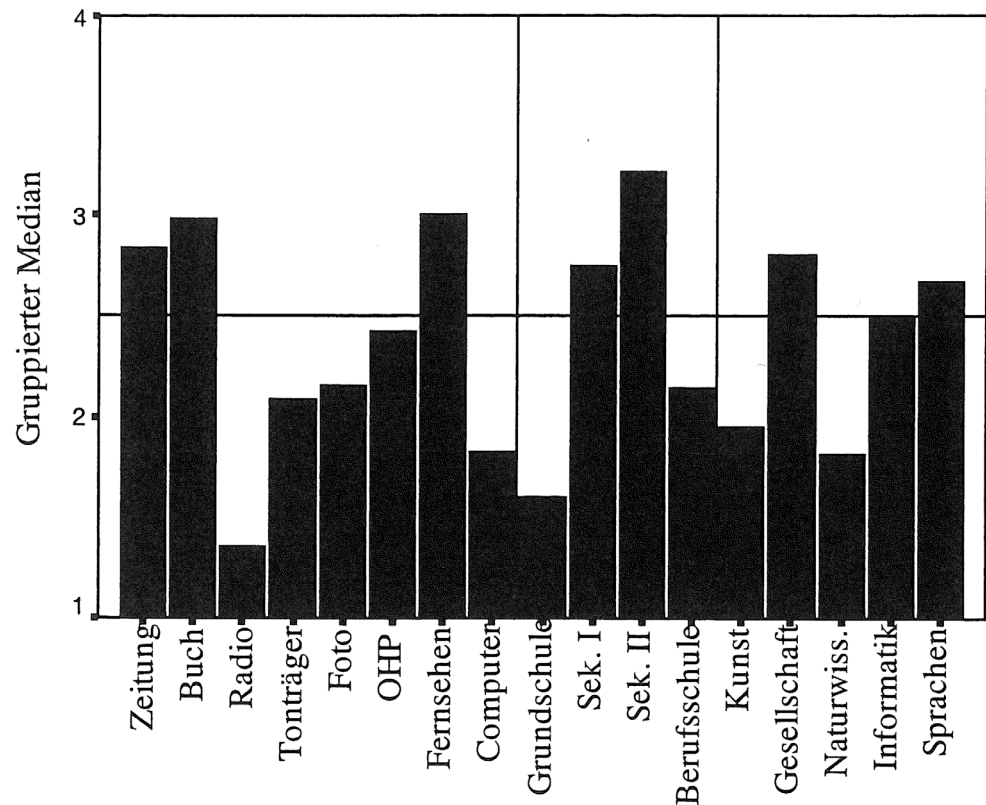


Abb. 5: Erfahrungen der Erstsemester mit Medienerziehung in der Schule. (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft; n = 170).

Die Erfahrungen der Studierenden mit Medienerziehung in der Schule wurden nach Medienarten, Schulstufen und Fächergruppen differenziert erhoben. Bei den Selbsteinschätzungen ging es nicht um die Rekonstruktion tatsächlicher Häufigkeiten, sondern um die rückblickende Wahrnehmung der Studierenden.

Manchmal oder oft werden danach medienerzieherische Erfahrungen nur in Bezug auf Zeitung, Buch und Fernsehen erinnert. Bei den übrigen Medienarten bleiben die Einschätzungen im Mittel zum Teil deutlich in der unteren Skalenhälfte. Bezogen auf die Schulstufen liegt lediglich die Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulwesens deutlich in der oberen Skalenhälfte. Medienerzieherische Erfahrungen in der Grundschule und in der Berufsschule werden nicht oder nur selten erinnert. Was die Fächer angeht, fällt auf, dass vor allem in den künstlerischen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern kaum medienerzieherische Erfahrungen gemacht wurden.

Die medienerzieherischen Erfahrungen, die gemacht wurden, beurteilen die Studierenden sehr positiv, und zwar aus ihrer Perspektive als Schülerinnen bzw. Schüler. Es habe sich immer um interessante Themen gehandelt, und sie seien über die Einflüsse der Medien aufgeklärt worden. Was auffällt ist, dass kaum über Erfahrungen mit Mediengestaltung berichtet wird.

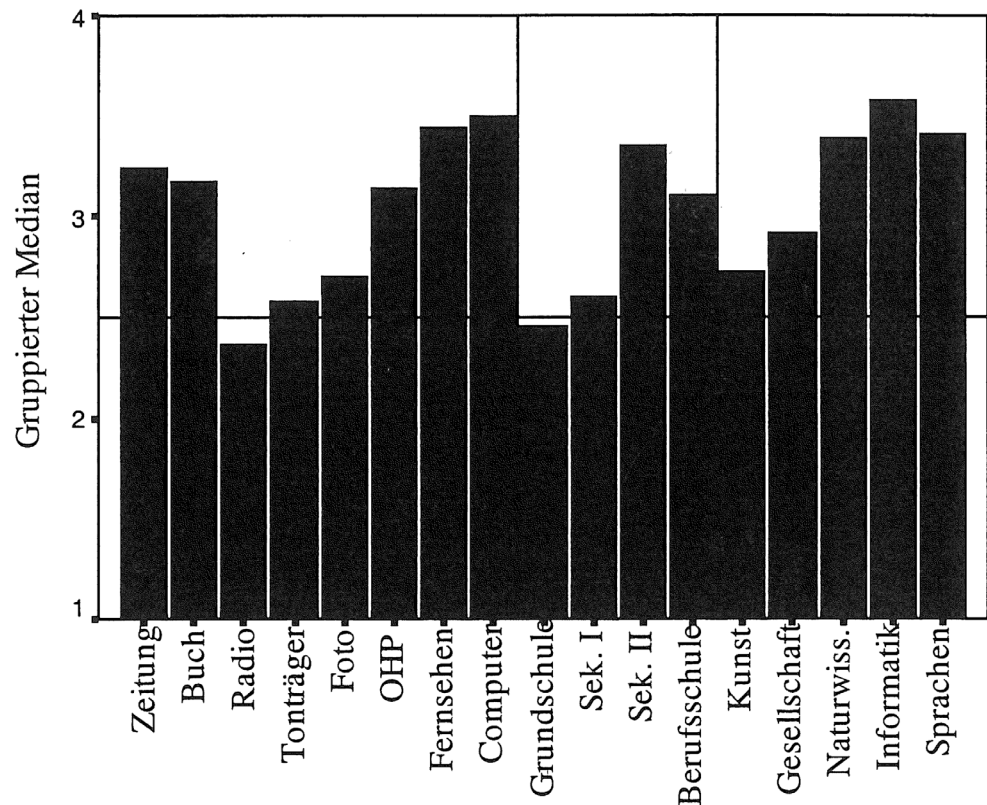


Abb. 6: Einstellungen der Erstsemester zu Medienerziehung in der Schule. (1 = nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig; n = 170).

In einem zweiten Block wurden die Studierenden dazu befragt, ob sie selbst später als Lehrerinnen bzw. Lehrer medienerzieherische Aufgaben wahrnehmen möchten.

Von den Medienarten her gesehen werden entsprechende Tätigkeiten im Mittel für eher wichtig bzw. sogar für wichtig in Bezug auf Computer, Fernsehen, Zeitung und Buch gehalten. Das Radio rangiert dagegen unterhalb der Skalenmitte. Bei den Schulstufen besitzen die Sekundarstufe II und die Berufsschule für die Studierenden eine besondere Bedeutung, um medienerzieherische Aufgaben wahrzunehmen. Die Grundschule rangiert im Mittel dagegen bei weniger wichtig. Fächerspezifisch gesehen werden die künstlerischen Fächer für am wenigsten bedeutsam im Hinblick auf Medienerziehung gesehen. Wichtig erscheinen dagegen Informatik, die Sprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

Betrachtet man nun die Gesamtergebnisse zu den Erfahrungen und den Einstellungen ist festzustellen, dass einerseits die Einstellungen der Studierenden durchweg höhere Mittelwerte erzielen als die Erfahrungen. Nimmt man dann die neuen Medien und das eng damit verbundene Fach Informatik heraus ist andererseits unverkennbar – und das belegen auch entsprechende statistische Prüfungen –, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen eben

diesen Erfahrungen und den Einstellungen der Studierenden zu erkennen ist. Eine Wahrnehmung medienerzieherischer Aufgaben als Lehrerin bzw. Lehrer wird häufig immer dann für besonders wichtig gehalten, wenn auch besonders umfassende Erfahrungen gemacht wurden – und umgekehrt.

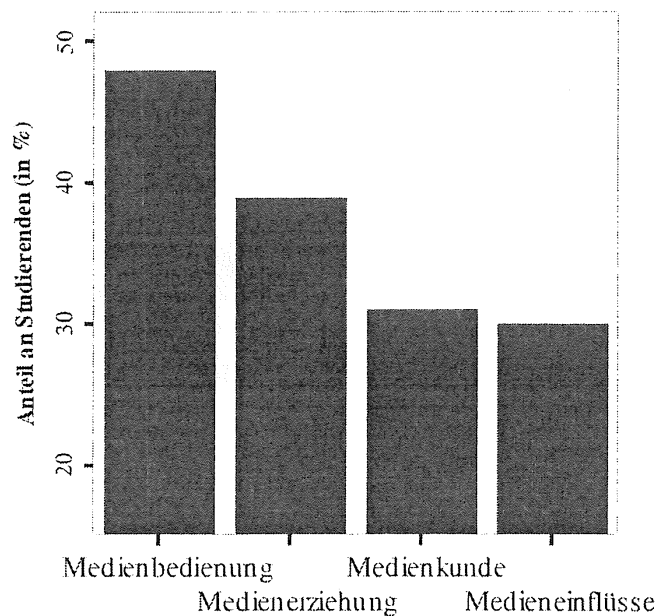


Abb. 7: Erwartungen der Erstsemester an die Lehrerausbildung im Bereich der Medienerziehung (n = 154).

Und was erwarten die Studierenden von der Lehrerausbildung? Die entsprechenden Antworten erfolgen in offener Form, die anschließend codiert werden. Dabei stellt sich heraus, dass die Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz deutlich im Vordergrund steht. Zudem handelt es sich um eine auf instrumentelle Fertigkeiten reduzierte Form der Medienkompetenz. Fast jeder zweite Studierende gibt an, vor allem das Bedienen der Medien lernen zu wollen. Ein knappes Drittel erwartet darüber hinaus den Erwerb medienkundlicher Kenntnisse, die ebenfalls zur eigenen Medienkompetenz gehören. Von immerhin knapp vierzig Prozent der Studierenden kommen im Weiteren allerdings auch Nennungen, die sich der Medienerziehung zuordnen lassen. Ebenfalls auf der Ebene medienpädagogischer Kompetenz befinden sich Nennungen, die sich mit Theorien und Forschungsergebnissen zu den Einflüssen der Medien befassen. Auffällig ist im Übrigen über den gesamten Fragebogen hinweg das hohe Prestige, das die neuen Medien bei den Studierenden genießen.

Die Darstellung der Lernvoraussetzungen abschließend soll noch auf die subjektiven Theorien der Studierenden eingegangen werden, was denn lohnenswerte Ziele für ihren medienerzieherischen Unterricht sein könnten. Die entsprechende Abfrage wurde anhand der historisch feststellbaren medien-

pädagogischen Konzepte formuliert, und zwar jeweils in Form von zwei Ziel-Mittel-Aussagen. Eine davon zielt immer eher auf eine analytische Komponente und eine zweite auf eine handlungsorientierte.

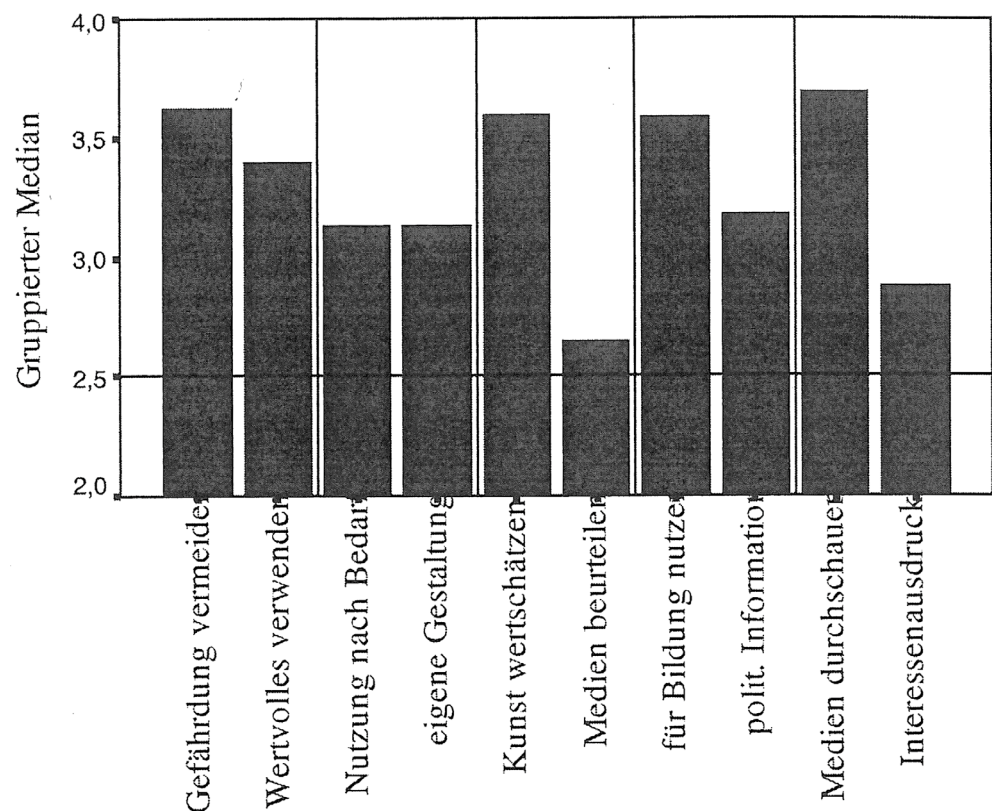


Abb. 8: Medienerzieherische Ziele der Erstsemester. (1 = nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig).

Zentrales Ergebnis ist, dass die Studierenden den beiden bewahrpädagogischen Aussagen „Gefährdungen durch Medien vermeiden“ und „wertvolle Medienangebote nutzen“ im Mittel am stärksten zustimmen. Gleichzeitig stimmen sie den handlungs- und interaktionsorientierten Zielen „die Medienauswahl nach den eigenen Bedürfnissen vorzunehmen“ und „eigene Medienangebote sach-, situations- und nutzergerecht gestalten“ im Mittel am wenigsten stark zu. In Bezug auf die übrigen drei Konzepte der kulturorientierten, der funktionalisierenden und der kritisch-rezeptiven Medienpädagogik sind die Rangfolgen nicht mehr so eindeutig. Was aber auffällt, und das passt zu dem bisher Dargestellten, ist, dass innerhalb der Konzepte eher analytische Komponenten immer deutlich stärkere Zustimmung erfahren als die eher handlungsorientierten.

4. Folgerungen für die Lehrerbildung

Aus dem Dargestellten sollen abschließend Folgerungen für Lehre und Forschung in der Lehrerbildung formuliert werden. Dabei erfolgt wie im vorhergehenden Abschnitt eine Fokussierung auf den Erwerb medienerzieherischer Kompetenz und eine getrennte Behandlung des Erwerbs der basalen Medienkompetenz. Vorab ist darauf hinzuweisen, dass angesichts der studentischen Erwartungen, vor allem *Medienkompetenz* zu erwerben, die Metaebene der Struktur und der Aufgabe medienpädagogischer Ausbildung an der Universität selbst Gegenstand von Lehre sein sollte. Das ist deshalb wichtig, um die Diskrepanz-Erfahrungen, die die Studierenden vermutlich weit über den Medienbereich hinaus machen, aufzufangen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie auch im Medienbereich in Demotivierung und Kritik an einer vermeintlichen „Praxisferne“ Umschlagen.

Für die Entscheidung, welche Medien zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gemacht werden, erscheint es sinnvoll, zunächst an die besonders häufigen Vorerfahrungen der Studierenden mit der Zeitung als Gegenstand des Unterrichts anzuknüpfen und diese Erfahrungen auf andere Medien zu übertragen. Alternativ können die neuen Medien zum Ausgangspunkt medienerzieherischer Lehrveranstaltungen genommen werden, da diesen gegenüber positive Einstellungen der Studierenden vorherrschen. Im Laufe des Studiums sollten die Studierenden aber in jedem Fall Gelegenheit haben, über die Zeitung und die neuen Medien hinaus mit einem breiten Medienspektrum und den jeweiligen Chancen zur Medienerziehung in Berührung zu kommen. Im Rahmen eines eigenen Lehrangebotes für jede Schulstufe könnte dabei berücksichtigt werden, dass in der Grundschule noch weniger Erfahrungen mit medienerzieherischen Projekten gemacht wurden als in den übrigen Schulformen, so dass hier mit besonders großen Vorbehalten gegenüber medienerzieherischen Vorhaben gerechnet werden muss. Bedenkt man gleichzeitig, dass die Studierenden auch besonders wenig Erfahrung mit auf das Radio bezogener Medienerziehung gemacht haben, Radio und Kassetten sich bei Kindern aber großer Beliebtheit erfreuen, scheint das Angebot einer Lehrveranstaltung zur auditiven Kommunikation für das Primarstufenstudium als Vertiefungsmöglichkeit besonders sinnvoll zu sein.

In Bezug auf die konkreten Lehrinhalte gehört es zur Aufgabe der Universität, die wissenschaftlichen Grundlagen medienerzieherischer Kompetenz zu legen. Auf das erziehungswissenschaftliche Studium kommt dabei der Aufbau einer ersten kognitiven Struktur bei den Lehramtsstudierenden zu. Medienerziehung stellt sich als ein Thema dar, dem von den Studierenden eine eher geringe Bedeutung zugeschrieben wird. Daraus ergibt sich die Aufgabe, den Unterrichtsgegenstand „Medienerziehung in der Schule“, seine Bedeutung und die Funktion des Erwerbs bestimmter Kenntnisse stärker in das Bewusstsein der Studierenden zu heben. Vor diesem Hintergrund gelingt es dann vermutlich auch besser, sie mit Konzepten zur Medienerziehung und

Informationstechnischen Grundbildung vertraut zu machen. Hierzu gehört eine exakte Klärung des Begriffs der „Medienkompetenz“ – als Ziel medienerzieherischer Bemühungen – sowie die Frage danach, was Schülerinnen und Schüler im Medienzusammenhang konkret lernen sollen. An den negativen Bewertungen der eigenen medienerzieherischen Vorerfahrungen durch einzelne Studierende wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang auf eine Problematik im Besonderen einzugehen ist: dass in medienerzieherischen Unterrichtseinheiten möglicherweise liebgewonnene Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler angegriffen werden, so dass es hier als Lehrperson sensibel zu sein gilt. Da sich die einzelnen theoretischen Ansätze zur Medienerziehung durchaus stark unterscheiden, sollten verschiedene Ansätze vorgestellt, diskutiert und bewertet werden (z.B. von Baacke, Tulodziecki und Schulz-Zander). Auf diese Weise können die „Blindstellen“ der einzelnen Ansätze erkannt werden. Im Interesse einer fachlichen Kontextuierung – damit die Studierenden medienpädagogische Intentionen später in ihren Unterrichtsfächern auch tatsächlich umsetzen können – ist darüber hinaus die Entwicklung von Themen wichtig, die jeweils Anknüpfungspunkte für die Realisierung der Erziehungsaufgaben bieten.

In didaktisch-methodischer Hinsicht machen die dargestellten Ergebnisse zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden darauf aufmerksam, wie bedeutsam es ist, ihre subjektiven Theorien aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Nur so dürfte es möglich sein, die Tradierung von veralteten medienpädagogischen Konzepten zu verhindern. Angesichts des engen Zusammenhangs von Einstellungen und Erfahrungen gilt aber auch, dass die Studierenden neue Erfahrungen machen. Erst so können sie vermutlich eine wirksame Bereitschaft entwickeln, selbst in Bereichen tätig zu werden, die sie noch nicht erlebt haben. In diesem Zusammenhang kommt den Schulpraktischen Studien eine wichtige Bedeutung zu. Sie bieten einerseits eine gute Gelegenheit, subjektive Theorien zu reflektieren und neue Erfahrungen zu machen. Zudem kommen die Studierenden mit der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen in Berührung und sie können möglicherweise medienbezogene Auswirkungen auf die Vorstellungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht beobachten.

Obwohl eine den Erwartungen der Studierenden entsprechende bildungspolitische Tendenz zu verzeichnen ist, kann es nicht Ziel von Lehrerbildung sein, den Studierenden Medienkompetenz im Studium beispielsweise durch den Erwerb eines Internet-Führerscheins zu vermitteln (zumindest nicht innerhalb des regulären Studien Volumens), da dies auf Kosten der eigentlichen Aufgabe der Universität – wissenschaftliche Grundlagen zu legen und Methoden zu vermitteln – gehen würde. Um aber die notwendigen Voraussetzungen für die zentrale Auseinandersetzung mit Medienerziehung und Mediendidaktik im Lehramtsstudium zu schaffen, muss die Hochschule die Chance dazu einräumen, dass Defizite ausgeglichen werden können. Vielen Studierenden fehlen vor allem mediengestalterische Erfahrungen und systematische Kenntnisse, aber auch tiefer gehende Fertigkeiten. Gut geeignete

universitäre Orte zum Ausgleich dieser Defizite sind Medienwerkstätten, in denen Erprobungen stattfinden können. Hochschuldidaktisch innovativ wirken solche Werkstätten zudem, wenn sie Gruppenlernprozesse fördern.

Abschließend soll festgehalten werden, dass das Messinstrument, das ich hier vorgestellt habe, auch als Diagnose-Instrument genutzt werden kann, um die medienpädagogische Kompetenz der Studierenden zu überprüfen. Regelmäßige Wiederholungen solcher Erhebungen bei derselben Population im Laufe ihrer Berufsbiographie einerseits und bei den folgenden Studierendengenerationen an der selben Stelle des Studiums andererseits würden zudem interessante Auskünfte über den Prozess der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz und über Trends geben. Auf diese Weise könnten bestehende Lücken in der medienpädagogischen Forschung geschlossen werden.

Literatur

- Blömeke, S.: Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München 2000.
- von Hentig, H.: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim/ Basel 2002.
- Middendorff, E.: Computernutzung und Neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) durchgeführt von HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: BMBF 2002.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft. Neue Medien in der Lehrerbildung. Frechen 1/2000 (= Schriftenreihe Schule in NRW; 9032).
- Tulodziecki, G.: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn 1997.