

Kammerl, Rudolf; Mayrberger, Kerstin

Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 2, S. 172-184



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kammerl, Rudolf; Mayrberger, Kerstin: Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 2, S. 172-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137767

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata

Rudolf Kammerl und Kerstin Mayrberger

Zusammenfassung Der Beitrag gibt einen Einblick in die Diskussion zur Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Lehrerbildung in Deutschland. Es werden aktuelle bildungspolitische Rahmenbedingungen skizziert und Befunde zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden vorgestellt. Abschliessend werden mit besonderem Blick auf die medienpädagogische Lehrerbildungsforschung Desiderata formuliert.

Schlagworte Lehrerbildung – Medienpädagogik – Deutschland – Professionalität

Media Education in Germany's Teacher Training: Current Situation and Desiderata

Abstract This article provides an insight into the discussion on mainstreaming media educational contents into teacher training in Germany. It outlines current determining factors of education policy and presents findings regarding the attitudes of teacher training students. In conclusion, it phrases desiderata with particular regard to media educational research on teacher training.

Keywords teacher training – media education – Germany – professionalism

1 Einleitung: Zur aktuellen Mediennutzung im Kontext von Schule

Als unbestritten kann heute gelten, dass (digitale) Medien eine bedeutende Rolle in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen spielen. Entsprechend kommt in den letzten Jahren der Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung für Kinder und Jugendliche in der allgemeinen und bildungspolitischen Diskussion in Deutschland (wieder) eine wichtige Bedeutung zu.¹ Neben ausserschulischen Einrichtungen und dem Elternhaus ist im Sinne einer Chancengerechtigkeit besonders die Schule ein Ort, an dem unter (medien)pädagogischer Anleitung medienbezogene Kompetenzen und Erfahrungen beim (gemeinsamen) Lernen, kreativen Gestalten oder kritischen Umgang mit Medienangeboten erworben und gemacht werden können.

¹ Exemplarisch sei hierfür verwiesen auf die Diskussion von Medienkompetenz im Rahmen der Enquete-Kommission «Internet und digitale Gesellschaft» (vgl. <http://www.bundestag.de/internetenquete/>) im Jahr 2010/11, die Diskussion um die Novellierung des Jugendmedienschutz-Staatsvertrags (JMStV) im Jahr 2010/11 sowie auf die seit 2009 aktive Initiative «Keine Bildung ohne Medien!» (vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de>) und das Positionspapier der Expertenkommission des BMBF (2009) zu «Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur».

So liegt die Folgerung nahe, dass heute in Deutschland der selbstverständliche Einsatz von Computer und Internet im alltäglichen Unterricht und die Förderung spezifischer (Basis-)Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern durch integrierte Medienerziehung in den Fächern mittlerweile gegeben seien. Dass dies nur bedingt der Fall ist und es hier parallel zur bildungspolitischen Diskussion auch einer tatsächlichen Entwicklung bedarf, lässt sich aus den nachstehenden Untersuchungen schliessen.

Die letzten bundesweit erhobenen Daten zur IT-Ausstattung deutscher Schulen stammen aus dem Schuljahr 2007/2008 (KMK, 2008) und geben an, dass nahezu alle Schulen mit Computern für den Unterricht ausgestattet sind. Im Primarbereich teilen sich durchschnittlich neun und im Bereich der Sekundarstufe I und II zehn Schülerinnen und Schüler einen Computer; diese stehen vor allem in Computerräumen zur Verfügung. Da es zwischenzeitlich keine bundesweiten Förderprogramme zur IT-Ausstattung gegeben hat, kann davon ausgegangen werden, dass die Aussagen in quantitativer Hinsicht tendenziell noch heute zutreffen. Über die Qualität der heutigen Ausstattung lassen sich lediglich Mutmassungen anstellen. Die aktuellste Erhebung zur Nutzung von Technologien im Unterricht durch Lehrerinnen und Lehrer liefert der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM, 2011). Demnach setzen 23% der befragten Lehrerinnen und Lehrer den Computer oder ein elektronisches Whiteboard mit Computer mindestens mehrmals wöchentlich ein. 37% nutzen diese digitalen Medien im Durchschnitt einmal pro Woche und 41% der Lehrerinnen und Lehrer regelmässig weniger als einmal pro Woche oder gar nicht. Auffällig ist hierbei, dass Lehrerinnen und Lehrer im Alter bis zu 40 Jahren den Computer oder das Whiteboard zwar regelmässig, aber nur einmal pro Woche oder seltener einsetzen. Dies wird unter anderem mit einer durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer noch als schlecht empfundenen IT-Ausstattung in den Schulen und deren unzureichender Verfügbarkeit begründet. Erfreulich ist dagegen die Angabe, dass insgesamt 85% der befragten Lehrerinnen und Lehrer digitalen Medien (eher) positiv gegenüberstehen. Die Zahl der Skeptiker liegt bei insgesamt 15%, wovon knapp die Hälfte der Altersgruppe bis 40 Jahre zuzurechnen ist. Ergänzend dazu lohnt es sich, einen Blick auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zu werfen. Hier wird deutlich, dass die selbstverständliche Nutzung von digitalen Medien für die Schule zu Hause nicht ihre Entsprechung im Unterricht bzw. in der Schule selbst findet. Im Rahmen der JIM-Studie 2010 (mpfs, 2010) gab die Hälfte der befragten Jugendlichen an, den Computer und das Internet täglich oder mehrmals pro Woche *zu Hause* zum Arbeiten bzw. Lernen für die Schule zu nutzen, aber nur insgesamt 16% arbeiten mit Computer und Internet *in der Schule*. Diese Diskrepanz setzt sich bei den Kindern fort (mpfs, 2011), von denen knapp die Hälfte der Computernutzerinnen und -nutzer auch in der Schule mit dem Computer in Berührung kommt. Insgesamt hat nur etwa jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler im Alter von 6 bis 13 Jahren den Einsatz eines Computers im Unterricht erlebt.

An dieser Stelle kann eine Lehrerbildung ansetzen, die zu einer flächendeckenden medienpädagogischen Professionalität von Lehrkräften beitragen will. Eine solche Zielsetzung würde sich in der Förderung einer medienpädagogischen Kompetenz in allen drei Phasen der Lehrerbildung ausdrücken. Unter medienpädagogische Kompetenz werden heute in Anlehnung an Blömeke (2000) die Bereiche der (1) persönlichen Medienkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, (2) ihrer sozialisationsbezogenen, (3) mediendidaktischen und (4) medienerzieherischen Kompetenz sowie (5) ihrer Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang gefasst. Eine medienpädagogische Kompetenz bei den Lehrerinnen und Lehrern stellt die zentrale Voraussetzung zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung bei Schülerinnen und Schülern dar. Sie hängt stark mit der jeweils eigenen Medienkompetenz und den persönlichen Einstellungen der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer gegenüber (digitalen) Medien zusammen (vgl. hierzu Abschnitt 3). Besonders mit Blick auf den Bereich der mediendidaktischen Gestaltungskompetenz von Lernumgebungen im Gefüge der anderen Dimensionen zeigt sich, dass mit der (Weiter-)Entwicklung der Medien die zunehmende Vermischung von informellen und formellen Lernanlässen an Bedeutung gewinnt (vgl. Mayrberger, in Druck). Eine Lehrerbildung, die in allen drei Phasen medienpädagogische Elemente selbstverständlich einschließt, setzt auf allen diesen Ebenen an. Besonders relevant ist hierbei, dass medienpädagogische Fragestellungen nicht nur Inhalt der spezifischen Angebote im Studium, im Referendariat und in der Fort- und Weiterbildung sind, sondern zugleich auch Gegenstand, z.B. indem ein (Video-)Podcast über einen Ausschnitt der medialen Lebenswelt von Jugendlichen im Rahmen eines Seminars praktisch erstellt und später in Form eines Projektberichts theoretisch und konzeptionell begründet wird. Dafür braucht es entsprechende technische und organisatorische Rahmenbedingungen innerhalb der Hochschulen, Schulen sowie der Studien- und Ausbildungsseminare. Ebenso braucht es dafür einen Konsens auf bildungspolitischer Ebene, damit eine medienbezogene Lehrerbildung flächendeckend erfolgen kann. In Deutschland, wo die Lehrerbildung jeweils Angelegenheit der 16 Bundesländer ist, ist das noch nicht der Fall. Bis heute ist bundesweit nicht verbindlich gesichert, dass Lehrerinnen und Lehrer in den ersten beiden Phasen ihrer Ausbildung medienpädagogische Kompetenz in einem Masse erwerben, das sie in die Lage versetzt, dafür zu sorgen, dass gegenwärtige und zukünftige Schülerinnen und Schüler die Schule nicht ohne eine grundlegende Medienbildung verlassen. Wie sich die Situation der Medienpädagogik in den Phasen der Lehrerbildung zurzeit gestaltet, wird nachfolgend aus struktureller, bildungspolitischer und empirischer Perspektive aufgezeigt.

2 Struktur- und Bildungspolitik

Bevor in diesem Abschnitt die strukturelle Verankerung und beginnende Institutionalisierung von medienpädagogischen Elementen in den drei Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland skizziert wird, werden mit Blömeke (2009) und Daschner (2009) allgemeine Besonderheiten der heutigen Lehrer-

bildung oder vielmehr der professionalisierten Lehrerausbildung in Deutschland mit Bezug zur medienpädagogischen Professionalisierung dargestellt.

2.1 Lehrerbildung und Lehrerausbildung in Deutschland

Bis heute unterteilt sich die Lehrerausbildung in Deutschland für alle Lehrämter in drei Ausbildungsphasen: eine erste Phase des wissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität oder pädagogischen Hochschule, das aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Inhalten einschliesslich Praktika und zum Teil Praxissemestern besteht, sowie eine zweite Phase mit schulpraktischer Ausbildung im staatlichen Vorbereitungsdienst (Referendariat). Daran schliesst die dritte, berufs lange Phase der Lehrerfort- und -weiterbildung an. Blömeke (2009) sieht hierbei in der Bologna-Reform ein Potenzial für eine stärker kompetenz- und expertisenorientierte Lehrerausbildung. Zugleich benennt sie die nach wie vor bestehende Gefahr, dass nach den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung von mindestens fünf Jahren ein lebenslanges (Weiter-)Lernen eher dem individuellen Interesse folgt und mehr auf Freiwilligkeit denn auf Nachhaltigkeit basiert. Zwar gibt es in vielen Bundesländern inzwischen eine Verpflichtung zur Fortbildung, doch die Regelungen sind sehr uneinheitlich. Weiter ist die deutsche Lehrerausbildung besonders durch das Merkmal der «Trennung» gekennzeichnet, das Blömeke (2009, S. 486) als deutschen Sonderweg mit dem besonderen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis beschreibt: Einerseits findet eine Trennung von Fachwissen, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bzw. Bildungswissenschaften statt und andererseits eine Trennung der Zuständigkeiten von drei Institutionen für die unterschiedlichen Phasen der Lehrerausbildung. Eine Prozeduralisierung des zumeist deklarativ erworbenen Wissens in der ersten Phase werde so erschwert.

Nicht nur, aber besonders aus medienpädagogischer Perspektive stellen diese Rahmenbedingungen mit Blick auf den stetigen Medienwandel und die damit einhergehenden Veränderungen der Mediensozialisation der Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung für die systematische Förderung eines lebenslangen, medienpädagogischen Kompetenzerwerbs der Lehrerinnen und Lehrer dar, der die persönliche Medienbildung einschliesst. Der Umgang mit digitalen Medien wird in der Wissens- und Informationsgesellschaft besonders für die gegenwärtigen und zukünftigen Generationen zu einer Schlüsselkompetenz (vgl. u.a. BMBF, 2009). Erschwerend für die verbindliche Verankerung von Medienpädagogik in der ersten Phase der Lehrerausbildung kommt hinzu, dass die vorhandenen, medienpädagogisch ausgerichteten Professuren und spezifischen Studiengänge zwar zumeist in der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind, deren Einbindung in die jeweilige Lehrerbildung an den Hochschulen aber nicht immer selbstverständlich erfolgt (Pietraß & Hannawald, 2008).

2.2 Medienpädagogik in den Rahmen- und Lehrplänen

Die Argumente für die selbstverständliche Integration medienpädagogischer Elemente in alle Phasen der Lehrerausbildung dürften nachvollziehbar sein. Dringend zu klären

scheint jedoch die Frage, welche Inhalte in welchen Phasen der Lehrerausbildung ihren Platz haben sollten und wer für welchen Kompetenzerwerb verantwortlich ist. Mit ihren Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) bildungswissenschaftliche Anforderungen, die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die medienbezogenen, curricularen Schwerpunkte sind darin eher übersichtlich gehalten. Sie drücken sich zusammengenommen aus in «Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten» (S. 5). Die Entwicklung von medienbezogenen Kompetenzen könne durch «die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule» (S. 6) erfolgen. Aus der allgemeinen Kompetenzanforderung, das Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht fach- und sachgerecht planen und ihn sachlich und fachlich korrekt durchführen, ergibt sich für die theoretischen Ausbildungsabschnitte mit medienpädagogischem Bezug folgender Standard: Lehrerinnen und Lehrer «kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht». Für die praktischen Ausbildungsabschnitte kann gelten: Sie «integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz» (S. 7). Betrachtet man diese für alle 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland geltenden Standards der KMK für die Lehrerbildung, so wird deutlich, dass man von verbindlichen Vorgaben zur Förderung einer grundlegenden Medienbildung von Lehrerinnen und Lehrern über die gesamte Dauer ihrer Berufstätigkeit recht weit entfernt ist. Neben den berücksichtigten, eher mediendidaktisch ausgerichteten Standards² fehlt es an Ausführungen, die den Anspruch einer umfassenden Medienbildung begründen. So wäre z.B. der Aspekt der Förderung von umfassender Medienkompetenz durch eine integrierte Medienerziehung und gezielte Förderung von Prozessen der Medienbildung zu ergänzen. Die spezifische Umsetzung der genannten Standards wird auf Ebene des Unterrichts in den Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt (vgl. Kammerl & Ostermann, 2010). So werden medienbezogene Themen nicht selbstverständlich und gleichermassen in allen Lehrplänen der Bundesländer berücksichtigt.³

Medienpädagogische Inhalte im weitesten Sinne sind bis dato kein verpflichtender Bestandteil in allen Lehramtsstudiengängen. Nur in Einzelfällen sind einzelne medienpä-

² Digitale Medien als Mittel in der Lehrerausbildung in Deutschland sind ebenfalls keine Selbstverständlichkeit. Deren Integration hängt zumeist von der vorherrschenden Fachkultur und der persönlichen Bereitschaft von Hochschullehrenden ab, digitale Medien wie beispielsweise E-Learning-Plattformen, Multimedia-Anwendungen oder Web-2.0-Angebote in die eigene Lehre zu integrieren. Es zeigen sich sowohl an den verschiedenen Standorten wie in den unterschiedlichen Fachkulturen deutliche Unterschiede. (Digitale) Medien werden vor allem dort in die Ausbildung integriert, wo sich einzelne Schwerpunkte zum Thema «neue Medien» finden, sei es in naturwissenschaftlichen Fächern wie der Mathematik(didaktik), in geisteswissenschaftlichen Fächern wie Deutsch oder Geschichte oder in sozialwissenschaftlichen Fächern wie der Geografie(didaktik).

³ Vgl. für einen aktualisierten Überblick: <http://www.vision-loom.net/dokuwiki/doku.php?id=sekundarstufe:arbeitsbereich> [14.07.2011].

dagogische Veranstaltungen in den BA- oder MA-Studiengang integriert (z.B. Universität Bremen, Universität Hamburg, Johannes Gutenberg-Universität Mainz). Häufiger finden sich spezielle Ergänzungs-, Erweiterungs- bzw. Zertifikatsstudiengänge für eine zusätzliche medienpädagogische Qualifikation in allen Phasen der Lehrerbildung (z.B. «DiMePäd», Universität Bremen; «Portfolio: Medien.Lehrerbildung», Universität Paderborn). Pietraß und Hannawald (2008, S. 47 f.) sprechen in ihrer Erhebung von 2007 von 13 Standorten in Deutschland, an denen (freiwillig) eine medienpädagogische Zusatzqualifikation erworben werden kann.⁴

2.3 Vorschläge und Forderungen zur nachhaltigen Verankerung der Medienpädagogik in der Lehrerbildung

Die Folgen einer allgemeinen Unverbindlichkeit der Befürwortung von Medienkompetenzförderung, Integration von Medienerziehung, des Einsatzes von Medien zum Lehren und Lernen sowie einer informationstechnischen Grundbildung in allen Schulformen schlagen sich mangels klarer Zuständigkeit in einer mangelhaften medienbezogenen Förderung der Schülerinnen und Schüler nieder. Denn fehlt es schon den Lehrpersonen selbst an medienpädagogischer Kompetenz und einem Verständnis für die selbstverständliche Integration medienbezogener Fragen, wo es sinnvoll ist, können sie diese Mängel bei den Schülerinnen und Schülern nicht kompensieren. Heutige Lehramtsstudierende sind beeinflusst von ihren positiven wie negativen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler. Entsprechend sind sie geprägt von einer Breite an Einstellungen zur Notwendigkeit und Intensität der Integration von digitalen Medien in Schule und Unterricht (vgl. Abschnitt 3), die von ihnen mehr oder weniger freiwillig und interessengetrieben geleistet werden kann. Kammerl spricht hier vom «Teufelskreis fehlender Medienbildung» (Kammerl & Ostermann, 2010). Demnach haben heutige Schulabgängerinnen und Schulabgänger in der Schule kaum Medienkompetenzförderung erfahren. Diejenigen Abiturientinnen und Abiturienten, die höhere Kompetenzen und Affinitäten im Umgang mit digitalen Medien aufweisen, entscheiden sich selten für ein Lehramtsstudium. So rekrutieren sich Lehramtsstudierende – insbesondere im Grundschulbereich – aus Abiturientinnen und Abiturienten mit distanzierteren Haltungen zum und Defiziten im Umgang mit Medien, die dann später zu einem grossen Teil als Lehrkräfte mit Defiziten in ihrer medienpädagogischen und speziell mediendidaktischen Ausbildung an den Schulen unterrichten. Durchbrochen werden kann dieser Teufelskreis durch spezifische und verbindliche medienpädagogische Angebote im Unterricht, in der Ausbildung an den Universitäten und in der Fort- und Weiterbildung im Rahmen der Schulpraxis.

Solche zentralen Forderungen münden zwangsläufig in die Diskussion, inwiefern es ähnlich der informatorischen Grundbildung in den Schulen ein Fach «Medien» geben sollte, das zentral für die Vermittlung medienbezogener Kompetenzen zuständig ist. Hier gehen die Meinungen nach wie vor auseinander. Zurzeit wird in den drei

⁴ Vgl. ergänzend auch unter dem Stichwort «Medienbildung» oder «Medienpädagogik»: <http://www.hochschulkompass.de/studium/suche.html> [14.07.2011].

Bundesländern Thüringen, Baden-Württemberg und Hamburg die Einführung von Medien(bildung) als Fach diskutiert. Trotz der allgegenwärtigen Forderungen nach einer grösseren Verbindlichkeit und institutionellen Verankerung von Medienbildung in der Schule scheint es aus medienpädagogischer Perspektive und vor dem Hintergrund des Anspruchs einer integrativen, fächerübergreifenden Medienkompetenzförderung, für die alle Lehrkräfte gleichermaßen mit zuständig sind, nicht ausreichend zu sein, Medien(bildung) nur in einem einzelnen Fach abzuhandeln. Vielmehr scheint der Mittelweg aussichtsreicher: Ein Fach Medien(bildung) ergänzt durch integrative Elemente von Medienbildung innerhalb der Fächer über die Klassenstufen hinweg, die im Curriculum und in den abschliessenden Prüfungen einen festen Platz haben.

Wie eine solche verbindliche Integration in die Schule und den Unterricht – ob nun als Fach oder integriertes Element in den Fächern – aussehen könnte, wird unter dem Aspekt von «Standards für die Medienbildung» diskutiert. Tulodziecki (2010) hat mit Blick auf eine integrierte Medienerziehung im Unterricht den bisher ausführlichsten Vorschlag für Standards in der Medienbildung, die der Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus dienen können, vorgelegt. Sie sind das Ergebnis langjähriger Bemühungen zur verbindlichen Integration von Medienpädagogik in die Lehrerbildung und wurden unter anderem im Rahmen von Modellversuchen Ende der 1990er-Jahre entwickelt. Spanhel (2007) zeichnet die entsprechende bildungspolitische Diskussion um die Integration von Medienerziehung in der Schule unter anderem seitens der Bundesländer-Kommission seit den 1990er-Jahren nach. Er stellt auch ein mit Gerhard Tulodziecki gemeinsam entwickeltes Konzept zur Integration der Medienpädagogik in die Lehrerbildung in zwei Phasen vor: a) ein Basiscurriculum für eine grundlegende medienpädagogische Ausbildung aller Lehramtsstudierenden und b) eine nachfolgende Zusatzqualifikation mindestens einer besonders qualifizierten Lehrkraft pro Schule (vgl. ausführlicher Spanhel, 2007, S. 46 f.).⁵ Zurzeit gelten lediglich die schon benannten Standards für die Lehrerbildung der KMK (2004).⁶

Es lässt sich festhalten, dass sich in den letzten Jahren faktisch nicht viel in der medienbezogenen Lehrerbildung in Deutschland bewegt hat. Vielmehr wurden im Zuge der Restrukturierung von Studiengängen stellenweise medienpädagogische Studienangebote – nicht nur in den Lehramtsstudiengängen – eingebüsst. Dies ist auch ein Grund

⁵ Vgl. für einen alternativen Rahmenvorschlag für die Länder das Positionspapier zu einem «Kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung» der Länderkonferenz MedienBildung (LKM), einem freiwilligen Zusammenschluss der Leiterinnen und Leiter der Landesmedienzentren und der entsprechenden Medienabteilungen in den pädagogischen Landesinstituten, unter <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf> [14.07.2011].

⁶ Im Jahr 2004 gab es mit Blick auf die Neustrukturierungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Zuge der Bolognaform auch einen ersten Vorschlag der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu einem Kerncurriculum Medienpädagogik, der aber nicht mehr weiterverfolgt wurde.

für das Bestehen der Initiative «Keine Bildung ohne Medien!»⁷, die 2009 mit der Veröffentlichung eines medienpädagogischen Manifestes begann, das bis dato knapp 1500 Personen und Einrichtungen unterzeichneten. Im Frühjahr 2011 wurde im Rahmen dessen ein bildungspolitischer Kongress in der Landeshauptstadt Berlin veranstaltet. Eine der zentralen Forderungen ist die medienpädagogische Grundbildung für alle pädagogischen Ausbildungsbereiche. Die Arbeitsgruppe auf dem Kongress zur Medienbildung in der Schule konkretisierte ihre spezifischen Forderungen vor allem dahin gehend, dass es einer verbindlichen Verankerung von Medienbildung im Unterricht und in allen Phasen der Lehrerausbildung bedürfe sowie entsprechender infrastruktureller Massnahmen und Ressourcen.⁸

3 Medienbezogene Einstellungen und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern

Jüngere Befragungen auf Länderebene, z.B. von über 1000 niedersächsischen Lehrkräften (Gysbers, 2008), ca. 5000 bayerischen Lehrkräften (Bofinger, 2007) und über 1400 Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen (Breiter, Welling & Stolpmann, 2010) belegen empirisch eine schwache Integration von (insbesondere digitalen) Medien als Mittel und Inhalt von Unterricht. Dabei zeigt sich, dass die genannten Defizite nicht allein auf Kompetenzen oder Motivationen von Lehrkräften zurückzuführen sind, sondern in erster Linie auf die mangelnde strukturelle Verankerung in den Curricula. Trotzdem wird ihnen zu Recht eine zentrale Rolle beigemessen. In der Diskussion um eine stärkere Integration wird versucht, den unzureichenden gegenwärtigen Status mit der Erwartung von Kohorteneffekten zu entschuldigen. Es wird die These vertreten, dass die nachwachsende Generation von Lehrkräften automatisch verstärkt mit und über neue Medien unterrichten würde, da sie ja damit aufgewachsen sei. Eine Reihe von Befunden relativiert diese Erwartung deutlich. So zeigt sich im Vergleich der Studierenden, dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Medienkompetenzen und im Hinblick auf Einstellungen zu digitalen Medien gegenüber Studierenden anderer Studiengänge schlechter abschneiden (Herzig & Grafe, 2007; Kammerl & Pannarale, 2007a). In den Passauer Studien zu computerbezogenen Einstellungen und Kompetenzen von Studierenden war auffällig, dass insbesondere Studierende im Lehramt Grundschule ihre Kompetenzen deutlich unterdurchschnittlich einschätzten und neuen Medien insgesamt negativer gegenüberstanden als Studierende anderer Studiengänge. Aufgrund des hohen Anteils an Studentinnen in diesem Studiengang war zu prüfen, inwiefern es sich um einen Gendereffekt handeln könnte. Ein Vergleich mit anderen Studiengängen, die eine vergleichbare Überrepräsentation junger Frauen haben, legt es aber nahe, diese These auszuschliessen (Kammerl & Pannarale, 2007b, S. 6838 f.).

⁷ Vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/> [14.07.2011].

⁸ Vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/erweiterte-ag-ergebnisse/medienbildung-in-die-schule.pdf> [14.07.2011].

Selbst wenn die Studierenden bezogen auf ihre Freizeitnutzung positive Einstellungen gegenüber Medien haben, bedeutet dies nicht notwendigerweise eine entsprechende berufsbezogene Einstellung (Billes-Gerhart, 2009). Als immateriellen hemmenden Faktor für den Computereinsatz an Schulen identifizieren Schulz-Zander und Eickelmann (2008) computerbezogene Selbstkonzepte bei den Lehrpersonen. Auf sozialisationsspezifische Einflüsse verweisen neuere Studien, welche durch die Forschung im Anschluss an Bourdieu geprägt wurden. Biermann (2009), Henrichwark (2009) und Kommer (2010) verdeutlichen, wie Habitusformen im Umgang mit und in der Bewertung von Büchern und elektronischen Medien dazu führen, dass bei vielen Lehramtsstudierenden ein differenzierter Umgang mit neuen Medien nicht stattfindet. Aufgewachsen in Familien, in denen die Orientierung an der Buchkultur leitend war und die elektronischen Medien kritisch gegenüberstanden, wird auch innerhalb der Berufsrolle eine herkunftsmilieubedingte Haltung beibehalten, die eine professionelle Bearbeitung hemmt: Den neuen Medien wird ein starker negativer Einfluss attestiert, es wird aber pädagogisch wenig unternommen, um den Einfluss auf die eigenen Schülerinnen und Schüler zu schmälern. (Da müsste man sich ja erst einmal selbst intensiver mit der Materie befassen!) So berichten Breiter et al. (2010), dass in ihrer Stichprobe in Nordrhein-Westfalen⁹ jeweils fast drei Viertel der Lehrkräfte tendenziell den Aussagen zustimmen, dass (1) die unkontrollierte Nutzung des Internets zu viele Risiken birgt, (2) das Kollegium für die Risiken der Mediennutzung sensibilisiert ist und (3) die Schule die Schülerinnen und Schüler vor negativen Einflüssen der Medien schützen muss. Andererseits reflektieren jedoch nicht einmal ein Fünftel der Lehrkräfte zumindest gelegentlich mit ihren Schülerinnen und Schülern deren Medienhandeln und den bewussten und kontrollierten Umgang mit Medien (Breiter et al., 2010).

4 Fazit

Angesicht der zunehmenden Mediatisierung aller Lebensbereiche scheint es *dringlich* zu sein, dass ein Lehramtsstudium Lehrkräfte befähigt, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, damit diese sich in den Medienwelten selbstbewusst und verantwortungsvoll bewegen können. Ausserdem soll es die angehenden Lehrerinnen und Lehrer befähigen, Medien verstärkt für Lernen und Erziehen didaktisch zu nutzen. Medienpädagogik sollte deshalb, so der Bericht des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11. Dezember 1998, «verpflichtender Bestandteil sowohl der allgemein erziehungswissenschaftlichen als auch der spezifisch fachdidaktischen Ausbildung in der ersten und in der zweiten Phase der Lehrerausbildung sein» (KMK, 1998, S. 2). Doch eine medienpädagogische Grundbildung – wie von der KMK und medienpädagogischen Expertinnen und Experten gefordert – ist bisher

⁹ Von den 93 ausgewählten Schulen mit etwa 3500 Lehrkräften beteiligten sich im Frühsommer 2009 1458 Personen an der Befragung.

in keinem Bundesland als verpflichtender Bestandteil in der Lehrerbildung umgesetzt worden.¹⁰ Auch wenn der Bereich nominell in den Prüfungsordnungen auftaucht, bleibt er in den Studienordnungen und in der Prüfungspraxis optional, d.h. der Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen ist nicht verbindlich und das Thema kann für die Prüfung weggelassen werden.

So überrascht es nicht, wenn auch Lehrkräfte, die sich aktuell in ihrer Ausbildung befinden, berichten, dass sie keine medienpädagogischen Inhalte erlernen würden. In der oben erwähnten Untersuchung von Breiter et al. (2010) gibt nur die Hälfte der Referendarinnen und Referendare an, in der zweiten Phase etwas zu Medien als Thema im Unterricht gelernt zu haben; in der ersten Phase war das nur bei 30% von ihnen Studiengegenstand.

Die theoretische Fundierung der Verankerung medienpädagogischer Inhalte wurde in den letzten Jahren in Deutschland massgeblich durch das Konzept «Medienkompetenz» geprägt, dessen theoretische Beschreibung stark von Dieter Baacke beeinflusst wurde (vgl. Baacke, 1988; Herzig, 2004). Aufbauend auf dem kompetenztheoretischen Ansatz wurde versucht, die Professionalität medienpädagogischen Lehrerhandelns mit Konzepten zur schon einleitend genannten «medienpädagogischen Kompetenz» zu bestimmen (Blömeke, 2000).

Auf die *Notwendigkeit, die medienpädagogische Kompetenz in einer allgemeinen Theorie der Lehrerbildung zu verorten*, weisen Tulodziecki und Herzig (2002, S. 58 ff.) sowie Spanhel (2001, S. 279) hin. Eine enge Verortung in einer allgemeinen Professionalitätstheorie findet derzeit noch kaum statt. Dies ist allerdings keine Besonderheit der Lehrerbildungsforschung im Bereich medienpädagogischer Kompetenzen, sondern resultiert aus einer insgesamt defizitären theoretischen Fundierung und empirischen Absicherung gegenwärtiger Lehrerbildung. Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat «Erziehen», «Unterrichten», «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» als die fünf zentralen beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern ausgewiesen. Bis heute fehlt jedoch eine integrative Theorie dieser Aufgabenfelder, welche die einzelnen Aufgaben samt ihren jeweiligen spezifischen theoretischen Grundlagen¹¹ auf das Handlungsfeld Schule¹² bezieht. Mit diesem Mangel in der theoretischen Grundlegung

¹⁰ Als Vorschlag zur praktischen Umsetzung hat das Hochschulnetzwerk «Lehrerausbildung und neue Medien» bereits vor Jahren für die erste Phase der Lehrerbildung ein Mindestcurriculum formuliert, das eine Pflichtveranstaltung sowie zwei Wahlpflichtveranstaltungen vorsieht.

¹¹ Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationstheorien, allgemeine und fachspezifische Didaktiktheorien, Theorien pädagogischer Diagnostik und Leistungsmessung, Kommunikations- und Interaktionstheorien, sozialpädagogische Theorien, Organisations- und Personalentwicklungstheorien, Institutionentheorien, Theorien sozialen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierung, interdisziplinäre Theorien des Kindheits- und Jugendalters u.a.m.

¹² Unter Beachtung schulart- und fächerspezifischer, entwicklungsalters- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten.

korrespondiert in der Praxis eine Verengung auf die Aufgabe des Unterrichtens, welche nicht nur in der öffentlichen Sichtweise von Schule vorherrscht, sondern auch in der Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. *Mit Blick auf die Handlungsfelder «Erziehen», «Unterrichten», «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» wären deshalb die oben genannten medienpädagogischen Kompetenzen theoretisch noch weiter auszudifferenzieren und in der Lehrerbildung anzubahnen.* So ist z.B. unstrittig, dass Lehrkräfte zur Förderung der Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler auch geeignete diagnostische Instrumente und Verfahren anwenden können müssen, um ihre Unterstützung zu planen, zu evaluieren und auf einzelne oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern abstimmen zu können.

In der gegenwärtig in Deutschland, Österreich und der Schweiz sich entwickelnden empirischen Lehrerbildungsforschung ist ein Schwerpunkt auf die deskriptive und evaluative Erfassung erforderlicher Kompetenzen von Lehrkräften sowie deren Aneignung und Entwicklung in den unterschiedlichen Phasen der Berufsbiografie ausgerichtet. Bisherige Listen von Lehrpersonenkompetenzen und darauf basierende Bildungsstandards lassen unterschiedliche Schwerpunkte erkennen. Als Gründe sind verschiedene theoretische Grundlagen und institutionelle Rahmen der jeweiligen Protagonisten des Konzepts zu nennen, aber auch das Problem eines Berufsfeldes mit vielfältigen Herausforderungen. Damit entsteht gegenwärtig der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit und geringen theoretischen Konsistenz der geforderten Einzelkompetenzen. Die Forderung nach medienpädagogischen Kompetenzen reiht sich hier in eine Vielzahl von Erwartungen an die Lehrkräfte ein.

Da aber in Deutschland eine systematische Ausbildung medienpädagogischer Kompetenzen in der Lehrer(aus)bildung bislang kaum erfolgt, ist es nicht verwunderlich, dass in der Lehrerbildungsforschung die Entwicklung und Förderung medienpädagogischer Kompetenzen kaum beleuchtet wird. Die theoretische Grundlegung und die empirische Erforschung der medienpädagogischen Professionalität als Ausbildungsziel von Lehrerbildung und als Professionalitätsmerkmal von Lehrerinnen und Lehrern können vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes weitestgehend lediglich als Forschungsdesiderat angesehen werden. *Medienpädagogische Professionalität von Lehrkräften (nicht nur) in Deutschland sollte in Bezug auf Aufgabenfelder, Kompetenzbereiche und eine professionstheoretische Grundlegung bestimmt und so auf aktuelle Herausforderungen bezogen werden, die sich durch die wachsende Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien in der Gesellschaft und im Bildungsreich stellen.*

Literatur

- Baacke, D.** (1988). Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek (Hrsg.), *Lernort Multimedia* (S. 22–27). Heidelberg: R. v. Decker.
- Biermann, R.** (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Billes-Gerhart, E.** (2009). *Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- BITKOM [Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.]**. (2011). *Lehrerumfrage: Digitale Medien für die Schule 2.0*. Online unter: http://www.bitkom.org/de/presse/8477_67887.aspx [13.07.2011].
- Blömeke, S.** (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, S.** (2009). Lehrerbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 483–490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung]**. (2009). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf [14.07.2011].
- Böfinger, J.** (2007). *Digitale Medien im Fachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B.** (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Vistas.
- Daschner, P.** (2009). Lehrerfort- und -weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 490–494). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Bildungsrat.** (Hrsg.). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Gysbers, A.** (2008). *Lehrer – Medien – Kompetenz*. Berlin: Vistas.
- Herlichwark, C.** (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Dissertation, Wuppertal. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahb%3A468-20090741> [14.07.2011].
- Herzig, B.** (2004). Medienpädagogische Kompetenz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 578–594). Kempten: Westermann.
- Herzig, B. & Grafe, S.** (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft: Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Deutsche Telekom.
- Kammerl, R. & Ostermann, S.** (2010). *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein.
- Kammerl, R. & Pannarale, S.** (2007a). Students in Higher Education and Teacher Training Programs in Germany: Their Internet Use, Media Literacy, and Attitude towards eLearning. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D.A. Willis (Hrsg.), *Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (S. 3067–3072). Chesapeake, VA: AACE.
- Kammerl, R. & Pannarale, S.** (2007b). Students in Higher Education in Germany: Gender Differences in their Internet Use, Media Literacy and Attitude towards eLearning. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D.A. Willis (Hrsg.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007* (S. 6835–6839). Chesapeake, VA: AACE.

- KMK [Kultusministerkonferenz].** (1998). *Zur Rolle der Medienpädagogik insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung. Bericht des Schulausschusses der KMK vom 11. Dezember 1998.* Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/neumed.pdf [27.9.2011].
- KMK [Kultusministerkonferenz].** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.* Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [01.04.2011].
- KMK [Kultusministerkonferenz].** (2008). *Dataset – IT-Ausstattung der Schulen.* Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_12_08-Dataset-IT-Ausstattung-07-08.pdf [01.04.2011].
- Kommer, S.** (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden.* Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Mayrberger, K.** (in Druck). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. Erscheint in R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest].** (2010). *JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* Online unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> [01.04.2011].
- mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest].** (2011). *KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* Online unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [01.04.2011].
- Pietraß, M. & Hannawald, S.** (2008). Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. *Erziehungswissenschaft*, Heft 36, 33–51.
- Schulz-Zander, R. & Eickelmann, B.** (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Themenheft 14). Online unter: <http://www.medienpaed.com/14/schulz-zander0801.pdf> [01.07.2011].
- Spanhel, D.** (2001). Medienpädagogische Professionalität als integraler Bestandteil der Lehrerprofessionalität. In B. Herzig (Hrsg.), *Medien machen Schule* (S. 267–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spanhel, D.** (2007). Medienpädagogik in der Lehrerbildung. *medienimpulse*, Heft 59 (März), 43–48.
- Tulodziecki, G.** (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig, D.M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 81–101). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B.** (2002). *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Autor und Autorin

Rudolf Kammerl, Prof. Dr., Universität Hamburg, Rudolf.Kammerl@uni-hamburg.de
Kerstin Mayrberger, Prof. Dr., Universität Augsburg, kerstin.mayrberger@phil.uni-augsburg.de