

Mau

**Stand und Perspektiven der Medienbildung
in der Lehrerbildung**



Band 10 der Reihe
Medienpädagogische Praxisforschung
herausgegeben von Horst Niesyto

Torben Mau

Stand und Perspektiven der Medienbildung in der Lehrerbildung

Eine empirisch-qualitative Studie
am Beispiel der Universität Göttingen

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-365-5

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

I. Vorwort des Herausgebers

Die Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedete 2012 einen Beschluss zu „Medienbildung in der Schule“. Darin wurde bezüglich der Lehrerbildung festgehalten: „In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern“ (KMK 2012, S. 7). Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ hatte bereits 2011 auf dem Medienpädagogischen Kongress in Berlin die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung für alle pädagogischen Fachkräfte sowie die Durchführung einer Bund-Länder-Studie zum Stand der Verankerung von medienpädagogischen Inhaltsbereichen in pädagogischen Studiengängen erhoben. Auf dem Internet-Portal der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ ist der weitere Entwicklungsprozess der Forderung nach einer Grundbildung Medien dokumentiert.¹ Eine Grundbildung Medien für *alle* pädagogischen Fachkräfte würde im Hinblick auf die Lehrerbildung sicherstellen, dass künftige Lehrkräfte in allen Fächern über ein medienpädagogisches Orientierungs- und Grundlagenwissen verfügen. Dies ist für eine fächerintegrierte Verankerung medienbezogener Themen und Kompetenzen eine entscheidende Voraussetzung.

Inzwischen liegen im Hochschulbereich konzeptionelle Konkretisierungen und erste Erfahrungen vor. So benennt der Sammelband *Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte* (Imort und Niesyto 2014) zentrale inhaltliche Dimensionen einer Grundbildung Medien und gibt einen Einblick in den Stand der Konzeptionsdiskussion und in die Lehrpraxis an verschiedenen Hochschulen. Eine Grundbildung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Hochschulausbildung stellt *wissenschaftliche* Grundlagen ins Zentrum. Zugleich ist der *Praxisbezug* zu verschiedenen Handlungsfeldern wichtig, damit Studierende pädagogische Alltagssituationen und Lernsettings kennenlernen.

Leider sahen sich bis dato weder die Kultusministerkonferenz noch das Bundesbildungsministerium in der Lage, eine bundesweite Studie über den Ist-Zustand und Empfehlungen für eine Integration medienpädagogischer Themen in pädagogische Studiengänge in Auftrag zu geben. Die von Torben Mau aktuell vorgelegte Studie über *Stand und Perspektiven der Medienbildung in der Lehrerbildung* greift den Vorschlag zu einer Untersuchung auf und setzt ihn exemplarisch für die *Universität Göttingen* um. Torben Mau geht auf Basis einer Dokumentenanalyse und Experteninterviews der Frage nach, wie der Ist-Stand der Integration medienpädagogischer Inhaltsbereiche in der

¹ Vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/grundbildung-medien/>.

ersten Phase der Göttinger Lehrerbildung (Gymnasial- / Gesamtschullehrkräfte) in Bezug auf die politischen Rahmenvorgaben zu verorten ist. Die Studie, die im Rahmen einer Masterarbeit entstand und von Prof. Dr. Kerstin Rabenstein und Dr. Dirk Jahreis (Universität Göttingen) betreut wurde, fokussiert bei den Experteninterviews auf Hochschuldozierende. Erhebungen aus der Akteursperspektive von Studierenden wären zwar wünschenswert gewesen, konnten aber aus forschungspraktischen / zeitlichen Gründen im Rahmen der Masterarbeit nicht erfolgen.

Methodisch ist die Arbeit bezüglich Datenerhebung und Datenauswertung sehr systematisch angelegt. Die Studie kann wichtige Befunde nachvollziehbar herausarbeiten. So wird deutlich, dass es an der Universität Göttingen in der gymnasialen Lehrerbildung (1. Phase) weder im Bachelor noch im Master ein Modul „Medienbildung“ oder „Mediendidaktik“ in den Bildungswissenschaften oder Fachdidaktiken gibt. Im untersuchten Zeitraum (Sommersemester 2014) wurden lediglich drei Seminare angeboten, die sich dem Titel nach schwerpunktmäßig mit Medien(-bildung) auseinandersetzen. Zudem wurde in der Analyse deutlich, dass die Kategorien „Mediendidaktik“ und „eigene Medienkompetenz“ relativ häufig in den universitären Dokumenten zu finden sind, während „Medienerziehung“ und „Mediensozialisation“ nur vereinzelt thematisiert werden. Auch der Aspekt „Medienproduktion“ wird selten benannt; der Aspekt „medienbezogene Schulentwicklung“ fehlt vollständig. Die Analyse der Interviews ergab u.a., dass das Verständnis zentraler Begriffe wie Medien, Medienbildung und Medienkompetenz bei den beteiligten Akteuren divergiert. Auch wurde deutlich, dass es trotz einiger vielversprechender Ansätze kein Gesamtkonzept für eine systematische Verankerung von Medienbildung in der Göttinger Lehrerbildung gibt.

Im zusammenfassenden Kapitel diskutiert Torben Mau verschiedene Einflussfaktoren und Gründe für die analysierte Situation, verweist auf Grenzen der vorliegenden Studie (z.B. nur drei Experteninterviews) und skizziert eine Reihe von Empfehlungen und Vorschlägen zur besseren Verankerung medienpädagogischer Inhaltsbereiche in der Göttinger Lehrerbildung. Dabei fällt eine Aufgabe besonders ins Auge: die zu verbessernde Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Auch Berichte aus anderen Hochschulen zeigen immer wieder: es mangelt in der Medienbildung an systematischen inhaltlichen Abstimmungen zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Ein weiterer wichtiger Bereich (der in der vorliegenden Studie nur am Rande angesprochen wird) ist die zu verbessernde Kooperation zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung. Auch hier ist ein Ansatzpunkt, um gerade in der 1. Phase (universitäre Lehrerbildung) Theorie-Praxis-Zusammenhänge systematisch zu entwickeln und eine Professionalisierung von schulischer Medienbildung voranzubringen.

Prof. Dr. Horst Niesyto

II. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	13
1.1. Problemaufriss	13
1.2. Forschungsziele und Gang der Untersuchung	16
2. Medienbildung in der Lehrerbildung	19
2.1. Grundlagen und -begriffe der Medienbildung	19
2.2. Forschungsstand	23
2.2.1. Lehrerbildung in Deutschland	23
2.2.2. Medienbildung in der Lehrerbildung von 1995 bis heute	26
2.2.3. Einflussfaktoren auf eine „Grundbildung Medien“ in der ersten Phase	30
2.3. Begründung und Konkretisierung der Forschungsfragen	31
3. Medienbildung in Niedersachsen: Göttinger Lehrerbildung	35
4. Empirische Studie: Medienbildung in der Göttinger Lehrerbildung	41
4.1. Forschungsdesign und Datenerhebung	45
4.2. Kategorienbildung und Datenauswertung	51
4.2.1. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	51
4.2.2. Analyse der formal-situativen Ebene	54
4.2.3. Analyse der Akteursebene	55
5. Untersuchungsergebnisse: Stand und Perspektiven	59
5.1. Vorstellung der Analysekategorien	60
5.1.1. Kategorien der formal-situativen Ebene	60
5.1.2. Kategorien der Akteursebene	64
5.2. Ergebnisse der formal-situativen Ebene	66
5.2.1. UG 1: Politische Rahmenvorgaben	67
5.2.2. UG 2: Universität Göttingen	77
5.2.3. Zwischenfazit zur formal-situativen Ebene	86
5.3. Ergebnisse der Akteursebene	88
5.3.1. Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen	89
5.3.2. Zwischenfazit zur Akteursebene	103
5.4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	107
5.4.1. Zusammenfassung auf Basis der Untersuchungsergebnisse ...	108
5.4.2. Grenzen der Untersuchung	110

6. Abschluss.....	113
6.1. Darstellung und Diskussion der zentralen Ergebnisse	113
6.2. Implikationen für weiterführende empirische Forschungsvorhaben .	115
6.3. Vorschlag zur Verankerung von Medienbildung in der Göttinger Lehrerbildung	116
7. Literaturverzeichnis.....	121
8. Anhang.....	137

III. Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
2FBA	2-Fächer-Bachelor (Profil Lehramt)
APO	Allgemeine Prüfungsordnung für Bachelor- und Masterstudiengänge der Georg-August-Universität Göttingen
EFD	EnglischFachDidaktikerin
GEMI	Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Universität Göttingen
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IfE	Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Göttingen
IfELB	Institut für Erziehungswissenschaft LehrBeauftragter
IWB	Interaktives Whiteboard
KBoM	Initiative mit dem Titel „Keine Bildung ohne Medien!“
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
M.Edu	Master of Education
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
MWK	Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
NLF	Netzwerk Lehrerfortbildung, Universität Göttingen
NLQ	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
PO	Prüfungsordnung
SoSe	Sommersemester
StO	Studienordnung
SuS	Schülerinnen und Schüler
UniVZ	virtuelles Universitätsverzeichnis der Universität Göttingen
XLAB	Göttinger Experimentallabor für junge Leute e.V.
YLAB	Geisteswissenschaftliches Schülerlabor, Universität Göttingen
ZELB	Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung, Universität Göttingen
ZESS	Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen, Universität Göttingen
ZfL	Zentren für Lehrerbildung

Hauptkategorien der Dokumentenanalyse (formal-situative Ebene)

Abkürzung	Bedeutung
MD	Mediendidaktik - Lehren und Lernen mit Medien
EM	Eigene Medienkompetenz
ME	Medienerziehung
MS	Mediensozialisation
SE	Schulentwicklung
FM	fachspezifisches Medienwissen
IL	Integration medienbasierte Lehr-Lernformen
MA	Medienarten

Hauptkategorien der Experteninterviews (Akteursebene)

Abkürzung	Bedeutung
BI	berufsbezogene Informationen
MM-MK	Modell von Medien/ medienpädagogischer Kompetenz
RM	Rezeption des Medienbildungsdiskurses
MB	Medienbildung (mit Fokus auf Göttingen)
PIT	Perspektiven und Innovationstreiber

IV. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: übergeordnete Forschungsfragen der Arbeit.....	17
Abbildung 2: Einflussfaktoren auf die Medienbildung in der 1. Phase der Lehrerbildung. Eigene Darstellung auf der Basis von Wetterich et al. (2014, S. 7)	33
Abbildung 3: Verteilung der Hauptkategorien der Dokumentenanalyse bei den politischen Rahmenvorgaben (Dokumentensets).....	70
Abbildung 4: Verteilung der Hauptkategorien der Dokumentenanalyse bei den politischen Rahmenvorgaben (Dokumente)	70
Abbildung 5: Verteilung der Hauptkategorien der Dokumentenanalyse bei den Dokumenten der Universität Göttingen (Dokumentensets)	80
Abbildung 6: Verteilung der Hauptkategorien der Experteninterviews (Häufigkeiten).....	89
Abbildung 7: Vorschlag zur Verankerung von Medienbildung in der Göttinger Lehrerbildung. Eigene Darstellung.....	120
Abbildung 8: Studienstruktur 2FBA (Lehramtbezogenes Profil) (Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung 2015).....	138
Abbildung 9: 2014_Aufbau des Studiums (M.Edu) (Behrendt 2014, S. 14)	139
Abbildung 10: Verteilung der Hauptkategorien medienpädagogischer Kompetenz in Anlehnung an Blömeke in den Dokumenten der Universität Göttingen (Dokumentensets)	148
Abbildung 11: Verteilung der Haupt- und Subkategorien medienpädagogischer Kompetenz in der Dokumentenanalyse (Universität Göttingen vs. politische Rahmenvorgaben: Dokumentensets).....	148
Abbildung 12: Verteilung der Hauptkategorien medienpädagogischer Kompetenz in der Dokumentenanalyse (Universität Göttingen vs. politische Rahmenvorgaben: Dokumentensets)	149

V. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Forschungsdesign der Studie in Anlehnung an Schiefner-Rohs Darstellung (2012a, S. 180)	48
Tabelle 2: Übersicht über die Veranstaltungen mit Schwerpunkt „Medien“ im SoSe 2014.....	51
Tabelle 3: Profilmatrix der formal-situativen Ebene, die die Auswertungsrichtung abbildet. In Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 73–74)	63
Tabelle 4: Profilmatrix der Akteursebene, die die Auswertungsrichtung für die drei geführten Interviews abbildet. In Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 73–74)	66
Tabelle 5: Übersicht über die untersuchten Dokumente und die gefundenen Medienbezüge in den politischen Rahmenvorgaben.....	68
Tabelle 6: Übersicht über die Anzahl der untersuchten Module und Veranstaltungen im Lehramtsstudium der Universität Göttingen sowie die gefundenen Medienbezüge für das SoSe 2014	78
Tabelle 7: Übersicht über die Veranstaltungen mit Schwerpunkt Medien im SoSe 2014.....	79

1. Einleitung

1.1. Problemaufriss

„Das ist die wahre Revolution. Jörg Dräger über digitales Lernen.“ (Preuß 2015)²

„Bringt das den Lehrern bei! Medienbildung an Schulen“ (Küchemann 2014)

„Selbst in Chile und Tschechien wird mehr für die digitale Bildung getan. Winterkorn kritisiert Digitalisierung in Deutschland“ (dpa 2015)

„Raus mit den Computern. Digitalisierung in der Schule“ (Kohlmaier 2015)

„Unter dem Joch der Digitalisten“ (Lankau 2015)

„Kreidefrei ist keine Weiterentwicklung. Die Bildungsreferentin der Initiative D21 Jana Kausch über die Bedeutung digitaler Medien für die Schule“ (Mucke 2015)

Es vergeht kaum eine Woche, ohne dass ein Bericht über den Einfluss digitaler Medien auf die Gesellschaft als Ganzes oder Schule im Speziellen veröffentlicht wird. Die Bewertung dieser Entwicklung und der Konsequenzen, die sich daraus für Schulen und in einem weiteren Schritt für die Ausbildung von Lehrkräften³ ergeben, sind jedoch sehr unterschiedlich.

Fordern die Einen dazu auf, die Schülerinnen und Schüler (SuS)⁴ vor der Digitalisierung zu schützen und dementsprechend „Schulen vom Netz“ zu nehmen (Lankau 2015), rufen die Anderen die digitale Revolution des Lehrens und Lernens aus (Preuß 2015).

Wirft man einen Blick in die Empirie stellt man fest, dass

² Der Zitationsstil dieser Arbeit orientiert sich an den Vorgaben der American Psychological Association (APA), weshalb im Text zitiert wird. In dieser Arbeit werden direkte (wörtliche) Zitate zwischen Anführungszeichen gesetzt sowie der Autorenname, die Jahreszahl und die jeweiligen Seitenzahlen in Klammern angefügt. Sinngemäße (indirekte) Zitate werden nicht in Anführungszeichen gesetzt und wenn sie sich auf den Text als Ganzes beziehen, lediglich mit Autorennamen und Jahreszahl in Klammern angegeben. Werden jedoch Textpassagen paraphrasiert, erfolgt zusätzlich eine Angabe der jeweiligen Seitenzahlen, um den Umfang des sinngemäßen Zitates kenntlich zu machen.

³ Im Folgenden wird die „Ausbildung von Lehrkräften“ als „Lehrerbildung“ bezeichnet.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit Bezeichnungen wie „Schülerinnen und Schüler“ nur vereinzelt eingesetzt. Stattdessen wird versucht neutrale Formen (z.B. Studierende, Lehrkräfte) zu nutzen. Wo dies zu sehr zu Lasten der Lesbarkeit und Verständlichkeit geht, wird das generische Maskulinum verwendet, welches männliche und weibliche Personen einschließt (z.B. Experteninterviews, Lehrerbildung).

- laut der JIM-Studie 2014 (*Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger*) Jugendliche Computer und Internet selbstverständlich nutzen, um zu Hause etwas für die Schule zu tun. In der Schule selbst erfolgt diese Nutzung aber nur punktuell oder sogar gar nicht (Feierabend et al. 2014);
- es laut der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS 2013) (Bos, Eickelmann, Gerick et al. 2014), dem Medien-PISA, in Deutschland eine deutliche Diskrepanz zwischen den Potenzialen gibt, die dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien nachgesagt werden und der tatsächlichen Nutzung im Unterricht. In keinem anderen ICILS-2013-Teilnehmerland setzen Lehrkräfte Computer seltener im Unterricht ein als in Deutschland (Bos, Eickelmann, Gerick 2014, S. 34). Darüber hinaus bestehe hierzulande sogar ein negativer Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der schulischen Computernutzung und dem Kompetenzniveau der Lernenden. Den Autoren zufolge gibt dies Hinweise darauf, dass die aktuelle Art und Weise der schulischen Computernutzung nicht geeignet sei, um zum Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen beizutragen. (Bos, Eickelmann, Gerick 2014, S. 36). Sie kommen schließlich zu dem Urteil, dass Deutschland ohne eine konzeptionelle Verankerung digitaler Medien im Unterricht „im internationalen Vergleich auch zukünftig nicht über ein mittleres Leistungsniveau hinauskommen wird“ (Bos, Eickelmann, Gerick 2014, S. 5);⁵
- nach der Studie *Medienbildung an deutschen Schulen* die meisten Lehrkräfte zwar der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht gegenüber positiv eingestellt sind, Fortbildungsangebote aber häufig nicht ausreichend auf den konkreten Einsatz digitaler Medien in bestimmten Unterrichtssituationen vorbereiten. In der ersten (Universität) und zweiten Phase (Referendariat) der Lehrerbildung werden Mediendidaktik und Medienbildung zudem nur selten thematisiert und sind häufig nicht verbindlich verankert. (Wetterich et al. 2014)

Diese Befunde verdeutlichen – genauso wie auch Imort und Niesyto (2014, S. 10) betonen – dass Kinder und Jugendliche zwar in einer Welt aufwachsen, die in allen Lebensbereichen von digitalen Medien durchdrungen ist, ohne jedoch in der Schule darauf ausreichend vorbereitet zu werden.

⁵ Die BITKOM-Studien kommen dagegen zu einem positiveren Ergebnis. Allerdings unterstellt Marci-Boehncke, dass diese und andere Studien ein offenbar politisch gewolltes Bild erzeugen und daher den Einsatz von PCs und Whiteboards in allen Schularten als Selbstverständlichkeit darstellen. Sie äußert den BITKOM-Studien gegenüber methodische Bedenken und attestiert ihnen eine verzerrte Aussagekraft. Dementsprechend schlussfolgert sie (2014, S. 200): „Man darf also nach wie vor beim Blick in die Schulwirklichkeit skeptisch bleiben, inwiefern ein sowohl technisch als auch vor allem inhaltlich integrierter Umgang mit digitalen Medien im Unterricht wirklich stattfindet.“

Gründe für eine schulische Medienbildung gibt es jedoch viele: Sie reichen von einer interessanten und motivierenden Unterrichtsgestaltung, über einen stärkeren Lebensweltbezug (Eickelmann 2013, S. 190) bis hin zur notwendigen Voraussetzung, um am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben in einer Informationsgesellschaft überhaupt teilhaben zu können (Spanhel und Tulodziecki 2001, S. 11–12).

Doch warum gelingt es nicht, Medien in den Unterricht zu integrieren und eine umfassende Medienbildung an deutschen Schulen zu etablieren, obwohl bereits Mitte der 1990er Jahre die Relevanz von Medienkompetenz und Medienbildung im bildungspolitischen Diskurs erkannt wurde (KMK 1995)?

Die Gründe für das Scheitern sind vielfältig, weil es eine Vielzahl von Voraussetzungen für eine gelingende Medienbildung gibt, wie Bornemann (2013, S. 207–210) herausarbeitet: Daher hat der Fokus auf **staatlich geförderte Ausstattungsiniciativen**⁶ und eine Welle von **Lehrerfortbildungen** zunächst kaum Erfolge gebracht. Die technische Ausstattung und die Kompetenz von Lehrkräften, diese zu bedienen sind zwar die Grundlage, aber alleine nicht ausreichend um eine umfassende Medienintegration in den Unterricht zu erreichen. Neben individueller Medienkompetenz⁷, die mehr als nur die reine Bedienkompetenz umfasst, muss eine **mediendidaktische Kompetenz im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung** systematisch erworben werden. Dies ist die Voraussetzung, um sinnvolle didaktische Szenarien mit digitalen Medien entwickeln und umsetzen zu können. Notwendig für eine gelingende Medienbildung in der Schule ist zudem die Betrachtung der **schulischen Rahmenbedingungen und die Einbindung sämtlicher Bereiche der Schulentwicklung**, die von der Organisation über das Personal bis hin zum Unterricht reichen.⁸

Aus diesen Gründen wird ersichtlich, warum sich der schulische Medieneinsatz auch nicht alleine durch eine neue Generation von jungen Lehrkräften

⁶ Im Folgenden (bis Kapitel 2.3) werden Einflussfaktoren **fett** gedruckt, aus denen im Kapitel 2.3 schließlich ein Modell erstellt wird, das die zentralen Einflussfaktoren auf die Medienbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung zeigt.

⁷ „Medienkompetenz“ umfasst im Rahmen dieser Arbeit z.B. auch das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen oder die Fähigkeit selber mediale Beiträge erstellen und verbreiten zu können. Für eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff siehe Kapitel 2.1.

⁸ Der Studie „Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft“ von Wetterich et al. liegt ein Modell zur Vermittlung von schulischer Medienkompetenz zugrunde, das auf ähnlichen Annahmen bzw. Grundvoraussetzungen wie der Ansatz von Bornemann beruht. Eine erfolgreiche schulische Medienbildung fußt nach den Autoren erstens auf einer **strukturellen Verankerung in der Bildungspolitik und im schulischen Bildungsauftrag**, zweitens der **Medienbildung der Lehrkräfte** sowie drittens der **schulischen Infrastruktur** (2014, S. 7f.). Dementsprechend kann die Relevanz dieser Einflussfaktoren von zwei unabhängigen Quellen bestätigt werden.

wandeln wird, wie Welling und Averbek (2013, S. 199) mit Blick auf die **un-systematische Ausbildung im Bereich der Medienerziehung** und dem tendenziell **konservativen ‚Medienhabitus‘ von Lehramtsstudierenden**⁹ betonen.

Die Einflussfaktoren auf eine gelingende schulische Medienbildung sind somit vielfältig. Als Schlüsselstelle – um den bestehenden „Teufelskreislauf fehlender Medienbildung“ (Kammerl und Ostermann 2010, S. 49–50) zu durchbrechen – gilt jedoch die universitäre Phase der Lehrerbildung. Niesyto betont, was „in der 1. Phase der Lehrerbildung nicht grundgelegt wird, schleppt sich als Defizit in den weiteren Phasen fort“ (2012b, S. 351–352). Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die Medienkompetenz der Lehrkräfte eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz ist, die wiederum zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung bei Schülerinnen und Schülern benötigt wird (Herzig 2007, S. 286). Trotz dieses Erkenntnis ist es aber bis heute in keinem Bundesland verbindlich geregelt, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung in der ersten und zweiten Phase „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.“ (Kammerl und Mayrberger 2014, S. 83).

Konkrete Forschungslücken- und Handlungsbedarf sehen Niesyto und Imort (2014, S. 36–37) in den folgenden Bereichen: Zum einen müssten die bestehenden fachbezogenen Ansätze in ein Gesamtkonzept einer verbindlichen „Grundbildung Medien“ in den Lehramtsstudiengängen integriert werden. Hierfür sei es notwendig, verbindliche Standards der Medienbildung zu definieren sowie auf dieser Basis Grundlagen-Module zu entwickeln, die flexibel an die Bedürfnisse verschiedener Hochschulen angepasst werden können. Zum anderen müsse geklärt werden, welcher Teilbereich medienpädagogischer Kompetenz in welcher Phase zu verorten sei. Wesentlich sei zudem, die bisherige Verankerung medienpädagogischer Inhaltsbereiche in der Lehrerbildung zu erheben und den Bedarf an den einzelnen Hochschulstandorten konkret darzustellen.

1.2. Forschungsziele und Gang der Untersuchung

Angesichts des skizzierten Forschungsdefizits wird in der vorliegenden Arbeit die erste Phase der Lehrerbildung betrachtet, da sie als Schlüsselstelle für eine gelingende Medienbildung identifiziert worden ist.

⁹ Weitere Quellen zum medialen Habitus von (angehenden) Lehrkräften sind Bockermann (2014); Brüggemann (2013); Kommer und Biermann (2012).

Die Ausgestaltung der Lehrerbildung stellt sich aber aufgrund des föderalen Systems je nach Bundesland anders dar. Allerdings gibt es seit 2004 bundesweit einheitliche Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) sowie seit 2008 ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Lehramtsfächer (KMK 2008), die beide von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden. Sie enthalten u.a. auch politische Rahmenvorgaben im Bereich der Medienbildung. Dennoch gibt es große Unterschiede bei den landespolitischen Vorgaben zur Medienbildung (Welling 2013). Aus diesem Grund wird der Fokus auf Niedersachsen gelegt, wo 2012 eine umfassende Gesamtkonzeption zur Förderung von Medienkompetenz beschlossen wurde, die wie Welling (2013, S. 1–2) in der wissenschaftlichen Zwischenevaluation des Landeskonzpts betont, bundesweit eine Besonderheit darstellt.

In Niedersachsen gibt es verschiedene Hochschulstandorte, an denen Lehrkräfte in den unterschiedlichen Lehrämtern ausgebildet werden. Als Untersuchungsgegenstand dienen hier die gymnasialen Lehramtsstudiengänge an der Georg-August-Universität Göttingen. In Anlehnung an die Forderung von Niesyto und Imort (2014) die bisherige Verankerung medienpädagogischer Kompetenz an den einzelnen Hochschulstandorten konkret darzustellen, lauten die übergeordneten Forschungsfragen dieser Arbeit:

Forschungsfragen: Wie ist der Stand der Integration medienpädagogischer Kompetenz in der ersten Phase der Göttinger Lehrerbildung angesichts der politischen Rahmenvorgaben zu verorten? Welche weiterführenden Perspektiven können identifiziert werden?

Abbildung 1: übergeordnete Forschungsfragen der Arbeit

Das Ziel der Arbeit ist es demnach, den Ist-Stand der Verankerung medienpädagogischer Kompetenz im Bereich der Lehrerbildung an der Universität Göttingen zu erheben. Dieser wird in Beziehung gesetzt zu den existierenden politischen Rahmenvorgaben auf Bundes- und Landesebene im Bereich der Medienbildung (mit dem Fokus auf Niedersachsen). Im Anschluss daran soll erörtert werden, welche weiterführenden Perspektiven es für die Integration medienpädagogischer Inhalte und Kompetenz in die Göttinger Lehrerbildung gibt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird auf zwei Ebenen angesetzt: In einem ersten Schritt wird die formal-situative Ebene betrachtet, für deren Analyse verschiedene Dokumente zu den politischen Rahmenvorgaben sowie zur Universität Göttingen herangezogen werden. Daran anschließend wird die Akteursebene auf der Basis von Interviews mit Lehrenden untersucht, bei denen Medienbildung ein Schwerpunkt der Lehr- bzw. Forschungs-