

Sigrid Blömeke

Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen

Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Kindern und Jugendlichen in der Schule den Erwerb von medienbezogenen Qualifikationen zu ermöglichen, ist in Deutschland seit langem in vielen Richtlinien und Lehrplänen als Ziel verankert. Die vorliegende Studie geht im Rahmen einer Pilotstudie an der Universität Paderborn der Frage nach, welche Kenntnisse und Annahmen zukünftige Lehrpersonen über das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen, über dessen Einflüsse und über die Aufgaben von Schule im Medienzusammenhang besitzen (N = 173). Die Skalen wurden theoriegeleitet auf der Basis eines Modells medienpädagogischer Kompetenz von Lehrpersonen entwickelt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Kenntnisse und Annahmen der Lehramtsstudierenden Defizite bzw. Probleme aufweisen, die eine Integration von medienpädagogischen Lehrangeboten in die Lehrerbildung notwendig erscheinen lassen.

Summary

Prospective Teachers and Media Activity of Children and Young People: An empirical study on the knowledge and assumptions of student teachers

For a long time, German curricula have included the aim of imparting media-relevant qualifications to pupils at school. The purpose of a pilot study carried out at the University of Paderborn was to find out which kind of knowledge and what sort of assumptions future teachers have about media use by children and young people, about influencing factors on this use and about the functions of school and teaching in the context of media competencies (N = 173). Starting out from a theoretical background, the scales were developed on the basis of a model of didactic and educational competencies necessary of a teacher within media-education. The results obtained by questioning the students show that, as far as knowledge and assumptions are concerned, there are deficits which seem to make the provision of media-pedagogy in teacher education a necessity.

In immer mehr Richtlinien und Lehrplänen ist als Ziel angeführt, Kindern und Jugendlichen in der Schule den Erwerb von medienbezogenen Qualifikationen zu ermöglichen. Damit stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, neben dem seit langem praktizierten Einsatz von Medien auch medienerzieherische Aufgaben wahrzunehmen. Und für die Lehrerbildung stellt sich die Aufgabe, Lehramtsstudierende auf diese Tätigkeiten angemessen vorzubereiten, ihnen eine ‚medienpädagogische Kompetenz‘ (Definition s.u.) zu vermitteln.

Welche Vorkenntnisse die Studierenden dafür mitbringen, ist weitgehend unbekannt. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Erhebung dargestellt, die die Kenntnisse und

Annahmen von Lehramtsstudierenden zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen bei Studienbeginn erfasst: Nehmen sie dieses Thema für ihre Ausbildung als bedeutend wahr? Wie schätzen sie den Umfang des Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen und seine Einflüsse ein? Für wie bedeutsam halten sie Medienerziehung in der Schule und welche Leitideen vertreten sie in diesem Zusammenhang? Zuvor werden das zugrunde liegende Modell ‚medienpädagogischer Kompetenz‘ und das methodische Vorgehen dargestellt.

1 Zum Modell ‚medienpädagogischer Kompetenz‘

In Bezug auf die ‚Medienkompetenz‘ von Kindern und Jugendlichen ist eine breite nationale und internationale Theoriediskussion zu verzeichnen, die zu einer Vielfalt an Modellierungen dieses Begriffs geführt hat (exemplarisch für die unterschiedlichen Traditionen vgl. TULODZIECKI 1997; BAACKE 1999; WINTERHOFF-SPURK 1999; BUCKINGHAM 2000; SANDBOTHE 2000; GREENFIELD u.a. 2001; JOHNSON 2001; SIX u.a. 2001; GROEBEN 2002b; HURRELMANN 2002; SUTTER/CHARLTON 2002; und wissenschaftstheoretisch: GROEBEN 2002a). In Bezug auf die Ebene der notwendigen Qualifikationen für eine angemessene *Ausbildung* von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen in schulischen oder außerschulischen Institutionen – im folgenden Beitrag als ‚medienpädagogische Kompetenz‘ bezeichnet – gilt dies deutlich weniger. So ist international keine bedeutende Diskussion zu verzeichnen (vgl. DICHANZ 1999, S. 295), was angesichts des häufig nur instrumentell-qualifikatorischen Verständnisses von Medienkompetenz auch nicht überraschend ist. In nationaler Hinsicht haben SIX/FREY/GIMMLER (vgl. 1998) unter Aufgreifen des Ansatzes von HÖLTERSINKEN theoriegeleitet ein Qualifikationsmodell für *Erzieher* entwickelt und empirisch fundiert. Unter Aufgreifen des Ansatzes von TULODZIECKI hat BLÖMEKE (vgl. 2000) ein Modell für *Lehrpersonen* vorgelegt. Darüber hinaus existieren lediglich Vorüberlegungen oder Ausbildungscurricula (vgl. z.B. PÖTTINGER 1999; SPANHEL 1999; Hochschulnetzwerk 2002). Das Modell von BLÖMEKE stellt die Grundlage der hier vorzustellenden Erhebung dar. Da in Einzelaspekten eine systematische Übereinstimmung mit dem Modell von SIX/FREY/GIMMLER (1998, S. 134ff.) besteht, werden an passender Stelle deren empirische Erkenntnisse einbezogen.

Ausgangspunkt des Modells medienpädagogischer Kompetenz von BLÖMEKE sind Handlungsdimensionen. Gemäß der Definition des Deutschen Bildungsrats (vgl. 1972) stehen in Bezug auf Lehrpersonen das Unterrichten und Erziehen im Vordergrund. Medienbezogene Handlungsdimensionen stellen damit der Einsatz von Medien und die Realisierung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben dar. Die entsprechenden Kompetenzen können als *mediendidaktische* Kompetenz (definiert als „Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Medien in geeigneten Lehr- und Lernformen“) und *medienerzieherische* Kompetenz (definiert als „Fähigkeit, Medienthemen im Sinn angemessener pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“) bezeichnet werden. Neben diesen beiden Kerndimensionen spielen drei weitere Handlungsdimensionen eine Rolle, die sich auf die an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten Personen und das rahmende System der Schule beziehen. Es geht zum einen darum, dass Lehrpersonen das Medienhandeln von Schülern und dessen Einflüsse als Lernvoraussetzungen im Unterricht berücksichtigen können (sozialisationsbezogene Kompetenz). Zum anderen stellt die als Ziel für

Schüler avisierte Ebene der Medienkompetenz auch für Lehrpersonen eine Basiskompetenz dar. In Bezug auf diese wird auf die Definition von TULODZIECKI (1997, S. 120) als Fähigkeit zu „sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien“ Bezug genommen, da er den Begriff ebenfalls von Handlungsdimensionen ausgehend differenziert. Und schließlich geht es darum, die personalen und institutionellen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten in der Schule gestalten zu können (Schulentwicklungskompetenz).

Für die Operationalisierung werden diese fünf Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz unter dem Ausbildungsgesichtspunkt differenziert. Den didaktischen Modellen von SCHULZ (vgl. 1995) und TULODZIECKI (vgl. 1996) sowie kognitionspsychologischen Erkenntnissen (vgl. BROMME 1997) zufolge stellen v.a. *bereichsbezogene Kenntnisse und Annahmen* eine wichtige Ausgangsbedingung von Lernen dar. Für die Gruppe der Lehramtsstudierenden im ersten Semester werden im Folgenden die entsprechenden empirischen Ergebnisse vorgestellt – wegen des beschränkten Raums fokussiert auf die Dimensionen der sozialisationsbezogenen und der Schulentwicklungskompetenz (zu den übrigen drei Dimensionen s. BLÖMEKE 2001; 2003a und 2003b).

2 Methodisches Vorgehen und Beschreibung der Stichprobe

Für die Erhebung wurde ein Fragebogen entwickelt, dessen Prüfung durch medienpädagogische Experten und im Rahmen von wissenschaftlichen Kolloquien stattfand. Anschließend erfolgte ein Pretest, auf dessen Basis auch Kategorien und Ankerbeispiele für die offenen Fragen entwickelt wurden. Alle Codierungen wurden durch zwei Personen durchgeführt. Einzelne Skalen erreichen nur niedrige Reliabilitätswerte. Auf eine Eliminierung wenig trennscharfer Items wurde aus inhaltlichen Gründen dennoch verzichtet. Allerdings bedeutet dieses Vorgehen auch, dass keine Gesamtskalenwerte berechnet werden können.

Die Haupterhebung wurde im Wintersemester 1998/99 an der Universität Paderborn durchgeführt. Die Grundgesamtheit besteht aus den Studierenden, die in diesem Semester an dieser Hochschule ein Lehramtsstudium aufgenommen haben. Dabei handelt sich um 344 Erstsemester für die Lehrämter Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (einschließlich der beruflichen Fachrichtungen). Hinzu kommen rund 70 Studierende im integrierten Studiengang Wirtschaftswissenschaft mit der Fachrichtung Wirtschaftspädagogik, die mit dem Diplom-Handelslehrer abschließt.¹ Die Teilnehmer der Erhebung erhielten den Fragebogen in den Einführungsseminaren für das erziehungswissenschaftliche Studium, die Pflichtbestandteil des ersten Semesters sind. 173 Fragebögen wurden von den Studierenden ausgefüllt zurückgegeben. Das bedeutet bei einer Grundgesamtheit von ca. 410 Studienanfängern eine Rücklaufquote von gut 40 %.

Gut 30 % der Antwortenden studieren in einem Studiengang für das Lehramt für die Primarstufe, knapp die Hälfte in einem der Studiengänge für die Lehrämter für die Sekundarstufen des allgemein bildenden Schulwesens und etwa jede/r Fünfte in einem der beiden Studiengänge für Lehrämter im beruflichen Schulwesen (s. *Tabelle 1*). Etwas mehr als zwei Drittel der Antwortenden (67,8 %) sind weiblichen Geschlechts. Mehr als 90 % besitzen als Zugangsvoraussetzung die Allgemeine Hochschulreife, nur 7,7 % haben eine fachgebundene oder die Fachhochschulreife. Das Spektrum der Abiturnoten

liegt zwischen 1,3 und 3,5 ($M = 2,5$; $SD = 0,6$). Bei mehr als 40 % kann die Stellung des Haushaltsvorstands als gehoben bzw. hoch bezeichnet werden (s. *Tabelle 2*), bei weniger als jedem Dreißigsten ist sie dagegen eher niedrig (Systematisierung nach BULMAHN 1996; GEIBLER 1996). Gut die Hälfte der Antwortenden kommt aus einem Elternhaus, in dem die berufliche Stellung durch eine mittlere Position gekennzeichnet ist.

Tabelle 1: Stufenspezifische Verteilung der Erstsemester (N = 171)

	Studiengang	Anteil (in %)
Allgemein	Lehramt Primarstufe	30,4
bildendes	Lehramt Sekundarstufen II und I	30,4
Schulwesen	Lehramt Sekundarstufe I	12,3
	Lehramt Sekundarstufe II (allgemein bildendes Schulwesen)	6,4
Berufl.	Diplom-Handelslehrer	16,4
Schulwesen	Lehramt Sekundarstufe II (berufliches Schulwesen)	4,1
	Insgesamt	100,0

Tabelle 2: Soziale Herkunft der Erstsemester (N = 159)

	Berufliche Stellung des elterlichen Haushaltsvorstands	Anteil (in %)
gehoben bzw. hoch	gehobener bzw. höherer Angestellter oder Beamter	28,9
	Meister	8,8
mittel	selbstständig bzw. Freiberufler (mit Hochschulabschluss)	4,4
	einfacher bzw. mittlerer Angestellter oder Beamter	20,1
	Geselle bzw. Facharbeiter	17,6
niedrig	selbstständig (ohne Hochschulabschluss) bzw. Landwirt	17,0
	ungelernt bzw. angelernt	3,1
	Insgesamt	99,9

Die Frage, ob in der Stichprobe wichtige Merkmale der Grundgesamtheit – Geschlecht, Alter und Zugangsvoraussetzung – repräsentativ abgebildet sind, wurde mit Hilfe des χ^2 -Tests als Anpassungstest geklärt ($p = 0,9$ bzw. $0,7$).

3 Ergebnisse der Erhebung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung dargestellt, und zwar zunächst zu den Kenntnissen und Annahmen der Lehramtsstudierenden über das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen (3.1) und dessen Einflüsse (3.2). Anschließend wird auf die Bedeutung von Medienerziehung im Rahmen der Schulentwicklung eingegangen (3.3) und es werden die in diesem Zusammenhang verfolgten Leitideen dargestellt (3.4).

3.1 Kenntnisse und Annahmen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Im Hinblick auf die Bedeutung bestimmter Kenntnisse stellt jedes der Items einen Indikator für einen wichtigen Kenntnisbereich sozialisationsbezogener Kompetenz dar (Cronbachs $\alpha = 0,78$; $0,44 < r_{is} < 0,61$). Dass sie über Medienausstattung und -nutzungsroutinen von Kindern und Jugendlichen und über zentrale Merkmale ihrer Lebenswelt Bescheid

wissen sollten, ist den Antwortenden am stärksten bewusst (s. *Tabelle 3*). Die Zustimmung dazu, Theorien zu den Einflüssen der Mediennutzung und deren Motivierung zu kennen, fällt demgegenüber geringer aus. In den beiden übrigen Fällen – Kenntnis ihrer nichtmedialen Freizeitaktivitäten und der soziostrukturellen Unterschiede in der Mediennutzung – liegt der Grad der Zustimmung bereits einen ganzen Rang unter dem höchsten Wert. Die Unterschiede in der Bedeutungszuschreibung sind höchst signifikant ($N = 170$; Kendalls $W = 0,09$; $\chi^2 = 79,3$; $df = 5$; $p < 0,001$).

Während das Ergebnis im Hinblick auf die nichtmedialen Freizeitaktivitäten immerhin noch plausibel ist, muss insbesondere das Ergebnis zu den soziostrukturellen Unterschieden Beachtung finden: Von der geschlechts- oder schichtenspezifischen Zugehörigkeit hängen in starkem Maß Art und Weise der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen ab. Hier liegt also eine wesentliche Ausbildungsaufgabe für das Studium.

Im Vorhinein waren Hypothesen formuliert worden, die Zusammenhänge zwischen der Bedeutungszuschreibung durch die Lehramtsstudierenden zu einzelnen Kenntnisbereichen und persönlichen Merkmalen der Lehramtsstudierenden behaupten. Ausgewählt wurden Merkmale, die in anderen empirischen Untersuchungen bereits als wichtige Einflussgrößen beim Medienhandeln identifiziert worden sind (vgl. z.B. BAACKE/FRANK/RADDE 1991): Geschlecht, soziale und regionale Herkunft, Alter, kognitive Fähigkeiten (Indikator: Abiturnote), Berufserfahrung (Indikator: Absolvieren einer Lehre vor dem Studium) und Medienbesitz. Die entsprechenden Hypothesen lassen sich aber nicht bestätigen. Mit nur wenigen Ausnahmen, die dem α -Fehler geschuldet sein können, antworten die Teilgruppen nicht signifikant unterschiedlich, und wenn Signifikanzen auftreten, handelt es sich um nur geringe Korrelationen.

Im Weiteren werden die Kenntnisse und Annahmen der Studierenden zum Umfang der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen erhoben. Es handelt sich hierbei um Mittelwertschätzungen für die Gesamtgruppe der Drei- bis Achtzehnjährigen, sodass aufgrund dieser groben Struktur lediglich ein gewisses Problembewusstsein erhoben wird (Cronbachs $\alpha = 0,64$; $0,26 < r_{IS} < 0,53$).

Tabelle 3: Bedeutung von Kenntnissen über das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen für Lehrpersonen (Angaben in %)

Damit man im Unterricht in sinnvoller Weise medienpädagogisch handeln kann, muss man ...	trifft				Median	mittl. Rang
	nicht zu (1)	weniger zu (2)	eher zu (3)	zu (4)		
... über Medienausstattung und Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen Bescheid wissen. ($N = 171$)	0,0	5,8	31,0	63,2	4	4,0
... zentrale Merkmale der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen kennen. ($N = 171$)	0,6	7,0	32,2	60,2	4	3,9
... theoretische Ansätze zur Wirkung von Medien auf Kinder und Jugendliche kennen. ($N = 171$)	0,6	9,4	37,4	52,6	4	3,6
... wissen, warum Kinder und Jugendliche Medien nutzen. ($N = 171$)	1,2	5,8	45,6	47,4	3	3,5
... auch die nichtmedialen Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen kennen. ($N = 171$)	1,2	19,9	38,6	40,4	3	3,0
... Unterschiede in der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen nach sozialen Kategorien (Schicht, Geschlecht etc.) beurteilen können. ($N = 170$)	1,2	18,2	44,7	35,9	3	3,0

Tabelle 4: Schätzung des durchschnittlichen Umfangs der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (3-18 Jahre) in ihrer Freizeit pro Tag (Angaben in %)

Medium	wenige Min. (0)	ca. 1 Std. (1)	ca. 2 Std. (2)	ca. 3 Std. (3)	ca. 4 Std. (4)	Median	mittl. Rang
Fernseher (N = 166)	0,0	5,4	18,7	41,6	34,3	3	4,5
Computer (N = 166)	0,0	15,7	27,1	30,7	26,5	3	4,1
Radio (N = 166)	15,1	37,3	25,3	17,5	4,8	1	2,9
Bücher (N = 166)	48,5	43,6	6,1	1,8	0,0	1	1,8
Zeitungen/Zeitschriften (N = 166)	56,6	31,9	9,6	1,8	0,0	0	1,7

Die mit Abstand höchsten Schätzungen geben die Studierenden in Bezug auf das Fernsehen und den Computer ab (s. *Tabelle 4*). Sie sind im Mittel der Meinung, dass diese beiden Medien von Kindern und Jugendlichen täglich ca. drei Stunden lang genutzt würden. Radio und Bücher kommen auf einen mittleren Wert von ca. einer Stunde, während die Studierenden davon ausgehen, dass Zeitungen und Zeitschriften nur wenige Minuten pro Tag genutzt würden. Die Unterschiede in den Schätzungen sind höchst signifikant (N = 162; Kendalls W = 0,73; $\chi^2 = 473,3$; df = 4; p < 0,001).

Addiert man alle gemittelten Schätzungen und nimmt diesen Wert als Schätzung des Gesamtumfangs der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, ist dieser höher als der tatsächliche Umfang, wie ihn die Medienforschung ausweist (acht gegenüber sieben Stunden pro Tag). Insbesondere ist allerdings die unterschiedliche Akzentuierung hinsichtlich der Nutzung der Einzelmedien auffällig: Als deutlich zu hoch muss vor allem die Einschätzung der Computernutzung angesehen werden. Offensichtlich hat die Dominanz dieses Themas in der Öffentlichkeit ihre Folgen im Bewusstsein der Studierenden.

Ebenfalls zu hoch fällt die mittlere Einschätzung des Fernsehkonsums aus, den mehr als ein Drittel der Lehramtsstudierenden auf vier Stunden täglich schätzt. Weniger als ein Viertel der Antwortenden gibt zwei Stunden (als dem der Realität angemessenen Wert) bzw. eine Stunde an. Dabei sind Jugendliche – und erst recht Kinder – „nach wie vor unterdurchschnittliche Fernsehnutzer“ (GERHARDS/KLINGLER 1998, S. 179).

Als deutlich zu niedrig können die Angaben zum Lesen angesehen werden. Fast die Hälfte der Studierenden meint, Kinder und Jugendliche würden nur wenige Minuten täglich Bücher lesen. Gut zwei Fünftel schätzen den Umfang entsprechend den Ergebnissen der Medienforschung auf eine Stunde. Im Widerspruch zur öffentlichen Meinung, dass immer weniger Menschen lesen und diese auch noch immer kürzer, zeigen empirische Studien, dass die Lesedauer trotz des Hinzutretens von Medien wie dem Fernsehen, dem Computer etc. „langfristig stabil“ (SCHÖN 1998, S. 3) geblieben ist.

Auch die Nutzung des Radios – als einem klassischen Jugendmedium – wird von den Studierenden unterschätzt. Mehr als die Hälfte der Antwortenden meint, Kinder und Jugendliche würden nur wenige Minuten täglich bzw. durchschnittlich eine Stunde Radio hören. Auf den korrekten Wert von ca. zwei Stunden ‚tippt‘ nur ein Viertel der Studierenden.

Mit diesen Fehlannahmen stehen die Studierenden nicht allein. Die oben angesprochene Studie zu den medienpädagogischen Qualifikationen von Erziehern (vgl. SIX/FREY/GIMMLER 1998, S. 230ff.) verweist auf strukturell vergleichbare Annahmen im Hinblick auf den Umfang der Mediennutzung bei gleichzeitiger Distanz dazu, Theoriewissen zu erwerben.

3.2 Kenntnisse und Annahmen zu Medieneinflüssen auf Kinder und Jugendliche

Mit der folgenden Skala werden auf der Basis von Einschätzungen spezifischer Ziel-Mittel-Aussagen die Kenntnisse und Annahmen der Studierenden zu Einflüssen der Mediennutzung auf Kinder und Jugendliche, fokussiert auf die Frage von Gewaltdarstellungen erhoben (Cronbachs $\alpha = 0,17$; in allen Fällen $r_{15} < 0,5$). Die einzelnen Items sind als Hypothesen auf der Basis der in Vergangenheit und Gegenwart vertretenen medienpädagogischen Theorien formuliert.

Insgesamt gesehen stellen sich die Einschätzungen der Studierenden als Konglomerat von richtigen und unzulänglichen Annahmen dar. Mit Abstand die höchsten Zustimmungen erhalten alle Aussagen, die negative Folgen aufgrund von Gewaltdarstellungen im Fernsehen behaupten, insbesondere wird eine Gewaltsteigerung in der Realität gefürchtet (s. *Tabelle 5*). Aussagen, die von einer Gewaltreduktion oder gar von Folgenlosigkeit ausgehen, wird deutlich schwächer zugestimmt. Die Unterschiede in den Bewertungstendenzen sind höchst signifikant ($N = 157$; Kendalls $W = 0,48$; $\chi^2 = 521,9$; $df = 7$; $p < 0,001$).

Tabelle 5: Grad der Zustimmung zur Wirkung von Mediengewalt (Angaben in %)

Wenn Jugendliche Gewalt im Fernsehen sehen, ...	trifft				Median	mittl. Rang
	nicht zu (1)	weniger zu (2)	eher zu (3)	zu (4)		
... dann hängt es von der sozialen Herkunft, der Persönlichkeit und der Situation ab, ob sie aggressives Verhalten zeigen. ($N = 170$)	4,1	14,7	31,2	50,0	3,5	6,2
... dann erhöht sich ihre Bereitschaft, sich aggressiv zu verhalten. ($N = 169$)	1,2	8,9	49,1	40,8	3	6,0
... dann erinnern sie sich anschließend mehr an die Gewalthandlungen als an den Inhalt. ($N = 166$)	1,2	19,3	44,6	34,9	3	5,7
... dann stumpfen sie gegenüber Gewalt ab. ($N = 168$)	7,1	17,3	32,7	42,9	3	5,6
... dann lernen sie durch Beobachtung, dass Gewalt manchmal ein angemessenes Verhalten ist. ($N = 169$)	28,4	21,9	33,7	16,0	2	4,1
... dann verringert eine Identifikation mit dem Opfer ihre Gewaltbereitschaft. ($N = 164$)	26,2	50,0	18,3	5,5	2	3,4
... dann reagieren sie durch das Zusehen ihre eigenen Aggressionen ab. ($N = 170$)	37,6	47,1	12,9	2,4	2	2,9
... dann hat das für die Entstehung realer Gewalt keine Folgen. ($N = 170$)	71,8	21,2	7,1	0,0	1	2,1

Die höchste Zustimmung der Erstsemester erhält im Mittel die als modifizierte Wirkungstheorie zu kennzeichnende Hypothese, dass die Wirkung von Mediengewalt auf Kinder und Jugendliche von der sozialen Herkunft, der Persönlichkeit und der Situation abhängt. Diese Hypothese kann auch am ehesten als von Forschungsergebnissen gestützt bezeichnet werden. Ebenfalls von der Medienforschung gestützt wird die Ablehnung der Katharsistheorie (vgl. KUNCZIK/ZIPFEL 1996), dass die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Aggressionen durch Sehen von Mediengewalt abreagieren, die von den Studierenden im Mittel als „trifft weniger zu“ gekennzeichnet wird.

Die von BANDURA aufgestellte sozialkognitive Lerntheorie, dass Kinder und Jugendliche durch Beobachtung von Modellen in den Medien gewalttätiges Verhalten lernen, und

die Inhibitionsthese, dass sich durch eine Identifikation mit den Opfern medialer Gewalt die Bereitschaft, reale Gewalt auszuüben, verringert, werden im Mittel mit „trifft weniger zu“ bewertet; die Antworten sind in beiden Fällen breit gestreut. Forschungsprojekte ergeben ebenfalls mal bestätigende Ergebnisse, mal widerlegende, sodass sich die Medienforschung in der Interpretation nicht einig ist (vgl. z.B. KUNCZIK 1987; LUKESCH u.a. 1990).

Kritisch gesehen werden muss, dass die Habitualisierungsthese und die Stimulationsthese hohe Zustimmungswerte erreichen: Mehr als drei Viertel der Studierenden sind ganz oder teilweise davon überzeugt, dass Kinder und Jugendliche durch die Darstellung von Gewalt in den Medien gegenüber realer Gewalt abstumpfen. Und 90 % stimmen der Behauptung, Mediengewalt erhöhe die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, sich aggressiv zu verhalten, eher oder ganz zu. Damit spiegeln die Studierenden in einem wichtigen medienpädagogischen Aspekt die öffentlichen Diskussionen wider, die zu den Wirkungen medialer Gewalt geführt werden. Wie die von SIX/FREY/GIMMLER (vgl. 1998) befragten Erzieher behaupten die Studierenden einen eindimensionalen Zusammenhang zwischen der Entstehung von Jugendgewalt und Medienkonsum. So populär diese Position auch ist, wird sie von der Medienforschung nicht gestützt; vielmehr charakterisiert diese die Befunde als „bruchstückhaft, zusammenhanglos und widersprüchlich“ (KUNCZIK/ZIPFEL 1996, S. 422). Eine Wirkungsanalyse hat zu berücksichtigen, dass das Medienangebot neben der Familie, der Peergroup, der Schule etc. nur *einen* Sozialisationsfaktor darstellt, der zudem nicht isoliert besteht, sondern gesellschaftlichen Einflüssen unterliegt. Die Studierenden reduzieren diese Komplexität auf einen vergleichsweise einfachen Faktor – die Mediendarstellungen –, was gleichzeitig einfache ‚Lösungen‘ (z.B. Verbot) nahe legt.

Die Komplexität des Zusammenhangs beinhaltet, dass die These von der Wirkungslosigkeit medialer Gewalt nicht so vehement abgelehnt werden kann, wie dies die Studierenden tun: Der Median liegt auf einer vierstufigen Skala in der niedrigsten Kategorie „trifft nicht zu“. Es liegen aber keine unumstrittenen Langzeituntersuchungen vor und Laborergebnisse werden häufig ebenso überinterpretiert wie Korrelationen (vgl. KUNCZIK/ZIPFEL 1996).

Um zu erkennen, ob sich bei der Einschätzung der Aussagen spezifische Antwortprofile niedergeschlagen haben, wird aus heuristischen Gründen 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 6*).

Als erste Differenzierung lässt sich erkennen, dass in den Variablen der ersten beiden Faktoren eher von einer *gewaltsteigernden* 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. Dahinter 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 das Gegenstück zum ersten Faktor dar. Der dritte Faktor beinhaltet eine vorsichtige Einschätzung von Wirkungsannahmen überhaupt bzw. eine unterdrückende Wirkung der Gewaltangebote durch die Identifikation des Zuschauers mit dem Opfer. Die im vierten Faktor zusammengefassten Annahmen stellen Pointie-

rungen dieser Positionen dar, indem generell von einer Wirkungslosigkeit – unabhängig von der Konstitution des Subjekts – oder sogar von einer reinigenden Funktion der Gewaltangebote ausgegangen wird.

Tabelle 6: Faktorenanalyse zu den Wirkungen von Gewalt im Fernsehen

Wenn Jugendliche Gewalt im Fernsehen sehen, ...	Faktorladungen			
	I.	II.	III.	IV.
... dann erhöht sich ihre Bereitschaft, sich aggressiv zu verhalten.	0,80			
... dann stumpfen sie gegenüber Gewalt ab.	0,75			
... dann lernen sie durch Beobachtung, dass Gewalt manchmal ein angemessenes Verhalten ist.		0,86		
... dann erinnern sie sich anschließend mehr an die Gewalthandlungen als an den Inhalt.		0,61		
... dann verringert eine Identifikation mit dem Opfer ihre Gewaltbereitschaft.			0,84	
... dann hängt es von der sozialen Herkunft, der Persönlichkeit und der Situation ab, ob sie aggressives Verhalten zeigen.			0,69	
... dann reagieren sie durch das Zusehen ihre eigenen Aggressionen ab.				0,86
... dann hat das für die Entstehung realer Gewalt keine Folgen.				0,47
Erklärte Varianz durch die Faktoren (in %)	25	16	14	13

3.3 Kenntnisse und Annahmen zur Bedeutung von Medienerziehung im Rahmen der Schulentwicklung

Die folgenden Abfragen weiten den Blick vom Unterricht hin zum System Schule. Medienerziehung wird zunehmend Teil von Schulentwicklung, indem das Schulprofil entsprechend ausgerichtet wird. In der vorliegenden Studie wird daher auch ermittelt, welche Bedeutung die Lehramtsstudierenden der Aufgabe der Schulentwicklung und welchen Stellenwert sie in diesem Zusammenhang der Medienerziehung zuschreiben. Dafür wird die Methode der Paarvergleiche eingesetzt, um bei der Auswertung auch die Konsistenz der Antworten berücksichtigen zu können.

Das Spektrum der Aufgaben einer Lehrperson wird in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat (vgl. 1972) beschrieben. Während dieser Unterrichten und Erziehen als Hauptaufgaben von Lehrpersonen sieht, haben die Studierenden eine andere Priorität (s. *Tabelle 7*): Zwar spricht sich immerhin knapp die Hälfte auch für Unterrichten als wichtigste der genannten Aufgaben aus, doch halten mehr als zwei Fünftel Beraten vor allen anderen Aufgaben für wichtig. Betrachtet man die Rangfolge in aufsteigender Richtung, wird Beraten sogar noch seltener als Unterrichten für die unwichtigste Aufgabe gehalten. Klar nachrangig sind Erziehen, Mitwirken an der Schulentwicklung und Beurteilen. Die Urteilkonsistenz ist sehr hoch ($M = 0,8$; $SD = 0,3$).

Tabelle 7: Bedeutung der fünf Aufgaben von Lehrpersonen (Angaben in %)

Aufgaben von Lehrpersonen (<i>N</i> = 158)	Angabe als in Relation wichtigste	Angabe als in Relation unwichtigste
	Aufgabe	Aufgabe
Unterrichten	46,2	5,7
Beraten	41,8	1,3
Erziehen	5,7	10,8
Mitwirken an der Schulentwicklung	3,8	31,0
Beurteilen	2,3	51,3

Im zweiten Paarvergleich geht es um vier fächerübergreifende Anforderungen, die Schule aktuell zugeschrieben werden. Deutlich wird, dass Medienerziehung für die Studierenden im Vergleich zu Friedens-, Umwelt- und Gesundheitserziehung ein eher nachrangiges schulisches Thema ist (s. *Tabelle 8*). Medienerziehung wird kaum häufiger als Umwelt- und Gesundheitserziehung als wichtigstes Aufgabenfeld angegeben, dafür aber mit großem Abstand am häufigsten als unwichtigstes dieser vier Felder. Die Urteilskonsistenz der Studierenden ist dabei sehr hoch: Mehr als zwei Drittel bilden ausschließlich konsistente zirkuläre Triaden.

Tabelle 8: Bedeutung fächerübergreifender Aufgabenfelder in der Schule (Angaben in %)

Fächerübergreifende schulische Aufgabenfelder (N = 158)	Angabe als in Relation wichtigstes Aufgabenfeld	Angabe als in Relation unwichtigstes Aufgabenfeld
Friedens-erziehung	55,7	16,5
Umwelterziehung	15,8	7,0
Gesundheitserziehung	12,0	23,4
Medienerziehung	16,5	53,2

Dieses auf den ersten Blick überraschende Ergebnis, das SIX u.a. (vgl. 2001, S. 41) ebenso für Erzieher ermitteln – wenn auch im Vergleich zu anderen Aufgaben wie z.B. der Verkehrserziehung –, wird erklärlich, wenn man einen Bezug zu den Medienwirkungsannahmen der Studierenden herstellt, die weniger pädagogische Maßnahmen als Verbote als plausibel erscheinen lassen.

3.4 Medienerzieherische Leitideen der Lehramtsstudierenden

Die Orientierungen der Studierenden werden zum einen anhand der Ziele von Medienerziehung – in Anlehnung an TULODZIECKI (vgl. 1997) differenziert in die Vermittlung von Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung von Medien, zur Analyse der Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang und zum Durchschauen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt sowie zum Verstehen der Medien, ‚sprache‘ (Cronbachs $\alpha = 0,71$; in allen Fällen $r_{IS} < 0,5$) – und zum anderen anhand der historischen Entwicklung der Medienpädagogik erhoben.

Tabelle 9: Bedeutung medienerzieherischer Ziele (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	mittl. Rang
... die Einflüsse der Medien zu durchschauen. (N = 170)	0,0	2,9	14,7	82,4	4	4,98
... Medien reflektiert zu nutzen. (N = 170)	0,0	3,5	29,4	67,1	4	4,53
... vor allem mit den neuen Medien umzugehen. (N = 170)	0,6	3,5	32,9	62,9	4	4,40
... Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zu analysieren. (N = 170)	0,6	10,6	35,9	52,9	4	3,95
... Medien zu bedienen. (N = 170)	3,5	17,6	28,2	50,6	4	3,61
... die Medien, ‚sprache‘ zu verstehen. (N = 168)	1,8	12,5	38,7	47,0	3	3,63
... selbst Medienangebote zu gestalten. (N = 170)	1,2	26,5	42,9	29,4	3	2,91

Betrachtet man zunächst die zielbezogene Skala, fällt auf, dass mit Ausnahme der Fähigkeit zur Mediengestaltung und zum Verstehen der Medien, ‚sprache‘, die mit „trifft eher zu“ bewertet werden, die übrigen Items im Mittel die Bewertung „trifft zu“ erhalten, als

Unterrichtsziele also von hoher Bedeutung für die Erstsemester sind (s. *Tabelle 9*). Alle Items werden zudem nur von sehr kleinen Gruppen als weniger wichtig bzw. nicht wichtig beurteilt. Die Verteilung der einzelnen Werte weist jedoch höchst signifikante Unterschiede auf ($N = 168$; Kendalls $W = 0,166$; $\chi^2 = 167,592$; $df = 6$; $p < 0,001$): Die höchste Priorität hat das Durchschauen der Medieneinflüsse vor der reflektierten Nutzung von Medien und dem Umgang mit neuen Medien, während der Mediengestaltung deutlich geringere Bedeutung zugeschrieben wird.

In Bezug auf die medienerzieherischen Leitideen werden gezielt jeweils zwei charakteristische Merkmale historischer Konzepte herausgegriffen (vgl. BAACKE 1997; HÜTHER/SCHORB 1997; SCHELL 1999). Dass auf diese Weise nicht nur Unterschiede überbetont werden, sondern auch Komplexität reduziert und der integrative Charakter historischer Konzepte verdeckt wird, wird im Interesse einer deutlicheren Herausarbeitung der studentischen Leitideen in Kauf genommen.

Tabelle 10: Medienerzieherische Leitideen (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	mittl. Rang
... gesellschaftliche Manipulation durch die Medien zu durchschauen. ($N = 168$)	0,6	5,4	22,6	71,4	4	6,97
... Gefährdungen durch Medien zu vermeiden. ($N = 170$)	1,2	6,5	26,5	65,9	4	6,67
... Medien für eigene Bildungszwecke zu nutzen. ($N = 169$)	0,0	3,6	36,7	59,8	4	6,64
... zu einer differenzierten Medienbeurteilung zu gelangen. ($N = 169$)	2,4	6,5	27,8	63,3	4	6,55
... vor allem wertvolle Medienangebote zu verwenden. ($N = 164$)	3,0	11,6	38,4	47,0	3	5,81
... Medien bewusst für die politische Information zu nutzen. ($N = 170$)	1,8	21,8	40,0	36,5	3	5,03
... eigene Medienangebote sach-, situations- und nutzergerecht zu gestalten. ($N = 167$)	1,8	19,2	46,7	32,3	3	4,91
... die Medienauswahl nach ihren eigenen Bedürfnissen und gemäß ihrer eigenen Lebenslage vorzunehmen. ($N = 167$)	2,4	19,8	43,1	34,7	3	4,86
... ihre eigenen Interessen durch Medien auszudrücken. ($N = 170$)	1,8	31,8	42,4	24,1	3	4,16
... die künstlerischen Möglichkeiten von Medienangeboten wertzuschätzen. ($N = 169$)	5,3	40,2	41,4	13,0	3	3,40

Die Bewertungstendenzen sind eher uneinheitlich (s. *Tabelle 10*; Cronbachs $\alpha = 0,79$; $0,36 < r_{IS} < 0,5$). Die für eine bewahrende Medienerziehung charakteristischen Ziele, Gefährdungen zu vermeiden und wertvolle Angebote zu verwenden, werden von den Studierenden hoch bewertet. Herausgehobene Ziele einer ästhetisch-kulturorientierten Medienerziehung sind, die künstlerischen Medienmöglichkeiten wertzuschätzen, was von den Studierenden nachrangig, und zu einer differenzierten Medienbeurteilung zu gelangen, was von den Studierenden bedeutender gesehen wird. Die dominierenden Ziele funktionalisierender Medienerziehung werden von den Erstsemestern im Fall der Nutzung für politische Information hoch, im Fall der Nutzung zu eigenen Bildungszwecken dagegen im mittleren Bereich gesehen. Typisch emanzipatorisch-aufklärerische Ziele werden von den Studierenden einerseits – wenn es darum geht, zu lernen, gesellschaftliche Manipulationen durch die Medien zu durchschauen – mit Abstand am höchsten bewertet, auf der Gestaltungsseite – wenn es darum geht zu lernen, die eigenen Interessen durch Medien auszudrücken – jedoch verhältnismäßig niedrig. Schülern eine Medienauswahl nach ihren eigenen Bedürfnissen und ihrer eigenen Lebenslage sowie eine sach-

situations- und nutzergerechte Gestaltung eigener Medienangebote zu ermöglichen, was charakteristische Ziele der aktuell dominierenden handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung sind, streben die Studierenden nur in verhältnismäßig geringer Weise an. Die Unterschiede in der Bedeutungszuschreibung sind höchst signifikant ($N = 159$; Kendalls $W = 0,226$; $\chi^2 = 323,194$; $df = 9$; $p < 0,001$).

Zusammenfassend ist am klarsten zu erkennen, dass einem handlungs- und interaktionsorientierten Herangehen bei den Erstsemestern eine eher geringe Bedeutung zukommt, dem bewahrenden Konzept dagegen eine relativ hohe. Dieselbe Tendenz ist von SIX u.a. (2001, S. 41) für Erzieher festgestellt worden. Dieses Ergebnis ist für beide Gruppen konsistent, wenn man ihre Annahmen zu den Wirkungen von Gewaltdarstellungen in den Medien und zum Umfang des Medienkonsums berücksichtigt. Darüber hinaus fällt auf, 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, bei den Schülern kognitiv-analytische Fähigkeiten zu fördern.

4 Zusammenfassung

In der vorliegenden Untersuchung wurde im Rahmen einer Pilotstudie an der Universität Paderborn der Frage nachgegangen, über welche Kenntnisse und Annahmen in Bezug auf das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen zukünftige Lehrpersonen verfügen. Solche kognitiven Ressourcen stellen eine wesentliche Grundlage dar, um medienpädagogische Aufgaben in der Schule wahrnehmen zu können. Insgesamt ist festzuhalten, dass das Thema von seiner Bedeutung her den Studierenden präsent ist. Es fehlen allerdings tiefere Kenntnisse, wobei die hier untersuchte Population in wichtigen Punkten vergleichbare Defizite aufweist wie die für die vorschulische medienpädagogische Ausbildung verantwortliche Gruppe der Erzieher. Als Schlussfolgerung daraus kann eine Notwendigkeit festgestellt werden, medienpädagogische Angebote in die Lehrerausbildung zu integrieren – nicht nur, um die Lehramtsstudierenden auf eine immer wichtigere Aufgabe vorzubereiten, sondern auch um eine unreflektierte Tradierung von unangemessenen Annahmen zu verhindern. Dabei stellt die innere Konsistenz dieser eine besondere Erschwernis dar.

Unter Forschungsgesichtspunkten stellen sich zwei Aufgaben: Weitere Querschnittstudien würden zeigen, ob die dargestellten Ergebnisse über den Raum Paderborn hinaus Bestand haben (wofür die Parallelität zu den Erzieherannahmen spricht), und Längsschnitt-Studien im weiteren Verlauf der Ausbildung sowie zu Beginn des Berufslebens würden über den Prozess der Kompetenzentwicklung Auskunft geben.

Anmerkungen

- 1 An der Universität Paderborn ist neben einer Einschreibung in die herkömmlichen Lehramtsstudiengänge auch die Belegung eines integrierten Studiengangs mit dem Abschluss „Diplom-Handelslehrer“ möglich. Die entsprechenden Studierenden sind ohne Angabe des angestrebten Abschlusses für einen wirtschaftswissenschaftlichen Diplom-Studiengang eingeschrieben, sodass die Erstsemesterzahlen nur geschätzt werden können.

Literatur

- BAACKE, D. (1997): Medienpädagogik (Grundlagen der Medienkommunikation; 1). – Tübingen.
- BAACKE, D. (1999): „Medienkompetenz“. Theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: *Medien und Erziehung*, 43. Jg., H. 1, S. 7-12.
- BAACKE, D./FRANK, G./RADDE, M. (1991): Medienwelten – Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen. (Sozialverträgliche Technikgestaltung; 28) – Opladen.
- BLÖMEKE, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. – München.
- BLÖMEKE, S. (2001): Was meinen, wissen und können Lehramtsstudierende? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. In: HERZIG, B. (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 295-325.
- BLÖMEKE, S. (2003a): Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. Angenommen für: AUFENANGER, S./SPANHEL, D./WITT, C. de (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. – Opladen (im Druck).
- BLÖMEKE, S. (2003b): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. Angenommen für: *Empirische Pädagogik*, 30. Jg., Themenheft „Kompetenzmessung“ (im Druck).
- BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie; D, 1, 3)*. – Göttingen, S. 177-212.
- BUCKINGHAM, D. (2000): *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. – Cambridge.
- BULMAHN, T. (1996): Sozialstruktureller Wandel. Soziale Lagen, Erwerbsstatus, Ungleichheit und Mobilität. In: ZAPF, W./HABICH, R. (Hrsg.): *Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität*. – Bern, S. 25-49.
- Deutscher Bildungsrat (1972): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. – 4. Aufl. – Stuttgart.
- DICHANZ, H. (1999): Medienkompetenz der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im System Schule. In: SCHELL, F./STOLZENBURG, E./THEUNERT, H. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln (Medienpädagogik; 11)*. – München, S. 289-297.
- GEIBLER, R. (1996): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung*. – 2. Aufl. – Opladen.
- GERHARDS, M./KLINGLER, W. (1998): Fernseh- und Videonutzung Jugendlicher. Eine Analyse der Fernsehforschungsdaten 1997 von Zwölf- bis 19jährigen. In: *Media Perspektiven*, Jg. 1998, H. 4, S. 179-189.
- GREENFIELD u.a. (2001) = GREENFIELD, P./SUBRAHMANYAM, K./KRAUT, R./GROSS, E.: The Impact of Computer Use on Children's and Adolescents' Development. In: *Journal of Applied Developmental Psychology (SI)*, Vol. 22, I. 1, pp. 7-30.
- GROEBEN, N. (2002a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von *Medienkompetenz*. In: GROEBEN, N./HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien)*. – Weinheim, S. 11-22.
- GROEBEN, N. (2002b): Dimensionen der *Medienkompetenz*. Deskriptive und normative Aspekte. In: GROEBEN, N./HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien)*. – Weinheim, S. 160-197.
- Hochschulnetzwerk (2002): *Basisqualifikation für Studierende aller Lehrämter*. URL: <http://www.lehrerbildung-medien.de/qualifizierung.html>, Download-Datum: 09/2002.
- HURRELMANN, B. (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmen für *Medienkompetenz*. In: GROEBEN, N./HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien)*. – Weinheim, S. 111-126.
- HÜTHER, J./SCHORB, B. (1997): *Medienpädagogik*. In: HÜTHER, J./SCHORB, B./BREHM-KLOTZ, C. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. – München, S. 243-252.
- JOHNSON, L. L. (2001): *Media, Education, and Change*. – New York.

- KUNCZIK, M. (1987): Gewaltforschung. In: SCHENK, M.: Medienwirkungsforschung. – Tübingen, S. 167-193.
- KUNCZIK, M./ZIPFEL, A. (1996): Gewalt und Fernsehen. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Bildung und Erziehung, 49. Jg., H. 4, S. 419-437.
- LUKESCH u.a. 1990 = LUKESCH, H./KISCHKEL, K.-H./AMANN, A./BIRNER, S./HIRTE, M./KERN, R./MOOSBURGER, R./MÜLLER, L./SCHUBERT, B./SCHULLER, H. (1990): Jugendmedienstudie. Verbreitung, Nutzung und ausgewählte Wirkungen von Massenmedien bei Kindern und Jugendlichen (Medienforschung; 1). – 2. Aufl. – Regensburg.
- PÖTTINGER, I. (1999): Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur gesellschaftlichen Teilhabe. In: SCHELL, F./STOLZENBURG, E./THEUNERT, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln (Medienpädagogik; 11). – München, S. 327-335.
- SANDBOTHE, M. (2000): Pragmatische Medienphilosophie. – Habilitationsschrift. – Jena.
- SHELL, F. (1999): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis (Medienpädagogik; 5). – 3. Aufl. – München.
- SCHÖN, E. (1998): Lesen im Zeitalter der Medienvielfalt. In: Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, 163. Jg., S. 3-7.
- SCHULZ, W. (1995): Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. – Hamburg, S. 29-45.
- SIX u.a. 2001 = SIX U./FREY, CH./GIMMLER, R./THIBAUT, K. (2001): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Basis und empirische Ergebnisse. In: AUFENANGER, S./SIX, U. (Hrsg.): Handbuch Medien. Medienerziehung früh beginnen. – Bonn, S. 13-56.
- SIX, U./FREY, CH./GIMMLER, R. (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen; 28). – Opladen.
- SPANHEL, D. (1999): Medienkompetenz muss Lehrerinnen und Lehrern in der universitären Ausbildung vermittelt werden. In: SCHELL, F./STOLZENBURG, E./THEUNERT, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln (Medienpädagogik; 11). – München, S. 305-312.
- SUTTER, T./CHARLTON, M. (2002): *Medienkompetenz* – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: GROEBEN, N./HURRELMANN, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien). – Weinheim, S. 129-147.
- THEUNERT, H. (1996): Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln (Reihe Medienpädagogik; 6). – München.
- TULODZIECKI, G. (1996): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. – Bad Heilbrunn, 3. Aufl.
- TULODZIECKI, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. – Bad Heilbrunn.
- WINTERHOFF-SPURK, P. (1999): Medienpsychologie. – Stuttgart.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Philosophische Fakultät IV, Systematische Didaktik und empirische Unterrichtsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: sigrid.bloemeke@staff.hu-berlin.de