
Mandy SCHIEFNER-ROHS¹ (Duisburg-Essen)

Kritische Informations- und Medienkompetenz im Spannungsfeld zwischen Hochschul- und Disziplinenkultur

Zusammenfassung

Der Artikel basiert auf einer Fallstudie, die sich mit der Frage nach der Verankerung von kritischer Informations- und Medienkompetenz in der Lehrerausbildung beschäftigt. Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf die Interdependenz der (Medien-)Kompetenzentwicklung mit den jeweiligen Hochschultypen zu: Zum einen zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der Implementation kritischer Informations- und Medienkompetenz zwischen verschiedenen Hochschultypen der Lehrer/innen-Ausbildung. Zum anderen sieht man, dass die Bereitschaft zur Förderung von kritischer Informations- und Medienkompetenz von Hochschullehrpersonen und ihrer Einbettung im Gesamtgefüge der Hochschule und damit wiederum von der Enkulturation der Person im subjektiven Umfeld abhängig ist. Beiden Facetten werden im Folgenden diskutiert.

Schlüsselwörter

Medienkompetenz, Lehrerbildung, Hochschulkultur

Cultural aspects and media literacy in higher education – a case study

Abstract

This article is based on a case study about the implementation of critical media literacy in teacher education in Germany. The results show that there are significant differences in the integration of digital critical literacy at the two types of universities. In addition, the implementation of media literacy depends on the learning culture of the particular university and on the professors involved. Therefore, the integration of media literacy in teacher education is not systematic and sustainable. These results are discussed using the concept of university and disciplinary cultures.

Keywords

media literacy, teacher education, university culture, disciplinary culture

¹ E-Mail: mandy.rohs@uni-duisburg-essen.de

1 Kritische Informations- und Medienkompetenz an der Hochschule

Digitale Medien, verstanden in ihrer Funktion sowohl als die digitale Aufbereitung von elektronisch distribuiertem Lehrmaterial als auch als Kommunikations- und Kollaborationsinstrument unter und zwischen Dozierenden und Studierenden, haben verstärkt in Bildungseinrichtungen Einzug gehalten. Gleichzeitig muss festgestellt werden, dass der Erwerb von Medienkompetenz, verstanden als Bündel aus Können, Wissen und Einstellungen in Bezug auf Medien, weiterhin als ein Bildungsziel von Schule und Hochschule proklamiert werden muss. Zwar wird Medienkompetenzentwicklung vor allem als schulische Aufgabe gesehen, dennoch zeigt sich oftmals eine große Ambivalenz zwischen den Studierenden zugeschriebenen und ihren tatsächlichen Medienkompetenzen (vgl. u. a. BENNETT, MATON & KERVIN, 2008). Somit werden auch Hochschulen immer mehr gefordert, sich dieser Ambivalenz anzunehmen.

1.1 Kritische Informations- und Medienkompetenz als Bildungsziel

Medienkompetenzförderung an Hochschulen wird vor allem als eine Kompetenzentwicklung auf Seiten der Hochschullehrenden diskutiert (vgl. z. B. SOLBACH & SPIEGEL, 2006). Im Vordergrund steht dabei der Erwerb von Medienkompetenz hinsichtlich der Anwendung digitaler Medien in Lehr-Lern-Prozessen (z. B. BETT, WEDEKIND & ZENTEL, 2004; SCHULMEISTER, 2005) oder im akademischen Alltag (WEDEKIND, 2004; MAYRBERGER, 2010). Auf Seite der Studierenden wird Medienkompetenzförderung oftmals gleichgesetzt mit der Vermittlung von Informationskompetenz.

Als handlungsleitend für eine breitere Beschäftigung mit Kompetenzen zum Umgang mit Medien kann das Konzept der kritischen Informations- und Medienkompetenz (SCHIEFNER-ROHS, 2012) gelten. Zusammenfassend besteht dieses aus metakognitiven Kompetenzen, vor allem das Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Informationen, Aussagen und Medien, das Reflektieren über das Zustandekommen von Wissen und über konstitutive Elemente von Medien und Selbstreflexion. Eine solche Fokussierung scheint angebracht, denn es zeichnet sich ab, dass sich die Wertigkeiten einzelner Medienkompetenzdimensionen verschieben: Mediennutzung wird häufiger informell erworben werden und bedarf immer seltener einer (formellen) Förderung (SCHELHOWE, 2010, S. 200), gleichzeitig steigt der Bedarf im reflexiven Umgang mit medial vermittelten Informationen. Die Notwendigkeit einer umfassenden Auseinandersetzung mit und über Medien zeigt sich besonders deutlich in solchen Studiengängen, deren Kern im Erlernen, in der Weitergabe und in der kritischen Reflexion von Wissen und Information liegt. Dazu gehören auch alle grundständigen Studiengänge der Lehrerbildung, da dort neben dem eigenen Erwerb medienbezogener Kompetenzen auch deren Weitergabe an Schüler/innen im Fokus steht.

Entsprechend dringlich ist die Auseinandersetzung mit der Frage, wie dieses Bildungsziel in der Lehrerbildung formal verankert ist und wie die für die Lehrerbildung geforderten Kompetenzen in die Lehrerbildung vermittelt

werden. Hier bietet die dem Artikel zugrundeliegende Fallstudie erste Rückschlüsse auf verschiedene Interdependenzen der Möglichkeiten der Medienkompetenzentwicklung an den jeweiligen Hochschulen, die im Folgenden diskutiert werden.

1.2 Empirische Betrachtung der Integration kritischer Informations- und Medienkompetenz in der Lehrerausbildung

Meist werden digitale Medien mit dem Ziel der Lehr- und Lernkulturveränderung an der Hochschule eingesetzt (vgl. z. B. EULER & SEUFERT, 2005): Durch die Integration digitaler Medien sollen beispielsweise sozio-konstruktivistische Lehr-Lernformen wie selbstgesteuertes und kooperatives Lernen gefördert werden (z. B. SCHULZ-ZANDER, 2005) oder eine stärkere Orientierung am Lernenden stattfinden (WELBERS & WILDT, 2005). Andererseits werden auch negative Wirkungen digitaler Medien an der Hochschule ausgemacht: LIESSMANN (2006) kritisiert einen weniger reflexiven Umgang mit Wissen und Informationen, Derrida befürchtet Verlust des Ortes des Diskurses durch die zunehmende Virtualisierung (DERRIDA, 2001, S. 25-26). In den hier angerissenen Beispielen wird deutlich, dass von einem positiven wie negativem Einfluss digitaler Medien auf eine vorhandene Lehr-Lernkultur ausgegangen werden kann. Zugleich wird die normative Dimension offenbar, die diesen Annahmen zugrunde liegt. Lehr-Lernkultur stiftet in allen Betrachtungen Sinn, sie ist aber empirisch nur schwer messbar. Entsprechend lassen sich hauptsächlich Ambivalenzen auf Basis unterschiedlicher Annahmen skizzieren.

1.2.1 Forschungsdesign der Fallstudie

Wird die Einbeziehung digitaler Medien in Lehr-Lernprozesse an Hochschulen als positive Entwicklung betrachtet, stellt sich die Frage, von welchen Bedingungen die Integration digitaler Medien in Hochschulen abhängig ist. Benötigt es z. B. eine ‚bestimmte‘ Hochschulkultur, um digitale Medien und deren Zielbedingungen wirksam in Hochschulen zu verankern und deren Potenziale auszuschöpfen? Unumstritten ist: Kultur und Technologie bedingen und verändern sich gleichzeitig (SCHELHOWE, 2004). So weisen verschiedene Artikel darauf hin, dass „[...] disciplinary and local cultures have a strong influence on how new information and communications technologies (ICTs) are adopted [...]“ (PROCTER et al., 2010, S. 4040). Somit ist im Folgenden zu fragen, wie der Konnex zwischen Kultur und der Integration von kritischer informations- und Medienkompetenz *genau* aussieht.

Basierend auf dem oben vorgestellten Konzept der kritischen Informations- und Medienkompetenz widmete sich die Studie von SCHIEFNER-ROHS (2012) der Verankerung dieser Kompetenz im Lehramtsstudium.² Ausgehend von theoretisch-konzeptionellen Überlegungen wurde eine triangulativ angelegte Fallstudie als Forschungsdesign zur Beantwortung dieser Frage gewählt. Fallstudien sind hierfür u. a. besonders geeignet, da Fragen nach dem Wie oder Warum im Vordergrund

² Die hier berichtete Fallstudie stellt einen methodischen Zugang neben quantitativen Befragungen in SCHIEFNER-ROHS (2012) dar.

stehen (YIN, 2003). Sie dienen der Exploration eines bisher wenig untersuchten Phänomens: Bisher gibt es kaum empirische Erkenntnisse darüber, wie (kritische Informations- und) Medienkompetenz in der Lehrerbildung integriert ist. Um dieser Mangelsituation Rechnung zu tragen, wurden im Rahmen des qualitativen Forschungsansatzes zwei Institutionen der Lehrerbildung – fallkontrastierend eine Universität und eine Pädagogische Hochschule (im Folgenden abgekürzt als PH) – ausgewählt, die jeweils digitale Medien als Schwerpunkt im Rahmen der Lehrerbildung in ihrem Leitbild verankert haben.

Methodisch wurden (1) Dokumentenanalysen und (2) Experteninterviews durchgeführt. In der (1) Dokumentenanalyse wurden inhaltsanalytisch anhand eines induktiv und deduktiv gewonnenen Kategoriensystems (MAYRING, 2000) studienrelevante Dokumente wie Vorlesungsverzeichnisse, Studien- und Prüfungsordnungen an beiden Hochschulen analysiert. Die daran anschließenden (2) Interviews wurden leitfadengestützt mit je zwei Professorinnen und Professoren aus dem Interessensgebiet Medienpädagogik oder Mediendidaktik jeder Hochschule geführt. Ziel war es, nähere Informationen zu der tatsächlichen Ausgestaltung der Lehrerbildung zu erhalten. Die Experteninterviews wurden aufgezeichnet, transkribiert, codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Während die Dokumentenanalysen vor allem das Ziel hatten, zu untersuchen, wie kritische Informations- und Medienkompetenz formal-strukturell im Studium integriert ist, fokussierten die Experteninterviews eher die tatsächliche Gestaltung und wirkten vertiefend im Vergleich zur Dokumentenanalyse.

1.2.2 Kernergebnisse der empirischen Betrachtung

Hinsichtlich der Integration medialer Kompetenzanforderungen in die Lehrerbildung zeigen sich in beiden methodischen Zugängen Unterschiede zwischen den Hochschulen. Diese betreffen vor allem die Steuerung sowie strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung ebenso wie verschiedene Schwerpunktsetzungen:

Bezüglich der *strategischen Steuerung* der Einbindung digitaler Medien in die Lehrerbildung unterscheiden sich die untersuchten Hochschulen: Während an der Universität Initiativen zur Integration von Medien top-down und bottom-up stattfanden, finden sich an der PH vor allem strategisch-operative Vorgaben der Hochschulleitung, was z. T. zu einer mangelnden Anerkennung bei Hochschullehrenden führt.

In der *strukturellen Ausgestaltung* finden sich in den universitären Dokumenten verstärkt Hinweise auf eine reflexive Auseinandersetzung mit Medien, vor allem in den Bereichen, die sich mit wissenschaftlichen Arbeiten auseinandersetzen. Aspekte der eigenen Mediennutzung beispielsweise werden dort nur marginal sichtbar³. Im Gegensatz dazu zeigt sich in der PH eine starke Orientierung auf instrumentelle Medienkompetenz im Unterrichtseinsatz. Medienkompetenz in diesen Dokumenten betont meist mediendidaktische sowie die persönliche Medienkompetenz der Lehr-

³ Allerdings ist bei allen Ergebnissen zu bedenken, dass von einer mangelnden Sichtbarkeit in den Dokumenten *nicht* automatisch auf eine mangelnde Vermittlung geschlossen werden kann. Diese kann trotz der Nicht-Nennung stattfinden. Jedoch kann eine mangelnde Nennung die Umsetzung dieser Vermittlung erschweren.

amtsstudierenden. Ebenso wurde bei der Analyse der Vorlesungsverzeichnisse deutlich, dass eine Behandlung von Teilbereichen kritischer Informations- und Medienkompetenz an der Universität vor allem über Theorien und Konzepte geschieht, die nicht der direkten Verwertbarkeit in Schule und Unterricht unterworfen sind (z. B. Veranstaltungen zur Reflexion von Medien in der Gesellschaft u. ä.). Innerhalb der Veranstaltungen an der PH sieht dieses Verhältnis anders aus: Hier finden sich in der untersuchten Hochschule kaum Veranstaltungen, die über eine Reflexion des konkreten Medieneinsatzes im Unterricht hinausgehen. Auf der anderen Seite gibt es diverse Angebote zum Umgang mit Technik. Die Integration der in Studienordnungen genannten Kompetenzen wird in der Lehr-Lernpraxis aufgrund der strukturellen Bedingungen vor allem an der PH als schwierig eingeschätzt. So wird von den befragten Expertinnen und Experten auch die „Wirkung“ der Vorlesungsverzeichnisse und Studienordnungen auf die Lehr-Lernpraxis skeptisch eingeschätzt.

Differenzen zwischen beiden Hochschulen zeigen sich ebenfalls in der *unterschiedlichen Schwerpunktsetzung*. So weisen unabhängig voneinander die befragten Hochschullehrpersonen auf die vorherrschende Hochschulkultur und ihren Einfluss auf die Integration kritischer Informations- und Medienkompetenz hin. Denn während viele der zugrundeliegenden Elemente von Medienkompetenz in beiden Hochschulen thematisiert werden, kommen beide Institutionen zu einer unterschiedlichen Ausrichtung. In der Tiefe der Betrachtung unterscheiden sich kodifizierte Festschreibungen in den Dokumenten, die von der Betonung der Kritikfähigkeit als Teil umfassender universitärer Bildung bis hin zu klaren Ausbildungsanforderungen und Maßnahmenkatalogen zur unmittelbaren medienbezogenen Qualifizierung reichen.

Auffällig homogen ist jedoch die in den Experteninterviews geäußerte Abhängigkeit der Integration von Medienkompetenz von den *Lehrpersonen*. An der Universität gelingt diese vor allem durch das Engagement von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern oder Forschenden im Bereich der Medienpädagogik. An der PH wurden vor allem mangelnde Kompetenzen der Hochschullehrenden im Umgang mit digitalen Medien beklagt. Diese wirken sich auf die mangelnde Integration in die Lehre aus. Die große Abhängigkeit von den Lehrpersonen deutet darauf hin, dass die Integration digitaler Medienkompetenzen in die Lehre sehr zufällig geschieht und wenig nachhaltig ist. So ist sie zu großen Teilen davon abhängig, ob Lehrpersonen selbst diese Kompetenz aufweisen und einen Beitrag zu deren Vermittlung leisten (wollen). Hieraus resultieren unterschiedliche Umsetzungen in der Lehrerbildung beider Hochschulen, die zwar Abhängigkeiten vom Curriculum aufweisen, aber dem Curriculum offenbar nur eingeschränkt verpflichtet sind.

Fasst man alle Ergebnisse zusammen, sieht man, dass zwei Ebenen adressiert sind, auf denen die Differenzen in der Integration digitaler Medien sowie deren Kompetenzanforderungen deutlich werden: zum einen die *Ebene des Hochschultyps* und zum anderen die Ebene der *Fachdiskurse*, die den eigenen Habitus und das Agieren im System Hochschule beeinflussen. Um auf beide Aspekte angemessen eingehen zu können, ist zunächst noch der Kulturbegriff zu klären, bevor der Einfluss dieser

auf die Integration von Bildungszielen wie kritischer Informations- und Medienkompetenz diskutiert wird.

2 Kulturelle Einflüsse auf die Umsetzung von Bildungszielen am Beispiel der kritischen Informations- und Medienkompetenz

Kultur geht aus bestimmten Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmustern von den Angehörigen dieser Kultur hervor und reproduziert sich unentwegt selbst (HUBER, 1990). Dabei darf das Wort „Kultur“ nicht verkürzt werden auf Aktivitäten oder Funktionen, sondern es zielt sowohl auf die Ausgestaltung sozialer Praxen in sozialen Räumen als auch auf die Ausbildung kollektiver Muster (Habitus) und individueller Stile, die durch Kultur, und nicht durch Struktur oder Technologien im Sinne planvoller Maßnahmen, herstellbar sind (vgl. HUBER, 2009, S. 17). An dieses Kulturverständnis lehnt sich die folgende Diskussion an. Jedoch wird weniger auf Hochschulkultur als Ergebnis studentischer Sozialisation (z. B. PORTELE & HUBER, 1993; JENERT et al., 2009) geschaut. Stattdessen steht vor allem die *Hochschulkultur unter der Perspektive der Lehrenden und Forschenden* im Vordergrund (vgl. HUBER, 1990, S. 74).

Nimmt man das Drei-Ebenen-Modell der Organisationskultur (SCHEIN, 1992) als Hintergrundfolie, fokussiert die oben vorgestellte Studie vor allem auf die Ebene der Artefakte, d. h. die sichtbaren Organisationsstrukturen (wie Studienordnungen, Studiengangbeschreibungen usw.) sowie die öffentlich propagierten Werte wie Ziele, Strategien und Philosophien (vor allem der Leitbilder und Strategien der einzelnen Hochschulen und Zieldefinition von Lehrerausbildung). Die Ebene der grundlegend unausgesprochenen Annahmen dagegen wurde aufgrund der mangelnden Möglichkeit der empirischen Überprüfung nicht thematisiert. Dennoch sind einige dieser unbewussten Wahrnehmungen relevant und haben möglicherweise einen Einfluss auf die Verankerung von kritischer Informations- und Medienkompetenz in der Hochschulbildung: So zeigen sich beispielsweise auch Studienordnungen als „Festschreibungen tradiert institutioneller Ordnungsmuster von Studiengängen“ (WILDT, 1993, S. 312) und können so auch Kultur manifestieren. Ebenso wurden in den Experteninterviews unbewusste, selbstverständlich scheinende Überzeugungen sichtbar, indem beispielsweise das Konzept des Habitus erkennbar war (vgl. Abschnitt 2.1). Unter Zuhilfenahme des Kulturkonzepts können nun zwei Ebenen unterschieden werden, welche Auswirkungen auf die Integration und Verankerung kritischer Informations- und Medienkompetenz in der Lehrerausbildung zu haben scheinen: das der Institutionskulturen (Abschnitt 2.1) und das der Fach- bzw. Disziplinkulturen (Abschnitt 2.2). Beide Aspekte werden im Folgenden betrachtet.

2.1 Einfluss von Institutionskulturen auf die Integration kritischer Informations- und Medienkompetenz

MULTRUS (2004) weist auf unterschiedliche Hochschulkulturen hin, die sich auch innerhalb desselben Faches ausdifferenzieren können. Diese zeigen sich beispiels-

weise in der Wissensvermittlung, den Anforderungen und Niveaus und der Struktur oder Organisation des Studiums, das innerhalb eines Faches zwischen Institutionen wie Fachhochschulen und Universitäten oder Regionen differieren kann (vgl. ebd., S. 4). In der vorliegenden empirischen Analyse wurde je ein Typ zweier unterschiedlicher Lehrerausbildungssysteme betrachtet: eine Universität und eine Pädagogische Hochschule. Beide Institutionen der Untersuchung bezeichnen die Förderung digitaler Medien und die daraus resultierenden Kompetenzen als einen Schwerpunkt in ihrem Hochschul- und Institutsprofil. Es zeigen sich allerdings Differenzen in der Ausbildung an beiden unterschiedlichen Hochschulen und damit Hochschultypen (vgl. SCHIEFNER-ROHS, 2012). Diese können teils aus der historischen Entwicklung hergeleitet und teils auf unterschiedliche Institutionskulturen zurückgeführt werden: Die Analysen der Vorlesungsverzeichnisse beider Hochschulen machen beispielsweise die Tendenz sichtbar, dass der Umgang mit Medien und Information und die Integration digitaler Medien in die Lehrerausbildung zwischen der Universität und der Hochschule anders vermittelt wird. So dominieren an der Universität frontale Veranstaltungsformen wie Vorlesungen, die grundständiges Wissen über Medien und Information und dahinterliegender Konzepte vermitteln, während Veranstaltungen zum Erwerb an der PH durch die gewählten Seminarformen gestaltungs- und vermittlungsorientierter sind.

Einen Unterschied in den Kulturen zwischen Fachhochschulen und Universitäten konnte MULTRUS (2004, S. 36) für einzelne Fächer aufzeigen, die er mit unterschiedlichen Ausrichtungen der Hochschulart sowie unterschiedlichen Erwartungen der Studierenden erklärt. Ähnliche weiterführende Untersuchungen wären auch für die Unterschiede zwischen PH und Universitäten im Bereich der Lehrerausbildung interessant, zumal Lehramtsstudiengänge auf der Ebene der Studierenden eine eigenständige Fachkultur aufweisen (vgl. MULTRUS, 2004, S. 34). Dabei besteht vor allem innerhalb der Lehrerausbildung eine besondere Herausforderung, da diese nicht allein von der Hochschule gesteuert wird, sondern staatlicher Aufsicht obliegt bzw. Standards zu erfüllen hat – und diese sollten eigentlich unabhängig von der gewählten Hochschulart erreicht werden. Ein unterschiedlicher Habitus und dahinterstehend auch die disziplinäre und institutionelle Kultur werden durch bundesweite Standards und Kerncurricula für die Lehrerausbildung harmonisiert (vgl. Standards für Lehrerausbildung oder das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft). Wie jedoch die hier vorgestellte Untersuchung gezeigt hat, scheint diese Art der Formalisierung und Anpassung allein nicht auszureichen, um eine Homogenisierung der Lehrerausbildung hinsichtlich von Kernkompetenzen, zu denen auch der Umgang mit digitalen Medien gehört, hochschul- und bundeslandübergreifend zu erreichen. Dies kann neben dem wirkenden Hochschultypus auch mit der mangelnden Integration medienbezogener Standards und Kompetenzen in den Grundlagendokumenten der Lehrerausbildung zusammenhängen (vgl. SCHIEFNER-ROHS, 2011; 2012).

2.2 Einfluss von Fachkultur auf die Integration kritischer Informations- und Medienkompetenz

Ein weiterer Einfluss bei der Vermittlung kritischer Informations- und Medienkompetenz, der erst mit den Experteninterviews zutage tritt, ist der der Hochschul-

lehrperson (vgl. Kap. 1.2). Dieser kann in starker Abhängigkeit zur eigenen Identität und des Habitus gesehen und diskutiert werden. Unter Habitus wird in Anlehnung an BOURDIEU & PASSERON (1971) das „System von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“ (zitiert nach WIGGER, 2006, S. 106) verstanden, das meist unbewusst ist und oft nur aus Handlungen oder Sprechakten rekonstruiert werden kann. Dieser Habitus ist speziell an Hochschulen über die starke Heterogenität zwischen universitären Einheiten, Fakultäten und Disziplinen geprägt. Er wirkt sich nicht nur auf die Forschung aus, sondern zeigt sich auch „in der Lehre, den Lehrmaterialien und Lernumgebungen [...] besonders deutlich und, wie bei Innovationsversuchen leidvoll zu erfahren, besonders hartnäckig“ (HUBER, 2009, S. 17).

Habitusähnliche Argumentationsmuster wurden auch in der oben genannten Studie gefunden. Viele der Einschätzungen der befragten Professorinnen und Professoren im Experteninterview zeigen sich unabhängig von der Institution und entstehen vor allem durch Sozialisation in der Wissenschaft. Deutlich wurden insbesondere disziplinäre Unterschiede zwischen den Positionen der Mediendidaktik und den Positionen der (medienpädagogisch orientierten) Medienerziehung (Differenzierung in Anlehnung an BAACKE, 1998). So sind sich medienpädagogisch ausgebildete Hochschullehrende an den beiden Hochschulen in der Argumentation einander ähnlicher als gegenüber ihren medienbezogener orientierten Professorinnen- und Professorenkollegen der eigenen Hochschule. Diese Ähnlichkeit zwischen den Hochschulen bezogen auf die fachliche Sozialisation hat auch für die Vermittlung kritischer Informations- und Medienkompetenz Auswirkungen: Beide Fachkulturen (Mediendidaktik und Medienerziehung) widmen sich der Förderung von Medienkompetenz, jedoch aus unterschiedlichen Richtungen (vgl. auch PASUCHIN, 1999, S. 150f.): Während es bei medienpädagogischen Aktivitäten um die Förderung von Medienkompetenz in Schule, Lehrerausbildung und außerschulischen Handlungsfeldern geht, konzentriert sich die Diskussion um Medienkompetenz bei Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bereich Mediendidaktik und E-Learning auf konkrete Lernsituationen (z. B. an der Hochschule) und den Erwerb von Medienkompetenz durch die Hochschullehrenden. Auswirkungen haben beide Kulturen auf Lehren und Lernen und damit auf die Vermittlung von Medienkompetenz dahingehend, dass beiden Positionen unterschiedliche Referenzdisziplinen zugrunde liegen (z. B. Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft)⁴. Daraus resultieren unterschiedliche Konzepte von Medien, verschiedene Herangehensweisen an Medien und die im Rahmen von Bildungsprozessen intendierten Ziele. Ebenfalls bedingt diese Unterschiedlichkeit der Referenzdisziplinen auf Lehrendenseite meist unterschiedliche (Fach-)Sprachen und Diskurse.

Fachtraditionen und Weltbilder können das Denken verändern und das Handeln von Akteurinnen und Akteuren beeinflussen (vgl. auch BECHER & TROWLER, 2001). Ebenfalls beeinflussen sie auch Vorstellungen darüber, wie und welches Wissen weitergegeben wird und damit auch, welche Kompetenzen von Lehrpersonen als relevant erachtet werden. Somit ist genau dieses fachlich unterschiedliche Wis-

⁴ Dabei handelt es sich vor allem um analytische Trennungen, die sich in der nächsten Zeit mehr und mehr verwischen werden.

sen eine zentrale Herausforderung in der Hochschullehre, da es stark an die Person des Hochschullehrers bzw. der Hochschullehrerin geknüpft ist – und diese ist seinerseits bzw. ihrerseits mit seinem bzw. ihrem Habitus Ergebnis von Enkulturation (vgl. JENERT & GEBHARDT, 2010, S. 21). Hier wird die Beziehung zwischen Kultur und Person bzw. Habitus am stärksten sichtbar. Lehrerausbildung steht nicht nur im Spannungsfeld von Professionen, sondern darüber hinaus im Spannungsfeld unterschiedlicher Theoriediskurse, die eine (indirekte) Auswirkung auf die Thematisierung von medialen Kompetenzen zu haben scheinen.

3 Kritische Informations- und Medienkompetenz zwischen Hochschul- und Disziplinkultur

Fasst man die Befunde zusammen, zeigt sich, dass in beiden untersuchten Hochschulen neben der Institutionskultur auch eine disziplinäre Kultur ein wichtiges Moment der Verankerung von kritischer Informations- und Medienkompetenz als Bildungsziel darstellt. Diese ist den Expertenaussagen zufolge meist handlungswirksamer als formal-strategische Umsetzungen und Integrationen in Form von Standards und Leitbildern oder Formulierungen in Studiendokumenten.

Für beide Hochschulen gelten z. B. die gleichen Ausbildungsstandards und ähnliche Kerncurricula für die Lehrerausbildung. Die Verankerung von kritischer Informations- und Medienkompetenz zeigt sich gleichwohl sehr unterschiedlich. Sie scheint, wie im vorliegenden Artikel anhand einer Fallanalyse gezeigt werden kann, neben Bedingungen, die der Institutionsform (Hochschulart, Größe der Bildungseinrichtung und des Lehrkörpers, Ausbildungsanspruch usw.) geschuldet sind, zu großen Teilen von einer Fach- und Hochschulkultur abhängig zu sein. Wichtig für die Integration von normativ geprägten Bildungszielen wie das der kritischen Informations- und Medienkompetenz und damit für eine förderliche Hochschulkultur scheint zusammenfassend eine ausgemessene Balance zwischen dem Stellenwert der *Lehrperson* (ihrer Werte, normativen Ansichten und auch ihrer Forschungstätigkeit, die in die Lehre einfließt) sowie der dem Studium zugrunde liegenden *Strukturen*, welche die Tätigkeit der Lehrperson unterstützen und langfristig integrieren. Kritische Informations- und Medienkompetenz kann im Rahmen einer *Hochschul- oder Studiengangsstrategie* (1) in Form von expliziten Leitbildern bzw. Hochschulprofilen oder (2) aufgrund von Standards und Qualifikationsanforderungen verankert sein. In der Lehrerausbildung ist dies in beiden Fällen gegeben. Ebenso spielt die *Hochschulkultur* mit impliziten Werten sowie *Hidden Curricula* eine große Rolle, was sich in den (3) Ausgestaltungen von *Curricula*, aber auch in (4) der Person des *Hochschullehrers bzw. der Hochschullehrerin* zeigt. Beide Formen der Betrachtung und Förderung von kritischer Informations- und Medienkompetenz unterliegen ihrerseits wiederum gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen, die es bei weiterführenden Betrachtungen genauer zu untersuchen gilt.

Kultur zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung als Kristallisationspunkt unterschiedlichster Bedingungen. Sie manifestiert sich hier vor allem über Lehrperso-

nen. Von ihnen ist in den untersuchten Hochschulen die Integration kritischer Informations- und Medienkompetenz zu großen Teilen abhängig. Allerdings ist eine Integration ausschließlich über die Hochschullehrperson im Interesse einer nachhaltigen Verbindlichkeit unzureichend. Die Bürde der Vermittlung darf nicht einzig auf den Hochschullehrenden bzw. die Hochschullehrende abgeladen werden, denn es überfordert die Rolle des Hochschullehrers bzw. der Hochschullehrerin und ist wenig nachhaltig. Damit kommt bei der Integration kritischer Informations- und Medienkompetenz vor allem der Studiengangsentwicklung Gewicht zu. Durch sie wird die Möglichkeit eröffnet, durch Integration von relevanten Themen auch Wissenschaftsentwicklung und Kulturveränderung stattfinden zu lassen. Im Rahmen der Lehrerbildung wird es damit das Ziel sein, Kompetenzen für (medien)mündige Bürger/innen zu definieren und diese als Bildungsziele zu integrieren. Denn das Lehramtsstudium hat die Fähigkeit, soziale Strukturen zu reproduzieren und so einen Habitus festzuschreiben, der dann schwer veränderbar ist. Zentral wird es sein, eine angemessene Balance zwischen strategischen Vorgaben und der Berücksichtigung kultureller Eigenheiten zu finden.

4 Literaturverzeichnis

- Baacke, D.** (1998). Medienkompetenz – Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek (Hrsg.), *Lernort Multimedia* (S. 22-27). Heidelberg: Decker.
- Becher T. & Trowler P.** (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. 2. Auflage. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L.** (2008). The ‚digital natives‘ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 29(5), 775-786.
- Bett, K., Wedekind, J. & Zentel, P.** (2004). *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Münster: Waxmann.
- Derrida, J.** (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euler, D. & Seufert, S.** (Hrsg.) (2005). *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. München: Oldenbourg.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W.** (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L.** (1990). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In K. Ermert (Hrsg.), *Humboldt, High-Tech und High-Culture: was heißt „Hochschulkultur“ heute?* Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Huber, L.** (2009). Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A.** (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler*

Perspektive. IWP Arbeitsbericht. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. <http://www.alexandria.unisg.ch/export/DL/55562.pdf>, Stand vom 2. März 2012.

Jenert, T. & Gebhardt, A. (2010). *Zugänge zum Begriff der Lernkultur. Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen.* IWP Arbeitsberichte. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. <http://www.alexandria.unisg.ch/export/DL/61346.pdf>, Stand vom 2. März 2012.

Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* Wien: Zsolnay.

Mayrberger, K. (2010). Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer (akademischen) Medienbildung für E-Learning 2.0. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 309-328). Wiesbaden: VS Verlag.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken.* 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen.* Dissertation. Universität Konstanz. <http://kops.ub.uni-konstanz.de/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-13267>, Stand vom 2. März 2012.

Pasuchin, I. (2009). *Medienkompetenz im E-Learning. Eine medienpädagogische Perspektive auf mediendidaktische Diskurse.* In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thilloßen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz* (S. 149-164). Münster: Waxmann.

Portele, G. & Huber, L. (1993). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 92-113). 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Procter, R., Williams, R., Stewart, J., Poschen, M., Snee, H. & Voss, A. et al. (2010). Adoption and Use of Web 2.0 in scholarly communication. *Philosophical Transaction of the Royal Society*, 368, 4039-4056.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership.* 2. Auflage. San Francisco: Jossey Bass.

Schelhowe, H. (2004). Nur ein neues Werkzeug? Zur Bedeutung von Medienbildung an der Laptop-Universität. In M. Kerres, M. Kalz, J. Stratmann & C. de Witt (Hrsg.), *Zur Didaktik der Notebook-University* (S. 28-43). Münster: Waxmann.

Schelhowe, H. (2010). Medienbildung in der Digitalen Kultur. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 191-202). Münster: Waxmann.

Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz.* Münster: Waxmann.

Schulmeister, R. (2005). Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation. In R. Keil-Slawik & M. Kerres (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter* (S. 215-234). Münster: Waxmann.

- Schulz-Zander, R.** (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125-140). kopaed.
- Solbach, K. & Spiegel, W.** (Hrsg.) (2006). *Entwicklung von Medienkompetenz im Hochschulbereich. Perspektiven, Kompetenzen und Anwendungsbeispiele*. Düsseldorf: kopaed.
- Wedekind, J.** (2004). Medienkompetenz an Hochschulen. In C. Bremer & K. Kohl (Hrsg.), *E-Learning-Strategien und E-Learning- Kompetenzen an Hochschulen* (S. 267-279). Bielefeld: Bertelsmann.
- Welbers, U. & Wildt, J.** (Hrsg.) (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wigger, L.** (2009). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 101-118). 2., durchges. u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wildt, J.** (1993). Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodele. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 307-330). 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Yin, R. K.** (2003). *Case study research design and methods*. 3. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Autorin



Dr. Mandy SCHIEFNER-ROHS || Universität Duisburg-Essen,
Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement || Forst-
hausweg 2, D-47057 Duisburg

mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de

www.2headz.ch/Mandyz.html

mandy.rohs@uni-duisburg-essen.de