

**Medienkompetenz bei Lehrenden an den Berufsschulen in China.
Eine international vergleichende Analyse, Fallstudie und
Gestaltungsvorschläge.**

DISSERTATION

**zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor of Philosophy (Dr. phil.)**

**vorgelegt
der Fakultät Erziehungswissenschaften
der technischen Universität Dresden
von**

Xiaohan Zhang

geboren am 06. Oktober 1984, in China

18. August 2016

Betreuer: Prof. Dr. Thomas Köhler
(Technische Universität Dresden)

Gutachter: Herr Prof. Dr. Thomas Köhler

Gutachterin: Frau Prof.in Susanne Heidenreich (TH Nürnberg)

0 EINLEITUNG.....	6
0.1 MOTIVATION UND PROBLEMSTELLUNG.....	6
0.2 METHODISCHE ÜBERLEGUNG UND FORSCHUNGSDESIGN.....	13
0.2.1 FORSCHUNGSFRAGE UND ZIEL DIESER ARBEIT.....	13
0.2.2 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	14
0.3 AUFBAU DER ARBEIT.....	16
KAPITEL 1 BEGRIFFLICHE EINORDNUNG.....	19
1.1 EINFÜHRUNG.....	19
1.2 MEDIEN.....	22
1.3 NEUE MEDIEN.....	25
1.4 KOMPETENZ.....	26
1.5 MEDIENKOMPETENZ.....	30
1.5.1 KLÄRUNG MEDIENPÄDAGOGISCHER FACHBEGRIFFE.....	31
1.5.2 MEDIA LITERACY INTERANTIONAL.....	34
1.5.3 MEDIENKOMPETENZ IM DEUTSCHEN SPRACHERAUM.....	36
1.6 FAZIT.....	42
KAPITEL 2 MEDIENBILDUNG IN DER DEUTSCHEN SCHULE.....	44
2.1 INFRASTRUKTUR IN DER SCHULE AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE.....	46
2.2 MEDIENNUTZUNG DER LEHRKRÄFTE.....	51
2.2.1 EINSATZ VON MEDIEN IM UNTERRICHT.....	51
2.2.2 EINSATZZWECKE DIGITALER MEDIEN DER LEHRKRÄFTE.....	55
2.3 MEDIENKOMPETENZ DER LEHRKRÄFTE.....	57
2.3.1 ALLGEMEINE KOMPETENZ UND EINSTELLUNG IM MEDIENBEREICH.....	58
2.3.2 PÄDAGOGISCHER NUTZEN DER MEDIEN.....	59
2.3.3 STELLENWERT VON MEDIEN FÜR SCHÜLER AUS DER SICHT DER LEHRKRÄFTE.....	60
2.4 LEHRERBILDUNG IM MEDIENBEREICH.....	62
KAPITEL 3 MEDIENBILDUNG AUS DER PÄDAGOGISCHER SICHT.....	66

3.1 AUFGABENBEREICHE DER MEDIENKOMPETENZ	66
3.2 VERSCHIEDENE ASPEKTE MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZEN BEI LEHRENDEN	73
3.2.1 MEDIENPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ NACH GERHARD TULODZIECKI.....	74
3.2.2 MEDIENPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ NACH SIGRID BLÖMEKE	78
3.2.3 WEITERE ASPEKTE NACH ANDEREN AUTORINNEN UND AUTOREN.....	81
3.3 ERWERB MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ IN DER LEHRERBILDUNG	84
3.3.1 ZIELE UND INHALTE FÜR DIE LEHRERBILDUNG IM MEDIENBEREICH	85
3.3.2 OPERATIONALISIERUNG MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ IN DER LEHRERBILDUNG	89
3.4 UNTERSUCHUNGSFRAGE.....	91
KAPITEL 4 BERUFSBILDUNG UND MEDIEN.....	95
4.1 DIE ENTWICKLUNG DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS IN CHINA.....	95
4.1.1 ÜBERBLICK ÜBER DAS CHINESISCHE BILDUNGSSYSTEM.....	96
4.1.2 DAS CHINESISCHE BERUFS- UND AUSBILDUNGSSYSTEM	98
4.1.3 DAS VERWALTUNGSSYSTEM DER CHINESISCHEN BERUFSBILDUNG	103
4.1.4 STATISTISCHE ANGABEN ZU SCHULEN UND LERNENDEN.....	104
4.1.5 KLASSIFIKATION ANHAND DES INTERNATIONALEN STANDARDS FÜR BILDUNG	107
4.2 MEDIENUMGANG DER JUGENDLICHEN.....	110
4.2.1 MEDIENUMGANG DER JUGENDLICHEN IN CHINA.....	112
<i>Internetnutzung bei Jugendlichen</i>	112
<i>Aktivitäten der Internetnutzung</i>	115
4.2.2 MEDIENBESCHÄFTIGUNG IN DER FREIZEIT	119
4.2.3 GLAUBWÜRDIGKEIT DER MEDIEN	120
4.3 MEDIENUMGANG DER JUGENDLICHEN IN DEUTSCHLAND.....	121
4.3.1 MEDIENAUSSTATTUNG IM HAUSHALT	122
4.3.2 GERÄTEBESITZ DER JUGENDLICHEN.....	123
4.3.3 NUTZUNGSFREQUENZ DER MEDIEN.....	124
4.3.4 GLAUBWÜRDIGKEIT DER MEDIEN VON JUGENDLICHEN	126

4.3.5 GEWALTWAHRNEHMUNG	129
4.4 CHARAKTERISTIKA DER BERUFSSCHULLEHRER IN CHINA	129
4.4.1 STRUKTUR DER LEHRKRÄFTE DER BERUFLICHEN BILDUNG CHINAS	130
<i>Allgemeinlehrer</i>	131
<i>Fachlehrer</i>	131
<i>Praxisbetreuer / Praxislehrer</i>	131
4.4.2 EIGENSCHAFT DER FACHLEHRER IN DER BERUFSSCHULE	131
4.4.3 AKTUELLES STAND DER MEDIENBILDUNG UND LEHRERBILDUNG IN CHINA .	133
4.5 FAZIT	135
KAPITEL 5 FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHE VORGEHEN	137
5.1 SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG VON LEHRKRÄFTE	138
5.1.1 DEFINITION UND KONSTRUKTION DER STICHPROBE.....	138
5.1.2 FRAGEBOGENKONZEPTION	140
5.1.3 DURCHFÜHRUNG DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG.....	141
5.1.4 SOZIODEMOGRAPHISCHE STRUKTUR DER STICHPROBE	142
5.1.5 QUANTITATIVE DATENANALYSE	143
5.2 LEITFADENGESTÜTZTE QUALITATIVE INTERVIEWS.....	145
5.2.1 ENTWICKLUNG DES LEITFADENS FÜR DIE INTERVIEWS.....	145
5.2.2 DURCHFÜHRUNG UND STICHPROBE DER INTERVIEWS	146
KAPITEL 6 DATEN AUS DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	148
6.1 ALLGEMEINE KOMPETENZ UND EINSTELLUNG IM MEDIENBEREICH	
.....	148
6.2 MEDIENPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ.....	150
6.2.1 DIDAKTISCHER EINSATZ VON MEDIEN IM UNTERRICHT	150
6.2.2 PROBLEME UND SCHWIERIGKEITEN BEIM EINSATZ VON MEDIEN	154
6.2.3 MEDIEN ALS THEMA IM UNTERRICHT	156
6.2.4 STELLENWERT VON MEDIEN FÜR SCHÜLER AUS DER SICHT DER LEHRKRÄFTE	
.....	160
6.2.5 SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN IM MEDIENZUSAMMENHANG	164
<i>Technische Ausstattung</i>	165

<i>Schulentwicklung im Medienbereich</i>	167
6.3 LEHRERBILDUNG	170
6.3.1 AKTUELLER STAND DER LEHRERBILDUNG IM BEREICH „MEDIEN UND INFORMATIONSTECHNOLOGIEN“	170
6.3.2 FORTBILDUNGSWÜNSCHE	173
6.4 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN DIMENSIONEN MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ	176
6.4.1 DEMOGRAPHISCHE DESKRIPTIVE ANALYSE	176
6.4.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN EINZIGER DIMENSIONEN MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ	177
6.5 SCHLUSSFOLGERUNGEN	179
KAPITEL 7 FAZIT	181
7.1 ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	181
7.2 AKTUELLE MAßNAHMEN ZUR FÖRDERUNG MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ DER BERUFSSCHULLEHRER IN CHINA	182
7.3 THESEN	184
7.4 KRITIK AM EIGENEN VORGEHEN	185
7.4.1 OUTCOME DIESER ARBEIT	185
7.4.2 BESCHRÄNKUNG DER ARBEIT	186
7.4.3 NÄCHSTE SCHRITTE FÜR WEITERE ARBEIT UND FORSCHUNG	187
8. VERZEICHNISSE	189
8.1 LITERATURVERZEICHNIS	189
8.2 ABBILDUNGS- & TABELLENVERZEICHNIS	205
8.2.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	205
8.2.2 TABELLENVERZEICHNIS	208
9. ANHANG	210
9.1 SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG: FRAGEBOGEN	210
9.2 INTERVIEWLEITFADEN	220

0 Einleitung

Danksagung

Diese Dissertation wurde im Zeitraum von Oktober 2011 bis Oktober 2015 an der TU Dresden und zugleich am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Professur für Bildungstechnologie und am Medienzentrum, Abteilung Medienstrategien, bearbeitet. Beratung bei der Durchführung meiner Forschung habe ich insbesondere erhalten durch Prof. Dr. Thomas Köhler, der mich bei der Erstellung meiner Dissertation kontinuierlich unterstützt hat. Dabei bin ich tief dankbar für seine Hilfe und wissenschaftliche Betreuung. Mit professionellem Wissen und reicher Forschungserfahrung hat er mir wertvolle Ideen, Vorschläge und Beratungen angeboten.

Ich bedanke mich hier auch bei meinen Kolleginnen bzw. Kollegen am Medienzentrum der TU Dresden, insbesondere Herrn Dr. Jörg Neumann, Herrn Jens Schulz, Frau Sabrina Herbst und Frau Sandra Döring, herzlich. Sie haben bei der Forschung zu meiner Promotion und Erstellung meiner Dissertation oft geholfen. Mit ihren Korrekturen und Kommentaren habe ich die sprachlichen Schwierigkeiten meiner Dissertation bewältigen können.

Die Bearbeitung der Dissertation wurde ermöglicht durch ein Stipendium des CHINA SCHOLARSHIP COUNCIL über den gesamten Zeitraum. Weitere Unterstützung habe ich erhalten durch die Fakultät Erziehungswissenschaften und das Medienzentrum der TU Dresden in Form eines Arbeitsplatzes, den Zugang zu Forschungsinfrastrukturen und die Einbindung in wissenschaftliche Diskurse.

Ich möchte meinen besonderen Dank auch meiner Familie sagen, insbesondere meinem Mann Libo Zhang. Ohne sein Verständnis und Ermutigung hätte ich meiner vierjährigen Studium nicht schaffen können.

Allen Förderern und Unterstützern gilt mein besonderer Dank!

0.1 Motivation und Problemstellung

Medien als integrativer Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit spielen sogenannten bedeutsamen Rolle an unseren heutigen Arbeiten, Lernen und Leben (BLK, 1995, S.8). Schulen bzw. Schulbildung sind nicht mehr die einzige Ort, Schülerinnen/en die Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Um den Einwohnern ihre Verständnis bzw. Erkenntnis über Medien sowie ihre Medienkompetenz zu erfassen, hat der EU im Jahr 2006 ein Studie überall in Europa durchgeführt. Durch diese Projekt hat man erkannt, dass die Medienerziehung und Medienkompetenz sehr wichtige Rolle spielen, nicht nur für die jungen Erwachsenen, sondern auch für Lehrer, Eltern und auch Medien Fachkräfte. Medienkompetenz ist zu einer lebenslangen Lernfähigkeit geworden (Council of the European Union, 2007. S.2).

Medien und Information werden immer zum Lehren, Lernen, Leben, Arbeiten und Forschen benötigt. Es scheint diese Tendenzen auch im Bildungsbereich zu geben. Viele Umfragen haben die Tatsache gezeigt, dass die Schülerinnen/en mehr und mehr Zeit mit den Medien verbringen (Buckingham 2007, S.6-7) . Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) führt seit 13 Jahren die JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media) durch. Diese repräsentative Langzeituntersuchung zeigt, wie die Jugendlichen mit den Medien umgehen (JIM 2011, S.3). Bei dieser Studie wurden jedes Jahr c.a.1200 Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland befragt (JIM 2012, S.4). Die Daten von 2012 zeigen, dass jeder befragte Haushalt in unterschiedlichem Grad Medien wie Handy, Fernsehen, Computer sowie Internet usw. besitzt. Diese verschiedene und große Menge Medien steht für Jugendlichen überall zur Verfügung. Deswegen werden Jugendlichen häufig als „digital generation“ (oder digital natives) beschrieben (Köhler & Neumann, 2013. S.11): *a generation defined in and through its experience of digital computer technology.* (Buckingham 2006. S1) .

Andererseits verändern sich die Lehr- und Lernvoraussetzungen beim Einsatz der Medien. Medien machen die Lehr- und Lernprozess mehr und mehr angenehm, verbessern insofern die Motivation. Lehrkräfte verwenden Medien, um den Schulunterricht zu bereichern sowie den Unterrichts Atmosphäre zu beleben. Noch wichtiger ist, dass Medien hilfreich für Studenten sind, neue Erkenntnisse und

Fähigkeiten bzw. Kompetenzen leichter zu erwerben und zu auszubauen. Jedoch verbindet sich mit dem Aufkommen der immer neuen Medien für viele Lehrer_Innen das Problem, nicht zu wissen, wie man eine Vielzahl von Medien vollständig und effizient nutzen kann, um den eigenen Unterricht stärker zu unterstützen. Auf der anderen Seite handelt es sich bei der Medienkompetenz um ein umfangreiches und komplexes Konzept und insofern sind Lehrer_Innen oft unsicher, wie den Schülern die Medienkompetenz gelehrt werden kann (De Abreu 2011, S.11).

Die veränderten unterrichtliche und außerunterrichtliche Lehr- und Lernumgebungen bzw. Lehr- und Lernformen führen zu einem erhöhten Bedarf an qualifizierten Lehrkräften zur professionellen Begleitung der Medienbildung in der Schule. So betonte die US-amerikanische Pädagogin Elizabeth Thoman die Bedeutung und Wichtigkeit der Medienkompetenz von Lehrkräften in ihrer Publikation "Literacy for the 21st Century – An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education". Sie schlug vor, dass Lehrkräfte durch Selbstreflexion prüfen sollten, ob sie in der Lage sind, ihr medienbezogenes Wissen korrekt an Studierende vermitteln zu können. Mit der Hilfe von Faith Rogow erwähnte Jolls, dass die Lehrerinnen/en sich die folgenden wichtigsten Fragen stellen konnten, um ihre beherrschten Medienkompetenzen kennenzulernen (Jolls 2008. S.15).

- *“Am I trying to tell the students what the message is? Or am I giving students the skills to determine what they think the message(s) might be?”*
- *“Have I let students know that I am open to accepting their interpretation, as long as it is well substantiated, or have I conveyed the message that my interpretation is the only correct view?”*
- *“At the end of the lesson, are students likely to be more analytical? Or more cynical?”* (ebd. S.15)

Um die Medienkompetenz der Schüler zu erhöhen, müssen vor allem die Lehrkräfte selbst medienkompetent sein. Es ist eine Schlüsselstrategie multipler Wirkung, zunächst die Lehrkräfte zu berücksichtigen. Diese besteht darin, von den medienkompetenten Lehrkräften über die medienkompetenten Schülerinnen und Schülern, weiter zur gesamtschulischen Medienbildung zu kommen:

“Media and information literate teachers will have enhanced capacities to empower students with their efforts in learning to learn, learning autonomously, and pursuing lifelong learning. By educating students to become media and information literate, teachers would be responding first to their role as advocates of an informed and rational citizenry, and second, they would be responding to changes in their role as educators, as teaching moves away from being teacher-centered to becoming more learner-centered.” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung 2011. S.17, <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/introduction/>)

Wenn die Lehrkräfte medienkompetent sind, müssen sie auch kompetent sein, die Medienkompetenz ihre Schüler zu erhöhen bzw. zu lehren, d.h. die Lehrerinnen und Lehrern müssen auch die notwendigen medienpädagogischen Kompetenzen besitzen. Der brasilianische Pädagogen Paulo Freire hat diesen Zusammenhang erläutert, indem er den traditionellen Unterricht mit „Banking“ vergleicht. Er dachte, Lehren im Medienzeitalter ist nicht nur „Kenntnisse einfach in den Köpfen der Schüler_Innen zu hinterlegen. Vielmehr “wichtig ist, die Schülerinnen und Schülern kritisch denken zu können“:

“Teaching must be distinguished from ‘banking’. No longer is it necessary for teachers to deposit information in students’ heads. Rethinking the principles of democratic pedagogy dating back to Socrates, wise teachers realize they do not have to be a ‘sage on the stage.’ Instead their role is to be a ‘guide on the side’. Encouraging ... guiding ... mentoring ... supporting the learning process. Creative classrooms today are ones where everyone is learning from each other as well as the teacher!” (Jolls 2008, S.9)

Auf der anderen Seite haben die öffentliche Diskussionen sowie die Aufmerksamkeit über bzw. für die Medienkompetenz zugenommen, Medienerziehung steht auf der Tagesordnung. In den 1980er Jahren wurde die Medienkompetenz der Lehrkräfte und dazu kommenden Ausbildung für diesen Bereich bereits in Deutschland diskutiert. Zu diesem Zeitpunkt wurden nur wenige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema „Medien“ in der Hochschule geboten, gemessen an der gesellschaftlichen Bedeutung der Medien bereits zu dieser Zeit. Damals standen sowohl die medienpädagogische Theorie als auch die Aus- und Fortbildung von Lehrer_Innen am Anfang. Lehrkräfte wurden nicht befähigt, mit Schülern im Unterricht

angemessen umgehen zu können. Auch kamen medienbezogene Inhalte in der Lehrerausbildung nur in geringem Maße vor. In einer Bestandsaufnahme zu Medieninhalten in der Lehrerausbildung im Fach Erziehungswissenschaften in 50 deutschen Hochschulen wurde festgestellt, dass durchschnittlich vier Prozent (von 0 bis 13 Prozent) der Lehrerveranstaltungen medienpädagogisch ausgerichtet waren, insofern die angehenden Lehrer_Innen nicht auf die sozusagen vor der Tür stehende Mediengesellschaft vorbereitet wurden. Selbstverständlich wurde diese Situation durch jeweilige Entwicklung der Wirtschaft und Gesellschaft verursacht (Blömeke 2000, S.13-15). Die Anfangsphase der Entwicklung von Medientheorien in der Lehrerausbildung war nicht optimistisch und eine kontinuierliche Forschung oder Untersuchung zu Änderungen der jeweiligen Situation wurden nur von wenigen Erziehungswissenschaftler_Innen - z.B. Dieter Baacke, Bernd Schorb, Wolfgang Gast u.a. - oder aber von Wissenschaftlern benachbarter Disziplinen wie der Psychologie – Helmut Niegemann, Wolfgang Frindte, Thomas Köhler u.a. – vorgenommen. Mittlerweile engagierten sich immer mehr Organisationen und es ist eine Vielzahl von Initiativen aus Forschung und Politik bzw. Maßnahmen für die Entwicklung von Medienkompetenz beobachten. So hat die deutsche Bund-Länder-Kommission (BLK) einen Orientierungsrahmen für die Medienerziehung in der Schule bereits im Jahr 1995 veröffentlicht. Bei diesem Orientierungsrahmen wird der Stellenwert schulischer Medienpädagogik erkannt (BLK 1995, S. 5). Dieser Orientierungsrahmen ging von der Entwicklung der Medien und ihren Wirkungen aus, wodurch Leitvorstellungen entwickelt werden konnten. Dieser Rahmen gibt insofern Orientierung und Hinweise für eine Einbeziehung medienpädagogischer Elemente in die Lehrer-Aus- und Fortbildung sowie für eine diesbezügliche Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern (ebd. S.6). Die BLK hat Medienkompetenz als Leitziel schulischer Medienerziehung angesehen:

„Medienerziehung in der Schule soll dazu beitragen, für den alltäglichen Umgang mit den elektronischen Medien „Medienkompetenz“ und „Medienkultur“ einfallen zu helfen, die der Lesekultur an Differenziertheit und Tragfähigkeit entsprechen.“ (ebd. S.9)

Diesen Orientierungsrahmen haben einige Projekte mit dem Schwerpunkt „Medien in Lehrerbildung“ (Mandl, Hense & Kruppa, 2003) und einige zur Förderung von Medienkompetenz in der Lehrerbildung implementiert (Gysbers, 2008, S.23).

Weiterhin wurde einer Reihe verschiedener Ansätze sowie wissenschaftlicher Theorien und Konzepte in diesem Bereich vorgestellt. Dazu sind in der letzten Jahren zahlreiche Projekte, Veranstaltungen und Forschungsprogramme zum Erwerb der Medienkompetenz bzw. medienpädagogischen Kompetenz der zukünftigen Lehrkräfte gekommen, die durch die Bundesländer und andere Institutionen finanziert und durchgeführt wurden. Dazu gehören insbesondere die Initiative „Schulen ans Netz“ (1996), das Europäische Modellprojekt „Internet based teaching and learning“ (IN-TELE, 1998 – 2000), „Lehrerinnen und Lehrer bei der Arbeit mit den neuen Medien unterstützen“ (www.san-ev.de), „Medien und Bildung“ (www.bildungserver.de), „n21-Schulen in Niedersachsen online“ (Niedersachsen 2000), das durch das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium an der Universität Bielefeld finanzierte Projekt „Medienkompetenz in der Lehrerbildung“ (MeKoLa), der an der Universität Potsdam von der BLK durchgeführte Modellversuch „Medienpädagogisches Handeln in der Lehrerbildung“ (Blömeke 2000, S.18).

Neuere Projekte wie das „Portfolio Medienkompetenz“ aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen usw. hatten einerseits gezeigt, dass eine zunehmende Bedeutung bei der Medienerziehung bzw. Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation für beide Gruppen, Schüler und Lehrer, liegen. Andererseits handelt es sich bei den Lehrkräften um einen fachlich qualifizierten und professionell ausgebildeten Personenkreis, insofern eine Gruppe die nicht nur über Medienkompetenz verfügen sollte sondern auch medienpädagogische Fertigkeiten beherrschen muss. So müssen die Lehrkräfte auch in der Lage sein, geeignete Lernumgebungen für ihre Schüler zu schaffen, den Medienumgang der Schüler kennenzulernen, Schüler_Innen anleiten ihre Medienkompetenz zu erhöhen und aktiv an der medienbezogenen Schulentwicklung zu partizipieren (Gysbers 2008; Blömeke 2000; Tulodziecki 1999).

Forschungen zu Medien und Medienbildung in China haben sich ähnlich der Situationen in Deutschland rasch entwickelt. Seit der Eröffnung des “Zentrums für Forschung der Medienkommunikation und Jugend-Entwicklung” werden Forschungen zur Medienkompetenz und Medienerziehung vielfach aufmerksam verfolgt. Beginnend im Jahr 2000 haben verschiedene soziale Organisationen und Institutionen ihre Untersuchungen sowie Studien zur Medienkompetenz und

Jugendlichen durchgeführt. Ein Beispiel finden wir in Form der Gründung der „Media Literacy Group“ an der Universität Fudan. Dies ist das erste Institut in China, welches sich der Erforschung der Medienkompetenz widmet und deren Implementierung vorantreibt. Inzwischen hat diesem Forschungsinstitut seine eigene Webseite geöffnet (<http://medialit.banzhu.co>). Alle diese frühen Aktivitäten fördern die Entwicklung der Medienkompetenz. Anschließend begannen einige Universitäten in Mainland China, in ihre Lehrpläne die Medienkompetenz als Unterrichtselement einzuführen sowie Theorien und Konzepte mit Bezug zur Medienkompetenz bei Jugendlichen zu unterrichten. Zudem begann die Aus- und Fortbildung im Jahr 2006 wobei die Stadt Shanghai als Erste eine zweijährige Weiterbildungsveranstaltung für Medienkompetenz durchführte. Bei dieser Veranstaltung hat China erstmals Forschung, Umsetzung sowie Aus- und Fortbildung zur bzw. von Medienkompetenz sowie damit verbundenes Wissen und Kenntnisse von Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern implementiert.

Insgesamt stehen Medienkompetenz und Medienbildung in China noch am Anfang. Jedoch konzentrieren sich die Forschung auf bestimmte Gruppen wie beispielweise Jugendliche, Frauen, Bürger, usw. Lehrkräfte in der Berufsschule werden als die Schlüsselpersonen für die Vermittlung von Medienkompetenz erkannt, wobei in der Berufsbildung noch keine breites Interesse hervorgerufen wurde. Tatsache ist, dass auch in China die Schlüsselrolle zur Förderung der Medienbildung in der Schule bei den Lehrkräfte liegt wobei Lehrerinnen und Lehrern entweder aus persönlicher Motivation oder im Rahmen von Vorgaben der Schulbildung ihre eigenen Medien entwickeln und darauf bezogen Kompetenzen trainieren. Dies wirkt sich direkt auf die Qualität der Umsetzung der Medienerziehung in der Schule aus.

Die Lehrkräfte in China lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden: Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer und Lehrkräfte für den Fachunterricht. In der gegenwärtigen Etappe bezieht sich die Lehrausbildung auf die „Doppelqualifikation“, die eine neue Anforderung an die Lehrausbildung darstellt. Lehrkräfte mit „Doppelqualifikation“ müssen über drei Kompetenzen verfügen: (1) pädagogische Kompetenz, (2) Forschungskompetenz sowie (3) praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten (Chen 2005). Die Medienkompetenz wird dabei der „pädagogische Kompetenz“ zugeordnet. Mit der gegenwärtigen medientechnologischen Veränderung der Lehr- und Lernumgebungen müssen auch die Auffassungen zu Lehrmethoden der

Lehrkräfte die umfassende Erneuerung erneuert werden wobei dies eine Herausforderungen gerade für die Lehrkräfte in der Berufsausbildung darstellt.

Angesichts der vorgenannten Hintergründe wird das Forschungsziel dieser Arbeit deutlich sein:

Welche Maßnahmen sollen ergriffen werden, um die Medienkompetenz von Lehrkräften in den chinesischen Berufsschulen zu verbessern, damit diese kompetent sind, sich den Entwicklungen der Lehr- und Lernumgebungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie anpassen zu können?

Um diese Hauptforschungsfrage beantworten zu können sollen im Rahmen der vorgelegten Arbeit die Medienkompetenz der Lehrkräfte in der chinesischen Berufsschule untersucht, deren aktueller Stand analysiert und die wesentlichen Einflussgrößen herausgefunden werden. Um die konkreten Entwicklungsstrategien zur Förderung Medienkompetenz der Lehrkräfte vorschlagen zu können sollen die o.g. Befunde mit den erfolgreichen Erfahrungen der Medienerziehung in Deutschland verglichen werden.

0.2 Methodische Überlegung und Forschungsdesign

0.2.1 Forschungsfrage und Ziel dieser Arbeit

Nachdem die Hauptfragestellung und das Forschungsziel dieser Arbeit erörtert wurden, muss nun näher ausgeführt werden, mit welchen Methoden die praktische Realisierung der Arbeit erfolgen soll. Angesichts des oben definierten Hauptforschungsziels lässt sich zuerst ergänzende Forschungsfrage wie folgt ableiten:

Welche Einflussgrößen wirken auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte in chinesischen Berufsschulen?

Um die Forschungsfrage zu lösen sowie dem Forschungsziel gerecht zu werden, werden im Folgenden Teilziele und damit verbunden Teilfragen formuliert. Damit kann zudem den Leser_Innen eine bessere Orientierung im Forschungsprozess

ermöglicht werden:

- 1. Ziel: Begriffsbestimmung und theoretische Grundlagen der Arbeit*
- 2. Ziel: Beschreibung des chinesischen Bildungs- und Berufsbildungssystems*
- 3. Ziel: Medienumgang der Jugendlichen in China und Deutschland erläutern*
- 4. Ziel: Darstellung des Forschungsstands in diesem Feld in Deutschland*
- 5. Ziel: Formulieren von Fragebogen und Interview und Durchführen der Datenerhebung damit*
- 6. Ziel: Zusammenfassung der Befunde zu Mediennutzung und Medienkompetenz bei Lehrkräften in der chinesischen Berufsschule*
- 7. Ziel: Mediengestaltung und Medienbildung in der chinesischen Berufsschule*

Im Hinblick auf diese Zielformulierung werden die unten genannten differenzierten Teilfragen zu Lernen und Forschung behandelt:

- *Wie haben die Medien die Lehr- und Lernumgebungen bzw. Lehr- und Lernformen verändert?*
- *Was versteht man unter Medien, Kompetenz sowie Medienkompetenz?*
- *Was sind die Bereiche und Dimensionen von Medienkompetenz?*
- *Welche Forschungsergebnisse in diesem Bereich sind in Deutschland vorhanden?*
- *Wie benutzen die Lehrkräfte die Medien persönlich?*
- *In welchem Ausmaß benutzen die Lehrkräfte Medien im Unterricht?*
- *Welche Ansätze beherrschen die Lehrkräfte (bzw. haben sie nicht beherrscht), über welche Kenntnisse und Fertigkeiten bzgl. Medien und Informationstechnologien verfügen sie?*
- *Wie engagieren sich die Lehrkräfte in ihrem medienpädagogischen Handeln?*
- *Welche Gestaltung von Medien und Informationstechnologien steht in der Schule zur Verfügung?*
- *In welchem Ausmaß fördert die Schule diesen Bereich?*

0.2.2 Empirische Untersuchung

Nachdem die Fragestellung und Forschungsziel dieser Arbeit erörtert wurden, muss

nun näher ausgeführt werden, mit welchen Methoden die praktische Realisierung der Arbeit erfolgen soll. Zur Wahl der Forschungsmethodik sollten darüber berücksichtigt werden ob diese dem Status der Forschungsfrage und dem Erkenntnisstand Rechnung tragen. Beide, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, müssen dem Forschungsgegenstand in höchstem Maße gerecht werden (Heidenreich 2008, S.20).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden sowohl die Methoden der Inhalts- und Dokumentenanalyse als auch die Fragebogenmethode und ein leitfadengestütztes Interview entworfen und genutzt, wobei die erstgenannten Methoden für eine deutschlandweite sowie weltweite Analyse und die letztgenannte Methode für China verwendet werden. Es wird zum Forschungsstand durch Inhalts- und Dokumentenanalyse sowie zur theoretischen Begründung der Notwendigkeit medienpädagogischer Kompetenzen bei Lehrern und zu schulischer Medienbildung recherchiert. Zugleich wurde auch Vergleich der Stand in beiden Länder mit Hilfe erstgenannter Methoden erreicht. Zur Ermittlung der Medienkompetenz bzw. medienpädagogischen Kompetenz der Lehrer in der chinesischen Berufsschule, einschließlich Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrung der Lehrer im Medienumgang, dem Einsatz der Medien durch Lehrkräfte, der Thematisierung von Medien, den technischen Bedingungen in der Schule, dem Austausch im Kollegium und der Lehrerbildung in diesem Bereich usw., sind eine standardisierte Befragung und ein leitfadengestütztes Interview als empirische Teile der vorliegenden Arbeit vorgesehen. Dabei können mit Hilfe der schriftlichen Befragung im Hinblick auf die Forschungsfrage zahlreiche statistische Daten und verschiedene Wirkungszusammenhänge der Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz der Lehrenden nachgewiesen und überprüft werden, während die Interviews mit weniger standardisierten, offenen und weniger Verfahren durchgeführt werden und damit den untersuchten Person mehr Freiraum bei ihren Aussagen geben.

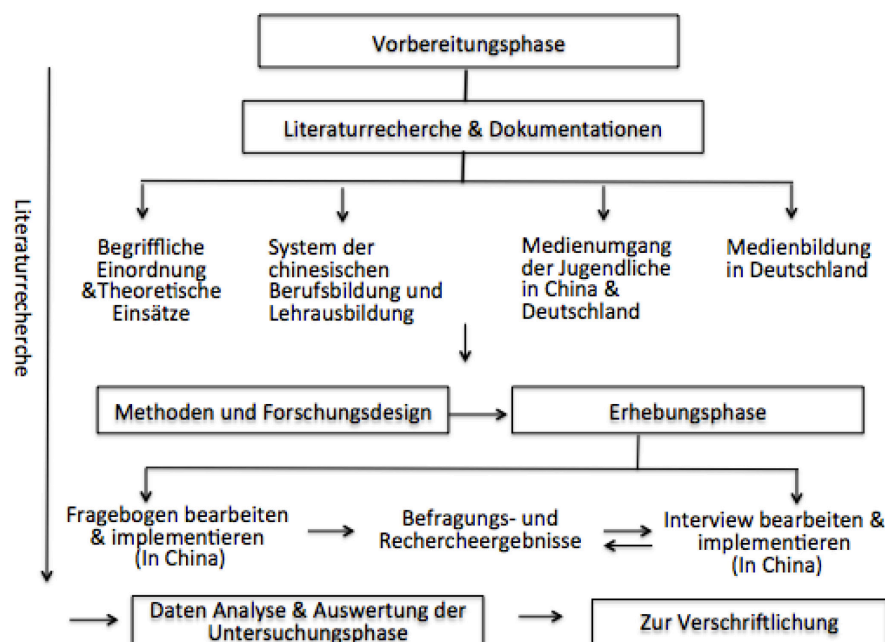
Um für den Fragebogen sowohl die wissenschaftliche Qualität als auch dessen praktische Durchführbarkeit sicherzustellen wurde der Fragebogen unter dem Titel „Medienkompetenz der Lehrkräfte in chinesischen Berufsschulen“ basierend auf den bereits von anderen Forscher_Innen in China und Deutschland implementierten Fragebögen entwickelt.

Alle in der vorliegenden Studie Befragten kamen vor allem aus den durch das

chinesische Bildungsministerium organisierten Aus- und Fortbildungsprojekten. Jedoch stammten die Befragten aus verschiedenen Regionen Chinas, wobei sichergestellt wurde, dass eine beinahe gleichmäßige geographische Verteilung vorliegt, weil diese über 25 Regionen bzw. Provinzen fast alle Provinzen Chinas umfasst. Zur Ergänzung des Fragebogens wurden anschließend sechs Lehrerinnen bzw. Lehrer aus unterschiedlichen Berufsschulen in Stadt Nanjing interviewt.

Weitere Informationen zum Design der Forschungsmethodik und dessen Implementierung finden sich im Kapitel 4 „Methodik“. Insgesamt soll das Vorhaben, wie in folgender Abbildung 1 dargestellt, methodisch durchgeführt werden.

Abbildung 1: Methodische Überlegung und Forschungsdesign dieser Arbeit



0.3 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist kapitelweise strukturiert, wobei die Inhalte den Kapiteln wie folgend zugeordnet sind:

- 0. *Kapitel Einleitung*: In der „Einleitung“ geht es einerseits darum, die Motivation zur Forschung, die Forschungsfrage und das Forschungsdesign zu erläutern. Andererseits werden der Ablauf der Arbeit erläutert und auch die Kapitel zugeordnet. In der „Einleitung“ wird die gesamte Arbeit detailliert

geplant.

1. *Kapitel Begriffliche Einordnung:* In diesem Teil werden zunächst die dem Begriff der Medien zugehörigen Konzepte und Begriffe bzw. Definitionen beschrieben. Die begriffliche Einordnung bietet zudem erste Gedanken und Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung.
2. *Kapitel Medienbildung in der deutschen Schule:* In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Medienbildung in der deutschen Schule erläutert. Dazu werden die Infrastruktur in der Schule, die Medienkompetenz der Lehrer und die Lehrerbildung im Medienbereich zusammengefasst.
3. *Kapitel Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte:* In diesem Kapitel geht es um die theoretischen Ansätze der Forschung und Arbeit. Es werden zunächst beide Konzepte und Inhalte in Bezug auf Medien und Medienkompetenz detailliert vorgestellt, anschließend die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit formuliert.
4. *Kapitel Berufsbildung und Medien:* Angesichts des Forschungsfelds der Arbeit ist es erforderlich, einerseits zunächst das chinesische Berufsbildungssystem sowie das System der Lehreraus- und Fortbildung zu erläutern. Zweitens werden Medien in der Berufsschule bzw. Berufsbildung dargestellt. Drittens werden der Medienumgang von Schüler_Innen an beiden Orten der Untersuchung in China und Deutschland behandelt.
5. *Kapitel Methodik:* Für die vorangehend formulierten Forschungsfragen erfolgt die Planung einer geeigneten qualitativen sowie quantitativen Forschungsmethodik, die dann im Rahmen diese Arbeit durchgeführt werden kann. Als Grundlage dafür werden Fragebogen ausgewählt und angepasst und ein Interview entwickelt.
6. *Kapitel Ergebnisse:* Nachdem die Durchführung der Untersuchung nämlich Fragebogen und Interview, wurden nächst Schritt die Daten statistisch analysiert und die Einflussgrößen der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte in chinesischen Berufsschulen herausgefunden.
7. *Kapitel Zusammenfassung und Diskussion:* Im abschließenden Schritt werden

die Analyse der Daten sowie die Empfehlungen für Maßnahmen zur Förderung der Medienkompetenz der chinesischen Lehrkräfte in Berufsschulen insgesamt vorgestellt.

Zur besseren Lesbarkeit der Arbeit werden einige Verzeichnisse ergänzt, umfassend ein Literaturverzeichnis, ein Abbildungs- und ein Tabellenverzeichnis. Den Abschluss der Dissertationsschrift bildet ein Anhang mit weiteren Materialien wie z.B. Fragebögen.

Kapitel 1 Begriffliche Einordnung

In diesem Kapitel werden einige grundlegende Prinzipien sowie Definitionen eingeführt. Zunächst werden die Termini „Medien“ und „Neue Medien“ defintitorisch eingegrenzt. Vor allem müssen ihre Bezüge zum Kommunikation und Pädagogik geprüft und der Forschungsgegenstand geklärt werden. Danach werden noch andere Termini, „Kompetenz“ bzw. „Medienkompetenz“ untersucht und definiert. Dies ist insbesondere deswegen relevant da ein einheitliches Verständnis des Terminus „Medienkompetenz“ in der Fachliteratur nicht auszumachen ist. Insofern ist es für diese Arbeit notwendig, einige dieser Definitionen näher zu erörtern.

1.1 Einführung

Alle Menschen, ob jung oder alt, egal in welcher Art von Beruf sie arbeiten und wo sie aufwachsen und leben, benötigen heute Medienkompetenz. Wer ohne Medienkompetenz lebt, wird zu der Feststellung kommen, dass viele Dinge im Leben unbequem sind. So ist beispielsweise die Funktion der „Kommunikation“ ein Merkmal von Medien in der Art, dass ohne Medienkompetenz eine Kommunikation mit anderen Personen weder rechtzeitig noch wirksam erfolgen kann. Zudem wird argumentiert, dass ohne Medienkompetenz mediale Angebote nicht verantwortungsvoll genutzt und bewertet werden können (Goderbauer-Marchner, 2011, S.7-9).

Das Konzept „Medienkompetenz“ erhielt und erhält seitens Wissenschaftlerinnen/en eine große Aufmerksamkeit. Die umfangreiche und weiterhin wachsende Menge an fachwissenschaftlicher Literatur zu diesem Konzept ist ein Hinweis, der diese Beobachtung stützt. So finden sich bereits bei einer Recherche nach dem Begriff „Media Literacy“ als Suchworte in Google ca. 16.300.000 Treffer entsprechender Webseiten, Artikel und Bücher. Viele der mit diesem Begriff verbundenen Konzepte, wie „Media Literacy Education“, „Media Literacy Concepts“ und „Media Literacy

Definitions“, etc., können als weiteres Indiz für die thematische Vielfalt, d.h. konzeptuelle Differenzierung gelten. Medienkompetenz ist jetzt ein nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in Bildungspraxis und teils sogar allgemein bekanntes Konstrukt. So erscheinen häufig populärwissenschaftliche Argumentationen zu Fragen rund um die Rolle der Medienkompetenz in unserem täglichen Leben. Dabei wird die Medienkompetenz als ein großes und komplexes Konzept sichtbar, dem unterschiedliche Bedeutungen bzw. viele verschiedene Anwendungskontexte durch unterschiedliche Akteursgruppen wie Wissenschaftler, Pädagogen, Bürger und Politiker sowie vielfältige andere Fachkräfte aus verschiedenen Perspektiven zugeordnet werden können.

Von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus hat jede Wissenschaftler/in sowie Forschungsgruppe ihre eigene Perspektive um die Medienkompetenz zu definieren. James Potter hat die zahlreichen Definitionen der Medienkompetenz von 7 „Scholars“ sowie 16 „Citizen Action Groups“ in der vergangenen zwei Jahrzehnten zusammengefasst (Potter, 2010, S.676-678). Obwohl verschiedene Wissenschaftler Medienkompetenz vor dem Hintergrund unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte und -perspektiven umfangreich definiert haben, konnte bisher keine einheitliche Interpretation erreicht werden hat. Allerdings sollten drei wichtige Schlüsselfragen bei der Erforschung dieses Themas und der damit verbundenen Forschungsgebiete beachtet werden nach (Potter, ebd.). Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die erste Schlüsselfrage ist *What is the media? Es geht* zunächst darum zu wissen, auf welche Gegenstände wir unsere Aufmerksamkeit richten sollten. Der erste Schritt in einer Studie sollte sein, den Forschungsgegenstand deutlich sicher zu definieren. Bei „Medien“ und dem Begriff „Medienkompetenz“ sollte es sich weder um bestimmte Medienformen, wie Fernseher und Computer usw. handeln noch um die Bedeutung der Medien. Bei „Medien“ wie sie hier gemeint sind, sollten die unterschiedlichen Medienformen als Forschungsgegenstände untersucht werden.

“Media education is concerned with the full range of media, including moving image media (film, television, video), radio and recorded music, print media (particularly newspapers and magazines), and the new digital communication technologies. It aims to develop a broad-based ‘literacy’, not just in relation to print, but also in the

symbolic systems of images and sounds” (Buckingham, 2001).

Es besteht kein Zweifel, dass eine der zahlreichen Medienformen bzw. Medien sowie Medienprodukte einschließlich Druckmedien, digitalen Medien und heutigen Neuen Medien, innerhalb einer kurzen Zeit aufgetaucht und produziert worden sind. Einige Wissenschaftler konzentrieren sich auf eine bestimmte oder mehrere Medienformen. Jede Studie, die sich nur auf eine einzige oder einige ausgewählte Medienformen richtet, kann jedoch nicht die universelle und umfassende Bedeutung der Medienkompetenz darstellen. Zudem wurden in den letzten zehn Jahren, einhergehend mit der Digitalisierung, viele Medien miteinander verschmolzen. Studien haben herausgefunden, dass die Unterschiede zwischen Massenmedien in diesem Fall relativ unwichtig sind im Vergleich mit den Gemeinsamkeiten (Potter, 2010, S. 679). Insofern sollten man den Schwerpunkt der Forschung gerade nicht auf eine einzelne Art von Medien richten, sondern diese in allen Formen bzw. Arten von Medien aus einer allgemeinen Perspektive untersuchen.

Die zweite Schlüsselfrage lautet: *What do we mean by literacy?* Zahlreiche intensive Diskussionen zu dieser Frage haben die Wissenschaftlerinnen/en auch durchgeführt. Wie die erste Schlüsselfrage, Wissenschaftlerinnen/en haben ihre eigene Ansicht vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Ausgangs- sowie Forschungsschwerpunkte. So betonen einige, dass Medienkompetenz als grundlegend in Bezug auf die zunehmenden Fertigkeiten anzusehen ist, während andere sich interessieren für Medienkompetenz mit ihren politischen, gesellschaftlichen sowie kulturbezogenen Funktionen und Einflüssen interessieren. Insgesamt handelt es sich bei Kompetenz bzw. Literacy um ein umfangreiches Konzept.

Die dritte Schlüsselfrage untersucht: *What should be the purpose of media literacy?* Auch zu dieser Schlüsselfrage hat Potter (2010) die verschiedenen Auffassungen von Wissenschaftlern zusammengefasst. Drei Ziele sollten dementsprechend beachtet werden: Erstens ist ein großer Teil der Wissenschaftler wie *Anderson, Buckingham* und *Hobbs* der Meinung, dass das Ziel darin besteht, das Leben des Einzelnen in irgendeiner Weise zu verbessern - in der Regel, indem sie mehr Kontrolle darüber übernehmen, was die Medien bewirken. In diesem Fall dienen Medien dem Einzelnen. Zweitens konzentrieren sich einige Wissenschaftler wie *Aufderheide, Brown* und *Masterman* darauf, dass Medienkompetenz große Wirkungen auf den Lehrplan

(Educational Curriculum) ausübt. So wurde herausgefunden, dass der Einsatz der Medien im Unterricht hilfreich ist. Deswegen werden Medien immer häufiger und umfangreicher im Schulunterricht eingesetzt. Seitdem ist das Thema „Medien im Unterricht“ zu einem wichtigen Forschungsgebiet geworden. Die dritte Gruppe wiederum argumentiert, dass Medienkompetenz noch einen Zweck in der sozialen Aktivität hat. Es steht derzeit außer Zweifel, dass Medienkompetenz multi-dimensional ist, diese Dimensionen letztlich doch miteinander verbunden und komplementär sind.

Angesichts der komplexen und vielfältigen Konzepte der Medienkompetenz ist eine Begriffsklärung zunächst notwendig, um im Ergebnis weiter sinnvoll mit diesem Begriff operieren zu können.

1.2 Medien

Der Begriff „Medienkompetenz“ setzt sich aus „Medien“ und „Kompetenz“ zusammen. Um diese Wort besser zu verstehen, ist es nötig, die Bedeutung von „Medien“ und „Kompetenz“ zu erkennen. Was sind „Medien“? Medien ist der Plural der „Medium“. Der Begriff Medium ist ein substantiviertes Neutrum des lateinischen Adjektivs „medius“ und bezeichnet eine Vielzahl von Mitteln (bpb, 2010, S. 4). Im Duden Fremdwörterbuch werden Medien mit der Bedeutung als „jedes Mittel, das der Kommunikation und Publikation dient, besonders Presse, Funk und Fernsehen“ erklärt (Hoffmann 2003, S.13). Nach Buckingham handelt es sich bei „Medium“ um „*an intervening means, instrument or agency: it is a substance or a channel through which effects or information can be carried or transmitted*“. Ein Medium ist etwas, das wir verwenden, wenn wir mit Menschen indirekt kommunizieren wollen, anstatt persönlich oder face-to-face Kontakt aufzunehmen (Buckingham 2003, S.3). Je nach Verwendungszweck umfassen Medien eine Vielzahl von verschiedenen Formen. Das Wort „Medium“ kann einfach im engeren Sinne als die technischen „Mittel“ verstanden werden, die zur massenhaften Verbreitung von Aussagen an eine Vielzahl von Personen geeignet sind. In diesem Fall umfasst dies Presse, Film, Fernsehen, Radio, Kamera, Internet, CDs, DVDs, Sozial Network-Websites, Video und andere Formen

von Online-Publishing. Neben dem engeren Sinne dieses Begriffs ist es auch möglich, eine institutionelle Bedeutung darunter zu verstehen. Dabei geht es um die Organisationen, die die Botschaften der Massenkommunikation produzieren wie z.B. Rundfunkanstalten und Verlage (bpb, 2010, S.4).

Am häufigsten erfolgt die Klassifizierung von Medien in Form von traditionellen Medien (wie Bücher, Printmedien, Fernsehen, Radio, Movies) versus neuen Medien (wobei die jeweils aktuelle Technologie als neu gebraucht wird, insofern zum Zeitpunkt der Erstellung der Dissertation Medienformen wie Internet, Multimedia, Online-Plattform usw.). Das Konzept von Medien ist stets in Expansion, so dass ein anderer Weg zum Verständnis des Begriff von Medien vielfältige Definition ermöglicht. Nach Pross (Meyen, 2005, S.229) werden die Medien in drei Arten unterteilt und dementsprechend definiert: primäre, sekundäre, und tertiäre Medien. Er bezeichnete primäre Medien als die Medien des menschlichen Elementarkontakts, insbesondere Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. Auf der Ebene der Kommunikation mit primären Medien benötigen beide, Empfänger und Sender, keine Geräte. „Sekundäre Medien“ (d.h. Schreibmedien, Rauchzeichen, Plakate und Druckmedien) erfordern hingegen nur auf der Seite der Produzenten technische Geräte, nicht aber beim Empfänger. Sogenannte „Tertiäre Medien“ sind folgerichtig diejenigen, die auf beiden Seiten des Kommunikationsprozesses technische Mittel erfordern (bspw. die Telekommunikation oder elektronische Massenmedien einschließlich des Personal Computers) (ebd. S. 230).

Entsprechend der jeweiligen Perspektive unterscheidet man den Medien-Begriff als kulturphänomenologischen, kommunikationswissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen sowie kultur- und sozialpädagogischen verortet. Für jedem dieser Bereiche konzentrieren sich die Medien auf unterschiedliche Bedeutungen und Medienformen (Hoffmann, 2003, S.14-15):

- *„Beim kulturphänomenologischen Medienbegriff wird das Medium als materielle Zeichenträger betrachtet. Jedes Zeichen kann sodann selbst die Sprache als Medium angesehen werden. Theorien dafür finden sich in der Semiotik und diversen Zeichen- und Symboltheorien.*
- *Im kommunikationswissenschaftlichen Kontext bezieht sich „Medium“ auf die Massenmedien, insbesondere auf Buch, Presse, Film, Radio, Fernsehen usw. - aber auch auf Schallplatte, Foto, Kassette, Video, Kamera bis hin zum Computer. Die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft bieten theoretische Bezüge für diesen Medienbegriff.*

- *Medienbegriff im pädagogisch-didaktischen Perspektiv bezieht sich auf die Objekte, die um Lehr- und Lernzwecken zu dienen: Tafel, Schreibstifte, Projektor, Gestaltungsmaterialien... Medien werden didaktisch eingeordnet, gezielt und geplant pädagogischen Zielen und Inhalten zu- oder untergeordnet. Theoretisch Bezug dafür ist die Theorie der Didaktik bzw. der Mediendidaktik.*
- *Ein kultur- und sozialpädagogischer Medienbegriff konzentriert sich auf die kreativen Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, Spiel, künstlerisches Gestalten u.a. Bezugsdisziplinen sind hier Fachdisziplinen wie Musik-, Kunst-, Theaterpädagogik.“*

Tabelle 1: Dimensionen des Medienbegriffs

Medienbegriff		
Kulturphänomenologisch	Publizistisch/ kommunikationswissenschaftlich	Pädagogisch/ didaktisch
Medium=materieller Zeichenträger	Massenmedien / techn. Medien / Telekommunikation	Hilfsmittel
Wahrnehmungserziehung / Kreativitätsförderung; Praktische Medienarbeit	Aufklärung; Medienerziehung; Öffentlichkeitsarbeit; prakt. Medienarbeit	Intentionale Medienverwendung prakt. Medienarbeit
Ästhetik & Kommunikation	Medienpädagogik im engeren Sinn	Mediendidaktik
(sozial-)pädagogischer Medienbegriff		
Ziel: Förderung kommunikativer Kompetenz und Kreativität mit und gegenüber Medien		

Quelle: Hoffmann, 2003, S.15

Als ein wichtiger Teil unserer Gesellschaft steht Bildung in Wechselwirkung mit Medien. Immer weitere neue Anwendungen und Nutzungsformen sozialer Medien wie die digitalen Medien sowie die damit verbundenen Dienste ermöglichen uns den Zugang zu Wissen in Form von immensen Datenmengen, deren Verfügbarkeit uns früher nicht einmal vorstellbar erschienen ist. Die Digitalisierung der Arbeitswelt führt dazu dass sich die bestehenden Berufe verändern und völlig neue Berufe entstehen. Die Medien bzw. neuen Medien bieten enorme Potentiale nicht nur in der allgemeinen Bildung sondern auch in der Aus- und Weiterbildung. Digitale Medien schaffen neue Möglichkeiten der Interaktivität und Vernetzung. Neue Formen der Kooperation und Kommunikation wie neue, effektive Wege der Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten sind möglich. Die Nutzung der digitalen Medien in der beruflichen Bildung erleichtert das aktive Gestalten des eigenen Lernprozesses durch kooperatives mit- und voneinander Lernen ebenso wie durch deren weitgehend von Zeit und Ort unabhängige Einsetzbarkeit. Deswegen muss die berufliche Bildung auf diese neuen Anforderungen flexibel reagieren (BMBF 2014, S.4).

1.3 Neue Medien

Neben den traditionellen Medien müssen auch neuen Medien berücksichtigt werden. Die Medienlandschaft und die technische Innovationen verändern und entwickeln sich immer rasanter. Der Terminus Neue Medien ist in diesem Zusammenhang erstmals in den 1970er Jahren als feststehende Bezeichnung aufgekommen (Hüther 2005, S.345-346), bezog sicher seinerzeit aber noch nicht auf Computer und Internet. Seit den 1970er Jahren wird „Neue Medien“ hauptsächlich als Sammelbegriff für neue entstandene Kommunikationsmittel im Bereich der Individual- und Massenkommunikation verwendet, zuerst auf Fernsehen und Telefon. Eigentlich ist der Begriff „neue Medien“ also längst nicht mehr „neu“, weil dieser bereits viele Jahre genutzt wird und die Technologien entsprechend älter geworden sind. Das Adjektiv „neu“ gilt relativ gegenüber als „alt“. Der Unterschied zwischen „neuen“ und „alten“ Medien konzentriert sich nicht auf der Erscheinungszeit der Medienform, sondern auf den unterschiedlichen Kommunikationsformen und -inhalte (Sander, Gross & Hugger 2008, S.407). Nach der Entstehung und rasanten Entwicklung der Computer und des Internets war das Netzwerk erstmals in den 1990er Jahren zu einem Synonym für neue Medien geworden. So scheint es, dass wenn von neuen Medien die Rede war, die Menschen automatisch an ein Netzwerk im Sinne des Internet dachten. Allerdings ist es nicht korrekt, zu sagen, dass neue Medien ein Netzwerk sind. Während die Zeit voranschreitet, verändert sich die Technologie und die Informatik ersetzt durch informationstechnologische Innovationen eine wachsende Zahl von Medienformen, erlaubt eine neuartige Verbreitung und digitalisiert die Inhalte. So erscheinen, beispielsweise digitales Fernsehen, Auto-Fernsehen, elektronische Displays usw. und erst der Blick auf die Effizienz der Medien bietet sich als Unterscheidungskriterium zwischen den „Neuen“ und den „Alten“ Medien an (Klimsa 1993, S.31-32):

„(...) neue Medien sind, wie die alten, Mittler im Prozess der Speicherung, Verarbeitung und Übermittlung von Information mit der Aufgabe, diese Funktion für immer mehr Information in immer kürzerer Zeit wahrnehmen zu können; gleichzeitig können diese Informationen auch immer mehr Menschen zugänglich gemacht werden.“ (ebd. S.32)

Neue Medien beziehen sich bisher vor allem auf elektronische, digitale und interaktive Medien, die Daten in digitaler Form übermitteln oder speichern, beispielsweise für E-Mail, DVDs, das World Wide Web, Internet, Computer, Multimedia, Online-Spiele usw. So schreibt zum Beispiel Hüther:

„Bei der gängigen Begriffsstimmung Neue Medien stehen bisher vor allem technische Aspekte und die dadurch neu erschlossenen Nutzungsbereiche sowie ihr alltagsrelevanter Gebrauchswert im Vordergrund. Der Begriff verlangt aber nach einer Bestimmung, die die Peripherie der vordergründigen technischen und anwendungsbezogenen Definitionsebene durchstößt und die dahinter liegenden kommunikativen und sozialen Implikationen ebenso sichtbar macht wie die ökonomischen und medienpolitischen Bedingungen, unter denen die Neuen Medien entstehen und funktionieren.“ (Hüther 2005, S.346)

Zusammenfassend ist zu betonen, dass Medien als Mittel, Instrument oder Werkzeug zur Darstellung und Verbreitung von Informationen dienen (Hoffmann 2003, S.16). Nach den pädagogischen und didaktischen Aspekten können Medien auch so bedeutsam den Lehr- und Lernprozess dienen und unterstützen. Während die vielfältigen Begriffe und Konzepte der Medien sowie die weitreichenden Formen, von „Medien“ sich weiter ausbreiten, ist es erforderlich diese darauf zu beschränken, so wie ich diese weiter in dieser Arbeit und Untersuchung verwende. Das Item „Medien“ hier nicht auf eine bestimmte Art von Medien begrenzt werden, sondern beschreibt worauf sich die gemeinsamen Medienformen im engeren Sinne beziehen: insbesondere auf Lehr- und Lernmedien wie Literatur, Zeitungen/Magazine, Fernsehen, Projektor, Computer, Internet usw.

1.4 Kompetenz

Der Kompetenzbegriff hat Hochkonjunktur. Im allgemeinen Sprachgebrauch wurde dem Begriff Kompetenz zwei Bedeutungen zugekommen:

1. Kompetenz als Bezeichnung eines Zuständigkeitsbereichs, der mit bestimmten Verantwortungen und Entscheidungsbefugnissen verbunden ist;

2. *Kompetenz als eine umfassende Qualifikation, die benötigt wird, um den Anforderungen in einem bestimmten Bereich gerecht zu werden* (Albrecht 2004, S.15-16)

In Verbindung mit dem Medieneinsatz im Bereich der *Bildung* wird der Begriff *Medienkompetenz* geprägt. Der Begriff „Medienkompetenz“ ist eine Übersetzung des aus der „angelsächsischen Fachpresse bekannten Terminus **information literacy**“.

(Simon, 2003, S.3) Aber es ist irreführend, „*literacy*“ im Deutschen als Wort „*literarisch*“ zu übersetzen. Neben der vorwiegenden Vorstellung wie belesen, kenntnisreich o.ä. in einer meist geisteswissenschaftlichen Literatur, bedeutet *Literacy* im Englischen mehr. *Literacy* bezieht sich auch auf die Begriffe „Bildung“ im Sinne von ‚gebildet sein‘, beinhaltet aber auch die Konnotation, Lesen und Schreiben zu können (ebd. S.3). „*Information literacy*“ wurde von UNESCO im Rahmen des *Information for All Programme* (IFAP) veröffentlicht. „*Information literacy*“ umfasst die Fähigkeiten der Menschen (Catts & Lau, UNESCO 2008, S.7):

- *Recognise their information needs;*
- *Locate and evaluate the quality of information;*
- *Store and retrieve information;*
- *Make effective and ethical use of information, and*
- *Apply information to create and communicate knowledge.*

Das UNESCO-MIL (Media and Literacy Information) Curriculum und der Kompetenzrahmen vereinen zwei Bereiche, die *Media Literacy* und die *Information Literacy*, unter einem Oberbegriff: *Media- and Information Literacy*. Es bewegt sich von dem, was die Terminologie spezifisch bedeutet, zu einer einheitlichen Vorstellung, die Elemente von *Media Literacy* und *Information Literacy* verkörpert sowie auch die Aufgaben und Ziele der MIL vermittelt.

Tabelle 2: Key Outcomes/Elements of Media and Information Literacy

Information Literacy

Define and articulate information needs	Locate and access information	Assess information	Organize information	Make ethical use of information	Communicate information	Use ICT skills for information processing
---	-------------------------------	--------------------	----------------------	---------------------------------	-------------------------	---

Media literacy

Understand the role and functions of media in democratic societies	Understand the conditions under which media can fulfill their functions	Critically evaluate media content in the light of media functions	Engage with media for self-expression and democratic participation	Review skills (including ICTs) needed to produce user-generated content
--	---	---	--	---

Auf der einen Seite betont *Information Literacy* die Bedeutung des Zugangs zu Informationen und die Bewertung und ethische Nutzung dieser Informationen. Auf der anderen Seite betont die *Media Literacy* die Fähigkeit, Medien-Funktionen zu verstehen, zu bewerten, wie diese Funktionen durchgeführt werden und rational mit Medien zur Selbstdarstellung zu engagieren. Zwei Denkschulen über die Beziehung zwischen diesen konvergierenden Bereichen haben sich herausgebildet – die der *Media Literacy* und die der *Information Literacy*. Für die Vertreter der Schule der *Information Literacy* lässt sich die *Media Literacy* subsumieren, während für andere *Information Literacy* nur ein Teil der *Media Literacy* ist, die hier als eine weiterer Bereich berücksichtigt wurde.

Weltweit verwenden viele Organisationen den Begriff der *Media Education* (ME), die dann beide Konzepte *Media Literacy* und *Information Literacy* beinhaltet. Durch den Verwendung des Begriffs *MIL* versucht die UNESCO, die unterschiedlichen Vorstellungen vor dem Hintergrund der *converging delivery platforms* zu harmonisieren (Wilson, Grizzle & Tuazon etc. 2001, S.17-19).

Im Deutschen wird mit dem Begriff Medienkompetenz eher die funktionale Beherrschung der Medien assoziiert und damit die Vorstellung, dass ein kluger Umgang mit den Medien die Kompetenz im Umgang mit den Informationen vermittelt. Zusammenfassend wurde Kompetenz definiert als:

„Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S.5)

Der Medien-Kompetenzbegriff unterscheidet sich bisher grundlegend von dem in der Medienpädagogik gebräuchlichen Kompetenzbegriff. Wegen des raschen Wandels im Bereich unserer globalen kulturellen Umfelds und der Rolle von „Kompetenz“ bei der Verbesserung der persönlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung, wird das Konzept der Kompetenz jetzt mehrfach erweitert um die digitalen, optischen und elektronischen Medien und beinhaltet auch die Populärkultur, wie er von Dieter Baacke (1998) in die medienpädagogische Diskussion eingeführt wurde. Gegenüber den Vorgängern bieten die übergreifenden digitalen Medien und Netzwerke enorme Potentiale und die diesen zuzuordnende Kompetenz bezieht sich auf mehrere Inhalte:

„Kompetenz: es geht um mehr als nur die Fähigkeit, eine neue Technik (etwa den online-geschalteten Computer) handhaben zu können; verbunden ist diese technisch-praktische Fertigkeit mit dem Vermögen der Menschen, sich Gedanken über etwas zu machen, kritische Argumente zu formulieren, aber auch mit Hilfe von Lektüre Genußfähigkeit zu erlangen...“ (ebd. 1998)

Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit, komplexe Anforderungen zu erfüllen, indem sie auf die Mobilisierung und psychosoziale Ressourcen (einschließlich Fertigkeiten und Einstellungen) in einem bestimmten Kontext. Der Rahmenkonzept für Schlüsselkompetenz des DeSeCo (OECD 2005, S. 5) Projekts betont den Rolle „Kompetenz“ in heutigen Leben, Lernen und Arbeiten und klassifiziert solche Kompetenzen in drei Kategorien:

*“**First**, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information-technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand such tools well enough to adapt them for their own purposes - to use tools interactively. **Second**, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups. **Third**, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously.”* (ebd. S. 5)

Zumeist orientierten die medienpädagogischen Konzepte und die medienpädagogischen Praxis sich an Medientechnik bzw. Mediengestaltung.

Medienkompetenz ist die Fähigkeit, Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire aktiv einzusetzen, auf dieser Sicht ist Medienkompetenz eine Teildimension der Handlungs- und Kommunikationskompetenz und wendet sich insbesondere dem elektronisch-technischen Umgang mit aller Art von Medien zu. Deswegen müssen Kompetenzmodelle in diesem Fall medienübergreifend und entwicklungs offen konzipiert werden (Wagner, S.3).

1.5 Medienkompetenz

Als Schlüsselqualifikation ist der Erwerb von Medienkompetenz ein wichtiges Ziel der Medienbildung in der Schule. Auf der Tagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon haben die Staats- und Regierungschefs der europäischen Länder den Aktionsplan E-Learning beschlossen. Dabei wurde auch die Rolle der Medienkompetenz betont und wie folgt definiert:

„Während bei der digitalen Kompetenz vor allem die Handlung neuer Tools im Mittelpunkt steht, geht es bei der Medienkompetenz, wie sie im Folgenden beschrieben wird, um die sinnvolle und verantwortliche Nutzung dieser – in immer größerem Umfang verfügbaren – Tools in allen Gesellschaftsschichten und Lebensbereichen. Bei der digitalen Kompetenz steht der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit neuen Technologien im Mittelpunkt, die in der Bildung, bei der Arbeit, in der Freizeit und insbesondere für die aktive Bürgerbeteiligung eine entscheidende Rolle spielen. Medienkompetenz ist dagegen ein mehr allgemeiner Begriff, der sich auf verschiedene Aspekte des Umgangs mit Bildern und Informationen bezieht, die durch die neuen Technologien in nie da gewesener Weise an Faszination und Einfluss gewonnen haben.“ (Merkt & Schulmeister 2004, S.113)

Zur gesellschaftlichen Bedeutung und politischen Begründung der Medienkompetenz müssen wir im Ergebnis dieser Entscheidung keine weitere Diskussion führen. Jedoch erscheint es vor einer empirischen Bearbeitung der Fragestellung und der Durchführung einer entsprechenden Untersuchung notwendig, den Begriff „Medienkompetenz“ im Sinne dieser auf E-Learning, Medienbildung und

Medienpädagogik bezogenen Bedeutung zu definieren.

1.5.1 Klärung medienpädagogischer Fachbegriffe

Das Wort „Medienkompetenz“ ist ein Leitbegriff im deutschen Sprachraum. Mit verschiedenen Entwicklungsphasen und Umwelten sowie Systemen der Medien, wie Bildung und Kultur zwischen Ländern, wird es immer auch Unterschiede in der Definition der Medienkompetenz geben. Bereits 1999 untersuchen Frindte & Köhler die Kommunikation im Internet und sprechen in ihrem Modell zum computerbasierten Kommunikationsmanagement von Kompetenz als den „Prozessfähigkeiten“ (vgl. Frindte & Köhler 1999).

International erschienen sehr verschiedene Auffassungen und Aussagen darüber, was unter Medienpädagogik und damit zusammenhängend medienpädagogischen Fachbegriffen zu verstehen ist. Die Unterschiede zwischen verschiedenen Auffassungen und Auslegungen existieren etwa in Form von Missverständnissen und Problemen im interdisziplinären wie internationalen Diskurs. Zwar erscheint international keine vollkommene Einigkeit in der Verwendung und Definition medienpädagogischer Fachbegriffe, jedoch ist es nötig, die medienpädagogischen Fachbegriffen in verschiedenen Ländern anzuzeigen und zu deklarieren, um den Leserinnen und Lesern ein besseres Verständnis zu diesem Feld zu ermöglichen. Nachfolgend werden daher für einige Länder einschließlich Deutschland und China die häufigsten Auffassungen und Auslegungen zu medienpädagogischen Fachbegriffen vorgestellt.

Abbildung 2: Überblick über die Auslegung medienpädagogischer Fachbegriffe.

Deutschland

<Media Education> (nicht gleich *Medienerziehung*): Der Begriff <Media Education> wird zumeist dem (anglo-)amerikanischen Konzept der Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik gleichgesetzt; diese wird oft als eine zu verkürzte Sichtweise betrachtet.

<Medienerziehung>: Bezeichnung für die Vermittlung von Wissen über Medien (Medienkunde) und den Einsatz von Medien als Unterrichtsmittel (Mediendidaktik); teils synonym mit dem Begriff <Medienpädagogik> verwendet.

<Medienkompetenz>: Bezeichnung für die Fähigkeit, kritisch und selbstbestimmt mit Medien und Medieninhalten umzugehen; dies schließt den positiven Umgang mit affektiven Dimensionen der Rezeption ein.

<Medienpädagogik>: Bezeichnung für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik

China

<Media Literacy>: Bezeichnet für die Fähigkeit, Medieninhalten kritisch zu verstehen und zu analysieren, es beinhaltet die Fertigkeiten, Medien und Medieninhalten anzuwenden, um persönliche Leben und Gesellschaft zu entwickeln.

<Media Education>: ist eine Abkürzung für <Media literacy Education>, bezeichnet den Prozess des Lehrens und Lernens von Media Literacy. <Media Literacy> ist das Ziel und Ergebnis der <Media Education>.

<Media Literacy Education>: synonym mit dem Begriff <Media Education> verwendet

<Information Literacy> und <Information Literacy Education>: Bezeichnet für die Fähigkeiten, Information zu erwerben, zu kommunizieren, zu verarbeiten und zu verwenden. <Information Literacy Education > bezieht sich mehrerer auf „Technik“ und zusammenhängende „Anwendung“, während <Media Literacy Education> an „Verstehen und Kern (Wahrheit) hinter der „Technik“ fokussiert.

Großbritannien

<Media Competency>: ist in Wissenschaftskreisen bekannt, jedoch eher ungebräuchlich. Es existiert aber eine Debatte darüber, ob der Begriff <Literacy> zunehmend den Ausdruck <Competency> ersetzt.

<Media Education>: Bezeichnung für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik

<Media Literacy>: Bezeichnung für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik

Der Ausdruck <Media Literacy> ist weniger gebräuchlich als der Begriff <Media Education>, dennoch bezeichnen sie relativ ähnliche Konzepte. <Media Literacy> wird eher in gesamtgesellschaftlichen Kontexten, <Media Education> im Hinblick auf schulische Medienerziehung verwendet. In politischen Programmen meint <Media Literacy> meist die Vermittlung technischer Fertigkeiten.

<Media Pedagogy>: Bezeichnung für die Theorie des Lehrens und Lernens im Hinblick auf (schulische) Medienerziehung

<Media Studies>: bezeichnet sowohl ein spezielles Unterrichtsfach an höheren Schulen als auch entsprechende Kurse bzw. Lehrveranstaltungen an Universitäten.

USA

<**Media Competence**> bzw. <**Media Competency**> Unbekannt

<**Media Education**>: Synonym mit <Media Literacy> verwendet, aber weniger gebräuchlich. Wenn aber <Media Literacy> als Ziel der Medienerziehung aufgefasst wird, bezeichnet <Media Education> die Erziehung zur Media Literacy im Sinne eines kompetenten Medienumgangs.

<**Media Literacy**>: Bezeichnung für die zumeist praktische aber auch theoretische Auseinandersetzung mit der Erziehung zu einem kompetenten Medienumgang; oft synonyme Verwendung mit <Media Literacy Education>, <Literacy Education>, <21st Century> und <Media Literacy Instruction>. <Media Literacy> kann aber auch das Ziel der Medienerziehung bezeichnen; dann wird darunter ein lebenslanger Lernprozess, eine Metakompetenz für das Leben in der Informations- und Wissensgesellschaft, oder eine von vielen Kompetenzen wie z.B. <digital literacy>, <Information literacy>, <visual literacy> usw. verstanden.

<**Media Literacy Movement**>: Bezeichnung für die seit den 1990er Jahren wiederentdeckte intensive Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik

<**Media Pedagogy**>: Unbekannt; zuweilen ist der Ausdruck <media literacy Pedagogy> als Bezeichnung für die Theorie des Lehrens und Lernens im Hinblick auf Media Literacy anzutreffen.

Schweden

<**Media Education**>: Bezeichnung für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik

<**Media Educology**>: Bezeichnung für wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik in Abgrenzung zum Ausdruck <Media Education>, der sowohl die theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Bereich als auch die medienpädagogische Praxis bezeichnet.

<**mediakompetens**> und <**media-alfabetisering**>: Bezeichnung für die Fertigkeit, kritisch und selbstbestimmt mit Medien und Medieninhalten umzugehen

<**Media Literacy**>: Bezeichnung für das Ziel erfolgreicher Medienerziehung ODER für den Prozess zur Erlangung eines kompetenten Medienumgangs; <mediakompetens> und <media-alfabetisering> werden oft mit <Media literacy> ins Englische übersetzt.

<**Medienpädagogik**> (<**mediapedagogik**>): Bezeichnung für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik. Die Begriffe <Media Education> und <Medienpädagogik> werden bei Übersetzungen ins Englische oft synonym verwendet.

<**Media Pedagogy**>: Entweder als wortwörtliche Übersetzung des Begriffs <Medienpädagogik> oder im Sinne der britische Auffassung als Bezeichnung für die Theorie des Lehrens und Lernens im Hinblick auf (schulische) Medienerziehung verwendet.

Quelle: Wijnen 2008, S.100-104. Xu 2009, S.11-13. Liu 2012, S. 20-21

Media Education entwickelt sich schnell vor allem zum Beginn des neuen Jahrtausends in China. Es gibt Tausende von Artikeln über die *Media Education und Media Literacy*, wovon die meisten nach 2004 erschienen sind. Zusammenfassend, und unter Beachtung der vielen verschiedenen Interpretationen darüber, was die Media Literacy oder Media Education ist, konzentriert sich die Definitionen in China

vor allem auf drei Inhalte:

- Medieninhalte und Informationen kritisch zu verstehen;
- Medien und Medieninhalten anzuwenden, um persönliche Leben und Gesellschaft zu entwickeln, und
- Medienprodukt ist eine notwendige Fertigkeit zur Medienkompetenz.

Jedoch sind wissenschaftliche Publikationen über *Media Education* in China selten, die meisten Forschungen konzentrieren sich mehr auf die Einführung von *Media Education* als auf neue Entdeckungen. Normalerweise basieren diese Forschungen bzw. Ergebnisse eher auf qualitativen Beschreibungen als auf quantitativen Forschungen, wobei die Notwendigkeit und Bedeutung der *Media Literacy* durch Einzelfallstudie erwiesen wird.

1.5.2 Media Literacy international

Der Konzept „Media Literacy“ wurde erstmals in 1930er Jahren von europäischen Gelehrten vorgeschlagen. Im Jahr 1933 haben der britische Gelehrte Levi und seine Student Sampson ihre Buch *<Culture and environment: the training of critical awareness>* veröffentlicht. In diesem Buch schlug sie erstmals die Einführung der Media Literacy bzw. Media Education im Unterricht vor, was bedeutet, dass das Konzept von Media Education bereits seit dieser Zeit existiert und die Forschungen dazu in Großbritannien und sogar international stattgefunden haben (Lu 2010, S.15). Das Konzept wurde umgehend in vielen hoch entwickelten Ländern Europas, Nordamerikas und Ozeaniens aufgegriffen und zum Einsatz gebracht. Nach mehr als 80 Jahren der Forschung und Forderung haben sich Media Literacy bzw. Media Education in Theorie sowie Anwendung in vielen Ländern gut entwickelt. Dabei ist zu beobachten, dass jedes Land entsprechend seiner Lage und den praktischen Bedürfnisse der Nation das Konzept national angepasst und innoviert hat. Zumeist wurde gefordert, das Konzept der Media Literacy weiter zu entwickeln sowie Media Education wirksam zu implementieren, obschon weder die Definitionen noch der Lehrplan einen einheitlichen Rahmen liefern und vielfach vermehrt Diskussion entstanden welche bis jetzt durch uneinheitliche Ansichten geprägt sind. Trotzdem ist es zweifellos, dass die große Bedeutung der Media Literacy an sich weitgehend

anerkannt ist. International wird der Begriff „Media Literacy“ vielfach diskutiert. Dabei werden die zwei Begriffe „Medien Education“ und „Media Literacy“ oft synonym verwendet. Bei der Definition erfolgt eine Unterscheidung voneinander insofern als dass im internationalen Diskurs „Media Literacy“ vor allem in den USA sehr gebräuchlich ist, aber auch unterschiedliche Bedeutungen und Ansichten hat (Wijnen 2008, S.112). Media Literacy wurde definiert als:

“The ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms.” (Tan, Xiang & Zhang etc. 2012)

Dies war eine gemeinsam erarbeitete Aussage von den Teilnehmern, die im Jahr 1992 am *Aspen Media Literacy Leadership Institute* dazu gearbeitet haben. Diese Definition wurde weitert findet im Vergleich zum traditionellen Konzept der *Media Literacy* immer mehr Anwendung bei Wissenschaftler/innen. Obwohl umfangreich darüber diskutiert wurde und wird, sind sich die meisten Pädagogen und Forscher über drei Faktoren bei der Definition der *Media Literacy* einig:

“(1). A personal focus on accessing and using media and technology; (2). The process of critically analyzing and evaluating the content, form and contexts of media messages and media systems and institutions; and (3). The ability to compose or create messages using digital, visual and electronic tools for purposes of self-expression, communication and advocacy.” (Hobbs, 2007)

„Media Literacy“ ist die Fähigkeit, Medien kritisch zu betrachten sowie eigene Medieninhalte zu produzieren und dadurch aktiv an der gesellschaftlichen Kommunikation teilzunehmen. Einige Autoren fasst „Media Literacy“ als Ziel einer erfolgreichen „Media Education“, wie z.B. Tyner, während andere Autoren „Media Literacy“ als einen Prozess auffassen, wie z.B. Hobbs (1996) und Potters (1998, S. 5) (vgl. Wijnen 2008, S.112-113). Potter bot eine detaillierte kognitive Theorie der „Media Literacy“, darauf einen Prozess vorgeschlagen wurde, wodurch den Lernenden kritischen Konsumenten von Medien zu werden. Potter hat vier grundlegenden Ideen über „Media Literacy“ artikuliert, die wir bei der Forschung dazu bedenken sollten: *(1) Media Literacy is a continuum, not a category. There are degrees in this continuum and we all occupy some position on the media literacy continuum; (2) Media Literacy is multi-dimensional including cognitive, emotional, aesthetic and moral dimensions.; (3) The purpose of media Literacy is to help people*

to protect themselves from the potentially negative effects; (4) Media Literacy must be developed. (Barsch 2002, S.319-321; Lundgren 2014, S.64; Potter 2010, S.681-682)

Entsprechend diesem Gedanken fasst er „Media Literacy“ zusammen als eine „perspective from which we expose ourselves to the media and interpret the meaning of messages we encounter“ (Potter, 2004). Um Wissensstrukturen aufzubauen werden sieben primäre Fähigkeiten benötigt, welche in Bezug auf die Medien und die Realität beim Umgang Informationen anzuwenden sind. Es handelt sich um „*analysis, evaluation, grouping, induction, deduction, synthesis and abstracting*“ sind (ebd.). Potter erläuterte, dass die Stärke der *Literacy Skills* abhängig von der Breite und Tiefe des Wissensstrukturen ist. Und fünf grundlegenden Kenntnisse Strukturen wurden identifiziert: *media effects, media content, media industries, real world and self* (Potter, 2004; Tan, Xiang & Zhang etc., 2012).

1.5.3 Medienkompetenz im deutschen Sprachraum

Der Begriff „Medienkompetenz“ ist eine Übersetzung des aus der „*angelsächsischen Fachpresse* bekannten Terminus **information literacy**“. Medienkompetenz als Übersetzung von information literacy in diesem Sinne bedeutet die Fähigkeit, Texte zu verstehen, sowie den Hintergrund von Informationen und deren Zusammenhang zu erkennen (Simon 2003, S.4). Medienkompetenz ist eine kognitive Fähigkeit, die Menschen gegenüber Medien besitzen. Diese sollten alle Menschen als grundlegende Fähigkeiten beherrschen und sind zu unterscheiden von der Professionalität solcher Personen, die sich beruflich in Medien und Kommunikation engagieren.

Im Jahr 1973 hat Dieter Baacke seine Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz - Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ veröffentlicht. Dies bedeutet, dass die „Medienkompetenz“ in Deutschland geboren wurde (Groeben & Hurrelmann 2002, S.11). Baacke hat den Begriff der Medienkompetenz aus dem Ausgangspunkte der „kommunikativen Kompetenz“ definiert. Er hat den Zusammenhang zwischen kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz überlegt und detailliert analysiert und ist insofern als Vorläufer des o.g. Modells von Frindte & Köhler (1999) zu sehen. Als Schlüsselqualifikation in der beruflichen Ausbildung, in Schule und Hochschule sowie Universität, hat er die Medienkompetenz als eine Sonderform der allgemeinen

„kommunikativen Kompetenz“ aufgefasst, wie folgendes Zitat belegt:

„Kommunikative Kompetenz ist die allgemeine Form, in der Menschen das soziale und gesellschaftliche Miteinander leben lernen und ausagieren.... Kommunikative Kompetenz ist allen Menschen von Geburt an gegeben, sie gehört zur menschlichen Grundausrüstung ... Medienkompetenz ist insofern eine Teilmenge der ‚kommunikativen Kompetenz‘ und wendet sich insbesondere dem elektronisch-technischen Umgang mit Medien aller Art zu, die heute in komplexer Vielfalt zur Verfügung stehen und deren Nutzung ebenfalls gelernt, geübt und gefordert werden muss.“ (Baacke 1973, S. 260-272. vgl. Schorb 2009)

In der heutigen Medienwelt geht es nicht nur um einzelne Inhalte, sondern es steht ein umfangreiches und vielfältiges Wissen zur Verfügung. Viele unterschiedliche Zeichen, die wir heute als Text, Bilder, Audio, Video sowie andere Formen kennen, werden vielfältig kombiniert. Es scheint ein offensichtliches Ergebnis der Kombination dieser Formen dass das Verhalten der Individuen vielfältig geworden ist. Andererseits ist „Kompetenz“ heute auch nicht nur einem speziellen institutionellen Bereich, sondern viele verschiedenen Bereich zuzuordnen (Baacke 1998). Dazu müssen die Individuen nicht nur in der Lage sein, über technische Fertigkeiten zur Umgang mit Medien zu verfügen, sondern auch kompetent zu sein, die aktuelle Situation jeweils kritisch zu bedenken und dementsprechend handeln zu können. Die Möglichkeiten, wie wir mit Medien unsere Alltagsleben verbessern können, haben gleichzeitig immer weiter zugenommen. Um mit dieser Situation erfolgreich umzugehen, benötigen wir dazu so genannte Medienkompetenz. Vor dem Hintergrund diese Überlegungen hat Baacke „Medienkompetenz“ wie folgt definiert: „Medienkompetenz ist die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Tulodziecki, Herzig & Grafe 2010, S.173-174). Ausgehend von diesem Gedanken zur Definition „Medienkompetenz“ hat Baacke weiter vier Dimensionen der Medienkompetenz entwickelt: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke, 1998).

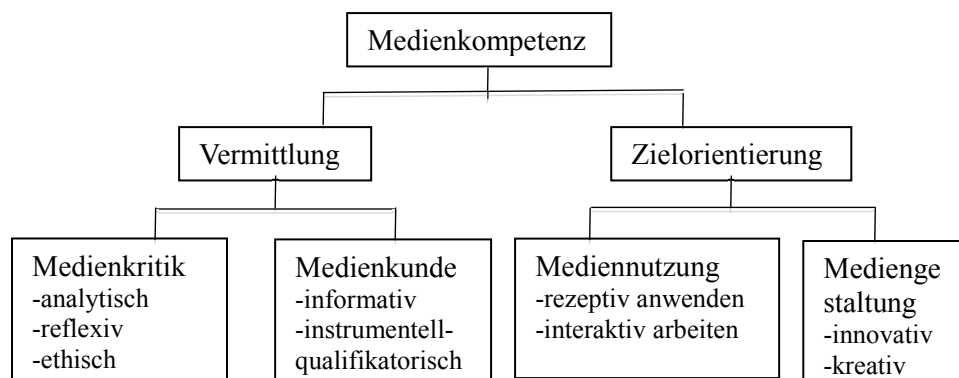
- **Medienkritik:** umfasst drei Unterdimensionen: (a) analytische Unterdimension, betreffend problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen), die angemessen erfasst werden können, (b)

reflexive Unterdimension, die auf den Gedanken zielt, dass jeder Mensch sein analytisches und sonstiges Wissen auf sich selbst und sein persönliches Handeln beziehen und anwenden können muss, (c) ethisch Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.

- **Medienkunde:** ist das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme und beinhaltet zwei Unterdimensionen: (a) die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände über Medien und ihre Funktionsweisen und (b) die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können.
- **Mediennutzung:** vollzieht sich auf zwei Weisen: (a) rezeptiv, anwendend (Programm-Nutzungskompetenz) und (b) interaktiv, anbietend (Antworten können, z.B. Tele-Banking und Teleshopping).
- **Mediengestaltung:** meint dass die Medienproduktion innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklung des Mediensystems) und kreativ (Betonung ästhetischer Varianten) ausgerichtet sein kann (ebd. 1998. vgl. Gysbers, 2008, S.34),

Viele weitere Autoren verwenden in ihren Definitionen und Dimensionalisierungen der Medienkompetenz ähnliche Begrifflichkeiten und beziehen sich zum Teil explizit auf den Ansatz von Baacke, wie *Tulodziecki*, *Schorb*, *Groeben*, *Aufenanger* usw. Die folgende Abbildung vermittelt uns einen Einblick, wie die Verhältnisse zwischen den Dimensionen der Medienkompetenz entsprechend Baackes Überlegungen miteinander angeordnet sind.

Abbildung 3: Dimensionen der Medienkompetenz



Quelle: Gertzke, Stolte, Brinkschröder, 2006.

Es wäre nötig, die verschiedenen Definitionen von Medienkompetenz nach anderen Autorinnen und Autoren kurz zu ergänzen.

Obwohl der Begriff „Medienkompetenz“ nicht einfach und einheitlich definiert wird, ist dieser als Ausgangspunkt hilfreich, um die Medienkompetenz zu verstehen. Im Zeitraum von 1994 bis 1998 hat die deutsche Bund-Länder-Kommission (BLK) in den Ländern NRW und Sachsen einen Modellversuch „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“ abgeschlossen. Im Ergebnis dieses Versuches ist die inhaltliche Umschreibung als Grundlage für die Verständigung von Medienkompetenz entstanden. Seit dem wird Medienkompetenz als eine Schlüsselqualifikation, und ein wichtigen Ziel in den Schulen gefördert. Ausgangspunkt ist dabei die Medienkompetenz, welche entsprechend dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus Kompetenzen in zwei Handlungszusammenhänge wie folgt umfasst:

- für die Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote, z.B. von Fernsehen oder Internetangeboten zur Information, zum Lernen, zur Unterhaltung, zur Simulation, zur Kommunikation und Kooperation und
- für die eigene Gestaltung medialer Aussagen, z.B. die eigene Erstellung

einer Zeitung, eines Hörmagazins, eines Videofilms, eines Simulationsprogramms oder einer Website. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus)

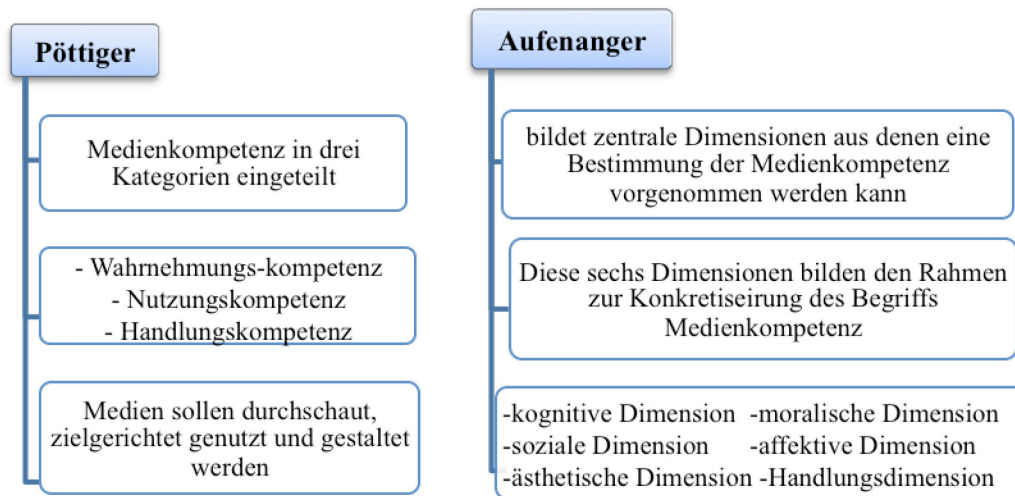
Schorb (2005, S. 259-262) fasst die Forschungsergebnisse anderer Forscher/innen wie Baacke, Groeben, Kübler, Tulodziecki zusammen. Die Ausgangspunkte der Medienkompetenz nach Schorb umfassen drei Aspekte: Erstens die Medienkompetenz als Funktions-, Struktur-, und Orientierungswissen; Zweites die Medienkompetenz als kritische Reflexion in Form einer ethisch und kognitiv basierten Qualifizierung und Drittens das Medienhandeln als Medienaneignung, -nutzung, -partizipation und -gestaltung. Gemäß dieser drei Ausgangspunkte definierte Schorb Medienkompetenz als:

„die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzuzeigen, mit ihnen kritische, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.“ (ebd. S. 259-262)

In Verbindung mit den aktuellen wirtschaftlichen Realitäten bzw. realen pädagogischen Anforderungen fasst Gapski die unterschiedlichen Diskussion und Auffassung zur Medienkompetenz anderer Forscher/innen wie Baacke, Groeben, Kübler, Tulodziecki zusammen. Mit einem komplexen Begriff bündelt er unterschiedliche Phänomene und Merkmale von „Kompetenz“ bzw. „Medienkompetenz“ unter einer Wortmarke (Gapski 2006, S.15).

Aufgrund der Vielschichtigkeit des Medienkompetenzbegriffs ist es komplex und schwierig, den Rahmen für die Vermittlung von Medienkompetenz zu bestimmen. Der Diskurs zur Definition der Medienkompetenz bei einer Vielzahl von anderen Autoren wurde hier kurz angeführt, um so einen klareren Einblick in die verschiedenen Ausprägungen zu geben.

Abbildung 4: Ausprägungen zur Definition und Diskurs der Medienkompetenz nach Pöttiger & Aufenanger



Quelle: vgl. Gertzke, Stolte & Brinkschröder 2006

Aufgrund der vorstehenden Diskussion war es nicht möglich, die deutsche Auffassung von „Medienkompetenz“ eins zu eins mit der internationalen „Media Literacy“ übersetzen. Nach Buckingham wurde Media Literacy bezeichnet als „*the knowledge, skills and competencies that are required in order to use and interpret media*“ (Buckingham 2003, S. 36). In dieser Auffassung könnte der Ausdruck „Media Literacy“ in etwa dem deutschen Begriff der Medienkompetenz entsprechen. Obwohl „Medienkompetenz“ nicht einfach als „Media Literacy“ übersetzt werden konnte, sind diese beiden „Konzepte“ essenziell gleich. Ziel dieser beiden Konzepte ist, Mensch befähigen lassen, Medien im Leben sinnhaft anzuwenden. Medienkompetenz ist eine Form der kritischen *Literacy*, die sich auf *Analyse, Bewertung und kritische Reflexion* bezieht. Es beinhaltet ein viel breiteres analytisches Verständnis und stellt dann das Ziel einer erfolgreichen *Media Education* dar. Buckingham ist der Meinung, dass wir nicht nur über die möglichen negativen Einflüsse von Medien auf Schüler nachdenken sollten. Noch wichtiger ist, darauf zu achten, dass Schüler selbst auch die gewisse Fähigkeit haben, die Einflüsse von Medien zu vermeiden (ebd. 2003, S. 36). Um Medienkompetenz in Deutschland richtig zu verstehen und damit als Grundlage der Untersuchung anwenden zu können, wird das Konzept der Medienkompetenz im deutschen Sprachraum bzw. die deutsche Auffassung in dieser Forschung angewendet.

1.6 Fazit

Obwohl es zurzeit keine allgemeine Übereinstimmung darüber gibt, was Medienkompetenz ist, wurde die Medienkompetenz zumeist allgemein als die Fähigkeit, das Anwenden, Verstehen und Erfinden von Medieninhalten definiert. Offensichtlich hat eine kritische Auseinandersetzung mit den Medien immer noch den größten Stellenwert in den Diskussion zur Medienkompetenz (Wijnen 2008, S.121). Medienkompetenz beschreibt die individuelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Menschen verbunden mit der gezielten Aneignung und Nutzung der Medien. Zum anderen, erzählten die Autoren ihre Auffassungen dazu, was „Medien“ in „Medienkompetenz“ sind, wie z.B. Spanhel (2002), Baacke (1998), Tulodziecki (2001), Buckingham (Buckingham 2003). Sie einigten sich darauf, dass „Medien“ in „Medienkompetenz“ allen Medienformen einschließlich der Massemedien und Neuen Medien zusammen umfassen soll:

„Media education is concerned with the full range of media, including moving image media (film, television, video), radio and recorded music, print media (particularly newspapers and magazines), and the new digital communication technologies. It aims to develop a broad-based ‘literacy’, not just in relation to print, but also in the symbolic systems of images and sounds.“ (Buckingham 2001)

Es ist irreführend, die Massemedien zu ignorieren. Aufgrund der immer rasanteren Entwicklung der neuen Medientechnologien haben diese einen enormen Einfluss. Insofern muss hier darauf hingewiesen werden, dass sich der Begriff „Medien“ in dieser Arbeit allgemein auf allen Medienformen wie Radio, Fernsehen, Zeitung, Computer und Netzwerk usw. bezieht.

Nach mehr als achtzig Jahre Forschung und Förderung hat sich Medienkompetenz bzw. Medienbildung in Theorie sowie Anwendung in vielen Ländern gut entwickelt. Es ist aber auch zutreffend, dass jedes Land sein eigenes Bildungssystem, Kultur, Politik, Entwicklungsstand der Wirtschaft usw. hat und insofern die Konzepte sowie der Begriff der Medienkompetenz von unterschiedlichen Ausgangspunkten betrachtet und durch verschiedenen Strukturierungen charakterisiert werden (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010, S.173-174). Jedes Land hat entsprechend seiner Lage und der

praktischen Bedürfnisse seiner Nation das Konzept lokal umwandelt und innoviert, um sie der Forderung zu entsprechen, das Konzept der Medienkompetenz weiter zu entwickeln sowie die Medienbildung wirksam zu implementieren. Dies geschieht während noch die Definitionen sowie der Lehrplan in Bezug darauf diskutiert werden und bis jetzt keine einheitlichen Ansichten bestehen. Trotzdem ist es zweifellos, dass die große Bedeutung der Medienkompetenz weitgehend anerkannt wird. Medienkompetenz bezieht sich nicht nur auf eine einzige Fähigkeit, es ist eine umfassende Definition mit vielfältigen Bedeutungen und vielseitigen Perspektiven.

Kapitel 2 Medienbildung in der deutschen Schule

Aus den technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen erwachsen immer neue Aufgaben für Unterricht und Schule. Sie stellen zugleich neue Anforderungen an die Lehrerbildung. Diese beziehen sich dabei zum einen auf die Möglichkeiten der Nutzung neuer Medien und Informationstechnologien für Lehr- und Lernprozesse und zum anderen darauf, sich mit den neuen Medien als Gegenstand des Unterrichts inhaltlich auseinanderzusetzen (Tulodziecki, 1999, S. 297). Darüber hinaus betrifft es den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen und die Qualifizierung von Lehrkräften. Dazu gehören folgende Aufgabenbereiche: zunächst müssen die Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Medienhandeln reflektieren; zweitens müssen sie das Wissen um die Medienrezeption von Kindern und Jugendlichen erfassen; des Weiteren müssen die Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, Medienangebote reflektiert im eigenen Fachunterricht einzusetzen und Medien als Thema des Unterrichts angemessen angehen zu können. Zusätzlich gehört es zur medienpädagogischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, die personalen und institutionellen Bedingungen für die Umsetzung medienpädagogischer Maßnahmen in der Schule zu durchschauen und entsprechend handeln zu können (Schell & Warkus, 1999, S. 286).

Darüber hinaus wurden die Untersuchungsergebnisse der Befragung in folgende Teile <Mediennutzung der Lehrerinnen und Lehrer im persönlichen und beruflichen Alltagsleben, Stellenwert der Schülerinnen und Schüler im Medienumgang, Medien als Thema im Unterrichts, Technische Ausstattungen in der Schule, schulische Unterstützung und Schulklima im Zusammenhang von Medienbildung sowie auch die Lehrerbildung in Medienbereich> unterteilt.

Um ein Vergleich zwischen den beiden Ländern China und Deutschland vorzunehmen, wird zunächst eine Überblick über die Medienkompetenz der deutschen Lehrkräfte gegeben. Dabei wird der aktuelle Stand der schulischen Medienbildung in Deutschland vorgestellt.

In den 1990er Jahre errege schulische Medienbildung und Medienbildung für

Lehrpersonen Aufmerksamkeit in Deutschland. Um die Medienkompetenz der Studierenden zu erhöhen, haben einige Schulen in Deutschland entsprechend zahlreiche Kursangebote und Veranstaltungen sowie Forschungen angeboten und durchgeführt, welche die verschiedenen Aufgabenbereiche der Medienkompetenz umfasst. Beispielweise bietet die Johannes Gutenberg - Universität Mainz Medienpädagogik als Pflichtfach neben verschiedenen fachlichen Lehrgängen für die Lehrerbildung an (Gysbers, 2008, S. 21). Die Lernenden müssen so die Veranstaltungen für Medienpädagogik besuchen, wenn sie nach dem Abschluss ihres Studiums Lehrer bzw. Lehrerin werden wollen. Die Bedeutung der Medienbildung wurde von allen Seiten erkannt. Eine digitale Agenda für die Schule in Deutschland wurde im Jahr 2014 von der BITKOM formuliert (BITKOM, 2014a). Diese umfasst drei Teile: Ausstattung, Weiterbildung und Unterricht. Diese Agenda beschreibt ausführliche Ziele bzw. Aufgabenbereiche der drei Säulen <Technische Voraussetzung, medienkompetente Lehrkräfte und Lehrpläne> für die schulische Medienbildung (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Digitale Agenda für deutsche Schule

Ausstattung

- Mobile Endgeräte wie Tablet Computer oder Notebook für jede Schüler
- Smartboards in allen Klassenräumen
- Aufbau leistungsfähiger W-Lan-Netze in allen weiterführenden Schulen

Weiterbildung

- Systematisches und verbindliches Weiterbildungsangebot für alle Lehrer
- Coachingangebote für den Medieneinsatz im Schulalltag

Unterricht

- Medienkompetenz ab der Grundschule fächerübergreifend im Lehrplan verankern
- Pflichtfach Informatik als Pflichtfach in der Sekundarstufe I
- Versätkte Nutzung von E-Books und digitalen Lernmitteln (<Digitaler Ranzen>)
- Kooperation von Schule und Wirtschaft - Ausbau von Initiativen wie erlebe IT

Quelle: BITKOM, 2014a, 2014b

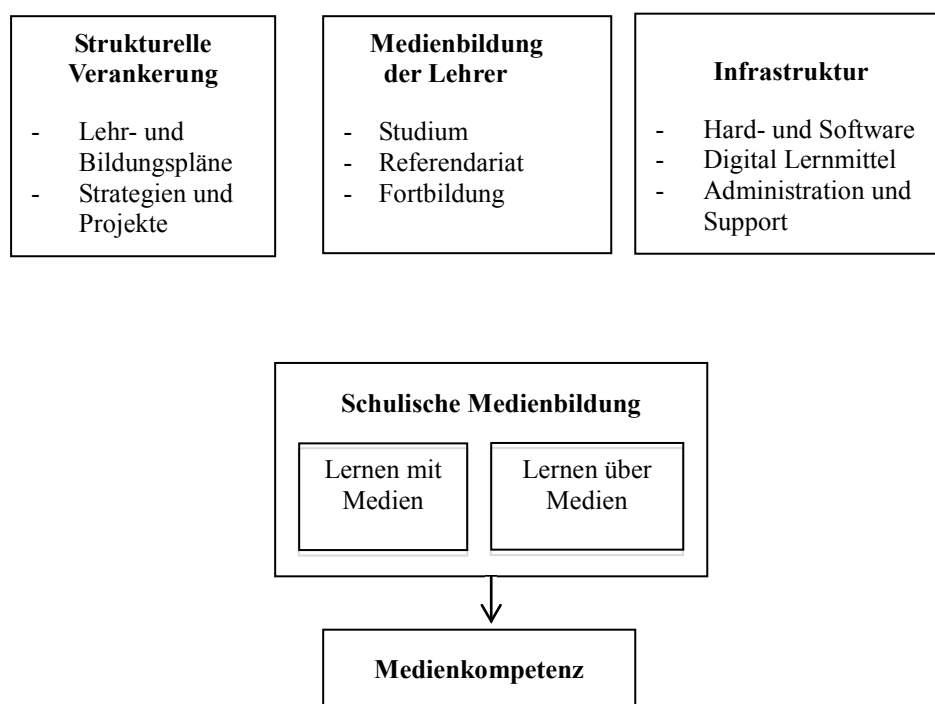
Durch diese digitale Agenda werden gemeinsam länderübergreifende Standards für digitale Lehr- und Lernumgebungen geschaffen und Bund und Länder bieten finanzielle Unterstützung für die Entwicklung zeitgemäßer digitaler Inhalte für die schulische Allgemeinbildung an. Zudem wird die IT- Infrastruktur in der Schule wird unterstützt und gefordert.

2.1 Infrastruktur in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte

Neben der curricularen Verankerung und der Medienbildung der Lehrkräfte gibt es noch eine dritte Säule für die schulische Vermittlung von Medienkompetenz: die entsprechende Infrastruktur (siehe Abbildung 6). Das Modell zeigt den Prozess der Medienbildung, welche das reflektiv-kreative Lernen über digitale Medien und das Lernen mit Medien als didaktische Hilfsmittel beinhaltet. Eine erfolgreiche schulische Medienbildung muss diese drei Grundvoraussetzungen erfüllen:

„Die Medienbildung muss strukturell wirksam in der Bildungspolitik und im schulischen Bildungsauftrag verankert sein, die Lehrer müssen die entsprechenden Voraussetzung erfüllen und letztlich muss auch die erforderliche Infrastruktur an den Schulen vorhanden sein.“ (Wetterich, Burghart & Rave, 2014, S.8)

Abbildung 6: Modell zur schulischen Vermittlung von Medienkompetenz



Quelle: Wetterich, Burghart & Rave, 2014, S.7

Außerdem benötigen die Schulen eine anforderungsgerechte Ausstattung, damit die Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler mit und über Medien lernen und arbeiten können. „Ausstattung, Vernetzung und Verwaltung der IT-Infrastruktur

Schulen ist in Abstimmung mit den Schulträgern im Rahmen von Medienentwicklungsplänen festzulegen.“ (KMK, 2012). Hinsichtlich der Datenergebnisse der IFD-Studie sind 27 Prozent der befragten Schüler bzw. 36 Prozent der Lehrkräfte der Ansicht, dass die Medien, insbesondere die digitale Medien, im Unterricht eine große oder sehr große Rolle spielen. Über 40 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer stimmen zu, dass sich der Unterricht durch die (digitalen) Medien sehr oder ziemlich stark verändert. Schüler (insbesondere Schüler an den Gymnasien) wünschen sich, an der Schule häufiger mit dem Computer lernen und arbeiten zu können (IfD, 2013).

Unter infrastrukturelle Voraussetzungen werden alle Zugangsmöglichkeiten zu Computer, Internet und entsprechender Software während des Unterrichts und außerhalb der Unterrichtszeit zusammengefasst. Im Wesentlichen werden darunter folgende Bestandteile der technischen Ausstattung in der Schule subsumiert (Wetterich, Burghart & Rave, 2014, S.25):

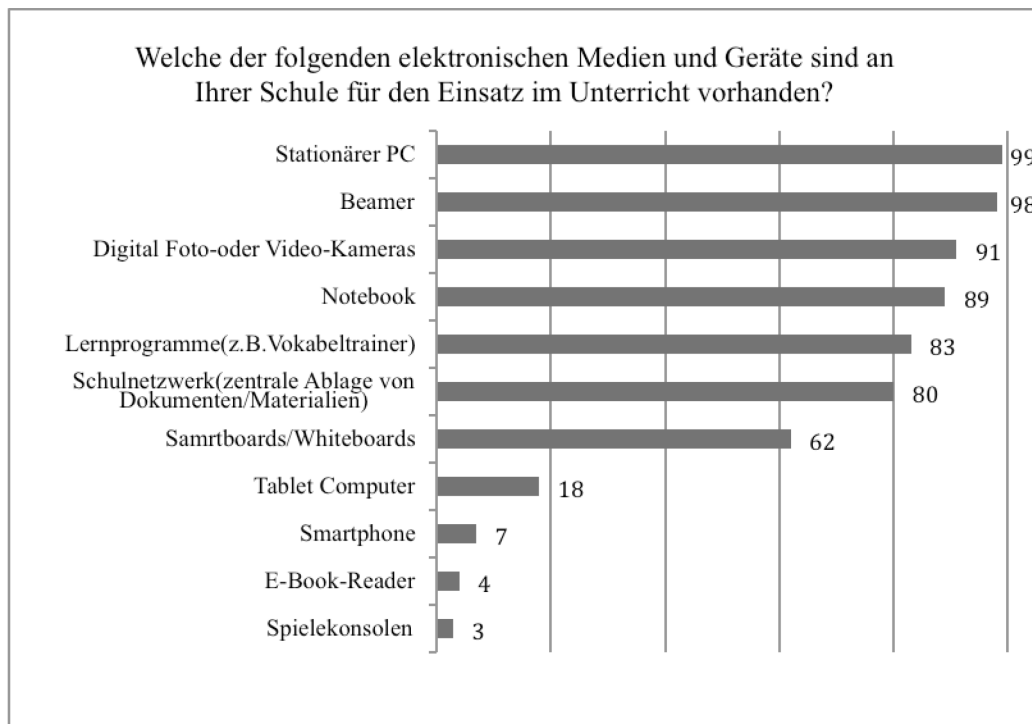
- Endgeräte (wie Desktop-PC, Notebook, Tablet, usw.; inklusive Betriebssysteme)
- Präsentationsmöglichkeit (Beamer, interaktives Whiteboard)
- Server und Peripheriegeräte (Drucker, Scanner, usw.)
- Geräte zur kreativen Gestaltung (Digitale Foto- und Videokamera, Audiorekorder, usw.)
- Netzwerkeinbindung (kabelgebunden und/oder kabellos)
- Leistungsfähiger Internetzugang
- Software (Anwendungssoftware, Kollaborationstools, Lernsoftware, usw.)
- Zugang zu digitalen Inhalten (Medienportale, digitale Lehrbücher, usw.)
- Administration, Wartung und Support

Die technische Ausstattung der Schule in Deutschland hat sich in den letzten Jahren stetig verbessert. Nach den Datenergebnissen der BITKOM-Studie gelangt man zu der Schlussfolgerung, dass alle Schulen inzwischen zumindest über eine einfache digitale Grundausstattung verfügen. Mehr als 80 Prozent der Schulen verfügen über spezielle Computerräume, während über 70 Prozent der Schulen den Schülern Computer-Kurse oder entsprechende Arbeitsgemeinschaften anbieten. Weiterhin sind zudem an jeder dritten Schule PC-Arbeitsplätze in den Klassenzimmern bzw. ein

schuleigenes Netzwerk verfügbar (IfD, 2013). Internet ist in den Klasserräumen auch angekommen: 65 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben ab, dass in ihrer Schule kabelgebundene Internetzugänge oder W-LAN in speziellen Räumen für den Einsatz im Unterricht verfügbar sind. 46 Prozent der Befragten haben kabelgebundene Internetzugänge oder W-LAN in allen Räumen. Ein Drittel der Befragten (36 Prozent) schätzt die technische Ausstattungen in ihrer Schule nur als mittelmäßig ein. 21 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer hält die Ausstattung für sehr gut, während 37 Prozent sie für gut einschätzt. 6 Prozent der Befragten sind der Ansicht, dass die technische Ausstattung in ihrer Schule schlecht bzw. unzureichend ist (BITKOM, 2014a).

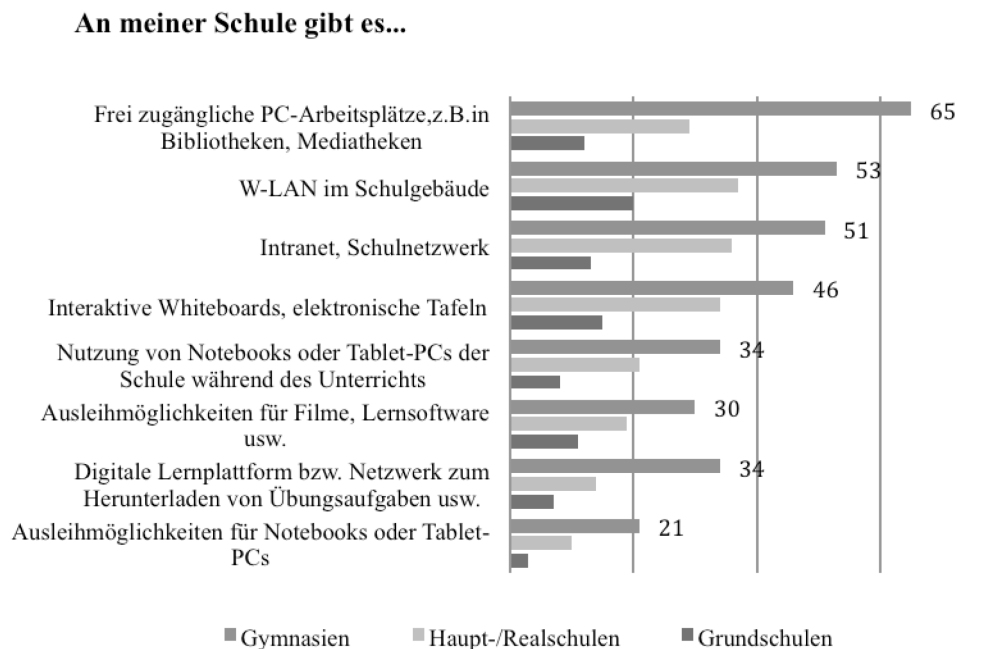
Fast alle Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass ein stationärer PC (99 Prozent der Befragten) sowie ein Beamer (98 Prozent der Befragten) in ihrer Schule für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung stehen. 89 Prozent der Schulen verfügen über Notebooks im Klassenzimmern, während 83 Prozent Lernprogramme (z.B. Vokabeltrainer) in der Schule benutzen können. Der Anteil der Ausstattung mit Smartboards/Whiteboard liegt bei 62 Prozent. Hinzu kommen noch andere elektronische Medien und Geräte, die unterschiedlich in den jeweiligen Schulen vorhanden sind. Dies umfasst Schulnetzwerk, Tablet Computer, E-Book-Reader, usw. (Siehe Abb. 7):

Abbildung 7: Technische Ausstattung an deutschen Schulen (Lehrerbefragung, Angabe in Prozent)



Quelle: BITKOM, 2014a

Abbildung 8: Ausstattung nach Schularten (Lehrerbefragung, Angabe in Prozent)



Quelle: IfD, 2013

Die technische Ausstattung der einzelnen Schularten unterscheidet sich teilweise aber

signifikant. Im Vergleich gibt es eine deutlich bessere Ausstattung an Gymnasien als in anderen Schulformen. Die Ausstattung der Haupt- und Realschulen ist in vielen Bereichen wesentlich schlechter als an den Gymnasium (Siehe Abb. 8).

Lediglich 29 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer aus den Haupt- und Realschulen stimmen zu, dass frei zugängliche PC-Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, dagegen ist die Anzahl der Gymnasien rund zwei Drittel. 53 Prozent der Gymnasien verfügen über W-LAN im Schulgebäude, im Vergleich dazu nur 37 Prozent an den Haupt-/Realschulen. 46 Prozent der Befragten sind der Ansicht, dass an ihrer Schule interaktive Whiteboards und elektronische Tafeln im Einsatz vorhanden sind, dagegen nur 34 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an den Haupt-/Realschulen. Als Haupthemmnis für einen häufigeren Einsatz von digitalen Medien im Unterricht erscheint die fehlende oder veraltete Ausstattung bzw. Hardware in den Schulen. Die Ausstattung unterscheidet sich nicht nur zwischen den Schulformen sondern auch zwischen den einzelnen Schulen (Wetterich, Burghart & Rave, 2014, S.25).

Die finanziellen Anreize für die Entwicklung digitaler Inhalte (lehrplanorientiert, konsistent, modular, adaptiv) werden von Bund und Länder durch die Marktteilnehmer geschaffen (BITKOM, 2014b). Grundsätzlich sind die Schulen bzw. Schulträger für die Anschaffung und Finanzierung der technischen Infrastruktur in den Schulen verantwortlich, für allgemeinbildende Schulen zumeist die Städte und Gemeinden. In einigen Bundesländern existieren auch auf Landesebene zentrale Empfehlungen für die schulische Infrastruktur. Dabei verbleiben die Geräte im Eigentum der Schule und werden von den Schülerinnen und Schüler nur zeitweise genutzt (Beraterkreis für Schulrechner, 2013).

Die Infrastruktur in der Schule ist nicht sehr befriedigend. Ein Großteil der Lehrpersonen erwartet bessere technische Voraussetzung an den Schulen. Knapp 70 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer der BITKOM-Studie (2014a) betonen, dass die Lernmaterialien für elektronische Medien und technische Voraussetzungen an ihrer Schule nicht ausreichen und verbessert werden müssen. 69 Prozent erwarten bundeslandübergreifende einheitliche Standards für elektronische Lehrmittel bzw. für ein Schulbildungsnetz.

Als eine wichtige Voraussetzung neben der curricularen Verankerung und der Medienbildung der Lehrkräfte spielt die Infrastruktur für die Förderung schulischer Medienbildung eine zunehmende Rolle. Eine hochwertige IT-Infrastruktur ist die Grundlage für die Unterstützung schulischen Lehrens und Lernens. Der heutige Lehr- und Lernprozess könnte kaum weitergeführt werden ohne den Einsatz von elektronischen oder digitalen Medien. Um die Medienbildung in der Schule zu unterstützen bzw. zu fördern, sollte der Bundesregierung mehr Aufmerksamkeit zur IT-Infrastruktur der Schule bezahlen. Tatsächlich wird es sich ändern. Deutschland strebt eine führende Stellung bei der Nutzung digitaler Lerntechnologien in dem Bereich Schule an (BITKOM, 2014b). Um die Qualität und Vielfalt der schulischen Bildung zu sichern, werden digitale Lehr- und Lernumgebung in der Schule länderübergreifend genutzt.

2.2 Mediennutzung der Lehrkräfte

Schon seit über 20 Jahren haben wissenschaftliche Forscherinnen und Forscher die Verbindung der „Medienpädagogik“ und „Lehrerbildung“ untersucht. Es scheint schon ein lange Geschichte zu haben, dass Lehrpersonen mit der Anforderung konfrontiert werden, Medien immer mehr und besser in den Unterricht zu integrieren (Schiefner-Rohs, 2012, S.359).

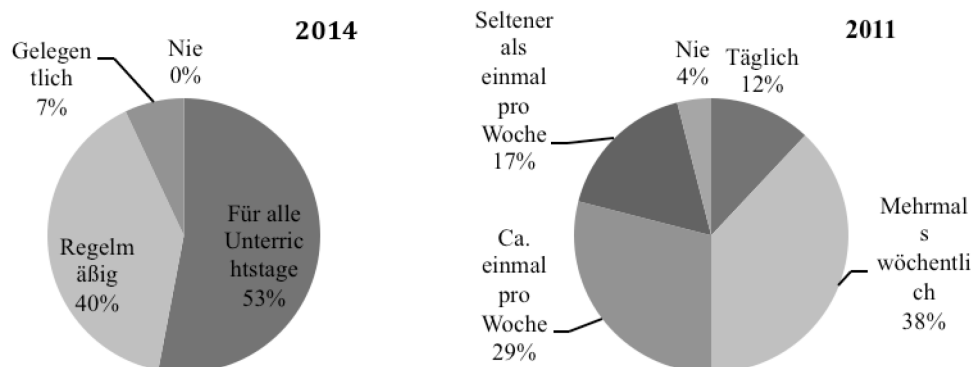
2.2.1 Einsatz von Medien im Unterricht

Lehrkräfte setzen im Unterricht gern verschiedenen Materialien und Medienformen ein, wie z.B. Lehrbücher, Bilder, Zeitungen, Filme, White Board, PC und Internet usw. Aus einem Vergleich von Umfragedaten der BITKOM-Studie aus den Jahren 2011 und 2014 kommt man zu dem Schluss, dass Lehrerinnen und Lehrer zunehmend Interesse an Medien haben, insbesondere an neuen Medienformen wie digitale Medien und Sozial Netzwerk. Sie wollen vielfältige elektronische bzw. digitale Medien im Unterricht nutzen. Die BITKOM-Studie im Jahr 2011 zeigt, dass sich 13 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer positiv zum Einsatz elektronischer Medien im Unterricht äußern. Im Vergleich damit ist diese Anzahl im Jahr 2014 um

53 Prozent stark gestiegen. 66 Prozent der Befragten bestätigen die Vorteile des Einsatzes elektronischer Medien im Unterricht. 29 Prozent der Befragten halten eine eher positive Ansicht (damit 64 Prozent im Jahr 2011). Weiterhin gibt es noch 5 Prozent (23 Prozent in 2011) der Befragten mit einer negativen oder eher negativen Meinung (BITKOM, 2014a).

Lehrerinnen und Lehrer benutzen mehr Medien bzw. Computer zur Unterrichtsvorbereitung als noch vor drei Jahren. Nach einer neuen Studie des BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.) im Jahr 2014 nutzen mehr als die Hälfte (53 Prozent) der Lehrpersonen den Computer zur Unterrichtsvorbereitung für alle Unterrichtstage. 40 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer bereiten ihren Unterricht regelmäßig am PC vor. 7 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer setzen den Computer gelegentlich für diese Zwecke ein (ebd. 2014a). Im Vergleich dazu bereitet nur jeder zehnte Lehrer (11 Prozent) seinen Unterricht täglich mit dem Computer vor. 78 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer setzen den Computer einmal pro Woche für diese Zwecke ein. 38 Prozent der Lehrkräfte verwenden digitale Medien mehrmals wöchentlich, 29 Prozent im Durchschnitt einmal pro Woche. Weitere 21 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer setzen den Computer seltener als einmal pro Woche oder nie für Unterrichtsvorbereitung ein (BITKOM, 2011) (Siehe Abb. 9):

Abbildung 9: Vergleich der Häufigkeiten die Lehrerinnen und Lehrer nutzen den Computer zur Unterrichtsvorbereitung im Jahre 2014 und 2011

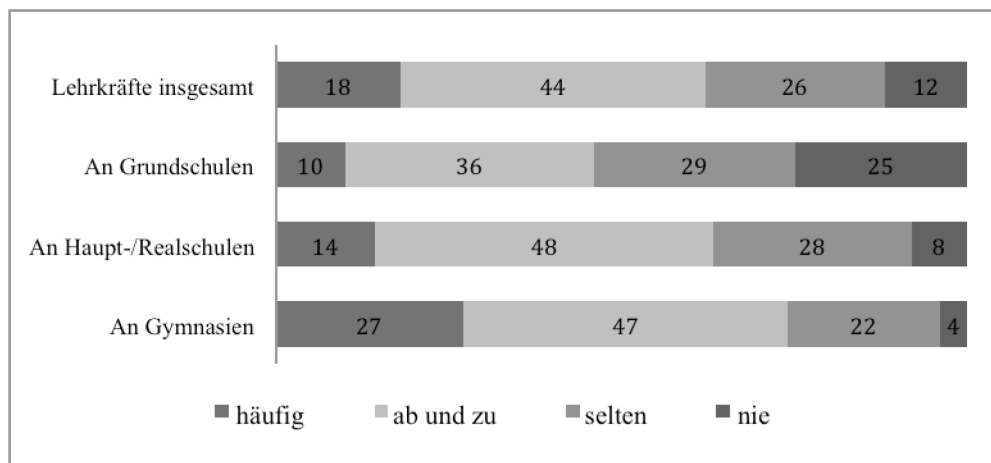


Quelle: Eigene Darstellung nach BITKOM, 2014a.

Nach der Umfrage von IfD (2013) verwenden rund zwei Drittel der Lehrkräfte an den

allgemeinbildenden Schulen zumindest gelegentlich digitale Medien wie Computer und Internet im Unterricht, davon fast jeder fünfte sogar häufig. Auf den seltenen Einsatz entfielen 26 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer. 12 Prozent der Befragten hatten die digitalen Medien nie eingesetzt (IfD, 2013). Verglichen mit der Untersuchung im Rahmen der IFS-Evaluation e-nitiative für das Land Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2002 ist die Anzahl der Lehrkräfte, die digitale Medien im Unterricht einsetzen, in zehn Jahren deutlich gestiegen. 22 Prozent der befragten Lehrpersonen hatten damals den Computer noch gar nicht im Unterricht genutzt, während ihn 24 Prozent einmal im Monat nutzen. Weiterhin gaben noch 20 Prozent an, den Computer mindestens einmal im Monat, 16 Prozent mindestens einmal pro Woche und 18 Prozent mehrmals pro Woche benutzt zu haben. Eine häufige Nutzung des Internets fand bei lediglich 11 Prozent der befragten Lehrpersonen statt (Herzig & Grafe, 2007, S. 44).

Abbildung 10: Nutzung der digitalen Medien durch Lehrkräfte im Unterricht (Angabe in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach IfD, 2013

Der Einsatz von Medien im Unterricht unterscheidet sich auffällig hinsichtlich Geschlecht und Dienstaltersstufen. Mehr als doppelt so viele Männer (22 Prozent) wie Frauen (10 Prozent) verwenden digitale Medien regelmäßig im Unterricht. Nur 8 Prozent der befragten Referendarinnen und Referendare setzen die digitalen Medien regelmäßig im Unterricht ein, während der Anteil der Gruppe in den ersten vier Dienstjahren bei 23 Prozent liegt (Breiter, Welling & Stolpmann, 2010, S. 73-74).

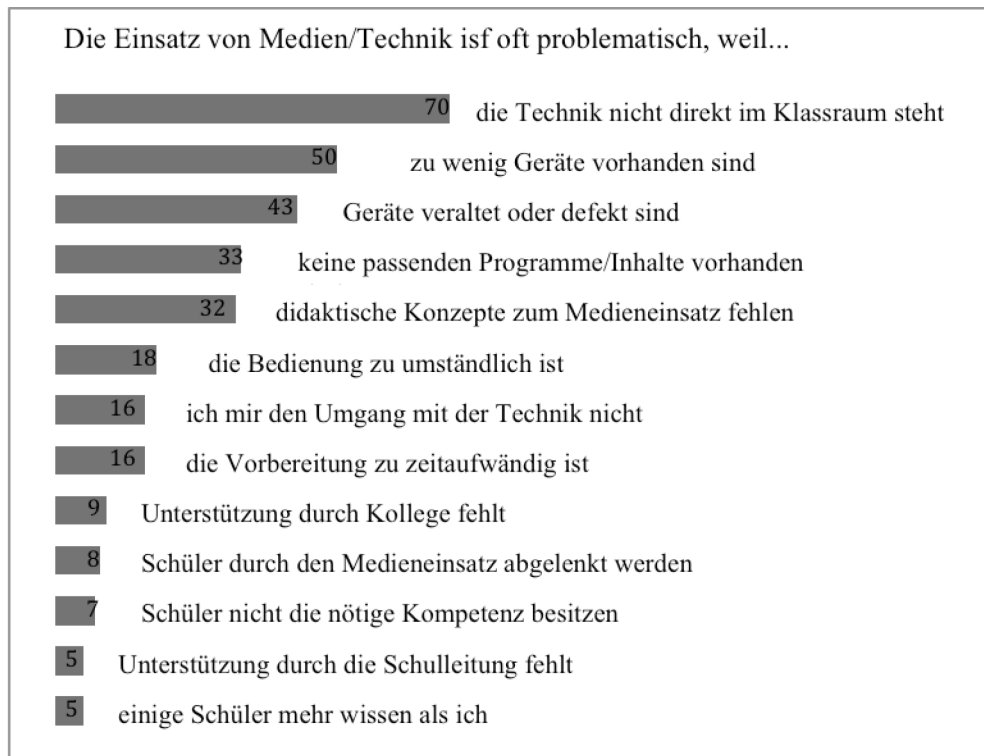
Obige Datenergebnisse lassen die Vermutung zu, dass nicht alle Lehrerinnen und

Lehrer Medien gern oder häufig im Unterricht verwenden. Die Datenergebnisse zeigen, dass dem Einsatz von elektronischen und digitalen Medien im Unterricht auch umfangreiche Probleme oder Schwierigkeiten im Weg stehen können. Die meisten Lehrpersonen verwenden digitale Medien im Unterricht zumindest gelegentlich. Ein Teil der befragten Lehrpersonen steht dem Einsatz von Medien im Unterricht skeptisch gegenüber. Knapp die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer würde elektronische Medien gern häufiger einsetzen, verzichten aber auf den Einsatz.

„Über die Qualität der heutigen Ausstattung lassen sich lediglich Mutmaßungen anstellen. ... Dies wird unter anderem mit einer durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer noch als schlecht empfundenen IT- Ausstattung in den Schulen und deren unzureichender Verfügbarkeit begründet.“ (Kammerl & Mayrberger, 2011, S. 173)

Das Hauptproblem für den Medieneinsatz von Lehrkräften ist ein Mangel von entsprechender technischer Ausstattung der Informationstechnologien in der Schule oder im Klassenraum. Nach einer Befragung von 1073 Lehrerinnen und Lehrern bemängelt ein Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass die notwendige Technik (70 Prozent) und die notwendigen Geräte (50 Prozent) nicht im Klassenraum zur Verfügung stehen sowie elektronische Geräte veraltet oder defekt sind (43 Prozent) (Gysbers, 2008, S.137). Rund ein Drittel der Befragten berichten, dass ebenso die fehlenden passenden Programme/Inhalte (33 Prozent) und didaktischen Konzepte zum Medieneinsatz (32 Prozent) hinderlich sind. Nur ein geringer Teil der Lehrkräfte zweifelt an der eigenen Kompetenz und Motivation. 16 Prozent trauen sich den Umgang mit der Technik nicht zu und die Vorbereitung ist zu zeitaufwändig. Die Probleme in Bezug auf z.B. fehlende Unterstützung durch Kollegen und durch die Schulleitung sind für die Lehrkräfte nur nachrangig beim Einsatz von Medien und Informationstechnologien.

Abbildung 11: Probleme beim Einsatz von Medien und Informationstechnologien. (Angabe in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach Gysbers, 2008, S.137

Nach der BITKOM-Lehrerbefragung (BITKOM, 2014a) setzten über die Hälfte der Befragten neue Medien gern im Unterricht ein. Der häufigste Grund für den Verzicht auf den Medieneinsatz sind fehlende entsprechende Geräte für die Nutzung im Unterricht an der Schule, zwar die Anzahl ist 45 Prozent. Der zweite Grund ist, dass der Aufwand für den Einsatz neuer Medien im Vergleich zum Nutzen zu groß ist. 26 Prozent der Befragten stimmen den Vorteilen der Nutzung digitaler Medien im Unterricht nicht zu. Weiterhin vertrauen 14 Prozent nicht auf ihre medienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten.

2.2.2 Einsatzzwecke digitaler Medien der Lehrkräfte

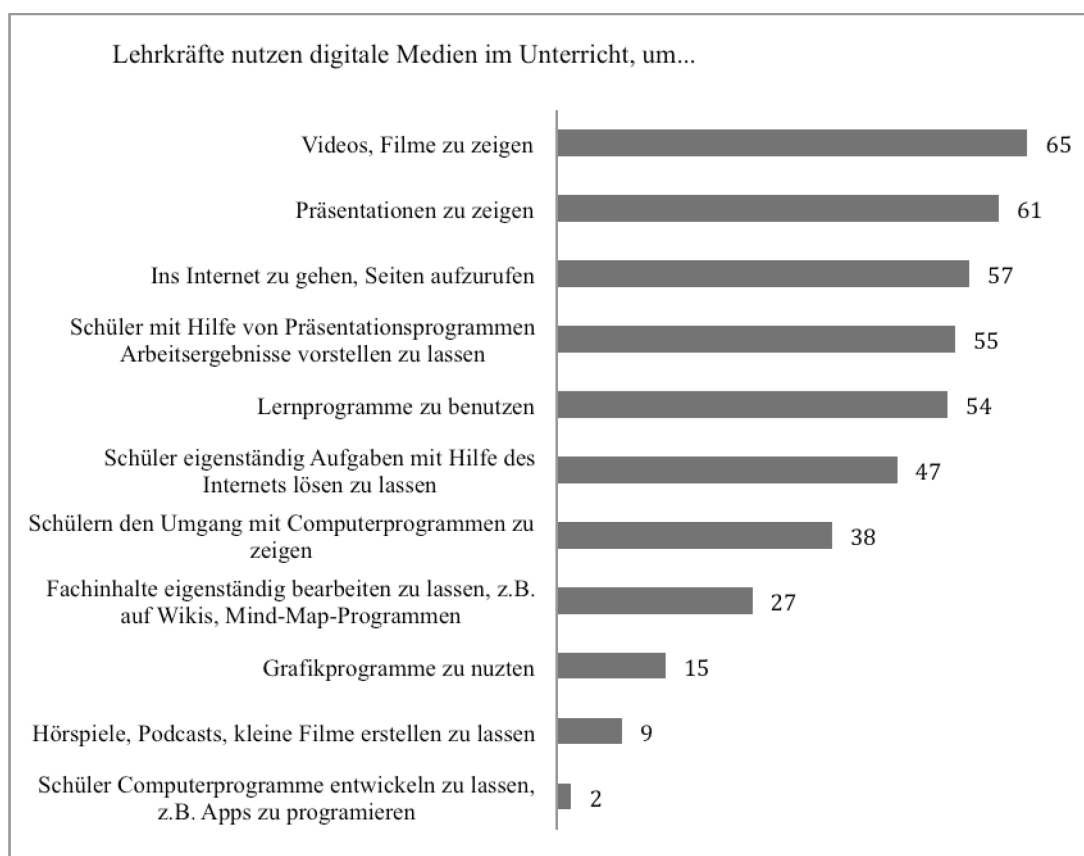
Die Einsatzzwecke elektronischer Medien im Unterricht sind zunehmend vielfältig als früher (Herzig & Grafe, 2007). Das Lehren und Lernen in der Schule wurde durch den Einsatz elektronischer insbesondere digitaler Medien vielfältig bereichert (BITKOM, 2014a).

„Medien wirken durch ihr vielfältiges didaktische-methodisches Potenzial, dass

„Anschaulichkeit, inhaltliche Attraktivität und formale Qualität ebenso einschließt wie die Möglichkeit, eigene mediale Produkte kreativ zu gestalten, als Motor und Motivator für das Lehren und Lernen in der Schule. Sie können sowohl selbstgesteuertes als auch kooperatives Lernen unterstützen und bei der Implementierung innovativer Ansätze, wie problembasiertes oder forschendes Lernen, Hilfestellung leisten...“ (KMK, 2012)

Verglichen mit vorherigen Lehrervorträgen, die nur mit Lehrbüchern und Tafel durchgeführt wurde, werden heutige Lehrervorträge durch zahlreiche Medienformen unterstützt, z.B. Präsentation, Film, Video, Lernsoftware, Internet usw. Lehrkräfte verwenden elektronische Medien zum einen, um die Lerninhalte besser und wirksam zu präsentieren, zum anderen, um eine bessere Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern zu erreichen. Mit Hilfe von verschiedenen Medienformen können die Schülerinnen und Schüler ihrer Arbeitsergebnisse intuitiv und wirksam zeigen und vorstellen, damit können sie selbst bedeutsam lernen und die Aufgaben eigenständig lösen. In der Befragung nach IfD (2013) berichten über 60 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie neue Medien im Unterricht einsetzen, um umfangreiche Videos und Filme zu zeigen und die Lerninhalte mit Hilfe von Präsentation vorzustellen. 55 Prozent der Befragten verwenden die digitalen Medien im Unterricht für den Zweck, dass Schüler mit Hilfe von Präsentationsprogrammen ihre Arbeitsergebnisse vorstellen können. 47 Prozent der Befragten lassen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Aufgaben eigenständig mit Hilfe des Computer bzw. Internets lösen. Die neuen Medien werden zudem auch für Internetrecherchen sowie für die eigene Bearbeitung und Gestaltung von Inhalten eingesetzt. 38 Prozent der Lehrkräfte lassen ihre Schüler eigenständig Fachinhalte in Wikis und Mind-Map-Programmen bearbeiten. Bei kreativen Tätigkeiten wie das Erstellen von Hörspielen und Videos sowie kleinen Filmen findet sich nur ein geringer Anteil der Lehrerinnen und Lehrer (Siehe Abb. 12):

Abbildung 12: Einsatzspektrum der digitalen Medien. (Angabe in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach IfD, 2013.

2.3 Medienkompetenz der Lehrkräfte

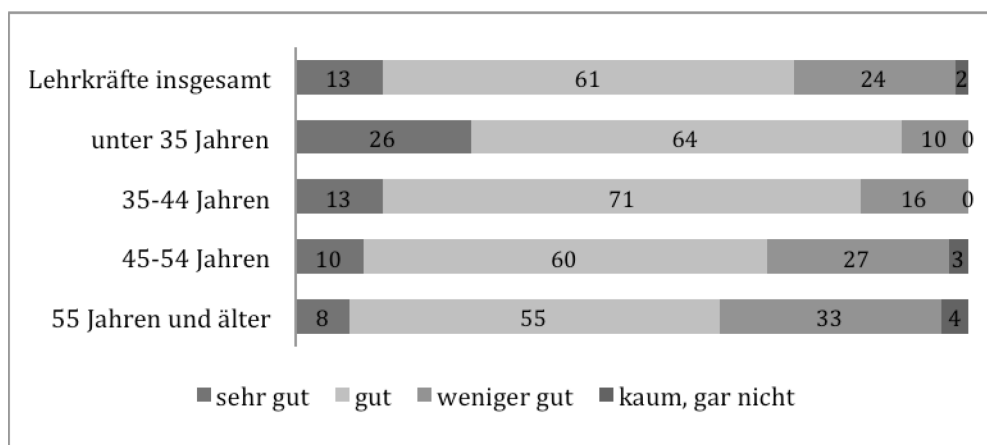
Um die Studierenden selbstbestimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikative und kreativ mit den digitalen Medien umgehen zu lassen, benötigen die Lehrkräfte sowohl umfassender Medienkompetenz als auch medienpädagogischer Kompetenz. Wie in Kapitel 2.1.1 vorgestellt wurde, setzt Medienkompetenz der Lehrkräfte als eine Säule für Medienbildung in der Schule aus neben der curricularen Verankerung und Infrastruktur. Um die Vermittlung von Medienbildung zu unterstützen, müssen die Lehrerinnen und Lehrer vor allem in der Lage sein, mit unterschiedlichen Medien und Technologien kompetent und didaktisch reflektiert umgehen zu können (KMK, 2012). Die Lehrperson und ihre eigene Kompetenz bzw. Kompetenz im Bezug auf Medien spielt die zentrale Rolle in der schulischen Medienbildung. Eine medienpädagogische Kompetenz bei den Lehrerinnen und

Lehrern stellt die zentrale Voraussetzung zur Vermittlung von Medienkompetenz und Förderung der schulischen Medienbildung bei Schülerinnen und Schülern dar.

2.3.1 Allgemeine Kompetenz und Einstellung im Medienbereich

Der Einsatz von Medien bzw. neuer Medien ist vor allem an eine technische Ausstattung, an die Medienkompetenz sowie an die medienpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen gebunden (Süss, Lampert & Wijnen, 2010. S.155). Medienkompetenz im obigen Sinne ist als ein wichtiger Bestandteil medienpädagogischer Kompetenz der Lehrkräfte anzusehen. Die Lehrerbefragung von IfD (2013) zeigt, dass insgesamt rund drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Kompetenz beim Umgang mit Computer und Internet als gut oder sehr gut einschätzen. Dabei beurteilen die meisten jüngeren Lehrer d.h. die Lehrkräfte im Alter bis 44 Jahre ihren technischen Umgang mit Computer und Internet als gut oder sehr gut. Im Vergleich dazu haben nur 30 Prozent der Lehrkräfte ab 45 Jahre ihre eigenen technischen Fertigkeiten im Umgang mit Computer sowie Internet als eher schlecht eingeschätzt (Siehe Abb.13).

Abbildung 13: Einschätzung der eigenen Kompetenz beim Umgang mit Computer und Internet (Angabe in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach IfD, 2013

Wie haben die Lehrkräfte gelernt, wie man digitale Medien im Unterricht einsetzt? Dabei berichten über 70 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass sie medienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten selbst angeeignet haben. Verglichen wurde die Rolle der Fortbildung zur Verbesserung der Medienkompetenz der Lehrer

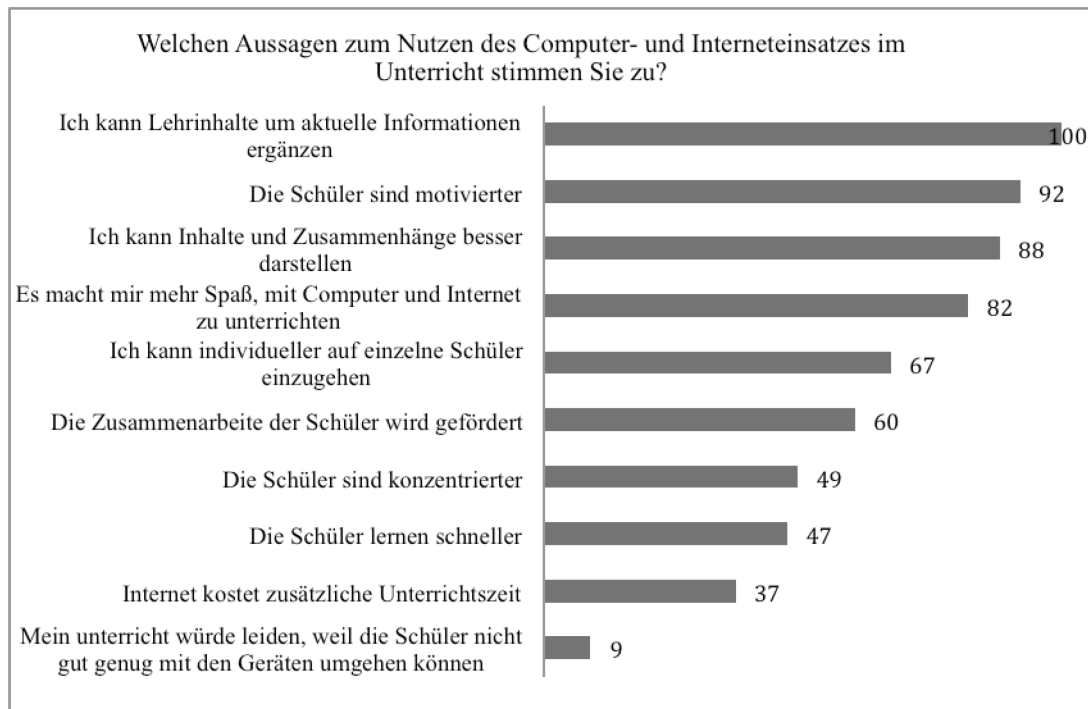
weniger anerkennt. Jede zweite Lehrkraft erwirbt ihre medienbezogenen Kenntnisse und technischen Fertigkeiten im Rahmen von Fortbildungen. Weiterhin bestätigen 33 bzw. 17 Prozent der Lehrkräfte, ihre Kenntnisse zu Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterricht durch Kollegen und im Studium erlangt zu haben (IfD, 2013).

2.3.2 Pädagogischer Nutzen der Medien

Die Aufgabe der Medienbildung umfasst in der Schule bzw. im Unterricht ein Lehren / Lernen mit und über Medien als Teil der heutigen mediatisierten Welt zu realisieren (Mayrberger, 2012). Darüber hinaus konnte das Ziel schulischer Medienbildung formuliert werden: zum einen der Erwerb und die Erweiterung von Medienkompetenz, zum anderen Medien als didaktische Hilfsmittel einzusetzen. Die Medienkompetenz der Lehrkräfte bezieht sich in der Regel zum einen auf die Kompetenz, die Möglichkeiten digitaler Medien für Lehr- und Lernprozesse einzusetzen und zum anderen auf die Kompetenz, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit digitalen Medien als Gegenstand des Unterrichts zu führen (Schell & Warkus, 1999. S.285).

Die Lehrkräfte-Befragung der BITKOM (2014a) bestätigt, dass ein Großteil der Lehrer die Vorteile von digitalen Medien als Hilfsmittel im Unterricht sehen. Der Unterricht wird durch den Einsatz elektronischer Medien vielfältig bereichert. Die Schüler werden begeistert und sind konzentrierter, während die Lehrer beim Einsatz von Computer bzw. Internet im Unterricht mehr Spaß haben. Mit Hilfe von unterschiedlichen Medienformen und digitalen Materialien können Lehrer die Lehrinhalte um aktuellere Informationen ergänzen sowie die Inhalte und Zusammenhänge besser darstellen. Außerdem können die Lehrer individueller auf einzelne Schüler eingehen. Die Schülerinnen und Schüler werden zugleich gefördert, selbständig zu lernen und wirksam zusammen zu arbeiten. Im Vergleich dazu stimmt nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte der Aussage zu, dass ihr Unterricht leiden würde, weil die Schüler nicht gut genug mit den elektronischen Geräten und Technik umgehen können (siehe Abb. 14):

Abbildung 14: Digitale Medien aus didaktischer Sicht (Lehrerbefragung) (Angabe in Prozent) Basis: Lehrer der Sekundarstufe 1



Quelle: Eigene Darstellung nach BITKOM, 2014a. vgl. Wetterich, Burghart & Rave, 2014.

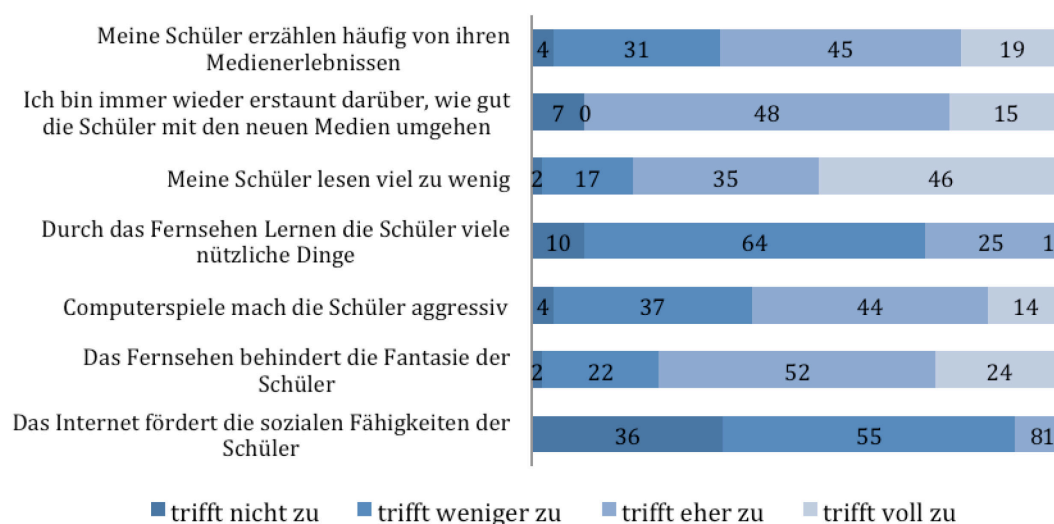
Hinsichtlich des Themas „Medienerziehung im Unterricht“ sind die Lehrkräfte noch nicht voll motiviert. Der Ergebnis von Gysbers (2008) zeigt, dass ein Großteil der Befragten medienbezogene Projekte oder Themen im Unterricht noch nicht durchgeführt und auch nicht geplant hat. Nur geringe Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer zum Erhebungszeitraum bereits einige Unterrichtseinheiten zu diesem Thema durchgeführt und werden dies wieder planen. Aber viele Lehrerinnen und Lehrer werden diesem Bereich im Unterricht nicht mehr planen und durchführen. In diesem Fall sollten Lehrkräfte weiterhin zu Medienerziehung motiviert sein.

2.3.3 Stellenwert von Medien für Schüler aus der Sicht der Lehrkräfte

Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler heute umfangreiche Erfahrungen und Kenntnisse mit digitalen Medien haben. Die heutige Medienwelt macht das Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler vielfältig, aber sie bringt auch einige Einflüsse bzw. Auswirkung mit sich. Ein Großteil der Lehrkräfte beklagt sehr stark die Auswirkungen digitaler Medien und die Vernachlässigung des Lesens. 81 Prozent der Befragten stimmen voll oder eher zutreffend der Aussage zu, dass ihre Schüler viel zu wenig lesen. Drei Viertel der Lehrpersonen sind zudem der Ansicht, dass das Fernsehen die Fantasie der Schülerinnen und Schüler behindert. Nur 26 Prozent der

Befragten glauben, dass die Schülerinnen und Schüler viele nützliche Dinge durch das Fernsehen lernen können. Lehrer schätzen die Auswirkungen von Computer und Internet auf die Schülerinnen und Schüler zum Teil negativ ein. Insgesamt stimmen über die Hälfte der Befragten der Aussage zu, dass Computer- und Onlinespiele die Schülerinnen und Schüler aggressiv machen würden. Weniger als 10 Prozent der Lehrkräfte halten die Aussage für zutreffend, dass das Internet die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördern können. Auf der anderen Seite halten die Lehrkräfte ihre Schüler offenbar für kompetent im Umgang mit Medien. Mehr als drei Fünftel stimmen zu, dass ihre Schüler häufig von ihren Medienerlebnissen erzählen. Diese Lehrerinnen und Lehrer sind auch „immer wieder erstaunt“ darüber, dass ihre Schüler mit den neuen Medien umgehen können (Siehe Abb. 15).

Abbildung 15: Medienwelt der Schüler_Innen (Lehrerbefragung) (Angabe in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach Gysbers, 2008, S. 151, 248-249.

Lehrkräfte haben die Verantwortung bzw. die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler beim Erlernen und Erwerben eines kompetenten und kritischen Umgangs mit Medien zu unterstützen. Darum müssen die Lehrerinnen und Lehrer auch in der Lage sein, das medienbezogene Handeln und die Erfahrungen ihrer Schüler zu erfassen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen auf die Fragen von Schülern im Medienbereich überzeugend und glaubwürdig eingehen können. Im Bezug auf Schüler sollen zukünftige und gegenwärtige Lehrpersonen bereit und in der Lage sein:

„... den Stellenwert von Medien für Kinder und Jugendliche in sensibler Weise zu

erfassen und bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit und über Medien angemessen zu berücksichtigen“ (Tulodziecki, 2012)

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen insgesamt eine positive Einstellung demgegenüber besitzen. Ein Großteil der Lehrkräfte stimmt der Aussage zu, dass Kenntnisse über die Medienwelt der Schüler unverzichtbar sind. Dagegen sind nur 15 Prozent der Ansicht, dass die Freizeitgestaltung ihrer Schüler sie nichts angehe. Über die Hälfte der Befragten stimmt der Aussage zu, sie hätten insgesamt einen ziemlich guten Überblick darüber, welche Vorlieben ihre Schüler bei den Medien haben (Gysbers, 2008, S. 151). Die Mehrheit der Schüler (59 Prozent) hatte schon negative Erfahrungen im Umgang mit den Medien. Aber nur ein geringer Teil der Schüler (5 Prozent, Schüler insgesamt: 3 Prozent) würden sich nach eigener Auskunft an ihre Lehrerinnen und Lehrer wenden. Aus Sicht der Lehrkräfte ist die Situation eher positiv. Knapp 30 Prozent der Lehrkräfte berichten, dass sich Schüler bereits wegen schlechter Erfahrungen im Internet an sie gewandt haben

2.4 Lehrerbildung im Medienbereich

Um Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der heutigen mediatisierten Welt wahrnehmen zu können, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, über eine grundlegende Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz zu verfügen. Auf dieser Grundlage soll medienbezogene Lehrerbildung gefördert werden.

„In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern. Diese grundlegende Ausbildung für Lehrkräfte muss fortgeführt und ergänzt werden durch entsprechende bedarfsgerechte Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote, in denen Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen für bestimmte Anwendungssituationen und Aufgabenstellungen im Zusammenhang von Schule und Unterricht vermittelt und erworben werden können“ (KMK, 2012)

Medienbildung ist auch als ein inhaltlicher Bereich in dem von KMK für die Lehrerbildung definierten Standards aufgeführt. Hierbei wurden die

medienbezogenen und curricularen Schwerpunkte übersichtlich mit vier Kompetenzbereichen nämlich Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren gehalten (KMK, 2004). Aber die Lehrerbildung wird auf die damit verbundenen Aufgaben in der Regel nicht hinreichend vorbereitet sein. Tatsächlich ist bis heute bundesweit nicht verbindlich gesichert, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung medienpädagogische Kompetenz in den ersten beiden Phasen erwerben (Kammerl & Mayrberger, 2011, S.174). Medienpädagogische Kompetenz sollte in drei unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung – universitäres Lehramtsstudium, Ausbildung in Studienseminaren sowie Lehrerfortbildung - umgesetzt werden. Der gegenwärtige Umsetzungsstand in den drei verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ist unzufriedenstellend. Die Medien- bzw. medienpädagogische Grundbildung scheint noch nicht in der Lehrerbildung völlig verankert zu sein.

„Medienbildung wird in vielen Schulen noch zu wenig berücksichtigt. Die Studienanfänger, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, bringen wenige Kompetenzen darin mit und die meisten von ihnen erfahren keine oder kaum Ausbildung in diesem Bereich...“ (Kammerl & Ostermann, 2010, S.49)

Bisher ist Medienbildung leider nur in wenigen Bundesländern als verpflichtender Bestandteil in der Lehrerbildung umgesetzt. Medienbildung ist noch kein verpflichtender Bestandteil in allen Lehramtsstudiengängen. In den Studienordnungen und in der Prüfungspraxis bleibt dieser Bereich oft optional und der Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen unverbindlich (Wetterich, Burghart & Rave, 2014). Einige Universitäten bieten die medienpädagogischen Veranstaltungen in dem BA- oder MA-Studiengang an, wie z.B. Universität Bremen, Universität Hamburg, Johannes Gutenberg- Universität Mainz, usw. Es gibt Ansätze, Ergänzungs-, Erweiterungs- bzw. Zertifikatsstudiengänge für eine zusätzliche medienpädagogische Qualifikation der Lehrkräften zu öffnen, wie *«DiMePäd»*¹ an der Universität Bremen, *«Portfolio: Medien. Lehrerbildung»*² an der Universität

¹ *«DiMePäd»* : ist ein Zertifikatsstudium „Grundlagen Digitaler Medien in pädagogischen Kontexten“ für Bachelor/Master-Studiengang. Insbesondere richtet sich dieses Zusatzangebot an künftige Lehrerinnen und Lehrer. Dies Zertifikatsstudium dient der persönlichen Weiterbildung und der Qualifikation in beruflichen Feldern, die digitale Medien thematisieren und/oder nutzen. (www.zertifikatsstudium.informatik.uni-bremen.de, letzter Zugriff: 02.06.2015)

² Das Portfolio: Medien.Lehrerbildung wurde von niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) in Jahr 2002 vorgestellt. Mit diesem Portfolio können die Schüler ihre Leistungen im Bereich der Medienbildung dokumentieren, reflektieren und präsentieren. (Leitfaden Portfolio: 2010) Medienkompetenz, 2010)

Paderborn, usw. (Kammerl & Mayrberger, 2011, S.177). Es mangelt aber an entsprechend vielen Qualifikationsangeboten.

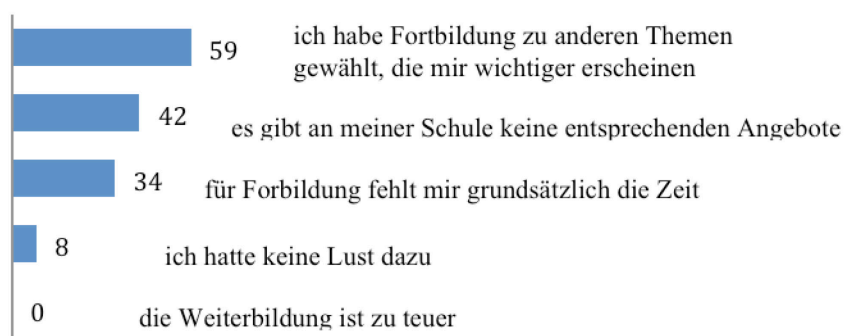
Jede zweite Lehrkraft hat bereits Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien besucht, hingegen haben vier von zehn Lehrern noch keine benutzt. Der Grund dafür ist, dass knapp 60 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer die Fortbildung zu anderen Themen gewählt haben, die ihnen wichtiger erscheinen. 42 Prozent stimmen dem Mangel an entsprechenden Fortbildungsangeboten im Medienbereich zu. Über ein Drittel der Befragten stimmen der Aussage zu, dass sie grundsätzlich keine Zeit für fachfremde Thematiken haben. 8 Prozent der Befragten haben keine Interesse an dem Thema. Jedoch sind alle befragten Lehrerinnen und Lehrer der Meinung, dass die Teilnahmegebühr der Fortbildungsangebote in der Regel kein große Einflussfaktor für die Teilnahme ist.

Abbildung 16: Teilnahme der Lehrer an Fortbildungen zum Einsatz neuer Medien im Unterricht. (Angabe in Prozent)

Haben Sie in den vergangenen drei Jahren einer Weiterbildung teilgenommen, die den Einsatz neuer Medien im Unterricht behandelt hat?

Ja (3%)	auf private Initiative
Ja (57%)	Über meine Schule

Nein, ... (40%)



Quelle: Eigene Darstellung nach BITKOM, 2014a.

Die Lehrerinnen und Lehrer erlangen nur sehr wenige Kenntnisse im Medienbereich in Studium und Referendariat. Sie erlangen einen Großteil ihrer medienpädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten, insbesondere den Umgang mit neuen Medien und Informationstechnologien wie z.B. grundlegende Kenntnisse von

Internet, Computer, Lernsoftware, usw., offenbar im Selbststudium (Gysbers, 2008, S.145). Eine angemessene Berücksichtigung von medienpädagogischen Lehr- und Lerninhalten innerhalb der universitären Lehrerbildung ist bisher nur weniger selbstverständlich, die Gründe dafür sind „zum einen ... *strukturelle Gründen wie der Organisation der Lehrerbildung, die als Querschnittsaufgaben an Universitäten angesiedelt ist, zum anderen auch...disziplinären Gründen, denn nur wenige Lehrstühle im Bereich der Lehrerbildung verfügen über ein medienbezogenes Profil.*“ (Schiefner-Rohs, 2012, S.359). Eine Änderung und Verbesserung dazu wird nicht einfach gemacht. So erstaunt es nicht, dass Lehrende wenig über geeignete Kompetenzen im Bereich Medienpädagogik bzw. keine ausreichende medienpädagogische Kompetenz besitzen.

Kapitel 3 Medienbildung aus pädagogischer Sicht

Ziel der schulischen Medienbildung ist es, Schülerinnen und Schüler Medienkompetenzen zu vermitteln. Medienkompetenz in diesem Sinne ist zwar eine wichtige Voraussetzung für die Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages im Bereich der Medien, reicht aber allein nicht aus, um den Erwerb der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schüler in der Schule zu unterstützen (Breiter, Wellig, & Stolpmann: 2010. S.35). Dazu benötigen Lehrkräfte zusätzlich medienpädagogische Kompetenz. In diesem Kapitel werden Aufgabenbereiche der Medienkompetenz sowie der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und erläutert, als theoretischer Rahmen zur Durchführung der empirischen Untersuchung.

3.1 Aufgabenbereiche der Medienkompetenz

Der Begriff der Medienbildung beschreibt den Prozess, Medien zu lehren und zu lernen. Medienkompetenz als Ziel und der Prozess der Medienbildung bedeuten mehr als nur den technischen Umgang mit Medien zu vermitteln. Im Sinne des medienpädagogischen Gedankens, umfasst Medienkompetenz neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten umgehen zu können, vor allem Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und das Erkennen eigener Bedürfnisse (Röcker, 2007, S. 198).

Medienkompetenzen umfassen eine Reihe von neuartigen Fähigkeiten, die alle Studierenden erfolgreich erwerben sollten. The Partnership for 21st Century Skills (S. 21) definiert Medienkompetenz im Hinblick auf zwei Fähigkeitsgruppen - Analyse und Produktion von Medien - die Schülerinnen und Schüler erwerben müssen:

Analyze Media

- Understand both how and why media messages are constructed and for what purposes
- Examine how individuals interpret messages differently, how values and points

of view are included or excluded, and how media can influence beliefs and behaviors

- Apply a fundamental understanding of the ethical / legal issues surrounding the access and use of media

Create Media Products

- Understand and utilize the most appropriate media-creation tools, characteristics, and conventions
- Understand and effectively utilize the most appropriate expressions and interpretations in diverse, multicultural environments.

Medienkompetenzen beziehen sich in diesem Fall nicht auf eine einzelne Fähigkeit, sondern sie sind eine Art „Linse“, durch die wir unsere Medienwelt sehen und verstehen. Zudem sind sie eine Vermittlungsstrategie, die in jedes Unterrichtsfach integriert werden sollte. Immer, wenn Lehrerinnen und Lehrer ein Foto, einen Videoclip, ein Lehrvideo, eine Audioaufnahme oder einen Ausschnitt aus den Nachrichten im Unterricht verwenden, haben sie die Möglichkeit, ihren Schülerinnen und Schülern ein besseres Verständnis von Medien zu vermitteln.

In den USA wurde ein Konzept zum Verstehen und Erwerb von Medienkompetenzen sowie Medienbildung in der Schule vom *Center for Media Literacy* entwickelt. Dieses enthält „fünf Kernkonzepte“ und „fünf Schlüsselfragen“, die sich auf folgende fünf andere Stichwörter beziehen: „Author (constructedness), Format (and techniques of production), Audience, Content (or message) und Motive (or purpose)“ (Liu, 2005) Dabei handelt es sich um die analytischen Aspekte eines Medienprodukts, die Konzepte und Fragen die hinter einem Medienprodukt im Sinne eines analytischen Konstruktes stehen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: “Five Core Concepts” and “Five Key Questions” of Media Literacy

	Core Concepts	Key Questions	Keywords
1	All media messages are constructed	Who created this message?	Author
2	Media messages are constructed using a media language with its own rules	What creative techniques are used to attract my attention?	Format
3	Different people experience the same media message differently.	How might different people understand this message differently from me?	Audience
4	Media have embedded values and points of view.	What lifestyles, values and points of view are represented in, or omitted from this message?	Content
5	Most media messages are constructed to gain profit or power.	Why is this message being sent?	Motive

Quelle: Thoman & Jolls, 2003, S. 18

Der Kompetenzerwerb ist dann erfolgreich, wenn alle Studierenden die Fähigkeit besitzen, die fünf Schlüsselfragen zur Medienkompetenz routinemäßig und regelmäßig auf ihre Medienerfahrungen anzuwenden – egal ob sie Nachrichten an sehen, Werbung in einer Zeitschrift lesen, im Internet surfen oder einen Film mit Freunden teilen. Die fünf Schlüsselfragen kamen zwar direkt aus die fünf Kernkonzepte, müssen Lehrer sorgfältig vor allem den fünf Kernkonzepte kennenlernen, um bezogenen Lehrpläne zu entwickeln, damit Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit angeboten werden, Fragen über die Medien in ihrem Leben zu lösen.

„It is our dream that by the time they graduate from high school, all students will be able to apply the Five Key Questions almost without thinking. ... Practicing and mastering the Five Key Questions leads to an adult understanding of how media are created, what their purposes are, and how to accept or reject their messages.” ---- Tessa Jolls, the president of the Center for Media Literacy (CML) (Baker, 2012. S.7).

Am Anfang der Diskussion zur Medienkompetenz im deutschsprachigen Raum entwickelte Baacke ein Medienkompetenzmodell einschließlich „Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung“ (Baacke, 1998). In Anlehnung an dieses Modell haben einige Autorinnen und Autoren Konzepte zur Medienkompetenz weiterentwickelt. Die Vermittlung von Medienkompetenz im

Sinne einer Schlüsselqualifikation, als Aufgaben der Schule müssen sich auch in den allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule einfügen. In Umsetzung der allgemeinen Zielvorstellung von Unterricht hat Tulodziecki (1997a, S.115) das zentrale Ziel der Medienerziehung in der Schule als „sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln“ im Medienzusammenhang formuliert. Die unterschiedliche Bedeutung jeder Zieldimension sollte durch die Mediendiskussion betont werden. *„Die Befähigung zu sachgerechtem Handeln erweist sich u.a. aufgrund des Problems, dass durch mediale Angebote unter Umständen verzerrte Wirklichkeitsvorstellungen aufgebaut werden, als besonders wichtig. Die Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln ist als erzieherisches Ziel angesichts möglicher Fremdbestimmung durch Medieneinflüsse ebenfalls von großer Bedeutung. Die Bereitschaft zu sozialverantwortlichem Handeln ist u.a. mit Blick auf potentielle Verhaltensbeeinflussungen...von besonderer Wichtigkeit.“* (ebd. S.116). Vor dem Hintergrund dieser drei Zieldimensionen zur Beschreibung des Erziehungs- und Bildungsauftrages, lassen sich Handlungskompetenzen nach Tulodziecki ableiten, die sich auf zwei Zusammenhänge beziehen:

- *„Im Zusammenhang mit der Nutzung vorhandener Medienangebote, z.B. der Auswertung von Informationen zu ökologischen, ökonomischen, naturwissenschaftlichen oder politischen Fragen im Internet, und*
- *im Zusammenhang mit der eigenen Gestaltung medialer Aussagen, z.B. der eigenen Erstellung einer Homepage oder der Gestaltung einer Schülerzeitung im Internet.“* (Tulodziecki, 2001, S.7)

Medienpädagogik bzw. Medienbildung in der Schule werden langfristig wirksam gefördert, dies wurde schon im vorherigen Kapitel begründet. In der schulischen Medienbildung sollten die Vermittlung medienbezogener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Erfahrungen gefördert werden. Neben den Handlungszusammenhängen zeichnen sich unterschiedliche Niveaus von Medienkompetenz durch Kenntnisse und Analyse- sowie Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen aus: zum Ersten die in Medienverwendung gefundenen Gestaltungsmöglichkeiten und zum Zweiten Medienflüsse einschließlich individueller Einflüsse und Wertorientierungen sowie zum Dritten der Bedingungen

von Medienproduktionen und -vorbereitung (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010. S.181-182). Vor dem Hintergrund dieser drei Inhaltsbereiche und der Handlungszusammenhänge im Medienbereich definiert Tulodziecki fünf Aspekte von Medienkompetenz bzw. Aufgabenbereiche für die Medienpädagogik, unter Einbezug aller Medienarten, welche die Schülerinnen und Schüler in der schulischen Medienbildung erwerben sollen (Tulodziecki, 1997a. S. 142-143. Tulodziecki, 1998):

- *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten*
- *Gestalten und Verbreiten von eigenen Medienbeiträgen*
- *Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen*
- *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*
- *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung*

Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen. Kinder und Jugendliche sollen lernen, Medienangebote bewusst im Sinne verschiedener Funktionen wie Unterhaltung, Information, Lernen, Spielen, Simulation je nach ihrem Benutzungsbedarf richtig zu vergleichen, auszuwählen und zu nutzen (vgl. Tulodziecki, 1997a. S. 142-143).

Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge. In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder und Jugendliche erkennen, eigene Aussagen medial zu vermitteln. Kinder sollen befähigt werden, Medienbeiträge herstellen zu können und dazu geeignete Medienarten sachgerecht zu wählen und ihre Gestaltungstechniken handelnd zu erfahren (vgl. ebd.).

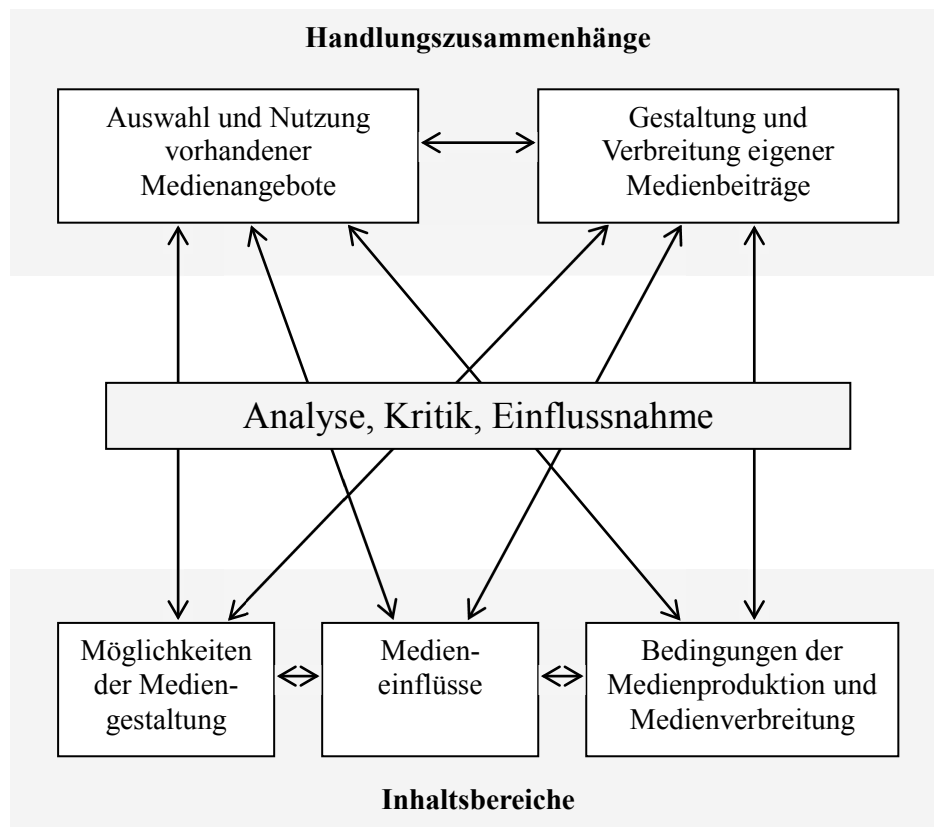
Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen. Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen dieses Aufgabenbereiches befähigt werden, verschiedene mediale Gestaltungsmittel, bezogen auf die verschiedenen Darstellungsformen, den Einsatz unterschiedlicher Gestaltungstechniken sowie die Erfassung und Bewertung verschiedener Gestaltungsarten, zu vergleichen und bezüglich ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen. Kinder und Jugendlicher sollen in der Lage sein, Mediendarstellungen als vermittelte Botschaften zu erfahren und verschiedene mediale Gestaltungsabsichten zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen. In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medieneinflüsse - wie z. B. Gefühle, Vorstellungen sowie Verhaltens- und Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge - zu erkennen und sich gut auszudrücken (vgl. ebd.).

Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung. Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen dieses Aufgabenbereiches lernen, historische, ökonomische, rechtliche, organisationsbezogene sowie institutionelle und personale und gesellschaftliche Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung zu erläutern und medienbezogene Beeinflussung zu beurteilen (vgl. Breiter, Wellig & Stolpmann: 2010. S.31. Tulodziecki, 1997a. S.142-143. Tulodziecki, 1998).

Diese fünf Bereiche verweisen auf verschiedene Aufgaben im Zusammenhang mit Medienkompetenz, welche die Studierenden und Lernenden im Rahmen der Medienbildung erwerben sollen.

Abbildung 17: Strukturierung zum Konzept der Medienkompetenz



Quelle: Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010. S.181.

Alle Aufgabenbereiche sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Deswegen können diese fünf Bereiche nicht getrennt betrachtet werden. Um diese Vorstellung umzusetzen sowie die Vermittlung zur Medienbildung in der Schule zu fördern, formuliert Blömeke (2000, S.139-140) nach dem Gedanken von Tulodziecki fünf Aufgabenbereiche und ein schulisches Gesamtkonzept zur Medienerziehung, das in fünffacher Hinsicht integrativ angelegt ist.

- *fächerübergreifende Zielvorstellungen für die Medienerziehung,*
- *allgemeine Prinzipien für die Gestaltung der Medienerziehung,*
- *eine Umsetzung der fächerübergreifenden Zielvorstellungen auf die verschiedenen Jahrgangs- bzw. Schulstufen,*
- *den Entwurf eines Minimalprogramms zur Medienerziehung für die einzelnen Jahrgangs- bzw. Schulstufen und eine Zuordnung dieses Minimalprogramms zu einzelnen Kernfächern unter Beachtung verschiedener Medienarten und Programmsparten,*
- *Hinweise zu einer sinnvollen Erweiterung des Minimalprogramms in den einzelnen Kernfächern, in weiteren Fächern und in fächerübergreifenden Veranstaltungen.*

Im Sinne dieses Konzepts wird Medienbildung nicht als eigenes Unterrichtsfach gesehen, sondern sollte Gegenstand des Unterrichts in einer Reihe von Fächern sein. Zur konkreten Vermittlung der Medienkompetenz im schulischen Rahmen werden vor allem medienkompetente Lehrpersonen benötigt. Die Medienverwendung im Unterricht stellt wichtige Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Für eine sorgfältig vorbereitete Medienverwendung im Lehr- und Lernprozess ist vor allem zweierlei wichtig, dies ist zum einen die Verwendung vorhandener Medienangebote sowie zum anderen die Entwicklung eigener medialer Beiträge (Tulodziecki, 1997a, S. 142). Neben der Medienverwendung, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer auch medienpädagogische Kompetenz im Erziehungs- und Bildungsauftrag im Kontext mit Medien, dazu werden im Folgenden mehrere Inhalte dargestellt. Siehe Tab. 4.

Tabelle 4: Beispiele für Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz unterschiedlicher Autoren

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1998)	Kübler (1999)	Groeben (2002)
Kognitive Dimensionen	Medien-Kunde	Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen	Kognitive Fähigkeiten	Medienwissen/ Medialitäts-Bewusstsein
Moralische Dimensionen	Medien-Kritik	Eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
Soziale Dimensionen	Medien-nutzung	Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten	Sozial reflexive Fähigkeiten	Medienbezogene Genussfähigkeit
Affektive Dimensionen	Medien-gestaltung	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten	Handlungs-orientierte Fähigkeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Ästhetische Dimensionen		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen		Selektion/ Kombination von Mediennutzung
Handlungs-dimension				Partizipations-Muster
				Anschluss-Kommunikation

Quelle: Süß, Lampert & W. Wijnen, 2010, S.109

3.2 Verschiedene Aspekte medienpädagogischer Kompetenzen bei Lehrenden

Die Begriffe „Medienkompetenz“ und „medienpädagogischen Kompetenz“ scheinen im Moment „in Mode“. Die Diskussion dieser beiden Begriffe bündelt, was in den vergangenen Jahrzehnten als Kernpunkte des Handelns im medienpädagogischen Kontext herausgestellt wurde. Es ist bereits vielfach auf die Verwendung des Begriffs Medienkompetenz eingegangen worden. Je nach Forschungsbedarfen bzw. Ausgangspunkt erschienen verschiedene Aspekte und Gedanken zu Dimensionen und Konzepten von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz wichtig. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitels verschiedene Auffassungen zu Medienkompetenz bzw. medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden dargestellt und zusammengefasst.

3.2.1 Medienpädagogische Kompetenz nach Gerhard Tulodziecki

Ende des 19. Jahrhunderts schon entwickelten sich bedeutsame Überlegungen zu Erziehungsaufgaben im Zusammenhang mit Medien. Die damaligen Überlegungen gingen von dem Gedanken aus, dass Kinder und Jugendliche vor möglichen Gefährdungen durch Medien geschützt werden sollten (Tulodziecki, 1997b, S.176). Daraus lässt sich für die Medienpädagogik allgemein folgendes Ziel formulieren: „Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes sowie kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von zahlreichen Medien durchdrungenen Welt ermöglichen“ (ebd. S.177). Daher ergibt sich die Aufgabe für Schule und Unterricht, dass Kinder und Jugendliche „bei der Entwicklung von Kompetenz, Urteilsfähigkeit und Wertbewusstsein im Umgang mit Medien zu fördern und zu unterstützen sowie mediale Möglichkeiten für neue Formen des Lehrens und Lernens zu nutzen“ sind (Herzig, 1997, S, 43). Die Schule ist zurzeit neben außerschulischen Einrichtungen und dem Elternhaus ein besonders wichtiger Ort, an dem medienbezogene Kompetenzen und Erfahrungen durch Lernen erworben werden können. Aus dieser Sicht sollte Medienbildung dem Ziel dienen, Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, der Medienwelt und ihren Angeboten souverän zu begegnen. Auf Basis der Zielvorstellung für Erziehung und Bildung, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbststimmten und kreativen Handeln in sozialer Verantwortung erwerben sollen (vgl. Tulodziecki,1998), sollten auch Schülerinnen und Schüler selbst im Rahmen der schulischen Medienbildung medienkompetent werden. Im BIG-Projekt³ „Neue Medien und Lehramtsstudium“ formuliert Tulodziecki im Kontext von Medien für Schülerinnen und Schüler die Zielvorstellung, dass sie in der Lage sein sollten (Blömeke, 2000, S.142):

- *Medienangebote für fachliches und überfachliches Lernen, für Information*

³ Das BIG-Projekt (Bildungswege in der Informations Gesellschaft) wurde durch die Bertelsmann Stiftung und die Heinz Nixdorf Stiftung im Jahr 1995 gefördert. Ziel ist, Urteilsfähigkeit sowie Kompetenz und Wertebewusstsein im Umgang mit elektronischen Medien auszubilden, neue Unterrichtsformen zu entwickeln und die Qualität der Lehre und des Lernens zu verbessern. Dieses Projekt besteht aus drei Elementen: „Lehrerqualifizierung“, „Medien in der Hochschule“ und „Multimedia verantwortlich produzieren“ (B.I.G.-Teilprojekt, 1997, S. 163. Blömeke, 2000, S.142).

und Kommunikation, für Entscheidungsfindung und Problemlösung sinnvoll zu nutzen,

- *Medienangebote und die mit ihnen verbundenen Zeichensysteme zu verstehen und zu bewerten,*
- *Das Wirkungspotential unterschiedlicher Medien zu durchschauen und einzuschätzen*
- *Medien für Lernen und zu Artikulation eigener Sichtweisen selbst zu gestalten und Öffentlichkeit für wichtige Themen herzustellen,*
- *Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zu analysieren, Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen und eine - am Gemeinwesen orientierte - Medienkultur mitzugestalten.*

Um die Medienbildung in der Schule erfolgreich umzusetzen sowie Medienkompetenz der Studierenden zu unterstützen, sollten Lehrerinnen und Lehrer als Basis selbst medienkompetent sein. Als Individuen in einer mediatisierten Welt benötigen Lehrkräfte selbst Medienkompetenzen, diese ist auch Voraussetzung für ihr medienpädagogisches Handeln. Auf der anderen Seite sollten sie als professionelle Leute im Schulsystem auch ihre Schülerrinnen und Schüler beim Erwerb von Medienkompetenz unterstützen. Kinder bzw. Jugendliche erlernen die technischen Fertigkeiten zur Bedienung von Medien meist sehr schnell, das bedeutet aber nicht, dass sie auch in der Lage sind, selbststimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikativ und kreativ mit den Medien umzugehen (vgl. Breiter, Wellig & Stolpmann: 2010. S.35). Lehrkräfte müssen befähigt werden, sowohl die Fähigkeit, Medien in sachgerechter Weise für Lehr- und Lernprozess einzusetzen, als auch medienerzieherische Aktivitäten im Sinne der fünf Aufgabenbereiche zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Als Voraussetzung dafür, müssen Lehrerinnen und Lehrer die Bedeutungen der Medienwelt für Schülerinnen und Schüler sowie ihr Medienverhalten berücksichtigen und erfassen. Eine weitere wichtige Aufgabe für Lehrkräfte, die muss auch berücksichtigt werden, dass sie in der Lage sein sollten, medienpädagogische Konzepte im Rahmen von Schulentwicklungsprozesse mitzugestalten (Tulodziecki & Six 2000, S. 23). Lehrkräfte sollten in der Lage sein, Medien didaktisch zu nutzen sowie medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben wahrzunehmen.

Nach Auffassung von Tulodziecki (1997b) sollte die eigene Medienkompetenz als Voraussetzung oder als wichtiger Bestandteil der medienpädagogischen Kompetenz aufgefasst werden. Die eigene Medienkompetenz sollte „in Übereinstimmung mit verschiedenen Entwürfen zum Konstrukt der medienpädagogischen Kompetenz als einer ihrer Bestandteile verstanden werden – weil der Kompetenzbegriff auf die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Handlungsfeld zielt und die eigene Medienkompetenz als wichtige Disposition für medienpädagogisches Handeln gelten muss“ (Tulodziecki, 2012). In diesem Fall sollte sich die eigene Medienkompetenz von Lehrkräften auf Grundformen des Handelns im Medienbereich sowie auf grundlegende Inhaltsbereiche beziehen. Auf Basis auf der fünf Aufgabenbereiche für Schülerinnen und Schüler in der schulischen Medienbildung (*Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, Gestalten und Verbreiten von eigenen Medienbeiträgen, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung*) (vgl. K.3.1), umfasst Medienkompetenz aus medienpädagogischer Sicht nach Tulodziecki folgende Fähigkeiten (Tulodziecki, 1997b, S. 187):

- *Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten*
- *Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten*
- *Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen*
- *eigene mediale Produkte zu gestalten und zu verbreiten*
- *Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang analysierend zu erfassen und Einfluss auf die Gestaltung der Medienlandschaft zu nehmen*

Medienkompetenz in diesem Sinne ist eine wichtige Voraussetzung bzw. Teilkompetenz für Lehrpersonen. Tulodziecki fasst die Kompetenzen von Lehrpersonen zunächst auf drei Ebenen zusammen: zum ersten handelt es sich „um die bereits angesprochene eigene Medienkompetenz“, zum zweiten „um die Kompetenz, Lernsituationen zu arrangieren, in denen die Schülerinnen und Schüler Medienkompetenz erwerben können“, und schließlich „um Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um medienerzieherische Prozesse im Kontext in Abstimmung und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit außerschulischen Medieneinrichtungen in fächerübergreifender Weise projektorientiert zu planen und

zu organisieren“ (Blömeke, 2001, S.143). Tulodziecki (2012) definiert die zweite und dritte Kompetenzebene der medienpädagogischen Konzepte auf Grundlage erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Wissensbestände weiter in vier Subbereichen: *die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche zu erfassen und im Fachunterricht zu berücksichtigen* - die Studierenden zu sensibilisieren für die Lernvoraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler; *die Medienangebote im Unterricht in reflektierter Weise zu verwenden* – Mediendidaktik, Medien als Unterrichtsmittel einzusetzen; *Medienthemen im Unterricht in angemessener Form zu behandeln* – Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich der Medien für die jeweiligen Fächer zu erkennen und in fachbezogener sowie fächerüberschreitender Weise umzusetzen und schließlich *in der Schule personale und institutionelle Bedingungen für medienpädagogische Umsetzungen zu durchschauen* – es gilt, die in der Schule gesetzten Rahmenbedingungen zu beachten, die Vermittlung entsprechender Kenntnisse als ein Element medienpädagogischer Kompetenz darzustellen (Blömeke, 2001, S.34-35). Gemäß der obigen drei Kompetenzebenen bei den Lehrpersonen sollten Lehrerinnen und Lehrer die folgenden Zielbereiche im Kontext medienpädagogischer Kompetenz erfassen bzw. in der Lage und bereit sein (Tulodziecki, 2012),

- *medienkompetent zu handeln, d.h. Medien sachgerecht zu handhaben und Medienangebote in reflektierter Weise auszuwählen und zu nutzen sowie eigene Medienbeiträge im Bewusstsein sozialer Verantwortung zu gestalten und zu verbreiten, Mediengestaltungen und Medieneinflüsse sowie Bedingungen von Medienproduktion und – verbreitung zu durchschauen und kritisch einzuordnen sowie Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen,*

- *den Stellenwert von Medien für Kinder und Jugendliche in sensibler Weise zu erfassen und bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit und über Medien angemessen zu berücksichtigen,*

- *vorhandene Medienangebote im Aspekt von Lernen und Lehren zu analysieren und zu bewerten, eigene Medienbeiträge für Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln sowie Unterrichtseinheiten und Projekte mit Medienverwendung zu analysieren, vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren,*

- *medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Unterricht und Projektarbeit sowie Beratung wahrzunehmen, d.h. vorhandene Beispiele zu*

analysieren und zu bewerten sowie eigene medienpädagogische Unterrichtseinheiten, Projekte und weitere medienpädagogische Aktivitäten zu planen, durchzuführen und nachzubereiten,

- *personale, ausstattungsbezogene, organisatorische und weitere schulische Bedingungen für medienpädagogische Aufgaben in der Schule zu erfassen, zu gestalten und an der Erarbeitung oder Weiterentwicklung eines medienpädagogischen Konzepts im Sinne von Schulentwicklung mitzuwirken.*

Tulodziecki (ebd. 2012) entwickelt eine Lehr-Lernprozess-bezogene Systematik für die Ebene der Medienkompetenz und der medienpädagogischen Kompetenz, davon ausgehend formulierte er die Aufgaben für die universitäre Lehrendenausbildung im Kontext von Medien. Die Studierenden sollen im Lehramtsstudium im Medienzusammenhang qualifiziert werden, ihre späteren Aufgaben im Umgang mit Medien sowie der mit ihnen verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien angemessen wahrnehmen zu können. Der Erwerb medienpädagogischer Kompetenz sollte in der Lehreraus- und Fortbildung durch die jeweiligen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, wie der Schule, gefördert werden (Blömeke, 2001).

3.2.2 Medienpädagogische Kompetenz nach Sigrid Blömeke

Eine Klärung bzw. Konzeptdiskussion zum Unterschied zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz erscheint immer notwendig und bedeutsam für weitere Forschungen im Medienbereich. Medienkompetenz umfasst den „Umgang mit Medien im Alltag und stellt eine Basisqualifikation aller Bürgerinnen und Bürger dar, die in einem ersten...Zugriff als Fähigkeit zu sachgerechtem Handeln im Medienzusammenhang beschrieben werden kann und die die Bereiche der Mediennutzung, der Mediengestaltung und der Medienanalyse umfasst“ (Blömeke, 2000, S. 24). Dementsprechend definiert Blömeke medienpädagogische Kompetenz mit zwei Hauptzielen: Mediendidaktik (Medien im Unterricht einzusetzen) und Medienerziehung (Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen). Nach KMK umfassen die Aufgaben der Lehrkräfte vier Bereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren, da die Aufgaben des Unterrichtens und des Erziehens der Kern der Lehrerverberufung sind, müssen diese

beiden Aufgaben auch als Grundpfeiler im Modell zur medienpädagogischen Kompetenz für Lehrkräfte verankert werden. Diese doppelseitige Qualifikation für Lehrkräfte wurde von Blömeke folgendermaßen zusammengefasst: Zum einem müssen die Lehrerinnen und Lehrer Medien im Unterricht in einem didaktisch innovativen Sinne einsetzen; zum anderen sollen sie in der Lage sein, sich die entsprechenden erzieherischen Aufgaben bewusst zu machen und sie umsetzen können (Friederike Siller, 2007, S.75). Um ein umfassendes Konzept für die Gestaltung einer medienpädagogisch angemessenen Lehrerbildung anzubieten, formulierte Blömeke basierend auf den Zielbereichen von Tulodziecki (vgl. K. 3.2.1) ein umfassendes Modell medienpädagogischer Kompetenz. Medienpädagogische Kompetenz setzt sich auf fünf Teilkompetenzen zusammen (Blömeke 2000, S. 156-172):

Mediendidaktische Kompetenz. Im Sinne von Blömeke ist die mediendidaktische Kompetenz der erste Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz. Sie formuliert mediendidaktische Kompetenz als die Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung. Diesen Kernbereich hat Blömeke noch in zwei Subkategorien geteilt: zum einen den Einsatz von Medien und Informationstechnologien als Werkzeug und Mittel im Unterricht; zum anderen die Gestaltung weiterentwickelter schulischer Lehr- und Lernformen.

Medienerzieherische Kompetenz. Als zweiten Kernbereich kann medienerzieherische Kompetenz genannt werden: die Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können. Zwei thematische Subkategorien umfassen hier: die Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien sowie die Verwendung von Theorien und Konzepten zur Medienerziehung und Informationstechnologien.

Als medienpädagogische Kernaufgaben wurden mediendidaktische - und medienerzieherische Kompetenz von Blömeke als die essentiellen Pfeiler für das Gerüst der medienpädagogischen Kompetenz dargestellt. Um die zwei Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz - Medieneinsatz und Medienerziehung- erfolgreich auszubilden und zu erwerben, sind drei Bedingungen nötig, „die auf die Pole des Interaktionsdreiecks Schüler - Schule - Lehrperson Bezug nehmen und die im

weitesten Sinne auch den weiteren Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern - Beurteilen, Beraten und Innovieren – zugeordnet werden können, wie sie der Deutsche Bildungsrat festgestellt hat“ (Blömeke, 2003a). Diese drei Bedingungen beziehen sich jeweils auf beide Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz.

Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang adressiert die Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln. Diese umfasst thematisch noch zwei Subkategorien: Erfassen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und Verstehen ihres Mediennutzungsverhaltens sowie Berücksichtigung der Medieneinflüsse auf Kinder und Jugendliche.

Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang basiert auf der Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns. In diesem Bereich sollten die Lehrenden in der Lage sein, die Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für die Professionalität des Lehrerberufs und für die Schulentwicklung wahrnehmen zu können sowie die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen von Medienpädagogik in der Schule zu gestalten.

Eigene Medienkompetenz bezeichnet schließlich die Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien. Die drei thematischen Kategorien sind: Nutzung und Gestaltung von Medien und Informationstechnologien, Analyse der Medien und Informationstechnologien im gesellschaftlichen Zusammenhang und Durchschauen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt sowie Verstehen der „Sprache“ der Medien und Informationstechnologien.

Zusammenfassend definiert Blömeke (2003a) fünf Elemente medienpädagogischer Kompetenz, die Lehrerinnen und Lehrer erwerben sollen,

- *als ersten Kernbereich, die mediendidaktische Kompetenz als Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informations-technologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Entwicklung;*
- *als zweiten Kernbereich, die medienerzieherische Kompetenz als Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können;*

- *aus drittem Element, der sozialisationsbezogenen Kompetenz im Medienzusammenhang als Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln;*
- *aus viertem Element, der Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang als Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns; und*
- *schließlich aus der eigenen Medienkompetenz, als Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien.*

Diese fünf Aufgabenbereiche legen eine inhaltlich ausdifferenzierte und begründete Definition und Beschreibung von medienpädagogischer Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrern vor, und sind jeweils durch zwei oder drei Inhaltsfelder weiter ausdifferenziert bzw. konkretisiert worden, so dass man ein umfassendes Konzept für die Umsetzung medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung erhalten kann. Der Erwerb einer komplexen medienpädagogischen Kompetenz ist ein langfristiger Prozess (Blömeke, 2001, S. 35). Zur Operationalisierung der medienpädagogischen Kompetenz müssen die Inhaltsfelder weitergehend präzisiert werden.

3.2.3 Weitere Aspekte nach anderen Autorinnen und Autoren

Aufenanger (2001, S.144) fasst den Begriff der Medienkompetenz aus drei Aspekten zusammen: Zum einem stellt Medienkompetenz im Allgemeinen die Fähigkeit dar, gesellschaftlich und subjektiv angemessen Medien zu nutzen. Zum anderen bezieht sich Medienkompetenz aus gesellschaftlicher Perspektive auf den Menschen als politisches Wesen, der sich informieren muss, um demokratische Entscheidungen beurteilen und ausführen zu können. Zum Schluss bezieht sich Medienkompetenz aus subjektiver Perspektive auf die Nutzung der Medien im Alltagsleben. Aufenanger (ebd. S.145) schlägt vor die bisherigen Definitionen um sechs Dimensionen der Medienkompetenz, zu erweitern, diese sind „Kognitive Dimension, Handlungsdimension, Moralische Dimension, Soziale Dimension, Affektive Dimension, Ästhetische Dimension“. Diese sechs Dimensionen sind ein einheitliches Ganzes und dürfen nicht einzeln betrachtet werden sondern müssen in einem Zusammenhang gesehen werden. Medienpädagogische Kompetenz bezieht sich nach

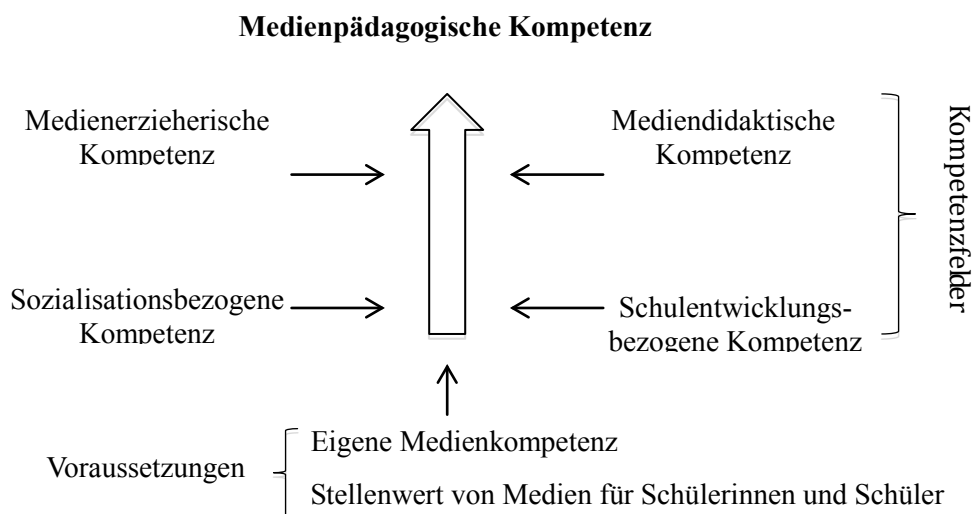
Aufenanger (1999, S.94) auf die Fähigkeit, Medienkompetenz unter pädagogischen Aspekten angemessen vermitteln zu können. Im medienpädagogischen Bereich Tätige müssen nicht nur selbst in einem gewissen Umfang medienkompetent sein, sondern auch die ausreichenden Qualifikationen haben, ihr Klientel medienkompetent zu machen. Dabei kann es sich um können verschiedene Zielgruppen z.B. wie Kinder, Jugendliche oder Erwachsene oder die spezifische Zielgruppe wie Erzieherinnen bzw. Lehrpersonen handeln. Aufenanger (ebd. S. 94) betont, dass Medienkompetenz der Kompetenzform medienpädagogischer Kompetenz ist. Während es sich bei Medienkompetenz um die Kompetenz handelt, die die Nutzer von Medien haben sollten, umfasst medienpädagogische Kompetenz somit die Kenntnisse von pädagogischen sowie didaktischen Konzepten. Medienpädagogische Kompetenz sollte daher einige Dimensionen umfassen: *„Sensibilität für die Medienwelten und Medienerlebnisse von Kindern, Wissen um die Erlebnisqualität und Rezeptionsweise von Kindern und Jugendlichen, Wissen um entwicklungs- und medienpsychologische Aspekte der Mediennutzung, Kenntnisse von medienpädagogischen Konzepten für Schule und Unterricht, Pädagogische Umgangsformen für das medienbezogene Handeln von Kindern und Jugendlichen“* (Aufenanger, 2001, S. 144). In Bezug auf die Grundlagen von Professionalisierungstheorien, das Wissen und das Können zentrale Bedingungen professionalisierte Handelns sind, stellt Aufenanger (1999) dar, dass folgende Aspekte für eine medienpädagogische Kompetenz besonders notwendig sind:

- *Medienkompetenz*
- *Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte*
- *Wissen um die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen*
- *Sensibilität für Medienwelten und Medienerlebnisse*
- *Medienpädagogisches Handeln (Können)* (ebd. S. 94)

Lehrerinnen und Lehrer müssen diese medienpädagogische Kompetenz in der Aus- und Fortbildung erwerben, um die Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Zwei Voraussetzungen für den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz sind notwendig. Erstens sollten Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, vor allem angemessen, sinnvoll und sozial verantwortlich mit Medien umgehen zu können, d.h. sie sollten zunächst eigene Medienkompetenz erlangen. Zweitens

müssen Lehrerinnen und Lehrer den Stellenwert von Medien bei Kindern und Jugendlichen erfassen und berücksichtigen, d.h. sie sollten die Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für ihre Schülerinnen und Schüler bzw. für deren Identitätsentwicklung erfassen, insbesondere die Einflüsse auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen berücksichtigen.

Abbildung 18: Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz



Quelle: In Anlehnung von Herzig, 2004, S.589

Ein ursprüngliches Rahmenkonzept „Zukunft des Lehrens-Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung“ mit sechs Zielbereichen wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) im Rahmen der Initiative „BIG-Bildungswege in der Informationsgesellschaft“ entwickelt (MSWWF, Moll, 2001). Diese sechs Bereiche medienpädagogischer Kompetenz werden im folgenden Überblick beschrieben (Siehe Tab. 5).

Tabelle 5: Bereiche medienpädagogischer Kompetenz nach MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen

Selbst medienkompetent handeln (Eigene Medienkompetenz)	Medien und Informationstechnologien angemessen handhaben, nutzen, selbst gestalten, verstehen, durchschauen und kritisch einordnen sowie Einflussmöglichkeiten wahrnehmen und an der Entwicklung von Medienkultur mitwirken.
Stellenwert von Medien und Informationstechnologien für Kinder und Jugendliche erfassen	Die Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für Kinder und Jugendliche erfassen und als Voraussetzung des Lernens mit und über Medien und Informationstechnologien berücksichtigen.
Medien als Hilfsmittel für Unterricht und Beurteilen nutzen	Medien und Informationstechnologien als Hilfsmittel für Unterrichten und Beurteilen bzw. für neue Lehr- und Lernformen nutzen.
Erziehungsaufgaben wahrnehmen und unterrichtlich umsetzen	Erziehungs- und Beratungsaufgaben zu Medienfragen im Sinne von Medienerziehung wahrnehmen und entsprechende Unterrichtseinheiten und Projekte durchführen.
Medien für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben nutzen	Medien und Informationstechnologien für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben des Lehrberufs nutzen, durchschauen sowie zeitökonomisch und sachgerecht verwenden.
Medienpädagogische Schulkonzepte mitwirken	Bedingungen für medienpädagogische Aufgaben in der Schule erfassen, gestalten und an der Erarbeitung eines medienpädagogischen Konzepts mitwirken.

Quelle: MSWWF, Moll, 2001; vgl. Gysbers 2008. S. 44

Diese Beschreibung der Zielbereiche medienpädagogischer Kompetenz stellt individuelle Schwerpunkte der medienpädagogischen Themenbereiche in der Lehrerausbildung und -fortbildung heraus und bietet Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstbewertung für Lehrerinnen und Lehrer. Die Studierenden sowie Lehrpersonen können die Materialien und Angebote Online anwenden und ihre medienbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten dokumentieren und üben.

3.3 Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung

In den bisherigen Ausführungen wurde medienpädagogische Kompetenz jeweils nach verschiedenen Autorinnen und Autoren in unterschiedliche Teilkompetenzen ausdifferenziert. Dennoch erscheint eine Notwendigkeit zur Operationalisierung medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Als ein wichtiges Teilziel sollen Kompetenzbereiche im Medienzusammenhang in der Lehrerbildung eingefügt

werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine umfassende Kompetenz bzw. medienpädagogische Kompetenz erworben werden kann.

3.3.1 Ziele und Inhalte für die Lehrerbildung im Medienbereich

Medienbildung ist der Prozess, den Umgang mit Medien sowie medienbezogene Kompetenzen und Erfahrungen zu lehren und zu lernen. Ziel der Medienbildung in der Schule ist „develop a broad-based competence, not just in relation to print, but also in these other symbolic systems of images and sounds“ (Buckingham, 2003, S.4). Das Berufsbild definiert vier Schlüsselkonzepte (key concepts) zum Verstehen von Medienkompetenz und der Förderung von Medienbildung, diese sind „Production, Language, Representation and Audience“. Diese vier Schlüsselkonzepte bieten eine Anleitung zur Medienbildung in der Schule. Aber sie sind keine Blueprints für einen Lehrplan der Medienerziehung, oder eine Liste von Inhalten, die die Schülerinnen und Schüler lernen sollten. Um diese vier Konzepte im Unterricht erfolgreich umzusetzen, ist es nötig, einen angemessenen Plan, basierend auf der Unterrichtssituation zu entwickeln.

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für formelle und informelle Lernen und Lehren. Das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer nach der KMK (2004, S.3) zeigt auch die Anforderungen, die Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Leben erfüllen sollen. Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungs- und Bildungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Sie üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Sie entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen, wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Schließlich beteiligen Lehrerinnen und Lehrer sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas (KMK, 2004, S.5-6). Mit diesem Berufsbild, definiert die KMK die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Davin wird der Schwerpunkt „Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen,

didaktischen und praktischen Aspekten“ vermerkt. Die Entwicklung von Kompetenzen im Medienumgang wird gefördert durch „die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule“ (KMK, 2004, S. 5-6, vgl. Kammerl & Mayrberger, 2011). Basierend auf den Schwerpunkten bzw. Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschreibt die KMK die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, und ordnet ihnen entsprechende Standards zu. Die vier Kompetenzbereiche umfassen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren* (KMK, 2004, S.7-13). In diesem Raum wird auf die Medienpädagogik im Kompetenzbereich „Unterrichten“ Bezug genommen. Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte des medienpädagogischen Handelns im Kompetenzbereich „Unterrichten“, d.h. „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“ (ebd. 2004, S.7) werden wie folgt formuliert: „die Absolventinnen und Absolventen kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht“ (ebd. 2004, S.7). Entsprechend wurden auch Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte entwickelt. Lehrerinnen und Lehrer sollen „moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz integrieren“ (ebd. S.7). Die Standards der Medienbildung richten deutlich, wie das Unterricht mit Medien durchgeführt sollten. Lehrerinnen und Lehrer können auch ihre medienbezogenen Kompetenzen mit konkreten Standards in der Medienbildung überprüfen.

Medienpädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist die Voraussetzung, um dem Ziel bzw. den Aufgaben der schulischen Medienbildung, wie Medienverwendung, Mediengestaltung sowie Medienerziehung zu entsprechen. Für die Förderung medienpädagogischer Kompetenz der Lehrkräfte muss die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz als ein Teilziel in die Lehrerbildung eingefügt werden, im Zuge der Umsetzung können dafür in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung unterschiedliche Aufgabenbereiche sowie Akzente gesetzt werden (Tulodziecki, 2012). Die medienbezogene Angebote sollen sich die Anforderungen zur unterschiedlichen Aufgabenbereiche medienpädagogischer Kompetenz der Lehrkräfte an der Lehrerausbildung und -fortbildung einfügen. Aufgrund der oben

dargestellten Anforderungen im Medienzusammenhang wurden fünf Zielbereiche für die Lehrerbildung im Bereich Medien formuliert. Einen allgemeinen Rahmen für die Lehrerbildung in diesem Bereich beschreibt der folgende Zielkatalog, der die Umsetzung des Erwerbs medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung unterstützen kann (Tulodziecki, 2014):

- *Stärkung der Medienkompetenz einschließlich der angemessenen technischen Handhabung von Medien und Informationstechnologien,*
- *Erwerb von Kenntnissen zur Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche,*
- *Befähigung zur reflektierten Nutzung von Medien und Informationstechnologien für Lehren und Lernen,*
- *Befähigung zur Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien, und*
- *Befähigung zur Mitwirkung an der Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule*

Mit diesen Zielsetzungen sollen Lehrerinnen und Lehrer vor allem die technischen Fertigkeiten in unterschiedlichen Ebenen erfassen, z.B. Kenntnisse und Einstellungen von verschiedenen Medienprodukten, Erkennen vielfältiger Medienformen, usw., damit können sie Medien als Unterrichtsmittel erfolgreich und wirksam einsetzen. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Medienwelt ihrer Schülerinnen und Schüler in effektive Weise erfassen können. Sie sollten berücksichtigen können, wie die Medien bzw. heutige digitale Medien ihre Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Lehrerinnen und Lehrer sollten in der Lage sein, die Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler im Kontext von Medien zu verstehen. Es ist eine wichtige Kompetenz, die Lehrerinnen und Lehrer befähigen soll, Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien zu realisieren. Sie sollen in der Lage sein, medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben wahrzunehmen und zu umsetzen. Schließlich ist es noch wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer die Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für die Professionalität ihres Lehrerberufs sowie für die Schulentwicklung wahrnehmen können, um die Umsetzung und Entwicklung der Medienbildung in der Schule innovativ zu gestalten. Als Beispiel kann an dieser Stelle ein Fernstudiengang für Lehrerbildung mit der

Zusatzqualifikation „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“ in Nordrhein - Westfalen dienen, der mittlerweile zu einem Masterstudiengang weiterentwickelt wurden. Die Umsetzung erfolgte mit folgenden Inhalten (Tulodziecki, 2014):

A Medienwissenschaftliche und informatische Grundlagen

- A1 Analyse und Kritik von Medien
- A2 Auswahl und Nutzung von Medien und informationstechnischen Systemen
- A3 Gestaltung und Verbreitung von Medien
- A4 Informatische Grundlagen

B Mediennutzung für Lehren und Lernen

- B1 Erziehungswissenschaftliche Grundlagen der Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen
- B2 Medienverwendung in den Fächern

C Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien

- C1 Grundlagen zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben
- C2 Wahrnehmung medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Fächern

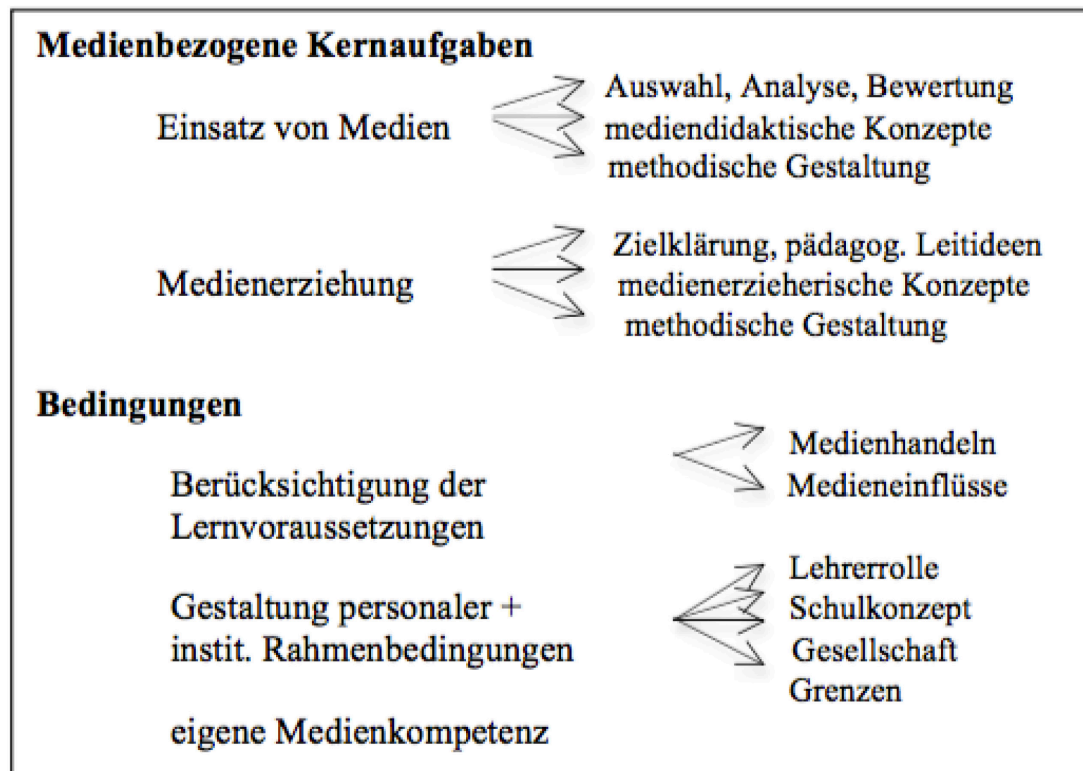
D Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in Bildungseinrichtungen

- D1 Medienpädagogik und Profilentwicklung
- D2 Medienorganisation und Medienvernetzung

Medienbezogene Aufgaben auf Basis der Erziehungs- und Bildungsaufgaben „Unterrichten und Erziehen“ stellen nach Blömeke (2003b, S.232) einen der Einsatz von Medien und zweiten die Realisierung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben dar. Im Rahmen mediendidaktischer Kompetenz geht es vor allem um den Einsatz von Medien als Werkzeuge und Mittel in Lehr- und Lernprozessen, während die Realisierung von medienbezogenen Erziehungsaufgaben demgegenüber die Medien und Informationstechnologien als Thema im Unterricht oder Projekt zu behandeln umfasst, um Schülerinnen und Schülern beim Erwerb von Medienkompetenz zu helfen. Um diese zwei Kernaufgaben medienpädagogischer Kompetenz zu ermöglichen, sind drei Voraussetzungen bzw. Bedingungen nötig. Zum einen ist dies die angemessene Berücksichtigung der medienspezifischen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, zum anderen geht es um die Befähigung, die personalen

und institutionellen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten in der Schule zu gestalten und schließlich ist die eigene Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer eine Voraussetzung (Blömeke, 2003a).

Abbildung 19: Modell medienpädagogischer Kompetenz als Ziel von Lehrerbildung



Quelle: Blömeke, 2003a

3.3.2 Operationalisierung medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung

Mit den oben dargestellten Kompetenzbereichen medienpädagogischen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer, soll die Operationalisierung von medienpädagogischer Kompetenz in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung fortgeführt werden. Damit die Universität, das Studienseminar und die Lehrerfortbildung ihre Aufgaben richtig wahrnehmen können, müssen medienpädagogische Inhalte Bestandteil sowohl des Lehramtsstudiums als auch des Referendariates und der Lehrerfortbildung sein. Eine Zielsetzung wäre daher die Förderung medienpädagogischer Kompetenz in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Bezogen auf das oben genannte Verständnis von Kompetenzfeldern medienpädagogischen Handelns, soll einerseits der Erwerb der

wissenschaftlichen Grundlagen für die mediendidaktische, die medienerzieherische, die sozialisationsbezogene und die Schulentwicklungscompetenz im Rahmen der universitären Ausbildung ermöglicht sowie andererseits die eigene Medienkompetenz gestärkt werden (Blömeke, 2000, S. 176). Studienseminar in der zweiten Ausbildungsphase sollte die unterrichtliche Umsetzung mediendidaktischer sowie medienerzieherischer Vorhaben und die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen im Mittelpunkt stehen. Die dritte Phase bezieht sich auf die berufsbegleitende Lehrerfortbildung, diese könnte einen Akzent auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns legen und dem Aufbau regionaler Beratungs- und Unterstützungssysteme dienen (ebd. S. 176).

Die Entwicklung medienpädagogischer Angebote in der Lehrerbildung ist Teil der Hochschulentwicklung. Herzig (2007, S.293) skizziert im Bezug auf die drei Phasen der Lehrerbildung auch drei Möglichkeiten im Bereich der Medienpädagogik für den Erwerb von medienpädagogischer Kompetenz: die Zusatzqualifikation „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“, das Profilstudium „Medien und Bildung“ und die Dokumentation von Kompetenzerwerb mit dem Portfolio: Medien.Lehrerbildung. Die Zusatzqualifikation „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“ stellt eine zusätzliche Qualifikation im Rahmen des Lehrerbildungsgesetzes für Nordrhein-Westfalen dar, nach dem ersten Staatsexamen wird eine entsprechende staatliche Prüfung durchgeführt. Ein Profilstudium, beispielweise Angeboten von der Universität Paderborn, bietet den Studierenden an, vertiefende Studienangebote im medienpädagogischen Bereich wahrzunehmen und damit ihrem Lehramtsstudium ein besonderes Profil zu verleihen. Schließlich, ermöglicht das Portfolio „Medien.Lehrerbildung“ den Studierenden den Erwerb von medienpädagogischen Kompetenzen zu dokumentieren. Die Studierenden haben damit die Möglichkeit, ihre medienbezogenen Qualifikationen eigens auszuweisen (ebd. S. 294).

Die Entwicklung und Förderung umfassender Medienkompetenz bzw. medienpädagogischer Kompetenz durch Medienbildung ist ein langfristiger Prozess und eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, bei der Schule und Elternhaus mit den Verantwortlichen in Politik, Wirtschaft und Kultur zusammenwirken müssen.

3.4 Untersuchungsfrage

Die medienpädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer stellt die zentrale Voraussetzung zum Erwerb der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie zur Förderung von Medienbildung in der Schule dar. Sie hängt stark mit der jeweils eigenen Medienkompetenz und den persönlichen Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Medien zusammen (Kammerl & Mayrberger, 2011).

Lehrpersonen benötigen zwar zahlreiche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen zur Medienkompetenz bzw. medienpädagogischen Kompetenz, das bedeutet aber nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer Experten für alle Medienarten sein sollen. Sie sollten in der Lage sein, vor allem Grundkenntnisse und grundlegende Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, bezogen auf die wichtigen Teilaufgaben zu erfassen (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010. S.320).

Ziel meiner Untersuchung ist es, vorhandene Kenntnisse, Einstellungen, und Bedarfe sowie medienbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Medien in der chinesischen Berufsschule zu erfassen. Die Hauptforschungsfrage meiner Arbeit wird wie folgt zusammengefasst:

Welche Faktoren beeinflussen die Medienkompetenz bzw. die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte in chinesischen Berufsschulen?

Mit der Forschungsfrage sollen Hinweise und Argumentationsansätze erhoben und untersucht werden, um die weitere Gestaltung der Lehreraus- und -fortbildung im Medienbereich in der chinesischen Berufsbildung zu unterstützen.

Teil 1 Allgemeine Medienkompetenz

Um Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Medienkompetenz anzuleiten und zu unterstützen, benötigen Lehrerinnen und Lehrer umfassendes medienbezogenes Wissen. Hinzu kommt die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Lehrkräfte für eine allgemeine Medienkompetenz besitzen sollen.

Frage 1: Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen sowie

Erfahrungen im Bereich Medien und Informationstechnologien sind bei den Lehrkräften vorhanden?

Frage 2: Wo und wie erwerben Lehrkräfte medienbezogenes Wissen und medienbezogene Fertigkeiten (Studium, Lehrfortbildung usw.)?

Teil 2 Mediendidaktische Kompetenz

Als erstem Kernbereich handelt es sich bei Mediendidaktik um „Lehren mit Medien“, bzw. die Verwendung von Medien für Lehr-Lernprozesse durch Lehrerinnen und Lehrer.

Frage 3: In welchem Ausmaß setzen die Lehrerinnen und Lehrer die Medien und Informationstechnologien beim Lehren ein?

Frage 4: Inwieweit integrieren Lehrerinnen und Lehrer die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernformen mit Medien?

Teil 3 Medienerzieherische Kompetenz

Aus medienerzieherischer Sicht ist es wichtig, Medien als Gegenstand des Unterrichts zu thematisieren. Medienerzieherisches Ziel ist, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, „verfügbare Medien verantwortlich und sinnvoll zu nutzen sowie wertorientierte Einstellungen zu entwickeln und entsprechende Verhaltensweisen auszubilden“ (Blömeke, 2003a). Dazu sollen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Unterricht und Projektarbeit sowie Beratung wahrzunehmen.

Frage 5: Wie verstehen die Lehrkräfte Medienerziehung in der Schule?

Frage 6: Wie integrieren Lehrerinnen und Lehrer die Medienthemen in den Unterricht? In welchem Umfang?

Teil 4 Sozialisationskompetenz im Medienzusammenhang

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten berücksichtigen, welche Bedeutung und Einflüsse Medien für Kinder und Jugendliche haben. Sie sollten den Stellenwert von Medien für ihre Schülerinnen und Schüler in sensibler Weise erfassen, damit sie diesen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit und über Medien angemessen berücksichtigen können.

Frage 7: Welchen Zugang haben die Schülerinnen und Schüler zu den Medien bzw. digitalen Medien innerhalb und außerhalb des Unterrichts?

Frage 8: Wie bewerten Lehrkräfte den Stellenwert von Medien bei ihren Schülerinnen und Schülern (medienbezogene Fertigkeiten, Kenntnisse, Verhalten von Schülerinnen und Schülern, Chancen und Risiken usw.)?

Teil 5 Schulentwicklung im Medienzusammenhang

Um Medienbildung in der Schule erfolgreich umzusetzen, müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, sich an Bestandsaufnahmen, Planungen, Dokumentationen, Durchführungen und Evaluationen für medienpädagogische Aktivitäten in ihrer Schule zu beitragen (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010. S.361). Dazu gehörige Teilfragen:

Frage 9: Welche Rolle spielt das Thema Medien und Informationstechnologien in der Schule bzw. Abteilung?

Frage 10: Welche Rolle spielt die Schulleitung bei der Umsetzung der Medienbildung in der Schule?

Frage 11: In welchem Umfang ist die Schule mit entsprechender Infrastruktur ausgestattet?

Teil 6 Aus- und Fortbildung im Bereich Medien und Medienbildung

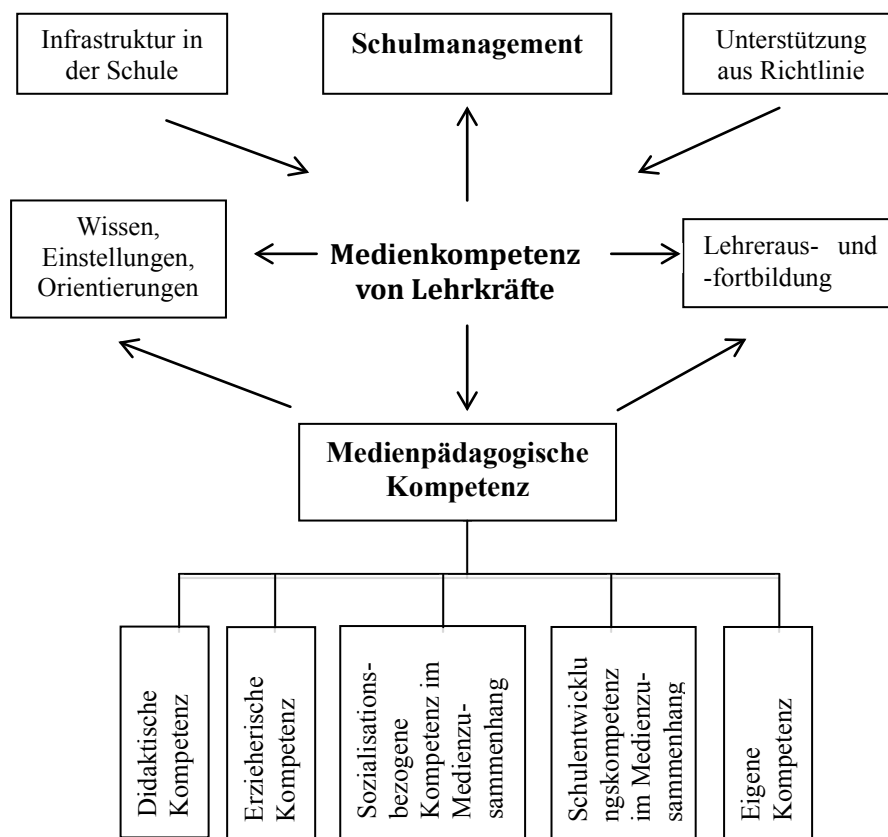
Frage 12: In welchem Umfang beteiligen (haben beteiligt) sich Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungen im Bereich der Medien und Informationstechnologien? Und welche Zwecke werden (wurden) damit verfolgt?

Frage 13: Was erwarten Lehrerinnen und Lehrer von der zukünftigen Lehrerausbildung und -fortbildung im Bereich von Medien und Medienpädagogik?

Insgesamt bildeten die Überlegungen zur Medienkompetenz bzw. medienpädagogischen Kompetenz sowie zum pädagogischen Handeln im Bereich der Medien und Medienbildung wichtige Grundlagen für den Entwurf der Untersuchungsverfahren und -instrumente. Hintergrund der vorliegenden Überlegung

sowie Darstellung der Untersuchungsfragen, beinhalten die Untersuchung dieser Arbeit allgemeiner Medienkompetenz, mediendidaktischer Kompetenz, medienerzieherischer Kompetenz, sozialisationsbezogener Kompetenz sowie schulischer Rahmenbedingungen im Medienzusammenhang. Um den Zusammenhang zwischen Forschungsfragen bzw. Inhalten deutlich zu machen, werden unten die Untersuchungsbereiche im Überblick dargestellt (siehe Abb. 20):

Abbildung 20: Untersuchungsbereiche im Überblick



Kapitel 4 Berufsbildung und Medien

4.1 Die Entwicklung des Berufsbildungssystems in China

Berufs- und Fortbildung leisten immer bedeutsame Beiträge für die rasche Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft. Unter dem Hintergrund der wirtschaftlichen Globalisierung und Handelsliberalisierung, einer beschleunigten strukturellen Anpassung von Industrie und Beschäftigung eines Landes (oder einer Region) kann die Berufs- und Fortbildung das Wirtschaftswachstum fördern. Das Verschwinden von älteren Arbeitsplätzen sowie die Schaffung neuer Arbeitsplätzen ist gleichermaßen eng mit dem beschleunigten Wandel der Beschäftigung, d.h. des Arbeitsmarktes insgesamt verbunden. Insofern müssen sich die Arbeitskräfte vielfältigen hohen Anforderungen stellen, um diesen Veränderungen gerecht zu werden.

Die chinesische Regierung legt seit langem großen Wert auf der Entwicklung der Berufsausbildung. Zudem ist es ein wichtiges Element der Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik, Berufs- und Fortbildung nachhaltig zu fördern. In den vergangenen Jahren hat die chinesische Regierung einige Entwicklungsmaßnahmen einschließlich von Technologien sowie der Bildungsreform für Talente erarbeitet und veröffentlicht. Dazu gehört ein verbindliches Konzept für die Entwicklung der chinesischen Bildung bis zum Jahr 2020. In der neuen Entwicklungsperiode konzentriert sich die chinesische Berufs- und Fortbildung auf die Verbesserung der Qualität sowie die Stärkung der Inhalte hin zu einer modernen Systematik (Wang, 2009). Zu Beginn dieses Kapitels sollen daher drei Zitate einen Einblick in die politische Bewertung der Entwicklung des Berufsbildungssystems in China geben. Dabei handelt es sich sowohl um den früheren Ministerpräsidenten wie auch den Minister für Bildung. Berufs- und Fortbildung spielen eine wichtige Rolle im chinesischen Bildungssystem. VET (englisch: vocational education and training; hier: Berufs- und Fortbildung) entstanden in China erst während 1860er Jahre in der späten Qing-Dynastie, als China verstärkt auf westliche Technologien und praktische Fertigkeiten achtete, um

so die Industrialisierung zu unterstützen. Um auf die Bedürfnisse an den Aufbau des modernen chinesischen Staates anzupassen wurde das chinesische Berufsbildungssystem mit der Gründung der Volksrepublik China im Jahr 1949 geschaffen und von der Regierung kontrolliert. Seit Anfang der 1980er Jahre und nachdem Deng Xiaoping die Staatsführung übernahm, hat China seine Wirtschaft der Welt geöffnet. Mit dieser Richtungsänderung hat China ein spektakuläres Wachstum sowohl in Bezug auf die Größe der chinesischen Wirtschaft, aber auch in Bezug auf Chinas Anteil am Welthandel eingeleitet. Dabei stellt die chinesische Regierung die Entwicklung der Berufsbildung und erweiterte Fachbildung sowie an den Berufsoberschulen in den Dienst weiterer Verbesserungen. Insofern ist die VET nach einer fast 150 Jahre andauernden Entwicklung zu einem wichtigen Element im chinesischen Bildungssystem geworden. Damit hat sich zudem ein relativ vollständiges Bildungssystem herausgebildet (Chen 2012, S. 20).

4.1.1 Überblick über das chinesische Bildungssystem

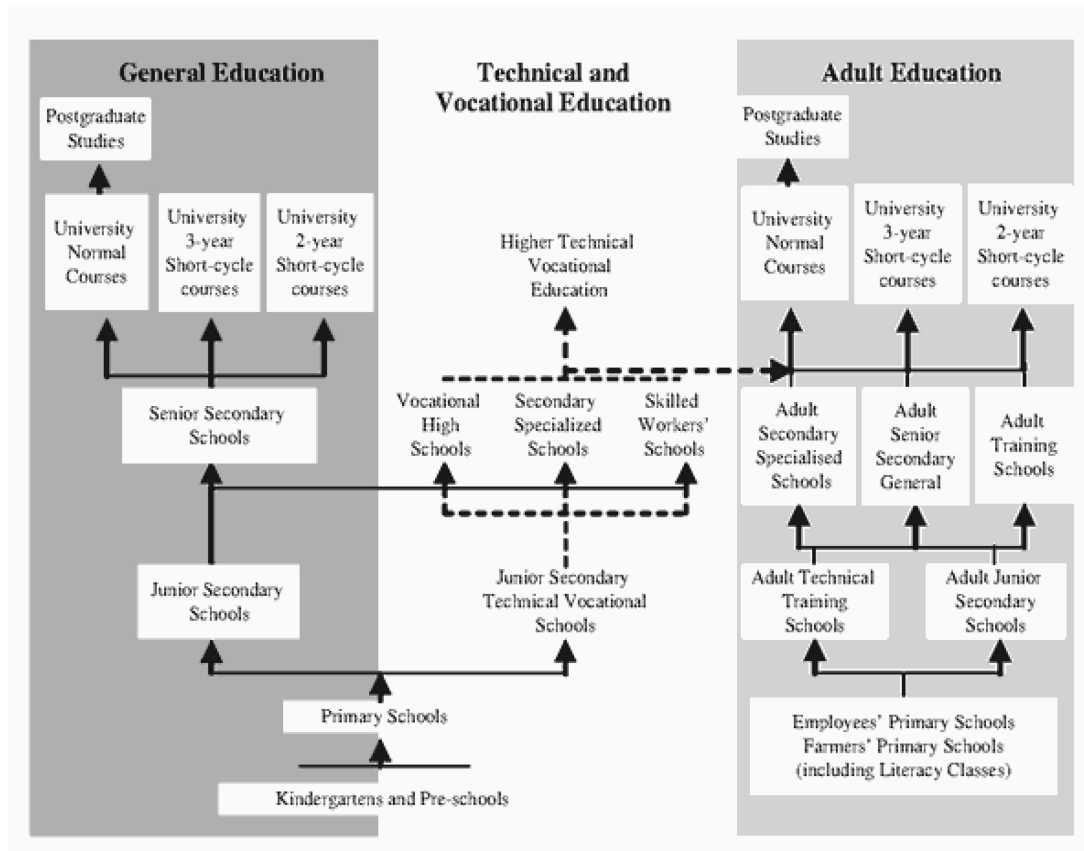
Chinesisches Bildungssystem umfasst vier Teile, zuerst die Vorschulbildung (Pre-School Education), dann die Grundschulbildung (primary education), die Sekundarschulbildung (secondary education) sowie die Hochschulbildung (higher education). Kinder im Alter von 3-6 Jahren werden in der Vorschulbildung (Kindergarten) gebildet. Die Grundschulbildung ist für Kinder ab 6-7 Jahren geeignet und umfasst einen Zeitraum von 5-6 Jahren. Sekundarschulbildung enthält die Junior- und die Senior-Phase (Junior secondary education versus Senior secondary education) (Gui, 2004). In China wird Sekundärschulbildung derart organisiert, dass man der Vielfalt der Schüler durch die Bereitstellung von einzelnen Schulen entsprechend dem akademischen Talent dieser Schüler gerecht wird. Die Schüler werden am Ende der Grundschule auf zwei Schulformen aufgeteilt, entweder die akademische Schule in Form der allgemeinen Junior Sekundarschule oder die Berufsausbildung in Form der beruflichen Junior Sekundarschule (Guo & Lamb, 2010). Für die Junior Sekundarschulbildung schreiben sich die Absolventen der Grundschulbildung ein, wobei diese sowohl in der allgemeinen wie auch in der berufsbildenden Sekundarschule mit einer Schulzeit von 3 Jahren umgesetzt werden. Ziel dieser Schulbildung ist, Lernende in ihren grundlegenden Fachkenntnissen und einigen Fertigkeiten zu trainieren. Nach der Junior Sekundarschulbildung können die

Absolventen mit bestandener Abschlussprüfung die Obere Sekundarschulbildung in der allgemeinen Oberschule sowie der mittleren Berufsschulen beginnen. Die normale Schulzeit der Sekundarschulbildung umfasst 3 Jahren und nur noch wenige mittlere Berufsschulen fordern eine 4-jährige Bildung. Mit einer bestandenen Abschlussprüfung können die Absolventen der allgemeinen Oberschule und der mittleren Berufsschule sich für die Hochschulbildung anmelden. Nach einer 4-5 jährigen Studienzeit können die Studenten einen Bachelor-Abschluss der allgemeinen Hochschulen oder Universität erhalten. Demgegenüber können Studenten, die 3 Jahre an der höheren Berufsschule absolvieren, ein Diplom erhalten. Studierenden die anschließend weiter studieren möchten, werden an der entsprechenden Abschlussprüfung beteiligt und erhalten den Master (nach 2 - 3 Jahren) sowie die Promotion (nach 3 - 4 Jahren) weiteren Studiums (Chinesisches Bildungsministerium, 2012).

Der 9-jährige Schulpflicht (6 Jahre für den Primarbereich plus 3 Jahre in der Sekundarstufe I) wurde eingeführt, als das erste chinesische Schulpflichtgesetz im Jahr 1986 wirksam wurde. Ziel dieses Programms war, Ende der 1990er Jahre die Bruttoeinschulungsquote im Primarbereich zu erhöhen. Diese stieg von 95,9% im Jahr 1985 auf 99,5 Prozent im Jahr 2007. Im Sekundarbereich I erhöhte sich die Zahl der Schüler von 36,7 Prozent (1985) auf 98,0 Prozent (2007) (Hao 2010, S. 2). Bis zum Jahre 2011 hat China die freie Schulpflicht in Stadt und Land in vollem Umfang realisiert.

Die Bildungsrechte von behinderten Menschen werden von der chinesischen Regierung geschützt. So können alle behinderten Menschen an verschiedenen Bildungsformen und -stufen teilnehmen. Die chinesische Regierung organisiert sich zudem aktiv große Zahl von unterschiedlichen Formen der Berufsausbildung und Fortbildung für das gesamte Land.

Abbildung 21: The Contemporary Organizational Structure of Education in China



Quelle: Guo & Lamb 2010, S. 20

4.1.2 Das chinesische Berufs- und Ausbildungssystem

Infolge einer längeren Zusammenarbeit hat die gegenwärtige VET in China viele Erfahrungen von den VET anderer Staaten wie Großbritannien, Australien und Deutschland übernehmen können. Dies bedeutet aber nicht, dass die VET in China ihre eigenen Merkmale verloren hat.

Die chinesische VET ist ein großes und komplexes System, das im Wesentlichen die zwei Teile der schulischen Berufsbildung sowie der beruflichen Fortbildung umfasst (Ma, 2007). Entsprechend dem Berufsbildungsgesetz von 1996 gliedert sich die chinesische VET in drei Ebenen: primäre, sekundäre und tertiäre VET. Die schulische Berufsbildung ist der Hauptteil der VET. Jetzt, wo die 9-jährige Schulpflicht einheitlich geworden ist, hat schulische Berufsbildung in der Primarstufe allmählich seine Bedeutung verloren (Ouyang & Dai, 2004).

Die primäre Berufsbildung bezieht sich auf die beruflichen und technischen Bildung nach im Anschluss an die Grundschulbildung und ist ein Teil der 9-jährigen Schulpflicht. Diese primäre Berufsschule zielt darauf, die Arbeiter, Bauern und Beschäftigten in unterschiedlichen Sektoren mit professionellem Basiswissen und einigen Fachkenntnissen auszubilden. Sie umfasst eine Schulzeit von 3 bis 4 Jahren. Schüler in der primären Berufsschule können die Absolventen der Grundschule oder aber Jugendliche mit gleichwertigen Wissen sein. Um Arbeitskräfte den Bedürfnissen der Entwicklung der ländlichen Wirtschaft anzupassen, findet diese Bildungsart jetzt vor allem in ländlichen Gebieten Anwendung, wo die Wirtschaft weniger entwickelt ist (CASS 2012, S. 21).

Die sekundäre Ebene bezieht sich vor allem auf die Berufsbildung in der Oberschule, die Fachoberschule, technische Berufsschule und berufliches Gymnasium umfasst. Ziel dieser Schulbildung ist, Lernende in ihrer grundlegenden Fachkenntnisse und einigen Fertigkeiten zu trainieren. Als Hauptteil der chinesischen VET spielt Sekundäre Berufsbildung eine zentrale Rolle in der Ausbildung der praktischen Fähigkeiten von den Arbeitskräften aus dem Primär- und Sekundärbereich.

Einschließlich der Mittelschulen, der pädagogischen Schulen und der Fachschulen, schreiben sich die Absolventen aus primären Schulen mit einer Schulzeit von in der Regel von 4 Jahren (manchmal 3 Jahren) ein. Nur wenige Fächer bieten eine 2-jährige Bildung für Abiturienten an. Die grundlegende Aufgabe dieser Schulen besteht darin, die spezialisierten und technischen Talente aus der Sekundarstufe für die Spitze der Produktion zu trainieren. Dabei sollten alle Schüler die Grundkenntnisse, umfassend Theorie und Fähigkeiten sowie kulturelles Wissen, meistern.

Vier Arten von VET bieten Kurse einer höheren Berufsbildung der Sekundarstufe an:

- (1) *Specialized high schools* (中等职业技术学校) bieten 3-Jahres-Zertifikatskurse an. Dies ist die beliebteste Form der VET in China. Nach dem Studium treten die Studenten eher in den Arbeitsmarkt ein.
- (2) *Vocational high schools* (职业高中 oder 职高) sind VET-Schulen, die in letzter Zeit von der allgemeinen Oberschulen umgewandelt wurden. Nach dem Abitur treten die Studenten entweder in den Arbeitsmarkt ein oder studieren weiter an einer Fachhochschule.

(3) *Skilled worker schools* (技工学校) bieten 3-Jahres-Zertifikatskurse an, insbesondere für die Berufsqualifikation von Fachkräften entworfen wurden.

(4) *Adult specialized high schools* (成人中等专业学校) bieten Vollzeit- und Teilzeitkurse für diejenigen, die eine Oberschulbildung verfolgen wollen. Die meisten Kurzzeitkurse der Berufsausbildung und technischen Ausbildung können auch in diese Kategorie eingeteilt werden.

Mit einer Schulzeit von 2 bis 3 Jahren nimmt tertiäre Berufsbildung hauptsächlich Absolventen aus allgemeinen Gymnasien und Berufsoberschulen auf. Im Jahr 2007 hatten sich insgesamt 2,83 Millionen Schüler an der tertiären Berufsbildung angemeldet, etwa die Hälfte der Gesamtzahl der Studierenden des tertiären Bildungsweges. In den vergangenen Jahren wurde der Anteil der Absolventen von Berufsoberschulen erhöht, die Verbindung zwischen sekundärer und tertiärer Berufsbildung ist allmählich erkennbar (CASS 2012).

Derzeit unterteilt man Institute, die tertiäre Berufsbildung anbieten, in fünf Kategorien. Die erste Kategorie sind die höheren Berufsfachschulen oder Fachhochschulen (高等职业技术学院 / higher vocational technology institutions, die 2- bis 3-jährige Diplom- Studiengänge der beruflichen und technischen Ausbildung anbieten. Fachhochschulen spielen heute eine wichtige Rolle in der chinesischen tertiären VET. Die zweite Kategorie umfasst die 5-jährigen höheren berufsbildenden Studiengänge (5-year higher vocational classes / 五年制高等职业教育班), welche an den regulären Fachschulen (regular specialized secondary schools) angeboten werden. Dritte Kategorie ist die bereitgestellte tertiären Berufsbildung (tertiary vocational education / 部分高校办的高等职业教育), angeboten an einigen regulären Hochschulen und für Erwachsene spezialisierten Hochschuleinrichtungen. Der vierten Kategorie zuzuordnen sind die reformierten Institute (reformed regular institutions / 职业性, 地方性, 实用性的短期职业大学), die regelmäßig eine kurzfristige Hochschulbildung anbieten. Dies richtet den Schwerpunkt darauf, die praxisorientierten Fähigkeiten für High-Level-Professionals auszubilden. Die letzte Kategorie stellen die Hochschulen oder Bildungseinrichtungen für Erwachsenen dar (Adult higher educational instituts / 成人高等学校). Bei dieser Bildung werden Vollzeit- und Teilzeit-Zertifikatskurse für Personen angeboten, die ihren Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verbessern wollen (Guo & Lamb 2010; Ouyang & Dai, 2004).

Tabelle 6: China's educational system at a glance

Level of Education	General Education	Vocational Education and Training	Adult & Continuing Education	Special Education
Tertiary Education	-Universities -Undergraduate studies -Graduate studies -Postdoctoral studies	-Higher vocational technology institutions -5-Y. higher vocational classes -Tertiary vocational edu. provided in regular higher edu. institutions -2- to 3-Y. higher edu. provided in reformed regular institutions	-Adult higher educational institutes -Correspondence colleges -TV colleges	
Higher Secondary Education	General senior high schools	-Specialized high school -Vocational high schools -Skilled worker schools -Adult specialized high schools -Short-term courses of various types	Adult senior high schools	
Lower Secondary Education	General junior high schools	-Vocational junior high schools -Short-term courses of various types	Adult junior high schools	-Special schools for the disabled -Correctional work-study schools
Primary Education	Primary schools		-Adult primary schools -Literacy classes	Special schools for the disabled
Pre-school Education	Pre-schools			

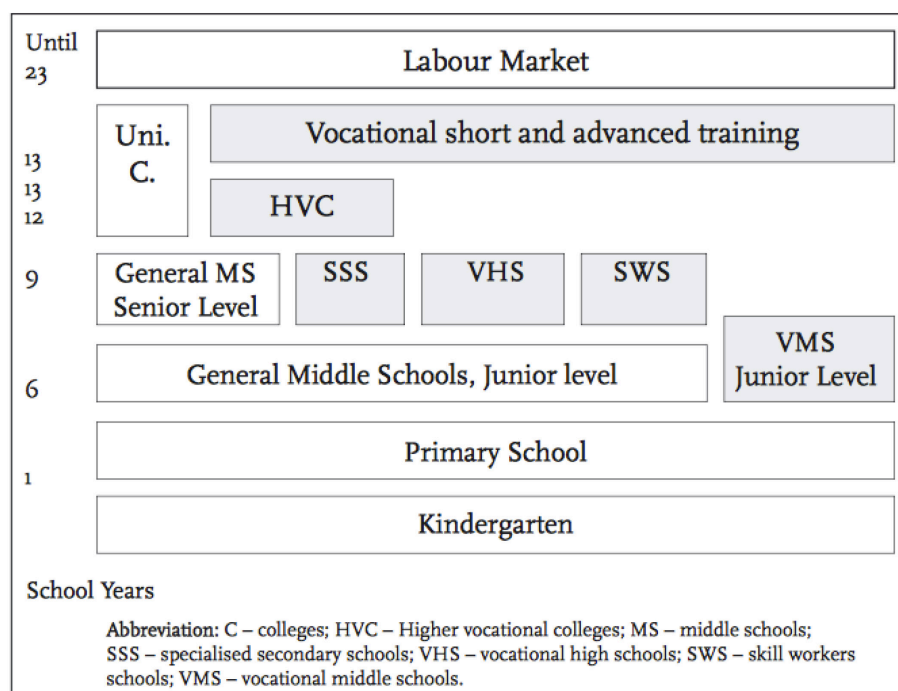
Quelle: Hao 2010, S. 17

Um Bildungsbedürfnisse der wirtschaftlichen Entwicklung besser anzupassen, hat sich China in der internationalen Zusammenarbeit und beim Austausch im Bereich der beruflichen Bildung aktiv engagiert. In den vergangenen 20 Jahren hat die Regierung zahlreiche Delegationen in über 20 Staaten und Gebiete gesandt, in denen die berufliche Bildung gut entwickelt ist, um so von den internationalen Erfahrungen erfolgreich zu lernen und die besonderen chinesischen Eigenschaften zu zeigen (Chen 2012).

Außer der schulischen Berufsbildung sollte man auch die anderen Formen der VET beachten, insbesondere die Berufsbildung (vocational training), die sich auf städtische und ländliche Ausbildungssysteme bezieht. Einschließlich der Fortbildung

für Mitarbeitern sowie der großen Menge von verschiedenen Aus- und Fortbildung, die zusammen von Arbeitsamt und Berufsschulen und Gesellschaft organisiert wird, ist städtische Berufsausbildung ein wichtiger Bestandteil der chinesischen VET. Demgegenüber handelt es sich bei der ländlichen Berufsausbildung einen Typ davon, wobei Landwirtschaft und Wissenschaft sowie Bildung zusammenwirken und hinsichtlich Grund-, Berufs- und Erwachsenenbildung zusammenwirken (Ouyang & Dai, 2004).

Abbildung 22: Struktur der chinesischen VET



Quelle: Schnarr, Sun & Gleißner. 2008. S.24

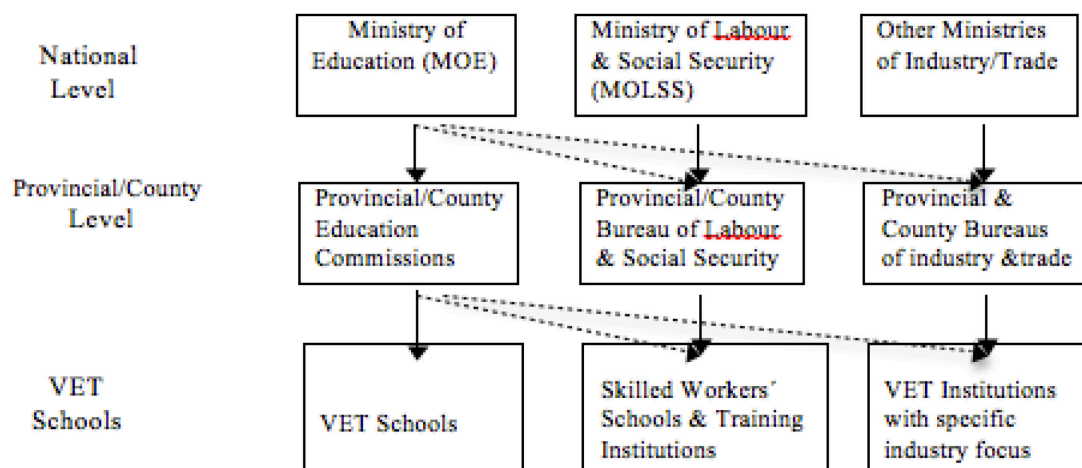
Was können wir aus dieser Struktur des chinesischen Bildungssystem sowie der VET erkennen? Es ist deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems besteht und sich weiter entwickelt. Jede Ebene interagiert untereinander und erfordert insofern eine eigene Entwicklung. So erfolgt beispielsweise die Aufnahme der Schüler auf jeder Ebene der VET in der Sekundarstufe II meist in Form der Absolventen aus dem allgemeinen Bereich. Jedoch ist das System auf allen Kanälen anschlussfähig (Guo, Zhenyi & Lamb, 2010). Zurzeit spielt VET bei einer großen Zahl von Bildungs- und Trainingsformen der chinesischen Bildung eine immer größere Rolle, auch mit Blick auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung.

4.1.3 Das Verwaltungssystem der chinesischen Berufsbildung

Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern wird die chinesische VET nicht durch einzelne Ministerium und / oder Abteilungen von der Regierung verwaltet. Stattdessen wird es in zwei Hauptkomponenten unterteilt. Aus historischen Gründen ist die Verantwortung der VET-Verwaltung in China zwischen dem Bildungsministerium und dem Ministerium für Humanressourcen und soziale Sicherheit (früher: Ministerium für Arbeit) unterteilt. Das Bildungsministerium richtet mehr Aufmerksamkeit auf die berufliche und technische Bildung, während das Ministerium für Humanressourcen und soziale Sicherheit sich auf das „skills training“ konzentriert. Neben dem Bildungsministerium wird VET durch die damit verbundenen Provinz- und Kreiskommissionen verwaltet (Hao 2010, S. 7-13). Das Bildungsministerium führt nationale Prüfungen durch und stellt die Fragen für die Qualifikationen. Es bietet spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse für Berufe gemäß der Kompetenzstandards sowie Beurteilungssysteme für die Zertifikate an.

Das Verwaltungssystem für VET und die Zusammenhänge kann wie folgt dargestellt werden:

Abbildung 23: Administration des TVET-Systems in China



Quelle: Simmons & Polgar 2006, S.13

4.1.4 Statistische Angaben zu Schulen und Lernenden

China ist ein Entwicklungsland, zudem mit der größten Bevölkerung der Welt. Aus wirtschaftlicher Sicht sind die 1,3 Milliarden Menschen eine riesige menschliche Ressourcen. Insofern bilden die große Bevölkerung und reiche menschliche Ressourcen die nationale Grundlage von China. Ein Resultat des nach wie vor wachsenden Umfangs der menschlichen Ressourcen ist, dass sich jedes Jahr in den chinesischen Städten eine große Menge von Arbeitskräfte neu einfinden. Darunter ist ein großer Teil Arbeitskräfte aus den ländlichen Gebieten Chinas, die dort überschüssig werden. Insofern ist es notwendig, VET in China zu fördern und entwickeln (vgl. China's Human Resources Information 2010, S.3-4), da VET auch neue Bildungs- und Arbeitschancen für junge Menschen in China bietet.

Zum Zeitpunkt der Gründung der Volksrepublik China waren die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung und auch die Bereitstellung von Bildung nur schwach ausgeprägt. So schrieben sich im Jahr 1952 weniger als 50% der Bevölkerung in der Grundschule ein, zudem hat weniger als die Hälfte davon diese absolviert. Auf nationaler Ebene gab es derzeit nur 205 Universitäten mit ca. 117.000 immatrikulierten Studenten, während 1,27 Millionen Schüler an 5.216 sekundäre Schulen sowie 24,4 Millionen an 346.769 Grundschulen lernten (Guo, Zhenyi & Lamb, Stephen, 2010, S.11). Folglich waren 80 % der Bevölkerung Analphabeten! Eine weitere negative Folge dieses geringen Zugangs zu Bildung war, dass zahlreiche jungen Menschen - nicht nur diejenigen aus der Gruppe der Analphabeten sondern auch von den gebildeteren Menschen - ohne genügen Fertigkeiten sowie Fähigkeiten in den Arbeitsmarkt eintritt.

Jedoch ist heute die Situation anders, in den vergangenen Jahren hat chinesische Regierung mit umfangreichen personalen, materiellen sowie finanziellen Ressourcen und einen Reihe von politischen Maßnahmen die Bildung unterstützt und entwickelt. Im Ergebnis ist die Anzahl der Lehrenden und Lernenden, aber auch der Schulen und verschiedenartiger Bildungsformen stark gestiegen. Immer mehr Lernende können ein Studium erfolgreich abschließen. In der folgenden Abbildung wird zunächst die Anzahl der Schulen, des Bildungspersonals sowie der Vollzeit-Lehrer gezeigt. Durch

diese Informationen lässt sich einen guten Überblick über den aktuellen Stand des chinesischen Bildungssystems anhand quantitativer Merkmale ermitteln.

In China handelt es sich bei den qualifizierten Arbeitskräften zurzeit hauptsächlich um die Absolventen von VET insbesondere der sekundären Berufsbildung. Dadurch wurde der Zustand, dass die Arbeitskräfte über eine niedrige Bildung sowie mangelnde Fähigkeiten verfügen, dramatisch verändert.

Im Jahr 2012 hat die „Chinese Society of Vocational and Technical Education“ ihren „Report of development and employment of the students in secondary vocational schools in China 2012“ veröffentlicht. Diesem Bericht kann man eine Reihe von Daten entnehmen. So absolvieren seit 2009 jedes Jahr mehr als 6 Millionen Schüler eine sekundäre Berufsschule, wovon 5 Millionen direkt in der Arbeitsmarkt eintreten. Nur ein geringer Anteil von 7,91 Prozent der Beschäftigten arbeitet in der primären Industrie, während mit 39,06 Prozent bzw. 53,03 Prozent der Beschäftigten der übergroße Anteil in der sekundären sowie tertiären Industrie ein Job finden. Die sekundäre und tertiäre Bildung in China entwickeln sich nicht nur in Bezug auf die Anzahl der Absolventen, sondern auch in vielen anderen Aspekten rasant. So ist bis 2011 die Anzahl der Studierenden in den sekundären und tertiären Schulen auf 30 Millionen gestiegen. Seit 2002 haben sekundäre und tertiäre Bildung 72,65 Millionen qualifizierte Arbeitskräfte und Fachleute ausgebildet und leisten insofern einen großen Beitrag zur Modernisierung in China (ebd., S. 13).

Tabelle 7: Zahl der Schulen, Bildungspersonal und Vollzeitlehrer nach Typ und Bildungsniveau (Im Jahr 2012)

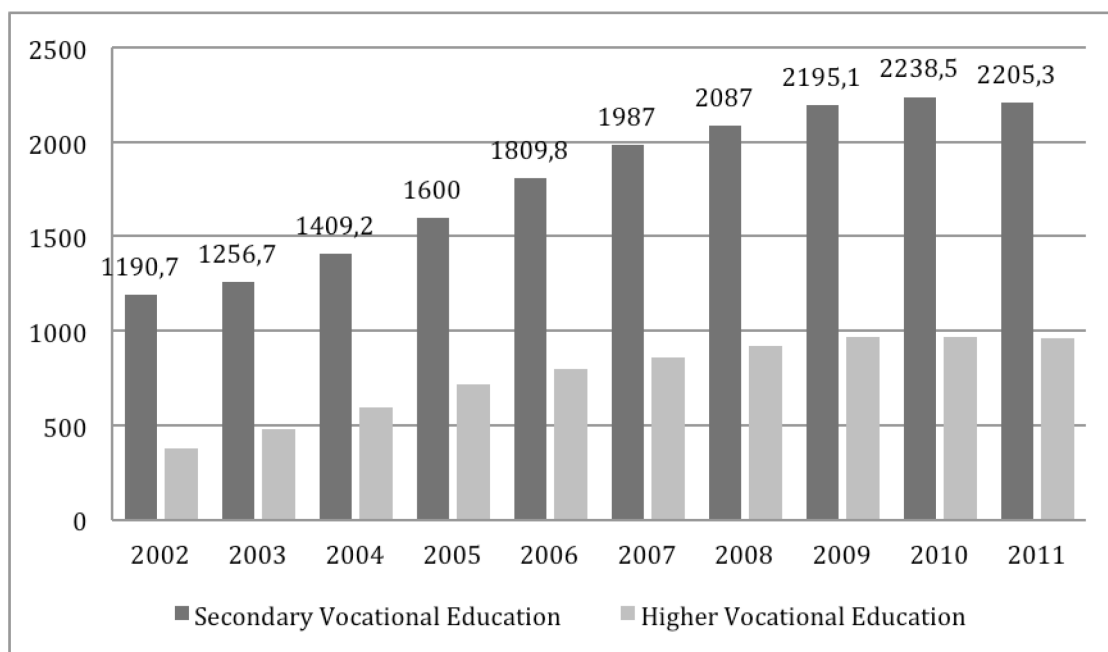
	学校数 Schools	教职工数 Educational Personnel	专任教师 Full-time Teachers
1. 高等教育 Higher Education			
a. 研究生培养机构(不计校数) ⁴ Institutions Providing Postgraduate Programs	(811)		
. 普通高校 Regular HEIs	(534)		
. 科研机构 Research Institutes	(277)		
b. 普通高等学校 Regular HEIs	2442	2254372	1440290
. 本科院校 HEIs offering Degree Program	1145	1627642	1013957
其中: 独立院校 of which: Independent Institutions	303	189194	139657
. 高职(专科)院校 Higher Vocational Colleges	1297	622425	423381
. 其他机构(点)(不计校数) Other Institutions	(36)	4305	2954
c. 成人高等学校 Adult HEIs	348	65612	39393
d. 民办的其他高等教育机构 Other Non-government HEIs	(823)	31941	14868
2. 中等教育 Secondary Education	81662	7607943	5993789
a. 高中阶段教育 Senior Secondary Education	26868	3659356	2481798
. 高中 Senior Secondary Schools	14205	2469918	1600836
- 普通高中 Regular Senior Secondary Schools	13509	2462575	1595035
- 完全中学 Combined Secondary Schools	6108	1089877	525142
- 高级中学 Regular High schools	6547	1214827	1030190
- 12年一贯制学校 12-Year Schools	854	157871	39703
- 成人高中 Adult High Schools	696	7343	5801
. 中等职业教育 Secondary Vocational Education	12663	1189438	880962
- 普通中专 Regular Specialized Secondary Schools	3681	43063	305564
- 成人中专 Adult Specialized Secondary Schools	1564	77482	54207
- 职业高中 Vocational High Schools	4517	394392	311743
- 技工学校 Skilled Workers Schools	2901	268106	196891
- 其他机构(教学点)(不计校数) Other Institutions	(509)	18922	12557
b. 初中阶段教育 Junior Secondary Schools	54794	3948587	3511991
. 初中 Junior Secondary Schools	53216	3939088	3504363
- 初级中学 Regular Junior Secondary Schools	39592	2943720	2618519
- 9年一贯制学校 9-Year Schools	13575	993711	431814
- 12年一贯制学校 12-Year Schools			39938
- 完全中学 ⁵ Combined Secondary Schools			412566
- 职业初中 Vocational Junior Secondary Schools	49	1657	1526
. 成人初中 Adult Junior Secondary Schools	1578	9499	7628
3. 初等教育 Primary Education	255400	5595781	5615781
a. 普通小学 Regular Primary Schools	228585	5538481	5585476
. 小学 Primary Schools	228585	5538481	5121626
. 9年一贯制学校 9-Year Schools			427841
. 12年一贯制学校 12-Year Schools			36009
b. 成人小学 Adult Primary Schools	26815	57300	30305
4. 工读学校 Correctional Work-study Schools	79	2706	1756
5. 特殊教育 Special Education Schools	1853	53615	43697
6. 学前教育 Pre-school Education Institutions	181251	2489972	1479237

Quelle: Ministry of Education of the People' Republic of China 2014

⁴ The data within “()” are not calculated as the number of schools.

⁵ The numbers of complete secondary schools and their educational personnel are calculated into the number of senior secondary education, the numbers of 9-year sec. schools and their educational personnel are calculated into the junior secondary education, and the numbers of the 12-year sec. schools and their educational personnel are calculated into senior secondary education. The fulltime teachers are classified by educational level.

Abbildung 24: Anzahl der Schülern in der Sekundär- und Tertiärberufsschulen 2002-2011 in China (Angabe: Zehntausend)



Quelle: Report of the development of chinese vocational education, 2012. S.14

4.1.5 Klassifikation anhand des internationalen Standards für Bildung

Bei dem „International standard classification of education“, kurz ISCED, der zur „United Nations International Family of Economic and Social Classifications“ gehört, handelt es sich um das „standard framework used to categorise and report cross-nationally comparable education statistics“. ISCED wurde erstmals im Jahr 1997 erlassen. Unter der Berücksichtigung der über 10-jährigen Veränderungen und der Entwicklungen in der Bildungspolitik und -struktur wurde der ISCED im Jahr 2011 von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 36. Sitzung überarbeitet. Die ISCED-Klassifikation dient als ein Instrument „to compile and present education statistics both nationally and internationally“ (ISCED, 2011. S. 2-6). Im Vergleich mit der älteren ISCED wurde die neue ISCED auf den Ebenen der Bildung weiter klassifiziert, wobei eine Vielzahl von maßgebenden Begriffe, Definitionen sowie Klassifikationen wurden dargestellt, die alle Arten bzw. Formen sowie Ebenen organisierter und nachhaltiger Lernmöglichkeiten umfassen - unabhängig davon, welche Arten von Bildungseinrichtungen für die Lernenden zur Verfügung stehen. Dieser Rahmen wird gelegentlich aktualisiert, um weltweit neue Entwicklung im

Bildungssystem besser zu erfassen. Auch für Aufbauen der chinesischen VET ist ISCED bedeutsam.

Die neue ISCED unterteilt das Bildungssystem von 0 Ebene bis zur 8 Ebene. Ebene 0 ist die Phase der "Early childhood education", Ebene 1 die Phase der „primary education“, Ebene 2 und 3 umfassen die Phasen der „secondary education“ der "lower secondary education“, der „upper secondary education“ und der „post-secondary non-tertiary education“. Ebene 4 - „post-secondary non-tertiary education“ - bezieht sich darauf, dass die Lernerfahrungen auf Sekundärbildung basiert, und diese auf den Eintritt zur Arbeitsmarkt sowie zur tertiären Bildung vorbereitet. Im Vergleich mit den zwei Ebenen der ISCED von 1997 besteht die ISCED von 2011 aus vier Ebenen für „Higher Education“, nämlich die Ebenen 5 – 8. Die Ebenen 5, 6 und 7 der ISCED 2011 entsprechen zusammen der Ebene 5 der ISCED 1997, während die Ebene 8 der ISCED 2011 der Ebene 6 der ISCED 1997 entspricht (ebd. S.6). (Mehr Informationen finden Sie unten: Ebenen der OSCED 2011 und im Vergleich mit chinesischen Berufsbildungssystem.) Verschiedene Ebenen der Bildung haben unterschiedliche Ausbildungsziele und basieren auf unterschiedlicher Lehrplanung. Mit der ISCED 2011 wurden bei der Ausrichtung eines Programms der Ebenen 2 bis 5 zwischen „general education“ und „vocational education“ unterschieden. Im Folgenden werden diese zwei Kategorien der Ausrichtung der ISCED 2011 detailliert dargestellt:

*„**Vocational** education is defined as education programs that are designed for learners to acquire the knowledge, skills and competencies specific to a particular occupation, trade, or class of occupations or trades. Such programs may have work-based components (e.g. apprenticeships, dual-system education programs). Successful completion of such programs leads to labour market-relevant, vocational qualifications acknowledged as occupationally-oriented by the relevant national authorities and/or the labour market.“* (ISCED 2011, S.13-14)

*„**General** education is defined as education programs that are designed to develop learners' general knowledge, skills and competencies, as well as literacy and numeracy skills, often to prepare participants for more advanced education programs at the same or a higher ISCED level and to lay the foundation for lifelong learning. These programs are typically school- or college-based. General education includes*

education programs that are designed to prepare participants for entry into vocational education but do not prepare for employment in a particular occupation, trade or class of occupations or trades, nor lead directly to a labour market-relevant qualification. ” (ebd. S.14)

Das aktuelle chinesische Bildungssystem basiert auf der Struktur „6-3-3-4“, das heißt, 6-Jahre Grundschulbildung (ISCED-1), 3-Jahre Junior Sekundärbildung (ISCED-2), 3-Jahre Senior Sekundärbildung (ISCED-3) sowie 4-Jahre Studium mit Bachelor-Abschluss (ISCED-6) folgen aufeinander (Liu, Stith & Liu 2012, S.18). Im Vergleich damit zeigt sich, dass die chinesische VET zu den Ebenen 2 - 5 des ISCED gehört.

Tabelle 8: Ebenen der OSCE 2011 und Vergleich

Level	Level Label	Category	Duration	Chinese Education
0	Early childhood education		No duration criteria. ⁶	Kindergarten
1	Primary education		4 to 7 Ys.	Primary school
2	Lower secondary education	General Vocational	2 to 5 Ys.	Lower secondary school: regular-& vocational lower secondary school
3	Upper secondary education	General Vocational	2 to 5 Ys.	Upper secondary school: regular-& secondary vocational school
4	Post-secondary non-tertiary education	General Vocational	6 Month to 2 or 3 Ys.	
5	Short-cycle tertiary education	General Vocational	2 to 3 Ys.	Higher education: Higher vocational college
6	Bachelor's or equivalent level	Orientation unspecified	- 3 to 4 Ys. when following level 3 - 1 to 2 Ys when following another level 6programme	Higher education: University & Institution (Bachelor)
7	Master's or equivalent level	Orientation unspecified	- 1 to 4 Ys. when following level 6 - 5 to 7 Ys when following level 3	Higher education: University & Institution (Master)
8	Doctor or equivalent level	Orientation unspecified	Min. 3 Years	Higher education: (PhD) University & Institution

Quelle: OECD, 2011; Jiang, 2005, S. 13-14; Gao, 2011.

⁶ There is no duration criteria of OSCE 0, “ however a programme should account for at least the equivalent of 2 hours per day and 100 days a year of educational activities in order to be included. ” (OSCE 2011, S.17)

Mit dem Aufbau des VET wurde in China relativ spät begonnen. Jedoch hat chinesische Regierung seit der Gründung des VET großen Wert auf der Entwicklung der VET gelegt. Insofern konnten nach mehrjähriger Förderung erhebliche Erfolge durch die chinesische VET erzielt werden. Beispielsweise handelt es sich um das mittlerweile größte Berufs- und Fortbildungssystem der Welt, es verfügt über ein relativ vollständiges Rechts- und Gesetzsystem, umfasst flexible Bildungs- und Ausbildungsformen und verfügt über eine Vielzahl von Finanziellen Unterstützungen für die Lernenden usw.

4.2 Medienumgang der Jugendlichen

Ob in China oder in Deutschland oder in einem anderen Land der Welt, Tatsache ist, dass Schüler ohne Ausnahme mehr und mehr Online-Medien benutzen. Jugendliche wachsen mit Fernseher, Computer und Handy auf und nutzen diese für ihre Zwecke und Bedürfnisse. Sie machen sie damit zu einem Teil ihrer Alltags- und Lebenswelt. (Götz 2007, S.25). Und jetzt denken wir an unseren vielfältigen Gesellschaft, die Einfluss-Faktoren zur Medienkompetenz der Schüler nach der Meinung von Fromme & Meder vor allem aus den folgenden Bereichen (Fromme & Meder 2001, S. 33-40) stammen:

Aktuelle Medienentwicklung. Medien sind rasch entwickelt. Jugendliche wachsen jetzt mit Fernseher, Handy, Computer bzw. Internet und anderen neuen Medien auf und nutzen diese für ihre Zwecke und Bedürfnisse. Medien sind zu einem Teil ihrer Alltags- und Lebenswelt geworden (Götz 2007, S.25). Rasch zunehmende mediale Angeboten erhöhen die Anforderungen an die Nutzerinnen (insbesondere Jugendliche) dieser Medien.

Rolle der Eltern. Es ist deutlich, dass ein Großteil der Mediennutzung von Jugendlichen in der Familie stattfindet. So zeigt die Statistik der JIM Studie den insgesamt immer größeren Umfang der Nutzung von Online Medien bei Jugendlichen – obschon die Schule hier nur einen sehr geringen Zuwachs verzeichnet. Insofern darf die Rolle der Eltern nicht ignoriert werden. Eine Studie von Fromme & Meder (2001) hat diese Tatsache nachgewiesen: „Angesichts der rasanten Medienentwicklung

fehlen den Eltern [...] beinahe unvermeidlich eigene Erfahrungen mit den oder genauere Kenntnisse über die vielfältigen Medien und Medienprogramme. Damit erhöht sich die Unsicherheit, die kindliche Mediennutzung angemessen zu beurteilen oder eigene Interventionen zu begründen.“ (ebd. S. 35)

Strukturwandel der Kindheit. Bei diesem Faktor beziehen sich essentiell um Wandel der Kindheit bzw. „Individualisierung“. Nach der Meinung von Johannes Fromme „Kindern werden zunehmend eigene kulturelle Praxen und selbständige Entscheidungen zugestanden, aber auch zugemutet, ob sie das wollen oder nicht. Der Strukturwandel der Kindheit kann somit als Dialektik von Freisetzungs- und Versicherungsprozessen beschrieben werden.“ (Fromme & Meder 2001, S. 36). Mit dem Aufwachsen entwickeln Kindern und Jugendliche ihre Kognitions- und Entscheidungsfähigkeit. Meistens Kindern und Jugendlichen spielen und draußen gern, aber auch ein Teil, der ruhig bleiben. Alle „informelle Formen der Freizeitgestaltung“ werden mit Medien verbunden. Insofern sollten Umgehen mit Medien von Kindern und Jugendlichen betrachtet bzw. forschert werden (ebd. S. 36-38).

Rolle der Lehrer. Obwohl Schule nicht der einzige Vermittlungsort von Medienkompetenz für Schüler ist, handelt es sich um den Hauptort der formellen Bildung. Insofern hat die Schule zunehmende Verantwortung für das Vermitteln von Medienkompetenz. Lehrkräfte sind direkt dafür verantwortlich, ihrer Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Medienkompetenzen zu unterstützen. Darum benötigen Lehrkräfte medienpädagogischer Kompetenzen, die über Medienkompetenz hinausreichen und sie befähigen, Lernbedingungen zu schaffen bzw. Lernprozess anzuregen und zu unterstützen, die zum Ergebnis haben, dass Schülerinnen und Schüler auch Medienkompetenz erwerben. (Breiter, Welling & Stolpmann 2010, S.35-36).

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist die Jugendlichen zu kritischen Medienkonsumenten zu machen (Röcker, 2007, S.198). Daraus ableiten lassen sich als Hauptziele die Verbesserung der Medienkompetenz der Lehrer und die Umsetzung der Medienbildung in den Schulen, um die Medienkompetenz von den Schülern zu erhöhen. Daher spielt Medienerziehung eine zunehmend große Rolle im schulischen Lehrplan.

Aber wie sieht heute der Medienumgang von Kindern und Jugendlichen aus? Nach vielfältigen Forschungen hat Johannes Fromme den Stand in Anlehnung an Lange & Lüscher zusammengefasst: *„1. Medien sind ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags der meisten Kinder und Jugendlichen .Neu Generation wächst mit Medien bzw. digitalen Medien auf und nutzt diese oft lange bevor sie in der Schule gehen. Jugendliche sind an einen normalen Werktag durchschnittlich rund drei Stunden online, davon nur 50 Minuten für schulische Zwecke. 2. Massenmedien sowie Neumедien werden auf vielfältige Weise inhaltlich miteinander. Es kommt zu einer zunehmenden Verdichtung der Medienökologie von Kindern und Jugendliche. 3. Angesichts der Allgegenwart der Medien besteht ihre unmittelbarste „Wirkung“ in ihrer Nutzung selber, denn sie beanspruchen in jedem Fall einen Anteil im kindlichen Zeitbudget. 4. Eine wesentliche Form der Verarbeitung medialer Erlebnisse ist für die Kinder das Spiel. Die im Spiel ausgegriffenen Themen und Rollen werden in einem erheblichen Ausmaß durch Medieninhalte beeinflusst. 5. Es bestehen vielfältige Wechselwirkungen zwischen den Medienumgang und dem sozialen Umgang der Kinder, wie z.B. Strahlt die Qualität familiärer Beziehungen auf die Art und Weise der Fernsehnutzung von Kindern aus. 6. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen ergänzen die Familienbeziehungen, stehen teilweise auch in Kontrast zu ihnen. 7. Die Fähigkeit, sich hiervor zu distanzieren oder auch Werbung von Nicht-Werbung zu unterscheiden, bildet sich bei Kindern aber erst im Verlauf der Entwicklung spezifischer kognitiver Fähigkeiten heraus. Die Voraussetzungen des Medienverstehens und der autonomen Medienrezeption sind also nicht von Anfang an gegeben, sondern sie müssen erst erworben werden.“* (Fromme 2001; vgl. Lange & Lüscher, 1998)

Zusammenfassend sollen wir darauf beachten, dass die Lehrer eine geeignete Rolle spielen, um die Medienkompetenz der Kinder bzw. Jugendlichen zu erhöhen und zu verbessern. Nun müssen wir zunächst Mediennutzung der Schüler verstehen, um weitere Überlegungen zur Mediennutzung bzw. Medienkompetenz der Lehrer anstellen zu können.

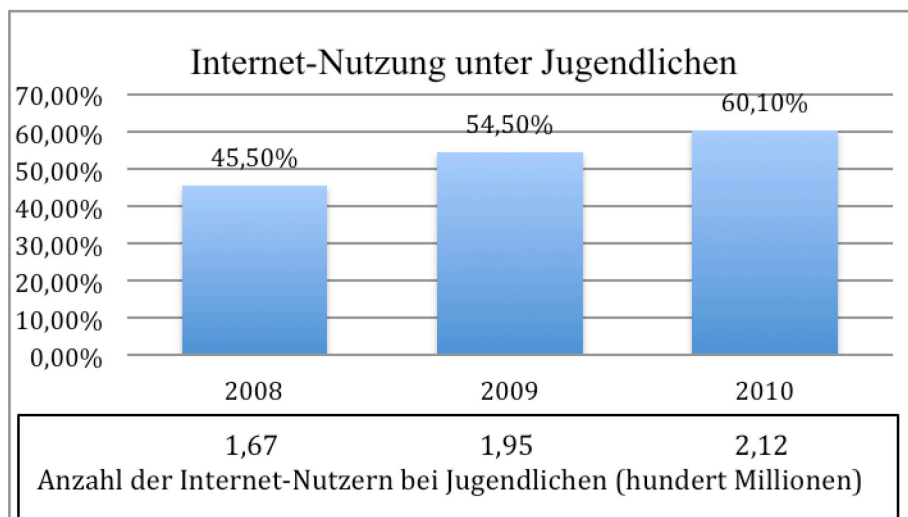
4.2.1 Medienumgang der Jugendlichen in China

Internetnutzung bei Jugendlichen

Jugendliche in China sind eine große Gruppe der Mediennutzer. In Jahr 2011 hat

China Internet Network Information Center ein Bericht < Report of survey on internet use of teenager in China > von einer Fallstudie an „Internetnutzung der Jugendlichen“ veröffentlicht. Demnach können chinesische Jugendliche Internet und neue Technologien gut akzeptieren, sind sogar eine der Populationen aller Internet-Nutzer⁷ mit der höchsten Anwendungsintensität. Im Oktober 2010 nutzen 60,1 Prozent der chinesischen Jugendlichen gern das Internet. Dieser Anteil ist um 25,8 Prozent höher als Anteil aller nationalen Internet-Nutzer. Im Vergleich mit dem Anteil in den Jahren 2008 (45,5 Prozent) und 2009 (54,5 Prozent) zeigt sich, dass der Anteil der Internet-Nutzer unter Jugendlichen im Jahr 2010 noch einmal stark gestiegen ist. Der Report zeigt auch, dass mit 212 Millionen Jugendlichen einen Anteil von 46,3 Prozent aller Internet-Nutzern in China stellen. Auch dieser Anteil ist gegenüber 2009 gestiegen, um 8,7 Prozent. (CNNIC, 2011)

Abbildung 25: Internet-Nutzung unter Jugendlichen



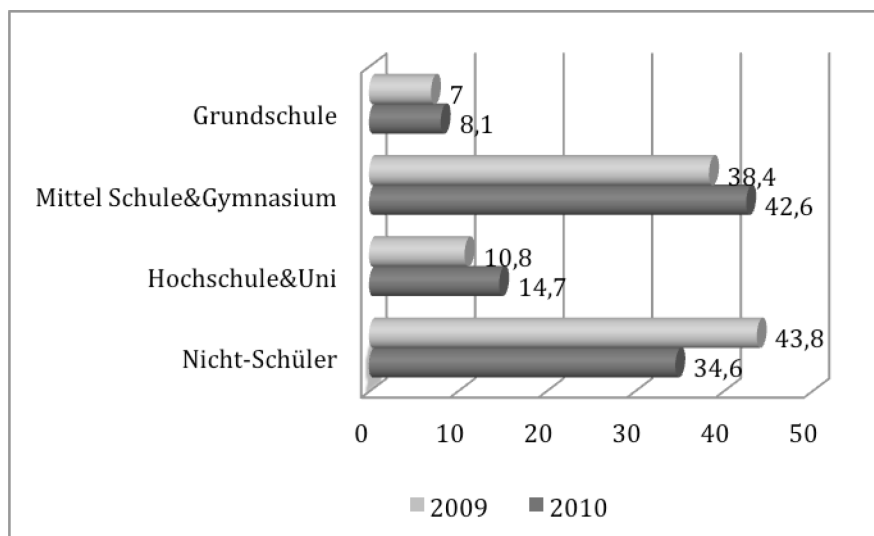
Quelle: CNNIC, 2011

Die größte Gruppe jugendlicher Internetnutzer ist die Gruppe „Mittelschule und Gymnasium“ mit einem Anteil von 42,8 Prozent. Im Vergleich mit dem Jahr 2009 (38,4 Prozent) ist der Anteil um 4,4 Prozent gestiegen, davon 47,2 Prozent der Jugendlichen sind zwischen 12-18 Jahre alt. Vergleichen mit Jahr 2009 hat sich der Trend der Internetnutzung bei Jugendlichen unter 18 Jahren weiter fortgesetzt. Der

⁷ Internet-Nutzer: Definition von CNNIC [China Internet Network Information Center]: „Chinesische Bürger im Alter von über 6, die innerhalb von 6 Monate dem Internet verwendet haben.“ Junge Internetnutzer bezieht sich auf Benutzer im Alter bis 25 Jahre, minderjährige Internet-Nutzer sind Jugendliche unter 18 Jahren.

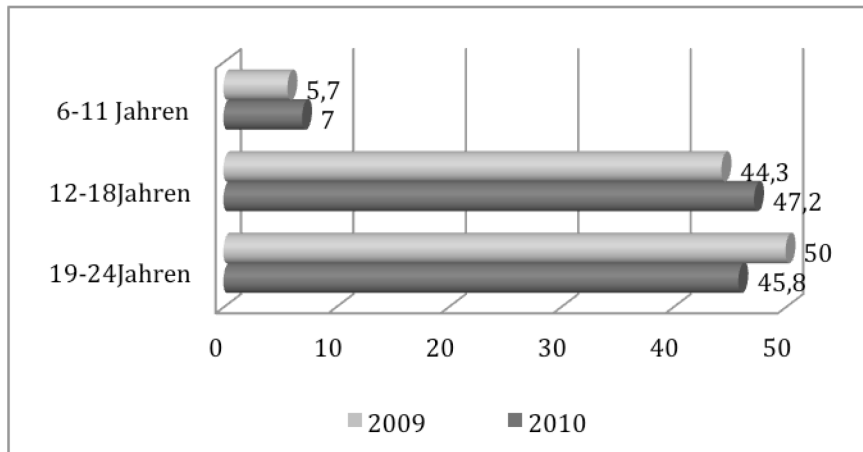
Anzahl der Jugendliche im Alter von 6 bis 11 Jahren ist relativ gesehen nicht so hoch wie Schüler in der Mittelschule oder im Gymnasium. Diese Daten sind vergleichbar mit der Entwicklung in Deutschland wo die Nutzung neuer Kommunikations- und Informationstechnologien auch zuerst bei Jugendlichen auf höheren Bildungsanstalten zugenommen hat. In China hat der Anteil in kleinerem Ausmaß um 2,7% zugenommen. Anhand dieser Daten wird deutlich, dass vor allem Medien bzw. In der Mittelschule sowie Gymnasium ist Internet immer zunehmend eine wichtige Mittel außerschulischer Bildung für Jugendliche selbst zu lernen. Aufgrund der speziellen Eigenschaften von Jugendlichen insbesondere in den Mittelschulen, erregen die Auswirkungen der Mediennutzung immer mehr Aufmerksamkeit. So handelt es sich bei den Jugendlichen um eine besondere Gruppe, mit Unreife, Verletzlichkeit, leichter Beeinflussbarkeit und weiteren psychologischen Merkmalen, die im Hinblick auf eine geeignete Mediennutzung noch viel Anleitung erhalten müssen.

Abbildung 26: Internetnutzung bei Jugendlichen nach dem Studium in China



Quelle: CNNIC 2011, S.8. Angabe in Prozent

Abbildung 27: Internetnutzung der Jugendlichen in China nach Alter



Quelle: CNNIC 2011, S.7. Angabe in Prozent

Aktivitäten der Internetnutzung

Wir verwenden Medien zu verschiedenen Zwecken und aufgrund unterschiedlicher Motivation, so dass gesellschaftliche Funktionen der Medien auf verschiedene Nutzungsgruppen in unterschiedlicher Weise zutreffen. Das Kombinieren von Publikum und Medien erzeugt unterschiedliche Abhängigkeiten, deren direkte die Auswirkungen die Mediennutzung der jeweiligen Rezipienten beeinflussen (Tong, 2002). Daher sollten wir uns verdeutlichen, dass die Motivation zur Mediennutzung einer der wichtigsten Faktoren ist, die die Nutzung der Medien korrigiert und effektiv gestaltet. Das Medienverhalten von Jugendlichen ist im Altersverlauf deutlichen Veränderungen unterworfen. Doch die gesammelten Daten von CNNIC im Jahr 2010 haben uns gezeigt, dass Tätigkeiten wie „Unterhaltung“ sowie „Kommunikation“ mit dem höchsten Anteil aller Gruppen ganz vorne stehen. Mit 85,1 Prozent der Jugendlichen entfällt auf der Aktivität, Musik online zu hören. An der zweiten Stelle steht Online Spielen mit dem Anteil 74,8 Prozent. Weiter 66,6 Prozent der Jugendlichen sehen gern Online Videos bzw. Filme an. Inzwischen ist die Jugendliche sehr aktiv in Online „Kommunikation“. Bei Angaben „Blog“ (74,1 Prozent) und „Chatten/Instant- Messenger“ (82,6 Prozent) von Internets Aktivitäten der Jugendlichen sind die Anzahl höher als die Gesamt-Gruppe. Suchmaschinen sind auch für Jugendliche die gängigste Option, um im Internet an Informationen zu kommen, acht von zehn nutzen gern diese Recherchemöglichkeit (84,7 Prozent). Verglichen damit bevorzugt nur ein relativ geringer Anteil der Jugendlichen Online Geschäfte wie Online Shopping und Online-Banking.

Bei den Aktivitäten „Unterhaltung“ und „Kommunikation“ im Internet der Schüler in Mittelschule und Gymnasium stehen deutlich relativ höher als anderen Altersgruppen. Im Vergleich mit der Gesamt-Jugendlichen, 76,4 Prozent der Schülern spielen gern online. Daneben sind das Hören von Musik (85,9 Prozent), Nutzung von Blog (75,5 Prozent) und Instant Messenger (83,4 Prozent) relevant, während das Lesen und Schreiben von E-Mails (52,8 Prozent) und Literatur / Roman (47, Prozent) inzwischen etwa. an Attraktivität eingebüßt haben.

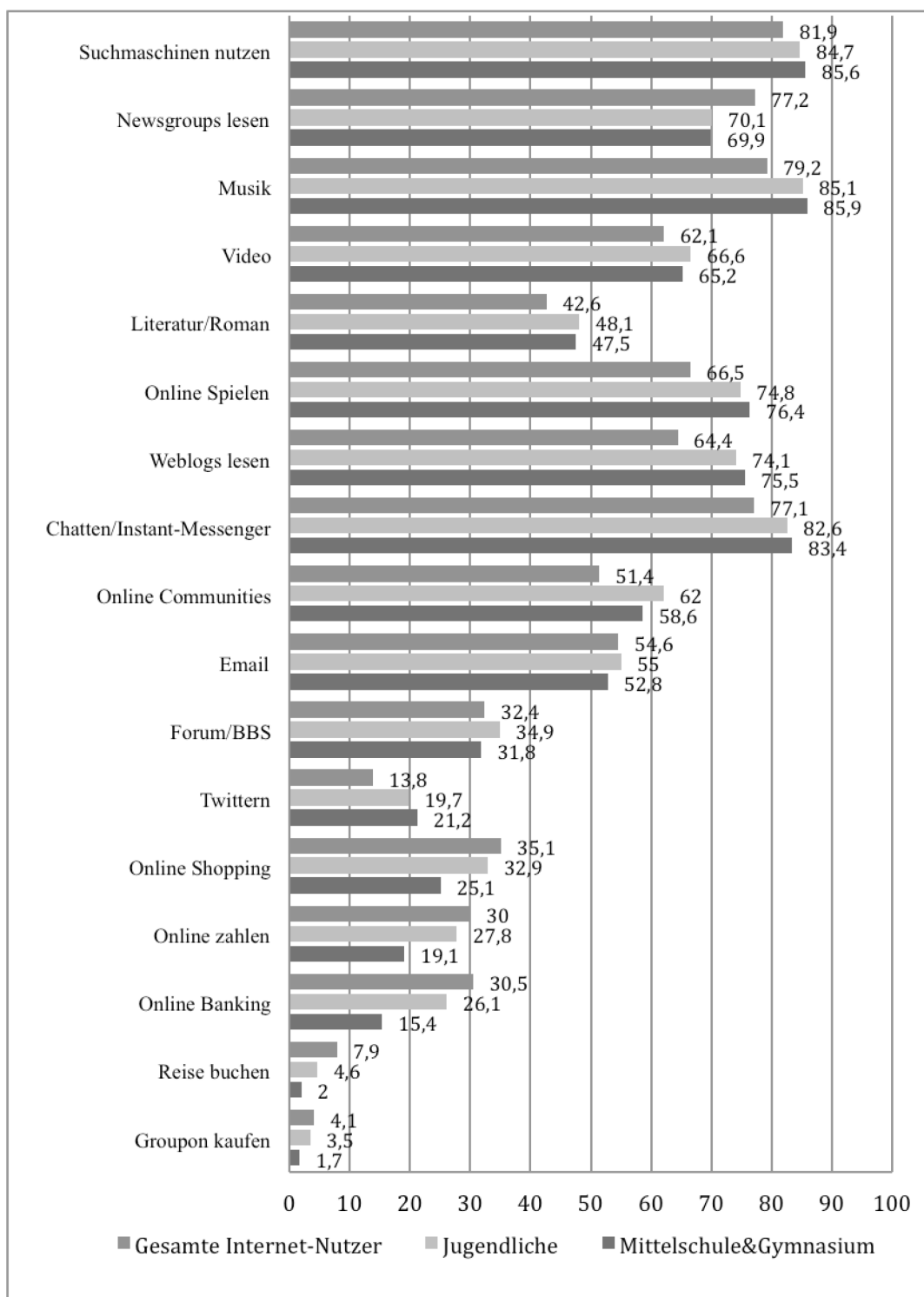
Tabelle 9: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung auf Tabelle (in Prozent)

		G-S	<u>M-S & Gym</u>	H-S & Uni	N-S	Jugendliche	Gesamte
Sich informieren	Suchmaschinen nutzen	77,6	85,6	94,8	80,8	84,7	81,9
	Newsgroups	46,2	69,9	88,3	68,4	70,1	77,2
Unterhaltung	Musik	67,7	85,9	93,0	84,9	85,1	79,2
	Video	55,0	65,2	86,6	62,7	66,6	62,1
	Literatur/ Roman	22,2	47,5	60,2	49,8	48,1	42,6
	Online Spielen	86,7	76,4	69,9	72,3	74,8	66,5
Kommunikation	Blog	62,8	75,5	82,4	71,5	74,1	64,4
	Chatten/Instant-Messenger	67,2	83,4	94,9	79,9	82,6	77,1
	Online Communities	42,2	58,6	86,4	60,4	33,7	34,9
	Email	28,0	52,8	87,0	50,6	55,0	54,6
	Forum/BBS	10,2	31,8	60,4	33,7	34,9	32,4
	Twittern	8,6	21,2	32,9	15,0	19,7	13,8
Online Business	Online Shopping	8,7	25,1	62,8	35,3	32,9	35,1
	Online zahlen	4,1	19,1	57,4	31,3	27,8	30,0
	Online Banking	2,5	15,4	55,9	32,0	26,1	30,5
	Reise buchen	1,3	2,0	13,2	5,0	4,6	7,9
	Groupon kaufen	0,6	1,7	11,3	3,1	3,5	4,1

Quelle: CNNIC 2011, S.11.

G-S: Grundschule, M-S: Mittelschule, H-S: Hochschule, N-S: nicht-Schüler

Abbildung 28: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung auf Bild



Quelle: CNNIC 2011, S.11. Angabe in Prozent

Jugendliche konzentrieren sich mehr auf Unterhaltung und kommunikativen Tätigkeiten bei der Nutzung von Computer bzw. Internet. „Bei der Diskussion über

den Umgang von Jugendlichen mit Computer und Internet steht meist die freizeitorientierte Nutzung im Vordergrund. Dabei wird oft übersehen, dass Computer und Internet inzwischen für viele ebenso selbstverständliche Werkzeuge für das schulische Lernen sind.“ (JIM, 2012. S. 36)

Die Hälfte der Schüler lernen medienbezogenen bzw. internetbezogenen Kenntnisse von ihren Klassenkameraden oder Freunden während zwei Fünfte von den Eltern oder ihren Verwandten. Geringer Anteile der Schülern (ca. 10 Prozent) lernen dabei selbst mit den Computer Büchern. Nur 5,8 Prozent der Schüler sind der Meinung, dass sie diese bezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten vom Unterricht gelernt haben. Was sind die Ursachen dafür? 40,4 Prozent der Schüler können die Inhalte von dem Computerkurse der Schule gut meistern. Sie finden, dass diese Inhalte viel oberflächlich sind. Meisten Inhalte haben sie früher schon beherrscht, trotzdem noch 7.7 Prozent der Schüler diese Kenntnisse nicht vollständig erfassen können. Nur wenige Schüler können Netzwerk-Ressourcen in der Schule wirklich anwenden. Fast 60 Prozent der Schüler haben den elektronischen Lesesaal nie verwendet, während nur weniger als 6 Prozent gaben an, dass sie häufig verwenden (Yuan, 2005).

Tabelle 10: Ich finde, dass die Computerkurse in der Schule... (Angabe in Prozent)

zu einfach, meiste Inhalte habe ich schon gelernt.	40,4
genau richtig, viele Inhalte sind Neues zu mir, was ich benötige.	23,1
nicht praktisch. Normalerweise benutze ich dieses Wissen von dem Computerkurse nicht.	28,8
Ganz schwer. Ich habe keine Gelegenheit, Computer bzw. Internet zu nutzen. Ich verstehe den Unterricht nicht.	7,7

Quelle: Yuan, 2005

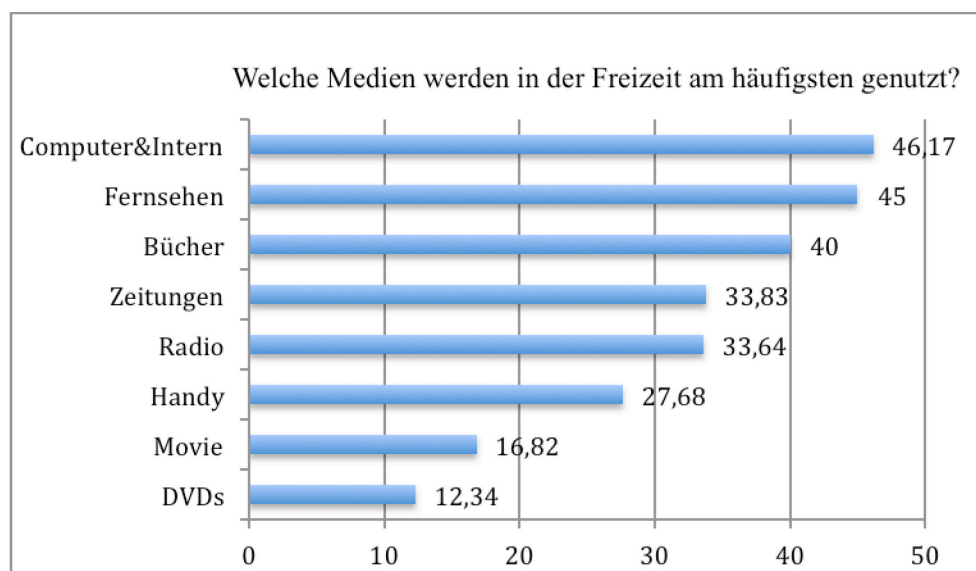
Bei Diskussion der Meinungen über Computerkurse in der Schule, einerseits können wir kennenlernen, wie sehen die medien- bzw. computerbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schülern aus. Auf der andererseits, sind wir deutlich, dass Freunden, Eltern, Verwandten, Lehrer und Schule vollständige Rollen an Medienkompetenz der Schüler spielen. Obwohl haben viele Schulen die technische Gestaltungen einrichtet, die Lehrer fehlen entsprechende Medienwissen und -kompetenzen. Schulen ergreifen keine Maßnahmen, die Medienbildung der Schülern zu fördern, Schüler besitzen keine genug entsprechenden medienbezogenen Kenntnisse und Kompetenzen, in diesem Fall, steht Medien Gestaltungen in der Schule eine Verschwendung.

4.2.2 Medienbeschäftigung in der Freizeit

Seit März 2008 fand Berufs- und Fachhochschule Jiangxi Provinz einer Studie „Medienkompetenz der Schülern in Berufsschulen“ statt. Bei dieser Studie wurden Medienbeschäftigung, Medienaktivitäten, medienbezogenen Kenntnisse und Kompetenz usw. analysiert (Zhang & Deng, 2009).

Bei der Frage „Welche Medien werden in der Freizeit am häufigsten genutzt?“ Über 40 Prozent der Jugendlichen haben Internet (46,17 Prozent), Fernsehen (44,86 Prozent), Bücher (40 Prozent) als drei am häufigsten genutzten Medien ausgewählt. Je ein Drittel der Jugendlichen lesen Bücher oder hören Radio in der Freizeit, während ein geringerer Teil der Befragten bevorzugt, dass Handy zu nutzen (27,48 Prozent) oder Video anzuschauen (16,82 Prozent). Nur noch jeder Zehnte (12,34 Prozent) sieht gern DVDs. Jugendliche verbringen ihre Freizeit immer mehr mit den sogenannten „neue Medien“ Computer bzw. Internet, während noch ein große Teil der Jugendlichen die traditionellen Medien wie Bücher bevorzugt.

Abbildung 29: Medienbeschäftigung der Jugendlichen 2009



Quelle: Zhang & Deng, 2009. (Auswahl, Angaben in Prozent)

Bei der Umfrage haben wir auf andere interessante Erscheinung beachtet. Angesichts der Vielzahl von Medien, wird der Umgang mit Medien leichter geworden. Jugendliche benutzen verschiedenen Medien (drei Medienarten: 34,02 Prozent, vier Medienarten: 27,1 Prozent) zusammen, um Information sowie Nachrichten zu suchen

und zu erhalten (Zhang & Deng, 2009). Im Vergleich mit einzelnen Medienzugang einerseits, diese vielfältige Nutzungsweise von Medien werden fördern, Jugendliche der Medien richtig anzuwenden. Auf der anderen Seite, werden wahrscheinlich bewirken, dass die Schüler der großen Menge von Informationen und Nachrichten nicht beurteilen könnten und daher werden sie alle Informationen und Nachrichten akzeptieren. Sodass sollten die Fähigkeiten der Auswählen und Beurteilen von Jugendlichen erhöhen, damit könnten sie Vielzahl von Medien wirksam und richtig nutzen.

4.2.3 Glaubwürdigkeit der Medien

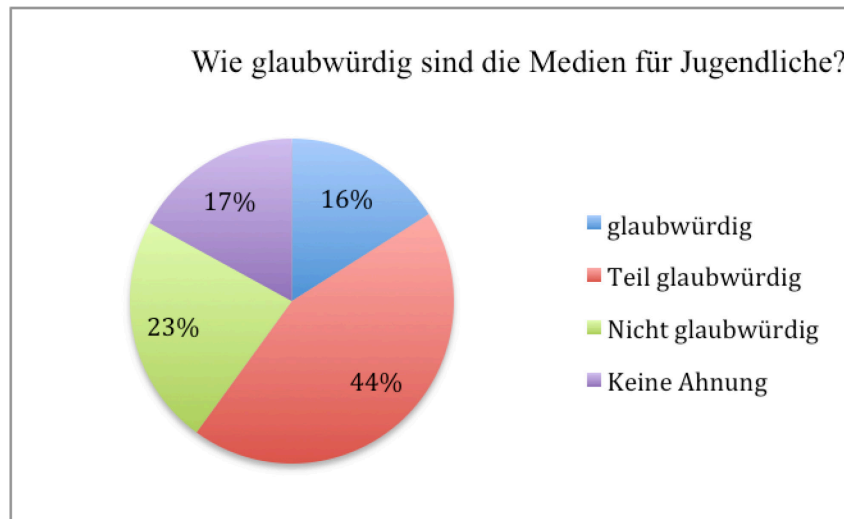
Die Entwicklung der Medien bzw. neue Medien lassen uns erstaunen. Diese Medien haben eine Umgebung geschaffen, wo jeder Nutzer mitmachen kann. Im Web 2.0 kann jeder zum Autor werden, seine Einstellungen und Meinungen verbreiten und mitunter damit auch eine breite Öffentlichkeit erreichen. Über Glaubwürdigkeit und Qualität der verschiedenen Informationen und Produkte aus Medien sollten kritisch nachgedacht werden (JIM 2012, S16).

In einer Fallstudie schreibt Gerhard Tulodziecki „Welche Punkte [be]achte ich [...], wenn ich entscheiden soll, ob eine Nachricht glaubwürdig ist?“ Dies zeigt, dass es bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zwar sinnvolle Ansätze der Mediennutzung gibt, ein Großteil jedoch kaum über angemessene Vorstellung verfügt, welche Möglichkeiten es gäbe, die Glaubwürdigkeit einer Nachricht zu prüfen. Die Schüler achten auf einige Punkte sowie „ob andere diese Nachricht auch senden“ „da fällt mir nichts ein“ „ob sie logisch klingt“ „weiß ich nicht“ „weiß nicht, ich vertraue meinem Instinkt“, „meine weibliche Intuition“ usw. (Tulodziecki, 2001).

Und wie sieht die Situation in China aus? In dieser Studie „Was denkst du, ob eine Nachricht aus Medien glaubwürdig ist?“ Bei dieser Frage, ca. zwei Drittel der Schülern vertrauen die Nachrichten aus Medien nicht oder teilweise nicht. Dies zeigt, dass Schüler beginnen zu erkennen, Medienwelt und Realität zu unterscheiden. Meisten Schüler denkt über die Nachrichten zunächst nach, ob sie glaubwürdig sind. Noch 23 Prozent der Schüler vertrauen die Nachrichten auf Medien nicht, während 17 Prozent haben keine Entscheidung, ob eine Nachricht glaubwürdig ist. Viele Befragte beachten darauf, „wenn die Nachrichten mit Bildern gezeigt, da sind diese

Nachrichten glaubwürdig“, „Mir gefällt diese Nachricht nicht, deshalb vertraue ich diese Nachricht nicht.“ usw. wenn sie entscheiden, ob ein Nachricht glaubwürdig ist. Sie verstehen nicht, was die Medienkompetenz genau bedeutet.

Abbildung 30: Glaubwürdigkeit der Medien



Quelle: Zhang & Deng, 2009. (Auswahl, Angaben in Prozent)

4.3 Medienumgang der Jugendlichen in Deutschland

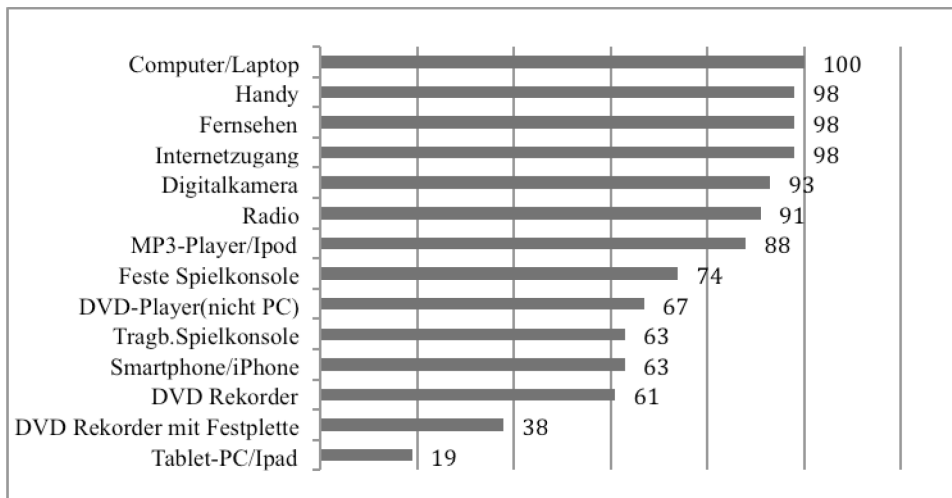
Seit 13 Jahren verfolgt Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) ein Studie “ Mediennutzung der Jugendlichen in Deutschland”. Nach so langzeitlicher Untersuchung, diese gesammelten Daten helfen uns, die Änderungen der Mediennutzung von jeder Wachstumsphase der Jugendlichen sowie die Auswirkungen kennenzulernen. Obwohl Jugendliche in dieser Generation wird als „digitale Eingeborene“ (digital natives) bezeichnet, aber wir könnten nicht sagen, dass unverkrampfte Herangehensweise von Jugendlichen an moderne Medientechnik eine Art angeborene Medienkompetenz verstehen. Dies ist ein Missverständnis (JIM, 2011. S.3).

4.3.1 Medienausstattung im Haushalt

Hinsichtlich der Mediennutzung waren deutsche Haushalte im Jahr 2004 nahezu vollständig mit Fernseh- und Radiogeräte und zu 58 Prozent mit Personal Computern ausgestattet (Tulodziecki, 2005). Nach der Entwicklung vom 9 Jahren, wurden diese Anzahl im Jahr 2012 verdoppelt geworden. Fast jeder Haushalt besitzt Fernsehen, Radio, Computer und Laptop, Internet und anderen Massenmedien und neuen Medien. Im Jahr 2012, hat mpfs weiter 1201 12 bis 19 jährigen Jugendlichen bei Telefon gefragt. Bei dieser Befragung wurde zunächst die Medienausstattung in jedem fragten Haushalt kennengelernt (JIM, 2012). Fast alle Haushalte besitzen sowohl Computer & Laptop, als auch Handy, Fernsehen und Internet. Kamera, Radio, MP3-Player & iPod sind in mehr als 90 Prozent der Haushalte zur Verfügung, während Jugendliche in 70 Prozent der Haushalte zu Hause Spielegeräte wie PSP spielen. Darüber hinaus sollten wir darauf beachten, dass Spielen eine wichtige Inhalte die Jugendliche darauf nicht verzichten kann. Diese Daten könnten nicht ignoriert werden. Aufgrund der relativ geringen Selbstkontrolle der Jugendlichen, es wird passieren, dass Jugendliche zu viel spielen, was nachteilig auf ihre Studium und Wachstum der Köpern und Geist der Jugendlichen sein wird, wenn ihr nicht richtig leiten (Grunddaten Jugend-Medien, 2012).

Neben den elektronischen Medien, wurden auch sogenannten Druckmedien wie Zeitungen, Bücher, Zeitschriften usw. bei Telefon-Interview gefragt. Die Haushalte besitzen stimmt weniger Druckmedien als elektronische Medien. 59 Prozent bzw. 43 Prozent der Haushalte abonnieren feste Zeitungen sowie Zeitschriften. Im Vergleich mit der Daten letzter Jahr (2011: Zeitungen 58 Prozent, Zeitschriften 41 Prozent) ist der Anteil keine große Änderung geworden. Obwohl spielen Druckmedien weniger Rolle als elektronische bzw. neue Medien in der Alltagsleben, könnten wir nicht auf der Rolle von Druckmedien verzichten.

**Abbildung 31: Wie sieht die Mediene Ausstattung in den Haushalten aus 2012?
Geräteausstattung im Haushalt (Auswahl, Angaben in Prozent)**



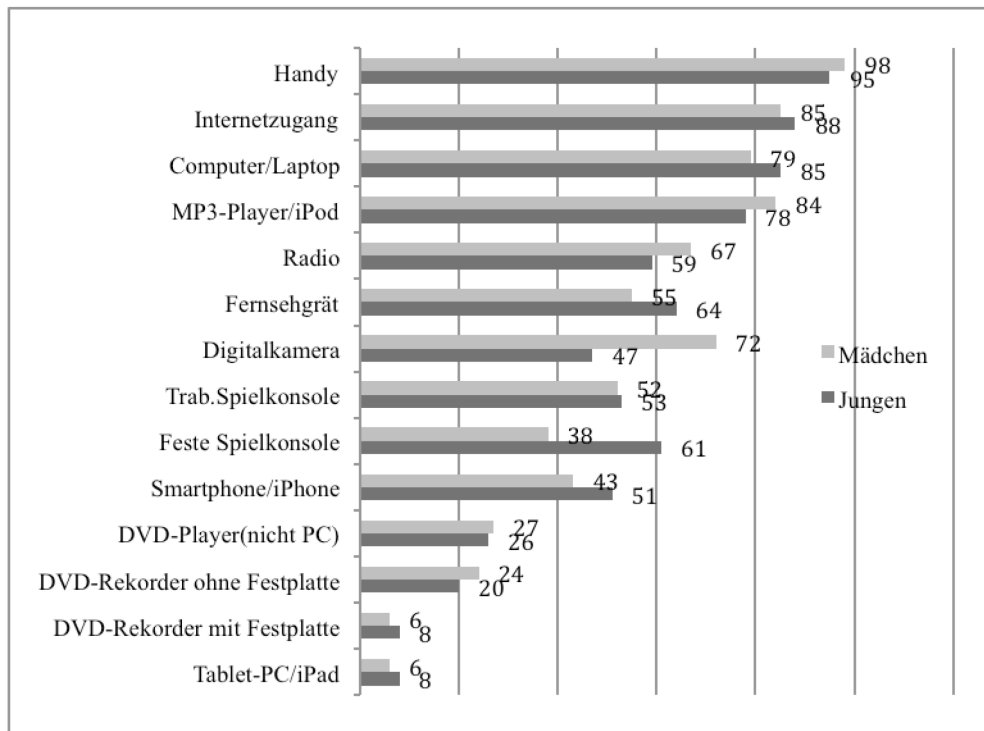
Quelle: JIM 2012, Basis: alle Befragten, n=1201

4.3.2 Gerätebesitz der Jugendlichen

Weiter wurde Besitz der Mediengeräte von Jugendlichen selbst gefragt. Im Vergleich mit den Daten von 2011, sind alle Anzahl abgestiegen. Die größte Änderung steht der Anteil der Internetgestattung. Im Jahr 2011, 45 Prozent der Haushalte haben zu Hause Internetzugang während nach einem Jahr ist diese Anteil auf 41,5 Prozent gewachst (2012: 86,5 Prozent) Internet ist immer benötigt für alltagesleben.

Fast jede Jugendliche hat ein eigene Handy zur Verfügung, während vier Fünftel der Jugendlichen besitzt ihre eigene Computer/Laptop (82 Prozent) sowie MP3-Player/iPod (81 Prozent) Knapp zwei Drittel haben ein eigenes Radio (63 Prozent) und etwa Hälfte hat eine Digitalkamera (59.5 Prozent), einen eigenen Fernseher (59.5 Prozent) oder eine tragbare Spielkonsole (52.5 Prozent), zur Verfügung. 47 Prozent der Jugendlichen hat ein Smartphone, vergleichend ist auch diese Anteil groß gestiegen (2011: 25 Prozent), während noch mal die Anteil (7 Prozent) der Tablet-PCs wie das iPad erhoben wurden (mit dem Vergleich von 2011:3 Prozent)

**Abbildung 32: Welche Medien besitzen Jugendliche selbst?
Gerätebesitz Jugendlicher 2012, nach Geschlecht (Angaben in Prozent)**



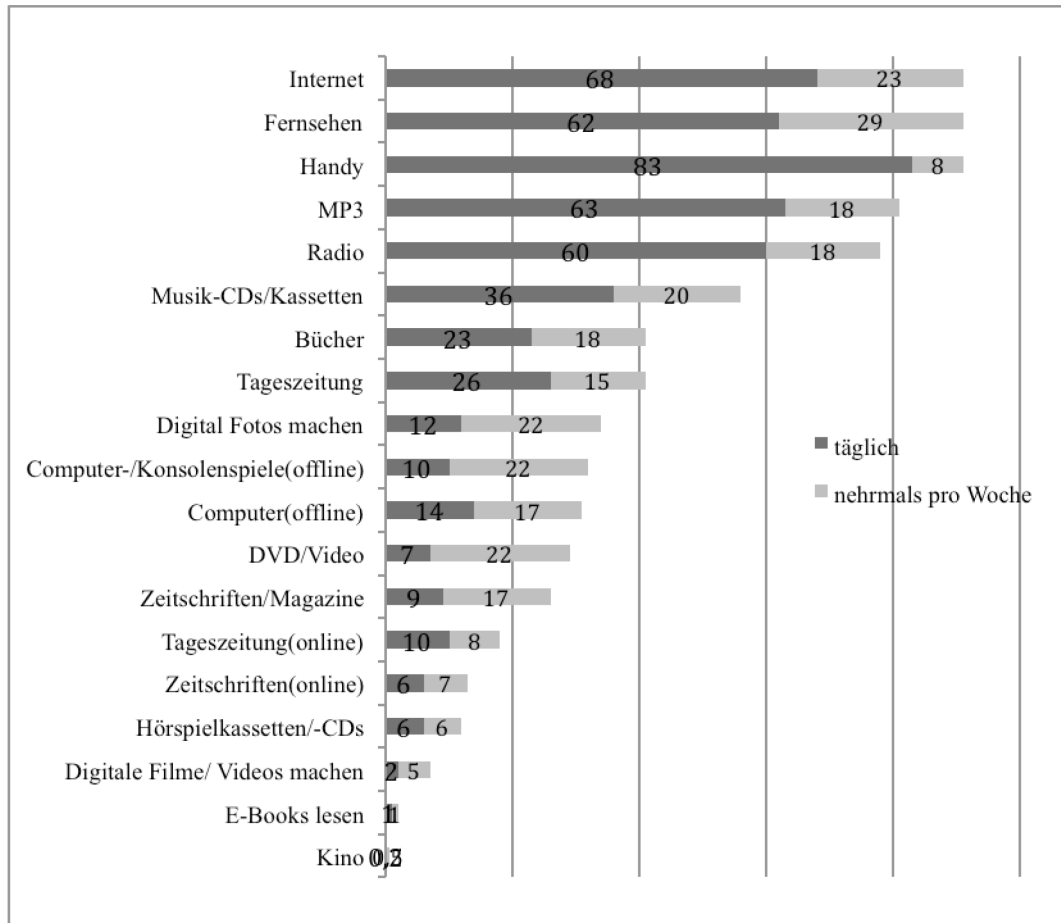
Quelle: JIM 2012. Basis: alle Befragten, n=1201

4.3.3 Nutzungsfrequenz der Medien

Man kann kaum ohne Medien leben, arbeiten und Lernen. Medien spielen eine unersetzliche Rolle an den Alltagsleben der Menschen. Ebenso sind Medien ganz attraktiv für die Jugendliche, die die neuen Dinge leicht annehmen können. Die Untersuchungsdaten zeigen wir, Jugendliche benutzen am häufigsten in der Freizeit Fernsehen (85 Prozent), Internet (60 Prozent, davon 13-19 jährige Jugendliche: 78 Prozent) sowie Computer/Laptop (34 Prozent, davon Jugendliche zwischen 13-19 Jahre: 43 Prozent). Jugendliche bevorzugen Handy, Internet, Computer, Fernsehen, MP3-Player sowie Radio, diese Medien benutzen über 60 Prozent der Jugendlichen täglich, während ungefähr ein Fünfte der Jugendlichen mehr mal Pro Woche diese verschiedenen Medien benutzen. Die Anteile der Bücher und Zeitungen sowie Zeitschriften sind mehr niedriger als neuen Medien wie Internet und Handy. Etwa jeder Vierte der Jugendlichen lesen täglich Bücher bzw. Zeitungen. Obwohl Jugendliche neuen Medien bevorzugen, sollten wir auch vernachlässigen, dass

Massenmedien auch noch wichtige Rollen und Wirkungen an den Leben bzw. Studium von Jugendlichen spielen.

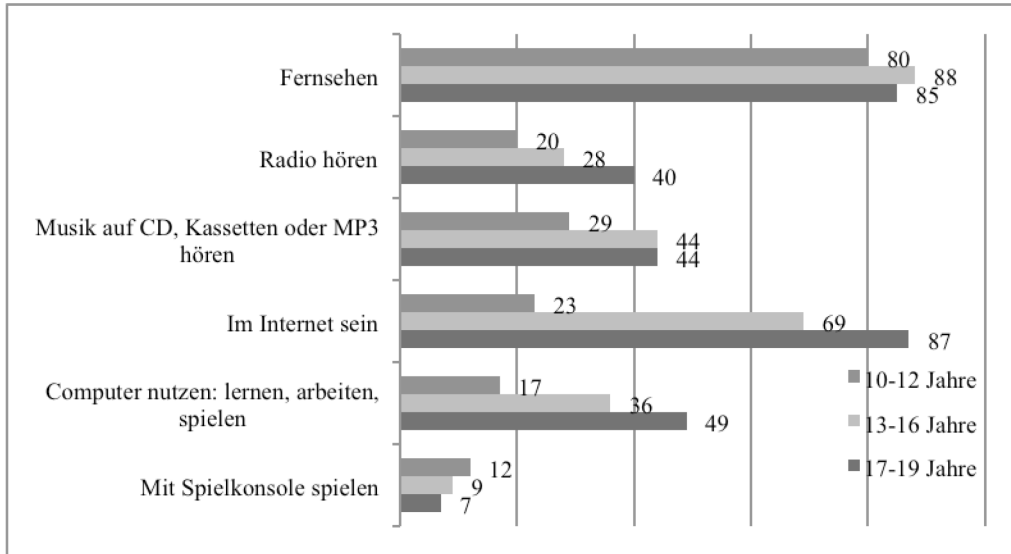
Abbildung 33: Medienbeschäftigung in der Freizeit 2012



Quelle: JIM 2012. Angaben in Prozent

Abbildung 34: Welche Medien werden in der Freizeit am häufigsten genutzt?

Tägliche Nutzung 2012, nach Alter (Angaben in Prozent)



Quelle: Grunddaten Jugend-Medien 2012, S6.

Basis: n=1066 Jungen und Mädchen, 10-19 Jahre.

4.3.4 Glaubwürdigkeit der Medien bei Jugendlichen

Wie vertrauen die Jugendlichen der Medien? Wie sieht die Glaubwürdigkeit der Medien von der Jugendlichen aus? In der JIM-Studie 2012 wurden die Jugendlichen gefragt: „Welchem Medium sie im Falle einer widersprüchlichen Berichterstattung am ehesten glauben würden“ (JIM 2012, S16).

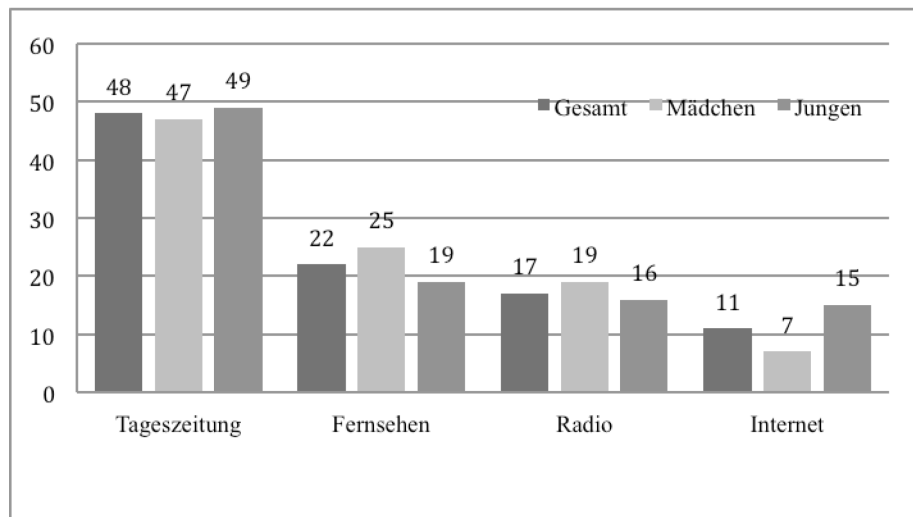
Die Fragestellung lautete: „Stell Dir mal vor, Du wirst im Radio, im Fernsehen, in Tageszeitungen oder im Internet über ein und dasselbe Ereignis informiert, die Berichte widersprechen sich aber bzw. sind voneinander verschieden. Wem würdest Du am ehesten glauben: dem Radio, dem Fernsehen, dem Internet oder der Tageszeitung?“

Es zeigt sich, dass die Jugendliche vertrauen am meisten Tageszeitung. Knapp 50 Prozent der Jugendlichen sind der Meinung, dass Nachrichten von Tageszeitungen glaubwürdig. An der zweiten Stelle steht Medien "Fernsehen" und zwar der Anzahl ist 22 Prozent. Mit deutlich geringeren Werten folgen Radio und Internet. Nur elf Prozent der Jugendlichen würden dem Internet im Zweifelsfall vertrauen. Zusammenfassend verweisen wir von diesen Daten, "dass obwohl die Tageszeitung

im Vergleich zu den anderen Medien bei der (regelmäßigen) Nutzung den geringsten Wert erfährt, das Vertrauen der Jugendlichen bezüglich der Einhaltung journalistischer Standards in sie am größten ist.” (JIM 2012, S16)

Abbildung 35: Wie glaubwürdig sind die Medien für Jugendliche 2012?

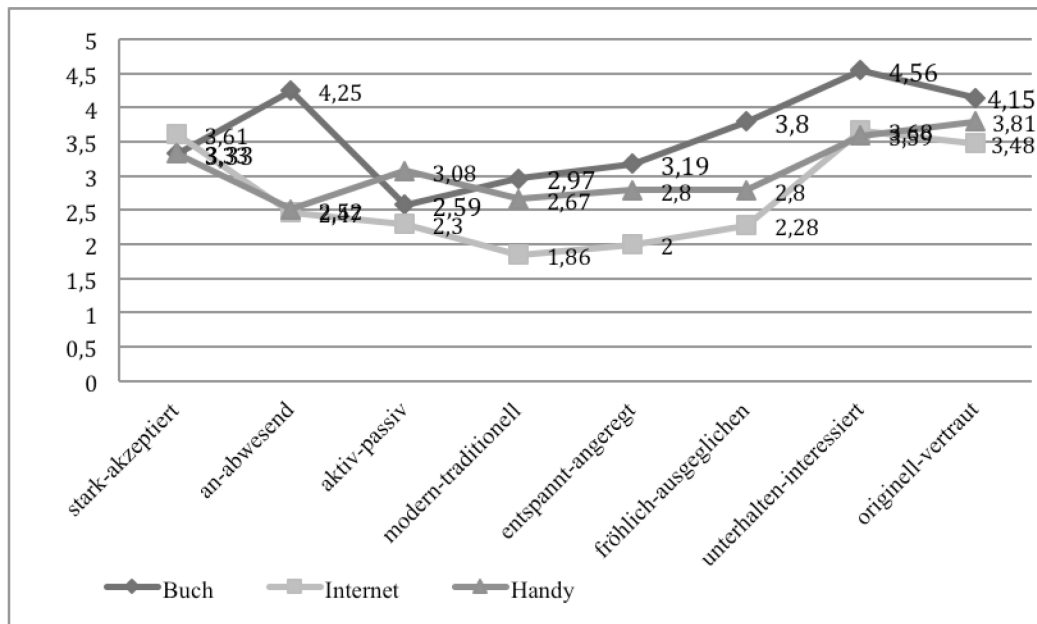
Würde bei widersprüchlicher Berichterstattung am ehesten vertrauen auf ...



Quelle: JIM 2012, S16. Basis alle Befragten, n=1201, Angabe in Prozent

In einer Studie von Marci-Boehncke und Rath (2007, S. 110-112) zeigen wir, die Gefühl der Jugendlichen im Netz sehr positiv sind. Sie fühlen sich vor allem entspannt, schnell und frei, während noch zur Hälfte sind der Meinung, dass das Netz auch negativen Einfluss auf Jugendliche haben kann. Die Gründe dafür sind Realitätsverlust beim Spielen sowie Gewalt- und Pornoseiten. Das folgende Bild zeigt das Polaritätsprofil zu den Gefühlen bei der Nutzung von Internet, Buch und Hany.

Abbildung 36: Gefühle bei der Medienrezeption Buch, Internet bzw. Handy (Mittelwerte)



Quelle: Marci-Boehncke & Rath 2007. S.111

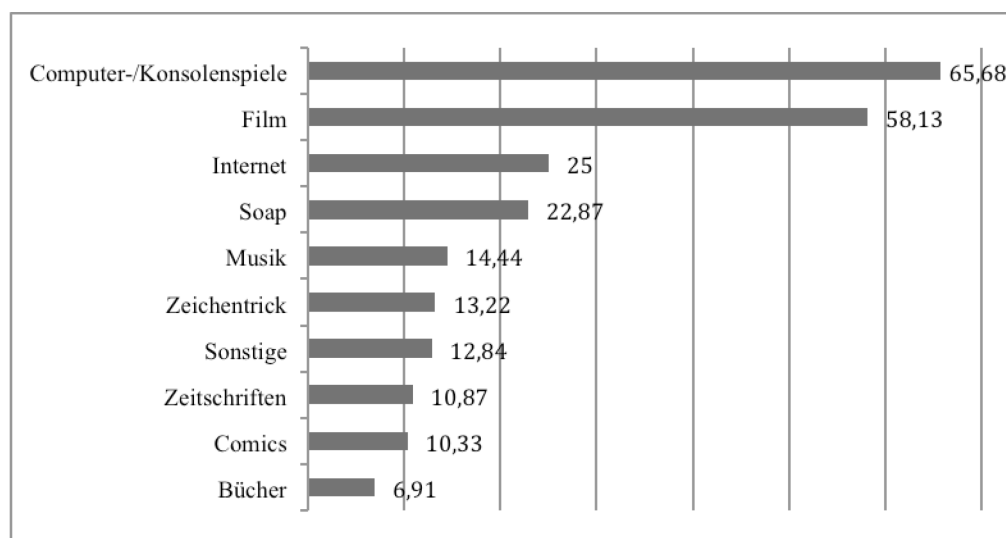
Bei fast allen Eigenschaften tritt eine Differenz zwischen den Experten auf, die 0,5 -1,5 Intervalle ausmacht, lediglich nur bei den Polen stark-akzeptiert liegen die Nutzertypen nah beieinander. Vergleichend ein Blick auf diese drei Experten, bei einigen Eigenschaften wie *stark-akzeptiert*, *an-abwesend* sowie *unterhalten-interessiert* tritt kleine bzw. fast keine Differenz zwischen Internet und Handy. Und die Nutzung von Handy und Internet betont das aktive Nutzern und nicht das Rezipieren. Insofern sind Ähnlichkeiten erwartbar. Allerdings was interessant ist, dass bei den *modern-traditionell* und *entspannt-angeregt* die Handyexperten ihre Gefühl eher denen der Buchexperten vergleichbar beschreiben. Telefonieren und Lesen haben offensichtlich keinen ausgeprägten Modernitätsanspruch (Marci-Boehncke & Rath, 2007. S.112).

Bei der Gefährlichkeit der Medien sind ca. eins Viertel der Jugendliche der Meinung, dass Internet, Computerspiele sowie Filme diese drei am gefährlichsten sind. Handy, Bücher und Comics sind die ungefährlichsten Medien nach den Meinungen von Jugendlichen.

4.3.5 Gewaltwahrnehmung

Einige Filme und Computer- bzw. Online Spiele erscheinen aggressiven Verhaltens. Gewalthaltige Spiele und Filme sowie Videos führen zu einem signifikanten Zuwachs der Gewaltbereitschaft gegen Mitschüler (Marci-Boehncke & Rath, 2007. S.215). Mehr als 60 Prozent der Jugendlichen sind dafür, dass Computer-Konsolenspiele und Filme/Video besonders gewalthaltig sind. Nur 25 Prozent der Jugendlichen sind der Meinung, dass Internet gewalthaltig ist, während Bücher am wenigsten gewalthaltig ist.

Abbildung 37: Gewalthaltigkeit von Medien



Quelle: Marci-Boehncke & Rath, 2007. S.223 (Angaben in Prozent. N=1316)

4.4 Charakteristika der Berufsschullehrer in China

Berufliche Bildung und allgemeine Bildung unterscheiden sich anhand von Bildungszielen, der Struktur und dem Aufbau sowie den Anforderungen an die Fertigkeiten und Kompetenzen der Lehrpersonen. Folgend werden die Struktur und die Eigenschaften der Lehrkräfte sekundärer Berufsbildung an einem Beispiel beschrieben.

4.4.1 Struktur der Lehrkräfte der beruflichen Bildung Chinas

Mit der Umwandlung und Entwicklung von Wissen, insbesondere der Entwicklung von Technologien sowie der kontinuierlichen Innovation der Arbeitsorganisation und -verfahren, wird der Auftrag bzw. die Aufgaben der beruflichen Bildung ständig erweitert. Zurzeit umfasst der Auftrag der beruflichen Bildung in der Regel drei Aufgabenbereiche: erstens geht es vor allem um allgemeines Wissen. Die Schülerinnen und Schüler sollen technikbezogene grundlegende Theorien sowie Kenntnisse erfassen. Zweitens geht es darum, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Fachkenntnisse zu vermitteln. Drittens müssen die Schülerinnen und Schüler zu aufbauendem theoretischen Fachwissen und berufliche Fertigkeiten befähigt werden. Außerdem soll den Schülerinnen und Schülern auch, allgemeines Wissen über die Berufsethik und Existenzgründung gelehrt werden. Entsprechende tatsächliche Ausbildungsgänge der (sekundären) Berufsschule umfassen allgemeine Lehrgänge, Ausbildungsgänge im Fachkunde und Technik sowie Praxislehre (vgl. Ye, 1997, S. 146).

Der Auftrag und die Kursarten der beruflichen Bildung bestimmen die große Unterschiede der Lehrkräfte zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner Bildung. Berufsschullehrer bestehen in der Regel aus Allgemeinlehrer, Fachlehrer und Praxislehrer, wobei der Fachlehrer in Theorie und Praxis eingesetzt wird. Im Bildungsbereich der Sekundärstufe II müssen den Schülerinnen und Schülern noch allgemeine Lehrgänge einschließlich <Sprache, Mathematik, Englisch, Moral> usw. von den entsprechenden Lehrerinnen und Lehrern gelehrt werden. Auf dieser Basis werden die fachlichen Kursangebote in Bezug auf jedes Fach bzw. jeden Beruf aufgestellt.

Allgemeinlehrer

Allgemeinlehrer sind für das allgemeine Wissen einschließlich der technikbezogenen grundlegenden Theorien zuständig. Dadurch werden den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zum Problemanalysieren und -lösen sowie Verständnis zur Kultur und Wertschätzung zur Welt und zum Leben gelehrt. Allerdings ist die Berufsbildung eine hoch professionelle und fachliche Ausbildung. Hauptziel davon ist nicht, die Schülerinnen und Schüler für eine höhere Schule zu

befähigen, sondern sie auf die zukünftige Beschäftigung vorzubereiten. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich daran im Unterricht orientieren.

Fachlehrer

Die Fachlehrer sind verantwortlich, grundlegende Theorien in Bezug auf die Berufe ihrer Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Damit können die Schülerinnen und Schüler die Grundfertigkeiten zum selbstständigen Handeln gelehrt werden.

Ein qualifizierter Fachlehrer sollte nicht nur in der Lage sein, umfangreiche Fachkenntnisse und berufliche Fertigkeiten zu besitzen, sondern auch diese Fähigkeiten und beruflichen Kenntnisse vollständig und sachgerecht innerhalb der vorgegebenen Ausbildungszeit an seine Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. Darüber hinaus müssen die Fachlehrer praktische Übungen organisieren und Arbeits- und Geschäftstätigkeiten simulieren. Daher erfordert der Beruf des Fachlehrers duale Berufseigenschaften, d.h. er soll sowohl zur Berufskompetenz als auch zur Fachkompetenz befähigen.

Praxisbetreuer / Praxislehrer

Praxisbetreuer / Praxislehrer führen die Schülerinnen und Schüler durch ihr Praktikum. Die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind stark an die Fertigkeiten der Praxislehrer gebunden. Darüber hinaus müssen die Praxislehrer sowohl eine gewisse Erfahrung und Wissen sowie gut entwickelte Fachkenntnisse und Fertigkeiten, als auch eine entsprechende soziale Anpassungsfähigkeit verfügen. Damit können sie die Schülerinnen und Schüler beim Praktikum sachgerecht und wirksam anleiten (Yang, 2012).

4.4.2 Eigenschaften der Fachlehrer in der Berufsschule

Der Beruf des Fachlehrers an beruflichen Schulen ist von stark von der Besonderheit des zu vermittelnden Berufs, dem Bildungsziel und dem Bildungsobjekt abgehängig. Die Kombination oder Dualität von Lehrkraft und Fachkraft ist die Besondereigenschaft der Fachlehrer. Ziel der mittleren Berufsbildung ist, durch Vermittlung von Berufsmoral, beruflichen Grundlagen, Berufstheorien, Wissen über Technologien und Management die Schüler zu befähigen, qualifizierte Techniker oder

Manager er mittleren Leitungsebene zu werden, um die Qualifikation des Facharbeiters erhöhen zu können. Berufsschulen bauen die Schüler ab der 9. Klasse auf und orientieren sich an allgemeinen Bildungsprozessen mit lehrerdominanten, schülerzentrierten und Lehrer-Schüler-wechselwirkigen Unterrichtsformen (vgl. Liang, 2012).

Zunächst ist das Bildungssystem Chinas hinsichtlich der fünf Unterschiede von Bildungsniveau, Bildungsobjekt, Bildungsziel, Aufbau des Wissenszustands und beruflichen Kompetenzen im Bereich mittlerer Berufsbildung und allgemeiner Bildung zu analysieren und zu vergleichen, um eine klare berufliche Eigenschaft der Fachlehrer an mittleren Berufsschulen aufzeigen zu können.

Das Berufsbildungssystem in China gliedert sich in drei Phasen: primäre, sekundäre und tertiäre Berufsbildung. Die sekundäre Berufsbildung ist die wichtigste Komponente im gesamten Berufsbildungssystem (siehe Kapitel 3). Sekundäre Berufsbildung unterteilt sich in drei Schulformen: vocational high schools, specialised secondary schools und skilled workers schools. Der Unterschied zwischen diesen drei Schultypen wurde sich im letzten Jahr reduziert, eine horizontale Durchlässigkeit der verschiedenen Schularten in der sekundären Berufsbildung ist nicht bekannt.

Gemeinsamkeiten haben die mittlere berufliche Bildung und die allgemeine Bildung, wobei letztere die allgemeine Oberschule und die höhere Bildung einschließt. Sie sind gleichgestellt und ihre Bildungsobjekte sind jeweils Jugendliche, die u.a. ähnliche Denkmuster, Wahrnehmungen, Lerngewohnheiten haben. Darum setzen beide Stufen ähnliche Bildungsmethoden ein.

Trotzdem liegt ein wesentlicher Unterschied darin, dass das Ziel der Oberschulbildung ist, qualifizierte StudentInnen für die Hochschulbildung vorzubereiten. Bei der allgemeinen Bildung sind Lernerfolg und -ergebnis durch eine Aufnahmeprüfung reglementiert, zur Berufsbildung durch die schwankenden Bedarfe an Fachkräften.

Zum Aufbau des Wissenszustands werden die Lehrkräfte aus der allgemeinen Bildung mit einem kompletten, langfristigen und stabilen Wissenssystem konfrontiert. Zentrales Ziel ist es, die allgemeine Bildung als eine Grundlage für

Geistwissenschaften und Naturwissenschaften anzubieten. Aufgrund der rasanten Entwicklung des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts und ständig wechselnder industrieller Struktur, stellt die berufliche Bildung praktisch die gesamte Qualifizierung als zentralen Teil der gesamten Bildungsarbeit dar. Selbstverständlich können sie, um qualifizierte berufliche und technische Lehrer werden wollen, ihre eigene Qualität und Intelligenz mit der sozialen und industriellen Struktur verknüpfen.

Berufsausbildung und Hochschulbildung können als das "Ende" der Bildungskarriere angesehen werden. Hochschulbildung ist grundsätzlich auch eine spezialisierte Berufsbildung, die meisten Studenten werden nach dem Studium direkt in den Beschäftigungsprozess eingehen. Das heißt, berufliche Kompetenz ist ein gemeinsames Ziel beider Bildungsformen. Allerdings dient die Hochschulbildung auch, um Studierenden die theoretische Forschung, prozessuales Denken und Management-Talente nahezubringen. So sind sie gut ausgebildet und haben starke Kompetenzen, beherrschen Analyse und Synthese auf Basis eines breiten Grundlagenwissens. Umfassende Fachinhalte und Handlungskompetenzen sind noch nicht wesentlich. Darum zielen die Lehrkräfte in den Hochschulen und Universitäten auf Vertiefung des Wissenszustands sowie auf umfassende theoretische und praktische Fähigkeiten (vgl. Zheng, 2010).

Im Vergleich zur Hochschulbildung verlangt die Berufsausbildung einen "realen, praktischen und effektiven" Zugang als wesentliche Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte. Daher sollen die Berufsschullehrer verbreitete Technologien anwenden können, d.h. praktische Kenntnisse und Fertigkeiten haben. Lehrkräfte an Berufsschulen und Techniker bei den Betrieben sind vom Niveau des Fachwissenszustands noch unterschiedlich. Das heißt, ein fachtheorienbeherrschender Berufsschullehrer beherrscht nicht nur fachliche, technische Arbeit, sondern auch Kompetenzen zu Fertigungstechnologien. Außerdem muss er auf der anderen Seite Bildungskompetenz besitzen, um sich in der beruflichen Bildung zu engagieren (Han, 2003).

4.4.3 Aktueller Stand der Medienbildung und Lehrerbildung in China

Studien zur Medienkompetenz der Lehrer wurde lediglich in den letzten Jahren

veröffentlicht. Im Jahr 2008 wurde <Teaching and Training of Media Literacy> von Forschungszentrum der Communication University of China veröffentlicht, die aufzeigt, dass eine systematische Untersuchung zur Medienkompetenz der Lehrer erst angefangen wurde. (Hobbs & Xu, 2008) Danach wurden die Gedanken zu diesem Thema weiter fortgesetzt, z.B. <Medienkompetenz der Lehrer im Gebiet ideologische und politische Theorie> (Liu, 2008) und <Eine Untersuchung zur Entwicklung der Unterrichtsmedien und Medienkompetenz der Lehrer> (Qin, 2008) usw.. Hauptsächlich wurden bei diesen Studien und Untersuchungen papierbasierte sowie Online Fragebogen verwendet, um den Stand der Medienkompetenz der Lehrer kennenzulernen und damit zur Lehrerbildung in diesem Bereich beizutragen. Insgesamt konzentrieren sich Forschungen und Untersuchungen auf die Medienkompetenz der Lehrer in der Grundschule, den ländlichen Gebiete sowie den Universitäten, wie z.B.: < Investigation and Study on Media Literacy of Teachers in Elementary and Middle Schools> (Yuan, 2009), < My Humble Opinion on Media Literacy of Rural Teachers in Northwest China> (Fu, 2011) und < A study on Media Literacy of Teachers from the University of Electronic Science and Technology of China> (Li, 2013) etc.. Eine Untersuchung zur Medienkompetenz der Berufsschullehrer ist noch nicht veröffentlicht.

Fehlende fachliche Lehrkräfte bzw. Experten sind für die Lehrerbildung im Medienbereich derzeit eine große Schwierigkeit bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Medienbildung. Lehrerbildung setzt davor an. In der Anfangsphase spielt Bildung sowie Aus- und Fortbildung für Lehrer sogar eine wichtigere Rolle als die Umsetzung schulischer Medienbildung (Lu, 2010, S. 77). Im Jahr 2005 wurde der Masterstudiengang für Medienbildung an der Communication University of China eröffnet. Anschließend haben die Northeast Normal University und die South Normal University sowie andere Universitäten sowie Hochschulen einige Lehrveranstaltungen für Masterstudiengänge eingerichtet. Themenbezogene Lehrpläne und Kurse wurden zugleich Schritt für Schritt mitentwickelt. Forschungsgruppen und –zentren wurden an einigen Universitäten und Hochschulen eingerichtet. Diese Versuchen und Maßnahmen fördern die Umsetzung schulischer Medienbildung sowie die Lehrerbildung in diesem Bereich. Die Ausbildung sowie die Fortbildung zur Verbesserung der Medienkompetenz der Lehrer aber auch die allgemeine Medienbildung für die chinesischen Schüler beginnt

demnach gerade und kann als sporadisch angesehen werden.

4.5 Fazit

Wenn wir diese Einflussfaktoren wie die Entwicklung der Kultur, der Gesellschaft sowie der Medien und der neuen Technologien in beiden Staaten ignorieren, können wir zusammenfassen, dass Jugendliche in beiden Staaten die Medien immer häufiger verwenden. Beide Populationen von Jugendlichen bevorzugen neue Medien, sie akzeptieren und erkennen neue Medien wie Internet, Computer bzw. Smartphone immer leichter. Mit bestimmten Zielen benutzen Jugendliche immer mehr Typen von Medien. Mit ihrem geistigen und körperlichen Wachstum kann ein Teil der Jugendlichen mittlerweile die Informationen sowie Inhalte von Medien richtig erkennen. Jugendliche sind in der Lage, eine Vielzahl von Informationen und Nachrichten aus einer rationalen Sicht zu bedenken.

Andererseits bedeuten diese positiven Ergebnisse nicht, dass die Jugendlichen ausreichende Medienkompetenz besitzen. Wir müssen darauf achten, dass noch viele Jugendlichen die vielfältigen Medien nicht voll nutzen, um ihr Leben bzw. ihr Studium zu fördern. Oftmals benutzen die Jugendlichen die Medien mit dem Zweck der „Unterhaltung“, wie Musik hören, Filme/Video anschauen, Spielen usw. Mit einigen Erfahrungen, welche die Jugendlichen selbst erwerben, könnten sie die Medien nicht nur positiv bzw. effektiv anwenden, da ihnen so die theoretische und systematische Ausbildung fehlen. Während einige Jugendliche auf Informationen schnell zugreifen können, können sie die Übertragungsweise der Medien bzw. Informationen nicht objektiv beurteilen.

Wir müssen auf eine weitere Tatsache achten. So gelingt es einem Teil der Jugendlichen noch nicht, das Internet sowie die anderen neuen Medien bzw. Computer und Smartphone richtig behandeln und zu nutzen. Sie interessieren sich mehr für die Online-, Computer- und Video-Spiele. Diese führt ggf. zu negativen Auswirkungen der verschiedenen Spiele, kann die Entwicklung und Ausbildung der Jugendlichen beeinflussen.

Die oben genannten Tatsachen beweisen die Notwendigkeit der Medienkompetenz

der Lehrer in der heutigen Medienwelt. Lehrer sollten vor allem die verfügbare Medienkompetenz bzw. medienpädagogische Kompetenz beherrschen. Einerseits können sie selbst mit der Hilfe von verschiedenen Medienformen das Lehren bzw. den Unterricht unterstützen. Andererseits können Lehrer auch zur Verfügung stehen, ihre Schüler beim Erwerb der Medienkompetenz zu unterstützen. Auf der schulischen Ebene werden Lehrer auch zur Schulentwicklung bzw. zur Medienbildung einen Beitrag leisten.

Wie können wir die medienpädagogische Kompetenz der Lehrer verbessern? Erste Schritt müssen den aktuellen Stand medienpädagogischer Kompetenz der Lehrer betreffen und bewerten, damit im nächsten Schritt die entsprechenden Maßnahmen dazu definiert und umgesetzt werden können. Die Forschungsfrage daher wurde so formuliert werden: **Welche Einflussgrößen wirken auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte in chinesischen Berufsschulen?** Angesichts der oben als wichtig erachteten Theorien aus dieser Arbeit werden auch differenzierte Teilfragen abgeleitet und untersucht, - siehe Kapitel 1.

Diese Formulierung der Forschungsfragen bedient die nächste Schritt dieser Arbeit, ist konkret Voraussetzung für Forschungsmethode und Definition der Inhalte der Untersuchung.

Kapitel 5 Forschungsdesign und Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden Forschungsdesign, Überlegungen zu Methoden, Konzepte zu der schriftlichen Befragung und zu dem leitfadengestützten Interview sowie die Durchführung der Untersuchung dargestellt.

Mit dem Zweck, den Stand der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in der chinesischen Berufsschule zu erfassen, sollen die allgemeine Medienkompetenz, der Einsatz von Medien im Unterricht, die persönliche Mediennutzung, das medienpädagogische Handeln, das Zusammenwirken mit schulischer Entwicklung und die Fortbildung im Medienbereich untersucht werden. Dadurch können die Einflussfaktoren zur medienpädagogischer Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer herausgestellt werden.

Es wurde ein zweistufiger Untersuchungsaufbau gewählt, der aus der Kombination eines quantitativen Fragebogens und einem qualitativen Interview bestand. In den vorangehenden Kapiteln wurden bereits die Inhalte medienpädagogischer Kompetenz, die Lehrerinnen und Lehrer befähigen sollen, diskutiert und dargestellt. Medienpädagogische Kompetenz aus der Sicht von Lehrern besteht aus fünf Bereichen: (1) mediendidaktische Kompetenz, (2) medienerzieherische Kompetenz, (3) sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang, (4) Schulentwicklung im Medienzusammenhang und (5) eigene Medienkompetenz (mehr Informationen finden sich in Kapitel 2). Daher bestehen die Untersuchungsbereiche dieser Arbeit aus: Allgemeiner Kompetenz (Wissen) und Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer, Mediennutzung im Unterrichts und im persönlichen Leben, medienpädagogischem Handeln in der Schule, technische Ausstattung an der Schule, Schulklima im Medienzusammenhang, Fortbildung im Kontext von Medien und Medienpädagogik. Dies sind auch die Hauptinhalte der schriftlichen Befragung bzw. des Fragebogens.

5.1 Schriftliche Befragung der Lehrkräfte

5.1.1 Definition und Konstruktion der Stichprobe

Die Befragung zur Ermittlung der Medienkompetenz der chinesischen Lehrer an den beruflichen Schulen wurde zwischen Dezember 2013 und Januar 2014 während fünf großer Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die durch chinesische Bildungsministerium im Bereich beruflichen Bildung mit verschiedenen Schwerpunkten wie Unterrichtsmethoden, Didaktik und berufliche Fähigkeiten usw., an der Southeast University in Nanjing gehalten wurden, durchgeführt. Die Untersuchung erfolgte an 130 ausgewählten Befragten. Alle 130 Befragten sind als Lehrer an den beruflichen Schulen in den verschiedenen Regionen und Provinzen bzw. Städte Chinas tätig.⁸

Tabelle 11: Schulorte und Anzahl der Befragten

Schulstandort (Provinz)	Anzahl der Befragten	Schulstandort (Provinz)	Anzahl der Befragten
Jiangsu (江苏省)	39	Shanxi (陕西省)	1
Fujian (福建省)	3	Yunnan (云南省)	6
Qinghai (青海省)	2	Guizhou (贵州省)	1
Anhui (安徽省)	1	Guangxi (广西省)	4
Hebei (河北省)	1	Hainan (海南省)	2
Tianjin (天津)	2	Zhejiang (浙江省)	4
Guangdong (广东省)	13	Xinjiang (新疆省)	2
Chongqing (重庆)	1	Hunan (湖南省)	1
Neimenggu (内蒙古)	3	Jiangxi (江西省)	2
Gansu (甘肃)	2	Henan (河南省)	4
Shanxi (山西省)	1	Sichuan (四川省)	6
Heilongjiang (黑龙江省)	2	Shandong (山东省)	3
Jilin(吉林省)	2		

⁸ Das Staatsgebiet Chinas wurde gemeinsam in 23 Provinzen, fünf autonome Gebiete, vier regierungsunmittelbare Städte und zwei Sonderverwaltungszone gliedern. Davon entfallen auf die drei größten Gebiete 45 Prozent der Staatsfläche: Xinjiang und Tibet im Westen sowie die Innere Mongolei im Norden.

Somme der Provinz & Städte: 25	Somme der Befragten: 108
--------------------------------	--------------------------

Abbildung 38: Verteilung der Schulorte der Interviewpartner (rote Punkte)



Zwei Annahmen stützen die Untersuchung. Zum einen, es gibt eine Beziehung zwischen Mediennutzung und dem medienbezogenen Wissen sowie der Einstellung. Wenn Lehrer an den durch das Bildungsministerium organisierten Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, weist das darauf hin, dass sie in ihrer Schule oder in ihrer Abteilung als hervorragend gelten. Sie sind befähigt auf Grund ihres guten Vorwissen sowie ihrer guten pädagogischen Eignung. Bei der Befragung solcher Lehrer konnte der aktuelle Nutzungsstand von Medien- und Informationstechnologie erfasst werden.

Zum anderen, mit seinem riesigen Gebiet und seiner großen Bevölkerung besteht China aus sowohl einigen voll entwickelten Städten als auch relativ rückständigen Städten, d.h., Nutzung und Verwendung der Medien und Informationstechnologien, insbesondere die technische Ausstattung der Schulen ist eng mit der wirtschaftlichen Entwicklung einer Region verbunden. Damit die Schüler und Lehrer mit und über Medien lernen und arbeiten können, benötigen die Schulen ausreichend technische Ausstattung sowie Informationstechnologien. Medienbildung in der Schule setzt vorhandene IT-Technologien voraus. Einige besonders hoch und gut entwickelte

Städte wie Peking und Shanghai können nicht für die Mehrheit der Städte genommen werden, weshalb Probanden aus diesen nicht für diese Untersuchung herangezogen wurden. Die Mehrheit der Befragten kommt aus den östlichen und zentralen Provinzen Chinas, da die Autorin der Ansicht ist, dass hieran der allgemeine Stand der Medienkompetenz bzw. der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigt werden können.

5.1.2 Fragebogenkonzeption

Für die schriftliche Befragung wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet. Um den verstärkenden Effekt der Selbstselektion medien-affiner Lehrkräfte durch eine Online-Befragung zu reduzieren und die Organisation der Befragung nicht durch Probleme mit der Verfügbarkeit einer E-Mail-Adresse der Lehrkräfte zu erhöhen, wurde diese Befragung mit einem papierbasierten Fragebogen durchgeführt. Um die Durchführbarkeit sicherzustellen, basiert dieser Fragebogen mit dem Titel „Media literacy of teachers in vocational school China“ auf für andere Untersuchungen und Forschungsarbeiten aus China und Deutschland bereits implementierte Fragebögen. (Fragebogen IJK, Fragebogen Ifm; Questionnaire of study on Media literacy of teachers in elementary and middle schools; Questionnaire of the study on Media literacy of Students in Universities in Nanjing and Shanghai; Questionnaire of the study on Media literacy of Students in Universities nationwide, etc.) (Gysbers, 2008, S.232-239; Breiter, Welling & Stolpmann, 2010, S. 333-340; Yuan, 2009, P68-71). Vorschläge und Kommentare für die Überarbeitung des Bogens betrafen v.a. die Verständlichkeit der Fragen und Ausdrücke und stammen von Hochschullehrern mit großer methodischer Erfahrung.

Dieser Fragebogen besteht aus drei Hauptteilen, nämlich Einleitung, Angabe zur Person und Hauptfragen. Der dritte Teil wurde in weitere fünf Subkategorien gegliedert. Im ersten Teil wurde in das Thema Medienkompetenz eingewiesen, da das Konzept noch ein junges Forschungsgebiet ist. Daher war es notwendig, Erklärungen zu diesem Forschungsgebiet vor dem Start des Fragebogens anzubieten. Der zweite Teil ist die „Demographic Descriptive Statistics“, in welcher die grundlegende Informationen zu den Befragten, zum Beispiel Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund, Lehrfach, Dienstalter, Schulorte und Schultyp gesammelt

wurden. Dies dient dazu, Beziehungen zwischen Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund, Lehrfach, Dienstalter, Schulorte und Schultyp und der Medienkompetenz von Lehrern herauszufinden und analysieren zu können. Der dritte Teil, der den Hauptteil des gesamten Fragebogens ausmacht, enthält folgende verschiedene Fragenkomplexe (der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang):

- Kompetenz und Einstellungen sowie Erfahrungen der Lehrer im Medienzusammenhang
- Mediennutzung der Lehrkräfte (im persönlichen Leben und im Unterricht)
- Medienpädagogisches Handeln der Lehrer
- Bedeutung von Medien für die Schüler aus der Sicht der Lehrer
- Technische Ausstattung in der Schule
- Schulklima und Austausch im Kollegium in diesem Bereich
- Fortbildungen im Bereich der Medien und Informationstechnologien.

Inhaltlich konnte sich die Untersuchung auf folgende Medien beziehen: Bilder, Bücher, Zeitung, Zeitschrift, Rundfunk, Kasette, Filme, Fernsehen, Video, Handy (Smart Phone), Computer, Internet, usw..

5.1.3 Durchführung der schriftlichen Befragung

Eine detaillierte Planung für die Durchführung dieser schriftlichen Befragung wurde vor Beginn der Untersuchung erstellt, um die Untersuchung sachgerecht und wirksam implementieren zu können. Nach der Konzeption des Fragebogens wurde in einem ersten Schritt von den Schulen der Befragten die notwendige Erlaubnis zur Befragung eingeholt. Auf Basis der Überlegungen zur Auswahl der Befragten (Definition der Stichprobe) wurde vor allem mit zwei Lehrern des Instituts für Weiterbildung der Southeast Universität in Nanjing Rücksprache gesprochen, die für die Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte zuständig sind. Der Vorschlag, dass diese Untersuchung in ihren Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt werden sollten, wurde umgesetzt. Gleichzeitig studierte die Autorin selbst an der Universität für das Masterstudium und zwischen dieser Untersuchung arbeitete sie auch mit den Verantwortlichen der Fortbildungsveranstaltungen zusammen, so dass sie gute Kenntnisse der Situation vor

Ort einbringen konnte. Vor Beginn jeder Veranstaltung wurde jeder Gruppe ein kurzer Überblick über der Untersuchung inklusive der Forschungszwecke, -inhalte und -methoden usw. gegeben.

Insgesamt haben 5 Gruppen mit je 20-25 Lehrern bzw. insgesamt 130 Lehrerinnen und Lehrer an dieser Befragung teilgenommen, bei einer Rücklaufquote von etwa 95 Prozent (121 von 130 Befragungsbögen). Neun Befragungsbögen wurden nur zu einem Drittel bzw. bis zur Hälfte beantwortet. Somit sind 115 Fragebögen gültig.

4.1.4 Soziodemographische Struktur der Stichprobe

31,3 Prozent der befragten Lehrkräfte sind Frauen und 68,7 Prozent sind Männer. 27,2 Prozent sind im Alter zwischen 20 und 30 Jahre alt und 47,4 Prozent 31 bis 40 Jahre alt, während 21,9 Prozent in der Altersgruppe 41-50 und 3,5 Prozent der Befragten älter als 50 Jahre sind. Sie haben meistens (76,3 Prozent) Ingenieurwissen studiert oder technische Berufe erlernt. Die Übrigen haben Geisteswissenschaften, Kunst und Kommunikationstechnik studiert. 80,9 Prozent der Befragten haben einen Bachelorabschluss, während 16,4 Prozent einen Masterabschluss und 2,7 Prozent der Befragten keinen akademischen Grad besitzen. Letztere absolvierten insbesondere die sekundäre (1,8 Prozent) und tertiäre Berufsschule (0,9 Prozent). Auf Grund der demografischen Verhältnisse in China besteht ein Mangel an qualifizierten und gut ausgebildeten Lehrern. Darum unterrichten die Lehrer pro Woche 20-30 Unterrichtsstunden mit mindestens 2 Schuljahrgängen und 2 Fachgebieten, beispielweise Berufsethik und Grundlage zur Computertechnik, an den beruflichen Schulen. Die Dienstalter der Lehrkräfte sind relativ gleich verteilt (bis 3 Jahre, 3-5 Jahre, 6-10 Jahre, 11-15 Jahre, 16-20 Jahre und 20 Jahre+; vgl. Tabelle 12). 76,5 Prozent der Befragten arbeiten in öffentlichen sekundären Berufsschulen, während 17,4 Prozent in öffentlichen tertiären Berufsschulen tätig ist. 6,1 Prozent der Lehrerinnen und Lehrern kommen aus anderer Berufsschulen. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Merkmale <Alter, Geschlecht, Lehrfach, Schulform, Dienstalter, Akademische Titel> der befragten Lehrkräfte.

Tabelle 12: Struktur der Stichprobe schriftlicher Befragung

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Größe der Stichprobe		115	--
Geschlecht	Männer	36	31,3
	Frauen	79	68,7
Alter	bis 30 Jahre	31	27,2
	31 - 40 Jahre	54	47,4
	41 - 50 Jahre	25	21,9
	51 Jahre +	4	3,5
	Fehlend	1	--
Akademische Abschluss	Bachelorabschluss	89	80,9
	Master/Ph.D Abschluss	18	16,4
	absolvierte die sekundären und tertiäre Berufsschulen	3	2,7
	Fehlend	5	--
Lehrfach	Ingenieurwissen	22	19,3
	Geisteswissenschaften	87	76,3
	Kunst	4	3,5
	Kommunikationstechnik	1	0,9
	Fehlend	1	--
Dienstalter	bis 3 Jahre	16	13,9
	3 - 5 Jahre	16	13,9
	6 - 10 Jahre	24	20,9
	11 - 15 Jahre	23	20
	16 - 20 Jahre	12	10,4
	20 Jahre +	24	20,9
Schulform	öffentliche sekundären Berufsschule	88	76,5
	öffentliche tertiären Berufsschule	20	17,4
	andere Schulformen	7	6,1

5.1.5 Quantitative Datenanalyse

Die Daten aus der Befragung der Lehrkräfte wurden mit die Software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ausgewertet. Aufgrund der

Forschungszwecke und –fragen sowie der Konzepte dieser Untersuchung wurden verschiedene multivariate Verfahren für die Analyse eingesetzt.

1. *Berechnung der Reliabilität*

„Die Reliabilität eines Tests ... bezeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüft Merkmal erfasst wird.“ (Treumann, Meister, Sander, etc. 2007. S.67) In dieser Untersuchung wurde die Reliabilität als Alpha-Koeffizient nach Cronbach berechnet, der zwischen 0 und 1 liegen wird.

2. *Deskriptive Statistiken: Häufigkeit und Prozentsatz*

Die Daten aus der Befragung der Lehrkräfte wurden nach einer Datenbereinigung zunächst deskriptiv ausgewertet. Dadurch wurden Häufigkeiten und Prozentsatz der Items berechnet, um die Kenntnisse und Einstellungen sowie die technische Ausstattungen in der Schule grundlegend zu beschreiben.

3. *One Way ANOVA Analyse*

Mit Hilfe von One Way ANOVA Analyse (Signifikanzniveaus: ** 0,01/* 0,05) wurde die Unterschiede zwischen jedem der Merkmale <Alter, Geschlecht, Lehrfach, Schulform, Dienstalter, Akademische Titel> der Lehrkräfte in Mediennutzung, Einstellung und Kompetenz sowie medienpädagogischer Handeln der Lehrerinnen und Lehrern identifiziert.

4. *Pearson Bivariate Korrelationsanalysen (Signifikanzniveaus: ** 0,01/* 0,05):*

Mit Hilfe von Faktorenanalysen (rotierte Komponentenmatrix) wurden Dimensionsreduktionen der verschiedenen Variablenbatterien zu <Mediennutzung, Kompetenz, Einstellungen, medienpädagogische Handeln der Lehrkräfte, technische Ausstattungen der Schule, Schulklima im Medienzusammenhang, Aus- und Fortbildungen im Medienbereich> durchgeführt. Durch Pearson Bivariate Korrelationsanalysen wurden Beziehungen zwischen einzelnen Faktorvariablen <Mediennutzung und Einstellungen, Kompetenzen, medienpädagogische Handeln der Lehrkräfte sowie technische Ausstattung der Schule, Schulklima im Medienzusammenhang, Aus- und Fortbildungen im Medienbereich > bestimmt.

5. *Multivariate Regressionsanalyse*

Mit den Hilfe dieses Verfahrens wurde die Regressionsanalyse zwischen verschiedenen unabhängigen Einflussvariablen <Mediennutzung, Kompetenz,

Einstellungen der Lehrkräfte, technische Ausstattungen der Schule, Schulklima im Medienzusammenhang, Aus- und Fortbildungen im Medienbereich> und der abhängigen Variable <medienpädagogisches Handeln der Lehrkräfte> durchgeführt, um die Einflussfaktoren für medienpädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu bestimmen.

5.2 Leitfadengestützte qualitative Interviews

„Während in der quantitativen Forschung die standardisierten Verfahren dominieren (z.B. Fragebogen mit geschlossenen Antworten), wird im qualitativen Bereich eher mit weniger standardisierten, offenen Verfahren gearbeitet, die weniger Vorgaben machen und damit den untersuchten Person auch mehr Freiraum lassen (z.B. Interview)“ (Hussy, Schreier, Echterhoff, 2010, S. 214.). Wenn nur die quantitative Befragung zur Datenerhebung verwendet wird, können Informationen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, verloren gehen. Daher wurde ein leitfadengestütztes qualitatives Interview nach der Fragebogenerhebung durchgeführt, um die Untersuchung bzw. die schriftliche Befragung zu unterstützen. In den Interviews durften die Lehrkräfte selbst zu Wort kommen und ihre Einstellungen sowie Erfahrungen zu diesem Thema äußert.

5.2.1 Entwicklung des Leitfadens für die Interviews

Der Leitfaden dient als Grundlage für die Durchführung der Interviews. Als Ergänzung zur schriftlichen Befragung sollten die Daten nach den Inhalten der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrer durch das Interview erhoben werden. Diese Fragen wurden durch die Autorin selbst entwickelt, wobei die Überlegung darin bestand, dass in möglichst offener Weise die Befragten zu Aussagen über das Forschungsthema angeregt werden sollten. Entsprechend Gysbers (2008, S. 232-239) bestand der Hauptteil des gesamten Interviews aus folgenden Fragen:

- Could you say something about the development of new media and mass media?
- How does the media produce the effect on students?

- The media has changed and is changing the teaching and teachers' development (self- and professional development), what is your opinion?
- Could you say something about the teaching equipment in your school?
- How is the media literacy education in your school? Does your school give any support to implement the media literacy education?
- It is important to improve the students' media literacy. What is your opinion to improve the media literacy of the students?
- Do you have any suggestion or any wish to the training of teachers' media literacy?

5.2.2 Durchführung und Stichprobe der Interviews

Die Gespräche wurden von Februar bis März 2014 von der Autorin dieser Arbeit persönlich geführt. Insgesamt wurden fünf Lehrerinnen bzw. Lehrer und eine Mitarbeiterin (Schulamt) besucht. Die fünf Lehrerinnen und Lehrer kommen aus 3 verschiedenen Berufsschulen mit unterschiedlichen Lehrfächern in der Stadt Nanjing. Sie lehren an sekundären bzw. an tertiären Berufsschulen. Diese vier Schulen sind: (1) Xuanwu Secondary Vocational School, (2) Technical Vocational College Xiaguan und (3) Xiaguan Secondary Vocational School. Eine befragte Mitarbeiterin bzw. Schulleiterin kam aus dem (4) Pukou District Bureau of Education Nanjings, vergleichbar mit dem deutschen Schulamt. Die Befragte war vorangehend als Berufsschullehrerin tätig und ist jetzt für die Verwaltung der sekundären Berufsbildung verantwortlich. Detaillierte Informationen zur Stichprobe finden sich in der folgenden Tab. 13:

Tabelle 13: Struktur der leitfadengestützten Interviews

Nr.	Geschlecht	Altersgruppe	Akademische Abschluss	Schultyp	Unterrichtsfach	Dienstalter	Position	Gesprächs-Verfahren	Gesprächs-Ort
1	m.	35-40J.	Bachelor	01	Informatik	15 J.	L./D.	Face-to-Face	In der Schule
2	m.	35-40J.	Master	02	Rechnungswesen	15J.	L.	Face-to-Face	In der Schule
3	w.	35-40J.	Master	02	Architectural Environment & Equipment Engineering	16J.	L./in, F.	Face-to-Face	In der Schule
4	m.	40-45J.	Bachelor	01	Logistik	18J.	L.	Face-to-Face	In der Schule
5	w.	30-35J.	Bachelor	01	Logistik	12J.	L.	Face-to-Face	In der Schule
6	w.	45-50J.	Master	03	Tourismus Management	22J.	L./in, R.	Face-to-Face	In Bildungsbehörde

Abkürzung: m.= männlich, w. = weiblich
L. = Lehrer, L/in = Lehrerin
F. = Führungskraft, D. = Direktor, R. = Rektorin
Schultyp: 01= Senior Sekundäre Berufsschule
02= Tertiäre Berufsschule
03= Pukou District Bureau of Education, Nanjing

Die Gesprächsdauer variierte zwischen 25 - 80 Minuten und alle Gespräche verliefen insgesamt in einer angenehmen und freundlichen Atmosphäre. Alle Gespräche wurden mit einem digitalen Sprachrekorder aufgezeichnet, nachdem die Zustimmung der Befragten eingeholt worden ist. Die Transkription der Gespräche erfolgte im Nachgang durch die Autorin dieser Arbeit, damit die Einstellungen und Ansichten von der Befragten besser bewertet konnten. Diese Mitschnitte waren die Grundlage der nachfolgenden Verschriftlichung.

Kapitel 6 Daten aus der empirischen Untersuchung

Im folgenden Kapitel werden die Hauptergebnisse der Untersuchung bzw. der schriftlichen Befragung und leitfadengestützten Interviews präsentiert sowie die Forschungsfragen bzw. Ziele dieser Untersuchung damit befunden.

Medienpädagogische Kompetenz steht in einem starken Zusammenhang mit der Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer und ihren persönlichen Einstellungen gegenüber Medien (vgl. Kammerl & Mayrberger 2011, S.175). Die Vermittlung von Medienkompetenz setzt auf der pädagogischen Seite wiederum eine medienpädagogische Kompetenz voraus. Wie bereits im Kapitel 2 erläutert besteht medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte nach Blömeke (vgl. Kapitel 2) neben der allgemeinen Medienkompetenz auch aus mediendidaktischer Kompetenz, medienerzieherischer Kompetenz, sozialisationsbezogener Kompetenz und Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang. Mit Bezug auf diese Unterteilung wurde im Folgenden die medienpädagogische Kompetenz der Berufsschullehrer in China quantitativ wie auch qualitativ herausgearbeitet.

6.1 Allgemeine Kompetenz und Einstellung im Medienbereich

Die Entwicklung von „Medienkompetenz“ bei Schülerinnen und Schülern sowie die Förderung der schulischen Medienbildung hängt wesentlich vom diesbezüglichen Vermögen der Lehrpersonen ab (vgl. Bartsch, 1999. S.313). Die Medienkompetenz der Lehrkräfte bezieht sich auf zwei Kompetenzkategorien. Zum einen auf die Kompetenz, „die Möglichkeiten neuer Medien für Lehr- und Lernprozesse zu nutzen“ und zum anderen „die Kompetenz, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit neuen Medien als Gegenstand des Unterrichts zu führen“ (vgl. Schell & Warkus, 1999. S. 285). Die allgemeine Mediennutzung durch Lehrkräfte wird in dieser Arbeit durch die allgemeine Kompetenz und Einstellung im Medienbereich sowie durch den Einsatz der Medien als Hilfemittel im Lehr- und Lernprozesse beschrieben.

Die Lehrerbefragung zeigt, dass insgesamt knapp 60 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Kompetenz beim Umgang mit digitalen Medien und Informationstechnologien als gut oder sehr gut einschätzen. Weiterhin beurteilen 25 Prozent der Befragten ihre medienbezogene Kompetenz und Einstellung als mittelmäßig. Schlecht oder sehr schlecht schätzen 14 Prozent bzw. 2 Prozent der Lehrkräfte ihre Kompetenzen ein. Lehrkräfte verfügen demnach in unterschiedlichem Maße über Medienwissen und diesbezügliche Fertigkeiten. Diese Schlussfolgerung wurde nicht nur vom Ergebnis der schriftlichen Befragung sondern auch durch die Interviews gestützt. Knapp drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten im Medienumgang für ihren Schulunterricht besitzen. Nur ein geringer Teil der Befragten gibt an, keine oder fast keine Kenntnisse zu Mediennutzung im Unterricht zu haben.

„Gemeinsam vertraue ich mir den Umgang mit der Medien und Technik, z.B. grundlegende Kenntnisse von Computer, Anwendung von Internet und anderen Lehr-und Lernsoftware. Ich kann schon damit die Forderungen vom Lehren und Lernen erfüllen. Aber einige Fachinhalte im Medienbereich sowie Erstellen einer Internetseite, Entwickeln einiger Computerprogramme usw. brauche ich noch weiter lernen.“----Herr L., Lehrer aus Technical Vocational College Nanjing

Die Faktoranalyse wurde mit Dimensionsreduktion bearbeitet. Davon wurden zwei Dimensionen der Komponenten bzw. zwei Faktoren verdichtet. Ein Faktor bezieht sich auf medienerzieherischen Grundlagen, die aus den vier Bereichen des Medienwissens besteht, nämlich „Einführung ins Internet, Computeranwendung, Grundkenntnisse für Computer, PC-Programme“. Während der zweite Faktor als informationstechnische Grundlagen gebündelt wurde, der hier noch fünf Bereiche des Medienwissens „Herstellen von Filme/Hörbeiträgen, Lehr-und Lernsoftware, Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche, Kenntnisse über wirtschaftliche/organisatorische Grundlagen der Medien und Erstellen einer Internetseite“ umfasst.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an Interviews teilgenommen haben, schätzen ihre Kenntnisse im Umgang mit elektronischen bzw. digitalen Medien im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung insgesamt positiv ein (vgl. Breiter, Wellig & Stolpmann, 2010, S. 206).

Interviews für Kompetenz und Einstellungen der Medien

„Meiner Meinung nach, dass die Berufsschullehrer keine Fachleute in diesem Bereich sind. Sie müssen kein Technik-Fan sein. Außerdem wir haben spezielle Abteilung und Fachleute in Medienbereich. Sie stehen schon zur Verfügung für einige technische Probleme. Nach meiner Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler verfügen keine ausreichenden notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Medien. Schüler in der Berufsschule sind relativ jung, insbesondere die Schüler in der sekundären Berufsschule, sie können sich nicht gut konzentrieren wenn Lehrer zu häufig und zu viel die Medien im Unterricht anwenden. Sie werden einige Lehrinhalte vermissen. Manchmal ist deshalb zeitaufwändig.“ ---- Frau Z., Lehrerin aus Xiaguan sekundäre Berufsschule, Nanjing

„Einsatz der neuen Medien hat erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht, der Unterricht hat sich stark verändert. Neue Medien haben zahlreiche Vorteile beide für Lehrer und Schüler. Z.B. es ist mehr schneller und einfacher als früher, zahlreiche Informationen und Ressourcen zu erfassen. Entwicklung der Medien und Informationstechnologien macht den Erwerb des Wissens einfach und vielfältig, Lehr- und Lernmethoden werden dadurch verändert. Z.B. Aus der Sicht von Lehrer, ihre Aufgaben sind jetzt die Schülerinnen und Schüler zu führen statt die traditionell zu unterrichten, Lehrkräfte werden höhere Anforderungen benötigt, die Informationen und Ressourcen wirksam zu befassen und auszuwählen sowie die Lehr- und Lernmaterialien zu integrieren, um die Erziehungs- und Bildungsaufgaben und Zielen erfolgreich zu erreichen. Aus der Sicht von Schüler, sie lernen derzeit mehr aktiv und exploratorisch statt früher nur zuhören und einfach die Wissen annehmen. Momentan die Integration der Lehrmethoden und Medien sowie die Revolution der traditionellen Lehr- und Lernprozesse sind noch in der Sondierungsphase.“ Frau Y., Lehrerin und Direktorin aus Bildungsministerium Pukou.

6.2 Medienpädagogische Kompetenz

6.2.1 Didaktischer Einsatz von Medien im Unterricht

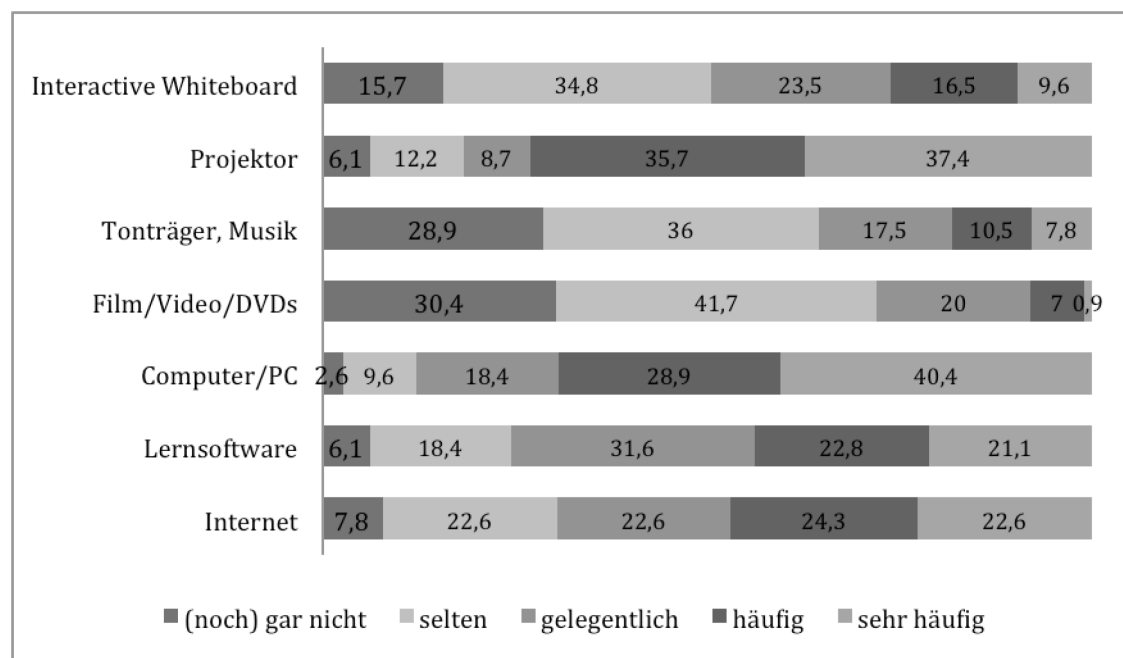
Mit der Entstehung und weiteren Entwicklung der neuen Medien werden die traditionellen Medien nach und nach in den Hintergrund treten. Jedoch sollten die in

"Medienkompetenz" genannten Medien alle Medienformen einschließlich der traditionellen Printmedien wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und auch die neuen Medien wie Netzwerke und Digitale Medien umfassen. In diesem Fall bezieht die durchgeführte schriftliche Befragung auf alle Medienformen.

Lehrer wollen insbesondere digitale Medien als Hilfsmittel für Lehr- und Lernprozesse nutzen. 90 Prozent der Befragten haben eine positive (63 Prozent) oder eher positive (27 Prozent) Einstellung zum Einsatz von Medien im Unterricht. Nur jeder Zehnte hat eher negative oder negative Einstellungen. Mehr als die Hälfte stimmen nicht bzw. eher nicht dazu, dass sie viele Ideen haben, Medien und Informationstechnologien im Unterricht einzusetzen.

Eine wachsende Anzahl von digitalen Medien wie Computer und Netzwerke werden im Unterricht eingesetzt. 98,3 Prozent der Befragten wählen Computer und Netzwerke als die häufigsten verwendeten Medien in ihrem Leben und ihre Arbeit. 70,4 Prozent von ihnen nutzen die Medien für betriebliche Anforderungen, wie z.B. E-Mail, Hausaufgaben und Dokumente sammeln sowie Unterrichtsvor- und -nachbereitung.

Abbildung 39: Häufigkeit didaktischer Medieneinsatz durch die Lehrkräfte. (Angabe in Prozent, N=115)



Wofür benutzen die Lehrkräfte Computer bzw. Internet? Im Fragebogen wurden dazu

insgesamt 7 Aspekte den Befragten vorgegeben. Jeder Aspekt wurde in einer Fünfer-Skala, die von 1 bis 5 mit jeweils „(fast) nie, selten, gelegentlich, häufig und sehr häufig“ befragt. Nach der Faktoranalyse wurde zwei Dimensionen verdichtet. Die erste Dimension bzw. Komponente besteht aus den fünf Angeboten, die eine betriebliche Anforderung widerspiegeln, während sich die zweite Komponente auf die Unterhaltungsbedürfnisse bezieht.

Tabelle 14: Faktoranalyse zum Anwendungszwecke der Computer & Internet der Lehrkräfte.

Bereiche Anwendungszwecke der Computer & Internet (jeweils Index von 1-5)	Komponente	
	Betriebliche Anforderung	Unterhaltungsbedürfnis
...Unterrichtsmaterialien zu erstellen	.864	
...kreativ zu arbeiten (z.B. Gestalten/Bearbeiten von Grafiken)	.794	
...mich mit Kollegen auszutauschen	.691	
...soziale Kontakte zu pflegen (per Mail oder Chat)	.541	
...mich über verschiedenen Themen zu informieren	.521	
...zu spielen		.797
Sonstige		.760

Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung. KMO = .715, erklärte Gesamtvarianz = 54,925%

N = 113 (fehlende Werte durch Mittelwert ersetzt)

Faktorladungen mit Betrag < .40 in der Darstellung unterdrückt.

Auf der Grundlage dieser Nutzung, erwarten etwa drei Viertel der Lehrer, einschlägige Kenntnisse und Informationen über die Lehre mit digitalen Medien zu erlernen. Die drei am häufigsten benutzten Medienformen der Lehrkräfte im Unterricht sind Computer (98,7 Prozent) und Projektor (87,8 Prozent) sowie das Internet (82,6 Prozent). Im Vergleich dazu bevorzugen die Lehrer im persönlichen Alltag das Internet (98,3 Prozent), Fernsehen (60 Prozent) und das klassische Buch (49,6 Prozent).

Interviews:

„Nun verwenden Lehrer verschiedene Medienformen immer häufiger. Sie erkennen schon die Vorteile der Mediennutzung. Z. B. eine Menge der Informationen und

Materialien aus den verschiedenen Medien erweitert die Lerninhalte schnell. Außerdem Mediennutzung dient, einige wichtige Kenntnisse zu betonen sowie die Schwierigkeit der Unterrichtsinhalte einfacher zu lösen.“---- Frau Y., Direktorin aus Pukou District Bureau of Education, Nanjing

„Ich kann kaum nichts zu tun ohne Internet. Grundsätzlich kommuniziere ich mich mit anderen Kollegen sowie auch mit meinen Schülerinnen und Schüler über das Internet bzw. Netzwerk. Außerdem spielt das Internet eine ganz wichtige Rolle an der Unterrichtsvorbereitung und Vergabe von Hausaufgaben. Ich benutze digitale Medien im Unterricht vor allem um meine Präsentation zu zeigen, einige Fotos und Videos wurde auch in der Präsentation hinzugefügt. Ich will dahin eine Vielzahl von Medienformen anwenden, um die Lehrinhalte reicher zu organisieren, damit können die Studenten besser verstehen und erfassen.“----Frau S., Lehrerin aus Technical Vocational College Nanjing

“I teach Photo Software this semester, which is combined theory and practice together. The first week is for the theory and from the second week the student will go to the computer room to practice. Now a new teaching model came out. It called Flipped Classroom. Teacher arrange the homework to students in advance, students learning themselves directionally according the material provided by the teacher before class. Teacher speak very little about new content in class, the main task of teacher is to give the students guide and answer. However, this Model is now more difficult to implement. Two reasons will be considered. First this model calls for high requirements to the students, but the students from vocational schools own not necessary related knowledge, they do not own enough self-learning abilities. Second teacher must do lots of preparation for this teaching model. It takes up a lot of time. So mostly this new teaching model is used particularly for teaching competition and open lectures and so on.” ----Herr H., Lehrer aus Xuanwu sekundäre Berufsschule, Nanjing.

„In meinem Fall benutze ich häufig Computer im Unterricht, Bücher und Projektor sind auch nützlich. Zurzeit ist ein neues Unterrichtsmodell bekannt an meiner Schule. Es heißt „Mirco-recorded Course“. Durch diesem Modell können Lehrer ihre Unterrichtsprozesse sehen, insbesondere können sie die Reaktion der Schüler beobachten, damit können Lehrer ihren Unterricht überdenken. Dieses Modell hat

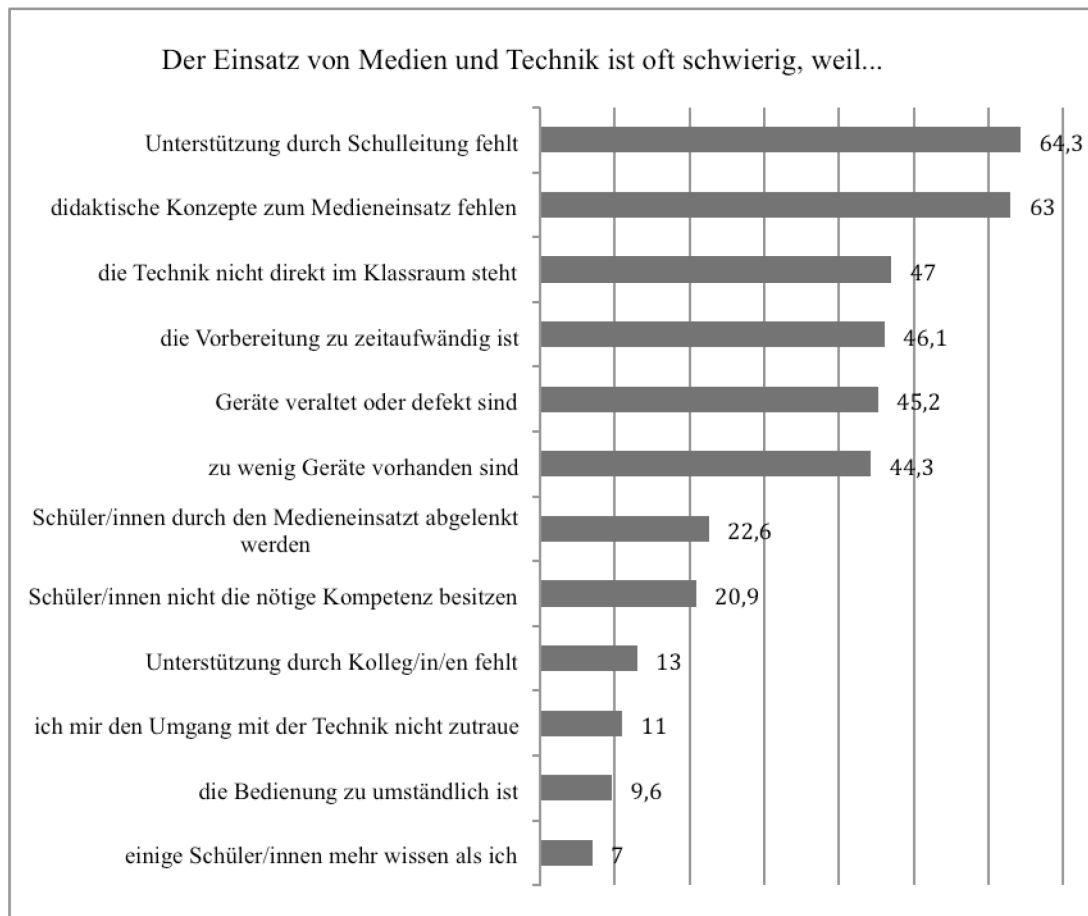
auch einige Nachteile, z. B. diese Modell ist ziemlich anspruchsvolle für Lehrer. Lehrer müssen besitzen entsprechende Kenntnisse im Umgang mit Medien. Falls die Geräte beim Unterricht defekt sind, konnten sie angemessen einstellen. Außerdem müssen Lehrer in der Lage sein, gut mit den Studenten kommunizieren.“---- Herr L., Lehrer aus Technical Vocational College, Nanjing.

„Ohne Computer und Internet kann ich kaum arbeiten und leben. Fast jeden Tag verbringe ich damit über 10 Stunden. Neue Medien bringen doch einige schlechte Einflüsse an Lehrer. Z.B. Lehrer mangeln nötige Bewegung bzw. Sport, weil sie immer und so viel vor dem Computer sitzen, dies ist nicht förderlich für die Gesundheit der Lehrer. Andererseits kommunizieren die Leute sich weniger. Z.B. Im Neujahrfest haben wir unsere Eltern besucht. Ohne Übertreibung zu sagen, dass fast alle Leute einschließlich ältere Menschen spielten die Laptop bzw. Tablet PCs sowie Smartphone. Wie kommunizieren uns mit Smartphone sogar wir sitzen einander zusammen.“ ----Herr H., Lehrer aus Xuanwu sekundäre Berufsschule, Nanjing.

6.2.2 Probleme und Schwierigkeiten beim Einsatz von Medien

Es gibt viele Vorteile beim Einsatz von Medien im Unterricht, wie z.B. die Erleichterung der Lehr- und Lernprozesse, die Steigerung der Effizienz im Unterricht und die Motivation der Studenten. Viele Lehrer reagieren auch auf Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Medien und thematisieren dies im Unterricht. Die folgende Abbildung zeigt deutlich, dass es vor allem noch an schulischer Unterstützung fehlt. Schulleitungen benötigen in diesem Bereich noch starke Unterstützung. 63 Prozent der Befragten berichten, dass didaktische Konzepte zum Medieneinsatz sowie Medienbildung in der Schule weiter entwickelt werden müssen. Mehr als 44 Prozent betonen die Wichtigkeit technischer Ausstattung in der Schule, da z.B. die Technik nicht direkt im Klasseraum steht, einige Geräte veraltet oder defekt sind und nicht genug entsprechende Geräte vorhanden sind. Demgegenüber vertrauen Lehrkräfte der medienbezogenen Kompetenz ihrer Schüler. Nur jeder Fünfte Lehrer stimmt der Aussage zu, dass ihre Schüler nicht die nötigen Kompetenzen besitzen. Sie haben Selbstvertrauen im Umgang mit Medien und Technik. Nur 7 Prozent sind der Meinung, dass einige Schüler mehr wissen als sie. 13 Prozent der Lehrkräfte erhalten keine ausreichende Unterstützung von ihren Kolleg/in/en.

Abbildung 40: Probleme beim Einsatz von Medien und Technik (Angabe in Prozent, N=115)



Interviews für Medieneinsatz im Unterricht

„Ich verwende auch Medien bei der Lehre, aber nicht kompliziert. Wenn ich die Medien benötige, werde ich die bezogenen Lerninhalte einfach herstellen, damit können die Schüler lebhaft und leicht verstehen und beherrschen. Gemäß der Entwicklung der Schüler wird mehrere Einführung und Führung gegeben. Schüler werden dagegen eingenommen sein, Medien und Technik zu viel und zu kompliziert zu verwenden. Es ist immer schwieriger für Berufsschullehrer, Medien im Unterricht einzusetzen. Weil Schüler in der beruflichen Bildung nicht reichenden nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen. Im Vergleich mit den Studenten im allgemeinen Schulen haben sie relativ schlechte Selbstkontrolle, sie werden durch den Medieneinsatz abgelenkt. In diesem Fall ist zeitaufwändig beim Einsatz von Medien im Unterricht.“ ---- Frau Z., Lehrerin aus Xiaguan sekundären Berufsschule, Nanjing.

„Mehrere Förderung und Führung muss zur Anwendung der Medien in der

Berufsschule benötigt werden. Einige Lehrerinnen und Lehrer benutzen gern Medien und Informationstechnologien beim Lehren, während noch ein Teil benutzt fast kein. Sie glauben, dass sie mehr Zeit für die Vorbereitung verbringen müssen, wie z.B. Herstellen einer Präsentation. Sie bevorzugen in diesem Fall die Bücher. Noch einige Lehrerinnen und Lehrer sind völlig von den Medien und Informationstechnologien zu abhängig. Sie suchen einfach ohne daran nachzudenken. Daher sollten die Staat und zuständige Stellen die einheitliche Lehrbücher und Materialien der Medien für Lehrkräfte anbieten, Lehrer können nach den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend wählen. Z.B. es könnte sein, ein Ressourcen-Bibliothek für Lehre bereitzustellen, so dass Lehrerinnen und Lehrer selbst einschätzen können.“ ---- Frau Y., Rektorin aus Pukou District Bureau of Education, Nanjing

6.2.3 Medien als Thema im Unterricht

Als zweiter Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz wird medienerzieherische Kompetenz bezeichnet. Das ist die Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können (vgl. Kapitel 4). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Lehrkräfte auch gefragt, wie häufig sie verschiedene Medieninhalte im ihrem Unterricht zu Thema machen. Obwohl Medien eine lange Geschichte haben, ist Medienkompetenz als Thema für die Lehrer immer noch relativ unbekannt. Für viele Lehrkräfte spielt das reflektierte Medienhandeln im Unterricht nur eine relativ geringe Rolle. Knapp jeder Fünfte Befragte antwortet „Have no idea“ auf die Frage „What do you think about the word 'Media Literacy'?“ Weniger als die Hälfte berichten, dass sie nur ein vages Verständnis dieses Konzepts haben. Nur 5 Prozent der Lehrkräfte kennen das Konzept der Medienkompetenz gut. Diese Situation wurde auch durch das Interview bestätigt. Einige Lehrer berichten, dass es das erste Mal ist, das Sie das Wort "Medienkompetenz" hören. Lehrer lernen wenig über Konzepte, Ziele, Inhalte, Lehrplan sowie Methoden im Kontext der Medienkompetenz. Einige Lehrer in den Interviews berichten, dass sie schon in der Lage sind, verschiedenen Medien im Unterricht als Hilfsmittel einzusetzen, jedoch fehlt noch theoretische Wissen. Über 60 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass es nicht zu ihren Aufgaben gehört „Schüler/innen die Bedienung des Computers beizubringen“.

Interviews für Medien als Thema im Unterricht

„Wir haben kein richtiges Lehrfach in Bezug auf Medienbildung. Medienbildung in unserer Schule wird hauptsächlich durch Vorträge sowie in anderer Lehre durchgeführt. Z.B. Wir bieten bezogene Kenntnisse und Wissens über den Sicherheit der Nachrichten und Informationen von der Medien und Internet.“ ----Herr H., Lehrer aus Xuanwu sekundäre Berufsschule, Nanjing.

“Der ganz Gesellschaft sollte dafür verantwortlich sein, Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Es ist nicht nur der Aufgabe der Schule. Neben die Schule, sollten unsere Staat und Regierung sowie auch die Eltern usw. zusammen der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern. Die Aufgabe der Lehrschäfte dafür ist, ihrer Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen. Langfristige Entwicklung schulischer Medienbildung erfordert die Beteiligung der gesamten Gesellschaft.“ ----Frau Y., Rektorin aus Pukou District Bureau of Education, Nanjing.

Unten wurden mit $M=1,97$ die Daten zur durchgeführten Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Bezug auf Medien bei den Lehrkräfte erhoben. Knapp die Hälfte der Befragten berichten, dass sie schon einige Male ihr medienbezogenes Wissen und Kenntnisse im Unterricht oder in Projekten eingesetzt haben, z. B. "Ethik und zivilisierten Gewohnheiten im Netzwerk“, „Nutzen Medien für selbst Ausdrücken“, „Beeinflussung der Medien für meine Schüler/innen“ und „Stellenwert der Medien für meine Schüler/innen“. Mit einem niedrigen Mittelwert und Median behandeln Lehrkräfte insgesamt das Thema „Wirtschaftliche/organisatorische Grundlagen der Medien“ sehr selten. Auf der Skala „Ja, Mehrmals“ haben die befragte Lehrerinnen und Lehrer die Inhalte „Sammeln und Verarbeiten der Medien Information“ sowie „Eigene Gestaltung von Medienangeboten (z.B. Zeitungen, Filme, Hörspiele, Internetseite, usw.)“ im Unterricht oder in Projekten durchgeführt. Der Thematisierung der Medien im Unterricht wurde durch Lehrkräfte noch nicht vollständig motiviert.

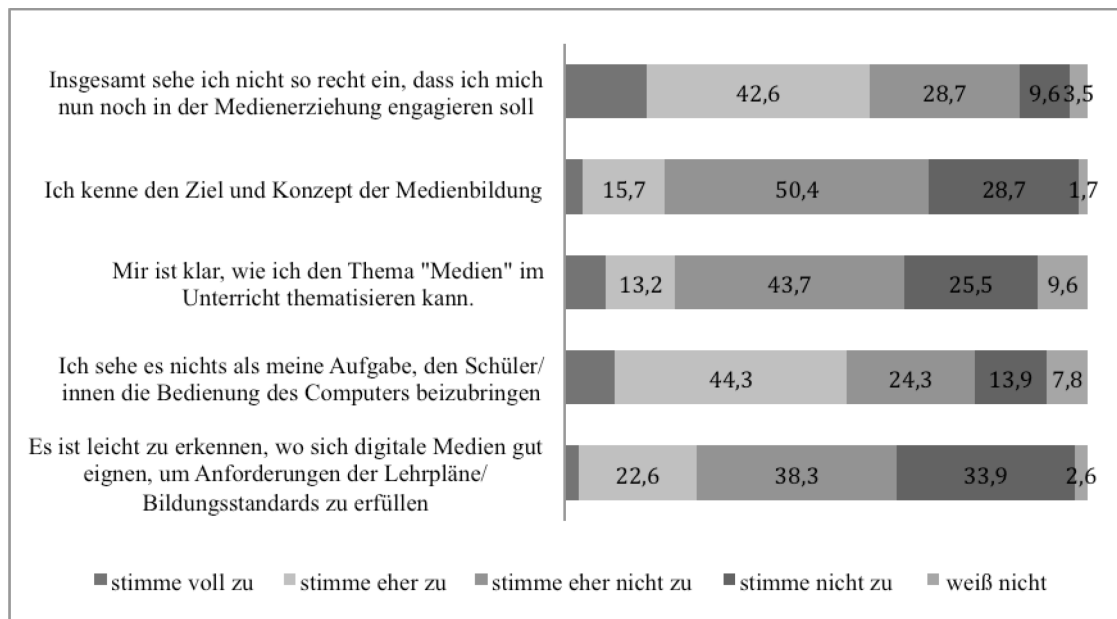
Tabelle 15: Durchgeführte medienbezogene Unterrichtseinheiten oder Projekte durch die Lehrkräfte

Durchgeführte Unterrichtseinheiten oder Projekte im Medienbereich	N	Skala				Me.	M.W.
		Nein, noch nicht (1)	Ja, einmal (2)	Ja, mehrmals (3)	Werde demnächst behandeln (4)		
Wirtschaftliche/Organisatorische Grundlagen der Medien	115	57,4	36,5	3,5	22,6	1	1,15
Herstellung und Übertragung der Medienprojekte	115	38,3	40,9	20	0,9	2	1,83
Ethik und zivilisierten Gewohnheiten im Netzwerk	115	27	45,2	23,5	4,3	2	2,05
Nutzen Medien für selbst Ausdrücken	115	28,7	49,6	21,7	0	2	1,93
Sammeln und Verarbeiten der Medien Informationen	115	15,7	40,9	40,9	2,6	2	2,30
Kritische Analyse von Medienangeboten	115	45,2	36,5	14,8	3,4	2	1,77
Beeinflussung der Medien für meine Schüler/innen	115	18,3	55,7	18,3	7,8	2	2,16
Stellenwert der Medien für meine Schüler/innen	114	34,2	48,2	14	3,5	2	1,87
Echtheit der Werbungen zu verifizieren	115	41,7	39,1	15,7	3,5	2	1,81
Eigene Gestaltung von Medienangeboten	114	14	27,2	51,8	7	3	2,52

Me.= Median, M.W.= Mittelwert

Lehrer haben ausreichend grundlegende Kenntnisse und Einstellungen im Umgang mit Medien. Ein Mangel besteht bei den didaktischen Konzepten zum Thema Medien und Informationstechnologien. Über die Hälfte der Befragten berichten, dass sie nicht bereit sind, sich in der Medienerziehung zu engagieren. Mehr als drei Viertel der Lehrkräfte „stimmen nicht zu“ bzw. „eher nicht zu“, dass sie das Ziel und Konzepte der Medienbildung erkennen. Knapp 70 Prozent wissen nicht (oder eher nicht), wie sie das Thema „Medien“ im Unterricht bearbeiten können. Aus Sicht der Lehrkräfte, ist es nicht so leicht zu erkennen, wo sich digitale Medien gut eignen, um Anforderungen der Lehrpläne bzw. Bildungsstandards zu erfüllen.

Abbildung 41: Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Medienbildung (Angabe in Prozent, N=115)



Interviews zu Medien als Thema im Unterricht

„Ich bin der Meinung, dass Medienerziehung in erster Linie Sache der Eltern sei. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht völlig verantwortlich dafür, Medienkompetenz der Schüler bzw. Medienbildung in der Schule zu fördern. Die Hauptaufgaben der Lehrer in der schulischen Medienbildung ist es, Schülerinnen und Schüler ihrer Medienkompetenz beim Erwerb zu unterstützen. Die Eltern und Erziehung in den Familien spielen die große Rolle an Erwerb der Medienkompetenz der Schüler.“----
Frau Z., Lehrerin aus Xiaguan sekundäre Berufsschule, Nanjing

Die Einschätzung bei Faktorladung erklärt, dass ein statistisch enger Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrkräfte besteht. Hier vor allem zwischen noch fehlende Interesse sich in der Medienerziehung zu engagieren und der fehlenden Bereitschaft den Schülerinnen und Schülern die Bedienung des Computers bzw. der Medien beizubringen.

Tabelle 16: Faktor „Einstellung medienerzieherischer Kompetenz der Lehrer“

Item	Faktorladung
Ich erkenne den Ziel und Konzepte der Medienerziehung	.712
Es ist leicht zu erkennen, wo sich digitale Medien gut eignen, um Anforderungen der Lehrpläne/ Bildungsstandards zu erfüllen.	.699
Mir ist klar, wie ich den Thema „Medien und IT“ im Unterricht thematisieren kann.	.688
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich nun noch in der Medienerziehung engagieren soll.	.620
Ich sehe es nichts als meine Aufgabe, den Schüler/innen die Bedienung des Computers beizubringen.	.537

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Quelle: vgl. Breiter, Welling & Stolpmann, 2010, S.114

Lehrer betonen zugleich die Bedeutung der Medienkompetenz für individuelle und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. Über 70 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Medienkompetenz der Lehrer und der Medienkompetenz der Schüler gibt. Weiterhin geben knapp drei Viertel der Lehrkräfte an, dass Medienkompetenz ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil der Professionalität der Lehrer ist. Schulische Medienbildung kann die Schülerinnen und Schüler befähigen, negative Einflüsse von Medien zu vermeiden.

6.2.4 Stellenwert von Medien für Schüler aus Sicht der Lehrkräfte

Kinder und Jugendliche kommen immer früher mit digitalen Medien und Netzwerken, sowie Computer und Smartphone in Kontakt. Das ist einerseits positiv zu beurteilen, da es ist nicht immer um Unterhaltung und Freizeitgestaltung geht. Die Schüler lernen zugleich mehr und schneller durch die Medien. Schulen profitieren gleichermaßen von den neuen bzw. digitalen Medien. Die Schule können wertvolle Inhalte und Lernangebote in Bezug auf Medien ihrer Schülerinnen und Schüler anbieten, die auch wesentlich auf die Handhabung im späteren Leben abzielen. Neben den Vorteilen bringen die neuen Medien aber auch eine Vielzahl von Gefahren für Kinder und Jugendliche mit sich. Cyber-Mobbing, Datenmissbrauch und andere kriminelle Aktivitäten sowie die übermäßige Nutzung bzw. Abhängigkeit von Medien und Netzwerken. Dies hat zum Teil Auswirkungen auf die körperliche und geistige

Entwicklung der Kinder und Jugendliche. Um diesen negativen Auswirkungen zu begegnen, sollten Schülerinnen und Schüler früh eine komplette Bildung zur Verbesserung ihrer Verantwortung und für ein angemessenes Risikobewusstsein im Umgang mit Medien erhalten. Was sind die Einflüsse der Medien auf Schüler aus Sicht der Lehrer? Durch folgenden Tabelle wurde diese Frage antwortet.

Tabelle 17: Stellenwert der Schüler/Innen im Medienumgang aus der Sicht der Lehrkräfte

	N	Trifft				Me- dian	Mittel wert
		Nicht zu (1)	Weniger zu (2)	Eher zu (3)	Zu (4)		
Meine Schüler erzählen von ihren Medienerlebnissen	115	27,8	50,4	19,1	2,6	2	1,97
Ich bin immer wieder erstaunt darüber, wie gut sie mit den neuen Medien umgehen können	115	34,8	40	20	5,2	2	1,96
Durch das (digital) Medien lernen die Schüler viele nützliche Dinge	115	24,3	51,3	21,7	2,6	2	2,03
Sie lesen viel zu wenig	115	0,9	29,6	31,3	38,3	3	3,07
Computerspiele machen sie aggressive	115	2,6	47,8	33	16,5	2	2,63
Den Schüler fehlen im Elternhaus Vorbilder für das Zeitungslesen	115	3,5	21,7	51,3	23,5	3	2,95
Digitale Medien geben den Schüler ein gutes Werkzeug in die Hand, um ihre Arbeit besser zu strukturieren	115	13	41,7	34,8	10,4	3	2,57
Das Internet fördert die sozialen Fähigkeiten der Schüler	115	14,8	31,3	38,4	15,7	3	2,55
Insgesamt habe ich einen ziemlich guten Überblick darüber, welche Vorlieben meine Schüler bei den Medien haben.	115	10,4	55,7	29,6	4,3	2	2,28
Es geht mich nichts an, wie meine Schüler Ihre Freizeit verbringen.	115	28,7	54,8	13,9	2,6	2	1,90

Einige Schülerinnen und Schüler haben mehr Kenntnisse und positivere Einstellungen als Lehrer. Sie können mit den neuen Medien sehr gut umgehen. Aber nicht alle der befragten Lehrerinnen und Lehrer stimmen mit der Meinung, dass Schüler immer gute bzw. nützliche Dinge durch digitale Medien lernen, überein. Über der Hälfte hat keinen guten Überblick darüber, welche Vorlieben ihre Schüler bei der

Mediennutzung haben. Medienbildung in der Schule sollte eine Rolle bei der Unterstützung der Schüler spielen, um einen sicheren Umgang mit der heutigen Medienwelt zu gewährleisten. Knapp 45 Prozent bestätigen diese Aussage. Während mehr als 70 Prozent der Befragten betonen, dass Medienbildung als Pflichtfach in die Berufsschulen eingeführt werden sollte.

Interviews für Einfluss und Auswirkung der Medien für Studierenden

“My students are different from the students several years ago. The students were more lively in and beyond the classroom, they preferred to go outside and played together. Now the situation has changed. Students nowadays spend more and more time on Smartphones and Computers, they concern too much about online games and prefer to be alone and less communicate with each other.”----Herr H., Lehrer aus Xuanwu sekundäre Berufsschule, Nanjing

„Neue Medien sind der Schüler ein großer Schock, danach lesen Sie nicht mehr gern Bücher und auch selten mit richtigen Methoden zum Lesen. Meistens sind die Inhalte Internet relevant, wenn die Schüler Bücher lesen. Gleich wie bei Mediennutzung, meistens ist die mit Computerspiel zu tun. In einige Maße konzentrieren sie sich auf lernen nicht so stark. Wenn sie auf einmal große Menge Informationen empfangen, manche hilfreich sind, manche nicht nützlich sind, leider können die Schüler diese zahlreiche Informationen schnell und effizient auswählen nicht, sie sind immer verwirrt, darum kann die Wahrnehmung mit Konzentration nicht länger dauern.“ ---- Frau S., Lehrerin aus Technical Vocational College Nanjing

Tabelle 18: Faktoranalyse der Stellenwert der Schüler/Innen

	Faktorladungen		
	I.	II.	III.
Den Schüler fehlen im Elternhaus Vorbilder für das Zeitungslernen	.783		
Computerspiele machen die Schüler aggressive	.675		
Meine Schüler lesen viel zu wenig	.629		
Digitale Medien geben den Schüler ein gutes Werkzeug in die Hand, um ihre Arbeit besser zu strukturieren	.599		
Meine Schüler erzählen von ihren Medienerlebnissen		.706	
Ich bin immer wieder erstaunt darüber, wie gut sie mit den neuen Medien umgehen können		.610	
Durch das (digital) Medien lernen die Schüler viele nützliche Dinge. Insgesamt habe ich einen ziemlich guten Überblick darüber, welche Vorlieben meine Schüler bei den Medien haben.			.502
Insgesamt habe ich einen ziemlich guten Überblick darüber, welche Vorlieben meine Schüler bei den Medien haben.			-.537
Es geht mich nichts an, wie meine Schüler Ihre Freizeit verbringen.			.553
Das Internet fördert die sozialen Fähigkeiten der Schüler			-.422
Erklärte Varianz durch die Faktoren (%)	21,7	17,9	11,6

Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung. KMO = .600,
 erklärte Gesamtvarianz = 51,168%
 n = 115(fehlende Werte durch Mittelwert ersetzt)
 Faktorladungen mit Betrag < .40 in der Darstellung unterdrückt.

Es lassen sich mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse drei Faktoren extrahieren, die über 51 Prozent der Gesamtvarianz erklären. Die Variablen des ersten Faktors zielen auf die negativen Einflüsse von Medien auf Schülerinnen und Schülern. Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass Schülerinnen und Schüler vor allem die Nachteile bei der Mediennutzung erfahren. Der zweite Faktor stellt den positiven Einfluss von Medien dar, wie die Schülerinnen und Schüler von der Entwicklung digitaler Medien profitieren können. Mit Faktor drei sind schließlich Variablen zusammengefasst, wie Lehrkräfte das Medienverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler erfassen.

Eine Frage ist „Was denken Sie, welche Auswirkungen Medien auf Ihre Schüler haben?“. Dies wurde auch im Interview gefragt. Fast alle Lehrer betonen die negative Seite mehr als die positive Seite.

Interviews für Medien in Lehren und Lernen

„Neue Medien bzw. neue Technologien verändern sich immer schnell als wir denken. Einige Schülerinnen und Schüler wissen und erfahren sogar noch mehr und schneller als Lehrkräfte. Sie sammeln die relevanten Lerninhalte schnell im Internet. Wichtig ist, dass sie nicht unbedingt in der Lage sind, die gesammelte Inhalte und Informationen gut und wirksam handhaben zu können, wobei Lehrer befähigen sollten, ihre Schüler dabei führen zu können. Beispielsweise digitale Medien wird weitgehend verwendet, wobei praktisch für Schülerinnen und Schüler ist, noch negative Auswirkung existiert. Einige unkontrollierbare Faktoren werden bei der Nutzung digitaler Medien von Schülerinnen und Schüler erzeugt. Hier ist ein Beispiel: wenn Schülerinnen und Schüler gefragt, Computer bzw. Laptop im Unterricht zu nutzen, sie bleiben scheinbar den Computer anzuwenden, aber tatsächlich verbringen sie nur wenige Zeit für Schulzwecke, meist unterhalten sie oder etwas nicht um Lernen zu tun. Und sogar einige Schüler lernen nicht wenn sie Computer benutzen. Obwohl Schule derzeit bieten eine angemessene technische Ausstattung an und erwarten eine Förderung zur Lehren und Lernen in der Schule, aber der Lernprozess bzw. Lerneffekt erzielt die gewünschte Wirkung noch nicht. Mehrere Aufwand wird noch weiter erfordert.“ ---- Frau S., Lehrerin aus Technical Vocational College, Nanjing.

„Schüler haben kein Lernziel bei der Mediennutzung, sie sind nur an bestimmten Themen interessiert, z. B. Klatschpresse, Online Spiel. Die müssen unter der Anweisung der Lehrer die richtigen, nützlichen Informationen erwerben. Die Anweisung oder Einleitung sind durch die Aufgabenstellung, Gruppenarbeit, in eine vorgegebene Zeitangabe bilden die Kompetenzen zum Herausfinden und Auswählen der Information. Dafür sind nicht nur Lehrer an den Berufsschulen verantwortlich, sondern die ganze Soziale auch.“---- Frau Y., Rektorin aus Pukou District Bureau of Education, Nanjing.

6.2.5 Schulische Rahmenbedingungen im Medienzusammenhang

Welche Rolle spielt die Schule in der Umsetzung der Medienbildung? Im Rahmen der Reformen in Richtung Eigenständigkeit gewinnt die Schule immer größere Handlungsspielräume. Eine besondere Aufgabe kommt daher der Schulleitung in

Abstimmung mit der Schulkonferenz und dem kommunalen Schulträger zu. Ohne die Beteiligung der Schulleitung und deren aktives Engagement kann kein Reformvorhaben gelingen (vgl. Breiter, Welling & Stoplmann, 2010, S.229).

„...besteht die begründet Annahme, dass ein offenes, kooperatives Organisationsklima in einer Schule den gegenseitigen Austausch stärkt, was sich wiederum auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung insgesamt und damit auch auf den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien positiv auswirkt...“ (ebd. S.227-228)

Es handelt sich um zwei Hauptaspekte, zum einen setzt es Infrastruktur an der Schule voraus, sodass Lehrkräfte verschiedenen Medienformen als Hilfsmittel im Lehr- und Lernprozesse anwenden können. Zum anderen wird Medienbildung in der Schule auch gefördert. Lehrtätigkeit und Schule können nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Daher beeinflusst neben dem Schulklima und der Förderpolitik auch die technische Ausstattung sowie der Austausch zwischen Kollegen das medienpädagogische Handeln.

Technische Ausstattung

Ohne technische Ausstattung kann der Lehr- und Lernprozesse in der Schule kaum unterstützt werden. Die Schulleitungen müssen die Aufwendungen für einmalige als auch laufende Kosten (für technische Ausstattung wie Hardware, Software und die Vernetzung) im Schulbudget einplanen. Die technische Ausstattung in den chinesischen Berufsschulen wurde schon deutlich verbessert. Die meisten der Berufsschulen verfügen über unterschiedliche Medienformen und Technik wie Computerräume und Netzwerke. Knapp 90 Prozent der befragten Lehrkräfte berichten, dass ihre Schule Computerpools bietet. Fast jeder Lehrer verfügt über einen PC-Arbeitsplatz oder Laptop. Die Hälfte der befragten Lehrer schätzten die technischen Voraussetzungen an ihrer Schule hinsichtlich PC-Ausstattung und Internet als sehr gut (9 Prozent) bzw. gut (44 Prozent) ein. Noch knapp ein Viertel beurteilen die Ausstattung mit teils/teils. 23 Prozent denken, dass die technische Ausstattung in ihrer Schule nicht befriedigend ist (14 Prozent schlecht, 9 Prozent sehr schlecht).

Die technische Ausstattung ist Voraussetzung für die Förderung von Medienbildung in der Schule. Die hochwertige IT-Infrastruktur ist die Grundlage für Unterstützung

schulischen Lehrens und Lernens. Der heutige Lehr- und Lernprozess könnte kaum weitergeführt werden ohne Einsatz von elektronischen oder digitalen Medien. Statistisch lässt sich auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Umfang und Qualität technischer Ausstattung und „Didaktischer Medieneinsatz“ bzw. der Nutzung digitaler Medien durch die Lehrkräfte nachweisen. Wie folgende Tabelle zeigt, zwischen der „Infrastruktur der Schule“ und der Nutzung der Medien bei Lehrkräften besteht ein relativ starker signifikanter Zusammenhang auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig). Auch der Zugang zu elektronischen Geräten korreliert im Vergleich damit stärker mit dem medienerzieherischen Handeln der Lehrkräfte.

Tabelle 19: Zusammenhänge zwischen technischer Ausstattung und didaktischem Medieneinsatz sowie medienerzieherischem Handeln

	Technische Ausstattung in der Schule
Didaktische Medieneinsatz	,319**
Medienerzieherisches Handeln	,327**

N = 113, Korrelationskoeffizient: Pearson's r, Signifikanzniveaus: ** p < 0,01

Die Förderung schulischer Medienbildung benötigt vor allem die Unterstützung des Staates. Der Staat muss dafür verantwortlich sein, einerseits die technische Ausstattung mit Hardware und Software zu unterstützen, sowie andererseits die politischen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Interviews für technische Ausstattung in der Schule

„Technischer Support in unserer Schule wurde umfangreich und hochwertig gestattet. Z.B. Multimedia-Geräte, Computerraum, Netzwerk, digitale Kamera, Drucker und Scanner usw. Fast jede Lehrer besitzt ein Laptop. Lehrer verwenden verschiedene Medien im Unterricht relativ häufig. Hier ist ein Beispiel. Ich habe einmal beobachtet, dass zur gleichen Zeit 26 Unterrichtsräume haben 11 Lehrer Medien verwendet und die Aufwandmenge der Medien ist immer noch relativ hoch“ ----Herr H., Lehrer aus Xuanwu sekundäre Berufsschule, Nanjing

"Auf der Berufsschulen der ganz Provinz liegt unser Schule in technische Ausstattung wie digitale Geräte und Mediennutzungsfrequenz vorne, wie der 2011 National Campus Wettbewerb für Informationstechnologien und den dritten bzw. vierten sowie den kommenden fünften wurden und wird in unserer Schule stattgefunden.“---- Herr

L., Lehrer aus Technical Vocational College Nanjing

Schulentwicklung im Medienbereich

Im Handlungsfeld der Schule bedeutet berufliche Handlungsfähigkeit, dass Lehrkräfte *„die beruflichen Funktionen des Unterrichtens und Beurteilens, des Erziehens und Beratens, des Organisierens und Verwaltens sowie des Innovierens sachkompetent, sozialkompetent und selbstkompetent“* wahrnehmen können (NRW, 2000, S.24). Hinsichtlich dieser Handlungsfähigkeit wurden Aufgaben sowie Anforderungen an Lehrkräfte im Medienbereich erarbeitet, die in der Lehrerbildung entwickelt werden müssen.

„personelle, ausstattungsbezogene, organisatorische und weitere institutionelle Bedingungen für medienpädagogische Aufgaben in der Schule zu erfassen, zu gestalten und an der Erarbeitung eines medienpädagogischen Konzeptes im Sinne von Schulentwicklung mitzuwirken.“ (NRW, 2000, S. 28)

In der Untersuchung wurden auch die Rolle der Schulleitungen sowie Ihre Mitwirkung in der Schulentwicklung nachgefragt und beschrieben. Insgesamt schätzen befragte Lehrkräfte ein, dass ihre Schulleitungen im Bereich „Medien und Informationstechnologien“ nicht ausreichend engagiert sind. Weniger als 60 Prozent der Befragten stimmen voll bzw. eher dazu, dass der Bereich Medien/IT von ihrer Schulleitung besonders gefördert wird. Über 80 Prozent (24 Prozent für voll bzw. 58 für eher zustimmen) der befragten Schulen besitzen eine Lehrkraft bzw. Lehrkräfte, die sich um diesen Bereich kümmert bzw. kümmern. Jedoch knapp zwei Drittel der Befragten spricht selten mit ihren Kollegen über Medien und Informationstechnologien. Über 70 Prozent geben an, dass sie sich mit Medien/IT nicht so gut wie die meisten ihrer Kollegen auskennen. Lehrer verfolgen mehr ihre eigene Lehre. Sie (65 Prozent) konzentrieren sich auf ihre Fächer, über gemeinsame Rahmenrichtlinien zum Thema Medien tauscht man sich kaum aus. Sie sind in diesem Bereich, in der schulischen Entwicklung, auch wenig engagiert. 86 Prozent haben noch nie an der Entwicklung eines Medienprofils in ihren Schulen mitgewirkt.

Tabelle 20: Rolle des Themas „Medien und Informationstechnologien“ in der Schule.

		Trifft				Me- dian	Mittel wert
		Nicht zu (1)	Weniger zu (2)	Eher zu (3)	Zu (4)		
Der Bereich Medien wird von unserer Schulleitung besonders gefördert	N=115	13	30,4	46,1	10,4	4	3,11
An unserer Schule gibt es Lehrkräfte, die sich gut um diesen Bereich kümmern	N=115	3,5	14,8	58,3	23,5	4	3,75
Ich spreche häufig mit Kolleg/in/en über Medien/IT	N=115	12,3	52,6	30,7	4,4	2	2,58
Ein Großteil meines Kollegiums steht Medien eher skeptisch gegenüber	N=115	28,7	54,8	13	3,5	2	2,08
Ich kenne mich besser mit Medien / IT aus als die meisten meiner Kolleg/in/en	N=115	14,8	56,5	26,1	2,6	2	2,45
Unser Kollegium ist oft unsicher, weil es zum Thema Medien / IT an didaktischen Konzepten mangelt	N=115	27,8	43,5	25,2	3,5	2	2,32
Eigentlich konzentriert sich jede Lehrkraft auf ihre Fächer, über gemeinsame Rahmenrichtlinien zum Thema Medien tauscht man sich kaum aus	N=115	9,6	26,1	51,3	13	4	3,38
Meine Kolleg/in/en fragen mich häufig um Rat, wenn es um Medien geht	N=115	27	47,8	22,6	2,6	2	2,25
Ich habe selbst an der Entwicklung eines Medienprofils unserer Schule mitgewirkt	N=115	60,9	25,2	12,2	17,1	1	1,69

Aus der Faktoranalyse konnten drei Faktoren ermittelt werden, die sich aus zum ersten „Austausch im Kollegium“, zum zweiten „Rolle der Schulleitung“ sowie Drittens „Schulklima im Medienbereich“ zusammensetzen. Die Kooperations- und Kommunikationsprozesse innerhalb des Kollegiums spielen auch eine wirksame Rolle beim Einsatz digitaler Medien bzw. zur Förderung schulischer Medienbildung. Eine kooperative und aktive Schulkultur bzw. Schulklima tragen dazu bei, die Medienbildung zu unterstützen. Siehe die Tabelle 21.

Tabelle 21: Faktoranalyse zur Schulorganisation und Schulklima

	Faktorladungen		
	I.	II.	III.
Meine Kolleg/in/en fragen mich häufig um Rat, wenn es um Medien geht	.814		
Ich habe selbst an der Entwicklung eines Medienprofils unserer Schule mitgewirkt	.805		
Ich kenne mich besser mit Medien / IT aus als die meisten meiner Kolleg/in/en	.683		
Der Bereich Medien wird von unserer Schulleitung besonders gefördert	.848		
An unserer Schule gibt es Lehrkräfte, die sich gut um diesen Bereich kümmern	.794		
Ich spreche häufig mit Kolleg/in/en über Medien/IT	.619		
Unser Kollegium ist oft unsicher, weil es zum Thema Medien / IT an didaktischen Konzepten mangelt			.798
Eigentlich konzentriert sich jede Lehrkraft auf ihre Fächer, über gemeinsame Rahmenrichtlinien zum Thema Medien tauscht man sich kaum aus			.770
Ein Großteil meines Kollegiums steht Medien eher skeptisch gegenüber			.593
Erklärte Varianz durch die Faktoren (%)	22,5	20,3	18,3

Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung. KMO = .642,
 erklärte Gesamtvarianz = 61,02%
 n = 115(fehlende Werte durch Mittelwert ersetzt)
 Faktorladungen mit Betrag < .40 in der Darstellung unterdrückt.

Interviews für Medienbildung in der Schule

„Es benötigt ein Übergangsprozess bzw. Prozess und ein spezielle Institut dafür, Medienbildung als ein Lehrgang einzurichten. Ein IT-Management wird als eigenständiger Aufgabenbereich etablieren müssen. Meine Schule hat schon ein Informatik Zentrum festgestellt zur Verwaltung der Campus Netz und der elektronischen Geräte sowie Unterstützung digitaler Campus.“---- Herr H., Lehrer aus Xuanwu sekundäre Berufsschule, Nanjing.

“Mehr Befähigung wird Lehrkräfte dazu benötigt sein, an der Entwicklung der Medienbildung in der Schule mitzuwirken. Zurzeit richtet die Regierung schon die Aufmerksamkeit auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte, z.B. es wurde schon einige Informatik Wettbewerbe in den letzten Jahren organisiert und stattgefunden. Aber Lehrer sind keine Technik-Fans, die Zusammenarbeit von Lehrkräfte und fachliche Leute ist notwendig, um die Lehre Ressourcen zu entwickeln. Die Regierung sollte wichtige Rolle daran spielen, z. B. es konnte sein, ein Online Lern- und Lehr-Plattform zu erstellen. Dadurch können Lehrkräfte verschiedene Wissen und Kenntnisse lernen bzw. im Kollegium umtauschen. Sie können auch selbst

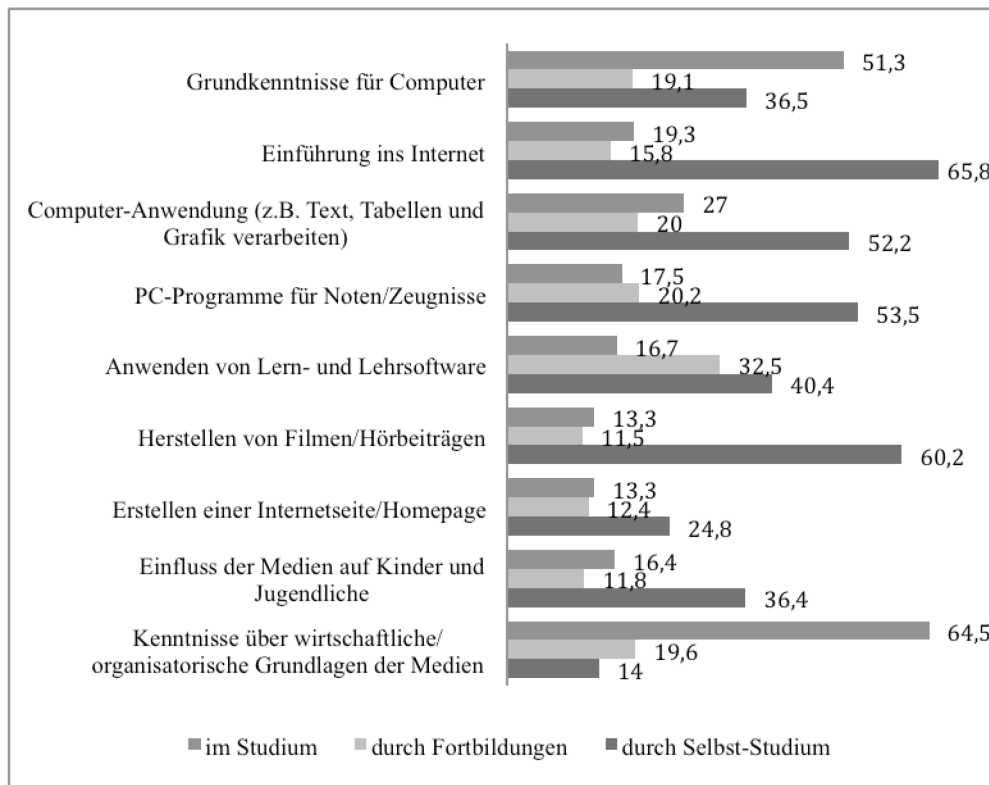
bewerten. “---- Herr L., Lehrer aus Technical Vocational College, Nanjing

6.3 Lehrerbildung

6.3.1 Aktueller Stand der Lehrerbildung im Bereich „Medien und Informationstechnologien“

Die Lehrerbildung in diesem Bereich wurde noch nicht vollständig umgesetzt. Knapp 40 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer haben noch nicht an einer Weiterbildung teilgenommen, die den Einsatz neuer bzw. digitaler Medien im Unterricht behandelt. Die Hälfte hat nur wenige Male eine diesbezügliche Fortbildung besucht. Weniger als jeder Zehnte hat in diesem Bereich mehrmals an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Fortbildung im Medienbereich in der Lehrerbildung ist nicht völlig gefördert. Folgende Daten zeigen, dass einen Großteil der Befragten ihr Medienwissen und ihre Fertigkeiten sowie ihre medienpädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten außerhalb des universitären Studiums erarbeitet haben, während nur sehr wenig dies im Studium taten. Über die Hälfte der Lehrkräfte haben das Wissen zur „Einführung ins Internet (66 Prozent), Herstellen von Filme oder Hörbeiträgen (60 Prozent), Anwenden von Computer (52 Prozent) und PC-Programmen (54 Prozent)“ selbst erlernt. Im Vergleich dazu, 51 Prozent bzw. 65 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer haben Kenntnisse über Computer und organisatorische und wirtschaftliche Grundlagen der Medien im Studium erworben. Andere Bereiche im Umgang mit Medien wie „Erstellen einer Internetseite/Homepage, Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche“ haben die Lehrkräfte nicht nur im universitären Studium sondern auch in Fortbildung und Selbst-Studium, jedoch im geringen Maße, erworben.

Abbildung 42: Erworbenes Medienwissen in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung (Angabe in Prozent, N=115)



Durch die Faktoranalyse wurden zwei Typen von Hauptmedienwissen, die zum einen medienerzieherische Grundlagen und zum anderen informationstechnische Grundlagen umfasst, identifiziert. Die Faktoranalyse wurde im SPSS-Tool mit einer Dimensionsreduktion bearbeitet. Zwei Faktoren wurden daraus verdichtet. Ein Faktor bezieht sich auf medienerzieherische Grundlagen, die aus den vier Bereichen des Medienwissens bestehen, nämlich „Einführung ins Internet, Computeranwendung, Grundkenntnisse für Computer, PC-Programme“, während der zweite Faktor als informationstechnische Grundlagen gebündelt wurde. Dieser umfasst die fünf Bereiche „Herstellen von Filme/Hörbeiträgen, Lehr- und Lernsoftware, Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche, Kenntnisse über wirtschaftliche/organisatorische Grundlagen der Medien und Erstellen einer Internetseite“. Siehe unten Tabelle 22.

Tabelle 22: Faktoranalyse zum erworbenen Medienwissen

Bereiche der erworbenen Medienwissen (jeweils Index von 1-3)	Komponente	
	Medienerzieherische Grundlagen	Informationstechnische Grundlagen
Einführung ins Internet	.872	
Computeranwendung (z.B. Text, Tabelle und Grafik verarbeiten)	.800	
Grundkenntnisse für Computer	.688	
PC-Programme für Noten und Zeugnisse	.460	
Herstellen von Filme/Hörbeiträgen		.758
Lern- und Lehrsoftware		.757
Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche		.619
Kenntnisse über wirtschaftliche/organisatorische Grundlagen der Medien		.565
Erstellen einer Internetseite		.528

$P < .001$, KMO= .734, erklärte Gesamtvarianz=55,7%

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser Normalisierung. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert. Faktorladungen mit Betrag $< .40$ in der Darstellung unterdrückt.

Quelle : vgl. Gysbers, 2008, S.147

Interviews für Fortbildungserfahrungen in dieser Field

„Ich habe die Fortbildungen in diesem Bereich noch nicht beteiligt, nur habe ich etwas in anderen Fortbildungsveranstaltungen wie Didaktik gelernt. Ich finde, diese Fortbildungsangeboten, nicht nur im Medienbereich sondern auch in anderen Themen, keine relativ großen Ergebnisse für mich bringen. Zunächst viele habe ich schon beherrscht, nur zeitaufwändig ist. Außerdem einige Kenntnisse und Fertigkeiten kann ich ziemlich selbst lernen. Eine Fortbildung ist nicht nötig für mich.“ ----Herr L., Lehrer aus Xiaguan sekundäre Berufsschule, Nanjing

„Veranstaltungen der Lehrerfortbildung im Medienbereich habe ich noch nicht beteiligt. Aber ich habe einige Berufsschulen besucht, die technische Geräte gut gefördert hat, um einige Erfahrungen kennenzulernen. Nach meiner Erfahrungen, die technische Ausstattungen in unserer chinesischen Berufsschulen wurde und wird

schritt durch schritt gefördert und verbessert. Viele Schulen haben die wichtige Rolle der technischen Ausstattungen und Informationstechnologien in der Schule und Lehrmanagement erkennt. Es scheint keine große technische Schwierigkeiten, ist aber noch in der Sondierungsphase. Weitere Unterstützung und Förderung dazu sind notwendig. “ ---- Frau S., Lehrerin aus Technical Vocational College Nanjing.

„Zurzeit fördert die Schule Einsatz der digitalen Medien als Hilfsmittel zur Unterstützung schulischer Lehr- und Lernprozesse. Schule unterstützt eine Menge von technischer Ausstattung, wie z.B. Whiteboards, digitale Labor, Computerräume usw., damit können Lehrkräfte die anpassenden Medien und Technik praktisch und schnell anwenden. Aber die Nutzungseffektivität ist unterschiedlich je nach die Lehrer und Schule.“ ----Frau Y., Rektorin aus Pukou District Bureau of Education, Nanjing

6.3.2 Fortbildungswünsche

Obwohl sich die Ergebnisse als relativ pessimistisch darstellen, zeigen die meisten befragten Lehrerinnen und Lehrer großes Interesse an der Fortbildung im Medienbereich. Mit 56 Prozent, bestätigen die Lehrer die Notwendigkeit der Fortbildung für Lehrer in berufsbildenden Schulen. Es zeigt sich, dass sie voller Erwartungen an die Fortbildung im Umgang mit Medien herangehen und sich darauf freuen, ihre eigenen medienbezogenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verbessern.

Interviews für Fortbildungswünsche in dieser Field.

„Es ist in heutige Medienwelt sehr wichtig, Lehrkräfte die verschiedenen Medienformen und Technik im Unterricht zu nutzen. Wenn sie höhere Medienkompetenz befähigen, werden sie zu einem gewissen Grad besser lehren. Medienbildung in der Schule wird darüber hinaus gefördert. Auf lange Sicht wird auch die Entwicklung der beruflichen Bildung gefördert.“ ---- Herr G., Lehrer aus Technical Vocational College, Nnajing

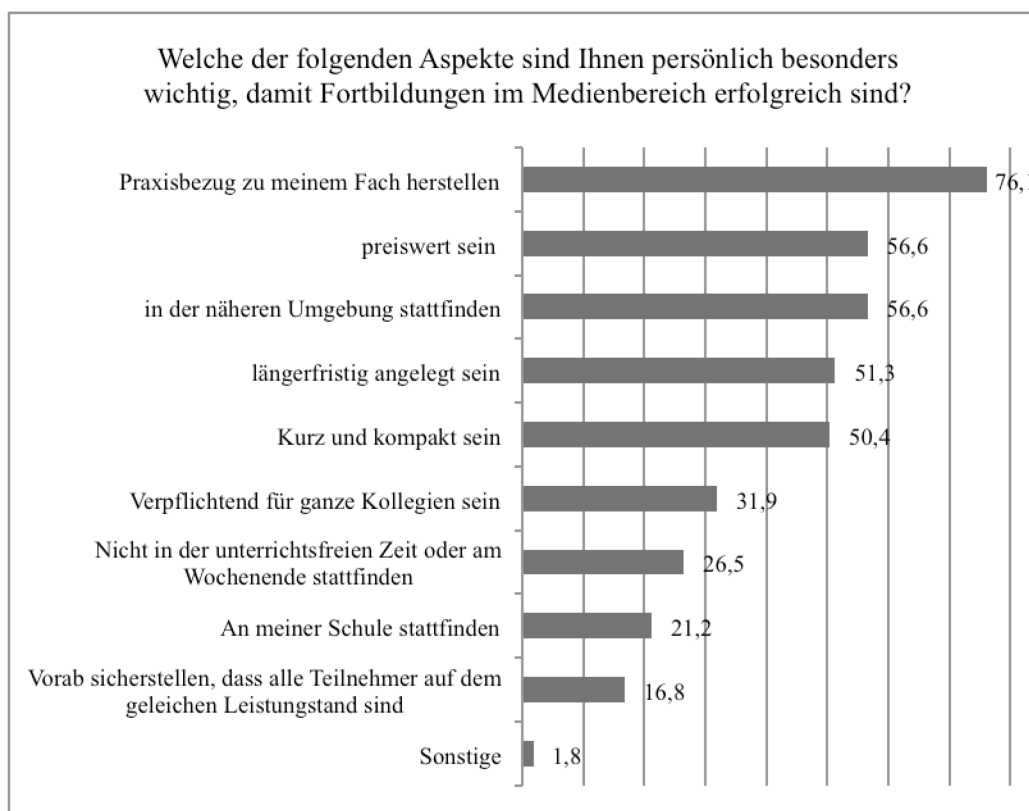
„Lehrerbildung in diesem Bereich ist notwendige Tendenz, aber die Fortbildungsinhalte und -Maß müssen darauf konzentriert werden. Ich hätte gern einige der mit meinem Fach eng verbundenen Fortbildungsveranstaltungen besucht,

damit kann ich meine beruflichen Wissens und Kenntnisse verbessern. Die Fortbildungswünsche der Lehrer sollten richtig berücksichtigt werden.“ ---- Herr L.,
Lehrer aus Xiaguan sekundäre Berufsschule, Nanjing.

Fortbildungsveranstaltungen im Medienbereich an der Schule unterscheiden sich in interne und externe Fortbildungsangebote. Interne Angebote finden in der Schule statt, sie werden von Lehrkräften der jeweiligen Schule verpflichtend wahrgenommen. Um bei Lehrkräften ausreichende fachspezifische Basiskompetenzen zu fördern, startet die jeweilige Schule entsprechend fächerdifferenzierte Fortbildungsinitiativen. Dagegen finden externe Fortbildungsangebote außerhalb der Schule statt. Diese werden durch anderen Schule und Unternehmen organisiert und durchgeführt. Lehrkräfte aus unterschiedlicher Schule können diese Angebote einzeln besuchen. Berufsschullehrer können sich je nach ihren eigenen Bedürfnissen an den entsprechenden Fortbildungsangeboten beteiligen. Z.B. einige Lehrerinnen und Lehrer benötigen pädagogischen Fähigkeiten und die Fähigkeit, mit ihren Schülern besser zu kommunizieren, dafür können sie entsprechende Fortbildungsangebote in einer bestimmten Schule besuchen. Dort erarbeiten sie sich fachspezifische Basiskompetenzen mit der Unterstützung von Experten. Einige Lehrkräfte haben die Möglichkeit, Fortbildungsangebote in spezifischen Unternehmen zu besuchen, um ihre Fertigkeiten auf ihrer Seite zu verbessern.

Mit 68 Prozent bevorzugen Lehrkräfte „regelmäßig organisierte Veranstaltungen“, während über die Hälfte die Fortbildungsangebote bevorzugt, die gemeinsam mit anderen Fortbildungsveranstaltungen zusammen organisiert und durchgeführt werden. Lehrkräfte (81 Prozent) erwarten vor allem Fortbildungsangebote über „Medien als Thema im Unterricht“. Drei Viertel benötigen noch weitere Kenntnisse über den „Didaktischen Einsatz von Medien“. Über 60 Prozent der Befragten erwarten noch entsprechende Angebote für allgemeine Kenntnisse im Umgang mit Medien. Über drei Viertel der Befragten geben an, dass Fortbildungen „Praxisbezug zu meinem Fach herstellen“ sollten. Sie (57 Prozent) erwarten eine Fortbildung und auch in der näheren Umgebung stattfinden sollten. Die Fortbildung im Medienbereich sollte auch längerfristig angelegt sein (52 Prozent). Über die Hälfte der Lehrkräfte betonen, dass die Fortbildung kurz und kompakt sein sollte. Siehe die Abb. 43:

Abbildung 43: Fortbildungswünsche nach Lehrkräften im Bereich „Medien und Informationstechnologien“ (Angabe in Prozent, N=115)



Interviews:

„Die Entwicklung der neuen Medien und Informationstechnologien stellen an den Lehrkräfte zunehmenden hohen Anforderungen. Mediennutzung ist sehr hilfreich für Lehrer. Ein engagiertes Team und entsprechende Kurse bzw. Angeboten sowie die Bewertungskriterien sollten in der Fortbildung benötigt werden. Außerdem wird nun häufig gemacht, dass Experte in den Fortbildungsveranstaltungen Beiträge vorstellen, vielfältige Fortbildungsformen werden in diesem Fall viel mehr erwartet.“ ----Frau S., Lehrerin aus Technical Vocational College, Nanjing.

„Nun wird heute häufig gemacht, dass einige Experte in den Fortbildungsveranstaltungen vor dem Tisch bezogenen Vorträgen geben. Dies ist bis heute noch notwendig. Lehrer interessieren sich aber daran, die konkrete Umsetzung einiger bestimmten Fällen persönlich zu engagieren. Damit können sie mehrere praktische Kenntnisse und Fertigkeiten beobachten und erkennen. In diesem Fall wird viel zu fachlich bzw. professionell die Fortbildung im Bereich „Medien und Informationstechnologien“ nicht empfohlen.“---- Herr L., Lehrer aus Technical

Vocational College, Nanjing.

6.4 Zusammenhänge zwischen den Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz

Wie vorher im Kapitel 4 vorgestellt, wurde die Software SPSS für die Datenanalyse verwendet. Dadurch kann man die unterschiedlichen Implikationen der Untersuchung berücksichtigen (Frindte, Köhler & Suckfüll etc., 2001, S.128). Bei der Analyse mit SPSS wurde die Reliabilität der 115 gültigen Fragebögen sowie die Zuverlässigkeit des Prüfverfahrens geprüft. Das Ergebnis zeigt für $\alpha = 0,838$, was bedeutet, dass der Fragebogen eine hohe Zuverlässigkeit hatte.

6.4.1 Demographische deskriptive Analyse

Da alle Teilnehmer aus verschiedenen Altersgruppen, verschiedenen Schultypen mit unterschiedlichen akademischen Hintergrund und Dienstalter (Sehen Kapitel 5.1) kommen, ist eine statistische Analyse notwendig, um die Unterschiede zwischen diesen Faktoren und der Medienkompetenz herauszufinden. Mit dem einseitigen ANOVA-Test in SPSS wurden die folgenden Ergebnisse bestimmt.

Tabelle 23: Zusammenhang zwischen den demographischen Faktoren und Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz.

	P-Value (Sig.)				
	Geschlecht	Alter	Akademische Hintergrund	Gelerntes Fach	Dienstalter
Einsatz von Medien im Unterricht	.720	.825	.083	.658	.286
Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen im Umgang mit Medien	.197	.371	.440	.118	.028
Mediennutzung im persönlichen Alltagsleben	.095	.719	.884	.232	.443
Medienerzieherisches Handeln	.106	.433	.651	.760	.908
Schulische Rahmenbedingungen	.060	.125	.676	.525	.499
Stellenwert von Medien für Schüler	.726	.302	.207	.603	.074
Lehrerbildung im Medienbereich	.058	.397	.637	.273	.833

Korrelationskoeffizient Signifikanztest: Einweg ANOVA.

Die Daten zeigen, dass Geschlecht, Alter, Akademische Hintergrund und studierte Fächer keine signifikanten Zusammenhänge aufzeigen, weil alle P-Werte größer als 0,05 (0,01) sind. Geschlecht, Alter, Akademische Hintergrund und studierte Fächer haben keinen Einfluss auf medienpädagogischer Kompetenz der Lehrer. Nur das „Dienstalter“ ist im Bereich „Kenntnis, Einstellung und Erfahrung im Umgang mit Medien“ auf dem Niveau 0,05 signifikant (P-Wert =0.028 < 0.05),⁹ d. h. das Dienstalter hat einen Einfluss auf Lehrkräfte und ihre Kenntnisse, Einstellungen sowie Erfahrungen im Umgang mit Medien und Informationstechnologien.

6.4.2 Zusammenhang zwischen einziger Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz

Obwohl die Häufigkeiten der Statistik, die wir oben beschrieben haben, uns zu der Schlussfolgerungen führen, lassen sich die Zusammenhänge zwischen jeder Dimension medienpädagogischer Kompetenz nicht direkt durch die

⁹ Statistisch, wenn der P-Wert (Sig. Wert) von weniger als 0,05 (0,01) ist, beurteilen wir, dass der Test nicht signifikant ist, während wenn der P-Wert größer als 0,05 (0,01) ist, was bedeutet, dass der Test bei dem Niveau 0,05(0,01) signifikant ist.

Zusammenführung eine großen Anzahl von Variablen messen und herausfinden. Hinsichtlich des Forschungsziels und der -fragen dieser Dissertation (siehe Kapitel 1), wurden alle Variablen im Fragebogen, die ähnliche Inhalte der Antworten besitzen, zu den Dimensionen zusammengefasst: Erstens, „Allgemeine Medienkompetenz“; Zweitens, „Mediendidaktisches Handeln“; Drittens, „Medienerzieherisches Handeln“; Viertens, „Schulische Rahmenbedingungen“; Fünftens, „Sozialisationsbezogene Kompetenz“; Sechstens, „Lehrerbildung im Medienbereich“. Wie können wir die Zusammenhänge zwischen jeder Dimension statistisch herausfinden? Beeinflusst die technische Ausstattung den Einsatz der Medien durch die Lehrkräfte im Unterricht? Wenn Lehrer befähigt sind und mehr Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Medien haben, werden sie bessere mediendidaktisch und medienerzieherisch Handeln? Beeinflusst die Infrastruktur in der Schule die schulische Medienbildung? Um solche Fragen zu lösen, wurden zunächst Korrelations- und Regressionsanalysen mit SPSS gerechnet.

Tabelle 24: Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz

	Allgemeine Medienkompetenz	Mediendidaktisches Handeln	Medienerzieherisches Handeln	Schulische Rahmenbedingungen	Sozialisationsbezogene Kompetenz	Lehrerbildung
Allgemeine Medienkompetenz	--					
Mediendidaktisches Handeln	,297**	---				
Medienerzieherisches Handeln	,247*	,468**	---			
Schulische Rahmenbedingungen	,023	,319**	,327**	---		
Sozialisationsbezogene Kompetenz	,325**	,227**	,243**	,279**	---	
Lehrerbildung	,188	-,050	,342**	,209*	,082	---

n = 115, Pearson's r, * p < .05, ** p < .01

Quelle: vgl. Gysbers, 2008, S. 157

Tabelle 24 zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Dimensionen „Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen im Umgang mit Medien“ und der

Nutzung der digitalen Medien und Medien als Thema im Unterricht (etwas schwächer) durch die Lehrkräfte sowie dem Stellenwert der Schülerinnen und Schüler im Medienzusammenhang besteht. Statistisch lässt sich auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen medienerzieherischen Handeln und didaktischem Einsatz von Medien im Lehr- und Lernprozesse nachweisen. Die Korrelationskoeffizienten zeigen, dass diese Beziehung ($r = 0,468$) mittel ausgeprägt sind. Einen eher geringen Einfluss auf mediendidaktisches Handeln haben schulische Rahmenbedingungen, die Verfügbarkeit technischer Ausstattung sowie das schulische Klima und der Austausch im Kollegium. Auch die sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang bzw. Medienumgang der Schülerinnen und Schüler korreliert nur noch schwach ($r = 0,227$) mit der Nutzung der digitalen Medien durch die Lehrkräfte.

Aus den obigen Daten ergibt sich, wenn der Faktor „medienerzieherisches Handeln“ als abhängige Variable und die Faktoren „schulische Rahmenbedingungen“, „Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang“ und „Lehrerbildung im Medienbereich“ als unabhängige Variablen ausgewertet werden, ein Korrelationskoeffizient mit dem r -Wert = 0,327, 0,243 und 0,342 die signifikant ausgeprägt sind. Dies bedeutet, dass die Faktoren „schulische Rahmenbedingungen“, „Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang“ und „Lehrerbildung im Medienbereich“ einen positiven Einfluss auf das „medienerzieherische Handeln“ der Lehrkräfte haben. Statistisch lässt sich noch ein signifikanter Zusammenhang zwischen schulischen Rahmenbedingungen und sozialisationsbezogenen Kompetenz im Medienzusammenhang sowie Lehrerbildung in diesem Bereich nachweisen. Die Korrelationskoeffizienten zeigen aber, dass die Beziehung eher schwächer ausgeprägt ist (vgl. Breiter, Wellingb & Stopmann, 2010, S.174-176).

6.5 Schlussfolgerungen

Die oben genannten Statistiken konnten uns vor allem zu dem Schluss führen, dass Lehrer nicht über ausreichende Medienkompetenz bzw. über weniger medienpädagogische Kompetenz verfügen, als wir gedacht haben. Auf der einen Seite

haben die meisten Lehrer grundlegende Kenntnisse und positive Einstellungen im Umgang mit Medien, z.B. die Verwendung verschiedener Medienformen, Auswahl entsprechender Medienprodukte, usw.; verschiedene Medienformen wurden auch weiter und zunehmend in der Lehre und im persönlichen Leben der Lehrer integriert. Lehrer erkennen die Vorteile des Einsatzes von Medien als Hilfsmittel im Unterricht und zeigen zunehmendes Interesse daran. Als negativ konnten auf der anderen Seite zwei Hauptfaktoren analysiert werden. Der interne Faktor: den meisten Lehrern fehlen noch die medienpädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten, das medienpädagogische Handeln der Lehrer ist noch in einem spontanen Zustand. Medien werden nur unvollständig durch Lehrkräfte im Unterricht thematisiert. Sie sind noch nicht engagiert, um an der schulischen Entwicklung im Bereich „Medien und Informationstechnologien“ mitzuwirken. Der externe Faktor bedeutet hier die äußeren Bedingungen, besonders die Rahmenbedingungen der Schulen (Technische Ausstattung und Schulklima) und der Zusammenarbeit (Austausch im Kollegium in diesem Bereich), die das medienpädagogische Handeln der Lehrer sowie die Umsetzung schulischer Medienbildung beeinflusst. Die Schulen bieten keine ausreichende Unterstützung dafür, medienpädagogisches Handeln der Lehrer zu fördern. Die Schulleitungen sollten noch mehr Mittel für Infrastruktur einschließlich aller verfügbaren Lehr- und Lernmittel wie Hardware und Software aufwenden. Lehrer berücksichtigen ihre eigenen Fächer und ihren Unterricht mehr, daher bedarf es mehr Austausch im Bereich „Medien und Informationstechnologien“ zwischen Kolleginnen und Kollegen. Weiterhin wurde die Lehrerbildung in diesem Bereich noch nicht vollständig überarbeitet. Viel mehr Lehrer haben noch nicht oder nur weniger Male medienbezogene Fortbildungen besucht. Lehrer haben aber Interesse, ihre medienpädagogische Kompetenz weiter zu verbessern – dazu ist Lehrerbildung im Medienbereich in verschiedenen Phasen notwendig. Der Operationalisierung schulischer Medienbildung bzw. Förderung medienpädagogischer Kompetenz der Lehrer sollten eine höhere Bedeutung zugemessen werden. Hobbs (Hobbs, 2007) schlägt verschiedene Ansätze vor, die in formalen und in formalen sowie informellen Lernumgebungen, wie „*Self-taught, Staff development training, Curriculum-based approaches, Mentoring and partnerships, Universities coursework*“ eingesetzt werden.

Kapitel 7 Fazit

7.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die Mediennutzung der Lehrpersonen sowie der Prozess der Mediatisierung haben sich sowohl in der chinesischen und auch in der deutschen Schule in den vergangenen Jahren deutlich intensiviert und verändert. Insgesamt aber ergibt diese Forschung ein relativ einheitliches Bild für beide Länder. Lehrer in den chinesischen und deutschen Schulen verfügen einerseits über relativ reiche Grundkenntnisse und Einstellungen im Medienzusammenhang und sind sich der wichtigen Rolle und Bedeutung der Medien und der Medienbildung für die Entwicklung der Schüler bewusst. Andererseits werden Medien zunehmend durch Lehrkräfte beim Lehren und Lernen eingesetzt. Darum wünschen sich die Lehrkräfte, sich an weiteren Fortbildungsveranstaltungen im Medienbereich zu beteiligen, um ihre Medienkompetenz bzw. medienpädagogische Kompetenz zu verbessern. Elektronische Lehrmittel und Technik waren in beiden Ländern an den Schulen Chinas und Deutschlands bereits zuvor vorhanden, die Ausstattung hat sich aber auch stark verbessert. Es besteht kein signifikanter Unterschied in den technischen Bedingungen in China und Deutschland.

Die unterschiedlichen Aspekte zeigen, dass Medienbildung in der deutschen Schule und die zugehörige Lehrerbildung im Medienbereich besser und konkreter umgesetzt wurden im Vergleich mit den chinesischen Schulen. Medienbildung und Lehrerbildung in deutscher Schule wurden schon seit langem umgesetzt. Medienbildung wurde so bereits in der 1990er Jahren in der Lehrerbildung und Fortbildung eingeführt. Gegenwärtig ist in einem Teil der deutschen Bundesländer Medien als ein Pflichtfach in der Lehrerausbildung eingerichtet, während andere auch dieses Thema als ein Wahlfach in der Lehrerbildung eingeführt haben (Gysbers, 2008, S.30). Eine Studie zur Lehrerbildung im Medienzusammenhang im Jahr 2011 führt zu dem Ergebnis, dass Medienbildung in der Lehrerbildung schon relativ umfassend umgesetzt wurde (Wetterich, Burghart & Rave, 2014. S.30). Im Vergleich damit werden Ausbildung sowie die Fortbildung zur Verbesserung der Medienkompetenz der Lehrer und die Medienbildung in der chinesischen Schule noch am Anfang. Die

Umsetzung der Bildung für Medienkompetenz der Lehrer sowohl in allgemeiner als auch in beruflicher Bildung in China ist bis jetzt sporadisch. Obwohl die Bedeutung der Medienbildung bereits erkannt wurde, ist deren Umsetzung ein langfristiger Prozess, der zudem spezifische und konkrete Umsetzungsstrategien erfordert. Oft bietet die Schulleitung keine ausreichende Unterstützung dafür an, die nötig ist, um die Medienbildung in der Schule umzusetzen sowie die Medienkompetenz der Lehrer zu verbessern. Ohne ein spezielles Lehrfach oder Kurse wird Medienbildung aber nur in wenigen Lehrkursen und hier nur teilweise einbezogen. Zugleich werden Medien in der Lehrerbildung auch nicht entsprechend gefördert, keine spezielle Trainingsprogramme oder Veranstaltungen ausgerichtet.

7.2 Aktuelle Maßnahmen zur Förderung medienpädagogischer Kompetenz der Berufsschullehrer in China

Die vorher zu erarbeitenden Diskussionen und Ergebnisse gehen von der Tatsache aus, dass Medienbildung nicht nur in Deutschland und China, sondern in Europa bzw. weltweit eine zunehmend wichtige Aufgabe und Ziel der Schule geworden sind. Die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen unter Nutzung der digitalen Medien und Informationstechnologien im Zusammenhang mit einer pädagogisch verantworteten Medienbildung stellt in heutiger Medienwelt eine der zentralen Aufgaben der gegenwärtigen bzw. zukünftigen Schule dar. Lehrerbildung steht im Zusammenhang auch mit solchen Veränderungen (NRW, 2000, S.7). Die Maßnahmen zur Lehrerausbildung und -fortbildung in diesem Bereich stellen einen Schlüssel für die Umsetzung der Medienbildung in der Schule dar (Breiter, Welling & Stolpmann, 2010, S.279). Zudem muss die Lehrerfortbildung Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz der Lehrer kontinuierlich aktualisieren.

Im Vergleich mit anderen Bildungsaktivitäten handelt es sich bei der Medienbildung um ein neues pädagogisches Konzept. Medienbildung ist mehr noch als eine gesellschaftliche Praxis bzw. Summe von Aktivitäten zu kennzeichnen, welche die grundlegende Medienkompetenz des Menschen fördern. Das Ziel der Medienbildung ist es, die individuelle Entwicklung voranzutreiben. Auf eine bestimmte Schul- und Unterrichtspraxis bzw. -aktivität bezogen bedeutet Medienbildung also, dass Lehrer die verschiedenen Medienformen als Mittel im Lehr- und Lernprozess anwenden,

somit ihren Schüler die medienbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten dazu lehren. Die Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur eines Landes sowie auch das Bildungskonzept und der aktuelle Stand usw. haben direkten Einfluss auf die Umsetzung der Medienbildung. Daher wäre nicht möglich, einem Erfolgsmustermodule aus einem Land für die Entwicklung und Umsetzung der Medienerziehung universell alle Länder anzubieten. In diesem Fall muss die Medienbildung in der Lage sein, ein geeignetes Konzept bzw. Modul entsprechend den Anforderungen bzw. der Lage des eigenen Landes einzurichten. Nach der Berücksichtigung des aktuellen Standes der chinesischen Bildung und die obigen, durch die Untersuchung gesammelten Ergebnisse einige konkrete Strategien für die Förderung der schulischen Medienbildung in China als folgend zusammengefasst werden können: Zunächst sollten Lehrer insbesondere ihr Bewusstsein bezüglich der Bedeutung und Wirksamkeit der schulischen Medienbildung stärken. Lehrer sollten zu der Einsicht kommen, dass sie ihre Schüler beim Erwerb der Medienkompetenz unterstützen sollten. Zweitens muss die Lehrerbildung Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz der Lehrer kontinuierlich fördern und aktualisieren. Die Aufgabe der Lehrerfortbildung wäre, die Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer entsprechend der Medienentwicklung und der sich ständig verändernden Medienrezeption der Kinder und Jugendlichen weiter zu entwickeln und sie sozusagen auf dem Laufenden zu halten, was unbestritten ist (Schell & Warkus, 1999. S.287). Insofern sollte Medienbildung als ein Pflichtfach zusammen mit einem Wahlfach im Medienbereich auch in der Lehrerbildung eingerichtet werden. Drittens kommen die schulischen Rahmenbedingungen im Medienzusammenhang hinzu. Auf der Seite der Schule sollte die Schulleitung einerseits die technischen Bedingungen bzw. Ausstattungen für die Umsetzung schulischer Medienbildung schaffen, so unterstützen dass die Lehrer die Medien anwenden und integrieren können. Auf der anderen Seite spielt das Schulklima eine wichtige Rolle dafür, wie Medienbildung in der Praxis funktioniert. Schule und Schulleitung können Anreize entwickeln und so regulieren, dass die Lehrer, die digitale Medien einsetzen, zum medienpädagogischen Handeln motiviert sind. Konkrete Strategien wie: Entwickeln des medienbezogenen Lehrplans und Veranstaltungen für Lehrer in den Universitäten und Hochschulen, Einrichten des Ausbildungszentrum und Ausbildungseinrichtungen im Medienbereich, Sammeln der Expertengruppen für die Entwicklung der Konzepte und Lehrpläne der Vermittlung

von Medienkompetenz, Einstellen der Online-Evaluationssysteme für Lehrer Selbstbewertung und Auszeichnungssystem der Lehrer zu motivieren, Aktualisieren der elektronischen Geräte usw. sollten unter der Berücksichtigung der chinesischen Situation entwickelt werden. Da die Förderung der Medienkompetenz der Lehrer oder die Umsetzung der Medienbildung in der Schule langfristige Prozesse sein werden, erfordern diese auch die Unterstützung aus der gesamten Schulgemeinschaft.

7.3 Thesen

In dieser Arbeit wurden drei zentrale Bereiche medienpädagogischen Handelns der Lehrer untersucht, nämlich Mediendidaktik, Medienerziehung sowie Schulentwicklung im Medienzusammenhang. Zusammengefasst konnte im Ergebnis der ganzen Forschung und Untersuchung geklärt werden, dass schulische Medienbildung und hier insbesondere die Lehrerbildung im Medienbereich in Deutschland schon früher eingeführt wurden als dies in China der Fall ist. Staatliche und regionale Lehrpläne wurden bereits in der Lehrerbildung ergänzt. Im Vergleich damit steht der Gedanke daran in China noch am Anfang. Eine integrative Medienbildung wurde noch nicht bildungspolitisch gefordert. Große Unterschiede kann man jedoch nicht mehr erkennen, da zum einen die technische Ausstattung in den Schulen beider Länder relativ gut verbessert werden konnte und zum anderen die Lehrer in beiden Ländern über reiche medienbezogene Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Ein Einsatz von Medien durch Lehrkräfte im Unterricht der chinesischen Berufsschule erfolgt eher nicht. Medien werden häufig als methodische Abwechslung bzw. zur Unterstützung der Lehrer eingesetzt, oft fehlt aber noch ein didaktischer Mehrwert. Im Bereich der Medienerziehung sollten nicht nur Lehrkräfte, sondern auch die Schule und die Schulleitung noch weitere Aktivitäten zeigen sowie ein entsprechendes Bewusstsein entwickeln und dafür begeistern.

- Wie in Kapitel 6 gezeigt zeigen die Ergebnisse gesehen, keine statistischen Unterschiede zwischen Alter, Geschlecht, akademischem Hintergrund sowie Schulformen im Bereich medienpädagogischen Handelns der Lehrer.
- Zwischen medienpädagogischer Kompetenz und medienpädagogischem Handeln

der Lehrkräfte zeigen sich statistisch ein positiver Zusammenhang.

- Schulische Rahmenbedingungen beeinflussen auch die Umsetzung der Medienbildung und das medienpädagogische Handeln der Lehrkräfte.
- Die Verfügbarkeit der technischen Ausstattung bzw. die Quantität und Qualität der Medienausstattung bzw. IT-Infrastruktur spielen eine bedeutende Rolle für den Einsatz von Medien und Informationstechnologien durch die Lehrkräfte.
- Der Austausch zwischen den Personen im Kollegium führt auch dazu, dass sich die Lehrkräfte für ihr medienernerzieherisches und -didaktisches Handeln zu begeistern.

Insgesamt wurde diese Forschung erfolgreich geschafft und die gehobenen Daten bzw. Ergebnisse sind im systematischen Sinne wirksam.

7.4 Kritik am eigenen Vorgehen

7.4.1 Outcome dieser Arbeit

Für den Bereich <Medienkompetenz der Lehrer in der Berufsschule> liegen bisher in China kaum systematische Untersuchungen bzw. Studien vor. Mit dieser Arbeit wurde ein Beitrag zu beidem, der theoretischen und der empirischen Fundierung der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrkräften in chinesischer Berufsschule, geleistet.

Im Jahr 2011 wurde diese Arbeit angefangen, nach 4 Jahren wurde diese abgeschlossen. Zuerst wurden die Forschungsergebnisse zur Medienbildung und Medienkompetenz und den darauf bezogenen Theorien in China und Deutschland sowie andere Länder wie den USA sortiert und die Notwendigkeit und Bedeutung der Untersuchung für Lehrkräfte erläutert. Zweites hat die Autorin die wissenschaftliche Forschungsmethode entwickelt. Aufgrund der Unterschiede in Bildung und Kultur zwischen China und Deutschland sind auch die wissenschaftlichen Methoden, die als geeignet für diese Forschung oder Untersuchung angesehen werden, unterschiedlich.

Die Forschungsmethode, die ich bei meinem Masterstudium in China gelernt habe, war für eine Doktorarbeit nicht ausreichend. Insofern war es erforderlich, die wissenschaftliche Forschungsmethodik zu vertiefen. Als Theorienergänzung wurde drittens auch die schulische Medienbildung und Medienkompetenz der Lehrer sowie verbundene Lehrerbildung in Deutschland analysiert und zusammengefasst, einschließlich der Dimension der technischen Ausstattung in der Schule, Kenntnissen und Einstellungen sowie Erfahrungen der Lehrer, dem Medieneinsatz im Unterricht, dem Medienumgang der Schüler, der Lehrerbildung im Medienzusammenhang usw.. Viertens wurden wie in Kapitel 5 erläutert eine schriftlicher Fragebogen und ein leitfadengestütztes Interview als Forschungsmethodik verwendet. Um den Fragebogen wissenschaftlich und praktisch durchführbar sicherzustellen wurde diese Fragebogen mit dem Titel „Media Literacy of teachers in vocational school in China“ erarbeitet und basiert auf bereits vorangehend im Rahmen anderer Untersuchungen und Forschungen in beiden Ländern, China und Deutschland, implementierten Fragebögen. Mit einer hohen Rücklaufquote wurden die Kopien erfolgreich zurückgerufen. Fünftens hat die Autorin SPSS als ein neues Analyse-Tool umfassend kennengelernt und zur Anwendung gebracht. Die gesammelten Daten wurden damit erfolgreich analysiert. Als Ergänzung wurden nach der Durchführung der Fragebogenstudie 6 Lehrerinnen bzw. Lehrer aus verschiedenen Berufsschulen in China interviewt, wobei auch einzelne von ihnen beim Unterrichten beobachtet wurden. Schließlich wurden einige Empfehlungen zur Verbesserung der Medienbildung für Lehrer in der chinesischen Berufsschule angesichts einer kurz Vergleich zwischen Medienbildung in China und Deutschland vorgebracht.

7.4.2 Beschränkungen der Arbeit

Die hier präsentierte Arbeit weist jedoch noch einige Beschränkungen auf, die in dieser Forschung bzw. Untersuchung berücksichtigt werden sollte. So wurde die schriftliche Befragung fünf Mal bzw. in fünf unterschiedlichen Gruppen ungleichzeitig durchgeführt, was zu einer Ungenauigkeit hinsichtlich der Vergleichbarkeit der sowie eventuellen Fehlern auch für die spätere Datenverarbeitung führen könnte.

Weiterhin wurden ohne entsprechende eigene Datenerhebung Annahmen zur Nutzung

und Situation von Medien wie empirische Untersuchung bzw. Fragebogen und Interview und Lehrerbildung in Deutschland zusammengestellt und sind in der Dokumentation enthalten. Aufgrund dieser Einschränkung konnte systematisch kein vertiefter datenbasierter Vergleich zwischen den zwei Ländern durchgeführt werden.

Diese Forschung wurde von China Scholarship Council (CSC) für einen Zeitraum von vier Jahren unterstützt. Mehr Zeit bzw. Forschung wird jedoch benötigt dafür, einen praktischen Lehrplan für die Verbesserung medienpädagogischer Kompetenz der Lehrkräfte in der chinesischen Berufsschulen zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. Diese Aufgabe wird erst im nächsten Schritte geplant.

Eine weitere wichtige Problematik für die Autorin selbst ist die Sprache. So wurde ein Teil der Forschung in China durchgeführt, die Arbeit aber in deutscher Sprache verfasst. Da dies nicht die Muttersprache der Autorin ist bereitet diese sprachliche Beschränkung viele Schwierigkeiten und Probleme beim Schreiben der Dissertation insofern als dass es oft an einer geeigneten wissenschaftlichen Formulierung fehlte.

7.4.3 Nächste Schritte für die weitere Arbeit und Forschung

Unter Hinweis auf die bisherige Untersuchung bzw. Arbeit und die oben genannten Beschränkungen dieser Arbeit werden weitere Bemühungen zur Forschung benötigt. Zum einen wird es erforderlich sein, zu versuchen, eine vertiefte Untersuchung in einem größeren Kontext durchführen zu können. Eine bzw. mehrere größere Stichproben sollten zum einen in einem breiteren Rahmen in China erhoben und untersucht werden. Wenn es möglich wäre, sollten auch die nicht so gut entwickelten Städte untersucht werden. Angesichts der rasanten Entwicklung heutiger „Neuer Medien“ wird versucht, zu forschen, wobei diese Neuen Medien im Unterricht einzusetzen bzw. die nötige Kompetenzen und Qualifikationen für Lehrkräfte in der chinesischen Berufsschule zu analysieren sind. Auch deswegen wird es erforderlich sein, zu versuchen, eine vertiefte Untersuchung in einem größeren Kontext durchzuführen. Demgemäß werden entsprechende Lehrpläne und Aus- bzw. Fortbildung im Kontext der Nutzung von Medien für Lehrkräfte in der Berufsschule entwickelt und gefördert, die dann zu analysieren sind. Eine praktische Lehrplanung für die Erhöhung und Verbesserung medienpädagogischer Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrern in der Berufsschulen in China sollte in Bezug auf die hier

erhobenen Daten bzw. der Untersuchungsergebnisse erfolgen. Zum anderen sollte ein wirksames Bewertungssystem (Indikatoren) entwickelt werden, damit die Umsetzung des Lehrplans beurteilt und weitere bestehende Probleme gefunden werden können. Die Verbesserung des Lehrplans wird auch anhand der praktischen Situationen erfolgen müssen.

8. Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

1. Albrecht, R. (2004). E-Teaching-Kompetenz aus hochschuldidaktischer Perspektive. Die systematische Förderung von E-Teaching-Kompetenzen durch Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Katja Bett, Joachim Wedekind, Peter Zentel (Hrsg.). Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann Münster.
2. Aufenanger, S. Medienkompetenz und Medienbildung. Online verfügbar unter: http://ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben_altbis05/aufenanger.pdf (22.05.2014)
3. Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, u.a. (Hrsg.) (1999). Handbuch Medien: Medienkompetenz / Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
4. Aufenanger, S. (2001). Den Medien Raum geben im Unterricht. In: Stefan Aufenanger & Ulrike Six (Hrsg.). Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
5. Baacke, D. (1973), Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.
6. Baacke, D. (1998). Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Online verfügbar unter (letzter Zugriff: 06.03. 2013): http://www produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_operationalisierung.shtml
7. Baker, F. W. (2012). Media literacy in the K-12 classroom. International Society for Technology in Education (ISTE). EUGENE, OREGON. Washington, DC.
8. Barsch, A. (2002). Medienerziehung. In: Gebhard Rusch (Hrsg.) (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
9. Bartsch, P.D. (1999). Aufgaben der Lehrerfortbildung bei der Vermittlung von Medienkompetenz. In: Schell, F., Stolzenburg, E. & Theunert, H. (Hrsg.) (1999). Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag, München.

10. Beraterkreis für Schulrechner. Votum 2013. Empfehlung zur IT-Ausstattung von Schulen. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), München. Online verfügbar unter (letzter Zugriff: 29.05.2015):
https://www.mebis.bayern.de/wp-content/uploads/2012/10/Votum_2013.pdf
11. B.I.G.-Teilprojekt <Neue Medien und Lehramtsstudium>. In: Gerhard Tulodziecki & Sigrid Blömeke (Hrsg.) (1997). Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Tagungsdokumentation. Anhang 1. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
12. BITKOM (Hrsg.)(2011). Schule 2.0 - Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht. Online unter (letzter Zugriff: 02.12.2014):
http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf
13. BITKOM (Hrsg.)(2014a). Digitale Schule - vernetztes Lernen. Online unter:
http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Charts_PK_Digitale_Schule_07_05_2014.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2015).
14. BITKOM (Hrsg.)(2014b). IT-Strategie – Digitaler Agenda für Deutschland. Deutschland zum Digitalen Wachstumsland entwickeln. Online unter: http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_IT-Strategie.pdf (letzter Zugriff: 30.05.2015)
15. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). (1995). Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 44). Bonn: BLK. Online verfügbar unter:
<http://www.blk-bonn.de/papers/heft44.pdf> (letzter Zugriff: 01.10.2013)
16. Blömeke, S. (2000). Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: Kopaed.
17. Blömeke, S. (2001). Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In: Bachmair, Ben/ Spanhel, Dieter/ De Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen: Leske + Budrich. Online verfügbar unter:
https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsätze/Jahrbuch_Medienpädagogik_Manuskript.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2014)
18. Blömeke, S. (2003a). Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. Online verfügbar unter www.medienpaed.com (letzter Zugriff: 01.12.2013)
19. Blömeke, S. (2003b). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der

- Lehrerbildung/Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/De Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 231-244.
20. bpb (2010). Informationen zur politischen Bildung: Massenmedien. 2010. Online verfügbar unter:
https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.bpb.de%2Fsystem%2Ffiles%2Fpdf%2F9H7ERR.pdf&ei=0pg2VaGJFMjraPHmgLgN&usg=AFQjCNGGc_5xQzuCO6RIMz-_3crfnph7AQ&bv m=bv.91071109,d.ZGU&cad=rjt (letzter Zugriff: 01.10.2013).
21. Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B.E. (2010). Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 64. LfM: VISTAS, Berlin.
22. Buckingham, D. (2001). Media education: a global strategy for development. A policy paper prepared for UNESCO, sector of communication and information. Online verfügbar unter:
https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/buckingham_media-education/buckingham_media-education.pdf (letzter Zugriff 03.09.2012).
23. Buckingham, D. (2003). Media education: literacy, learning and contemporary culture. Polity Press. Malden, USA.
24. Buckingham, D. (2006). Is There a Digital Generation? In: David Buckingham (2006). Digital Generations: Children, Young People, and New Media. Mahwah, N.J.
25. Buckingham, D. (2007). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture, Cambridge, Polity Press.
26. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014). eQualifikation 2014-Lernen und Beruf digital verbinden. Projektband des Förderbereiches „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“. Online verfügbar unter: (letzter Zugriff: 17.02.2015) http://www.bmbf.de/pub/eQualifikation_2014_bf.pdf
27. Catts, R. & Lau, J. (2008). Towards information literacy indicators. UNESCO: Paris, 2008.
28. CASS (Chinese Academy of Social Sciences) (2007). Chinese vocational education and training – development and challenge. Report from the CASS. S. 21. Online verfügbar

- unter: www.cass.cn; (letzter Zugriff: 21.04.2013). [Chinesisch]
29. Chen (2005). Die Fachdidaktik Elektrotechnik in der chinesischen Lehrerausbildung für berufliche Schulen vor dem Hintergrund der schnellen technologischen Entwicklung. Paderborn: Josef Rützel, Eusl-Verlagsgesellschaft GmbH.
 30. Chen, J.R. (2012). A Comparative Analysis of Vocational Education and Training System in Sweden and China, S.20. Online verfügbar unter (letzter Zugriff: 03.03.2013): <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2797104&fileId=2797128>.
 31. China's Human Resources (2010). Information Office of the State Council. The People's Republic of China. Beijing. Online verfügbar unter: www.scio.gov.cn; (letzter Zugriff: 03.05.2013). [Chinesisch].
 32. Chinesisches Bildungsministerium (2012). Aufbau einer modernen chinesischen Bildungssystem: neue Erfahrungen, neue Beginn, neu Strategien. Dritten internationalen Bericht von der beruflichen Bildung. Chinese vocational and technical education. Online verfügbar unter: www.cnki.net; (letzter Zugriff: 29.04.2013). [Chinesisch].
 33. CNNIC. (2011) Report of survey on Internet use of teenager in China. China Internet Network Information Center (CNNIC). Online verfügbar unter: <http://www.cnnic.cn>; (letzter Zugriff: 01.08.2013). [Chinesisch].
 34. Council of the European Union (2007). Report on the results of the public consultation on media literacy. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/report_on_ml_2007.pdf (Letzter Zugriff: 05.2013).
 35. Cooke, F. (2005). Vocational and enterprise training in China: Policy, practice and prospects. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 10(1), S. 28-30. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354786042000309062#.U1o2nF7LfnI>; (letzter Zugriff: 25.04.2014).
 36. De Abreu, B. S. (2011): *Media literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
 37. Feng, L.C. & Deng, H.P. (2014) New Trend of Development of Media Literacy Education in China. *Journal of Guangzhou Open University*. Online verfügbar unter: www.cnki.com (letzter Zugriff: 14.09.2013). [Chinesisch].
 38. Frindte, W. & Köhler, T. (1999): *Kommunikation im Internet*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

39. Frindte W., Köhler, T., Suckfüll, M., Stauche, H., Friedmann, F., & Liebermann, J. (2001).
Theorienahe Konzeption eines Evaluationsdesigns für komplexe internetbasierte Lehr-
und Lernszenarien. In: Frindte W., Köhler, T., Marquet, P. & Nissen, E. (Herg.) (2001).
Internet-based teaching and learning (IN-TELE) 99. Europäischer Verlag
der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
40. Fromme, J. (2001): Pädagogische Implikationen der Mediennutzung von Kindern. In
Martin K. W. Scheer (Hrsg.)(2001), Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung:
interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
41. Fu, Y.Q. (2011). My humble opinion on media literacy of rural teachers in northwest
China/A case study of Turpan Toksun. Southwest University. Online verfügbar unter:
www.cnki.net (Letzters Zugriff: 07.04.2014). [Chinesisch].
42. Gao, L.L. (2011). International standard classification of education and the
enlightenment to china. Online verfügbar unter: www.cnki.net; Letzter Zugriff:
23.04.2014. [Chinesisch].
43. Gapski, H. (2001). Medienkompetenz. Eine Bestandaufnahme und Vorüberlegung zu
einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
44. Gapski, H. (2006). Medienkompetenz messen? Eine Annäherung über verwandte
Kompetenzfelder. In H. Gapski (Hrsg.), Medienkompetenz messen? Verfahren und
Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. München, kopaed.
45. Gertzke, A., Stolte, M., Brinkschröder, C. (2006): LarnLab Note Power On Power Off
= Medienkompetenz? Online verfügbar unter:
[http://groups.uni-paderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7_files/9_Medien
edienkompetenz.pdf](http://groups.uni-paderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7_files/9_Medien%20medienkompetenz.pdf) (letzter Zugriff: 09.09.2014).
47. Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.)(2002). Medienkompetenz – Voraussetzungen,
Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag Weinheim und München.
48. Goderbauer-Marchner, G.(2011). Medien verstehen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
GmbH.
49. Götz, M. (2007), Jugend: Das Phantom beschreiben-Erlebnisorientierung, Stile, Szenen
und Kombirausch. In Maya Götz, Alexandra Durner (Hrsg.) Journalismus mit
Jugendlichen für Jugendliche – Politische Medienbildung in der Schule. S. 25. München:
Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI).

50. Götz, M. & Durner, A. (Hrsg.)(2007), Journalismus mit Jugendlichen für Jugendliche -Politische Medienbildung in der Schule. Internationales Zentralinstitut für das Jugend-und Bildungsfernsehen (IZI), München.
51. Grunddaten Jugend und Medien 2012: Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland. München :Internationales Zentralinstitut für das Jugend-und Bildungsfernsehen (IZI). Online verfügbar unter:
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/GrunddatenJugend_Medien_2012.pdf;
 (letzter Zugriff : 10.2013).
52. Gui, J.S. (2004). The construction of chinese vocational education system. Journal: Forum on Contemporary Education. Online verfügbar unter: www.cnki.net; (letzter Zugriff: 22.09.2013). [Chinesisch].
53. Guo, Z.Y & Lamb, S.(2010). International comparisons of China's technical and vocational education and training system. Publisher: Springer, S.20. Online verfügbar unter: <http://slub.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=603149>; (letzter Zugriff: 22.04.2014).
54. Gysbers, A. (2008). Lehrer-Medien-Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Schriftenreihe der NLM, Band 22. Hannover, Niedersächsische Landesmedienanstalt (NLM).
55. Han, X.L. (2013) Study on the Present Situation and the Strategies of the Teacher's Profession Construction in Secondary Vocational School. Online verfügbar unter: www.cnki.com (letzter Zugriff: 06.2014).
56. Hao, Y. (2010). China's vocational education and training: the next key target of education promotion. EAI Background Brief No.516
57. Heidenreich, S. (2008) Pädagogische Anforderungen an das Lernhandeln im E-Learning –Dimensionen von Selbstlernkompetenz. Ein Modell aktiver Lernhandlungen im E-Learning und deren Förderung durch die Integration individueller Lernkonzepte. Dissertation an der TU Dresden
58. Herzig, B. (1997). Ergebnisse der Arbeitsgruppen: Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft. In: Gerhard Tulodziecki & Sigrid Blömeke (Hrsg.) (1997). Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Tagungsdokumentation. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
59. Herzig, B. (2004). Medienpädagogische Kompetenz. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold,

- Gerhard Tulodziecki, Johannes Wildt (Hrsg.) (2004). Handbuch Lehrerbildung. Westermann, Julius Klinkhardt. S.578-594.
60. Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Elemente professioneller Lehrerbildung. In: Werner Sesink, Michael Kerres, Heinz Moser (Hrsg.) (2007). Jahrbuch Medienpädagogik 6/Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 283-297. www.vs-verlag.de
61. Herzig, B. & Grafe, S. (2007). Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Deutsche Telekom AG, Hrsg.HISTO-digitalE: Befragung “Medienpädagogische Kompetenz”, Projekt gefördert vom ZLS im 2015. Online verfügbar unter:
<http://home.uni-leipzig.de/histodigitale/medienpaed-kompetenz/> (letzter Zugriff: 28.04.2015).
62. Hoffmann, B. (2003). Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
63. Hobbs, R. (1996). Media literacy and the 'Big Tent'. Verfügbar unter:
<http://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-and-big-tent> (letzter Zugriff: 12.05.2013).
64. Hobbs, R. (2007). Approaches to instruction and teacher education in media literacy. Research paper prepared for the UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy, Doha.
65. Hobbs, R. & Xu, W. (2008). Teaching and Training of Media Literacy. Online verfügbar unter:<http://www.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?filename=DXYP200801014&dbcode=CJFQ&dbname=CJFD2008&v=> (letzter Zugriff: 08.06.2013). [Chinesisch].
66. Hu L.L, Wang J.Q. (2007). Advancement and Imperfection of Media Literacy Research in Mainland China. Journal Of Hebei University (Philosophy and Social Science. Vol. 32 No.1, Feb.. [Chinesisch].
67. Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Springer-Verlag Berlin Heideberg.
68. Hüther, J. (2005). Neue Medien. In: Hüther & Schorb (Hrsg.)(2005). Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopead.
69. Institut für Demoskopie Allensbach [IfD]. (2013). Digitale Medien im Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. Online verfügbar unter:

- http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf (letzter Zugriff: 28.05.2015).
70. ISCED (1997, 2011). International Standard Classification of Education; Online verfügbar unter:
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>; (letzter Zugriff: 03.06.2013). [Englisch und Chinesisch].
71. Jiang, J. (2005). The research about the construction of china's vocational and technical education system. Post-doctor Paper. China academic journal electronic publishing house. Online verfügbar unter: www.cnki.net; (letzter Zugriff: 25.04.2014). [Chinesisch].
72. JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf>; (letzter Zugriff: 02.2012).
73. JIM 2012. Jugend, Information, (Multi-)Medien: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Online verfügbar unter:
http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (letzter Zugriff: 10.2013).
74. Jolls (2008). Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Part I: Theory. CML MediaLit Kit™. Edition 2 Online verfügbar unter: www.medialit.org/medialitkit (letzter Zugriff: 10.2013).
75. Kammerl, R. & Ostermann, S. (2010). Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein, Hamburg.
76. Kammerl, R. & Mayrberger, K. (2011). Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata. Beiträge zur Lehrerbildung, 29 (2). Online verfügbar unter:
<http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2011/2/172> (letzter Zugriff: 03.02.2014).
77. Klimsa, P. (1993). Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Deutscher Studien Verlag. Weinheim.
78. KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 16.12.2004. Online verfügbar unter:

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2014).
79. KMK (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medi enbildung.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2014).
80. Köhler, T. & Neumann, J. (Hg.) (2013): Das Online-Berichtsheft —Stärkung der Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung durch Web 2.0. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
81. Lange, A. & Lüscher, K. (1998): Kinder und ihre Medienökologie. Eine Zwischenbilanz der Forschung unter besonderer Berücksichtigung der Leitmediums Fernsehen. München.
82. Lauffer, J. & Volkmer, I. (Hrsg.). (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen.
83. Lehrer/-Innen und Medien 2003, Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Mpfs. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf>; (letzter Zugriff: 10.2013).
84. Learning for Jobs (2010). OECD Reviews of Vocational Education and Training – Options for China. Online verfügbar unter:
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45486493.pdf>; (letzter Zugriff: 20.04.2014).
85. Leitfaden Portfolio: Medienkompetenz. (2010). 2. erweiterte Auflage. Medienberatung Niedersachsen. Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS). Online verfügbar unter:
http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/materialien_verleih/nils_publicationen/m edienberatung/web_portfolio2010.pdf. (letzter Zugriff: 02.06.2015).
86. Li, C.Y. (2013). A study on media literacy of teachers from the University of Electronic Science and Technology of China. Online verfügbar unter: www.cnki.net (letztes Zugriff: 23.10.2013). [Chinesisch].
87. Liang, Y. (2012). The problem research of secondary vocational education teacher training from teachers' perspective. Verlag: East China Normal University. Online verfü gbar unter: www.cnki.com (letzter Zugriff: 03.2014). [Chinesisch].

88. Liu, K., Stith, A.L. & Liu, L. (2012). Tertiary education at a glance: China. Publisher: Springer. S. 15-20. Online verfügbar unter:
<http://slub.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=974136> ; (letzter Zugriff: 22.04.2014).
89. Liu, J.C. (2012). Research on Contemporary Media Literacy Education. Normal University of Northeast. China.
90. Liu, J.Z. (2008). Medienkompetenz der Lehrer im Gebiet `ideologische und politische Theorie. Journal of Jiangsu Vocational and Technical Institute of Economics and Commerce. Online verfügbar unter : www.cnki.com. (letztes Zugriff: 03.07.2014). [Chinesisch].
91. Liu, H.Y. (2010). Medienbildung der Lehrer. In: Peng, S.J. & Wang, T.D. (2010). Bericht zur Medienkompetenz der Lehrer in China. Verlag der internationalen Kommunikation, Beijing. [Chinesisch].
92. Liu, W.G. (2005). Chinese Media Literacy in Local Vision. University of Suzhou. Online verfügbar unter: www.cnki.com. (letztes Zugriff: 13.05.2013). [Chinesisch].
93. Lu, Y. (2010). Media Literacy: Conception, Cognition and Participation. Education and Social Science Press, Peking. [Chinesisch].
94. Lundgren, U. (2014). Towards a european network for media literacy. A nordic perspective on challenges in a global society. In: Belinha S. De Abreu and Paul Mihailidis (2014): Media literacy education in action. Theoretical and pedagogical perspectives. Newyork: Routledge.
95. Ma, J.F.(2007), Vocational Education. Shanghai: East China normal university press,(S.49-50). [Chinesisch].
96. Martin K. W. Scheer (Hrsg.)(2001), Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung: interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
97. Marci-Boehncke, G. & Rath Matthias (2007), Jugend-Werte-Medien: Die Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
98. Massenkommunikation 2010: Mediennutzung im Intermediavergleich. Online verfügbar unter:http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/11-2010_Ridder.pdf; (letzter Zugriff: 12.11.2013).
99. Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In: Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H., Niesyto, H. & Grell, P. (Hrsg.) (2012). Jahrbuch Medienpädagogik 9. Springer VS, Wiesbaden.

100. Merkt, M. & Schulmeister, R. (2004). Die Entwicklung von Medienkompetenz unter dem Aspekt der Professionalisierung von Hochschullehrenden. In: Katja Bett, Joachim Wedekind, Peter Zentel (Hrsg.). Medienkompetenz für die Hochschullehre. Waxmann Münster.
101. Meyen, M. (2005). Massenmedien. In: Jürgen Hüther /Bernd Schorb (Hrsg.) (2005). Grundbegriffe Medienpädagogik, München, kopaed.
102. MediaLit KIT (2008). Literacy for 21st century. On overview & orientation guide to media literacy education. Edition 2. Center for Media Literacy / www.medialit.org
Ministry of Education of the People` Republic of China (2014). Online verfügbar unter: <http://www.moe.edu.cn> und <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201309/156899.html>; (letzter Zugriff: 25.04.2014).
103. Moll, S. (2001). Das Portfolio: Medien.Lehrerbildung. Münster, Franz-Hitze-Haus. Online Verfügbar unter: http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/d6006/folienhandout_moll.pdf (letzter Zugriff: 25.08.2014).
104. Moser, H. (2010). Schule 2.0/Medienkompetenz für den Unterricht. Köln: Carl Link.MSWWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: http://www.zfsl.nrw.de/Konzepte/Portfolio_Medien_Lehrerausbildung/medienpaedagogischeKompetenz/index.html (letzter Zugriff: 22.03.2014).
105. Neue Medien. Von Magdalena Knoll, Klasse 4A. Online Verfügbar unter: http://schulen.eduhi.at/hs1gallneukirchen/09_10/FacharbeitDeutsch/FacharbeitNeueMedien.pdf (letzter Zugriff: 11.01.2015).
106. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg), (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst-Gestaltendes Werken-Textiles Gestalten. Hannover. NRW (2000). Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung / Rahmenkonzept. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9032, Materialien Lehrerausbildung. Herausgegeben von Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
107. OECD (2005). The Definition and selection of key competencies. Executive summary. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (letzter Zugriff:

- 12.03.2013).
108. Ouyang Y.L. & Dai C.T. (2004). On constructing our modern vocational education system. Vocational and technical education. Education Science, No.1, Vol.25. [Chinesisch].
109. Potter, J.W. (1998): Media literacy. Thousand Oaks u.a.: SAGE.
110. Potter, J.W. (2004). Theory of media literacy: A cognitive approach, Thoasand Oaks, CA: Sage.
111. Potter, J.W. (2010). The state of media literacy. 2010 Broadcast Education Association. Journal of Broadcasting & Electronic Media 54(4).
112. P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Learning. (2015) Online verfügbar unter:
http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf (letztes Zugriff: 08. 05.2015).
113. Qin, Y. (2008). Ein Untersuchung zur Entwicklung der Unterrichtsmedien und Medienkompetenz der Lehrer. Journal of Legal System and Society. Online verfügbar unter: www.ckni.com (letztes Zugriff: 22.03.2014). [Chinesisch].
114. Report of development and employment of the students in secondary vocational schools in China 2012 (2013). Beijing: Foreign language teaching and research press. [Chinesisch].
115. Röcker, T. (2007). „Deutschland-Österreich 0:1“. In: Marci-Boehncke, G. & Rath Matthias (2007), Jugend-Werte-Medien: Die Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
116. Sander, U., Friederike von Gross, Hugger, Kai-Uwe (2008) (Hrsg.). Handbuch Medienpädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
117. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Rahmenplan für die Medienerziehung in der Grundschule. Online verfügbar unter:
http://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/me_nm_rahmenplan_gs.pdf (letztes Zugriff: 12.05.2013).
118. Schell, F. & Warkus, H. (1999). Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer: Schulische Bedingungen und Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Schell, F., Stolzenburg, E. & Theunert, H. (Hrsg.) (1999). Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag, München.
119. Schiefner-Rohs, M. (2012). Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In: R. Schulz- Zander, R., B. Eickelmann, H. Moser, H.

- Niesyto & P. Grell (Hrsg.)(2012), Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S.359-387.
120. Schnarr, A., Sun, Y. & Gleißner, K. (2008). Vocational Education and Training and the Labour Market – a Comparative Analysis of China and Germany. In WEnt-Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, Bonn. Online verfügbar unter:http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/VETandLabourMarket.pdf (letzter Zugriff: 26.09.2014).
121. Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hrsg.) (2005). Grundbegriffe Medienpädagogik, München, kopaed
122. Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent Medienbildung statt Medienkompetenz? Online verfügbar unter:
http://www.paedml.eu/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/schorb_gebildet/schorb_gebildet.pdf (letzter Zugriff: 06.11. 2013).
123. Siller, F.(2007). Medienpädagogische Handlungskompetenzen. Problemorientierung und Kompetenzerwerb beim Lernen mit neuen Medien. Online verfügbar unter:
<http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/1425/pdf/diss.pdf> (letzter Zugriff: 25.02.2014).
124. Simon, E. (Hrsg.) (2003). Medienkompetenz/Wie lehrt und lernt man Medienkompetenz? BibSpider, Berlin.
125. Simmons, V. & Polgar, S. (2006). TVET in China: Australian consultant's case studies: Report to the International Finance Corporation. Melbourne, VIC: Chisholm TAFE. P. 15. Online verfügbar unter: <http://www.voced.edu.au/content/ngv838>; (letzter Zugriff: 03.04.2014).
126. Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? Online verfügbar unter:
http://lmz-productive.pluspunktosting.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/spanhel_medienkompetenz/spanhel_medienkompetenz.pdf (letzter Zugriff: 12.08. 2013).
127. Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, Christine W. (2010). Medienpädagogik/Ein Studienbuch zur Einführung. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

128. Tan, Q.Y., Xiang, Q., Zhang, J.Y., Teng, L.Y, & Yao,J.L. (2012). Media literacy Education in Mainland China: A Historical Overview. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 2, No.4. August.
129. Tong, Q.Y. (2002), *Beyond the media - Uncover the veil of media*. Beijing: China Radio and Television Press. [Chinesisch].
130. Treumann, K.P., Meister, D.M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz/Bielefelder Medienkompetenzmodell*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
131. Tulodziecki, G. (1997a). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. 3. Auflage. Klinkhardt.
132. Tulodziecki, G. (1997b). *Erziehung und Bildung im Medienzusammenhang*. In: Joachim von Gottberg, Lothar Mikos, Dieter Wiedemann (Hrsg.) (1997) *Kinder an die Fernbedienung: Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen*. Berlin: VISTAS.
133. Tulodziecki, G. (1997c). *Neue Medien und Lehrerbildung. Überlegung zum medienpädagogischen Rahmen für die Arbeitsgruppen*. In: Gerhard Tulodziecki & Sigrid Blömeke (Hrsg.) (1997). *Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung*. Tagungsdokumentation. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
134. Tulodziecki, G. (1998) *Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe*. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in: *Pädagogische Rundschau* 52 (1998) 6. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1482/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz_D_A.pdf (letzter Zugriff: 11.08. 2012).
135. Tulodziecki, G. (1999). *Kompetenzen, die Studierende der Lehramter während der universitären Ausbildung erwerben sollten*. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: Kopaed.
136. Tulodziecki, G., Ulrike Six u.a. (2000). *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Schriftenreihe Medienforschung der LfR, Band 36. lfr: Leske + Budrich, Opladen.
137. Tulodziecki, G. (2001a), *Medienpädagogik in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung*. In M.K. W. Schweer (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung*:

- interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis (S.187-205) Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
138. Tulodziecki, G. (2011b). Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Medienkompetenz“ des BLK-Modellversuchsprogramms, SEMIK. Online verfügbar unter: http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo_vortrag.pdf (letztes Zugriff: 08.2013).
139. Tulodziecki, G. (2005). Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: www.medienpaed.com05-1/tulodziecki05-1.pdf; (letzter Zugriff: 08.2013).
140. Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Veerlag: Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
141. Tulodziecki, G. (2012) Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H., Niesyto, H. & Grell, P. (Hrsg.) (2012). Jahrbuch Medienpädagogik 9. Springer VS, Wiesbaden.
142. Tulodziecki, G. (2014). Digitale Medien als Mittel und Inhalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Vortrag im Rahmen der Impulstagung an der PHZ Schwyz: ICT in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online verfügbar unter: <http://www2.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/tulodziecki/Schwyz.pdf> (letzter Zugriff: 02.04.2015).
143. Wagner, W. R. Standards für Medienbildung und Kompetenzdimensionen – Impulsreferat. Online verfügbar unter: http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal/html/jahrestagungen/pdf_bevensen/impuls_wagner_standards_medienbildung_und_kompetenzdimensionen.pdf (letzter Zugriff: 17.02.2015).
144. Wand, D.W. (2009). China vocational education and training system. Online verfügbar unter: www.news.china.com.cn; Letzter Zugriff: 17.04.2013. [Chinesisch].
145. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, Chi-Kim. (2011). Media and Information Literacy. Curriculum for teachers. UNESCO, Paris. Online verfügbar unter: <http://alfamedia.wdfiles.com/local--files/grupos-1-y-2/192971e.pdf> <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/introduction/> (letzter Zugriff: 09.2014).

146. Wijnen, C.W (2008). Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. kopaed, München.
147. Xu, W. (2009). Opportunities and Challenges for Media Education in Mainland China. In: Chi-Kim Cheung (Editor). Media Education in Asia. Springer, New York.
148. Yang, W.J. (2012). On teacher forstering and training models in China vocational education. Northwest A&F University, China. Verfügbar unter: www.cnki.com (letztes Zugriff: 03.2015). [Chinesisch].
149. Ye, L.Q. (1997). Vocational Education. Educational Press, Fujian, China. [Chinesisch].
150. Yuan, N. (2009). Investigation and Study on Media Literacy of Teachers in Elementary and Middle Schools. University of Suzhou. Online verfügbar unter: www.cnki.net (letztes Zugriff: 23.10.2013). [Chinesisch].
151. Yuan, N. (2013). Medienumgang der Schüler in der Mittelschulen. Online verfügbar unter: <http://medialit.banzhu.co/article/medialit-7-554853.html>; (letzter Zugriff: 11.2013). [Chinesisch].
152. Zhang, X.L & Deng, X.H. (2009). Medienkompetenz der Schüler in der Berufsschule. Journal of Jiangxi youth vocational college. Vol.19, No.4. [Chinesisch].
153. Zheng, X.Y. (2010). Study on teacher professionalization in vocational education. Verlag: Tianjin University. Online verfügbar unter: www.cnki.com (letzter Zugriff: 03.2014). [Chinesisch].

8.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

8.2.1 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: METHODISCHE ÜBERLEGUNG UND FORSCHUNGSDESIGN DIESER ARBEIT	16
ABBILDUNG 2: ÜBERBLICK ÜBER DIE AUSLEGUNG MEDIENPÄDAGOGISCHER FACHBEGRIFFE.....	32
ABBILDUNG 3: DIMENSIONEN DER MEDIENKOMPETENZ	39
ABBILDUNG 4: AUSPRÄGUNGEN ZUR DEFINITION UND DISKURS DER MEDIENKOMPETENZ NACH PÖTTIGER & AUFENANGER.....	41
ABBILDUNG 5: DIGITALE AGENDA FÜR DEUTSCHE SCHULE	45
ABBILDUNG 6: MODELL ZUR SCHULISCHEN VERMITTLUNG VON MEDIENKOMPETENZ.....	46
ABBILDUNG 7: TECHNISCHE AUSSTATTUNG AN DEUTSCHEN SCHULEN (LEHRERBEFRAGUNG).....	49
ABBILDUNG 8: AUSSTATTUNG NACH SCHULARTEN (LEHRERBEFRAGUNG).....	49
ABBILDUNG 9: VERGLEICH DER HÄUFIGKEITEN DIE LEHRERINNEN UND LEHRER NUTZEN DEN COMPUTER ZUR UNTERRICHTSVORBEREITUNG IM JAHRE 2014 UND 2011.....	52
ABBILDUNG 10: NUTZUNG DER DIGITALEN MEDIEN DURCH LEHRKRÄFTE IM UNTERRICHT	53
ABBILDUNG 11: PROBLEME BEIM EINSATZ VON MEDIEN UND INFORMATIONSTECHNOLOGIEN	55
ABBILDUNG 12: EINSATZSPEKTRUM DER DIGITALEN MEDIEN.....	57

ABBILDUNG 13: EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN KOMPETENZ BEIM UMGANG MIT COMPUTER UND INTERNET	58
ABBILDUNG 14: DIGITALE MEDIEN AUS DIDAKTISCHER SICHT (LEHRERBEFRAGUNG).....	59
ABBILDUNG 15: MEDIENWELT DER SCHÜLERINNEN (LEHRERBEFRAGUNG).....	61
ABBILDUNG 16: TEILNAHME DER LEHRER AN FORTBILDUNGEN ZUM EINSATZ NEUER MEDIEN IM UNTERRICHT. (ANGABE IN PROZENT)	64
ABBILDUNG 17: STRUKTURIERUNG ZUM KONZEPT DER MEDIENKOMPETENZ.....	71
ABBILDUNG 18: MEDIENKOMPETENZ UND MEDIENPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ	83
ABBILDUNG 19: MODELL MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ ALS ZIEL VON LEHRERAUSBILDUNG.....	89
ABBILDUNG 20: UNTERSUCHUNGSBEREICHE IM ÜBERBLICK.....	94
ABBILDUNG 21: THE CONTEMPORARY ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF EDUCATION IN CHINA	98
ABBILDUNG 22: STRUKTUR DER CHINESISCHEN VET	102
ABBILDUNG 23: ADMINISTRATION DES TVET-SYSTEMS IN CHINA	103
ABBILDUNG 24: ANZAHL DER SCHÜLERN IN DER SEKUNDÄR- UND TERTIÄRBERUFSSCHULEN 2002-2011 IN CHINA.....	107
ABBILDUNG 25: INTERNET-NUTZUNG UNTER JUGENDLICHEN	113
ABBILDUNG 26: INTERNETNUTZUNG BEI JUGENDLICHEN NACH DEM STUDIUM IN CHINA	114
ABBILDUNG 27: INTERNETNUTZUNG DER JUGENDLICHEN IN CHINA NACH ALTER	115
ABBILDUNG 28: INHALTLICHE VERTEILUNG DER INTERNETNUTZUNG AUF BILD	117

ABBILDUNG 29: MEDIENBESCHÄFTIGUNG DER JUGENDLICHEN 2009..	119
ABBILDUNG 30: GLAUBWÜRDIGKEIT DER MEDIEN	121
ABBILDUNG 31: WIE SIEHT DIE MEDIENAUSSTATTUNG IN DEN HAUSHALTEN AUS 2012?	123
ABBILDUNG 32: WELCHE MEDIEN BESITZEN JUGENDLICHE SELBST? .	124
ABBILDUNG 33: MEDIENBESCHÄFTIGUNG IN DER FREIZEIT 2012	125
ABBILDUNG 34: WELCHE MEDIEN WERDEN IN DER FREIZEIT AM HÄUFIGSTEN GENUTZT?	126
ABBILDUNG 35: WIE GLAUBWÜRDIG SIND DIE MEDIEN FÜR JUGENDLICHE 2012?	127
ABBILDUNG 36: GEFÜHLE BEI DER MEDIENREZEPTION BUCH, INTERNET BZW. HANDY	128
ABBILDUNG 37: GEWALTHALTIGKEIT VON MEDIEN	129
ABBILDUNG 38: VERTEILUNG DER SCHULORTE DER INTERVIEWPARTNER	139
ABBILDUNG 39: HÄUFIGKEIT DIDAKTISCHER MEDIENEINSATZ DURCH DIE LEHRKRÄFTE	151
ABBILDUNG 40: PROBLEME BEIM EINSATZ VON MEDIEN UND TECHNIK	155
ABBILDUNG 41: EINSTELLUNG DER LEHRKRÄFTE ZU SCHULISCHER MEDIENBILDUNG	159
ABBILDUNG 42: ERWORBENES MEDIENWISSEN IN DEN VERSCHIEDENEN PHASEN DER LEHRERBILDUNG	171
ABBILDUNG 43: FORTBILDUNGSWÜNSCHE NACH LEHRKRÄFTEN IM BEREICH „MEDIEN UND INFORMATIONSTECHNOLOGIEN“	175

8.2.2 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: DIMENSIONEN DES MEDIENBEGRIFFS	24
TABELLE 2: KEY OUTCOMES/ELEMENTS OF MEDIA AND INFORMATION LITERACY.....	28
TABELLE 3: “FIVE CORE CONCEPTS” AND “FIVE KEY QUESTIONS” OF MEDIA LITERACY.....	68
TABELLE 4: BEISPIELE FÜR AUSDIFFERENZIERUNGEN VON MEDIENKOMPETENZ UNTERSCHIEDLICHER AUTOREN	73
TABELLE 5: BEREICHE MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ NACH MSWF DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN.....	84
TABELLE 6: CHINA’S EDUCATIONAL SYSTEM AT A GLANCE.....	101
TABELLE 7: ZAHL DER SCHULEN, BILDUNGSPERSONAL UND VOLLZEITLEHRER NACH TYP UND BILDUNGSNIVEAU	108
TABELLE 8: EBENEN DER OSCED 2011 UND VERGLEICH	109
TABELLE 9: INHALTLICHE VERTEILUNG DER INTERNETNUTZUNG AUF TABELLE (IN PROZENT).....	116
TABELLE 10: ICH FINDE, DASS DIE COMPUTERKURSE IN DER SCHULE... (ANGABE IN PROZENT).....	118
TABELLE 11: SCHULORTE UND ANZAHL DER BEFRAGTEN	138
TABELLE 12: STRUKTUR DER STICHPROBE SCHRIFTLICHER BEFRAGUNG	143
TABELLE 13: STRUKTUR DER LEITFADENGESTÜTZTEN INTERVIEWS..	147
TABELLE 14: FAKTORANALYSE ZUM ANWENDUNGSZWECKE DER COMPUTER & INTERNET DER LEHRKRÄFTE.....	152
TABELLE 15: DURCHGEFÜHRTE MEDIENBEZOGENE UNTERRICHTSEINHEITEN ODER PROJEKTE DURCH DIE LEHRKRÄFTE	158

TABELLE 16: FAKTOR „EINSTELLUNG MEDIENERZIEHERISCHER KOMPETENZ DER LEHRER“	160
TABELLE 17: STELLENWERT DER SCHÜLER/INNEN IM MEDIENUMGANG AUS DER SICHT DER LEHRKRÄFTE	161
TABELLE 18: FAKTORANALYSE DER STELLENWERT DER SCHÜLER/INNEN.....	163
TABELLE 19: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN TECHNISCHER AUSSTATTUNG UND DIDAKTISCHEN MEDIENEINSATZ SOWIE MEDIENERZIEHERISCHES HANDELN.....	166
TABELLE 20: ROLLE DES THEMAS „MEDIEN UND INFORMATIONSTECHNOLOGIEN“ IN DER SCHULE.....	168
TABELLE 21: FAKTORANALYSE ZUR SCHULORGANISATION UND SCHULKLIMA	169
TABELLE 22: FAKTORANALYSE ZUM ERWORBENEN MEDIENWISSEN .	172
TABELLE 23: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEN DEMOGRAPHISCHEN FAKTOREN UND DIMENSIONEN MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ.	177
TABELLE 24: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN EINZELNEN DIMENSIONEN MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ	178

9. Anhang

9.1 Schriftliche Befragung: Fragebogen

Angabe zur Person

1. Ihr Alter?

- 1) 20—30 2) 31—40 3) 41—50 4) 51 and older

2. Ihr Geschlecht?

- 1) weiblich 2) männlich

3. Welche Fächer haben Sie studiert?

- 1) Liberal Arts (not Communication) 2) Science / Engineering
3) Artistics 4) PE 5) Journalism / Communication

4. In welchen Fächern unterrichten Sie derzeit?

- 1) Liberal arts (not Communication) 2) Science / Engineering
3) Artistics 4) PE 5) Journalism / Communication

5. Ihr akademischer Titel?

- 1) Sekundäre Berufsschule Abschluss 2) Tertiär Berufsschule Abschluss
3) Bachelor 4) Master / Doktor

6. Ihr Schulstandort:

----- (Provinz/Stadt)----- (Sekundäre/Höhere Berufsschulen...)

7. Ihr Schultyp:

- 1) Keine Klasse
2) Key-Schule der Stadt
3) Key-Schule des Landes
4) Nationales Key-Schule

8. Ihr Stellentitel?

- 1) Junior 2) Senior 3) Höher 4) sonstig

9. Wie viele Jahre sind Sie schon als Lehrerin bzw. Lehrer tätig? (Dienstalter)

- 1) innerhalb von 3 Jahre 2) 3 – 5 Jahre 3) 5 – 10 Jahre
4) 11 – 15 Jahre 5) 16 – 20 Jahre 6) mehr als 20 Jahre

Hauptfragen

10. Ihr gemeinsam Kenntnisse zum „ Medienkompetenz“?

- 1) Keine Ahnung 2) ein klein Teil
3) Ja, ich weiß etwas viel darüber
4) Ja, ich bin darüber ganz qualifiziert

11. Folgend finden Sie einige Themen aus dem Bereich Medien und Informationstechnologien. Bitte geben Sie jeweils an,

- 1) *ob Sie im Studium/Referendariat, durch Fortbildung/Schulungen und /oder durch Selbststudium Kenntnisse zu diesem Thema erworben haben (0-3 Nennungen möglich)*
2) *und ob Sie sich in diesem Bereich gerne (weiter) Fortbilden würden*

	1) Dazu habe ich bereits Kenntnisse erworben			2) weiter fortbilden wünsche
	im Studium/Referendariat	durch Fortbildungen/Schulungen	durch Selbststudium	
Grundkenntnisse von Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung ins Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer-Anwendungen (z.B. Text, Tabellen und Grafik verarbeiten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC-Programme für Noten/Zeugnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anwendung von Lern- und Lehrsoftware	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herstellen von Filmen/Hörbeiträgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellen einer Internetseite/ Homepage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echtheit der Werbungen zu verifizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnisse über wirtschaftliche/organisatorische Grundlagen der Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Welche der folgenden Medien sind am meisten hilfreich für Ihre Unterricht?

- 1) Bücher 2) Zeitungen / Zeitschriften 3) Lehr- und Lernsoftware
4) Film/Video/Projektor 5) Internet 6) Computer

13. Wie schätzen Sie sich zur Ihren Kompetenz im Umgang mit Medien und Informationstechnologien?

„Kann mit Medien und Informationstechnologien umgehen...“

- 1) sehr gut 2) gut 3) mittelmäßig 4) schlecht 5) sehr schlecht

14. Wie stehen Sie dem Einsatz elektronische Medien im Unterricht im Großen und Ganzen gegenüber?

- 1) Positiv 2) Eher positiv 3) Eher Negativ 4) Negativ

15. Wie häufig kommen die unten genannten Medien und Informationstechnologien als didaktische Hilfsmittel zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Ihrem Unterricht zum Einsatz?

	(noch) gar nicht	selten	gelegentlich	sehr häufig
Interactive Whiteboard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filmprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tonträger, Musik (Kassetten/CDs/Schallplatten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Film/Video/DVDs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer (als Arbeitsmittel zum Erstellen von Texten, Grafiken etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernsoftware, CD-ROMs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Welche der folgenden Probleme beim Einsatz von Technik und Computern treffen auf Ihre eigene Situation zu?

Der Einsatz von Technik ist oft schwierig, weil...

- zu wenig Geräte vorhanden sind
 die Vorbereitung zu zeitaufwändig ist
 die Technik nicht direkt im Klassenraum steht
 Schüler/innen durch den Medieneinsatz abgelenkt werden
 Geräte veraltet oder defekt sind

- die Bedienung zu umständlich ist
- Schüler/innen nicht die nötige Kompetenz besitzen
- Unterstützung durch Schulleitung fehlt
- einige Schüler mehr wissen als ich
- Unterstützung durch Kolleg/in/en fehlt
- didaktische Konzepte zum Medieneinsatz fehlen
- ich mir den Umgang mit der Technik nicht zutraue

17. Über die Rolle der Massenmedien (Presse, Radio, Fernsehen und Internet) in unserer Gesellschaft, aber auch in der Schule kann man geteilter Meinung sein. Bitte geben Sie jeweils an,

- 1) ob Sie zu den folgenden Aspekten schon Unterrichtseinheiten oder Projekte durchgeführt haben und/oder
- 2) ob Sie dies demnächst (wieder) planen.

	Nein, noch nicht	Ja, einige mal	Ja, mehr mals	Werde demnächst behandeln
Wirtschaftliche/organisatorische Grundlagen der Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herstellung und Übertragung der Medienprodukte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ethik und zivilisierten Gewohnheiten im Netzwerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nutzen Medien für selbst Ausdrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sammeln und Verarbeiten der Medien Informationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritische Analyse von Medienangeboten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beeinflussung der Medien für meine Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stellenwert der Medien für meine Schülerinnen/en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echtheit der Werbungen zu verifizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigene Gestaltung von Medienangeboten (z.B. Zeitungen, Filme, Hörspiele, Internetseiten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Welche Bedeutung haben die Medien für Ihre Schüler/innen?

	trifft nicht zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Meine Schüler/innen erzählen häufig von ihren Medienerlebnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin immer wieder erstaunt darüber, wie gut die Schüler/innen mit den neuen Medien umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das (digital) Medien lernen die Schüler/innen viele nützliche Dinge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Schüler/innen lesen viel zu wenig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computerspiele machen die Schüler/innen aggressive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Schüler/innen fehlen im Elternhaus Vorbilder für das Zeitungslesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitale Medien geben den Schüler/innen ein gutes Werkzeug in die Hand, um ihre Arbeit besser zu strukturieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Internet fördert die sozialen Fähigkeiten der Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt habe ich einen ziemlich guten Überblick darüber, welche Vorlieben meine Schüler/innen bei den Medien haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es geht mich nichts an, wie meine Schüler/innen Ihre Freizeit verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Gibt es Campus-Magazin, Campus-Radio, Gemeinschaftsorganisationen oder Webseite in Ihrer Schule?

1) Keine 2) Weiß nicht 3) Ja

20. Wie schätzen Sie die technischen Voraussetzungen an Ihrer Schule hinsichtlich PC- Ausstattung und Internetzugang ein?

1) sehr gut 2) gut 3) mittelmäßig 4) schlecht 5) sehr schlecht

21. Haben Sie schon den medienbezogenen Ausbildung bzw. Fortbildung teilgenommen?

1) Noch nicht 2) Ja, aber nur wenige Mals 3) Ja, mehrmals

22. Denken Sie, dass es notwendig ist, die Medienkompetenz der Lehrkräfte in die Berufsschulen ausbilden bzw. fortbilden?

1) Nein, denke ich nicht 2) Ja, etwa notwendig

3) Ja, finde ich total notwendig 4) Keine Gedanke / Egal

23. Wenn Ja, wie sollten diese Fortbildung durchgeführt werden?

- 1) Als einen Pflicht Fach
- 2) Als einen Wahlfach oder Lehrveranstaltung
- 3) Verbinden mit anderen Fortbildungsveranstaltungen
- 4) Den Rolle von der Experten voll zu spielen, der Lehrkräfte fortzubilden

24. Welche Inhalte der Fortbildung im Medienbereich sind für Sie bedeutsam?

- 1) Informationen sammeln und anwenden
- 2) Informationen verarbeiten und erstellen
- 3) Informationen auswählen und urteilen
- 4) Informationen transformieren und austauschen
- 5) Medien thematisieren
- 6) Sonstige

25. Und welche der folgenden Aspekte sind Ihnen persönlich besonders wichtig, damit Fortbildungen im Medienbereich erfolgreich sind? (Mehrfachnennung möglich)

Fortbildung im „Medien“ sollten...

- preiswert sein
- vorab sicherstellen, dass alle Teilnehmer auf dem gleichen Leistungsstand sind
- Praxisbezug zu meinem Fach herstellen
- nicht in der unterrichtsfreien Zeit oder am Wochenende stattfinden
- an meiner Schule stattfinden
- verpflichtend für ganze Kollegien sein
- kurz und kompakt sein
- längerfristig angelegt sein
- in der näheren Umgebung stattfinden
- Sonstige

26. Welche Rolle spielt das Thema „Medien und IT“ in Ihrem Kollegium?

	trifft nicht zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Der Bereich Medien/IT wird von unserer Schulleitung besonders gefördert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule gibt es ein Lehrkraft bzw. Lehrkräfte, die sich gut um diesen Bereich kümmert bzw. kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche häufig mit Kolleg/in/en über Medien/IT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Großteil meines Kollegiums steht Medien eher skeptisch gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne mich besser mit Medien/IT aus als die meisten meiner Kolleg/in/en.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kollegium ist oft unsicher, weil es zum Thema Medien/IT an didaktischen Konzepten mangelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigentlich konzentriert sich jede Lehrkraft auf ihre Fächer, über gemeinsame Rahmenrichtlinien zum Thema Medien tauscht man sich kaum aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Kolleg/in/en fragen mich häufig um Rat, wenn es um Medien geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe selbst an der Entwicklung eines Medienprofils unserer Schule mitgewirkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen jeweils zu?

	stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich nun noch in der Medienerziehung engagieren soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erkenne dem Ziel und Konzept von der Medienerziehung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele gute Idee, wie man Medien im Unterricht einsetzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist klar, wie ich den Thema „Medien“ im Unterricht thematisieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen jeweils zu?

	stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
Ich sehe es nichts als meine Aufgabe, den Schüler/innen die Bedienung des Computers beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist leicht zu erkennen, wo sich digitale Medien gut eignen, um Anforderungen der Lehrpläne / Bildungsstandards zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Vorbereitungsprozess der Lehrplan mangelt einige Lehrressource, könnte ich erfolgreich durch verschiedenen Medien finden/erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es wichtig, dass der Einsatz digitaler Medien in einem schulischen Medienkonzept festgelegt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Bitte antworten Sie für die Beantwortung der folgenden Fragen immer die

Häufigkeitsskala:

1= regelmäßig (mindestens mehrmals pro Woche)

2=gelegentlich (einmal pro Woche bis einmal pro Monat)

3=selten (maximal einmal pro Woche)

4=sehr selten (maximal zweimal im Schulhabjahr)

5=gar nicht

Wie oft kommt es vor, dass...

	1	2	3	4	5
Sie (digital) Medien im Unterricht einsetzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie (digital) Medien für Ihre Unterrichtsvorbereitung nutzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihre Schülerinnen und Schüler digitale Medien im Unterricht einsetzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie Ihren Kolleg/innen Unterrichtsmaterialien auf einer Lernplattform zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Wie stimmen Sie den folgenden Aussagen jeweils zu?

	stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme nicht zu	Weiß nicht
Medienbildung kann die Schüler/innen/en lehren, sie negativen Einflüsse von den Medien zu vermeiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Thema „Medien“ sollte in möglichst vielen Fächern behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie beherrschen die Lehrkräfte ihre Medienkompetenz werden den Medienkompetenz der Schüler/innen/en beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medienkompetenz ist ein wichtige Teil der beruflichen / professionellen Fähigkeiten / Kompetenzen der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Thema „Medien und Medienkompetenz“ sollte in der Fortbildungsrahmenplan für die Lehrkräfte ergänzen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulen sollten den richtigen Umgebung und Unterstützungen für Förderung der Medienkompetenz der Lehrkräfte bzw. Schüler/innen/en anbieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Wie häufig nutzen Sie die folgenden Medien und IT normalerweise?

	(fast) nie	1-3 mal pro Monat	1 mal pro Woche	Mehrmals pro Woche	(fast) täglich
Zeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitschriften, Illustrierte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher, Romane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handy/Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer (ohne Internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Welche der folgenden Geräte und Einrichtungen nutzen Sie persönlich zu Hause? (Mehrfachnennung möglich)

- () Fernsehen
- () DVD-player/Videorekorder
- () Digitale Fotokamera/Videokamera
- () Digitales Fernsehen
- () Computer (PC, Laptop, Notebook)

- () Handy/Smartphone
- () Kabelanschluss
- () Mp3-player
- () Zeitung/Zeitschriften
- () Radio
- () Bücher

**33. Welche Themen und Inhalte interessieren Sie in den Medien besonders?
Bitte geben Sie alle Bereiche an, die Sie besonders gerne sehen, lesen, hören
oder Nutzen. (Mehrfachnennung möglich)**

- () Nachrichten
- () Politik
- () Wirtschaft, Finanzen
- () Sport
- () Ratgeber, Service
- () Kultur, Kunst
- () Natur, Abenteuer
- () Musik, Entertainment
- () Dokumentationen
- () Inhalte für Kinder- und Jugendliche
- () sonstige

34. Wofür nutzen Sie den Computer bzw. das Internet?

Ich nutze den Computer, um...

	(fast) nie	selten	gelegentlich	häufig	sehr häufig
...mich über verschiedenen Themen zu informieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...zu spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...kreativ zu arbeiten (z.B. Gestalten/Bearbeiten von Grafiken)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soziale Kontakte zu pflegen (per Mail oder Chat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich mit Kollegen auszutauschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Unterrichtsmaterialien zu erstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.2 Interviewleitfaden

Teil 1: Einleitung

- Begrüßung und Vorstellung
- Zusicherung von Anonymität
- Bitte um Aufzeichnung des Gesprächs
- Kurze Erläuterung des Studienhintergrunds und Einführung in das Gespräch

Teil 2: Lehrerpersönlichkeit

In diesem Teil wurden Angaben zur Person inklusive z.B. Name der Schule (auch Schultyp), Schulstandort, Geschlecht, Alter, Akademische Titel, Unterrichtsfach, Stellentitel, Dienstalter usw. erfasst.

Teil 3: Hauptfragen

- Could you say something about the development of new media and mass media?
- How does the media produce the effect on students?
- The media has changed and is changing the teaching and teachers' development (self- and professional development), what is your opinion?
- Could you say something about the teaching equipment in your school?
- How is the media literacy education in your school? Does your school give any support to implement the media literacy education?
- It is important to improve the students' media literacy. What is your opinion to improve the media literacy of the students?
- Do you have any suggestion or any wish to the training of teachers' media literacy?

Teil 4: Ausklang

- weitere Anmerkungen /Ideen zum Thema
- Kommentar zum Interview
- Dank für das Gespräch