

Blömeke, Sigrid (2001): Was meinen, wissen und können Lehramtsstudierende? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. In: Herzig, Bardo (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 295-325 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

Sigrid Blömeke

Was meinen, wissen und können Studienanfänger?

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden

Medien im Unterricht einzusetzen ist Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, seit es die Schule gibt. Comenius begründete bereits im 17. Jahrhundert die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Modellen und Bildern zur Veranschaulichung nicht direkt erfahrbarer Phänomene. Mit der immer rasanter werdenden Medienentwicklung, die u.a. zu einer Ausdifferenzierung des Spektrums an Medien und Medienangeboten geführt hat, und den fortschreitenden mediendidaktischen Erkenntnissen sind die diesbezüglichen Anforderungen an die Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern deutlich gestiegen. Parallel sind spätestens seit Mitte dieses Jahrhunderts immer lautere Rufe nach einer Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu einem ‚angemessenen‘ – wie immer das zur jeweiligen Zeit auch definiert wurde – Umgang mit Medien in ihrem Alltag zu verzeichnen. Wenn es auch Ausnahmen gibt (z.B. Tulodziecki), geht man sicher nicht fehl mit der Behauptung, dass der Erwerb entsprechender Kompetenzen in der Lehrerausbildung – v.a. in ihrer ersten Phase – in der Vergangenheit sehr ‚stiefmütterlich‘ behandelt wurde. Erst seit etwa zehn Jahren sind erhöhte Anstrengungen in diese Richtung zu verzeichnen. Es tut also not, ein überzeugendes medienpädagogisches Konzept für die Lehrerausbildung zu entwickeln. Hierfür sind (mindestens) die folgenden drei Aspekte zu berücksichtigen: die angestrebten Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer, die unterschiedlichen Aufgaben der einzelnen Phasen der Lehrerausbildung sowie die Lernvoraussetzungen der Studierenden bei Studienbeginn. Letztere sind Thema dieses Beitrags.¹

Um die Einstellungen, das Wissen und das Können der Lehramtsstudierenden zu erfassen, wurde im Wintersemester 1998/99 an der Universität Paderborn eine empirische Untersuchung unter den Studierenden im ersten Semester eines lehrrausbildenden Studiengangs² durchgeführt. Methodisch erfolgte dies in Form einer Triangulation von

¹ Zu den beiden anderen Aspekten vgl. die Beiträge von Spanhel und Lenhard in diesem Band.

² i.e. Lehramt Primarstufe, Lehramt Sekundarstufe I, Lehramt Sekundarstufe II für das allgemeinbildende Schulwesen, Lehramt Sekundarstufe II für das berufliche Schulwesen und der Diplom-Studiengang Wirtschaftswissenschaft mit dem Abschluss Diplom-Handelslehrer

qualitativer und quantitativer Herangehensweise, indem zunächst leitfadengestützte Interviews mit Erstsemestern geführt wurden und dann ein Fragebogen als Instrument für eine Vollerhebung in der genannten Population eingesetzt wurde. Konzeptionelle Basis für die Entwicklung der Leitfragen und die Bestimmung der Themenkomplexe des Fragebogens war ein Modell medienpädagogischer Kompetenz, das in Auseinandersetzung mit den zum Zeitpunkt der Untersuchung vorliegenden wichtigsten Konzepten zur medienpädagogischen Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern – des kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes von Dieter Baacke, des allgemeindidaktischen Ansatzes von Gerhard Tulodziecki und des informatischen Ansatzes von Renate Schulz-Zander – erarbeitet worden war.³ Medienpädagogische Kompetenz konnte so in folgende Teilkompetenzen differenziert werden:

- ◆ in einen ersten Kernbereich, die ‚mediendidaktische Kompetenz‘, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung,
- ◆ in einen zweiten Kernbereich, die ‚medienerzieherische Kompetenz‘, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Medienthemen im Sinne pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können,
- ◆ in eine Voraussetzung, um diese beiden Kernbereiche in der Schule angemessen wahrnehmen zu können, die ‚sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang‘, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen medienpädagogischen Handelns der Schülerinnen und Schüler,
- ◆ in eine ebenfalls auf beide Kernbereiche bezogene Teilkompetenz, der ‚Schulentwicklungs-kompetenz im Medienzusammenhang‘, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule sowie
- ◆ schließlich in eine Basiskompetenz, die alle Bürgerinnen und Bürger besitzen sollten und die die Studierenden damit schon vor Studienbeginn in der Schulzeit oder durch außerschulische Aktivitäten erworben haben sollten, die eigene Medienkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, als Fähigkeit zu eigenem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien.

Ein solches Verständnis nimmt zentrale Kritikpunkte der medienpädagogischen Diskussionen um den Begriff der Medienkompetenz auf, indem eine erziehungstheoretische

³ vgl. Blömeke, Sigrid: Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd 2000, S. 82ff.

und keine medientheoretische Fundierung stattfindet und indem auf die normative Komponente des Kompetenzbegriffs zurückgegriffen wird. Diesem Beitrag liegt entsprechend ein Medienbegriff zugrunde, wonach Medien Teil eines Kommunikationsprozesses sind, sich also auf die „Wahrnehmung, Speicherung, Wiedergabe, Vervielfältigung, Übertragung und Verteilung sowie Verarbeitung von Informationen“⁴ beziehen. In einem zweiten Schritt ist der Medienbegriff, wie er hier verwendet wird, an einen Technikbegriff gekoppelt, der „Artefakte‘ im Sinne von gegenständlichen Gebilden, Geräten, technischen Systemen“⁵ einschließt. Eine solche Definition beinhaltet sowohl die technisch unterstützte Individual- als auch jegliche Form von Massenkommunikation als den beiden Funktionen des Kommunikationsprozesses.

Ergänzend wurden für eine angemessene Operationalisierung des Begriffs ‚Lernvoraussetzungen‘ die didaktischen Konzepte von Klafki, Heimann/Otto/Schulz, Gudjons und Tulodziecki herangezogen und auf die entsprechenden konzeptionellen Merkmale hin untersucht. Ergebnis der Analyse war, dass Lernvoraussetzungen in folgende Teilvoraussetzungen ausdifferenziert werden können: themenbezogene Erlebnisse, deren Bewertung als erster Schritt einer Interpretation bzw. Verarbeitung, themenbezogene Kenntnisse, Einschätzung von deren Sicherheit als Gradmesser für deren Stabilität sowie themenbezogene Einstellungen und themenbezogene Erwartungen an die Lehrerausbildung. Aus der näheren Bestimmung der medienpädagogischen Kompetenz und der Lernvoraussetzungen ergab sich eine Matrix, mit deren Hilfe unter Einbeziehung der Interview-Äußerungen der Studierenden die Items des Fragebogens formuliert werden konnten. Der Fragebogen wurde sowohl durch Begutachtung von Experten auf eine angemessene Operationalisierung geprüft als auch einem umfassenden Pretest unterzogen. Die Hauptuntersuchung fand im Wintersemester 1998/99 statt (n = 173; Rücklaufquote 40%). Die Ergebnisse dieser Befragung können als repräsentativ für alle Lehramts-Studienanfänger dieses Semesters in Paderborn angesehen werden. Verallgemeinerungen über einen längeren Zeitraum als den der Untersuchung hinaus sind angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels im Medienbereich allerdings nur bedingt möglich; hier werden weitere Befragungen in den nächsten Jahren zeigen, ob ein Trend zu erkennen ist. Bei Verallgemeinerungen über die Universität Paderborn hinaus ist zu bedenken, dass die Universität eine starke regionale Bindung zu verzeichnen hat, indem mehr als 80 Prozent der Studierenden aus dem nahen – sehr ländlich geprägten – Raum kommen, und Baacke,

⁴ Wagner, Wolf-Rüdiger: Ein umfassendes Medienverständnis. Voraussetzungen für die Integration von Medienerziehung und informationstechnischer Bildung. In: LOG IN. Informatik und Computer in der Schule (Berlin) 16 (1996) 3, S. 10-14, Zitat S. 10

⁵ ebd.

Frank und Radde auf die Bedeutung der Herkunft aus ländlichen bzw. städtischen Lebensverhältnissen als mitursächlich für unterschiedliche Medienrezeption hinweisen.⁶

Aus Platzgründen können im Folgenden nur die Ergebnisse der Untersuchung zur Medienkompetenz und zur medienerzieherischen Kompetenz der Studierenden ausführlich dargestellt werden, die übrigen Ergebnisse werden zusammengefasst präsentiert.⁷ Eine Konzentration erfolgt zudem auf die geschlossenen Fragen. An einigen Stellen erfolgen Hinweise auf mögliche Ursachen der Ergebnisse, indem in heuristischer Absicht nach Unterschieden in Teilstichproben gesucht wird bzw. Faktorenanalysen vorgenommen werden.⁸

Zum Medienbegriff der Studierenden

Um zu erfahren, was die Studierenden unter dem Begriff „Medien“ verstehen, werden sie im ersten Schritt gebeten aufzulisten, welche Medien ihnen spontan einfallen. Legt man einen sehr weiten Medienbegriff zugrunde – einschließlich personaler Medien – nennen die Erstsemester insgesamt 30 verschiedene Einzelmedien. Das Fernsehen steht dabei klar im Vordergrund, es wird von mehr als 90 Prozent der Antwortenden als Medium aufgelistet. Ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen – in dieser Reihenfolge – das Radio, die Zeitung und das Buch, die jeweils von mindestens zwei Dritteln genannt werden. Fasst man die genannten Einzelmedien zu Gruppen zusammen, dominieren in den Nennungen die Printmedien (z.B. Buch, Zeitung; 372 von 1.459 Nennungen), gefolgt von den auditiven (Radio, Tonträger; 288), den audiovisuellen (Film, Fernseher; 271), den neuen (Computer; 211) und den visuellen Medien (Foto, Folie; 157). Diese Massenmedien machen insgesamt knapp 90 Prozent der Antworten aus. Nur noch von wenigen Personen werden Lehr-Lernmedien (z.B. Tafel; 67 der 1.459 Nennungen), Medien zur Individualkommunikation (Telefon; 50) oder personale Medien (Mimik; 43) angeführt.

Zu erheben inwieweit sich die Studierenden die Unterschiede in ihren Mediennennungen selbst klar machen können und auf welche der möglichen Kategorien zur Zusammenfassung sie zurückgreifen, ist das Ziel des nächsten Schrittes, in dem die Studierenden aufgefordert werden, für mehrere Medien jeweils einen Oberbegriff zu suchen und diesem dann die von ihnen genannten Medien zuzuordnen.⁹ Insgesamt listen die Studierenden zehn verschiedene

⁶ vgl. Baacke, Dieter / Frank, Günter / Radde, Martin: Medienwelten – Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, S. 251f.

⁷ im Einzelnen vgl. Blömeke 2000, S. 206ff.

⁸ Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf eine umfassende Wiedergabe der statistischen Ergebnisse verzichtet. Diese können – ebenso wie die zu Grunde liegende Datenbank – bei der Verfasserin angefordert werden.

⁹ Bei der Datenerfassung werden als Oberbegriffe auch Alltagsbegriffe akzeptiert (z. B. „lesbare Medien“ oder „schriftliche Medien“ als Printmedien), so dass das Fachvokabular keine Rolle spielt. Im Pretest ließ sich feststellen, wie die Oberbegriffe von den Studierenden gefunden werden. Es handelt sich um einen Wechselprozess: Zunächst werden die Nennungen an Einzelmedien angesehen, dann Oberbegriffe überlegt, notiert, weitere vergleichbare gedanklich gesucht, und schließlich werden alle zuordenbare Medien aus der Reihe der Nennungen herausgesucht.

Mediengruppen auf, die sich zwei Ebenen zuordnen lassen: Zum einen handelt es sich um sehr abstrakte und gleichzeitig undifferenzierte Mediengruppen wie die beiden Oberbegriffe Massenmedien und technische Medien (teilweise in anderer Formulierung), zum anderen werden die weniger abstrakten, aber differenzierteren Oberbegriffe (wiederum teilweise in anderer Formulierung) Printmedien, auditive Medien, visuelle Medien, audiovisuelle Medien, neue Medien, Lehr-Lernmedien, personale Medien und Medien zur Individualkommunikation angeführt. Am häufigsten finden sich die drei Oberbegriffe Printmedien (93 von 423 Nennungen), auditive Medien (81) und visuelle Medien (80), die jeweils von mehr als der Hälfte der Antwortenden genannt werden.

Der Versuch einer eigenständigen Definition, was Medien sind, soll schließlich ergeben, inwieweit sich die Studierenden von den einzelnen Nennungen lösen können und das Kennzeichnende von Medien erkennen. Die Lernvoraussetzungen lassen sich vor allem an der Differenzierung des Definitionsversuchs ablesen. Die Auswertung dieser offenen Frage zeigt, dass einer großen Gruppe Erstsemestern Grundprinzipien des Medienbegriffs deutlich sind, eine differenziertere Vorstellung jedoch nicht vorhanden ist. Jeweils mindestens zwei Fünftel der Antwortenden bezeichnen Medien in irgend einer Form als „Mittler“ in einem Kommunikationsprozess (83 von 394 Nennungen), heben die Informationsfunktion (70) bzw. das Prinzip der Informationsübertragung (65) hervor. Mehr als die Hälfte der Antwortenden beschränkt sich jedoch darauf, ein oder zwei solcher Angaben zu machen.

Zur Medienkompetenz der Studierenden

Medienkompetenz stellt als gewünschte Kompetenz aller Bürgerinnen und Bürger auch die Basis *medienpädagogischer* Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dar. Die Erstsemester sollten Medienkompetenz, deren Erwerb aufgrund ihres allgemeinbildenden Charakters in den Aufgabenbereich der Schule fällt, bereits besitzen – nicht zuletzt, weil es sich schließlich um Abiturientinnen und Abiturienten und damit um eine Gruppe mit einem schon herausgehobenen Bildungsstand handelt. Im Folgenden beschränke ich mich auf eine Darstellung der Ergebnisse zu den Mediennutzungs- und -gestaltungsgewohnheiten, zu den medienkundlichen Vorkenntnissen und zu den Erwartungen an das Studium.

Die Motive der Mediennutzung der Studierenden werden differenziert nach den Printmedien Buch und Zeitung, den auditiven, visuellen bzw. audiovisuellen Medien Radio, Tonträger, Foto und Fernsehen sowie nach dem neuen Medium Computer erhoben. Vorgegeben sind sechs verschiedene Nutzungsfunktionen (s. Tabelle 1).

Zeitungen und Zeitschriften werden von allen Studierenden genutzt, und zwar weit überwiegend zur Information. Auch Bücher werden im Wesentlichen (mit nur zwei Ausnahmen) von allen Antwortenden genutzt; die Motive sind allerdings breiter gestreut als bei Zeitungen und Zeitschriften. Beim Radio – ebenso wie die bisherigen Medien von fast allen Studierenden genutzt – steht für ein knappes Drittel der Antwortenden die

Unterhaltungsfunktion im Vordergrund. Von fast ebenso vielen Antwortenden wird Radio aber auch nur parallel zu anderen Tätigkeiten gehört. Tonträger wie Kassetten oder CDs werden ebenfalls von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden genutzt – in erster Linie, um sich zu entspannen. Obwohl ca. 95 Prozent der Studierenden ein Fotoapparat im eigenen Haushalt zur Verfügung steht, wie sich aus der Abfrage der persönlichen Daten der Studierenden ergibt, handelt es sich hierbei um das einzige Medium, das von einer relevanten Gruppe an Studierenden gar nicht genutzt wird. Das Fernsehen wird dagegen wiederum von fast allen Studierenden genutzt, und zwar von mehr als der Hälfte zur Unterhaltung. Den Computer als neues Medium nutzen weniger als zehn Prozent der Studierenden nicht. Die Auswertung der persönlichen Daten der Antwortenden ergibt, dass mehr als vier Fünftel ein Computer im eigenen Haushalt zur Verfügung steht; darüber hinaus nutzt offensichtlich noch einmal ein weiterer Teil dieses Medium woanders (in der Hochschule gibt es beispielsweise zahlreiche Möglichkeiten). Die dominierende Funktion ist für knapp die Hälfte der Studierenden das Lernen.

Tabelle 1: Hauptmotive der Erstsemester für die Nutzung eines Mediums (Angaben in %)

Medium		mich entspannen	mich unterhalten	lernen	mich informieren	mit Freunden zusammen	parallel zu anderen Tätigkeiten	Sonstiges	nutze ich nicht
Zeitung bzw. Zeitschrift	<i>n</i> = 158	9,5	9,5	1,9	78,5	0,0	0,6	0,0	0,0
Buch	<i>n</i> = 155	45,2	28,4	17,4	6,5	0,0	0,6	0,6	1,3
Radio	<i>n</i> = 155	25,8	31,0	0,0	12,3	0,6	29,0	0,0	1,3
Tonträger (Kassetten bzw. CDs)	<i>n</i> = 151	44,4	31,1	0,0	0,7	2,6	17,2	0,7	3,3
Foto bzw. Dia	<i>n</i> = 144	8,3	31,9	2,1	3,5	29,9	2,1	6,9	15,3
Fernsehen, Video bzw. Film	<i>n</i> = 152	23,7	52,6	0,0	13,2	5,9	1,3	0,7	2,6
Computer	<i>n</i> = 147	3,4	12,2	49,0	10,2	3,4	0,0	12,9	8,8

Aufgefordert die eigene Mediennutzung zu beurteilen, bewerten die Studierenden sie mehrheitlich (über zwei Drittel) eher positiv, fast ein Drittel schätzt sie aber auch eher negativ ein. Die Begründungen ihrer Urteile fallen sehr ausführlich aus, so dass die Antworten – ebenso wie bei der Beurteilung der eigenen Mediengestaltung (s. u.) – einen interessanten Einblick in die Vorstellungswelten der Erstsemester ermöglichen.¹⁰ Für die negative Bewertung werden – in der codierten Form – vier Gründe angegeben, und zwar wird mehrfach (selbst-)kritisch eine nur oberflächliche Mediennutzung genannt, indem man sich

¹⁰ Die freien Antworten werden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem das Niveau des Materials schrittweise einem höheren Abstraktionsgrad zugeführt wird. Dabei werden Passagen integriert, gebündelt oder fallengelassen und durch weitere Reduktion die Kategorien für die Codierung gebildet, die auf der Basis einer

berieseln lasse oder – beispielsweise – die Zeitung nur überfliege. Ein zweiter Grund für eine negative Einschätzung ist die Nutzung der Medien „nur“ zur Unterhaltung – und nicht zur Information, zum Lernen o.ä., wie es offensichtlich geschehen sollte. Des Weiteren werden die Beschränkung der Nutzung bzw. der Fähigkeiten zur Nutzung auf nur einen Teil des Medienspektrums und ein wahlloser Mediengebrauch als Gründe angegeben.

Für eine positive Bewertung der eigenen Mediennutzung formulieren die Studierenden vierzehn verschiedene Gründe, die sich in die folgenden drei Kategorien einteilen lassen: Es handelt sich bei der Mediennutzung um eine grundsätzlich als positiv angesehene Handlung, ein – positiv oder negativ besetztes – Medium wird besonders häufig oder besonders selten bzw. nie genutzt, oder es handelt sich bei der Mediennutzung um eine individuell positiv gesehene Beschäftigung. Als positive Haltung wird in Bezug auf die eigene Person vor allem eine reflektierte – ausgewählte und zielgerichtete – Mediennutzung gewürdigt, z. B.:

„... weil ich mich bemühe, die Medien für den Alltag zu nutzen, jedoch auf ein richtiges Maß versuche aufzupassen und die Medien nach meinen Interessen einsetze und nicht umgekehrt.“
(18)¹¹

„... weil meine persönl. Mediennutzung sehr ausgewogen ist, d. h. ich nutze Medien zum Lernen, Informieren, Entspannen, Unterhalten etc. und das jeweils in einem guten Rahmen (nicht zu viel, nicht zu wenig). (54)

Weitere Argumente für eine individuelle positive Handhabung sind die Nutzung des gesamten Medienspektrums und eine kritische Haltung gegenüber dem Angebotenen.

Auf spezifische Medien bezogen wird in Einzelfällen hervorgehoben, dass viel gelesen oder wenig fern gesehen und am Computer gespielt wird. Und als grundsätzlich positive Funktion wird von fast einem Drittel der Antwortenden hervorgehoben, dass durch die Nutzung der Medien gelernt wird, z. B.:

„... weil sie Fortbildung, Wissensbildung etc. bedeuten.“ (25)

Die Bedeutung dieser Funktion steht allerdings z. T. im Gegensatz zu der oben herausgearbeiteten Tatsache, dass viele Medien von den Studierenden mehr zu Unterhaltungs- und Entspannungszwecken genutzt werden.

Im Anschluss an die Vorerfahrungen im Bereich der Mediennutzung und deren Bewertung werden die Vorerfahrungen der Studierenden mit der Mediengestaltung erhoben (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Häufigkeit der Erfahrungen mit Mediengestaltung (Angaben in %)

Medium		nie (1)	selten (2)	manchmal (3)	oft (4)	Median
Leserbrief	<i>n</i> = 168	75,0	17,3	7,7	0,0	1

theoriegeleiteten Operationalisierung medienpädagogischer Kompetenz ergänzt werden (Wechsel von induktivem und deduktivem Vorgehen).

¹¹ in Klammern die laufende Nummer des Fragebogens

Zeitungsartikel bzw. Pressemitteilung	<i>n</i> = 167	59,9	24,0	12,6	3,6	1
Schülerzeitung, Stadtteilzeitung, Vereinszeitung o.ä.	<i>n</i> = 167	32,9	33,5	27,5	6,0	2
Foto bzw. Dia	<i>n</i> = 166	7,8	12,0	30,1	50,0	3,5
Videospot bzw. Videofilm	<i>n</i> = 168	42,9	31,5	15,5	10,1	2
Hörspiel bzw. Hörmagazin	<i>n</i> = 167	59,9	27,5	11,4	1,2	1
Hypertext bzw. Internetseite	<i>n</i> = 168	86,3	10,1	3,0	0,6	1
Lernsoftware bzw. Computersimulation	<i>n</i> = 168	89,9	4,8	4,8	0,6	1

Im Mittel die meisten mediengestalterischen Erfahrungen haben die Studierenden mit Fotografien bzw. Dias gemacht. Mit Schülerzeitungen o. ä. und Videofilmen haben die Studierenden im Mittel zwar nur „selten“ mediengestalterische Erfahrungen gesammelt. Nur eine Minderheit der Antwortenden hat aber noch nie an einer Schüler-, Stadtteil- oder Vereinszeitung mitgewirkt oder einen Videofilm gedreht, so dass diesen Medien noch immer ein relativer Verbreitungsgrad zugesprochen werden kann. Dagegen haben mindestens 60 Prozent der Studierenden noch nie Leserbriefe geschrieben, eine Pressemitteilung verfasst, ein Hörspiel aufgenommen, eine Internetseite gestaltet oder eine Lernsoftware erstellt. Am geringsten sind die Vorerfahrungen mit den neuen Medien.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse können aus heuristischen Gründen¹² typische Profile ermittelt werden. Eine Hauptkomponentenanalyse ergibt drei Faktoren, die mehr als die Hälfte (25, 16 und 13 Prozent) der Gesamtvarianz erklären. Die Faktoren lassen sich nicht anhand der gängigen Mediensystematik von Printmedien, auditiven etc. Medien benennen, sondern weisen andere Merkmale auf: Der erste Faktor umfasst die Gestaltung textorientierter Medien, und zwar von Leserbrief, Zeitungsartikel, Zeitung und – mit deutlich geringerer Korrelation – Folie. Komplexeren technischen Aufwand erfordert der zweite Faktor, der Software, Internetseiten und – bereits mit geringerem Zusammenhang – Hörspiele umfasst. Der dritte Faktor schließlich beinhaltet die Gestaltung bildorientierter Medien, und zwar von Fotos und Videofilmen.

Um die Motive der Studierenden, ein Medienangebot zu produzieren, zu erheben, stehen fünf Funktionen und drei Kontexte zur Auswahl. Es sind nur diejenigen aufgefordert zu antworten, die dies bereits einmal getan hatten, so dass der Stichprobenumfang z. T. sehr klein ist. Wer einen Leserbrief geschrieben oder einen Zeitungsartikel verfasst hat, hat dies vor allem getan, um Öffentlichkeit herzustellen. Schüler-, Stadtteil-, Vereinszeitungen ö. ä., Fotos, Videofilme, Hörspiele und Internetseiten wurden vor allem erstellt, um kreativ tätig zu sein. Bei den neuen Medien steht in Bezug auf die Softwaregestaltung dagegen das Bestreben, ein Problem zu lösen, im Vordergrund.

¹² Für eine Faktorenanalyse müssen streng genommen intervallskalierte Daten vorliegen. Da es sich in diesem Fall aber nur um ordinalskalierte Daten handelt, werden keine weitreichenden Aussagen abgeleitet.

Sehr umfangreich und differenziert schätzen die Studierenden ihr medienbezogenes Handeln ein. Die Bewertung der eigenen Mediengestaltung fällt dabei sehr viel besser aus als die der Mediennutzung, und zwar geben mehr als 90 Prozent ein positives und nur knapp zehn Prozent ein negatives Votum ab. Letzteres ist vor allem dann der Fall, wenn die schlechte Qualität des Entstandenen im Vergleich zum professionellen Angebot bzw. fehlende eigene mediengestalterische Fähigkeiten beklagt werden. Dass Mediengestaltung prinzipiell aber ein gutes Image hat, wird in den Begründungen der positiven Bewertungen deutlich: Mehr als die Hälfte der Antwortenden gibt an, nun das Entstehen von Medienangeboten besser durchschauen zu können, z. B.:

„... weil [ich; S. B.] daran bemerkt habe, wie vorsichtig jemand bei der Herstellung eines Medienproduktes sein muss, da verschiedene Kriterien eingehalten werden müssen (an wen ist das Produkt gerichtet, Intention, Absatz ...) aufgrund der Öffentlichkeitsvorstellung“ (27).

Mehr als ein Drittel der Studierenden weist auf den Spaßfaktor hin – „weil es Spaß macht und damit eine Öffentlichkeit erreicht werden kann“ (167) – und jeweils rund ein Fünftel geht auf die Möglichkeit der Verwirklichung eigener Ideen, der Veranschaulichung eigener Vorstellungen und der Übung in Medienbedienung ein. Das folgende Zitat gibt beispielhaft einen Eindruck von den Vorstellungen der Studierenden wieder: Sie bewerten es eher positiv, selbst schon einmal ein Medienprodukt hergestellt zu haben,

„... wobei ich das Hörspiel meine. Das war eine interessante Erfahrung. Fotos machen werde ich als positive Sache, ist aber heutzutage an der Tagesordnung, ebenso wie Schüler für Referate Tageslichtschreiberfolien erstellen. Es sind keine besonderen Herausforderungen.“ (159)

Über die Erhebung der Mediennutzungs- und -gestaltungsgewohnheiten und deren Bewertung hinaus erfolgt eine Abfrage der Kenntnisse, die notwendig sind, um als medienkompetent gelten zu können. Ein Teil der Ergebnisse wird im Folgenden präsentiert. Zur Medienkompetenz gehört u. a. das Erkennen von Grundzügen der Medienlandschaft und ihren Veränderungen. In einem einfachen „falsch–richtig–weiß nicht“-Ankreuzverfahren müssen 16 Aussagen bewertet werden, die zentrale Themen ansprechen (s. Tabelle 3).

Keiner der Studierenden hat alle Fragen richtig beantwortet und nur knapp sieben Prozent haben lediglich einen Fehler gemacht. Die Studierenden haben zwischen einem und sieben Fehlern und im Durchschnitt 3,3 Fehler (s = 1,3) gemacht. Das bedeutet jedoch nicht, dass alle anderen Angaben richtig waren, sondern die Zahl an „weiß nicht“-Antworten war mit durchschnittlich 4 (s = 2,9) sehr hoch (die Spanne reicht von 0 bis 12). Insgesamt bedeutet dies angesichts der Ratewahrscheinlichkeit eine eher niedrige Quote richtiger Antworten.

Sechs Items werden von 85 oder mehr Prozent der Studierenden korrekt beantwortet: dass im Vergleich zu Mitte der 80er Jahre länger ferngesehen und länger im Internet gesurft wird, dass die Werbeeinnahmen gestiegen sind (diese drei Items zeichnen sich auch dadurch aus, dass niemand eine falsche Antwort gibt, sondern neben richtigen nur „weiß-nicht“-Antworten zu verzeichnen sind), dass der Anteil an Gewaltdarstellungen nicht abgenommen hat, dass

es mehr Zielgruppenprogramme gibt und dass sich zunehmend unterhaltende, informative und werbende Elemente vermischen. Es handelt sich z. T. um Aussagen, die aus dem eigenen Erleben beantwortet werden können.

Weitere drei Items werden immerhin noch von knapp 70 bis 80 Prozent der Studierenden korrekt beantwortet: dass das Fernsehen nicht stärker als vor etwa 15 Jahren zu Informationszwecken genutzt wird, dass die großen deutschen Medienkonzerne noch größer geworden sind (hier macht niemand einen Fehler) und dass nicht länger Zeitung gelesen wird. Alle drei Aussagen stellen populäre Meinungen dar, die mit den Erkenntnissen der Medienforschung übereinstimmen.

Tabelle 3: Einschätzungen zu Veränderungen der Mediennutzung und der Medienlandschaft seit Mitte der 80er Jahre (Angaben in %; die korrekte Antwort ist jeweils fett markiert)

		falsch	richtig	weiß nicht
Es wird länger in der Tageszeitung gelesen.	<i>n</i> = 161	68,3	11,2	20,5
Es wird länger Radio gehört.	<i>n</i> = 161	34,2	42,2	23,6
Es wird länger ferngesehen.	<i>n</i> = 161	0,0	96,3	3,7
Es wird länger im Internet gesurft.	<i>n</i> = 161	0,0	96,3	3,7
Die Gerichte schränken die Meinungsfreiheit häufiger ein.	<i>n</i> = 158	39,9	8,2	51,9
Die Pressekonzentration hat zugenommen.	<i>n</i> = 158	1,3	72,2	26,6
Die Werbeeinnahmen sind gestiegen.	<i>n</i> = 159	0,0	91,2	8,8
Die großen deutschen Medienkonzerne sind noch größer geworden (gemessen am Umsatz).	<i>n</i> = 159	0,0	78,0	22,0
Die großen deutschen Medienkonzerne haben sich immer stärker spezialisiert.	<i>n</i> = 159	14,5	34,6	50,9
Zum Fernsehprogramm:				
Das Fernsehen wird verstärkt zu Informations- und weniger zu Unterhaltungszwecken genutzt.	<i>n</i> = 157	79,6	8,9	11,5
Der Anteil an Gewaltdarstellungen hat abgenommen.	<i>n</i> = 159	89,3	6,3	4,4
Die politische Berichterstattung ist ausgewogener geworden.	<i>n</i> = 159	22,0	42,1	35,8
Ästhetische Ambitionen sind gestiegen.	<i>n</i> = 159	26,4	26,4	47,2
Es gibt mehr Zielgruppenprogramme.	<i>n</i> = 159	3,8	87,4	8,8
Die Personalisierung der politischen Berichterstattung hat abgenommen.	<i>n</i> = 158	25,3	10,8	63,9
Es vermischen sich zunehmend unterhaltende, informative und werbende Elemente.	<i>n</i> = 159	5,0	85,5	9,4

Die übrigen Items werden jeweils von z. T. deutlich weniger als der Hälfte der Studierenden richtig beantwortet. Diese Fragen kann nur beantworten, wer sich mit den Medien als Thema schon einmal reflektiert beschäftigt hat, was zur Medienkompetenz aber zweifelsohne gehört.

In einer offenen Frage werden die Studierenden aufgefordert, Medienkonzerne zu benennen. Wenn sich die ökonomischen Grundzüge der Medienlandschaft sicher nicht auf das

Phänomen der „Medienmogule“ reduzieren lassen, ist die Kenntnis dieser für einen kritischen Blick auf (transnationale) Verflechtungen und den tatsächlichen Einfluss aber wichtig, um die Probleme der Anbieterkonzentration, des „more of the same“, der Bedrohung der Meinungsvielfalt, der immer stärkeren Aufmerksamkeitsreize im Interesse des Wettbewerbs (= Gewalt und Personalisierung) und die Dominanz des ökonomischen Interesses zu erkennen. Die Erstsemester führen im Durchschnitt knapp drei Nennungen an. In erster Linie wird die Bertelsmann AG genannt, und zwar von fast zwei Dritteln der Studierenden. Von jeweils knapp 25 bis 30 Prozent werden noch die Konzerne Leo Kirch und der Springer Verlag sowie die Fernsehanstalten ARD und ZDF aufgelistet. Bedeutende weitere Nennungen sind die Fernsehanstalten RTL, WDR und SAT 1. Von Einzelnen werden noch andere Medienkonzerne und Fernsehanstalten erwähnt sowie Computer-, Software- und Unterhaltungsgerätehersteller, Telefongesellschaften und Zeitungen. Insgesamt gesehen wird deutlich, dass die Studierenden keinen klaren Konzernbegriff besitzen, sondern alles auflisten, was ihnen im Bereich Medien als „groß“ einfällt, ohne die Eigentumsfrage zu berücksichtigen.

Die Erhebung der Medienkompetenz der Studierenden abschließend wird auf die Erwartungen an die Lehrerausbildung eingegangen. Fast 90 Prozent der Erstsemester erwarten, dass sie die eigene Medienkompetenz im Studium ausbauen können. Zur Begründung geben fast drei Viertel der Studierenden an, sich in diesem Bereich persönlich weiterentwickeln zu wollen. Ein erheblich geringerer Teil begründet seine Erwartung aus gesellschaftlicher Perspektive z. B. mit der raschen Medienentwicklung; und nur Wenige haben die spätere Lehrerperspektive im Blick. Zur Illustration der Studierendenaussagen seien die folgenden Beispiele angeführt:

„... weil man so ‚up to date‘ bleibt. Es sollte aber am Rande stattfinden.“ (74)

„... weil sich dadurch die persönliche Einstellung gegenüber Medien weiterentwickeln kann.“ (80)

Inhaltlich erwarten die Studierenden vor allem den Erwerb medienspezifischer Fertigkeiten, wie z. B. in den folgenden Zitaten deutlich wird:

„Computerfertigkeiten, vor allem technische Fertigkeiten, didaktisch und effizientes Arbeiten mit Medien“ (48)

„Umgang mit div. techn. Geräten, Fähigkeiten / Kenntnisse d. PC's / Internet / Modem ... Programme“ (158)

Zur medienerzieherischen Kompetenz der Studierenden

Die Vorerfahrungen der Erstsemester mit Medien als Unterrichtsthema in ihrer zurückliegenden Schulzeit werden nach Medienarten, Schulstufen und Fächern differenziert erfasst (s. Tabelle 4). Die Häufigkeit liegt bei der Hälfte der Items im Mittel in der oberen Skalenhälfte („manchmal“) und bei der anderen Hälfte in der unteren Skalenhälfte („selten“), in einem Fall (Radio) bei „nie“. Differenziert lesen sich die Ergebnisse wie folgt:

Medienspezifisch gesehen ist das Fernsehen am häufigsten und das Radio am seltensten thematisiert worden; ein Vergleich mit den mediendidaktischen Erfahrungen (s.u.) macht deutlich, dass in der Wahrnehmung der Studierenden lediglich die Zeitung häufiger Thema des Unterrichts war, als dass sie als Lernmittel eingesetzt wurde. Kaum Erziehungsaufgaben im Vergleich zum Einsatz als Unterrichtsmittel wurden dagegen beim Overheadprojektor wahrgenommen, der danach ein klassisches Lehr-Lernmittel ist.

Im Hinblick auf die Schulstufenspezifika haben die Studierenden die häufigsten Erfahrungen mit medienerzieherischen Unterrichtsthemen in der Sekundarstufe II und die seltensten in der Grundschule gemacht. Im stufenspezifischen Vergleich zur Mediendidaktik liegt der Median der Bewertungen bei der Medienerziehung immer um eine Kategorie darunter – mit Ausnahme der Primarstufe, für die er in derselben Kategorie liegt.

Tabelle 4: Medienerzieherische Vorerfahrungen der Erstsemester (Angaben in %)

	Thematisierte Medien und Unterrichtszusammenhänge	nie (1)	selten (2)	manchmal (3)	oft (4)	Median
Medienarten	Zeitung bzw. Zeitschrift <i>n = 170</i>	12,4	21,2	43,5	22,9	3
	Buch (außer Schulbuch) <i>n = 170</i>	12,4	24,1	28,2	35,3	3
	Radio <i>n = 169</i>	66,9	24,9	6,5	1,8	1
	Tonträger (Kassetten / CDs / Schallplatten) <i>n = 170</i>	24,7	44,7	24,1	6,5	2
	Foto bzw. Dia <i>n = 169</i>	26,6	36,7	28,4	8,3	2
	Tageslichtprojektion <i>n = 168</i>	32,1	18,5	22,6	26,8	2
	Fernsehen, Video bzw. Film <i>n = 169</i>	7,1	20,7	44,4	27,8	3
	Computer <i>n = 169</i>	39,1	34,3	20,1	6,5	2
Schulstufen	Grundschule (Kl. 1-4) <i>n = 169</i>	47,9	37,9	13,0	1,2	2
	Sekundarstufe I (Kl. 5-10) <i>n = 170</i>	4,1	31,2	49,4	15,3	3
	Sekundarstufe II (Kl. 11-13) <i>n = 162</i>	1,9	19,1	41,4	37,7	3
	Berufsschulen <i>n = 73</i>	35,6	21,9	26,0	16,4	2
Fächergruppen	künstlerische Fächer <i>n = 169</i>	33,1	37,3	20,7	8,9	2
	gesellschaftswissenschaftliche Fächer <i>n = 170</i>	10,6	22,9	47,1	19,4	3
	mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer <i>n = 168</i>	39,9	33,9	21,4	4,8	2
	sprachliche Fächer <i>n = 170</i>	14,1	28,2	36,5	21,2	3

Von den schulischen Fächergruppen her sind die Medien noch am ehesten in den geisteswissenschaftlichen Fächern thematisiert worden; in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dagegen am seltensten. Dass der Median für die medien-, stufen- und fächerspezifischen Vorerfahrungen der Erstsemester mit medienerzieherischen Unterrichtseinheiten so häufig um eine Kategorie unter dem Median für die entsprechenden mediendidaktischen Vorerfahrungen liegt, lässt sich damit erklären, dass der Medieneinsatz zum Alltag von Lehrerinnen und Lehrern bei (fast) allen Themen gehört, während es sich bei

Medienerziehung um ein zwar wichtiges, aber dennoch spezielles Thema handelt, das folglich eine geringere Rolle spielt.

Ihre Erfahrungen mit der Thematisierung der Medien im Unterricht bewerten die Studierenden zu fast 90 Prozent eher positiv, Sie geben dafür – in der codierten Form – acht verschiedene Gründe (im Durchschnitt 1,8) an, von denen die meisten auf die Lernperspektive als Schülerinnen bzw. Schüler bezogen sind: Jeweils gut ein Viertel gibt an, dass es sich um ein interessantes Thema gehandelt habe und die Schülerinnen und Schüler so über die Einflüsse der Medien aufgeklärt worden seien. Jeweils fünfzehn bis zwanzig Prozent der Studierenden weisen darauf hin, auf diese Weise die eigene Mediennutzung reflektiert zu haben und den Medien gegenüber kritischer geworden zu sein.

Nur in seltenen Fällen wird darauf eingegangen, dass der Unterricht *Mediengestaltung* ermöglicht habe. Damit bestätigt sich die häufig in der medienpädagogischen Diskussion vorgetragene Kritik, dass in der Schule v. a. die Medienanalyse dominiere.¹³

11,4 Prozent der Antwortenden bewerten ihre Erfahrungen mit Medienerziehung in der Schule aber auch negativ. Sie begründen dies vor allem mit der offensichtlich einseitig erscheinenden Bewertung der Medienangebote, z. B. „da meist negative Kritik speziell an Fernsehen und ‚Trivilliteratur‘ (85) geübt wurde.

Im weiteren Verlauf des Fragebogens werden die Studierenden angeregt, einen Perspektivenwechsel hin zu ihrer späteren Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer vorzunehmen. Sie sollen angeben, für wie wichtig sie in diesem Kontext die Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben im Medienzusammenhang einschätzen (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Einstellung zur Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben im Medienzusammenhang (Angaben in %)

	Medienarten und Unterrichtszusammenhänge	nicht wichtig (1)	weniger wichtig (2)	eher wichtig (3)	wichtig (4)	Median
Medienarten	Zeitung bzw. Zeitschrift <i>n</i> = 170	0,6	18,8	40,6	40,0	3
	Buch (außer Schulbuch) <i>n</i> = 171	0,6	25,7	36,3	37,4	3
	Radio <i>n</i> = 171	11,1	45,6	29,8	13,5	2
	Tonträger (Kassetten / CDs / Schallplatten) <i>n</i> = 171	4,1	45,0	35,1	15,8	3
	Foto bzw. Dia <i>n</i> = 171	2,9	38,6	42,1	16,4	3
	Tageslichtprojektion <i>n</i> = 170	4,7	28,2	30,6	36,5	3
	Fernsehen, Video bzw. Film <i>n</i> = 171	1,2	10,5	39,8	48,5	3
	Computer <i>n</i> = 171	1,8	10,5	33,9	53,8	4
Schulstufen	Grundschule (Kl. 1-4) <i>n</i> = 168	7,1	36,3	31,5	25,0	3
	Sonderschulen <i>n</i> = 165	2,4	33,3	36,4	27,9	3
	Sekundarstufe I (Kl. 5-10) <i>n</i> = 168	0,6	7,1	50,0	42,3	3

¹³ vgl. z. B. Eschenauer, Barbara: Medienkompetenz als Zielvorgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 323-328, hier S. 324

	Sekundarstufe II (Kl. 11-13)	<i>n</i> = 168	0,6	8,9	29,2	61,3	4
	Berufsschulen	<i>n</i> = 159	3,8	13,2	31,4	51,6	4
Fächer- gruppen	künstlerische Fächer	<i>n</i> = 170	9,4	47,1	30,0	13,5	2
	gesellschaftswissenschaftliche Fächer	<i>n</i> = 170	0,6	15,9	48,2	35,3	3
	mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer	<i>n</i> = 168	4,8	45,8	32,1	17,3	2
	sprachliche Fächer	<i>n</i> = 170	3,5	21,8	43,5	31,2	3

Bezogen auf die Medienarten wird die Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben im Mittel bei fast allen für „eher wichtig“ gehalten. Nur bei zwei Medien weicht die Bewertung ab: Dem Computer wird eine höhere Bedeutung zugeschrieben; das Radio wird dagegen als weniger wichtig angesehen. Dieses Ergebnis deutet auf eine Vernachlässigung der Tatsache hin, dass die alltägliche Realität der Kinder und Jugendlichen sehr viel stärker von anderen als den neuen Medien geprägt ist, auf die sich medienerzieherische Bemühungen auch richten müssen.

Ein Vergleich der Einstellungen der Studierenden zur medienerzieherischen und mediendidaktischen Bedeutung der einzelnen Medienarten für sie als Lehrerinnen bzw. Lehrer zeigt auf, dass die Bewertungen des Computers, des Fernsehens, des Buches und der Tonträger jeweils gleich hoch ausfallen. Signifikante Unterschiede lassen sich aber hinsichtlich der übrigen vier Medienarten feststellen: Während für die Zeitung und das Radio eher eine medienerzieherische Bedeutung gesehen wird, schätzen die Erstsemester in Bezug auf den Overheadprojektor und das Foto die mediendidaktische Bedeutung höher ein. Blickt man nun auf die stufenspezifischen Ergebnisse, stellt man fest, dass die Sekundarstufen II – sowohl des allgemeinbildenden als auch des beruflichen Schulwesens – für die Studierenden die Stufen mit der höchsten Bedeutung sind, um Erziehungsaufgaben im Medienzusammenhang wahrzunehmen. Ein Vergleich von medienerzieherischer und mediendidaktischer Bedeutung zeigt für die Grundschule und die Sekundarstufe I keine signifikanten Unterschiede, allerdings für die übrigen drei Stufen, und zwar in jedem Fall zu Ungunsten der Medienerziehung. Der Einsatz von Medien im Unterricht genießt hier bei den Studierenden also höhere Wertschätzung als die Medienerziehung.

Den Erwerb von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen soll nach Ansicht der Studierenden v. a. in den geisteswissenschaftlichen und in den sprachlichen Fächern vorgenommen werden. Ein Vergleich der Einschätzung der medienerzieherischen und der mediendidaktischen Bedeutung der einzelnen Fächergruppen durch die Studierenden macht noch einmal deutlich, dass der Einsatz von Medien im Unterricht offensichtlich höhere Priorität hat: Bei drei der vier Fächergruppen – und zwar bei den geisteswissenschaftlichen, bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen und bei den künstlerischen Fächern – lassen sich signifikant geringere Bewertungen der medienerzieherischen Items feststellen – und dies bei z. T. sowieso schon niedrigen

mittleren Einschätzungen der beiden letzteren Gruppen auch für mediendidaktische Aufgaben.

Eine Erhebung der grundsätzlichen medienerzieherischen Orientierungen der Studierenden ergänzt die Bestandsaufnahme der Einstellungen, und zwar systematisiert zum einen anhand der theoretisch entwickelten Aufgabenbereiche der Medienerziehung, um Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen, und zum anderen anhand der historischen Entwicklung der Medienpädagogik (s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Bedeutung medienerzieherischer Ziele für die Erstsemester (Angaben in %)

	Medien sollen zum Thema des Unterrichts gemacht werden, damit die Schülerinnen und Schüler lernen ...	nicht wichtig (1)	weniger wichtig (2)	eher wichtig (3)	wichtig (4)	Median
1.	... Medien zu bedienen. <i>n = 170</i>	3,5	17,6	28,2	50,6	4
2.	... Medien reflektiert zu nutzen. <i>n = 170</i>	0,0	3,5	29,4	67,1	4
3.	... selbst Medienangebote zu gestalten. <i>n = 170</i>	1,2	26,5	42,9	29,4	3
4.	... Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zu analysieren. <i>n = 170</i>	0,6	10,6	35,9	52,9	4
5.	... die Einflüsse der Medien zu durchschauen. <i>n = 170</i>	0,0	2,9	14,7	82,4	4
6.	... vor allem mit den neuen Medien umzugehen. <i>n = 170</i>	0,6	3,5	32,9	62,9	4
7.	... die Medien“sprache“ zu verstehen. <i>n = 168</i>	1,8	12,5	38,7	47,0	3
8.	... Gefährdungen durch Medien zu vermeiden. <i>n = 170</i>	1,2	6,5	26,5	65,9	4
9.	... vor allem wertvolle Medienangebote zu verwenden. <i>n = 164</i>	3,0	11,6	38,4	47,0	3
10.	... zu einer differenzierten Medienbeurteilung zu gelangen. <i>n = 169</i>	2,4	6,5	27,8	63,3	4
11.	... die künstlerischen Möglichkeiten von Medienangeboten wertzuschätzen. <i>n = 169</i>	5,3	40,2	41,4	13,0	3
12.	... Medien bewusst für die politische Information zu nutzen. <i>n = 170</i>	1,8	21,8	40,0	36,5	3
13.	... Medien für eigene Bildungszwecke zu nutzen. <i>n = 169</i>	0,0	3,6	36,7	59,8	4
14.	... gesellschaftliche Manipulation durch die Medien zu durchschauen. <i>n = 168</i>	0,6	5,4	22,6	71,4	4
15.	... ihre eigenen Interessen durch Medien auszudrücken. <i>n = 170</i>	1,8	31,8	42,4	24,1	3
16.	... die Medienauswahl nach ihren eigenen Bedürfnissen und gemäß ihrer eigenen Lebenslage vorzunehmen. <i>n = 167</i>	2,4	19,8	43,1	34,7	3
17.	... eigene Medienangebote sach-, situations- und nutzergerecht zu gestalten. <i>n = 167</i>	1,8	19,2	46,7	32,3	3

Betrachtet man zunächst die ersten sieben Items, die auf den Erwerb von Medienkompetenz im Unterricht zielen, fällt auf, dass mit Ausnahme der Fähigkeit zur Mediengestaltung und zum Verstehen der Medien“sprache“, die mit „trifft eher zu“ bewertet werden, alle Items im Mittel die Bewertung „trifft zu“ erhalten, als Unterrichtsziele also insgesamt von hoher Bedeutung für die Erstsemester sind. Die höchste Priorität hat das Durchschauen der Medieneinflüsse, während der Mediengestaltung die vergleichsweise geringste Bedeutung zugeschrieben wird.

Die Items 8 bis 17 zielen auf eine Erfassung der medienerzieherischen Ziele der Erstsemester. Die kulturkritisch-geisteswissenschaftlich motivierten Ziele – Gefährdungen vermeiden und wertvolle Angebote verwenden – werden von den Studierenden relativ hoch bewertet. Die Wertschätzung der künstlerischen Medienmöglichkeiten – als Ausdruck einer

ästhetisch-kulturorientierten Medienerziehung – wird von den Studierenden nachrangig, eine in dieser Orientierung ebenfalls geforderte differenzierte Medienbeurteilung aber bedeutender gesehen. Die funktional-systemorientierte Medienerziehung wird von den Erstsemestern zum einen hoch (Nutzung von Medien für die eigene Bildung), zum anderen im mittleren Bereich gesehen (politische Information). Neuere Ansätze wie kritisch-materialistische Ziele werden von den Studierenden einerseits – auf der Nutzungsseite – mit Abstand am höchsten bewertet (Durchschauen der gesellschaftlichen Manipulation durch Medien), auf der Gestaltungsseite jedoch verhältnismäßig niedrig (eigene Interessen ausdrücken). Schülerinnen und Schülern eine Medienauswahl nach ihren eigenen Bedürfnissen und ihrer eigenen Lebenslage sowie eine sach-, situations- und nutzergerechte Gestaltung eigener Medienangebote – als handlungs- und interaktionsorientierte Ziele – zu ermöglichen, teilen die Studierenden nur in verhältnismäßig geringer Weise.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bewertungstendenzen eher uneinheitlich sind. Am deutlichsten ist einerseits zu erkennen, dass dem aktuell bedeutendsten Ansatz in der Medienerziehung – ein handlungs- und interaktionsorientiertes Herangehen – bei den Erstsemestern eine verhältnismäßig geringe Bedeutung zukommt, dem behütend-pflegenden Konzept dagegen eine relativ hohe. Andererseits wird deutlich, dass sich die Studierenden innerhalb eines Ansatzes immer eher für den weniger aktiven Part entscheiden, z. B. genießt „vermeiden“ eine höhere Priorität als „verwenden“, „durchschauen“ eine höhere Priorität als „ausdrücken“. An der Spitze steht – und das entspricht dem Trend der vorhergehenden Ergebnisse –, kognitiv-analytische Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Eine Faktorenanalyse ergänzt diese beschreibende Einschätzung um spezifische Antwortprofile. Sechs Faktoren erklären mehr als zwei Drittel der Gesamtvarianz. Der erste Faktor ist dabei der mit Abstand gewichtigste und erklärt allein 31 Prozent der Varianz. Er lässt sich als gestaltungsorientiertes Profil benennen und umfasst – in dieser Reihenfolge – die Items 3 (mit sehr hoher Korrelation), 17, 11, 15 und 16. Medien erscheinen hier als in einen handlungsorientierten Unterricht eingebunden, der den Schülerinnen und Schülern einen aktiven Part zuweist. Einen kognitiven Zugang macht der zweite Faktor deutlich, der als analyseorientiert beschrieben werden kann. Die höchsten Ladungen entfallen auf die Items 5, 8, und 4. Bei dem dritten Faktor handelt es sich um ein nutzungsorientiertes Antwortprofil, in dem die individuelle Persönlichkeitsentwicklung einer Schülerin bzw. eines Schülers im Vordergrund steht und das die Items 14, 12 und 13 beinhaltet. Die Chancen der Medien nutzen und gleichzeitig schlechte Angebote ignorieren lässt sich als Leitidee des vierten – abwägungsorientierten – Faktors bezeichnen (Items 9 und 10). Pragmatisch auf den Umgang mit Medien ausgerichtet ist ein weiterer Faktor, den man als technikorientiert

benennen kann und der die Items 2 und 1 umfasst. Eine Bezeichnung für den letzten Faktor zu finden, stellt sich schließlich als schwierig dar (Items 6 und 7).

Die Erwartungen der Erstsemester an das Lehramtsstudium sind in diesem Themenkomplex zwar etwas niedriger als bei der Mediendidaktik, mit über 90 Prozent Zustimmung aber immer noch außerordentlich hoch. Die Studierenden geben zur Begründung, warum der Erwerb medienerzieherischer Kompetenz Teil der Lehrerausbildung sein sollte, in der codierten Form elf verschiedene und im Durchschnitt 1,6 Argumente an: Die meisten Antwortenden – fast zwei Fünftel – zielen darauf ab, dass es sich bei der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben im Medienzusammenhang schließlich um eine zukünftige Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern handele. Dieses Argument scheint v. a. dann genutzt worden zu sein, wenn keine differenziertere Begründung präsent war. Aus der Lehrperspektive heraus weist eine weitere recht große Gruppe – mehr als ein Viertel – darauf hin, dass auch Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Alltag Mediennutzer sind und eine reflektierte Mediennutzung erst lernen müssen. Nur kleinere Gruppen begründen ihre Haltung aus Sicht der zukünftigen Schülerinnen und Schüler, denen jeweils rund ein Sechstel eine reflektierte Mediennutzung ermöglichen bzw. die Medieneinflüsse aufarbeiten will. Knapp ein Drittel der Studierenden meint schließlich aus gesellschaftlicher Perspektive, dass die Lehrerausbildung erst so der Bedeutung der Medien gerecht werde.

Betrachtet man, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten die Studierenden im Studium erwerben wollen, so lassen sich unter zusammenfassender Codierung acht Gebiete unterscheiden. Dabei stehen die Fertigkeiten klar im Vordergrund: Medien bedienen zu lernen wird von fast der Hälfte der Antwortenden genannt. Sieht man sich die Ausführungen genauer an ist zu erkennen, dass es sich – wie bei einigen anderen Nennungen mit geringeren Häufigkeiten – eher um die Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz als um einen Bereich der medienerzieherischen Kompetenz handelt. Eine große Gruppe an Studierenden – knapp zwei Fünftel – erwähnt aber auch die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern Medienkompetenz zu vermitteln, z. B.:

„Die Jugendlichen sollen erfahren, was dahinter steckt.“ (12)

„Wie kann ich mich in der vielfältigen Medienwelt zurechtfinden, so dass die Schüler zu einer reflektierten Nutzung angeleitet werden können.“(46)

Zu den weiteren Lernvoraussetzungen der Studierenden

Während die Ergebnisse der Studierendenbefragung zur eigenen Medienkompetenz und zur medienerzieherischen Kompetenz ausführlich dargelegt wurden, erfolgt nun eine kurze Zusammenfassung der Lernvoraussetzungen in den übrigen Bereichen medienpädagogischer Kompetenz, der mediendidaktischen, der sozialisationsbezogenen und der Schulentwicklungscompetenz.

Mediendidaktische Kompetenz stellt – neben der medienerzieherischen Kompetenz – einen Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz dar. Hinsichtlich der eigenen Erlebnisse als Schülerinnen bzw. Schüler geben die Studierenden an, den Einsatz von OHP, Fernsehen und Buch als Werkzeug oder Mittel im Unterricht oft bzw. manchmal erlebt zu haben. Tonträger, Zeitung, Fotos und Computer standen demgegenüber deutlich zurück. Fast nie wurde das Radio als Werkzeug oder Mittel im Unterricht erlebt. Haupteinsatzfeld der Medienverwendung durch die Lehrerinnen und Lehrer der Erstsemester war einerseits die Sekundarstufe II und waren andererseits die gesellschaftswissenschaftlichen und die sprachlichen Fächer, während ein Medieneinsatz in der Grundschule sowie in den künstlerischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern deutlich seltener erinnert wurde. Die Medien wurden v. a. in den Lehr-Lernformen Projektarbeit, Lehrervortrag und Gruppenarbeit eingesetzt und weniger in der Partner- und in der Einzelarbeit. Die Bewertung der schulischen Medienverwendung fällt fast ausschließlich eher positiv aus, und zwar vor allem wegen der Möglichkeit, Unterrichtsinhalte zu veranschaulichen.

Alle wichtigen Funktionen des Einsatzes von Medien im Rahmen des Unterrichtsablaufs (vor allem die Präsentation von Ergebnissen) und alle Unterrichtsprinzipien (vor allem die Aktualität der Information, Abwechslung in der Unterrichtsgestaltung und Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten) werden von den Studierenden positiv bewertet. Allerdings gibt es bei eher handlungsorientierten Zielen – z. B. der Erarbeitung von Vorgehen und Zielen einer Unterrichtsstunde durch die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Medien oder der Ermöglichung selbstständigen Arbeitens – immer größere Gruppen an Erstsemestern, die diesen Items weniger oder gar nicht zustimmen.

Spezifische Antwortprofile werden wiederum in einer Faktorenanalyse deutlich. Die extrahierten fünf Faktoren erklären über 60 Prozent der Gesamtvarianz. Die Variablen des ersten Faktors zielen auf ein schülerorientiertes Arbeiten, indem Medien – unter Berücksichtigung der Höhe der Korrelationen – vor allem ein Mittel zur inneren Differenzierung darstellen. Der zweite Faktor stellt gewissermaßen das Gegenstück dar, indem eine lehrerorientierte Perspektive eingenommen wird und Medien als Mittel zur Präsentation angesehen werden. In den Faktoren 3, 4 und 5 sind schließlich sachorientierte Variablen zusammengefasst, in denen die Medien als Werkzeug zur Erarbeitung eines Themas genutzt werden. In den einzelnen Faktoren sind leicht unterschiedliche Akzente gesetzt, indem im dritten Faktor eine bewusste Distanzierung vom Aktualitätspotenzial der Medien, im vierten eine Distanzierung von ihrer Motivationsfunktion erfolgt und der letzte Faktor schließlich auf das Problemlösepotenzial der Medien verweist.

Eine weitere Abfrage thematisiert die Wirkungen von Medien im Unterricht. Die Erstsemester gehen von positiven Einflüssen des Medieneinsatzes auf die Schülerinnen und Schüler aus, negative Annahmen werden mehrheitlich klar abgelehnt. Allerdings scheinen die

Studierenden im Vergleich mit mediendidaktischen Forschungsergebnissen z. T. sogar zuversichtlichere Alltagstheorien zu vertreten, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeit der Motivierung und Effektivität der Wissensvermittlung durch den Einsatz von Medien. Dabei sind sich die Studierenden in ihren Einschätzungen ziemlich sicher. Eine Faktorenanalyse lässt drei verschiedene Grundhaltungen unter den Erstsemestern deutlich werden, indem Faktoren ermittelt werden können, die 30, 14 und 10 Prozent der Gesamtvarianz (insgesamt also über die Hälfte) erklären. Der erste Faktor fasst Aussagen zusammen, in denen die Studierenden die Wirkungen der Medien negativ sehen, da sie den Anteil direkter Erfahrungen verringern, die Schüler zur Oberflächlichkeit verleiten, das Gespräch zwischen Lehrern und Schülern zerstören und es den Schülern erschweren, realitätsgerechte Vorstellungen zu entwickeln. Auf eine gegenteilige Grundhaltung verweist der zweite Faktor, der die positiven Aussagen zu den Wirkungen eines Medieneinsatzes im Unterricht zusammenfasst. Es könne mehr Wissen vermittelt werden, mehr Sinne der Schüler könnten angesprochen werden, die Schüler seien motivierter und würden besser behalten. Zudem erfolgt in diesem Antwortprofil eine klare Distanzierung von der Behauptung, der Unterricht sei durch den Einsatz von Medien weniger effektiv. Ohne im Besonderen auf negative oder positive Medienwirkungen einzugehen, werden in den Items, die im dritten Faktor zusammengefasst sind, die Probleme des Medieneinsatzes hervorgehoben. Die Unterrichtsvorbereitung wird als umfangreicher eingeschätzt, es würden mehr technische Probleme aufgeworfen und die Behandlung eines Themas würde zeitaufwendiger.

Mit Ausnahme des Radios streben die Studierenden den Einsatz aller im Fragebogen angeführten Medien (Buch, Zeitung, OHP, Fernsehen, Tonträger und Computer) für sich selber später als Lehrerin bzw. Lehrer an. Die wichtigsten Schulstufen für den Medieneinsatz sind die beiden Sekundarstufen II – allgemeinbildendes und berufliches Schulwesen –, fächerspezifisch gesehen sind es die geisteswissenschaftlichen Fächer.

Die Erwartungen an die Lehrerausbildung sind hoch: Fast alle Antwortenden wollen mediendidaktische Themen im Studium behandelt wissen. Sie wollen vor allem lernen, Medien angemessen auszuwählen und einzusetzen, um so Abwechslung in den Unterricht bringen bzw. diesen schülerorientiert gestalten zu können. Gefragt nach konkreten Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sie im Studium erwerben wollen, gibt die Mehrheit der Erstsemester die Bedienung von Medien an.

Eine sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang ist – neben der eigenen Medienkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – eine der Grundlagen, um mediendidaktische und medienerzieherische Aufgaben in der Schule angemessen wahrnehmen zu können. Die Vorkenntnisse der Studierenden stellen sich allerdings als defizitär dar: Die Nutzung von Büchern, Zeitungen und Radio durch Kinder und Jugendliche

wird z. T. deutlich zu niedrig, der Umfang der Fernseh- und Computernutzung dagegen deutlich zu hoch geschätzt. Die Wirkung der Mediennutzung, zugespielt im Fragebogen auf die Wirkung von Gewaltdarstellungen, wird mehrfach zutreffend, in einigen Fällen aber auch nicht zutreffend wiedergegeben. So werden sowohl die Zustimmung der Erstsemester zur modifizierten Wirkungshypothese und zur These, dass sich Kinder und Jugendliche nach einer Fernsehsendung v. a. an die Gewalthandlungen erinnern, als auch die Ablehnung der Katharsisthese von den Ergebnissen der Medienforschung gestützt. Eine Diskrepanz besteht dagegen zwischen den Forschungsergebnissen und der Befürwortung der Habitualisierungs- und der Stimulationsthese sowie der vehementen Ablehnung der These von der Wirkungslosigkeit medialer Gewalt durch die Studierenden.

Um zu erkennen, ob sich bei der Einschätzung der Aussagen spezifische Antwortprofile niedergeschlagen haben, wird eine Faktorenanalyse durchgeführt. Es lassen sich vier Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 extrahieren, die zusammen mehr als zwei Drittel der Varianz erklären (s. Tabelle 7). Markiert sind die jeweils höchsten Korrelationen.

Tabelle 7: Faktorenanalyse zu den Wirkungen von Gewalt im Fernsehen (Faktorladungen)

Wenn Jugendliche Gewalt im Fernsehen sehen,	Faktoren			
	1	2	3	4
... dann erhöht sich ihre Bereitschaft, sich aggressiv zu verhalten.	0,80	0,05	-0,06	-0,23
... dann hat das für die Entstehung realer Gewalt keine Folgen.	-0,45	-0,15	-0,03	0,47
... dann lernen sie durch Beobachtung, dass Gewalt manchmal ein angemessenes Verhalten ist.	-0,09	0,86	-0,005	-0,02
... dann erinnern sie sich anschließend mehr an die Gewalthandlungen als an den Inhalt.	0,44	0,61	0,03	0,09
... dann reagieren sie durch das Zusehen ihre eigenen Aggressionen ab.	-0,08	0,11	0,10	0,86
... dann hängt es von der sozialen Herkunft, der Persönlichkeit und der Situation ab, ob sie aggressives Verhalten zeigen.	-0,40	0,25	0,69	-0,28
... dann verringert eine Identifikation mit dem Opfer ihre Gewaltbereitschaft.	0,18	-0,13	0,84	0,28
... dann stumpfen sie gegenüber Gewalt ab.	0,75	0,003	0,006	-0,003
Erklärte Varianz durch die Faktoren (in %)	25	16	14	13

Als erste Differenzierung der mit den einzelnen Faktoren verbundenen Grundhaltungen lässt sich erkennen, dass in den Variablen der ersten beiden Faktoren grundsätzlich von einer gewaltsteigernden bzw. -akzeptierenden Wirkung entsprechender Medienangebote ausgegangen wird, während dies für die beiden übrigen Faktoren nicht gilt. Der erste Faktor umfasst Wirkungsannahmen, die Gewalt im Fernsehen generell als Ursache von Gewalt auch in der realen Welt ausmachen. Hier hinter verbirgt sich implizit die Überzeugung, dass der aktive Part in einem Wirkungszusammenhang auf der Seite der Medien liegt. In den

Annahmen, die im zweiten Faktor zusammengefasst sind, wird dagegen der kognitive Prozess hervorgehoben, der für gewaltsteigernde Wirkungen von Medienangeboten notwendig erscheint. Indem das Subjekt zum aktiven Part eines Wirkungsprozesses gemacht wird, stellt diese Grundhaltung also das Gegenstück zum ersten Faktor dar. Der dritte Faktor beinhaltet eine vorsichtige Einschätzung von Wirkungsannahmen überhaupt bzw. sogar eine unterdrückende Wirkung der Gewaltangebote durch die Identifikation des Zuschauers mit dem Opfer. Die im vierten Faktor zusammengefassten Annahmen stellen Pointierungen dieser beiden Positionen dar, indem generell von einer Wirkungslosigkeit – unabhängig von der Konstitution des Subjekts – oder sogar von einer reinigenden Funktion der Gewaltangebote ausgegangen wird.

Fast alle Erstsemester erwarten, dass sozialisationsbezogene Themen auch Gegenstand der Lehrerausbildung sein werden. Sie begründen dies damit, dass negative Wirkungen von Mediennutzung auf die Schülerinnen und Schüler vermieden werden sollen bzw. diese die Einflüsse kennen sollten.

Schulentwicklung ist ein Thema, das von den Erfahrungen der Studierenden weit entfernt ist. An Lernvoraussetzungen für den Erwerb einer entsprechenden Kompetenz im Medienzusammenhang werden daher nur kurz die Vorkenntnisse sowie sehr grundsätzliche Einstellungen und Erwartungen an das Lehramtsstudium erhoben. Die Erstsemester sehen für die Schule sowohl Chancen als auch Probleme in der Medienentwicklung: Einerseits erhoffen sie, mehr Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung zu bekommen, andererseits fürchten sie, dass der Aufwand für die Vorbereitung des Unterrichts steigt. Dass Lehrerinnen und Lehrer langfristig durch Medien ersetzt werden, ist die Sorge nur einer kleinen Minderheit. Mit Hilfe von Paarvergleichen wird die Bedeutung der verschiedenen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern – systematisiert in Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Mitwirken an der Schulentwicklung in Anlehnung an den Vorschlag des Deutschen Bildungsrates – und die Bedeutung von Medienerziehung im Vergleich zu anderen Aufgaben von Schule ermittelt. Die Auswertung macht deutlich, dass die einzelnen Lehreraufgaben in den Augen der Studierenden ein ganz anderes Gewicht als nach Auffassung des Bildungsrates haben. Während dieser Unterrichten und Erziehen als die beiden Hauptaufgaben ansieht, halten die Erstsemester – bei relativ hoher Urteilkonsistenz – Unterrichten und Beraten für die beiden wichtigsten Aufgaben. Mit großem Abstand erst folgen Erziehen, Mitwirken an der Schulentwicklung und ganz am Schluss Beurteilen. Medienerziehung rangiert im Vergleich mit anderen aktuellen fächerübergreifenden Anforderungen an die Schule – Friedenserziehung, Gesundheitserziehung und Umwelterziehung – am seltensten auf einem der beiden ersten Ränge und mit großem Abstand am häufigsten auf einem der beiden letzten. Friedenserziehung wird als wichtigste

Aufgabe angesehen. Die Urteilkonsistenz ist dabei noch höher als bei dem vorhergehenden Vergleich.

Was die Erwartungen an die Lehrerausbildung angeht, meinen immer noch mehr als vier Fünftel, das Erwerben von Schulentwicklungskompetenz solle Bestandteil des Studiums sein, konkrete Begründungen werden dafür aber nicht genannt.

Prüfung verschiedener Einflussfaktoren

Bei der bisherigen Darstellung handelte es sich um eine Darstellung der Gesamtergebnisse, d. h. in jeder Auswertung wurde die gesamte Gruppe der Antwortenden betrachtet. Dies hatte seinen wesentlichen Grund darin, dass in der Hochschule Lehrveranstaltungen i. d. R. nicht nach Persönlichkeitsmerkmalen oder Vorkenntnissen ausdifferenziert werden. Aus heuristischen Gründen kann darüber hinaus untersucht werden, welche Faktoren Einfluss auf die Ergebnisse haben bzw. in welchem Maß sich Teilstichproben unterscheiden, um erste Ansätze für die Erklärung von Unterschieden in den Lernvoraussetzungen zu finden. Insgesamt werden Stichproben-Unterschiede im Hinblick auf zwölf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale vermutet. Entsprechende Ergebnisse zeigen sich u. a. auch für das Geschlecht und den Studiengang, die im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben werden.¹⁴

◆ Zum Geschlecht

Unter den Antwortenden befinden sich 116 Frauen (67,8%) und 55 Männer (32,2%). Im Bereich der mediendidaktischen Kompetenz als einem Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz lassen sich – bezogen auf die Vorerfahrungen der Erstsemester mit dem Einsatz von Medien im Unterricht aus der eigenen Schulzeit – medien-, stufen-, fächer- und lehr-lernformspezifisch keine wesentlichen signifikanten Unterschiede in den Antworten von Frauen und Männern feststellen. Allerdings zieht sich fast vollständig folgende Tendenz durch die Antworten: Frauen geben häufigere mediendidaktische Vorerfahrungen an – und bewerten diese auch besser – als Männer.¹⁵ Eine Ausnahme stellt, wenn auch nicht signifikant, u. a. das Erleben des Computers als Unterrichtsmedium dar. Bezogen auf die Vorkenntnisse der Studierenden lassen sich in rund einem Drittel der Items geschlechtsspezifisch signifikante Unterschiede feststellen, und zwar in der Form, dass Frauen den Medien höhere Bedeutung zuschreiben bzw. die Einflüsse des Medieneinsatzes angemessener einschätzen als Männer. Diese Rangfolge zeichnet sich in der Tendenz überwiegend auch für die übrigen zwei Drittel an Items dieser Frageblöcke ab. Im Hinblick auf die Einstellungen zum Einsatz von Medien im Unterricht später als Lehrer bzw. Lehrerin

¹⁴ im Einzelnen vgl. Blömeke 2000, S. 300ff.

zeigen sich medien- und stufenspezifische Unterschiede: Von der Tendenz her bei fast allen Items und signifikant in mindestens der Hälfte der Fälle gewichten Frauen die einzelnen Aspekte höher als Männer.

In Bezug auf das Erleben von *Medienerziehung* als Schülerin bzw. Schüler ist das Geschlecht ein weniger bedeutendes Differenzierungskriterium. Allerdings zeichnet sich eine eindeutige Tendenz in den Antworten ab: Frauen haben ihrer Erinnerung nach mit wenigen Ausnahmen – zu denen u. a. der Computer gehört – die Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben medien-, stufen- und fächerspezifisch häufiger erlebt als Männer. Wenig geschlechtsspezifische Unterschiede sind im Bereich der medienerzieherischen Vorkenntnisse festzustellen. Erst in Bezug auf die Leitideen wird das Geschlecht bei zwei Items wieder relevant, und zwar betonen Frauen signifikant stärker als Männer die Wertschätzung der künstlerischen Möglichkeiten von Medienangeboten sowie – in handlungs- und interaktionsorientiertem Sinn – die sach-, situations- und nutzergerechte Gestaltung von Medienangeboten durch die Schülerinnen und Schüler als Ziel von unterrichtlicher Medienerziehung. Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Einstellung der Studierenden zu eigenen medienerzieherischen Tätigkeiten später als Lehrerinnen bzw. Lehrer: Während Frauen deren Bedeutung medienpezifisch in Bezug auf das Buch, das Foto und die Tageslichtprojektion signifikant stärker hervorheben, gilt dies umgekehrt in Bezug auf das Radio für die Männer.

Betrachtet man die *eigene Medienkompetenz* der Studierenden als wichtige Basis medienpädagogischer Kompetenz stellt die Geschlechtszugehörigkeit eines der wichtigen Differenzierungskriterien dar. Zu den Funktionen von Mediennutzung und -gestaltung ist festzuhalten, dass Frauen und Männer das Radio, Tonträger und Fotos signifikant unterschiedlich nutzen: Während Frauen sich mit Hilfe des Radios eher unterhalten und entspannen bzw. es parallel zu anderen Tätigkeiten nutzen, informieren sich Männer häufiger auf diesem Weg. Tonträger und Fotos nutzen Frauen deutlich häufiger, um sich zu unterhalten, während Männer bei Fotos häufiger angeben, sie nicht zu nutzen. Bei der Erstellung einer Zeitung steht für Frauen die Kreativität als Motiv im Vordergrund, für Männer dagegen die Absicht, Öffentlichkeit herzustellen. Signifikante Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Medienprodukte erstellt werden, zeigen sich bei Folien für den Tageslichtschreiber und Fotos, die häufiger von Frauen angefertigt werden, und in Bezug auf Videospots bzw. -filme, die häufiger von Männern hergestellt werden. Von der Tendenz her produzieren Männer auch eher Medienangebote in den Bereichen Printmedien und neue Medien.

Männer sind sich in den Wissensfragen deutlich sicherer als Frauen. Die Bewertung von Mediennutzung und -gestaltung, die Angemessenheit des Vorwissens und die Erwartungen

¹⁵ Es ist darauf hinzuweisen, dass die Häufigkeitsangaben keine Rekonstruktion der tatsächlichen Erlebnisse

an das Studium fallen für diese beiden Gruppen dagegen nicht signifikant unterschiedlich aus; tendenziell bewerten Frauen ihre Erfahrungen jedoch positiver als Männer und machen etwas weniger Fehler in den medienkundlichen Fragen bzw. geben seltener „weiß nicht“ an.

◆ Zum gewählten Studiengang

Dem unterschiedlichen Charakter der Studiengänge nach wurden die Erstsemester in drei Gruppen geteilt: in Studierende für das Lehramt Primarstufe (n = 52 bzw. 30,4% der Antwortenden), in Studierende für die Sekundarstufen des allgemeinbildenden Schulwesens (n = 84 bzw. 49,1%) und in Studierende für das berufliche Schulwesen (n = 35 bzw. 20,5%). Betrachtet man zunächst die mediendidaktischen Vorerfahrungen in medien-, schulstufen-, fächer- und lehr-lernformspezifischer Hinsicht zeichnet sich als deutliche Tendenz die jeweils häufigere Erinnerung an den Einsatz von Medien bei Primarstufenstudierenden ab, die in einigen Fällen auch signifikant ist. In der Rangfolge folgen in der Regel die Studierenden für ein Sekundarstufenlehramt im allgemeinbildenden Schulwesen vor den Studierenden für ein Lehramt an beruflichen Schulen. Auffällig ist, dass in einem einzigen Fall die herausgestellte Rangfolge umgedreht ist – und dies auch noch in signifikanter Form, und zwar in Bezug auf den Computer.

Keine – bzw. im Wesentlichen keine – signifikanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen der einzelnen Studierendengruppen zeigen sich im Vorwissen. Anders stellen sich die Ergebnisse nur hinsichtlich der Funktionen dar, die mit dem Einsatz von Medien in verschiedenen Unterrichtsphasen verbunden sind. In vier von sieben Phasen – beim Festhalten von Vorgehen und Unterrichtszielen, beim Festhalten der Unterrichtsergebnisse, bei der Präsentation dieser und bei der Reflexion und Bewertung des Erarbeiteten – schreiben Primarstufenstudierende und Studierende für das berufliche Schulwesen dem Medieneinsatz für diese Zwecke jeweils eine höhere Bedeutung zu als Sekundarstufenstudierende.

Sehr deutliche Unterschiede zeigen sich schließlich in den Einstellungen der Studierenden zum Einsatz von Medien im Unterricht in Bezug auf die spätere eigene Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer. Medien-, fächer- und stufenspezifisch sind jeweils in mindestens der Hälfte der Fälle signifikante Unterschiede zu finden, und zwar fast immer in der folgenden Reihenfolge: Primarstufenstudierende gewichten den Stellenwert mediendidaktischer Aktivitäten für ihr späteres Berufsleben höher als Studierende für ein Sekundarstufenlehramt im allgemeinbildenden Schulwesen und diese wiederum höher als Studierende für ein Lehramt im beruflichen Schulwesen. Erneut gibt es eine wichtige Ausnahme, und zwar in Bezug auf den Computer, bei dem sich diese Rangfolge umdreht.

Was die Lernvoraussetzungen zum Erwerb *medienerzieherischer* Kompetenz im Lehramtsstudium angeht, erweist sich die Wahl des Studiengangs vor allem im Bereich der eigenen Erfahrungen der Antwortenden mit der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben durch ihre Lehrerinnen und Lehrer in der Schulzeit als wichtiges Differenzierungskriterium. Als generelle Tendenz ist dabei zu erkennen, dass Primarstufenstudierende häufiger

medienerzieherische Erfahrungen angeben als Sekundarstufenstudierende (allgemeinbildendes Schulwesen) und diese wiederum häufiger als Studierende für ein Lehramt des beruflichen Schulwesens. In Form signifikanter Unterschiede schlägt sich diese Tendenz jedoch nur in einigen Fällen nieder.

Beim Vorwissen, bei der Sicherheit in den Antworten und den Erwartungen an das Lehramtsstudium zeigen sich weder häufigere signifikante Unterschiede noch ist eine deutliche Tendenz in den Rangfolgen zu erkennen.

Schließlich wird noch die *eigene Medienkompetenz* auf stichprobenspezifische Unterschiede geprüft. Der gewählte Studiengang stellt hier aber kein relevantes Differenzierungskriterium dar; nur in wenigen Fällen zeigen sich signifikante Unterschiede. Als Tendenz zeichnet sich ab, dass die Studierenden für ein Lehramt des beruflichen Schulwesens häufiger als Sekundarstufenstudierende und diese wiederum häufiger als Primarstufenstudierende produzierend mit Printmedien und mit neuen Medien umgehen.

Abschließend soll noch kurz darauf eingegangen werden, dass man es in der empirischen Sozialforschung häufig mit komplexeren als zweidimensionalen Beziehungen zu tun hat, so dass geklärt werden muss, ob im Fall einer Korrelation nicht eine andere Variable das Ergebnis in diesem Sinn beeinflusst hat. Die Betrachtung der Ergebnisse – zunächst insbesondere der signifikanten Unterschiede – macht deutlich, dass es sich in der Tat um ein spezifisches Beantwortungsprofil handeln könnte: Im Bereich der Mediendidaktik beispielsweise geben Primarstufenstudierende, Frauen, Jüngere, Antwortende mit Sozialwissenschafts- bzw. Pädagogikkursen in der gymnasialen Oberstufe und Antwortende ohne Lehre häufiger an, schulische Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien im Unterricht gemacht zu haben. Auch halten sie diesen Medieneinsatz für die eigene spätere Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer für wichtiger als Studierende für ein Lehramt des beruflichen Schulwesens, Männer, Ältere, Antwortende ohne SoWi-Kurs und Antwortende mit abgeschlossener Lehre. Eine Berechnung der Zusammenhänge der Persönlichkeitsmerkmale untereinander bestätigt diese Beobachtung für fast alle Kombinationen (und zeigt vereinzelt weitere statistisch signifikante Korrelationen auf, z. B. dass Primarstufenstudierende signifikant seltener Informatikkurse besucht haben oder dass das Leistungskursprofil mit der sozialen und regionalen Herkunft und die soziale Herkunft mit der Bildungsherkunft zusammenhängt).

Prinzipiell könnten alle bisher dargestellten Ergebnisse zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden durch eine Tabellenanalyse noch einmal einer Prüfung mit den Persönlichkeitsmerkmalen als Kontrollvariablen unterzogen werden. Angesichts der Zahl an Kontrollvariablen stellt sich allerdings das Problem der geringen Fallzahlen in den einzelnen Tabellenfeldern. Daher soll im Folgenden eine solche Prüfung nur beispielhaft anhand der Untersuchung auf studiengangspezifische Unterschiede mit dem Geschlecht als

Kontrollvariable durchgeführt werden, beschränkt auf die Einstellungen der Erstsemester zum Einsatz von Medien im Unterricht durch sie selbst später als Lehrerinnen bzw. Lehrer.¹⁶ Dabei stellt sich heraus, dass sich in keinem Fall die für die studiengangspezifischen Teilstichproben festgestellten signifikanten Unterschiede in *beiden* Untergruppen, also bei Frauen und Männern, wiederfinden. Dass beispielsweise Primarstufenstudierende den Einsatz von Büchern für wichtiger halten als Sekundarstufenstudierende und diese wiederum für wichtiger als Studierende für ein Lehramt des beruflichen Schulwesens ist auf entsprechende signifikante Unterschiede in der Gruppe der Frauen zurückzuführen. Dass sich diese Reihenfolge im Fall des Einsatzes von Computern signifikant umdreht, ist dagegen beispielsweise ausschließlich auf entsprechende Unterschiede in der Gruppe der Männer zurückzuführen. Im Übrigen finden sich einige signifikante Unterschiede in den Ergebnissen der Gesamtgruppe – und zwar z. B. bezogen auf den Einsatz von Medien in der Sonderschule – in *keiner* der beiden Untergruppen wieder, und reichen in zwei Fällen signifikante Unterschiede in den Antworten einer der Teilstichproben nicht aus, um signifikante Unterschiede in der Gesamtgruppe deutlich werden zu lassen. Aus diesen Einzelbeispielen wird deutlich, dass für eine differenziertere Aussage die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse noch einmal durch verschiedene Kreuztabellenanalysen mit Kontrollvariablen geprüft werden müssen.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Studierenden einen weitgehend einheitlichen Medienbegriff besitzen, der vor allem die Massenmedien umfasst, wobei sie sowohl Informationsträger als auch Ausgabegeräte als Medien benennen. Wenn auch Grundprinzipien des Medienbegriffs bekannt sind, bestehen Schwierigkeiten damit, den Begriff differenzierter zu definieren. Im Bereich der Mediendidaktik geben die Erstsemester umfangreiche Vorerfahrungen mit dem Einsatz von Medien und Informationstechnologien als Werkzeug und Mittel im Unterricht durch ihre Lehrerinnen und Lehrer an, die fast ausnahmslos positiv bewertet werden. Die mediendidaktischen Vorkenntnisse der Erstsemester stellen sich auf der Zielebene als angemessen dar. Dagegen erscheinen die Wirkungsannahmen, die die Studierenden bezüglich des Einsatzes von Medien im Unterricht angeben, als zu optimistisch. Darüber hinaus muss konstatiert werden, dass die Studierenden zumeist ein recht statisches Bild von Mediendidaktik besitzen, indem Medien vor allem in traditionellen Lehr-Lernformen eingesetzt werden sollen. Der Einsatz von Medien im Unterricht durch die Studierenden selber – später als Lehrerinnen bzw. Lehrer –

¹⁶ Selbst hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Gruppe der männlichen Primarstufenstudierenden sehr schwach besetzt ist, so dass die für die Durchführung des Chi-Quadrat-Tests geforderte Beschränkung von Feldern mit einem $n < 5$ mehrfach nicht eingehalten werden konnte, so dass die Ergebnisse nur mit aller Vorsicht interpretiert werden können.

hat für sie insgesamt eine sehr hohe Bedeutung. Dieser entsprechen ihre umfangreichen Erwartungen an die Lehrerausbildung, bei denen der Umgang mit den Medien im Mittelpunkt steht.

Medienerziehung stellt sich im Vergleich zur Mediendidaktik generell als ein schwierigeres Thema dar, da die Bedeutung der Thematisierung der Medien im Unterricht zur Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben den Studierenden nicht so präsent ist wie der Einsatz der Medien als Lehr-Lernmittel. Sie besitzen ihrer Wahrnehmung nach insgesamt erheblich geringere Vorerfahrungen in diesem Bereich. Die Bedeutung von Medienerziehung für ihren späteren Beruf ist den Studierenden allerdings klar – und die Erwartungen an die Lehrerausbildung sind dementsprechend hoch.

Im Bereich der eigenen Medienkompetenz sind die Vorerfahrungen der Studierenden vielfältig und werden von ihnen mehrheitlich eher positiv bewertet – insbesondere in Bezug auf mediengestalterische Aktivitäten, die allerdings vom Umfang her in deutlich geringerem Maß vorliegen als in Bezug auf die Mediennutzung. Das Vorwissen der Studierenden ist dagegen offenbar lückenhaft. Es fehlen vor allem ein systematischer Zugriff auf Medienthemen sowie tiefer gehende Informationen über populäre Alltagsvorstellungen hinaus. Fast 90 Prozent der Erstsemester erwarten, in der Lehrerausbildung auch ihre eigene Medienkompetenz weiterentwickeln zu können, wobei es ihnen v. a. um technische Bedienfertigkeiten geht.

Für die Gestaltung der Lehrerausbildung erscheint es aufgrund dieser Ergebnisse als wichtig, die abstrakten Prinzipien des Medienbegriffs zu verdeutlichen. Zudem gilt es, auf spezifische Unterschiede zwischen der Alltagssprache der Studierenden und der Fachsprache, wonach ein „Zusammenhang zwischen Technik, Inhalt und funktionalem Kontext“¹⁷ besteht, aufmerksam zu machen. Die Darstellung zeigt, dass einerseits an die mediendidaktischen und medienerzieherischen Vorerfahrungen der Studierenden angeknüpft werden kann, dass andererseits aber auch spezifische Defizite aufgegriffen werden müssen und die Bedeutung eher geringer eingeschätzter Bereiche des Medieneinsatzes – hervorzuheben seien hier vor allem die Grundschule und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – sowie die Bedeutung der Medienerziehung generell in den Blick genommen werden sollten.

Grundsätzlich gilt es aber auch, den Vorrang der Lehr-Lernform vor Überlegungen zum Medieneinsatz hervorzuheben. Besonders hinzuweisen ist an dieser Stelle im Übrigen auf die Thematik der Gestaltung weiterentwickelter schulischer Lehr-Lernformen, was im Fragebogen aufgrund der Erkenntnisse aus den – dem quantitativen Forschungsschritt

¹⁷ Hauf-Tulodziecki, Annemarie: Informatische Bildung und Medienerziehung. Entwurf einer Empfehlung im Auftrag des Fachausschusses 7.3 „Informatische Bildung in Schulen“ der Gesellschaft für Informatik e. V. In: Schwill, Andreas (Hrsg.): Informatik und Schule. Fachspezifische und fachübergreifende didaktische Konzepte. Berlin / Heidelberg: Springer 1999, S. 121-129, hier S. 123

vorangegangenen – Interviews nicht intensiv behandelt wurde. Gerade wegen der in diesen deutlich gewordenen Defizite, die durch das im Fragebogen mehrfach aufscheinende statische Bild von Medieneinsatz im Unterricht bestätigt werden, liegt hier für die Lehrerbildung ein wichtiges Feld. Die Orientierung an traditionellen Lehr-Lernformen und an traditionellen Leitbildern für die Medienerziehung zu durchbrechen wird besonders schwierig angesichts der hohen Sicherheit der Studierenden, angemessene Antworten gegeben zu haben. Erleichtert wird die Initiierung einer Neuorientierung allerdings wiederum durch die grundsätzlich sehr positive Einstellung, die die Studierenden mediendidaktischen und medienerzieherischen Bemühungen im Unterricht entgegenbringen, die genutzt werden sollte. Die in den Interviews und im Fragebogen ebenfalls offenkundig werdende besondere Wertschätzung der neuen Medien durch die Studierenden kann bei der Anregung von Neuorientierungen ebenfalls eine Hilfe sein, da ihre interaktiven Möglichkeiten Chancen für Innovationen bieten.

Hier wie in den anderen Fällen stößt die Hochschullehre allerdings auf das Problem, dass die Einsicht der Erstsemester in die Notwendigkeit, Kenntnisse über Theorien und Konzepte sowie Forschungsergebnisse zu erwerben, als gering bezeichnet werden muss. Wenn eine berufsorientierte Ausbildung auch wichtig ist und den Studierenden eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht werden muss, liegt der Schwerpunkt der universitären Phase der Lehrerbildung doch auf der Vermittlung fundierter (berufsbezogener) *wissenschaftlicher Grundlagen*. Die Universität hat in diesem Zusammenhang daher auch die Aufgabe deutlich zu machen, was sie *nicht* leisten kann – in diesem Fall bedeutet dies zum einen zu erläutern, dass Studierende die Hochschule nicht als vollausgebildete Lehrerinnen und Lehrer verlassen, die nunmehr in der Lage sind, unter Zuhilfenahme eines breiten Medienspektrums Unterricht zu gestalten, und zum anderen darzulegen, wieso das Erlernen der Fertigkeit, Medien zu bedienen (z. B. durch Erwerb eines Internet-Führerscheins), zwar gegebenenfalls an der Hochschule im Rahmen von Workshops o. ä. ermöglicht wird, diese aber auf freiwilliger Basis besucht werden müssen und nicht als Teil des regulären Studiums angesehen werden können. Im Rahmen des Studiums ist der Aufbau angemessener Handlungsstrukturen so weit wie möglich anzuregen und zu unterstützen. Aufenangers Hinweis auf die Notwendigkeit einer „stark fall- und praxisorientierten Vorgehensweise“¹⁸ ist hier ein wichtiger Ansatz.

¹⁸ Aufenanger, Stefan: Zur Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Hochschule in der Medienerziehung. In: Pädagogik und Schulalltag (Neuwied) 51 (1996) 4, S. 460-470, hier S. 470