

Medienbildung in der Theorie und im Feld

Ein interdisziplinäres forschendes Lern- und Studienprogramm in der hochschulischen Lehrer:innenbildung

Zusammenfassung. Der Beitrag zeigt am Beispiel des Ergänzungsstudiengangs „Medienbildung für das Lehramt“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wie Medienbildung in der Lehrer:innenbildung sowohl als Ausgangspunkt für hochschulische Entwicklung als auch für interdisziplinäre, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch kooperierende Studienprogramme wirkt. An dem viersemestrigen Studienprogramm sind die Fächer Medien- und Kommunikationswissenschaften, Informatik, Öffentliches Recht, Erziehungswissenschaften sowie die Fachdidaktiken der philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten beteiligt. Der Beitrag stellt eine der Lehr- und Forschungsk Kooperationen in medienwissenschaftlichen und mediendidaktischen Projektseminaren genauer vor: Studierende untersuchen mit Praxispartner:innen der Medienbildung und Medienpädagogik, welche der von ihnen aufgearbeiteten, theoretisch modellierten Konzepte von Medienbildung in der medienpädagogischen Praxis tatsächlich realisiert werden. Durch forschendes Lernen gewinnen die Studierenden theoretisches Wissen, methodische Fähigkeiten und empirische Erkenntnisse für ihr eigenes späteres didaktisches Medienbildungshandeln, die sie anschließend bei der Gestaltung eigener (digitaler) Medienbildungsprodukte anwenden und reflektieren. Der vorgestellte Studiengang pilotiert die Querschnittsaufgabe einer multiperspektivischen Medienbildung für angehende Lehrkräfte durch die hochschulische Kooperation von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken.

Schlüsselwörter. Medienbildung, Medienkompetenz, Forschendes Lernen, Mediendidaktik

Media education in theory and in the field

An interdisciplinary research-based study programme in pre-service teacher training

Abstract. Using the example of the supplementary study programme “Media Education for Pre-Service Teachers” at the Martin Luther University Halle-Wittenberg, this article shows how media education in teacher education works both as a starting point for a university’s organisational development and for interdisciplinary cooperations between the academic disciplines and the media-related didactics. The four-semester study programme involves media and communication studies, computer science, public law, educational sciences, and the subject-specific didactics of the faculties of philosophy, mathematics and natural sciences as well. The article then explains one of the teaching and research cooperations between media science and media-related didactics in more detail: In project seminars, students first analyze concepts of media education that have been modelled on the basis of media and didactic theories and second, investigate how those models are implemented in media pedagogical practice by professional practitioners of media education. By means of research-based learning, the students gain practical insights, theoretical knowledge, methodological skills, and empirical findings to be used for their own later didactic activities in media education. Thirdly, students apply and reflect their learning progress by designing and testing their own (digital) media education products. The study programme pilots the cross-sectional task of multi-perspective media education for pre-service teachers by cooperation between academic disciplines and teacher training in media-related didactics at the university.

Keywords. Media education, media competence, research-based learning, media didactics

1 Medienbildung als Entwicklungsfaktor an der Hochschule

1.1 Medienbildung: Eine hochschulische Aufgabe

Gegen die bewahrpädagogischen Tendenzen im ‚medialen Habitus‘ angehender Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Biermann 2009; Kommer, Biermann 2012) muss eine zukunftsorientierte Lehrer:innenbildung schon an der systemisch entscheidenden Stelle der hochschulischen Ausbildung wirken. Entsprechende Medienbildungsprogramme können den „Teufelskreis“ eines Mangels an Medien-

kompetenz durchbrechen (Kammerl 2015, S. 53), den diejenigen sonst weiter reproduzieren würden, die heute im Studium oft nicht ausreichende Zuwächse an Medienbildung erwerben und diese morgen aber selbst an den Schulen vermitteln sollen (vgl. Senkbeil, Ihme, Schöber 2021, S. 15–16). Der Beitrag legt am Beispiel des Ergänzungsstudiengangs „Medienbildung für das Lehramt“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg dar, wie Medienbildung in der Lehrer:innenbildung sowohl als Ausgangspunkt für hochschulische Entwicklung durch die erfolgreiche Etablierung eines interfakultären Studienprogramms als auch für interdisziplinäre, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch kooperierende Lehr- und Forschungsprogramme wirkt.

Infolge der gesellschaftlichen Bedarfe, bildungspolitischer Forderungen und verschiedener Fördermaßnahmen ist Medienbildung ein zentraler aktivierender Faktor zur Neugestaltung der hochschulischen Lehrer:innenbildung der vergangenen Jahre geworden (vgl. u. a. Schiefner-Rohs 2020). Einen Anstoß dafür bot die Kultusministerkonferenz, die 2016 ihren bereits 2012 formulierten medienpädagogischen und mediendidaktischen Qualifizierungsanspruch von einigen „Medienexperten“ auf alle Lehrkräfte hin ausweitete (KMK 2016, S. 24–25). Zugleich erhöhte sie die Dringlichkeit der damit verbundenen Aufgabe, indem sie die notwendig übergreifende wie umfassende Forderung nach Medienbildung in allen Schulfächern und Schulformen für Schulanfänger:innen seit dem Schuljahr 2018/2019 in den Schulcurricula verbindlich setzte (vgl. KMK 2016, S. 19).

Die an die hochschulische Lehrer:innenbildung verwiesene Aufgabe zur Medienbildung schrieb die KMK in ihrem Beschlusspapier schon 2012 als Kooperation von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken vor: Die Medienbildung angehender Lehrkräfte sei „sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase [...] ausreichend und verbindlich zu verankern“ (KMK 2012, S. 7). Medienkompetenz aufzubauen, wurde demzufolge zur gemeinsamen „Aufgabe der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaften“ erklärt (KMK 2016, S. 19–20).

Damit, was Medienbildung ist, beschäftigen sich indes sehr viele, sehr unterschiedliche theoretische und praktische Modellierungen von Medienkompetenz. Denn obwohl die Förderung von Medienkompetenz ein gemeinsames Ziel von (Hoch-)Schulpolitik, Forschung und Lehre ist, bestimmen keine gemeinsamen, sondern vielfältige, rege diskutierte Definitionen und Kompetenzmodelle aus bildungspolitischen, medien- und bildungswissenschaftlichen, medienpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven die Konzepte von Medienbildung (vgl. u. a. Baacke 1996).

Es gehört zu den wissensorientierten Bestandteilen einsemestriger Medienbildungsprogramme, wenigstens einige solcher Modelle zu behandeln, damit die Studierenden eine Grundlage für ihr eigenes späteres didaktisches Medienbildungshandeln gewinnen. Doch das mehrsemestrige Programm des halleschen Ergänzungsstudiengangs, das der Beitrag vorstellt, vermittelt den Studierenden darüber hinaus zum einen verschiedene theoretische Modelle und empirische Untersuchungen zur Medienkompetenz von Lehrkräften, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und bietet ihnen zum anderen die Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit *theoretischen* Modellierungen um eine Auseinandersetzung mit *praktischen* Modellierungen zu erweitern, die sie in Projektseminaren durch forschendes Lernen selbst erschließen. Der Beitrag legt dar, wie die Studierenden in parallel laufenden medienwissenschaftlichen und mediendidaktischen Projektseminaren zusammenarbeiten.

Da die Lehr- und Forschungsk Kooperationen zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in den Studiengang integriert sind, beginnt der Beitrag in Kapitel 1.2 mit einer kurzen Darlegung dieses curricularen Rahmens, mithin mit dem Studienprogramm, bevor in den beiden folgenden Kapiteln das Forschungsprogramm vorgestellt wird, anhand der in den Studiengang integrierten Lehr- und Forschungsk Kooperation zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken: im 2. Kapitel zur medien- und bildungswissenschaftlichen Erforschung der Konzepte zur Medienbildung sowie im 3. Kapitel zur Anwendung und Reflexion der studentischen Forschungsergebnisse in eigenen Medienbildungsprodukten.

1.2 Kooperationen zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Ergänzungsstudiengang „Medienbildung“

Der neue Studiengang „Medienbildung für das Lehramt“ kann seit dem Sommersemester 2020 von Lehramtsstudierenden aller Schulformen und Fächer an der Universität Halle-Wittenberg als Ergänzungsfach belegt werden (vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2019, S. 1). Ihn zeichnet ein in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken verankertes Studienprogramm aus, das (der Regelstudienzeit nach) über vier Semester mit sieben Modulen geführt und mit dem Staatsexamen im Ergänzungsfach „Medienbildung“ abgeschlossen wird. Institute verschiedener Fakultäten der Universität Halle-Wittenberg wirken hieran mit: Medien- und Kommunikationswissenschaften, Informatik, Öffentliches Recht, Erziehungswissenschaften sowie die Fachdidaktiken der philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten (vgl. Berg 2020, S. 234). Der Ergänzungsstudiengang pilotiert die meist noch fehlende curriculare Implementierung einer fachintegrativen Medienbildung in den Fachdidaktiken.

Zugleich bietet die Verortung der verschiedenen Module in den jeweiligen Fachwissenschaften den Vorteil einer multiperspektivischen Medienbildung ohne fachwissenschaftliche oder -didaktische Kompromisse. Zeitlich gewährt das mehrsemestrige Curriculum den Studierenden überdies vermehrte Gelegenheiten zum vertieften selbständigen Arbeiten und forschenden Lernen (zu exemplarischen Projektseminaren vgl. Kap. 2 und 3).

Wichtig für das Lehren und Lernen mit und über Medien sind die Vermittlung informationstechnologischer sowie informationsdidaktischer Grundlagen¹, darüber hinaus rechtliche und ethische Aspekte im Umgang mit Medien, nicht weniger aber auch medienanalytische und medienreflexive Bestandteile, die in medien- und fachdidaktischen Szenarien entwickelt und erprobt und im abschließenden Praxismodul am schulischen Fach- und Kurslehrplan orientiert umgesetzt werden.² Im Einzelnen umfassen die Module die „Analyse und Bewertung“ sowie „Wirkung und Nutzung“ von Medien, „Informationsdidaktik: Lehr-Lern-Einsatz“, „Basiskenntnisse Informatik“ sowie wahlobligatorisch „Medienrecht“ und/oder „Sozialisation und Erwerb“.³ Das Abschlussmodul „Projektarbeit: Medienpraxis“ vor der Staatsexamensprüfung endet mit einem Abschlussprojekt und der Verteidigung eines darin entstandenen, eigenständig erarbeiteten didaktischen Medienprodukts. Mit dieser Modulstruktur liegt der Fokus der Modulleistungen neben der Wissens-, vor allem auf der Handlungs-, Produktions- und Reflexionsorientierung der Studierenden, deren Verschränkung Kompetenzen ausbildet, übt und bewährt.

Aufgrund der fachlichen Spezialisierung der Module profitieren die Studierenden einerseits von fachwissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierten Studienangeboten jeder einzelnen der beteiligten Disziplinen. Andererseits sind deswegen fächerverbindende, modulübergreifende Kooperationen zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken umso wichtiger, damit die Studierenden das modularisierte Studienprogramm nicht nur durchlaufen, sondern als multiperspektivische Medienbildung begreifen, integrativ in Anwendungsprojekte überführen und reflektieren. Zusätzlich zum kollegialen Austausch, der die Entwicklung und Inauguration dieses Ergänzungsstudiengangs seit 2012 überhaupt erst ermög-

1 Vgl. zu Konzept und Programm einer Informationsdidaktik Ballod 2005.

2 Der Ergänzungsstudiengang qualifiziert u. a. zum Unterricht im Wahlpflichtkurs „Lernmethoden, Arbeit am PC, Moderne Medienwelten“ an Gymnasien, im Kurs „Moderne Medienwelten“ an Sekundarschulen des Landes Sachsen-Anhalt bzw. für entsprechende Kompetenzzwerpunkte in der Grund- und Förderschule; vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) 2015, 2016 und 2019.

3 Zum Aufbau des Studienprogramms vgl. <https://studienangebot.uni-halle.de/medienbildung-lehramt-35>.

lichte (vgl. Pfau 2015), stärken Lehr- und Forschungsk Kooperationen, die in den Studiengang integriert sind, gezielt die Modul- und Fächerverbindungen:

Diese Anschlussoptionen sind modular gestuft: Nach den ersten beiden wissensorientierten Semestern mit Lehrveranstaltungen zu den medienwissenschaftlichen Grundlagen sowie informatischen, juristischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten besteht die zweite Hälfte des insgesamt viersemestrigen Ergänzungsstudiengangs aus zwei anwendungs- und reflexionsorientierten Semestern mit vertiefenden Lehrveranstaltungen und Projektseminaren in den Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie in den Fachdidaktiken. Wie bereits erwähnt, wird als Abschlussarbeit im letzten Modul von den Kandidat:innen erwartet, dass sie ein Medienprodukt bzw. ein digitales Lehr-Lernprodukt entwickeln, erstellen, erproben und in einer mündlichen Prüfung sowohl präsentieren als auch reflektieren können. Dieses Abschlussmodul wird als eine der Lehr- und Forschungsk Kooperationen der Medien- und Kommunikationswissenschaft und der Fachdidaktiken gemeinsam betreut. Den studentischen Abschlussarbeiten sind unter anderem Projektseminare vorgeschaltet, die die folgenden Kapitel erläutern. Die Projektseminare sind dazu angelegt, dass die Studierenden Medienbildungskonzepte fachwissenschaftlich erschließen (Kap. 2.1), empirisch lernend erforschen (Kap. 2.2), sich fachdidaktisch praxisnah erarbeiten (Kap. 3.1) und reflektieren (Kap. 3.2).

2 Medienbildung in der Theorie und im Feld

2.1 Forschungslage: Medienbildung theoretisch und empirisch

Was Medienbildung überhaupt ist, was zur Medienbildung gehört und wie sie gemessen werden kann, ist umstrittener Gegenstand verschiedener methodischer Zugriffsweisen der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Medienkompetenz, das längst nicht mehr nur in den Medienwissenschaften und der Medienpädagogik beforscht wird.⁴ Die Tendenzen der wissenschaftlichen Forschungen zur Medienbildung aus den vergangenen Jahren ordnet Trültzsch-Wijnen (2020) in zwei große Bereiche: einerseits das wissenschaftliche Interesse an der *theoretisch*-definitorischen Dimensionierung und Vermittlung von Medienkompetenz im Rahmen der Mediennutzung und Mediensozialisation Heranwachsender, andererseits die *empirische* Messung und Operationalisierung von Medienkompetenz (vgl. ebd., S. 189–190). Schon diese grobe Kategorienbildung zeigt auf, wie

4 Zur kritischen Diskussion und Relation der Begriffe ‚Medienbildung‘ und ‚Medienkompetenz‘ vgl. Jörissen 2011.

weit das interdisziplinäre Forschungsfeld, wie methodisch verschiedenartig die darunter erfassten Forschungsarbeiten und wie vielfältig demzufolge auch die darin verhandelten Konzeptualisierungen von Medienkompetenz sind. Beispielsweise umfassen diese Arbeiten empirisch fokussierte Erhebungen (vgl. z. B. KIM 2021; JIM 2020; Institut für Demoskopie Allensbach 2020), zahlreiche, meist für empirische Untersuchungen erstellte, verschieden graduierte Items, u. a. durch die Modelle TPACK (vgl. Mishra, Koehler 2006), ICILS (vgl. Senkbeil, Goldhammer, Bos et al. 2014), DigCompEDU (vgl. Redecker 2017) oder das Frankfurter Modell (vgl. Eichhorn, Müller, Tillmann 2017), die Diskussion bildungswissenschaftlich-methodischer Forschungsprobleme (vgl. u. a. Schaumburg, Hacke 2010; Treumann, Arens, Ganguin 2010) ebenso wie die Diskussion verschiedener bildungspolitischer Modellierungen, unter denen im bundesdeutschen Bildungsbereich vor allem der Orientierungsrahmen der KMK maßgeblich geworden ist (vgl. KMK 2016).

Diese Vielfalt setzt den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Konzepten von Medienbildung im Rahmen des Ergänzungsstudiengangs „Medienbildung“ durch einen eher theoretisch und einen eher empirisch ausgerichteten Zugriff. In Projektseminaren besteht die Forschungsaufgabe der Studierenden in zwei Aufgabenblöcken darin, zuerst theoretisch-definitive Konzeptionen zu analysieren und dann im Vergleich dazu Konzeptionen aus der Praxis der Medienbildung bzw. Medienpädagogik selbst empirisch zu untersuchen.

2.2 Forschendes Lernen zur Medienbildung

2.2.1 Forschungsfragen und Forschungsaufgaben

In Projektseminaren arbeiten die Lehramtsstudierenden des Ergänzungsstudiengangs „Medienbildung“ mit Bachelor-Studierenden der Medien- und Kommunikationswissenschaften zusammen an einer Forschungsaufgabe. Zu deren Beantwortung analysieren sie in einem ersten Aufgabenblock gemeinsam die disparate Vielfalt theoretisch-wissenschaftlicher und normativ-bildungspolitischer Konzeptionen von Medienbildung; in einem zweiten Aufgabenblock untersuchen sie in fachwissenschaftlich und fachdidaktisch gemischten Kleingruppen einzelne Umsetzungen medienpädagogischer Praxis im empirischen Feld.

Die beiden Aufgabenblöcke verbindet die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage: Welche Konzepte von Medienbildung realisieren Akteure und Akteurinnen im Feld der medienpädagogischen Praxis? Dazu trägt der erste Aufgabenblock Erkenntnisse aus Analyse und Vergleich theoretischer Konzeptionen

und Modelle von Medienkompetenz samt ihrer verschiedenen Komponenten sowie die Erarbeitung der Schnittmengen und Spezifika dieser unterschiedlichen Konstrukte von Medienkompetenz bei (vgl. Kap. 2.2.2). Der zweite Aufgabenblock erforscht empirisch, ob und wie die Praxis der Medienbildung die disparaten theoretischen Konzeptionen von Medienbildung reflektiert oder auf bestimmte Komponenten fokussiert (vgl. Kap. 2.2.3).

Im Einzelnen zählen dazu folgende Fragen: Welche Konzepte und Komponenten theoretischer Modellierungen von Medienbildung lassen sich systematisieren? Welche Vorstellungen von Medienkompetenz haben Akteurinnen und Akteure im Feld der medienpädagogischen Praxis, und welche Vorstellungen von Medienbildung verfolgen sie mit ihren Bildungsprogrammen und -projekten für ihre Zielgruppen? Inwieweit beziehen sich die Akteurinnen und Akteure dabei auf theoretisch-wissenschaftliche Konstrukte, definitorisch-wissenschaftliche oder normativ-bildungspolitische Vorgaben zur Medienbildung?

Die Forschungsaufgabe kommt der Forderung von Niesyto (vgl. ders. 2014, S. 173–174) nach, medienpädagogische Praxis aus der Außenperspektive mithilfe theoriegeleiteter, hypothesenorientierter, explorativer, entwicklungsorientierter oder evaluativer Ansätze mit wissenschaftlich anerkannten Methoden zu begleiten und auszuwerten. Niesyto empfiehlt hierfür auch Formen forschenden Lernens in forschungsbezogenen Projektseminaren, in denen Studierende zu einer ausgewählten Fragestellung Recherchen durchführen, eine kleine Feldstudie konzeptionieren und exemplarisch eine passende Erhebungs- und Auswertungsmethode kennenlernen und erproben (vgl. ebd., S. 175). Wie Niesyto betont, ist es dabei wichtig, dass die Studierenden Parameter der empirischen Studien wie Fragestellung, die Form der Auswertung und die Präsentation der Befunde mitbestimmen sowie Forschungsgegenstand und Methoden auswählen und eingrenzen dürfen (vgl. ebd.).

Diesen Hinweisen gemäß zielt das forschende Lernen der Studierenden in den Projektseminaren *nicht* darauf, die Medien- oder digitalen Kompetenzen (von Akteurinnen und Akteuren oder ihrer Klientel) zu erheben oder Medienbildungsprogramme ihren Inhalten, pädagogischen Methoden oder gar Wirkungen nach zu evaluieren. Vielmehr richtet sich das Forschungsinteresse in diesem begrenzten studentischen Forschungsrahmen darauf, in Kleingruppen die konzeptionellen Schemata einzelner Akteurinnen und Akteure der medienpädagogischen Praxis zu untersuchen und auf die Konzepte und Komponenten einschlägiger Modelle der Medienbildung zu beziehen.

2.2.2 Forschungsaufgabe zu Modellen der Medienbildung

Die Lehr- und Forschungsk Kooperation wird in parallel laufenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Projektseminaren zwischen den Seminarleitungen organisiert. Die Projektseminare richten sich zum einen an Lehramtsstudierende des Ergänzungsfachs „Medienbildung“ und zum anderen an Studierende der Medien- und Kommunikationswissenschaften, die seminarübergreifende gemischte Kleingruppen bilden, um die beiden Aufgabenblöcke (vgl. Kap. 2.2.1) zu bearbeiten.

Im ersten Aufgabenblock analysieren und vergleichen die Studierenden gemeinsam u. a. die in Kap. 2.1 genannten theoretischen Konzeptionierungen und Modelle von Medienkompetenz. Diese der empirischen Untersuchung im zweiten Aufgabenblock vorgängige Analyse mehrerer maßgeblicher Medienkompetenzmodelle liefert infolge der studentischen Kleingruppenarbeit individuelle Ergebnisse. Summarisch skizziert bestehen Medienkompetenzmodelle, wie dies etwa die Referenzmodelle und der Orientierungsrahmen der KMK (2016) belegen, aus zahlreichen, meist mindestens sechs großen Kompetenzbereichen mit jeweils wieder mindestens vier Komponenten: Kleinste gemeinsame Nenner bzw. „Kernkomponenten“ der Konstrukte von Medienkompetenz nach Aufenanger (1997), Baacke (1996), Tulodziecki (1997) sind laut Gapski (vgl. ders. 2006, S. 17) vier Kompetenzbereiche: die Dimension des Wissens, der kritischen Bewertung, der Nutzung sowie der Gestaltung von Medien, die sich bei Kübler (1999) und Groeben (2002) um eine soziale und um eine affektive Dimension ergänzt wiederfinden (vgl. Schaumburg, Hacke 2010, S. 151). In den Ausarbeitungen ihres Kompetenzrahmens ging die Kultusministerkonferenz gezielt hierüber hinaus, „um den zukünftig noch stärker digital vorhandenen Zugängen zu Medien und Diensten zu entsprechen“ (KMK 2016, S. 15). Die sechs Bausteine des bildungspolitisch-normativen KMK-Modells ergänzen die in der Medienpädagogik fokussierten vier Dimensionen der Medienanalyse, -kritik, -nutzung und -gestaltung um vor allem Dimensionen der Kommunikation und Kooperation, des (lebenslangen) Lernens und Arbeitens mithilfe digitaler Medien sowie Dimensionen des informatisch, rechtlich ebenso wie ethisch sicheren Umgangs mit digitalen Daten und Medien (KMK 2016, S. 16-19).

Die KMK bezog sich dafür auf sowohl forschungsbasierte als auch bildungspolitische Konzepte:

- 1) das von der EU-Kommission in Auftrag gegebene und vom Institute for Prospective Technological Studies, JRC-IPTS, entwickelte Kompetenzmodell „DigComp“ (vgl. Ferrari 2013),

- 2) das „Kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung“ der Länderkonferenz MedienBildung vom 29.01.2015 und
- 3) das der ICILS-Studie von 2013 „Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“ zugrundeliegende Modell der „computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“ (KMK 2016, S. 15).

Aus letzterem bezieht der Orientierungsrahmen der KMK (2016) die informatisch profilierte Dimension mit Komponenten zu den computertechnischen Anwendungen der Informationsrecherche, -verwaltung und -speicherung sowie der Datenverarbeitung und -kommunikation (vgl. Senkbeil et al. 2014).⁵ Eine solche ausgeprägt informatische Dimension verbindet das bildungspolitische Positionspapier der Länderkonferenz MedienBildung 2015 mit den vier o. g. grundständigen medienpädagogischen Dimensionen im Anschluss an u. a. Baacke (1996). Damit besteht es aus fünf Kompetenzbereichen zur Information, Kommunikation, Medienanalyse, -produktion und -reflexion. Die Autor:innen stellen heraus, dass diese fünf Kompetenzbereiche alle „von übergreifenden sowie speziellen rechtlichen Aspekten betroffen“ sind (Länderkonferenz MedienBildung 2015, S. 4). Dieses ‚Grundwissen‘ über juristische und gesundheitliche Aspekte des Datenschutzes und der Persönlichkeitsrechte führt ihr Modell als einzelne Komponenten über die verschiedenen Kompetenzbereiche auf dem Niveau des 10. Schuljahrgangs verteilt exemplarisch aus. Ähnlich weist Ferrari auf zwei Ebenen des Modells DigComp hin, die als „transversale“ Dimensionen auf alle genannten Bereiche gleichermaßen anzuwenden seien, nämlich „Safety“ und „Problem-solving“, mithin sicherheits- und problemlösungsorientierte Handlungsfähigkeit (Ferrari 2013, S. 11).

Diese das Modell DigComp (Ferrari 2013) „transversal“ durchdringende bzw. im Modell der Länderkonferenz MedienBildung 2015 über die verschiedenen Kompetenzbereiche hinweg verteilten Komponenten gewinnen im KMK-Kompetenzmodell einen eigenen Stellenwert als sechster selbstständiger Kompetenzbereich „Sicher Agieren und Schützen“ (KMK 2016, S. 17). Mit dem bundesweit als verbindlich gesetzten KMK-Kompetenzrahmen rücken somit Aspekte der Datensicherheit und des Datenschutzes, aber auch der sozialen Verantwortung sowie der mentalen wie gesundheitlichen (Selbst-)Sorge in einer zunehmend mit digitalen Medien organisierten Arbeits- und Lebenswelt stärker ins Blickfeld.

5 Der bei der Fortentwicklung dieses Modells für die zweite internationale Durchführung der ICILS-Studie 2018 ergänzte Kompetenzbereich ‚Computational Thinking‘ zielt noch vertiefter auf computergestützte Problemlösestrategien; vgl. Senkbeil, Eickelmann, Vahrenhold et al. 2019, S. 99 und 101–103.

Während diese Modelle die Medienkompetenzen aller Bürgerinnen und Bürger altersstufenübergreifend zu fassen suchen, fokussieren weitere Modellierungen und empirische Studien, die in diesem Beitrag nicht analysiert werden können, auf die Medienkompetenzen von Lehrkräften und/oder Lernenden an Schulen und Hochschulen.⁶ Die Beispielrekonstruktion soll indes exemplarisch verdeutlichen, wie solche Analyseergebnisse die disparate Vielfalt theoretischer Konzeptionen von Medienbildung aufzeigen und die in der sich anschließenden studentischen Forschung zu beantwortende Frage vorbereiten, ob und wie die Praxis der Medienbildung auf solche theoretischen Modellierungen und ihre Komponenten reflektiert.

2.2.3 Forschungsaufgabe zur Praxis der Medienbildung

Im zweiten avisierten Aufgabenblock recherchieren die Studierenden lokale und regionale Akteurinnen und Akteure medienpädagogischer Praxis, Angebote, städtische Initiativen und Vereine der Medienpädagogik und Medienbildung, z. B. des Jugendschutzes, außerschulischer Bildungs- und Integrationsangebote. Auf Grundlage dieser recherchierten Sammlung kontaktieren sie Ansprechpartner:innen für ihre Untersuchung im empirisch forschenden Teil und die Zusammenarbeit im praktischen Teil der Projektseminare.

Gemeinsam entwerfen die Studierenden der Lehramtsfächer mit den Studierenden der Medien- und Kommunikationswissenschaft ein empirisches Forschungsdesign zu Konzepten von Medienbildung und entwickeln methodische Interviews (vgl. u. a. Meyen et al. 2019; Brosius, Haas und Koschel, 2016; Möhring und Schlütz 2010). Anschließend treten sie mit regionalen Akteursgruppen der medienpädagogischen Praxis in Kontakt, mit denen sie diese Forschungsfragen im Rahmen von Interviewprojekten umsetzen. Präferiert, aber nicht vorgegeben sind dafür filmisch geführte Interviews, die die Studierenden zuerst für die empirische Forschungsarbeit auswerten und danach für den praktischen Teil ihrer medienproduzierenden Zusammenarbeit mit den Akteuren nutzen können (vgl. Kap. 3.1).

Die Studierenden werden dadurch nicht nur mit medienwissenschaftlichen und medienpädagogischen Themen und Theorien vertraut gemacht, sondern auch mit der Entwicklung und Anwendung medien- und kommunikationswissenschaftlicher Forschungsmethoden. Sie lernen, einen Fragebogen und Interview-

6 Vgl. z. B. Eichhorn et al. 2017; zu Analyse und Vergleich der auf den Bildungsbereich fokussierten Modelle TPACK (Mishra und Koehler 2006) und DigCompEDU (Redecker 2017) vgl. Weich, Koch und Othmer 2020.

leitfaden zu entwickeln, im Peer-Feedback wechselseitig zu prüfen, empirisch einzusetzen und die Antworten zu dokumentieren und auszuwerten.

Anhand der Selbstauskünfte der medienpädagogischen Praktiker:innen über Zielvorstellungen, Erfahrungen und Angebote zur Medienbildung werten sie aus, welche (theoretischen und pädagogisch-didaktischen) Konzepte von Medienbildung in der Praxis tatsächlich realisiert, welche Themen, Kompetenzbereiche und Komponenten fokussiert und welche Kompetenzen mit welchen Programmangeboten gefördert werden sollen.⁷ Denn das breit und disparat gefasste Konstrukt von Medienbildung (vgl. Kap. 2.1) kann im Fachunterricht, in schulischen Projektwochen ebenso wie in außerschulischen Medienbildungsprogrammen faktisch meist nur ausschnittsweise mit wechselnden Foki verwirklicht werden. So haben Akteursgruppen der medienpädagogischen Praxis ‚transversale‘ Medienkompetenzen im Blick, spezialisieren sich aber mit den von ihnen gestalteten Angeboten meist auf bestimmte thematische Aspekte und Komponenten der Medienbildung. Diese Spezialisierung im Feld der praktischen Medienbildung wird durch regionale Akteurinnen und Akteure insofern zur Stärke, als sie ihre Angebote und Programme kontinuierlich variieren, verändern und ausbauen, um ihre lokal situierte Klientel fortwährend an ihre Themen und Aktionen zur Medienbildung zu binden. Gerade die regionalen Akteurinnen und Akteure sorgen für fokussierte, facettenreiche Umsetzungen und, auf lange Sicht betrachtet, für die praxisgetriebene, durch medienpädagogische Praxisforschung zu erschließende Erweiterung theoretischer Modelle und Konzepte von Medienbildung.

3 Medienbildung für die Praxis

3.1 Anwendungen für die Medienbildung

Wissensorientiert erweitern die Studierenden durch die Forschungskontakte in die medienpädagogische Praxis ihre Kenntnisse über außerschulische Angebotsformate und Einrichtungen, mit deren Vertreter:innen sie als künftige Lehrkräfte in ihrer schulischen Arbeit etwa für Projektformate kooperieren oder deren thematische Schwerpunkte und methodische Ideen sie in ihren schulischen Fachunterricht einfließen lassen können. Produktions- und reflexionsorientiert schlie-

⁷ Geplant war die parallele Durchführung beider Projektseminare, von denen indes eines infolge der langfristigen Erkrankung einer der beteiligten Seminarleitungen entfallen musste. Von diesem Ausfall betroffen war die vorgesehene empirische Erhebung. Im Pilotsemester wurde die hier vorzustellende Projektkonzeption forschenden Lernens damit in der Durchführung zurückgeworfen, weshalb empirische Ergebnisse und ihre Auswertung einer späteren Darstellung vorbehalten bleiben.

ßen sich an das forschende Lernen im Rahmen der Projektseminare Aufgaben an, die auf den empirisch-analytischen Einsichten aufbauen. Ziel dessen ist es, dass die Studierenden ihre eigenen Vorstellungen zur Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Medien didaktisch-methodisch überdenken und konstruktiv weiterentwickeln. Handlungsorientiert erstellen die Lehramtsstudierenden als eine von mindestens zwei praktischen Arbeiten im Ergänzungsstudiengang „Medienbildung“ digitale Lehrlernprodukte für die außerschulische oder für die schulische Medienbildung. Dazu überführen sie schon als Teil der Projektseminare ihre aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse in nachhaltig nutzbare Medienbildungsprodukte:

Im Anschluss an die Interviews nutzen die Studierenden die eröffneten Kooperationen dazu, mit den befragten Vertreter:innen der kontaktierten Vereine, Institutionen oder Bildungseinrichtungen digitale Medienprodukte zu entwerfen, die sie zur Ergänzung der Homepages oder der Medienbildungsangebote der Interviewten erstellen. Dazu bereiten die Studierenden in Absprache mit ihren Gesprächspartner:innen bspw. Filmaufnahmen zu Kurzpräsentationen oder Trailern für deren Webauftritte professionell im universitären Multimediazentrum MMZ auf, sodass Kurzfilme oder Podcasts das Engagement der Akteur:innen, deren Angebotsprofil und/oder konkrete Angebotsaktionen zeigen und bewerben. Auf diese Weise werden die Aufnahmen über die analytische Auswertung hinaus weiterverarbeitet sowie nachhaltig nutzbar gemacht, und zugleich wird daraus zusätzlich profilgebendes Material für den Internetauftritt der jeweiligen Anbieter:innen gewonnen.⁸ Optional fertigen die Studierenden in ihrer didaktisch anwendungsorientierten Auseinandersetzung mit den Programmen der Medienbildungspraxis neue digitale Medienprodukte an, die die Medienbildungsthemen der Kooperationspartner:innen in Online-Selbstlerneinheiten auf deren Webseiten mit Trickfilmen, Erklärvideos, Storytelling-Formaten, kleinen digitalen Lehrlernspielen, Online-Lernelementen, digitalen Quizen o. Ä. unterstützend vermitteln.⁹

Alternativ dazu erstellen die Studierenden digitale Lehr-Lernprodukte zur Medienbildung für den schulischen Anwendungsbereich, orientiert an den (Wahl-

8 Zusätzlich oder alternativ kann dieses Material auf Verbundplattformen eingestellt oder damit verknüpft werden. Eine Kooperation für daran interessierte Akteurinnen und Akteure besteht mit dem von der Netzwerkstelle Medienkompetenz Sachsen-Anhalt gehosteten überregionalen „Medienpädagogischen Atlas“ unter <https://www.medien-kompetenz-netzwerk.de/>.

9 Eigenes Selbstlernmaterial zur Medienbildung mit dem Fokus Informationskompetenz stellt z. B. in Form eines Medienquiz der Offene Kanal Merseburg-Querfurt e.V. online bereit: <https://www.learningsnacks.de/share/103479/>.

pflicht-)Kursen „Lernmethoden, Arbeit am PC, Moderne Medienwelten“ an Gymnasien, „Moderne Medienwelten“ an Sekundarschulen oder an den Fachlehrplänen des Landes Sachsen-Anhalt. Dazu zählen digitale Lerneinheiten oder Lernpfade (erstellt z. B. mit H5P, Learning Snacks oder Learning Apps), interaktive Arbeitsblätter, Escape Rooms, Websites oder Blogs, (interaktive) Storytelling- oder Erklär-Videos, Serious Games oder interaktive Maps.¹⁰

Aus der fächerverbindenden Zusammenarbeit ergeben sich dabei wenigstens zwei hochschulische Synergien zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Die Lernenden, die Fachwissenschaft einerseits und Fachdidaktik andererseits studieren, werden dadurch wechselseitig mit medienwissenschaftlichen und mediendidaktischen Themen, Theorien und methodischen Zugängen vertraut gemacht. Zudem profitieren die Studierenden der Fachdidaktiken vom medientechnischen Knowhow der Medienwissenschafts-Studierenden, um Interviewprojekte bspw. filmisch professionell durchzuführen, Audio und Video aufzunehmen, anschließend zu schneiden und in nachhaltige Ton- oder Filmsequenzen als Podcasts oder Trailer zu überführen; die Fachwissenschafts-Studierenden gewinnen vom Austausch mit den Fachdidaktik-Studierenden pädagogisch vertiefte Einblicke in allgemeine Konzepte der Medienbildung und mediendidaktische Erklärungen in den studentischen Auswertungen der konkreten praktischen Umsetzungen.

3.2 Reflexion des eigenen Medienbildungsprodukts

Forschendes Lernen, Praxis- und Produktorientierung fördern die Studierenden darin, das hochschulisch Erlernte im Feld der medienpädagogischen Praxis zu spiegeln und die eigenen Vorstellungen von Medienbildung im Laufe des (Ergänzungs-)Studiums wiederholt zu reflektieren. Über den Stellenwert praktischen Medienhandelns in der Medienbildung aller Einzelnen sind sich Medienwissenschaft, Medienpädagogik und Mediendidaktik einig: Aus fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Perspektive wird Medienhandeln als eine intermediale Kulturtechnik verstanden, die nicht theoretisch durch Erziehung oder Schule erworben, sondern als eine kulturelle Praxis erlernt wird (vgl. Schneider 2008). Medienkompetenz ist nach Baacke die „Fähigkeit, in die Welt *aktiv aneignender* Weise

¹⁰ Studentische Medienprodukte aus den Pilotlehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 sind bspw. eine Tech-Demo für ein interaktives Erklärvideo zum Thema Cybermobbing von Dominik Pietrzik: <https://d-3.germanistik.uni-halle.de/h5p-pietrzik/>, oder eine Stadtextkursion mit der interaktiven Map von Maximilian August: <https://exkursionpaulusviertel.wordpress.com/>.

auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996, S. 119; Hervorhebung geändert). Damit zielt medienpädagogische Medienbildung als eine „handlungsorientierte Pädagogik“ (ebd., S. 113) nicht auf eine Praxis in einem medial alternativ zu verstehenden kommunikativen Handlungsraum, sondern auf grundsätzlich in den Rahmen medialer Digitalität gebundene Praktiken kommunikativer Handlungen (vgl. Jörissen 2011, S. 220–225). Gleichermaßen fordern Mediendidaktik und Fachdidaktiken eine durch das Handeln mit Medien *in actu* aufgebaute „experimentelle Medienkompetenz“ (Wampfler 2020, S. 18), die kritisch, anwendungs- und reflexionsorientiert ist.

Aus hochschulischer Sicht wird die Profilierung der Medienbildung in der Lehrer:innenbildung zum Ansatzpunkt nicht nur für die Hochschulentwicklung, sondern auch für interdisziplinäre wissenschaftliche Forschung, die mit empirischen Untersuchungen Zugriffe im Praxisfeld der Medienbildung erschließt. In der Lernendensicht kann forschendes Lernen in den Projektseminaren systematisch dazu beitragen, dass die zukünftigen Lehrkräfte ihr Selbstverständnis im wissenschaftlich interdisziplinären und empirisch breiten Feld der Medienbildung reflektieren. Sowohl medienkritische als auch medien- und kulturwissenschaftlich theoriebasierte Medienreflexion auf der Basis von Erfahrungswissen fordern etwa Weich, Koch und Othmer (2020, S. 59–60) in der ersten, universitären Phase der Lehrkräftebildung curricular zu institutionalisieren. Zur Medienbildungsreflexion systematisch anzuleiten ist – über konventionelle Lehrformate hinaus – gerade auch mithilfe von Lehr- und Forschungsk Kooperationen zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken motivational und methodisch gezielt möglich.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. v. Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–144
- Ballod, Matthias (2005). Informationsökonomie – Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld: Bertelsmann
- Berg, Gunhild (2020). „Nur so’n Digital-Projekt ...“: Die Nachhaltigkeitsstrategie des Projekts [D-3] Deutsch Didaktik Digital zur Digitalisierung der Hochschullehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15:1, S. 225–238

- Biermann, Ralf (2009). Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brosius, Hans-Bernd; Haas, Alexander und Koschel, Friederike (2016). Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 7. überarb. u. aktual. Aufl.
- Eichhorn, Michael; Müller, Ralph und Tillmann, Alexander (2017). Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der ‚Digitalen Kompetenz‘ von Hochschullehrenden. In: C. Igel (Hrsg.): Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster, New York: Waxmann, S. 209–219
- Ferrari, Anusca (2013). DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. In: Y. Punie und B. N. Brečko (Hrsg.): JRC Policy Reports. Publications Office of the European Union. <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf> [15.07.2022]
- Institut für Demoskopie Allensbach (2020). Die Vermittlung von Nachrichtenkompetenz in der Schule: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften im Februar/März 2020. https://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2020/09/Bericht_Lehrkra%CC%88ftebefragung_Nachrichtenkompetenz_neutral.pdf [15.07.2022]
- Jörissen, Benjamin (2011). ‚Medienbildung‘: Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: H. Moser, P. Grell und H. Niesyto (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 211–235
- Kammerl, Rudolf (2015). Medienbildung – (k)ein Unterrichtsthema? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen in Hamburg und Schleswig-Holstein im Auftrag der Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH). Norderstedt. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/medienpaedagogik-aesthetische-bildung/medienpaedagogik/dokumente/medienbildung-k-ein-unterrichtsthema.pdf> [15.07.2022]
- KMK (2012). Medienbildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [15.07.2022]
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf [15.07.2022]
- Kommer, Sven und Biermann, Ralf (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Jahrbuch Medienpädagogik, 9, S. 81–108

- Länderkonferenz MedienBildung (Hrsg.) (2015). Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier, Stand 29.01.2015. https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf [15.07.2022]
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2019). Uni-Amtsblatt, 29:10, S. 1. http://www.verwaltung.uni-halle.de/KANZLER/ZGST/ABL/2019/19_10_01.pdf [15.07.2022]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [15.07.2022]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf [15.07.2022]
- Meyen, Michael et al. (2019). Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer, 2. erw. Aufl.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2016). Rahmenplan Gymnasium: Kursangebote Lernmethoden, Arbeit am PC, Moderne Medienwelten. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/RPL_Gym_Lernmeth_LT.pdf [15.07.2022]
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2015). Kurslehrplan Sekundarschule: Moderne Medienwelten. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/lp_erp_sks_fk_mmw_2015.pdf [15.07.2022]
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2019). Grundsatzband Grundschule [2015]. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_gsb_01_08_2019.pdf [15.07.2022]
- Mishra, Punya und Koehler, Matthew J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: Teachers College Record, 108:6, S. 1017–1054
- Möhren, Wiebke und Schlütz, Daniela (2010). Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer, 2. überarb. Aufl.
- Niesyto, Horst (2014). Medienpädagogische Praxisforschung. In: Jahrbuch Medienpädagogik, 10, S. 173–191

- Pfau, Sebastian (2015). Medienbildung im Lehramtsstudium (Gastbeitrag). <https://blog.llz.uni-halle.de/2015/12/medienbildung-im-lehramtsstudium-gastbeitrag/> [15.07.2022]
- Redecker, Christine (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In Y. Punie (Hrsg.): JRC Science for Policy Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf [15.07.2022]
- Schaumburg, Heike und Hacke, Sebastian (2010). Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch Medienpädagogik, 8, S. 147–161
- Schiefner-Rohs, Mandy (2020). Medienbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung: Hochschuldidaktische Konzepte und empirische Befunde. In: M. Rothland und S. Herrlinger (Hrsg.): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 191–206
- Schneider, Irmela (2008). Mediennutzung: Eine intermediale Kulturtechnik. In: J. Paech und J. Schröter (Hrsg.): Intermedialität – Analog/Digital: Theorien, Methoden, Analysen. Paderborn: Brill, Fink, S. 113–126
- Senkbeil, Martin et al. (2019). Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich ‚Computational Thinking‘ in ICILS 2018. In: B. Eickelmann et al. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, S. 79–111
- Senkbeil, Martin et al. (2014). Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013. In: W. Bos et al. (Hrsg.): ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 83–112
- Senkbeil, Martin; Ihme, Jan Marten und Schöber, Christian (2021). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 68:1, S. 4–22. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art12d>
- Treumann, Klaus Peter; Arens, Markus und Ganguin, Sonja (2010). Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: Jahrbuch Medienpädagogik, 8, S. 163–180
- Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2020). Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Springer
- Wampfler, Philippe (2020). Digitales Schreiben: Blogs & Co. im Unterricht. Stuttgart: Reclam

Weich, Andreas; Koch, Katja und Othmer, Julius (2020). Medienreflexion als Teil „digitaler Kompetenzen“ von Lehrkräften? Eine interdisziplinäre Analyse des DigCompEdu-Modells. In: k:ON: Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 1:1, S. 43–64. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/11/266 [15.07.2022]

Autorin

Dr. Gunhild Berg. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Fachdidaktik des Germanistischen Instituts der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Wissensvermittlung/Wissenstransfer, Medien und Medialität des Wissens, Theorie und Geschichte erzählender Gattungen, Zeitschriftenforschung, Literarische Subjekt- und Kollektivkonstruktion
gunhild.berg@germanistik.uni-halle.de

Korrespondenzadresse:

Dr. Gunhild Berg
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Germanistisches Institut
Luisenstraße 2
06108 Halle (Saale)