

Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung

Mandy Schiefner-Rohs

Die Bedeutung von Medienkompetenz in einer von Medien geprägten Welt wird mittlerweile kaum mehr bestritten, auch wenn immer noch national wie international Diskussionen um das Begriffsverständnis von Medienkompetenz geführt werden (vgl. z.B. Richardson, 2007; Schorb, 2009). Medienkompetenz gilt seit mehreren Jahren als wichtige Kompetenz in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung. Schon früh ist dabei auch die Rolle der Schule bei der Vermittlung von Medienkompetenz thematisiert worden und in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses gerückt.

Im Rahmen der schulischen Vermittlung von Medienkompetenz spielt die Lehrperson und ihre eigene Kompetenz eine zentrale Rolle. So gibt es Forderungen, dass Medienkompetenz in alle Fächer integriert werden sollte (beispielsweise Herzig, 2007). Dies bedingt aber, dass Lehrende selbst über Medienkompetenz verfügen müssen (vgl. Herzig, 2007, S. 286), so dass sich die Frage nach der angemessenen Integration von medienpädagogischer Kompetenz schon im Lehramtsstudium stellt, und zwar sowohl im erziehungswissenschaftlichen Grundlagensstudium als auch im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung. Gerade die eigene Erfahrung mit Medien prägt die Einschätzung möglicher positiver oder negativer Effekte von Medien gerade bei Lehramtsstudierenden, wie z.B. Blömeke (2003a, 2003b) nachwies. Doch es reicht nicht nur aus, selbst medienkompetent zu sein, man muss Medienkompetenz auch vermitteln können. Im Rahmen der Lehrerausbildung führt Blömeke (2000) den Begriff der medienpädagogischen Kompetenz ein, der sich in unterschiedliche Facetten aufgliedert, die vor allem im Rahmen des Lehramtsstudiums vonnöten sind.

1 Medienpädagogische Kompetenz in der Lehrerbildung

Während die Förderung von Medienkompetenz durchaus Einzug in die Lehrpläne an Schulen gehalten hat, wie Eschenauer (1989) und Kammerl und Ostermann (2010) zeigen, ist eine angemessene Berücksichtigung von medienpädagogischen Lehr-Lerninhalten innerhalb der universitären Lehrerausbildung bisher weniger selbstverständlich (vgl. Herzig, 2007, S. 283). Dies liegt nach Ansicht von Herzig zum einen an strukturellen Gründen wie der Organisation der Lehrerbildung, die als Querschnittsaufgabe an Universitäten angesiedelt ist, zum anderen auch an disziplinären Gründen, denn nur wenige Lehrstühle im Bereich der Lehrerbildung verfügen über ein medienbezogenes Profil. Dies hat sich auch bis heute wenig geändert. So erstaunt es nicht, dass Untersuchungen (z.B. Blömeke, 2001, 2003b; Biermann, 2008) zum Ergebnis kommen, dass (angehende) Lehrende kaum über geeignete Kompetenzen im Bereich Medienpädagogik und damit wenig medienpädagogische Kompetenz verfügen.

Dabei stellt sich die Frage, wie diese Kompetenzen im Rahmen der Lehrerausbildung vermittelt und erworben werden. Neben der inhaltlichen und prozessorientierten Analyse des Lehramtsstudiums ist in einem ersten Schritt zu fragen, an welcher Stelle medienpädagogische Kompetenzen formal strukturell verankert sind, um sich dann in einer vertieften Analyse der Lehrerausbildung in seiner gesamten Komplexität, d.h. der genauen Betrachtung der universitären Lehre vor Ort, zu widmen. Gefragt wird im Rahmen dieses Artikels also lediglich in einem ersten Schritt nach der formalen Verankerung: Wo haben Lehramtsstudierende die potenzielle Chance, mit Fragen der Medienpädagogik konfrontiert zu werden? Sind diese Themen in der Lehrerbildung strukturell und in Rahmenvorgaben integriert, oder liegt es allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrerbildner, diese Kompetenzen in ihre Lehre zu integrieren?

2 Lehrerbildung und Medienpädagogik

Lehrerbildung, Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz ist keine neue Verbindung. Schon seit den 90er Jahren werden Lehrende immer wieder mit der Anforderung konfrontiert, Medien mehr und besser in den Unterricht zu integrieren – und somit richteten sich erste Blicke auf die Lehrerbildung (z.B. Bund-Länder-Kommission, 1994, KMK, 1995). An dieser Fokussierung hat sich auch nach über zehn Jahren wenig geändert, wie ein Blick in die aktuelle Expertise zur Medienbildung (BMBF, 2010, S. 13) deutlich macht:

„Gerade in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung fehlt es bislang in nahezu allen Bundesländern an einer verbindlichen Mediengrundbildung. Für alle Lehramtsstudierenden muss – unabhängig von fachspezifischen Vertiefungen – eine Mediengrundbildung gewährleistet sein (Medienkompetenz als Querschnittskompetenz im Rahmen der Verknüpfung von bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen/ -didaktischen Kompetenzbereichen).“

Diese Mediengrundbildung scheint damit immer noch nicht in der Lehrerbildung verankert zu sein. Dabei ist dies eine wichtige Voraussetzung, sollen im späteren schulischen Unterricht Medien adäquat eingesetzt werden. Denn die Einstellung von Lehrpersonen hinsichtlich Medien und deren Einsatz im Unterricht verändert sich, haben sie Medien nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch kennen gelernt: Erfahrung wirkt sich hier positiv auf die Einstellung aus (vgl. u.a. van Braak, 2001). Allerdings fällt auf, dass Studierende des Lehramtsstudiums nach Eigenauskunft wenig Erfahrung mit Medien im Studium haben. Eine aktuelle Hisbus-Untersuchung von Kleimann, Özkilik, & Göcks (2008) untersucht die Einschätzung des Vorhandenseins von Medien im Studium. Die Ergebnisse werden auch nach Studienfächern aufgeteilt, so dass Studierende des Bereichs Lehramt als eigene Untergruppe vorliegen. Fragt man Lehramtsstudierende (N=527) nach den Medien,¹ die Lehramtsstudierende auch in ihrem Studium nutzen, geben bei vielen Fragen meist die Hälfte und mehr Studierende an, dass die erfragte Medienform (von elektronischen Vorlesungsaufzeichnungen über Blogs und Wikis bis hin zu computergestützten Prüfungen) im Rahmen ihres Studiums nicht angeboten wird. Nach vielen Jahren der Förderung von digitalen Medien in Schulen und Hochschulen ist es scheinbar nicht gelungen, diese auch in der Lehrerbildung zu verankern bzw. diese für Studierende innerhalb ihres Studiums sichtbar zu machen. Weiterhin ist erstaunlich, dass die meisten Studierenden angeben, selbst beim Vorhandensein von digitalen Medien diese nicht zu nutzen, obwohl sie als durchaus nützlich für ihr Studium eingeschätzt werden. Im Vergleich zu allen Befragten ragen die Lehramtsstudierenden bei dieser Aussage negativ aus der Masse.

Diese Befunde der mangelnden Sichtbarkeit bzw. Wahrnehmung durch die Studierenden von Medien im Rahmen des Lehramtsstudiums stellt die Frage, wie denn eigentlich Medien und damit verbunden medienpädagogische Kompetenz formal-strukturell im Rahmen des Lehramtsstudiums sichtbar sind. An welchen Stellen im Studium müssen sich Studierende mit Medien auseinandersetzen, bzw. andersherum gefragt: Wo wird medienpädagogische Kompetenz, die Fähigkeit, die im Umgang mit Medien für Lehramtsstudierende zentral ist, formal-strukturell verankert, so dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass dieses auch umgesetzt wird?

Nun ist also zu fragen, wie Medien und vor allem medienpädagogische Kompetenz in die Lehrerbildung integriert sind. Bisherige Beobachtungen sprechen dafür, dass der Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung nur an wenigen Stellen Rechnung getragen wird. Es gibt zwar an vielen Universitäten mittlerweile Zertifikatsstudiengänge² oder Zusatzmodule, jedoch liegt die Annahme nah, dass diese von Studierenden besucht werden, die ein Interesse am Thema haben. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollte jedoch gerade die „normale“ Lehrerausbildung im Vordergrund stehen und nicht spezialisierte Programme, die sich an interessierte Studierende wenden.

Einschätzungen gehen davon aus, dass in den grundständigen Curricula Medienthemen fakultativ behandelt werden und je nach Fächerkombination sehr stark divergieren (Billes-Gerhart et al., 2006). Ebenso geschieht eine Vermittlung von medienbezogenen Kompetenzen arbiträr und nicht systematisch durch die Integration in Curricula und Berufspraktika (ebd.). Somit gibt es die Befürchtung, dass Lehramtsstudierende zumindest bisher kaum über geeignete Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenz verfügen. Allerdings sind die meisten Untersuchungen schon einige Jahre alt und mit der Reform der Lehrerbildung im Rahmen der Umstellung auf Bachelor und Master sowie unvermindert starker Wichtigkeit von medienpädagogischer Kompetenz haben sich Chancen ergeben, Medienthemen besser im Curriculum der Lehrerbildung zu verankern.

3 Erhebungsdesign und Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Ausgehend von den in Kapitel 2 aufgeworfenen Fragen werden für die vorliegende Untersuchung Dokumente der Lehrerbildung dahingehend untersucht, wie Aspekte der Medienpädagogik darin formal festgeschrieben sind. Ziel ist es herauszufinden, ob und wie medienpädagogische Kompetenzen in der Lehrerbildung verbindlich in Rahmenstrukturen oder situativ in konkreten Angeboten sichtbar werden. Die Frage des vorliegenden Beitrags zielt dabei *nicht* auf die Analyse der konkreten Situation in der Lehrerbildung vor Ort an der Universität bzw. in der Lehre ab, sondern prüft lediglich die Voraussetzungen in Form von Nennungen in den ordnenden Dokumenten der Lehrerbildung.

Ordnernde Dokumente auf Ebene der Hochschulen wie Curricula, kodifizierte Studienbedingungen wie Studien- oder Prüfungsordnungen (als wichtigste formalisierte Instrumente der Studiengangsentwicklung) stellen

1 Dabei wurde in dieser Studie nur nach digitalen Medien mit dem Fokus auf Web 2.0 gefragt. Medien wie Film, Overhead oder Wandtafel wurden nicht erhoben, dürften aber gerade für die Zielgruppe der angehenden Lehrpersonen relevant sein.

2 Leider wurden einige dieser Zertifikatsstudiengänge wieder eingestellt.

eine Grundlage für die Verankerung von Lerninhalten dar und beeinflussen Lehren und Lernen (vgl. Wildt, 1993, S. 310). So sollte in Studienordnungen beispielsweise neben dem Inhalt auch der pädagogische Aufbau ablesbar sein³ (vgl. Brinckmann et al., 2002, S. 46), während Vorlesungsverzeichnisse einen Überblick bzw. eine Zusammenfassung der Inhalte der jeweiligen Veranstaltung während eines Semesters geben. Diese Nennungen haben einen Einfluss auf Lehren und Lernen, denn beispielsweise wirken sich Themenbereichskataloge in Prüfungsordnungen auf die Definition von Lehrveranstaltungsinhalten aus (Wildt, 1993, S. 311), während der Zusammenhang zwischen Prüfungen und Studiengang meist eher implizit ist.

Da also die Studien- und Prüfungsordnungen sowie Vorlesungsverzeichnisse zum einen Auswirkungen auf den Inhalt und die Gestaltung des Studiums haben und zum anderen schriftliche, d.h. festgehaltene Aussagen treffen, welche Inhalte und Ziele vermittelt bzw. erreicht werden sollen, wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das Vorgehen der Dokumentenanalyse dieser Dokumente gewählt, wohlwissend, dass diese in ihrer Aussagekraft begrenzt sind (vgl. Kapitel 4.2) und nur einen sehr kleinen Ausschnitt eines komplexen Wirkungsgefüges darstellen.

3.1 Stichprobe

Das Auswählen weniger Fälle oder Datenteile steht im Verdacht, jeweils die Fälle zu nennen, welche die eigene Meinung belegen (vgl. Oswald, 2003, S. 72). Somit ist vor allem bei qualitativen Studien der Auswahl der zu untersuchenden Fälle eine hohe Bedeutsamkeit beizumessen, „damit man angeben und glaubhaft machen kann, auf welche anderen Fälle die Ergebnisse übertragbar sein sollen, wofür sie exemplarisch und wofür sie generalisierbar sind [...]“ (Oswald, 2003, S. 73). Zugrunde lagen dieser Studie Dokumente unterschiedlicher Art, die schrittweise im Rahmen eines theoretical sampling (Flick, 2006) gewonnen wurden. Als Grundgesamtheit dienen Referenzdokumente der Lehrerbildung an drei deutschen Universitäten. Konkrete Dimensionen des theoretical sampling (Wegener & Mikos, 2005, S. 177) waren neben dem Profil der Lehrerbildung die Größe der Lehrerbildung der Hochschulen sowie die Lage in unterschiedlichen Bundesländern.

Für die Analyse wurden drei Universitäten ausgewählt: eine Universität, die in ihrem Profil der Lehrerbildung explizit Medien als Schwerpunkt angibt und dies in der Lehrerbildung strategisch umzusetzen versucht (Universität Hamburg mit dem prioritärem Thema der Neuen Medien). So ist anzunehmen, dass vor allem in der Universität mit starker Betonung von Medien eine Beschäftigung mit Medien und medienpädagogischer Kompetenz in einem verstärkten Maße stattfindet und so eine mögliche Profilierung Früchte trägt. Die Universitäten Duisburg-Essen sowie Konstanz verfügen nicht über einen Medienschwerpunkt und können daher als Normfälle für die Lehrerausbildung gesehen werden. Sie wurden aber aufgrund der Lage und Größe hinzugenommen, denn universitäre Bildung ist Ländersache. Daher liegt es nahe, auch Universitäten zu betrachten, die in unterschiedlichen Bundesländern liegen. Als drittes Element gilt die Größe der Lehrerbildung im Vergleich zur Gesamtstudierendenzahl. So ist anzunehmen, dass an größeren Universitäten in der Lehrerausbildung die Beschäftigung mit Medien und Medienpädagogik vielleicht aufgrund der Ressourcen und Synergien leichter zu bewältigen ist als an kleinen Universitäten bezogen auf die Lehrerbildung in Bezug zur Gesamtstudierendenzahl.

In die Analyse flossen insgesamt 90 Dokumente⁴ aus den ausgewählten Universitäten sowie Empfehlungsdokumente zur Lehrerausbildung ein. Diese bestanden aus Prüfungsordnungen, Studienordnungen sowie kommentierten Vorlesungsverzeichnissen aus den Studienjahren WS 07/08 bis WS 09/10. Dabei weisen die Dokumente einen unterschiedlichen Charakter auf: Studien- und Prüfungsordnungen regeln den Ablauf des Lehramtsstudiums, so dass in diesen Dokumenten recht verbindlich Anforderungen und Bedingungen des Studienverlaufs aufgezählt werden. Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse geben hingegen Informationen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen und dienen den Studierenden als Basis, um Lehrveranstaltungen auszuwählen. In allen drei Dokumentenarten können Medienthemen verankert sein: in ersteren verbindlicher und eher als Fähigkeiten, die im Rahmen des Studiums erworben werden sollten, in Vorlesungsverzeichnissen werden meist die Inhalte der Veranstaltungen ausgestaltet und Medien können Inhalt, aber auch die Form der Veranstaltung betreffen.

Als Empfehlungsdokumente wurden zudem acht Dokumente in die Analyse integriert, die sich auf Bundes- oder Landesebene Empfehlungen zur Lehrerbildung geben, so z.B. „Standards der Lehrerbildung“, „Kerncurriculum Fachdidaktik“ oder „Zur Rolle der Medienpädagogik in der Lehrerbildung“ usw. Diese Dokumente haben empfehlenden Charakter für die Lehrerbildung über die jeweiligen Landesgrenzen hinaus.

Die Kodierung geschah induktiv aus den vorliegenden Texten heraus, um der besonderen Sprache, die in den unterschiedlichen Dokumenten (von kommentierten Vorlesungsverzeichnissen über Prüfungs- und Studienordnungen) vorherrschte, gerecht zu werden. Es wurde versucht, die gefundenen Textstellen eindeutig, d.h.

3 Allerdings erfüllen nicht alle Studienordnungen diesen Forderungen, wie Brinckmann et al. (2002, S. 46) konstatieren: Von einer Stoffmenge bis hin zu Machtansprüchen und wissenschaftlichen Methoden werden Lernende und Lehrende überfordert.

4 Diese Dokumente stellen jedoch nur eine Auswahl aus dem umfangreichen Gesamtkorpus aller verfügbaren Dokumente dar.

mit nur einem medienpädagogischen Kompetenzfeld zu kodieren. Doppelt kodiert wurde nur hinsichtlich der Medienart (digitale Medien, Film, usw.) und speziellen Formen der Verankerungen (z.B. „Medien in Leistungsnachweisen“) oder einer Verankerung innerhalb des fachdidaktischen- oder allgemein-erziehungswissenschaftlichen Teils der Lehrerbildung. Diese in der ersten Phase gewonnenen Codes wurden den von Blömeke (2000) in die Diskussion eingebrachten medienpädagogischen Kompetenzcluster der Lehrerbildung (vgl. Abb. 2) zugeordnet, da dies die bisher umfassendste empirische Analyse medienpädagogischer Kompetenzen von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum darstellt.

Übersicht über die Elemente medienpädagogische Kompetenz



Abbildung 1: Elemente medienpädagogischer Kompetenz (Blömeke, 2000, S. 377)

Dabei ist zu anmerken, dass eine eindeutige Operationalisierung der Begriffe im Bereich der Medienpädagogik schwierig ist (Blömeke, 2000). Somit bleibt die genaue Zuordnung zu den einzelnen Kompetenzbereichen ein Stück weit Interpretationsleistung des Forschenden. Im Folgenden wurde versucht, die Unterpunkte, die Blömeke als mögliche Operationalisierungen der jeweiligen Kompetenz angibt, mit den induktiv gefundenen Codes zusammenzuführen und dann aus den gefundenen Bereichen Familien in Form von Teilkompetenzen medienpädagogischer Fertig- und Fähigkeiten in Kodfamilien zusammenzufassen. Die so gewonnenen Daten wurden zum einen quantitativ, zum anderen aber vor allem qualitativ betrachtet.

3.2 Quantitative Betrachtung

In einem ersten Schritt wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse eine lexikalische Analyse mit den medienpädagogischen Kompetenzen über die gesamten Dokumente durchgeführt und quantifiziert, um einen ersten

Überblick über die Verteilung der Kompetenzbereiche über die gesamten Dokumente hinweg zu erlangen (Kuckartz, 2007, S. 129). Unter quantitativen Betrachtung der Dokumente (Ehrenspeck, Geimer & Lepa, 2008) fällt auf, dass die einzelnen Kompetenzbereiche innerhalb der Dokumente unterschiedlich oft genannt werden:

mediendidaktische Kompetenz	275 Zitate über alle Dokumente
eigene Medienkompetenz	96 Zitate über alle Dokumente
sozialisationsbezogene Kompetenz	16 Zitate über alle Dokumente
medienerzieherische Kompetenz	13 Zitate über alle Dokumente
Schulentwicklungscompetenz	0 Zitat über alle Dokumente

Dabei werden, wie man sieht, nicht alle Kompetenzbereiche abgedeckt. So ist der Kompetenzbereich der Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang aus den Dokumenten nicht ersichtlich geworden. Dies heißt nicht, dass Schulentwicklung kein Thema ist, sondern nur, dass dies im Dokumentenkörper nicht im Zusammenhang mit Medien genannt wird.⁵

Auffallend häufig wird medienpädagogische Kompetenz vor allem auf digitale Medien bezogen (115 x eine direkte Nennung digitaler Medien), weniger häufig kommt das Medium Film- bzw. Video zur Sprache (29), ganz zum Schluss folgt die Nennung von Medien wie Bild und Buch (6).

Neben der quantitativen Betrachtung sind die Dokumente einer qualitativen Analyse unterzogen worden. Dabei interessierte vor allem, welche medienpädagogische Kompetenzen in den Dokumenten auf welche Art verankert sind: zum einen in Abhängigkeit zum Dokumententyp, zum anderen in der Art und Weise der Integration (z.B. oberflächlich oder ausgereift) bis hin zur Analyse des Ortes der Nennung (z.B. in der Fachdidaktik oder im erziehungswissenschaftlichen Grundlagenstudium). Diese Aspekte liefern wichtige Hinweise darauf, wie medienpädagogische Kompetenzen verankert sind und welchen Stellenwert sie formal in der Lehrerbildung haben.

3.3 Mediendidaktische Kompetenz

Mediendidaktische Kompetenz bezeichnet Blömeke (2000, S. 157) als „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr-Lernformen und deren Weiterentwicklung und ordnet ihnen die Unterkategorien Einsatz von Medien und Informationstechnologien als Werkzeug und Mittel im Unterricht sowie die Gestaltung und Weiterentwicklung schulischer Lehr-Lernformen“ (ebd., S. 157). Mediendidaktische Kompetenz bezieht sich damit genuin auf das Handlungsfeld des Unterrichtens sowie den Medieneinsatz in Lehr-Lernprozessen.

3.3.1 Mediendidaktische Kompetenz in länderübergreifenden Dokumenten

Mediendidaktische Kompetenz ist die Kompetenz, die in den meisten der länderübergreifenden Dokumente erwähnt wird. Im Dokument „Standards der Lehrerbildung“ heißt es z.B.:

„Die Absolventinnen und Absolventen kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.“ (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, 85:85)

Auch in fachdidaktisch orientierten länderübergreifenden Dokumenten ist mediendidaktische Kompetenz das Ziel der einzelnen Fachausbildungen, in denen die Lehramtsstudierenden z.B. Unterrichtsmedien gestalten sollen (z.B. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 248:248).

Mediendidaktische Kompetenz in der Lehrerbildung findet sich nicht nur in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Dokumenten, sondern praktisch in allen fachdidaktischen Konzepten, von der Biologie bis zur Informatik.

3.3.2 Mediendidaktische Kompetenz in universitären Dokumenten

⁵ So findet man etwa Textstellen, die Schulentwicklung im Allgemeinen thematisieren, z.B. „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.“ (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 28:28)

Unter quantitativen Gesichtspunkten (vgl. Kapitel 3.2) fällt auf, dass diese Kompetenz ebenso wie in den länderübergreifenden Dokumenten auch in den universitären Dokumenten die am häufigsten genannte Kompetenz von Lehrpersonen ist. Dies spiegelt auch sonstige Ansprüche und Erwartungen an den Lehrerberuf, bei denen die Wissensvermittlung und somit die didaktische Komponente der Tätigkeit im Fokus steht.

Im Rahmen mediendidaktischer Kompetenzen unterscheiden sich die einzelnen Beiträge stark in der *Ausgestaltung der Nennungen*, von allgemeinen Hinweisen wie z.B. der bloßen Nennung der Veranstaltung „Lehren und Lernen mit Medien“ (Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis für alle Lehramtsstudierenden Wintersemester 2007/08 Pädagogik / Pädagogische Psychologie, Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium Fachdidaktik, Universität Konstanz, 95:96) oder Aussagen wie „Theorien und Konzepte zu Medienpädagogik sowie zum Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) zur Unterstützung des Lernens (...)“ (ebd., 180:181) bis hin zu differenzierten Inhaltsangaben in verschiedenen Fachdidaktiken (z.B. Fächerspezifische Vorgaben Didaktisches Grundlagenstudium Mathematik für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen Universität Duisburg-Essen, 47:52).

Weiterhin gibt es an allen drei Universitäten spezielle Veranstaltungen zu mediendidaktischen Themenbereichen wie z.B. diverse Einführungen in die Mediendidaktik, die sich als Veranstaltungsform nur diesem Teil medienpädagogischer Kompetenz widmen (vgl. Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis für alle Lehramtsstudierenden Wintersemester 2007/08 Pädagogik/Pädagogische Psychologie, Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium Fachdidaktik der Universität Konstanz, 95:96 Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis für alle Lehramtsstudierenden Wintersemester 2008/2009 Pädagogik/Pädagogische Psychologie Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium, Fachdidaktik Universität Konstanz, 187:188, ebd., 213:219 oder Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 3234:3242 Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2008 Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, 936:938).

Interessant ist dabei, dass Mediendidaktik nicht nur auf neue bzw. digitale Medien fokussiert wird, sondern an einigen Stellen auch andere *Medienarten* im Bereich mediendidaktischer Fragestellungen thematisiert werden, wie z.B. Film- bzw. Videoarbeit oder aber auch das klassische Lehrbuch (Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis SoSe2007, Universität Duisburg-Essen, 1321:1321).

Wenig verwunderlich ist es, dass man die mit Abstand meisten Nennungen in den kommentierten Vorlesungsverzeichnissen findet, da die *Textsorte* „kommentiertes Vorlesungsverzeichnis“ gegenüber Studien- und Prüfungsordnungen ausführlicher und detaillierter auf konkrete Inhalte einzelner Veranstaltungen eingehen kann, während Studien- und Prüfungsordnungen das Studium als Ganzes und eher die zu erwerbenden Kompetenzen im Blick haben. Untersucht man separiert die Studienordnungen, so taucht medienpädagogische Kompetenz nur in den Dokumenten der Universität Hamburg auf. In allen anderen Studienordnungen sind keine mediendidaktischen Kompetenzen verortet, ebenso wenig wie in Prüfungsordnungen darauf eingegangen wird.

Mediendidaktische Elemente finden sich dabei nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums, sondern auch in der *Fachdidaktik*, in unterschiedlichen Fächern, von Spanisch über Deutsch bis hin zu Mathematik und Biologie. Fast jedes Fach hat in unterschiedlich tiefer Form mediendidaktische Inhalte integriert, von der einfachen Nennung (z.B. „Lehren und Lernen mit Medien“ (Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis für alle Lehramtsstudierenden Wintersemester 2007/08 Pädagogik / Pädagogische Psychologie, Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium Fachdidaktik, Universität Konstanz, 95:96) bis hin zur differenzierten Betrachtung. Allerdings sind neben Informatik im Fach Deutsch mit Abstand am meisten medienpädagogische Fragestellungen integriert (wie z.B. Studienordnung für das Unterrichtsfach Deutsch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Duisburg-Essen vom 12. Dezember 2006, 103:103; ebd., 185:185; Anlage Prüfungsfächer zur Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Universität Konstanz 114:118; ebd., 126:126; KommVV der Fachschaftsrat Diplom Pädagogik SoSe 2007 Duisburg-Essen, 103:108).

Die generelle Verankerung in mehreren Fachdidaktiken decken sich mit den in den länderübergreifenden Dokumenten integrierten Zielvorstellungen von mediendidaktischer Kompetenz im Rahmen der Ausbildung.

Fächert man nun diese Kompetenz, wie Blömeke (2000, S. 157) vorschlägt, in Einsatz von Medien als Werkzeug und Mittel im Unterricht sowie die Gestaltung von Lehr-Lernformen auf, so zeigt sich, dass vor allem der erste Bereich in den Dokumenten abgedeckt ist: Im Rahmen mediendidaktischer Kompetenz geht es vor allem um den Einsatz von Medien als Werkzeuge und Mittel. Gerade der Beurteilung und Analyse von Unterrichtsmedien wird viel Raum beigemessen, ähnlich auch der Produktion von Unterrichtsmedien. Lehrende sollen unter mediendidaktischer Perspektive vor allem Lehr-Lernmedien auswählen, beurteilen und in den Unterricht einordnen können (Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis WS07/08, Universität Hamburg, 108:20, Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2292:2294 oder 3481:3488; Studienordnung für das Studium des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen Biologie der Universität Duisburg-Essen, 297:2). Diese Teilkompetenzen sind häufig im Rahmen der kommentierten Vorlesungsverzeichnisse und der Fachdidaktik verankert, auch hier sind die Fächer Deutsch und Informatik führend, es finden sich aber

auch andere fachdidaktische Verankerungen wie z.B. in weiteren sprachlichen Fächern (Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 4456:4465).

Die Fähigkeit zur Gestaltung weiterentwickelter schulischer Lehr-Lernformen, die umfassender ist als die bloße Betrachtung von Medien als Werkzeuge im didaktischen Setting, wird meist nicht explizit erwähnt, sondern findet sich innerhalb der Betrachtung mediendidaktischer Fragestellungen und Werkzeuge integriert, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Digitale Werkzeuge und virtuelle Lernumgebungen im unterrichtlichen Einsatz

Inhalte: Im Rahmen des ISP lernen die Studierenden digitale Werkzeuge und virtuelle Lernumgebungen kennen und gehen der Frage nach, wie diese in der Schule in ausgewählten Fächern der Mittelstufe pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden können. (...).

Lernziel: Die Studierenden kennen ausgewählte Beispiele und Einsatzszenarien für digitale Lernwerkzeuge und virtuelle Lernumgebungen und können Sie pädagogisch sinnvoll im Unterricht einsetzen.

Vorgehen: Die Studierenden setzen sich mit lerntheoretischen Grundlagen und fachdidaktischen Konzepten auseinander und erproben den Einsatz ausgewählter Werkzeuge und Lernumgebungen im Miniteaching.“

(Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 3234:3242)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mediendidaktische Kompetenz mit Abstand die am meisten genannte Kompetenz im Rahmen von kommentierten Vorlesungsverzeichnissen und Studienordnungen ist. Dabei kommt vor allem der Beurteilung und Analyse von Unterrichtsmedien ein großer Stellenwert zu.

3.4 Medienerzieherische Kompetenz

Als medienerzieherische Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, „Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“ (Blömeke, 2000, S. 159), und meint zum einen die „Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien“ (ebd.) und zum anderen die „Verwendung von Theorien und Konzepten zur Medienerziehung und ITG“ (ebd.)

3.4.1 Medienerzieherische Kompetenz in länderübergreifenden Dokumenten

Im Rahmen bundesweiter Empfehlungsdokumente findet sich die Nennung von medienerzieherischen Kompetenzen vor allem im Dokument „Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung“ an unterschiedlichen Stellen vor, indem gefordert wird, dass Lehrkräfte eine angemessene Rolle im (medialen) Lern- und Erziehungsprozess wahrnehmen (Zur Rolle der Medienpädagogik, insbes. der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung – Bericht des Schulausschusses vom 11.12.1998, 5:51).

Konkret bedeutet dies, dass Mediensozialisation, Medienwelten von Kindern und Jugendlichen und deren unterschiedliche Rezeptionsweisen und Verarbeitungsformen den Lehrenden bekannt sein sollten, ebenso wie „die Einflüsse und Wirkungen des Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen auf ihre Voraussetzungen für Lehren, Lernen und Erziehen“. Wichtig ist aber, dass die Lehramtstudierenden daraus „Konsequenzen für pädagogisches Handeln ziehen“ (ebd., 68:73).

In allen anderen länderübergreifenden Dokumenten erscheinen keine weiteren Hinweise auf medienerzieherische Kompetenz. Auch hier kann es sein, dass diese Dokumente auf einer anderen Ebene liegen und zu allgemein sind, so dass eine Ausgestaltung von medienerzieherischen Kompetenzen dann eventuell erst auf universitärer Ebene in Form von Festschreibungen in Studienordnungen oder (kommentierten) Vorlesungsverzeichnissen stattfindet.

3.4.2 Medienerzieherische Kompetenz in universitären Dokumenten

Interessanterweise ist das Thema der Medienerziehung in den Dokumenten der Universitäten selbst wenig verankert, außerhalb der Universität Hamburg findet man kaum Aussagen dazu (Lehrveranstaltungen + Kommentare SoSe 2008 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 4003:4013; Lehrveranstaltungen + Kommentare WS 07/08 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2374:2375). Betrachtet man andere *Dokumententypen* außer kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, so findet sich Medienerziehung explizit in der Ordnung der ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen einer Universität wieder, in der es ein Teilgebiet der Gesellschaftslehre genannt wird, neben der Gestaltung von Umwelt, Geschlechtererziehung oder kultureller Kompetenz (Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen Universität Duisburg-Essen, 43:43). Medienerzie-

hung ist also auch auf der Ebene der hier untersuchten universitären Dokumente kein genuines Thema, sondern wird im vorliegenden Fall höchstens als Hintergrundfolie für ein fachliches Thema genutzt.

Betrachtet man die Verankerung des Themas der Medienerziehung an der Universität mit Medienschwerpunkt, fällt auf, dass es dort vor allem in den *Fachdidaktiken* thematisiert wird, im konkreten Fall der Fachdidaktik Informatik und Deutsch:

„Einführung in die Didaktik der Informatik: Ausgehend von den Aufgaben allgemein bildender Schulen werden folgende Themen Schwerpunkte der Einführungsvorlesung sein: Ziele und Inhalte der informatischen Bildung, Grundkonzepte und Entwicklungstendenzen der Fachdidaktik Informatik, Bildungsstandards, Unterrichtskonzeptionen, Planung und Gestaltung von Informatikunterricht, Wechselverhältnis von informatischer Bildung und Medienerziehung. Zur Vorlesung gehört ein begleitendes Proseminar.“

(Lehrveranstaltungen + Kommentare WS 07/08 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2374:2375).

Dabei ist das Lernziel vor allem das Verhältnis von informatischer Bildung und Medienerziehung (Lehrveranstaltungen + Kommentare WiSe 2008/2009 Universität Hamburg, 1415:1427).

Somit findet man medienerzieherische Kompetenzen in der Stichprobe lediglich in kommentierten Vorlesungsverzeichnissen der Universität mit Medienprofil im Rahmen fachdidaktischer Veranstaltungen. Medienerziehung als Teilkompetenz einer medienpädagogischen Kompetenz scheint im Rahmen der untersuchten Dokumente in der Lehrerbildung der drei Universitäten nicht breit verankert zu sein, obwohl als Basis der Lehrerbildung neben Unterrichten auch immer Erziehen als Aufgabe genannt wird (vgl. z.B. Bremer Erklärung der KMK, 2000).

Spaltet man diese Kompetenz noch in die Teilkompetenzen „Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien“ (ebd.) und zum anderen die „Verwendung von Theorien und Konzepten zur Medienerziehung und ITG“ (ebd.) auf, so muss festgestellt werden, dass einzig die Informatik sich im Rahmen ihrer Ausbildung mit Konzepten zur informationstechnischen Grundbildung in Verbindung mit Medienerziehung auseinandersetzt (vgl. Lehrveranstaltungen & Kommentare WiSe 2008/2009 Universität Hamburg, 1415:1427).

3.5 Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang

Als eng verknüpft mit der Medienerziehung sollte eine sozialisationsbezogene Kompetenz als „Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln sein“ (Blömeke, 2000, S. 162). Dazu gehört das „Erfassen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und Verstehen ihres Mediennutzungsverhaltens“ sowie die „Berücksichtigung der Medieneinflüsse auf Kinder und Jugendliche“ (ebd., S. 162). Diese Kompetenz findet sowohl in mediendidaktischer als auch in medienerzieherischer Hinsicht eine wichtige Rolle, da diese beiden Kompetenzbereiche ihren Ausgang in den Kenntnissen der Medienwelt Jugendlicher und Heranwachsender haben.

3.5.1 Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang in länderübergreifenden Dokumenten

Ähnlich wie der Bereich der Medienerziehung taucht sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang in den länderübergreifenden Empfehlungen nur im Dokument „Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung“ (ebd., 68:73) auf.

Kenntnisse der medialen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen werden in diesem Dokument somit als Voraussetzung sowohl für den Bereich des Unterrichtens wie auch für den Bereich schulischer Medienerziehung gesehen. Dabei wird diese Kompetenz nicht nur genannt, sondern zentral verankert, indem weiterhin mehrere Punkte genannt werden, die diese Kompetenz inhaltlich bestimmen. Da dies die einzige Nennung bleibt, scheinen sozialisationsbezogene Medienkompetenzen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf Ebene der länderübergreifenden Dokumente keine große Rolle zu spielen.

3.5.2 Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang in universitären Dokumenten

Jedoch kann eingewendet werden, dass die Dokumentenart, nämlich Grundlagendokumente mit bundesweiten Empfehlungen, zu abstrakt sind, um das Thema dort in einiger Tiefe und bezogen auf einzelne Teilkomponenten zu verankern.

Daher wurde in einem zweiten Schritt diese Frage an die unterschiedlichen *Dokumenttypen* aus den Universitäten gelegt und festgestellt: Sozialisationsbezogene Kompetenzen kommen ebenso in den Studien- und Prüfungsordnungen nicht vor, sondern finden sich einzig in kommentierten Vorlesungsverzeichnissen. Allein von der Menge der vergebenen Codes her werden Aspekte sozialisationsbezogener Kompetenzen in den kommentierten Vorlesungen in allen drei Universitäten deutlich häufiger thematisiert als in den länderübergreifenden Dokumenten zur Lehrerbildung.

So finden sich einzig in den untersuchten Dokumenten der Universität Hamburg Veranstaltungen, die sich explizit dem Thema widmen, so z.B. „Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Aufwachsen in Medienwelten – (wie) verändert sich die Sozialisation?“ oder „Mediale Aspekte von Sozialisationsprozessen“, in dem explizit auch Mediensozialisationsstudien vorgestellt und thematisiert werden (Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2672:2676; Lehrveranstaltungen & Kommentare WiSe 2008/2009 Universität Hamburg, 2307:2310; Lehrveranstaltungen & Kommentare WS 07/08 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 583:586). Solche expliziten Nennungen finden sich allerdings nur an der Universität Hamburg. Dabei wird dieses Thema zum einen unter dem Blickwinkel der Sozialisation thematisiert, die durch das Vorhandensein zahlreicher Medienformen verändert oder mit anderen sozialisationsbezogenen Themen wie der Geschlechtererziehung verknüpft wird (Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2672:2676; Lehrveranstaltungen & Kommentare WiSe 2008/2009 Universität Hamburg, 2307:2310; Lehrveranstaltungen & Kommentare WS 07/08 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 583:586).

Weiterhin fällt auf, dass sich das Thema Medienerziehung und sozialisationsbezogene Kompetenzen mit Medien nicht sauber trennen lassen und in der Realität, d.h. in konkreten Veranstaltungen oder im Rahmen von Lernprozessen zusammenfließen, wie folgende Textstelle verdeutlicht:

„Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Aufwachsen in Medienwelten – (wie) verändert sich die Sozialisation von Kindern? (...)“

Zu den Inhalten des Seminars gehört die theoretische Einordnung der Mediensozialisationsforschung insbesondere unter medienpädagogischen, sozialisatorischen und kommunikationswissenschaftlichen Aspekten. Medien für Kinder werden vorgestellt, die Bedeutung von einzelnen Medien für das Aufwachsen von Kindern analysiert und wichtige (pädagogische) Problemfelder (Medien als Chance und / oder Risiko), die sich aus dem Verhältnis von Kindern und Medien ergeben, sowie medienpädagogische Handlungskonzepte erörtert. Hierbei geht es insbesondere um die Frage, welche Rolle das Thema in Bildungs- und Erziehungsprozessen spielt.“

(Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2690:2695).

Somit ist auch das Thema der sozialisationsbezogenen Kompetenzen, vergleichbar der Medienerziehung, keineswegs prominent in der universitären Lehrerbildung verankert, lediglich spezialisierte Curricula und Schwerpunktsetzungen integrieren medienpädagogische Kompetenz in der Lehrerbildung auf einer breiteren Ebene als der reinen mediendidaktischen Ebene.

3.6 Eigene Medienkompetenz

Mit der Betrachtung der eigenen Medienkompetenz, d.h. der Medienkompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, wird eine andere Ebene fokussiert als bei den vorangegangenen Kompetenzbereichen. Eigene Medienkompetenz ist wichtige Voraussetzung zur Vermittlung von Medienkompetenz. Blömeke (2000, S. 172) definiert die eigene Medienkompetenz als die „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“. Darunter fallen sowohl die eigene Nutzung und Gestaltung von Medien und Informationstechnologien ebenso wie die Analyse der Medien und Informationstechnologien im gesellschaftlichen Zusammenhang und Durchschauen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt und das Verstehen der „Sprache“ der Medien und Informationstechnologien.

3.6.1 Eigene Medienkompetenz in länderübergreifenden Dokumenten

Die eigene Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden wird ähnlich häufig genannt wie die mediendidaktische Kompetenz und scheint das „zweitwichtigste“ Kompetenzfeld zu sein. In den Standards zur Lehrerbildung heißt es beispielsweise:

„Die Absolventinnen und Absolventen ... integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.“
(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), 87:87)

Auch andere Dokumente sehen die medienpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte als Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs (z.B. zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung – Bericht des Schulausschusses vom 11.12.1998, 9:9). Zum einen betrifft die eigene Medienkompetenz das Nutzen von Medien für die Lehramtsstudierenden persönlich, zum anderen aber auch die Gestaltung von Unterrichtsmedien.

Im Rahmen der persönlichen medialen Kompetenzen gibt es im Dokument „Zur Rolle der Medienpädagogik“ eine klare Vorstellung davon, was Lehramtsstudierende können sollten:

„Anwendungsfähigkeit

Von den Lehrkräften wird ein effektiver, pädagogisch verantwortbarer und rechtlich abgesicherter Umgang mit Geräten, Netzen und Datenbanken erwartet. Das bedeutet u.a.: Handwerklich-technische Handhabung der Hard-, Soft- und Netware, einschließlich klassischer Medientechniken, muss in ausreichenden Zeiträumen praktisch eingeübt werden. Eine gute Kenntnis des sich beschleunigt verändernden Medienangebotes und der rechtlichen Grundlagen sowie die Folgerungen bei der Nutzung medialer Angebote ist erforderlich, um Jugendliche im Unterricht, aber auch für die Beschäftigung in der Freizeit kompetent beraten zu können.

Dem didaktisch begründeten, d.h. lernprozessorientierten Einsatz von Medien kommt angesichts der meist vordergründig auf emotionalen Effekt zielenden Angebote der Spiele- und Edutainment-Branche eine immer wichtigere Rolle zu.“

(Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung – Bericht des Schulausschusses vom 11.12.1998, 29:34)

Man sieht an dieser Textstelle sehr schön, dass die eigene Kompetenz als Voraussetzung sowohl für die Medien-erziehung als auch für die Mediendidaktik gilt. Somit sollten Lehrende zum einen über diese Kompetenzen verfügen, zum anderen diese aber auch vermitteln:

„Gestaltungsfähigkeit: Elektronische Medien – insbesondere multimediale Soft- und Hardware - haben ein noch nicht hinreichend genutztes spezifisches Gestaltungs- und Motivationspotential. Den Schülerinnen und Schülern ist die Fähigkeit zu vermitteln, mit Medien kreativ und produktiv umzugehen.

Die praktische und gestalterische Medienarbeit von Schülerinnen und Schülern ist so zu begleiten und zu fördern, dass unterschiedliche Stilmittel, Möglichkeiten der technischen Umsetzung und kreativen Gestaltung sowie Formen medialer Kommunikation erfahrbar werden.“

(Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung – Bericht des Schulausschusses vom 11.12.1998, 53:57)

Der aktiven Produktion von (Unterrichts-)Medien wird in den länderübergreifenden Dokumenten vor allem in der Fachdidaktik ein großer Stellenwert zugemessen. Studierende sollen dort praktisch in allen Fächern in der Lage sein, „Unterrichtskonzepte und -medien fachlich zu gestalten“ (vgl. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 134:134; ebd., 154:154; ebd.; 248:248 oder aber 342:342). Man sieht somit deutlich, dass die eigene Medienkompetenz von Studierenden in vielen Empfehlungsdokumenten als wichtige Kompetenz kodifiziert wird.

3.6.2 Eigene Medienkompetenz in universitären Dokumenten

Doch wie wird die persönliche Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden im Laufe ihres Studiums innerhalb der Universitäten konkret verankert und festgeschrieben?

Schaut man sich die *Dokumententypen* genauer an, so fällt auf, dass die eigene Medienkompetenz der Kompetenzbereich ist, der über den kommentierten Vorlesungsverzeichnissen hinaus auch in Prüfungsordnungen zur Sprache kommt: So wird Medienkompetenz innerhalb einer Vielzahl von Fächern vorausgesetzt und Medienkompetenz als Anforderungen in der Prüfung genannt, indem die Passage „Die Fähigkeit zum Gebrauch der wichtigen wissenschaftlichen Hilfsmittel einschließlich der elektronischen Medien sowie des Internet wird vorausgesetzt“ explizit genannt ist (Anlage A zur Prüfungsordnung, Prüfungsfächer, Universität Konstanz, 23:23).

Aber auch Studienordnungen integrieren eigene Medienkompetenz, z.B. können Prüfungen in Form von Medienartefakten abgelegt werden (z.B. Studienplan Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehramt-

Studiengänge der Universität Hamburg, 300:302 oder Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Anlage A, Universität Konstanz, 770:771).

Im Rahmen kommentierter Vorlesungsverzeichnisse werden beide Richtungen der eigenen Medienkompetenz sichtbar: zum einen die eigene Medienkompetenz i.S. von Nutzung von Medien und die zweite Ebene der Gestaltung von Medien für den Unterricht. Allerdings sind die Kompetenzen unterschiedlich explizit verankert: von eher allgemeinen Aussagen wie „den Studierenden soll die Befähigung hinsichtlich des Gebrauchs der wichtigsten wissenschaftlichen Hilfsmittel einschließlich der elektronischen Medien sowie des Internet vermittelt werden“ (z.B. Studienplan Informatik für Lehramt an Gymnasien, Universität Konstanz, 21:21).

Auch die enge Auslegung von eigener Medienkompetenz existiert in unterschiedlicher *Tiefe und Breite*, wenn Studierende z.B. medienkompetent werden sollen, um den Medieneinsatz zur Unterstützung des eigenen Lernens kennen lernen (Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis für alle Lehramtsstudierenden Wintersemester 2007/08 Pädagogik / Pädagogische Psychologie, Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium Fachdidaktik Universität Konstanz 180:181) oder aber um selbst in einer E-Learning-Umgebung zu lernen (ebd. WiSe 2008/2009, 191:191). Medien zu gestalten, also aktiv Lernmaterial medial umzusetzen, findet sich in einer Vielzahl von Dokumenten und *Fachcurricula*, exemplarisch genannt sei hier ein Beispiel aus der Naturwissenschaft:

„Medieneinsatz im naturwissenschaftlichen Unterricht: Unterrichtsmedien sollen vorgestellt und spezielle Aspekte ihres Einsatzes im naturwissenschaftlichen Unterricht diskutiert werden. Auf dieser Basis sollen auch eigene Medien für den naturwissenschaftlichen Unterricht erstellt werden.“

(Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis WiSe2008/2009 der Fakultät I, Universität Konstanz, 11:13)

Im Rahmen dieses Beispiels könnte auch ein breiter Medienbegriff gemeint sein, indem z.B. auch naturwissenschaftliche Modelle als Medien betrachtet werden (vgl. von Martial & Ladenthin, 2002). Schaut man sich genauer an, was für Unterrichtsmedien entwickelt werden sollen, so sind dies meist Präsentationen bzw. der Umgang mit Präsentationsmedien (ebd., 76:78) oder die Gestaltung von Inhalten für bzw. die Nutzung von Lernplattformen (ebd. 61:73, 149:157, 41:50). In einigen Fällen wird in Zusammenhang mit den Lernplattformen auch gleichzeitig grundlegende pädagogische Aspekte von E-Learning thematisiert (vgl. bspw. Lehrveranstaltungen & Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2162:2169).

Auch innerhalb der einzelnen Veranstaltungen kann eigene Medienkompetenz gezeigt werden, indem beispielsweise die Erstellung von Medien als Leistungsnachweis gilt, z.B. die Darstellung der Objektergebnisse „in Form von Referaten (inkl. schriftl. Ausarbeitung) oder Hausarbeiten oder Essays oder Learning Objects oder Multi- und Hyper-Medien oder nach Vereinbarung“ (Lehrveranstaltungen + Kommentare SoSe 2008 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 1098:1098). Weitere Beispiele finden sich auch an den anderen Universitäten (z.B. Kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis für alle Lehramtsstudierenden Wintersemester 2008/2009 Pädagogik/Pädagogische Psychologie, Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium, Fachdidaktik Universität Konstanz, 191:191). Auffällig ist hier, dass an manchen Stellen der Leistungsnachweise meist ein breiter Medienbegriff verwendet wird, von der Collage über die Computerpräsentation bis hin zu einem Rollenspiel (z.B. Studienplan Erziehungswissenschaft im Rahmen des Lehramtsstudiums der Universität Hamburg, 300:302).

Die Nutzung und Gestaltung von Medien und Informationstechnologien als Teilkompetenz eigener Medienkompetenz ist also in unterschiedlichen Dimensionen und Dokumenten in allen Universitäten verankert. Aber auch die Analyse der Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang und Durchschauen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt wird an einigen wenigen Stellen, wenn auch im Vergleich zur ersten Teilkompetenz viel weniger häufig thematisiert. Lediglich die Teilkompetenz „Verstehen der „Sprache“ der Medien und Informationstechnologien“ ist wenig sichtbar.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Legt man zur Bestimmung von medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung die Kategorisierung von Blömeke (2000) zugrunde, so ist festzustellen, dass die *Teilaspekte medienpädagogischer Kompetenz* (mediendidaktische, medienerzieherische, sozialisationsbezogene, Schulentwicklungs-kompetenz mit Medien sowie eigene Medienkompetenz) in den untersuchten Dokumenten dreier Universitäten äußerst heterogen verteilt sind. Medienpädagogische Kompetenz im Rahmen von universitären Dokumenten wie Lehr- und Studienplänen oder auch Prüfungsordnungen fokussiert vor allem auf die mediendidaktische Kompetenz und die eigene Medienkompetenz, meist als Lernziel des Studiums. Fragen nach Medienerziehung, Sozialisation oder gar Schulentwicklung werden höchstens marginal in den Dokumenten erwähnt. Dieser Befund ist vergleichbar mit anderen Untersuchungen, die vor allem die Anwendung und Handhabung von Medien in der Lehrerbildung integriert sehen

(Schorb et al., 2007). Während allerdings Herzig und Grafe (2006) noch das Fehlen mediendidaktischer Angebote anmerken, sind diese Fähigkeiten in den untersuchten Dokumenten vielfältig sichtbar.

Betrachtet man den *Dokumententyp*, findet man, wenig überraschend, die Nennung der meisten Kompetenzen in den kommentierten Vorlesungsverzeichnissen. Einzig die persönliche Medienkompetenz ist an einigen Stellen Bestandteil von Prüfungs- und Studienordnungen. Dabei ist jedoch zu vermuten, dass dies vor allem daran liegt, dass die Kandidaten in der Prüfung ihre Medienkompetenz nachweisen sollen. Somit liegt die eigene Medienkompetenz auf einer anderen Ebene zu den vorangegangenen Kompetenzen. Weiterhin haben kommentierte Vorlesungsverzeichnisse darüber die Besonderheit, dass sie längere Texte sind und auch Lerninhalte und -ziele spezifizieren, die auf einer übergeordneten Ebene wenig sichtbar werden. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit medienpädagogische Kompetenzen dann systematisch und langfristig ins Studium integriert werden, wenn eine Festschreibung in Prüfungs- und Studienordnungen nicht stattfindet. (Kommentierte) Vorlesungsverzeichnisse werden jedes Semester neu gestaltet, so dass die Gefahr bestehen kann, dass medienpädagogische Fragestellungen wenig nachhaltig sichtbar sind, wenn die Hochschule es nicht schafft, diese entweder in Studien- und Prüfungsordnungen zu integrieren oder wie die Universität Hamburg kein explizites Medienkonzept aufweist. Ebenso waren viele der untersuchten Veranstaltungen keine Pflichtveranstaltungen, die verbindlich besucht werden mussten. Studierende können also durchaus medienpädagogischen Kompetenzen in ihrem Studium ausweichen.

Schaut man sich die *Art und Weise der Darstellung* und Verankerung in den kommentierten Vorlesungsverzeichnissen an, so sieht man, dass es eine große Breite der Art und Weise der Nennung gibt: Von einer Beschreibung von eher allgemein gehaltenen Veranstaltungen bis hin zu detaillierten Konzepten der Integration von medienpädagogischer Kompetenz in Lehrinhalte und Lernziele spannt sich der Bogen.

Ein wichtiger Punkt bei der Betrachtung von medienpädagogischer Kompetenz ist die Frage, ob diese im Rahmen der *Fachdidaktik oder des erziehungswissenschaftlichen Studiums* integriert und vermittelt werden soll. Während eine Integration in fachdidaktische Lehrveranstaltungen Medienpädagogik gleich in Zusammenhang und Verbindung zum unterrichtenden Fach setzt, besteht die „Gefahr“, dass Studierende höchst unterschiedlich mit medienpädagogischen Fragestellungen konfrontiert werden, abhängig von der gewählten Fächerkombination. Für die vorliegenden Dokumente kann man sagen, dass sich medienpädagogische Themen in den länderübergreifenden Dokumenten und in den universitären Dokumenten sowohl im erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums als auch in der Fachdidaktik finden. Jedoch überwiegen auf universitärer Ebene vor allem die Nennungen in der Fachdidaktik, vorangehend die Fächer Deutsch und Informatik. Daneben findet man medienpädagogische Themen auch in Fächern wie z.B. in Naturwissenschaften oder Fremdsprachen. In der Fachdidaktik sind vor allem mediendidaktische Fragestellungen und Aspekte beheimatet. So geht es z.B. um die Integration audiovisueller Medien oder sogenannter „Neuer Medien“ in den Fremdsprachenunterricht (Lehrveranstaltungen + Kommentare SoSe 2009 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2114:2118, Kommentiertes Verzeichnis Universität Konstanz für alle Lehramtsstudierenden SoSe 2009 Pädagogik/Päd. Psychologie, Fachdidaktik, 491:492) oder aber die Entwicklung und Diskussion von Unterrichtsentwürfen mit digitalen Medien (z.B. Lehrveranstaltungen + Kommentare SoSe 2008 Erziehungswissenschaft Universität Hamburg, 2893:2904). Themen wie Mediensozialisation und Medienerziehung findet man marginal in den Dokumenten, und wenn, dann eher in den erziehungswissenschaftlichen Teilen des Lehramtsstudiums.

Medienpädagogische Kompetenz ist in allen Universitäten formal-strukturell in den unterschiedlichen Dokumenten festgeschrieben, allerdings zeigen sich *Unterschiede über die Universitäten* hinweg: Wie anzunehmen war (vgl. Kapitel 3.1), ist medienpädagogische Kompetenz an der Universität mit einem derartigen Schwerpunkt am breitesten in den kommentierten Vorlesungsverzeichnissen verankert. Dabei spielt die Größe der Lehrerbildung, d.h. die Anzahl der Lehramtsstudierenden und daraus resultierend auch die Größe und thematische Breite der Lehrerbildner bezüglich des Angebots bzw. der Integration von Medien in das Lehramtsstudium in den vorliegenden Fällen nur marginal eine Rolle.

4.2 Diskussion

Auffällig ist die unterschiedliche Verteilung der Teilkompetenzen von medienpädagogischer Kompetenz nach der Kategorisierung von Blömeke. Während dem Bereich Mediendidaktik und der eigenen Medienkompetenz der Lehramtsstudierenden eine recht große Beachtung zukommt, werden Themen wie Medienerziehung, -sozialisation und Schulentwicklung mit Medien wenig bis marginal verankert. Vor allem die mangelnde Verankerung von Schulentwicklungsfragen ist auffallend, hat sich doch in letzter Zeit in Untersuchungen (Schulz-Zander & Eickelmann, 2008; Eickelmann, 2010) gezeigt, dass vor allem der Schulentwicklung hinsichtlich der Integration von Medien ein großer Stellenwert zukommt. Eine explizite Verknüpfung beider Bereiche wurde aber in den vorliegenden Dokumenten nicht gefunden, auch nicht auf länderübergreifender Ebene.

Vier Jahre nach der kritischen Einschätzung von Billes-Gerhart et al. (2006), die sich allerdings auf die Lehrerbildung an PHs bezieht, gelten die meisten Kritikpunkte auch für die Lehrerbildung mit digitalen Medien in den hier untersuchten Universitäten. Medienthemen stehen an den hier untersuchten Dokumenten verschiedener Universitäten losgelöst nebeneinander (mit Ausnahme der Universität Hamburg, die eine Bündelung über den von ihr definierten Schwerpunkt verfolgt). Eine konsequente Umsetzung medienpädagogischer Themen im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Teil findet nur zum Teil statt, so dass immer noch gelten kann:

„Die erworbenen Qualifikationen in mediendidaktischen, medienpraktischen und medienerzieherischen Fragen sind in hohem Maße abhängig von der Wahl der studierenden Fächer und von Ermessensentscheidungen seitens der Lehrenden und Studierenden“ (Billes-Gerhart et al., 2006, S. 4)

Hieran hat auch die Erstellung von Standards für die Lehrerbildung wenig geändert. In diesen ist medienpädagogische Kompetenz zwar an der einen oder anderen Stelle aufgenommen, eine Umsetzung an den Universitäten ist jedoch noch nicht aus den vorliegenden Dokumenten ersichtlich. Auch muss konstatiert werden, dass selbst diese Standards zur Lehrerbildung der KMK (2004) eine verkürzte Sichtweise des Konzepts der Medienkompetenz aufweisen (Herzig, 2007, S. 284).

Lediglich die Forderung nach mehr praktischen Ausbildungselementen findet man in der heutigen Struktur der Lehrerbildung zum Teil abgebildet: In einigen Fächern müssen die Teilnehmenden es lernen, konkrete Medien oder E-Learning auch einzusetzen.

4.3 Grenzen der Untersuchung

Die in diesem Artikel gemachten Aussagen sind vor dem Hintergrund des methodischen Designs sowie der ausgewählten Dokumente zu sehen. Wie bei jeder qualitativen Untersuchung sind die Daten der vorgestellten Studie neben der Auswahl abhängig von der Codierung unter die einzelnen Kategorien. Diese Kategorien sind allerdings abhängig vom Forscher, denn jede Kodierung entspricht schon einer Interpretationsleistung (Ehrenspeck et al., 2008).

Weiterhin liegen in der Arbeit unterschiedliche Dokumententypen aus unterschiedlichen Universitäten vor, in denen die Inhalte dementsprechend auch unterschiedlich ausgearbeitet und -formuliert sind. So gibt es kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, die sehr ausführlich Inhalte und Zielsetzungen von Veranstaltungen beschreiben, und andere, in denen lediglich die Themen der Veranstaltungen genannt werden (z.B. „Digitale Medien und ihre Verwendung im Geographie-Unterricht“). In diesen Fällen fiel die Zuordnung zu einzelnen detaillierten medienpädagogischen Kompetenzen schwierig. Ebenso operieren die unterschiedlichen Dokumentarten sowohl auf unterschiedlichen Konkretisierungsebenen der Ausgestaltung der Lehrerausbildung und weisen dementsprechend unterschiedliche Sprachformen auf.

Die aus Sicht der Untersuchung mangelnde bzw. nur vereinzelte formale Integration von medienpädagogischen Kompetenzen in die Dokumente der Lehrerbildung auf Bundes- und Universitärebene sagen weiterhin nichts darüber aus, inwiefern medienpädagogische Kompetenz auch *tatsächlich* innerhalb der Lehrerausbildung vermittelt und umgesetzt wird. Sowohl Studienordnungen als auch (kommentierte) Vorlesungsverzeichnisse liegen in unterschiedlichsten Detaillierungs- und Ausarbeitungsformen vor. Ebenso kann eine Beschäftigung mit medienpädagogischer Kompetenz stattfinden, ohne auch explizit erwähnt zu werden. Somit sind keine Aussagen über konkrete Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz im Studium, sondern maximal über Absichten und Ziele möglich. Tiefe und Breite der medienpädagogischen Beschäftigung sind im Rahmen dieser Arbeit nicht ablesbar und bedürfen eines veränderten Methodenrepertoires (vgl. Kapitel 5). Die vorliegende Arbeit gibt lediglich erste Hinweise darauf, an welchen Stellen welche Form medienpädagogischer Kompetenz erwähnt wird. So kann davon ausgegangen werden, dass sich eine Nennung positiv auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, dass diese in die Lehrerbildung integriert wird. Allerdings kann im entgegengesetzten Fall auch eine Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragestellungen stattfinden, ohne dass dies unbedingt explizit verankert ist.

Ebenso wenig ist erfasst, wie medienpädagogische Themen (beispielsweise Mediensozialisation) in anderen Fächern und Fachgebieten integriert werden. Die vorliegenden Dokumente stellen eine Auswahl dar und dürfen darüber hinaus wenig generalisiert werden.

Zusammenfassend muss im Rahmen der kritischen Einschätzung festgehalten werden, dass als Untersuchungsgröße hier nur eine Stichprobe von möglichen Dokumenten dreier Universitäten vorliegt. Um tatsächlich Aussagen zur Integration von medienpädagogischer Kompetenz im Lehramtsstudium zu treffen, müssen umfangreichere, methodisch vielfältigere Studien durchgeführt werden, wofür eine Dokumentenanalyse nicht ausreichend ist. Die vorliegende Untersuchung betrachtet eingeschränkt den Teil der schriftlichen Verlautbarung bzw. Kodifizierung.

5 Ausblick

Die formale Integration medienpädagogischer Kompetenz wurde in der vorliegenden Untersuchung in drei Universitäten im Rahmen von ausgewählten Dokumenten beispielhaft untersucht. Die qualitative Inhaltsanalyse von Dokumenten zur Lehrerbildung sowohl auf Bundesebene als auch im Bereich einzelner Universitäten zeigte dabei ein sehr differenziertes Bild bezogen auf einzelne Kompetenzbereiche nach der Kategorisierung von Blömeke (2000). Im Laufe der Diskussion und der kritischen Einordnung hat sich gezeigt, dass es weitere offene Punkte gibt, die näher untersucht werden sollten. Dazu bietet sich ein zweistufiges Verfahren an:

Beschränkt man sich im Rahmen weiterer Untersuchungen weiterhin auf Dokumentenanalysen, so sollten neben einer verstärkten quantitativen Analyse vor allem folgende Punkte näher betrachtet werden: Zum einen sollte eine Ausweitung auf andere Einrichtungen und Phasen der Lehrerbildung, wie z. B. Pädagogische Hochschulen oder das Referendariat, geschehen, um eventuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen oder zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsstufen zu identifizieren. So könnte es sein, dass medienpädagogische Kompetenz sich in Pädagogischen Hochschulen anders zeigt als an Universitäten oder im Bereich des Referendariats oder in der Lehrerfort- und -weiterbildung andere Schwerpunkte gelegt werden als in der ersten Phase. Zweitens steht eine Betrachtung von reformierten Studiengängen (Bachelor und Master) noch aus, um festzustellen, ob und wie sich die Neuausrichtung der Studienrichtungen auf die Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz im Lehramtsstudium ausgewirkt hat. Denn im Rahmen der Bachelor- und Masterstudiengänge ist davon auszugehen, dass diese dann dort genannten Veranstaltungen Pflichtveranstaltungen sind und einen dementsprechenden Stellenwert haben werden.

Jedoch sind Dokumentenanalysen in ihrer Aussagekraft beschränkt (vgl. Kapitel 4.2). Daher sollte die folgende Untersuchung auch methodisch erweitert werden und die Akteursperspektive stärker einbeziehen. Lehrende und Studierende könnten beispielsweise durch Befragungen wie Interviews direkt angesprochen und befragt werden (wie beispielsweise die ICILS 2013), um eine umfassende Sicht der Integration medienpädagogischer Kompetenz im Lehramtsstudium zu erhalten, die sich nicht allein nur auf Dokumente stützt. Ebenso wären Beobachtungen von konkreten Lehrveranstaltungen ein Weg, die Analyse der Wirklichkeit medienpädagogischer Integration im Rahmen der Lehrerbildung mit seinen vielfältigen Determinanten besser Rechnung zu tragen (Angeli, 2007). Denn, um es mit einem Bonmot zu sagen: „Papier ist geduldig“.

So bleibt am Ende des Artikels festzustellen, dass die Beantwortung der Anfangsfrage, nämlich die Integration von medienpädagogischer Kompetenz, in diesem Rahmen nur angerissen werden kann. Zur vertieften Auseinandersetzung werden detailliertere und vertiefende Untersuchungen von Prozessen im Lehramtsstudium benötigt, für welche die Dokumentenanalyse als einziges Erhebungsinstrument nicht angemessen ist und methodisch ergänzt werden sollte.

Literatur

- Angeli, Z. (2007). New approaches to curriculum in order to meet the demands of knowledge-based society: The description of an EFL specialisation program as an activity system. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp. 2494-2501). Chesapeake, VA: AACE.
- Biermann, R. (2008). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden – eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehende Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Billes-Gerhart, E., Dörr, G., Irion, T., Kommer, S., Andreas, L., Maier, W. et al. (2006). *Situation und Perspektiven der medienpädagogischen Qualifikation im Rahmen der Lehrerbildung*. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe10/Medpaed-Lehrerbildung.pdf, letzter Aufruf 14.07.10.
- Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd
- Blömeke, S. (2001). Was meinen, wissen und können Lehramtsstudierende? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. In B. Herzig (Hrsg.), *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. (S. 295-325). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2003a). Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 276-289.
- Blömeke, S. (2003b). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In B. Bachmair, P. Diepold & C. De Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. (S. 231-244). Opladen: Leske + Budrich.
- Brinckmann, H., Garcia, O., Gruschka, A., Lenhardt, G., & zur Lippe, G. (2002). *Die Einheit von Forschung und Lehre: über die Zukunft der Universität. Abschlussbericht der Sommerakademie im Zentrum für internationale Studien (Centro Internacional de Ciencias – CIC) a.c. „Die Gegenwart und Zukunft der Universität in Schwellenländern“*; Cuernavaca, Mexiko, vom 11. Sept. zum 12. Okt. 2001. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf, letzter Aufruf 14.07.10.
- Bund-Länder-Kommission (1995). Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Heft 44. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Ehrenspeck, Y.; Geimer, A.; Lepa, S. (2008). Inhaltsanalyse. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 351-356). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 19. Münster: Waxmann.
- Eschenauer, B. (1989). *Medienpädagogik in den Lehrplänen eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Flick, (2006). *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2006). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute/Erziehungswissenschaft/mepaed/downloads/forschung/Studie_Digitale_Medien.pdf
- Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6 - Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 283-297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kammerl, R., & Ostermann, S. (2010). *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach. Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. http://www.ma-hsh.de/cms/upload/.../ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf, letzter Aufruf 14.07.10.
- Kleimann, B., Özkilik, M. & Göcks, M. (2008). Studieren im Web 2.0. *HISBUS-Kurzinformation Nr. 21*. <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf>, letzter Aufruf 14.07.10.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (1995). *Medienpädagogik in der Schule – Erklärung der KMK* http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/portal_start/start_grundsaeetze/materialien_grundsaeetze/3kkm95.pdf, letzter Aufruf 14.07.10.
- Kultusministerkonferenz, (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf, letzter Aufruf 14.07.10.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martial, I. v., & Ladenthin, V. (2002). *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Oswald, H. (2003). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe (S. 71–87). Weinheim: Juventa.
- Richardson, K. (2007). Defining media literacy. From concept to Standards to Skills. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 1326-1331). Chesapeake, VA: AACE.
- Schorb, B.; Brüggem, N. & Dommaschk, A. (Hrsg.). *Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation*. München: kopaed, 2008.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *medien + erziehung*, 53(5), 50-56.
- Schulz-Zander, R. & Eickelmann, B. (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/14/schulz-zander0801.pdf>
- van Braak, J. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers class use of Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Wegener, C.; Mikos, L. (2008). Wie lege ich eine Studie an? In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (S. 172-180). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Wildt, J. (1993). Studiengangsentwicklung und Studiengangmodelle. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (2. Auflage, S. 307-330). Stuttgart: Klett Cotta.