



Elke Billes-Gerhart (Autor)

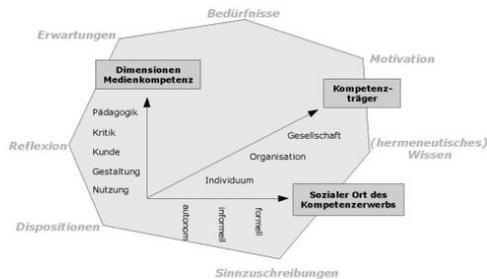
## Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden

Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften

Elke Billes-Gerhart

## Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden

Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften



Cuvillier Verlag Göttingen  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

<https://cuvillier.de/de/shop/publications/1114>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen, Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: [info@cuvillier.de](mailto:info@cuvillier.de), Website: <https://cuvillier.de>

# 1 Lehramtsstudierende und Medien

'Lehramtsstudierende und Medien' ist ein multiperspektivisches, weit verzweigtes und komplexes Themengebiet. Ein erster Zugang erfolgt in dieser Arbeit über die Einordnung der Lehramtsstudierenden in den jugendsoziologischen Diskurs, um zu klären, in welcher gesellschaftlich bezogenen Entwicklungsphase sich die Lehramtsstudierenden befinden. Im Anschluss daran wird ein Netzwerk der Erwartungen von Gesellschaft und Organisationen angedeutet<sup>2</sup>.

## 1.1 *Einordnung der Lehramtsstudierenden in den Rahmen der Jugendforschung*

Folgt man Schäfers (1982), so gilt der Übergang ins Erwachsenenalter dann als vollzogen, wenn die vollständige Selbstständigkeit als Gesellschaftsmitglied in den wesentlichen gesellschaftlichen Positionen erreicht ist. Zu den wesentlichen Teilbereichen der Erwachsenenrolle zählen nach Hurrelmann (1999: 42): „die berufliche Rolle (einschließlich der Rolle als ökonomisch selbstständig Handelnder); die interaktiv-partnerschaftliche Rolle (einschließlich der Rolle als verantwortlicher Familiengründer); die Rolle des Kulturbürgers (einschließlich der selbstständigen Teilnahme am Konsumbereich); die Rolle als politischer Bürger“. Mit dem Übergang in die oben aufgeführten Teilrollen ist das Verlassen des Jugendalters erfolgt. Ausschlaggebend für diesen Prozess ist das Erreichen der Autonomie der Handlungssteuerung in allen Handlungssektoren. Orientiert man sich an diesen beiden Definitionen, so erkennt man die Problematik der Einordnung der Lehramtsstudierenden: Sind sie der Jugendgruppe zuzuordnen oder sind es doch eher Erwachsene? Die Gruppe der Lehramtsstudierenden ist eine heterogene, sodass diese Einteilung nur als Orientierung gelten kann. Um diese Frage vorläufig zu klären, soll zunächst der Jugendbegriff geklärt werden.

Je komplexer und differenzierter Gesellschaften sind, desto komplexer (unübersichtlicher und unverbindlicher) werden die Regelungen, die die Teilnahme des Einzelnen am sozialen Handeln steuern (Schäfers 1982: 170f). Somit wird auch die Integration von Gesellschaftsmitgliedern als gesellschaftliche Funktion deutlich erschwert<sup>3</sup>. In Verbindung mit dieser Komplexität kann die Abgrenzung der Statuspassagen auch nicht altersbezogen erfolgen, da die Altersnorm noch nicht viel über die tatsächliche Lebenssituation aussagt. So kann eine 21-Jährige einem Beruf nachgehen, verheiratet sein und ein Kind haben, während eine andere 21-Jährige im dritten Semester studiert. Dass diese beiden Personen bisher unterschiedliche Übergänge geleistet haben ist offensichtlich. Es ergeben sich erhebliche Verschiebungen der Zeitpunkte des Übergangs in den einzelnen Teilpassagen, die auf biologische und psychologische Sachverhalte und gesellschaftliche Vorgaben zurückzuführen sind. In dem zu analysierenden Bereich der Lehramtsstudierenden ist besonders der verschobene Übergang in die berufliche Erwerbstätigkeit als erhebliches Implikat für die Gestaltung der Lebensphase Jugend entscheidend sein.

Ein Ausgangspunkt könnte die gesetzlichen Festlegungen darstellen, allerdings sind diese nur eine Rahmenbedingung und heben sich nicht vom Einzelfall ab. Daneben existieren noch soziale Konventionen, z. B. das Recht auf Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen. Soziale Konventionen können in einer Spannung zu Einschränkungen durch rechtliche Einräumungen stehen (vgl. Hurrelmann 1999: 43). Rechtliche Regelungen sagen trotz Detailliertheit allerdings nichts Verbindliches darüber aus, wann und unter welchen Umständen ein Jugendlicher tatsächlich vollständig in die oben aufgeführten Teilrollen des Erwachsenenstatus einrückt. Übergang und Teilpassagen sind aufgegliedert in einen eigenen Rhythmus und ihre eigene Zeitstruktur. Der Rhythmus und die Zeitstruktur von Lehramtsstudierenden werden sehr stark durch die Ausbil-

2 Wenn auch vom Erziehungssystem, schulische Bildung, berufliche Bildung und Hochschule gehören, so wird hier aus Relevanzgründen vor allem auf die schulische Bildung und Hochschule eingegangen.

3 Zur historischen Entwicklung des Jugendbegriffs und zum Überblick über Jugendtheorien siehe Bernart (2001).

dung in Schule und Hochschule geprägt. In der Regel wird der entscheidende Schritt in Richtung Erwachsenenstatus dann vollzogen, wenn die schulischen und beruflichen Auszubildungsverhältnisse verlassen werden (Hurrelmann 1999: 46). Das Abitur haben die Lehramtsstudierenden in der Regel mit ca. 19 Jahren gemacht, dann kommt eine Regelstudienzeit zwischen 6 und 8 Semestern<sup>4</sup> hinzu. Einige Studierende haben zwischen diesen beiden Phasen einige Zeit mit anderen Aktivitäten verbracht wie z. B. bei den Studenten Wehr- oder Zivildienst oder bei den Studentinnen ein soziales Jahr oder ein Auslandsaufenthalt. Abgesehen von einigen Einzelfällen kann in dieser zeitlichen Einordnung ein erstes Anzeichen dafür gefunden werden, dass Lehramtsstudierende in der Regel der späten Jugendphase angehören. Zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendphase gehören nach Hurrelmann:

„1. Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließenden beruflichen Qualifikationen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch die eigene, ökonomische und materielle Basis für die selbstständige Existenz als Erwachsene zu sichern. 2. Entwicklung der eigenen Geschlechterrolle und des sozialen Bindungsverhaltens zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts, Aufbau einer heterosexuellen Partnerbeziehung, die langfristig die Basis für die Familiengründung und die Geburt und Erziehung eigener Kinder bilden kann. 3. Entwicklung eigener Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und des Freizeitmarktes einschließlich der Medien mit dem Ziel, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln und zu einem gesteuerten und bedürfnisorientierten Umgang mit den entsprechenden Angeboten zu kommen. 4. Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins, das mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung steht, so daß die verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen im kulturellen und politischen Raum möglich wird.“ (Hurrelmann 1999: 33f)

Betrachtet man diese grundlegend formulierten Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann<sup>5</sup>, so zeigen sich Anknüpfungen für die Entwicklungsaufgabe Medienkompetenz. Am deutlichsten zeigt sich die Anknüpfung an die Entwicklung eigener Handlungsmuster im Umgang mit Konsumgütern, da nur mit dem Wissen über Medien, deren Strukturen, Einsatzmöglichkeiten und Handhabung zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse führt und nur so eine kompetente Mediennutzung aber auch Mediengestaltung stattfinden kann. Darüber hinaus sind Medien auch zur Ausbildung von intellektueller Kompetenz als Lern- und Übungsgegenstand und auch als Instrument in der heutigen Zeit nicht mehr wegzudenken. Somit zählen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit Medien zu den grundlegenden Qualifikationen für einen großen Anteil von Berufen, aber auch in der Freizeit. Auch die Entwicklung des Werte- und Normsystems ist eine zentrale Dimension für Medienkompetenz, so ist ein analytisches und ethisches Reflektieren zentral, um eine fundierte Medienkritik zu entwickeln.

Nach Oerter hängt das Verhältnis der Entwicklungsaufgaben zueinander von drei Faktoren ab:

„Erstens der in der objektiven Struktur (also der umgebenden Kultur) existierenden Ordnung und Verflechtung von Entwicklungsnormen, zweitens der subjektiven Wahrnehmung und Ordnung solcher Entwicklungsnormen und drittens dem Grad des Wissens und der Reflexion über das Verhält-

4 Die Angaben zur Regelstudienzeit beziehen sich auf die Dauer der grundständigen Studiengänge an der untersuchten Hochschule. An der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe dauert der Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen in der Regel 6 Semester, der Studiengang Lehramt an Realschulen 7 Semester, der Studiengang Europalehramt an Grund- und Hauptschulen 8 Semester und der Studiengang Europalehramt an Realschulen ebenfalls 8 Semester. Beim Diplomaufbaustudiengang kommen in der Regel 4 Semester noch hinzu.

5 Ein ähnliches Konzept der Entwicklungsaufgaben vertritt auch Havighurst (1972), der Handlungsanforderungen beschreibt, die Jugendliche beim Übergang zum Erwachsenenalter bewältigen müssen. Zu den Entwicklungsaufgaben gehören: Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung, Erwerb der weiblichen oder männlichen Rolle, Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, Vorbereitung auf Heirat und Familienleben, Gewinnung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens und Aufbau eines Wertesystems und eines ethischen Bewusstseins. Oerter (1987) hat weitere Entwicklungsaspekte hinzugefügt, darunter: Entwicklung von reflexivem Wissen über sich selbst, Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner und Entwicklung einer Zukunftsperspektive. Oerter betont, dass es sich bei den Entwicklungsaufgaben um Konstrukte handelt, die pragmatisch aus dem Alltagsleben abgeleitet werden. Diese Konstrukte sind immer historisch bedingt und müssen mit einer veränderten Lebenssituation variieren.

nis eigener Zielsetzungen bezüglich der persönlichen Entwicklung und der kulturellen Entwicklungsnormen.“ (Oerter 1987: 277)

Im Anschluss an Oerter kann für die Entwicklungsaufgabe Medienkompetenz festgehalten werden, dass die Zusammenhänge von gesellschaftlichen und subjektiven Strukturen und den sich damit entwickelnden Wissens- und Reflexionsmöglichkeiten berücksichtigt werden müssen. Diese drei Faktoren beeinflussen auch den Medienkompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden.

Die soziologische Perspektive, welcher hier gefolgt wird, richtet sich im Besonderen auf die strukturellen Handlungsmöglichkeiten und Statuskonfigurationen, die durch gesellschaftliche Vorgaben bestimmt sind. Der Status 'Jugend' wird nach Schäfers (1985: 22) wie folgt in Phasen unterteilt: die 13-18-Jährigen („pubertäre Phase“, als Jugendliche im engeren Sinne), die 18-21-Jährigen („nachpubertäre Phase“, die jugendlichen Heranwachsenden) und die 21-25-Jährigen und älter („Nachjugendphase“, die jungen Erwachsenen, die aber ihrem sozialen Status und ihrem Verhalten nach noch als Jugendliche anzusehen sind). Da die Jugendphase stark abhängig ist von gesellschaftlichen Bedingungen und Chancenstrukturen und sich die Spanne bis zum Berufseintritt beispielsweise nach einem Studium bis 30 Jahre hinziehen kann, wird eher vorgeschlagen die Phase bis 18 Jahre als Jugendphase, die Phase bis 21 Jahre als Adoleszenten- oder Heranwachsendenphase zu definieren und die anschließende Phase als Nachjugendphase (Postadoleszenz) zu bezeichnen (vgl. z. B. Baacke 1983: 22). Die entscheidenden Statuspassagen zum Übergang von der Jugendphase in die Erwachsenenphase sind Hurrelmann zufolge: 1. der Übertritt in Beruf und Erwerbstätigkeit, 2. die Ablösung von den Eltern, 3. die politische und kulturelle Mitbestimmungsmöglichkeit und 4. die autonome Ausübung der Rolle als Bürger, Konsument und „Wirtschaft“ (vgl. Hurrelmann 1999: 46).

Bei der Betrachtung der Population der Lehramtsstudierenden aus jugendsoziologischer Perspektive, um ihre Position in der Gesellschaft und die Situation der Individuen zu beschreiben, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Lehramtsstudierende als Postadoleszente beschrieben werden können und sich somit in einer Phase zwischen der Jugend und dem Erwachsensein befinden. Der Statusübergang von der Jugendphase hin zur Erwachsenenphase ist von dem Großteil der Studierenden noch nicht endgültig vollzogen, allerdings handelt es sich auch nicht mehr um Jugendliche im engeren Sinne. In Bezug auf die hier untersuchten Schemata in Bezug auf Medienkompetenz ist in Anlehnung an Hurrelmann die Jugendphase in ihrem Verlauf besonders prägend:

„Unzweifelhaft werden die grundlegenden Strukturen der Persönlichkeit auch schon in der Kindheit ausgebildet, doch kommt es durch die charakteristische Umbruchsituation der Jugendphase zu einer Neubestimmung der Persönlichkeitsdynamik, die die vorhergehenden Strukturen erheblich verändert und in ein neuartiges und andersartiges Gesamtgefüge einbettet. Unzweifelhaft ist das Jugendalter auch dadurch charakterisiert, daß die Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden müssen, die für den anschließenden Erwachsenenstatus typisch und selbstverständlich sind.“ (Hurrelmann 1999: 51)

In dieser Phase werden neben der Kindheitsphase die Grundlagen für spätere Orientierungs- und Bewertungsschemata im Medienzusammenhang gelegt, sodass sie Auswirkung auf den Medienkompetenzerwerbsprozess. Die Jugendphase bietet viele Experimentier- und Erfahrungsräume (Schäfers 1985: 15), die ins Erwachsenenalter als Erfahrungen mitgenommen werden. Im Erwachsenenalter verfestigen sich diese Erfahrungen dann eher<sup>6</sup>.

## **1.2 Erwartungen der Gesellschaft an (angehende) Lehrkräfte im Bereich Medien**

Im Hintergrund vieler Diskussionen um Medienkompetenz steht die Frage, welche Kompetenzen braucht eine Person im Umgang mit Medien, um diese adäquat zu nutzen und in seinen Alltag zu integrieren, aber auch in seiner beruflichen Funktion adäquat einzusetzen. Dabei stellt sich die

---

<sup>6</sup> Diese deutliche Prägung zeigt sich eindrücklich an Interviewsequenzen in Kap. 4.

Frage, wer beurteilt, was adäquate Medienkompetenz ist. Wer bestimmt, welche an Funktionen gebundene Medienkompetenz erforderlich ist? Oder, für diese Arbeit spezifischer formuliert: Wer bestimmt, die Medienkompetenzstandards für Lehrkräfte? Diese Fragen zielen auf die Normierung im Zusammenhang mit Medienkompetenz. Eine Normierung findet auf verschiedenen Ebenen statt: auf der Ebene der Gesellschaft, auf der der Organisation und der des Individuums. Diese Ebenen sind eng miteinander vernetzt, sodass sich ein komplexes Netzwerk aus Erwartungen entwickelt. Im Folgenden soll es vor allem um die Erwartungen der Gesellschaft in Bezug auf (angehende) Lehrkräfte in Bezug auf Medien gehen.

In einer Gesellschaft, die durch eine umfassende Mediatisierung gekennzeichnet ist, die als Informationsgesellschaft beschrieben wird, in einer Gesellschaft, die sich durch die Veralltäglichsung des Mediengebrauchs in nahezu allen Lebensbereichen auszeichnet, wird mehr erwartet als nur technisches Beherrschen eines Mediums. In dieser mediatisierten Gesellschaft, in der viele Lebensvollzüge medial vermittelt werden, ist Medienkompetenz eine unerlässliche Basiskompetenz, um dem Einzelnen eine selbstbestimmte und selbstverantwortliche Lebensgestaltung zu ermöglichen. Es handelt sich bei Medienkompetenz nicht nur um Bedienungswissen. Neben der technischen Kompetenz werden noch weitere Kompetenzen erwartet – wie in Kap. 2.6 ausführlich gezeigt wird.

Medienkompetenz – und das ist in diesem Kapitel zentral – dient nicht nur dem Interesse des Kompetenzerwerbenden sondern auch den Interessen derer, die diese Kompetenz einfordern wie z. B. Organisationen oder Gesellschaft. An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften im Medienzusammenhang erwartet werden?

### **1.2.1 Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion hin zur Erwartung der Vermittlung von Medienkompetenz**

Mit dem Jahrhundertwechsel ging ein Paradigmenwechsel der Erwartungen an Lehrkräfte einher. Im Oktober 2000 wurde mit der „Bremer Erklärung“ eine zeitgemäße Beschreibung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern von der KMK (Kultusministerkonferenz) in Verbindung mit den Lehrerverbänden vorgelegt (KMK 2000). Darin wurde ein neues Leitbild für Lehrkräfte formuliert, welches die Lehrerinnen und Lehrer als „Fachleute für Lernen“ und „Erzieher“ charakterisiert. Lehrkräfte müssen somit neben umfassenden fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und soziologisch-psychologischen Kompetenzen auch kommunikative und soziale Fähigkeiten in die Schule einbringen, sich an der Schulentwicklung beteiligen und die eigenen Kompetenzen ständig weiterentwickeln. Zu dem Zeitpunkt wurden Medien oder ein kompetenter Umgang mit diesen noch nicht explizit erwähnt, sondern vor allem ein grundsätzliches Umdenken in der Ausbildung und Motivation von Lehrkräften proklamiert. Die zu diesem Zeitpunkt zu beobachtenden verstärkten Bestrebungen, Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung in Deutschland zu entwickeln. Als grundlegende Bezugspunkte wurden gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-/Lernprozessen als Kernbereich der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrer betrachtet. Die Kernkompetenz „Lehren“ wird unter den Gesichtspunkten „Unterrichten“, „Erziehen“, „Diagnostizieren - Beurteilen - Beraten“ sowie „berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“ weiter aufgeschlüsselt (KMK 2000). Damit wurde die Qualität von Lehrkräften eindeutig durch die Qualität ihres Unterrichts bestimmt. Darauf aufbauend wurde im Verlauf eine neue Lehr- und Lernkultur propagiert<sup>7</sup>, mit folgender zentraler Aussage:

---

<sup>7</sup> Die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur wird vor allem auf die Reformbewegungen in den 1960er und 1970er zurückgeführt. Zu den wichtigsten Konsequenzen dieser neuen Lehr-/Lernkultur zählen nach dem Expertenbericht des Forum Bildung (2001b): das Lernen lernen, die Rezeption und der Umgang mit Informationen und diese zu Wissen zu systematisieren, die Fähigkeit zum Auffinden, Auswählen, Bewerten und Anwenden von Wissen und die Unterstützung des individuellen Kompetenzerwerbs. Diese neue Lehr-/Lernkultur wurde zuletzt in der Berliner Rede von dem Bundespräsidenten Horst Köhler (Köhler 2006) in eindringlicher Weise eingefordert.

„Mit zunehmendem Lebensalter bedeutet dies, dass Klärung, Systematisierung und Klassifizierung von Informationen und Wissen sowie die Lernfähigkeit selbst zum Zentrum des Lernens werden. Damit rücken sukzessive beim Aufbau einer neuen Lernkultur die Sicherung von Grundwissen und Orientierungswissen, der Aufbau von Fähigkeiten und Befähigungen sowie die Übernahme von Bewertungs- und Handlungsverantwortung in den Mittelpunkt des Lernens.“ (Forum Bildung (kurz FB) 2001b:5) .

Ähnlich definiert auch Bauer die notwendigen „pädagogischen Basiskompetenzen“ (Bauer 2005) von Lehrkräften: Ziele klären und Inhalte strukturieren, soziale Strukturen bilden, Interaktionen steuern, Kommunizieren und Informieren, Lernumgebungen gestalten und Hintergrundarbeit leisten (Planen und Organisieren) (Bauer 2005: 20). Diese überfachlichen pädagogischen Kompetenzen ergänzt Bauer um vier Dimensionen pädagogischer Kompetenzen: 1. fachwissenschaftliche Kompetenzen, 2. fachdidaktische Kompetenzen, 3. pädagogische Basiskompetenzen (wie beispielsweise diagnostische Kompetenzen, mentale Fertigkeiten, Planungs- und Interaktionskompetenzen) und 4. spezielle pädagogische Kompetenzen (beispielsweise für Schulberater, Schulleiter oder Evaluator) (Bauer 2005: 30). Diese Taxonomie der Kompetenzen hat auf den ersten Blick nichts mit Medien oder dem kompetenten Umgang damit zu tun. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass Medien und der kompetente Umgang damit sowohl den pädagogischen Basiskompetenzen als auch den pädagogischen Kompetenzen zugrunde liegen, so dass zu den neuen Inhalten und Hilfsmittel grundsätzlich auch Medien gehören, welche die Lehr- und Lernkultur deutlich verändern. Medien ermöglichen die Umsetzung der Forderung nach Entwicklung von Selbstverantwortung der Lernprozesse, Befähigung zur Selbststeuerung und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen:

„Für die Befähigung zu lebenslangem Lernen spielen Bereitschaft und Fähigkeit, mit Hilfe der neuen Medien einen eigenverantwortlichen Umgang mit Information und Wissen zu praktizieren, eine zentrale Rolle. Lehr-Lernumgebungen müssen der wachsenden Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens Rechnung tragen und Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildung aktiv darin unterstützen, entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Die neuen Medien lassen sich sowohl online als auch offline und in kombinierten Formen als „Werkzeuge“ zum eigenverantwortlichen Lernen nutzen.“ (FB 2001b:16)

Während hier vor allem das eigenverantwortliche Lernen betont wird, sind Medien darüber hinaus auch für problemorientiertes und kooperatives Lernen gut geeignet:

„Die neuen Medien sind geeignet, dem Lehren und Lernen neue soziale Kontexte zu erschließen. Zahlreiche Anwendungen wie E-Mail, News-Groups, Teletutoring oder Tele-Kooperation sind Beispiele für unterschiedliche Varianten netzbasierten kooperativen Lernens, die den herkömmlichen sozialen Kontext der Bildungseinrichtungen bereichern. Freilich muss abgewogen werden, wann, wo und wie oft dies geschehen soll. Und den direkten Kontakt zwischen Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Lernenden werden die neuen Medien nicht ersetzen können. Im Gegenteil: Tatsächlich bedarf es beispielsweise an Hochschulen der Erweiterung und Intensivierung der persönlichen Interaktion - allerdings auf einem anderen Qualitätsniveau als es zur Zeit an vielen Hochschulen der Fall ist.“ (FB 2001b: 17)

Mit dem Paradigmenwechsel der Lehr- und Lernkultur ist auch die Diskussion über den Einsatz und den Vermittlungsinhalt im Medienzusammenhang verbunden. Mit den Medien kann die propagierte Lehr- und Lernkultur unterstützt werden, allerdings müssen die Möglichkeiten aber auch die Grenzen erprobt und beobachtet werden. Abhängig von dem Medienbegriff, der dieser Beobachtung zugrunde liegt, wird ein unterschiedlicher Ansatzpunkt zur Beobachtung gewählt. Sieht man die Tafel als zentrales Medium an, so müsste man Ende des 18. Jahrhunderts mit der Beobachtung beginnen. Sind vor allem der Computer und dann das Internet als neue Medien im Fokus des Interesses und damit verbunden besonders die Medienkompetenzdebatte – so wie das in dieser Arbeit der Fall ist –, so muss besonders diese Debatte verfolgt werden.

Der Stellenwert von Telekommunikation und informatorischer Grundbildung wird seit den 80er Jahren bildungspolitisch diskutiert<sup>8</sup>. Gefordert wurde – u. a. durch die Bund-Länder-Kommission

<sup>8</sup> Einen hervorragenden Überblick über medienpolitische Papiere findet sich auf dem Deutschen Bildungserver

(BLK) (1984)<sup>9</sup> – die Einführung einer informationstechnischen Grundbildung an allen Schulen. In den Empfehlungen der BLK von 1987, in denen die informationstechnische Bildung fortgeschrieben wurde, heißt es dazu:

„Die informationstechnische Bildung ist in der Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung differenziert zu vermitteln. Sie gliedert sich in eine informationstechnische Grundbildung, eine vertiefende informationstechnische Bildung in Form der Informatik, eine berufsbezogene informationstechnische Bildung [und] Studienangebote zur Informatik und deren Anwendungen.“ (BLK 1987: 10)

Zunächst wurde die informationstechnische Grundbildung als Vermittlungsziel eines Faches gesehen mit folgenden Aufgaben – laut dem Gesamtkonzept der BLK (1987) – :

- „die Aufarbeitung und Einordnung der individuellen Erfahrungen mit Informationstechniken,
- Vermittlung von Grundstrukturen und Grundbegriffen, die für die Informationstechniken von Bedeutung sind,
- Einführung in die Handhabung eines Computers und dessen Peripherie,
- Vermittlung von Kenntnissen über die Einsatzmöglichkeiten und die Kontrolle der Informationstechniken,
- Einführung in die Darstellung von Problemlösungen in algorithmischer Form,
- Gewinnung eines Überblicks in die Entwicklung der elektronischen Datenverarbeitung,
- Schaffung des Bewusstseins für die sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen, die mit der Verbreitung der Mikroelektronik verbunden sind,
- Darstellung der Chancen und Risiken der Informationstechniken sowie Aufbau eines rationalen Verhältnisses zu diesen,
- Einführung in Probleme des Persönlichkeits- und Datenschutzes“ (BLK 1987: 11f).

Diesen Ausführungen lassen sich entsprechende anwendungsbezogene, technische, algorithmische und gesellschaftliche Inhaltsbereiche entnehmen, welche in den Länderkonzeptionen zur informationstechnischen Grundbildung (ITG) realisiert wurden. Vor allem das Wahlpflichtangebot Informatik in der Sekundarstufe I und der Informatikunterricht in der Sekundarstufe II wurden mit z. T. inhaltlich unterschiedlichem Schwerpunkt gestaltet. In der ITG sollten alle Schülerinnen und Schüler vor allem mit den Anwendungen und den Auswirkungen von Informationstechnologien vertraut gemacht werden, während der Informatikunterricht in der Sekundarstufe I und II für ausgewählte Schülergruppen vertiefende informationstechnische Bildung vermitteln sollte. Hierzu zählen vor allem die grundlegenden Funktionsweisen von Computersystemen, Fragen der Programmierung sowie in der Sekundarstufe II fachspezifische Methoden und Sichtweisen der Informatik.

Insgesamt war vor allem die Gestaltung von Software ein Schwerpunkt des Informatikunterrichts, während die kompetente und selbstbewusste Nutzung von Medien – hier vor allem der Computer - als Bildungsauftrag einer verpflichtenden Grundbildung galt und damit in alle Lernangebote vorhandener Fächer eingebunden wurde<sup>10</sup>. In dem letzteren Fall wird von Medienerziehung gesprochen. So werden in bildungspolitischen Empfehlungen seit Jahren Bezüge zwischen Medienerziehung und Konzepten informationstechnischer Bildung hervorgehoben. So weist beispielsweise das BLK-Gesamtkonzept von 1987 darauf hin, dass der Umgang mit Computern und

---

(<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2861>).

9 Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat in ihrem 1984 beschlossenen Rahmenkonzept nicht mehr von Informatik sondern von informationstechnischer Bildung gesprochen und bezeichnete das Fundamentum als informationstechnische Grundbildung – kurz ITG.

10 Zur Umsetzung dieser Erwartungen vgl. Kap. 1.4.

anderen Informations- und Kommunikationstechniken erweiterte Anforderungen an die Medienerziehung stellt (BLK 1987: 29ff.). Im Orientierungsrahmen der BLK zur „Medienerziehung in der Schule“ wird die informationstechnische Grundbildung den medienerzieherischen Aktivitäten zugerechnet (BLK 1995: 21).

Mit der zunehmenden Bedeutung der so genannten 'Neuen Medien', also computerbasierter Medien auf der Basis von Informationen in Form digital codierter Daten (vgl. auch Ausführungen Kap. 2.2), in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. verstärkte Nachfrage nach Arbeitskräften in IT-Berufen oder der Greencard-Initiative der Bundesregierung) wurden auch entscheidende Impulse für den inhaltlichen und methodischen Wandel schulischer Medienerziehung gegeben. Deren Bedeutung für schulisches Lernen wuchs in gleichem Maße wie es nicht überzeugend gelang, ITG als für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen Lernbereich in allen Schulformen und mit den durch die BLK beschriebenen inhaltlichen Vorgaben umzusetzen. Die auf die Themenbereiche ‚Anwendung und Auswirkungen von Informations- und Kommunikationstechnologien‘ ausgerichtete ITG stand zur Disposition (vgl. z. B. Wilkens 2000) und sollte in den Augen vieler Protagonisten (vgl. Baacke, Tulodziecki, Aufenanger etc.) durch ein Konzept von Medienkompetenz abgelöst werden, welches sich die Förderung des kritischen und reflektierten Umgangs mit (neuen) Medien als zentrale Aufgabe zugeschrieben hatte.

Die Diskussion um Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern und dann auch von Lehrkräften wurde verstärkt Mitte der 90er Jahre zu einem pädagogischen und bildungspolitischen Thema<sup>11</sup>. Dabei wurde schon zu Beginn der Debatte nicht stupides 'Knöpfchendrücken' von vor allem computerbasierten Medien als gesellschaftlich wünschenswert anvisiert sondern ein beachteter Umgang mit Medien. Mit dem Konzept einer integrativen, in den einzelnen Unterrichtsfächern verorteten Medienkompetenz haben BLK (1995) und KMK (1995, 1997) einen Orientierungsrahmen gesetzt.

Zunächst waren Neue Medien und Telekommunikation vor allem auf dem Feld der beruflichen Qualifizierung im Fokus der Betrachtung. So heißt es in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen“ (KMK 1997) dazu:

„Die Auseinandersetzung mit neuen Medientechnologien ist für die berufliche Aus- und Fortbildung sowie in der Weiterbildung von großer Bedeutung, da gerade in diesen Bereichen diese Technologien in erheblichem Umfang einsetzbar sind. Es ist anzustreben, die dort vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in angemessener Form durch ein übergreifendes Konzept der Medienkompetenz zu ergänzen.“ (KMK 1997:2)

Neue Medien und Telekommunikation werden hiernach zum einen als Unterrichts- und Lehrmittel angesehen, zum anderen aber auch als Ausbildungsgegenstand (vgl. KMK 1997:10). Begründet wird dies mit der Prognose, dass zukünftig in nahezu allen Berufsfeldern diese Kompetenzen vorhanden sein müssten und sich zusätzlich aus dem technischen und sozialen Wandel neue Qualifikations- und Ausbildungsberufe ergeben. Der Beschluss der KMK kommt zu dem abschließenden Urteil:

„Die fachliche Handlungskompetenz muß durch Medienkompetenz erweitert werden.“ (KMK 1997:10)

Der Orientierungsrahmen zur Verortung von Medienkompetenz, der von BLK (1995) und KMK (1995, 1997) gesetzt wurde, wurde später durch bundesweite (z. B. Schulen ans Netz, Girls day) und länderspezifische Initiativen (z. B. in Nordrhein-Westfalen: e-initiative, BIG) als Trend zur Stärkung der Medienkompetenz in den Schulen fortgesetzt.

Zu den Aufgaben der Lehrenden wird in dem Beschluss der KMK (1997) nicht explizit Stellung genommen, sondern nur latent wird erwartet, dass Lehrende das umsetzen, was die KMK in dem Papier empfiehlt. Eindeutiger nimmt da der Wissenschaftsrat (WR) 1998 mit der „Empfehlung zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre“ Bezug auf die Lehrenden.

<sup>11</sup> Ab 1996 lässt sich eine Häufung der Publikationen zum Thema Medienkompetenz beobachten (vgl. Kap.2.4) (vgl. ausführlicher Gapski 2001)

In dieser Empfehlung werden vor allem Hochschullehrende angesprochen, allerdings können sich durchaus auch Lehrende im schulischen Bereich von diesen Empfehlungen angesprochen fühlen. So formuliert der Wissenschaftsrat:

„Das Aufgabenprofil der Lehrenden wird sich infolge der Einführung von Multimedia verändern; die Rolle als Vermittler von Fachwissen wird zugunsten von Aufgaben als Moderatoren des Lernprozesses an Bedeutung verlieren. Ihnen werden neue Aufgaben im Bereich von Beratung und Betreuung der Studierenden zuwachsen. Auch vor diesem Hintergrund müssen sich Lehrende darauf einstellen, daß Medienkompetenz bereits mittelfristig fester Bestandteil der an sie gestellten Leistungsanforderungen sein wird. Insgesamt wird es besonders beim Personaleinsatz zu deutlichen Verschiebungen der Anforderungsprofile hin zur tutoriellen Betreuung kommen. Gleiches gilt für die Vorbereitung von Lehre, weil der Entwicklungsaufwand für multimedial unterstützte Anwendungen erheblich ist. Produktion und Einsatz multimedialer Lehr- und Lernmaterialien wird mittelfristig ebenso wie eine Neubewertung von Anleitungs- und Betreuungsaufgaben Auswirkungen auf die Deputatanrechnung haben.“ (WR 1998: 27f)<sup>12</sup>

Die Leistungsanforderung im Zusammenhang mit Medienkompetenz – die hier vor allem mittelfristig gesehen wird – bezieht sich insbesondere auf den Bereich der Beratungs- und Betreuungskompetenz und der mediendidaktischen Kompetenz. Die Bund-Länder-Kommission (BLK) aus dem gleichen Jahr kommt im Rahmen ihres ersten Berichts der Staatssekretäre zu „Multimedia in der Hochschule“ zu dem Urteil, dass zu diesem Zeitpunkt die Medienkompetenz von Studierenden und Lehrenden noch nicht zufriedenstellend ausgebildet ist:

„Die technischen Voraussetzungen und die Medienkompetenz können bei vielen Studenten und Hochschullehrern derzeit noch nicht vorausgesetzt werden. Beispielsweise liegen die Informationen in WWW häufig unorganisiert und unstrukturiert vor, so daß Wissensanbieter (Hochschulen, Verlage) und Studierende sinnvolle Strategien benötigen, um eine effiziente Nutzung zu ermöglichen.“ (BLK 1998: Anhang 18)

Diese Feststellung ergänzt die bisherige bildungspolitische Diskussion bezüglich der Qualifizierung von Nachwuchs um die Qualifizierung von Lehrkräften sowohl im schulischen als auch im hochschulischen Umfeld:

„Deutschlands Bildungssystem muss Lernenden und Lehrenden Schlüsselkompetenzen vermitteln. [...] Grundlage unserer Maßnahmen ist ein schlüssiges Handlungskonzept, das einerseits die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Aufgaben der verschiedenen Bereiche Schule, Berufliche Bildung [und] Hochschule berücksichtigt, andererseits aber auch – z. B. bei der Weiterbildung – offen ist für bereichsübergreifende Lösungsansätze. Wichtig ist aber auch, außerhalb der klassischen Lernorte Schule, Betriebe, Hochschule und der etablierten Weiterbildungseinrichtungen, die Vermittlung von Medienkompetenz und die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien zu unterstützen.“ (BMBF 2000a: 6)

Dass dieses Ziel bisher noch nicht ausreichend erreicht wurde, zeigt ein Ergebnis des Strategiepapiers der Bund-Länder-Kommission „Breiter Einsatz von neuen Medien in der Hochschule“ vom 17.06.2002:

„Heute wird der breite Einsatz Neuer Medien oftmals erschwert, weil bei Lehrenden Kenntnisse über Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien kaum oder nicht vorhanden sind. Daher sollten Wege gefunden werden, Hochschullehrer und Mitarbeiter auf den Gebieten Mediendidaktik, Medientechnik und Mediengestaltung systematisch zu qualifizieren. Ohne entsprechende Maßnahmen ist die breite Einführung Neuer Medien nicht zu verwirklichen. Ziel der Fort- und Weiterbildungsangebote sollte die "Hilfe zur Selbsthilfe" sein.“ (BLK 2002:4f)

Aus diesen Ergebnissen folgert die BLK speziell für den Hochschulbereich:

„Planungen zum Einsatz der Neuen Medien sollten auch in der Hochschule zur "Chefsache" gemacht werden. Dabei sind die Optionen für den Medieneinsatz und eine strategische Schwerpunktsetzung vielfältig. In den Hochschulen gibt es bereits eine Vielzahl von anspruchsvollen Medienprojekten. Es liegen zahlreiche interessante Projektergebnisse vor. Trotz des vielfältigen Engagements hat der Einsatz Neuer Medien in Lehre, Studium und Weiterbildung die in ihn gesetzten Erwartungen noch nicht erfüllt. Besonders die Nachhaltigkeit der Projekte, d. h. ihre dauerhafte Integration in den Regelbetrieb der Hochschullehre, steht vielfach noch aus. Die Gründe hierfür sind

---

<sup>12</sup> Vgl. hierzu auch Sommer (1995).