

## Aktuelle Forschungs- und Medienprojekte

- \* **Entwicklung eines Kerncurriculums *Grundbildung Medien***
- \* **Einsatz von mobilen Endgeräten im Filmbildungskontext**
- \* **Evaluation und Erprobung des Basiskurses Medienbildung**

### Entwicklung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums *Grundbildung Medien* für die erste Phase der Grundschullehrerbildung auf Basis einer qualitativen, mehrperspektivischen Studie

GESINE KULCKE

#### Vorbemerkung

Der folgende Beitrag stellt ein Promotionsprojekt vor, welches die Verfasserin im Sommersemester 2014 begann. Das Projekt geht auf einen Antrag von Prof. Dr. Horst Niesyto (Abteilung Medienpädagogik) zurück, der 2013 den Gremien der Pädagogischen Hochschule die Einrichtung einer Promotionsstelle zum Thema „Grundbildung Medien in der Lehrerbildung“ vorschlug und in einem Konzeptpapier Gegenstand, leitende Fragestellungen und Methoden für eine empirische Erhebung skizzierte. Das Thema „Grundbildung Medien“ wurde in den vergangenen Jahren von der Abteilung Medienpädagogik landes- und bundesweit im Rahmen von Lehrangeboten, Tagungen und weiteren Aktivitäten bearbeitet (vgl. Niesyto 2012; 2014; Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2015).

Nach dem Stellenantritt erfolgte eine Eingrenzung des Gegenstandsbereichs auf die Grundschullehrerbildung sowie die Festlegung eines vorläufigen Arbeitstitels (siehe Überschrift). Der folgende Beitrag fasst die weiteren theoretisch-konzeptionellen Überlegungen und das Forschungsdesign zusammen. Er wurde zu einem Zeitpunkt verfasst, an dem im Rahmen einer Dokumentenrecherche ein Vergleich der Medienbildungsangebote aller Hochschulen, an denen es in Deutschland möglich ist auf Grundschullehramt zu studieren, eine erste Auswahl der fünf Hochschulen hervorgebracht hat, an denen Experteninterviews zum Thema Grundbildung Medien geführt werden sollen. Das erste Experteninterview wurde an der Universität Flensburg geführt. Zudem wurden für die Arbeit erste Inter-

views mit Dozierenden geführt, die an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Medienbildungsangebote ausbringen. Mit Studierenden, die im Wintersemester 2014/2015 und im Sommersemester 2015 ihr Studium begonnen haben, wurden vor und nach ihrem ersten Schulpraktikum Interviews und Gruppendiskussionen geführt.

#### Problemaufriss und Stand der Forschung

Mit ihrer Empfehlung *Medienbildung in der Schule* hat die Kultusministerkonferenz 2012 eine „grundlegende, umfassende und systematische Medienbildung im Rahmen der schulischen Bildung“ gefordert (KMK 2012, S. 4) und damit genau das, was sich aus mehreren Studien zur schulischen Medienbildung ableiten lässt: So hat Henrichwark in ihrer Arbeit zum medialen Habitus von Grundschulkindern auf milieuspezifische Differenzen bezüglich informeller Medienbildung hingewiesen, die es gilt in der Schule auszugleichen (vgl. Henrichwark 2009, S. 242). Hier sieht die Autorin besonders die Grundschule in der Verantwortung, in der sich Einstellungen und Verhaltensweisen bzgl. Medien aufbauen und diese besonders entwicklungsfähig sind (vgl. ebd., S. 245). Darüber hinaus haben Eickelmann, Aufenanger und Herzig festgestellt, dass sich die Mediennutzung von Kindern mit dem Schulbeginn stark verändert: „Die Medienerfahrungen der Kinder finden zunehmend in verschiedenen Kontexten statt, die unterschiedliche Handlungsfelder und Herausforderungen mit sich bringen. [...] Eine wechselnde Partizipation in den kulturellen Settings des Alltags geht mit Lernerfahrungen einher, die außerhalb der Schule gemacht werden. Die Kluft zwischen schulischem und außerschulischem Lernen wächst.“ (Eickelmann/ Aufenanger/ Herzig 2014, S. 20f.)

Dennoch wird Medienbildung im Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Schule kaum als Aufgabe wahrgenommen, bzw. – wie Breiter u.a. in ihrer Studie *Medienintegration in Grundschulen* feststellen konnten – wird sie nicht systematisch angegangen, da offensichtlich vielen Lehrkräften unklar ist, „welche Schulform welche Aufgabe

hat“ (Breiter u.a. 2013, S. 261). Lehrkräfte, die in der Grundschule tätig sind, sehen in der Vermittlung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen ihre wichtigste Aufgabe (vgl. ebd., S. 257). „Ob dabei der kompetente Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken als vierte Kulturtechnik zählen soll, ist nicht nur unter Lehrkräften umstritten.“ (ebd.)

Nicht nur die Medienpädagogik, auch die Grundschulpädagogik thematisiert Herausforderungen, die ihre Vertreter/-innen als Teil einer sich verändernden Kindheit auf eine zunehmend mediatisierte Gesellschaft zurückführen (vgl. Deckert-Peaceman/ Seifert 2013a, S. 16). Gestellt wird hier u.a. die Frage, inwieweit sich Grundschule angesichts der durch die Medien veränderten Darstellung von Wissen, dem sich verändernden Zugang zu Wissen und der sich durch Medien verändernden Kommunikation wandeln muss (vgl. Deckert-Peaceman/ Seifert 2013b, S. 21). Hier fordern aktuelle Studien die Grundschule ganz konkret als Ort heraus, an dem Bildung für alle grundgelegt werden soll.

Breiter u.a. konnten zwar verschiedene Veränderungsprozesse in Grundschulen identifizieren, „die eng mit dem Medienwandel verbunden sind“ (Breiter u.a. 2013, S. 258); so hat „die Beschäftigung mit Medien im Allgemeinen und die Nutzung von digitalen Medien im Besonderen in den letzten [sic!] zehn Jahren an Bedeutung gewonnen“ (ebd., S. 257), doch sind hier „erhebliche Unterschiede – je nach Standort, Zugangsvoraussetzungen, Schulkultur, medienpädagogischer Kompetenz oder subjektiver Einstellungen und Orientierungen – zu beobachten“ (ebd.). Während digitale Medien als Lernwerkzeuge für Lehrkräfte in fast allen Fächern an Bedeutung gewonnen haben, findet nur selten eine „kritisch-reflektierende Thematisierung von Medien in der Lebenswelt der Kinder und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen“ statt (ebd., S. 258). Viele Lehrkräfte begegnen dem „nicht-schulischen Medienhandeln der Kinder [...] offenbar vor allem mit Misstrauen und Ablehnung. Die Förderung von Medienkompetenz reduziert sich vor diesem Hintergrund häufig auf eine Art ‚Gefahrenabwehr‘ und Vermittlung instrumentell-technischer Bedienkompetenzen“ (ebd., S. 259).

Während Herausforderungen, die der Medienwandel mit sich bringt, kaum berücksichtigt werden, werden Potenziale, die Medien mit sich bringen, oft gar nicht erst erkannt: Viele Lehrkräfte haben sich selbst Medienwissen angeeignet. Dieses bezieht sich jedoch überwiegend auf informationstechnische Grundlagen und weniger auf medienerzieherische und mediengestalterische Aspekte, wie die Erhe-

bung von Gysbers in Niedersachsen zeigt (vgl. Gysbers 2008, S. 13). Entsprechend selten erkennen Lehrkräfte, dass mit aktiver Medienarbeit – wenn sie entsprechend gestaltet ist – „Binnendifferenzierung möglich ist und sowohl handlungs- als auch gestaltungs-offene Räume angeboten werden [können]“ (Röll 2012, S. 55).

Die kulturell-ästhetische Tradition der handlungsorientierten Medienpädagogik befähigt nach Röll zu einer komplexen Wahrnehmung. Mit ihrer Hilfe können „die innere und äußere Lebenswelt gedeutet, Erfahrungen organisiert, erklärt, überprüft, verarbeitet, gegliedert und geformt werden“ (Röll 2006, S. 21). Damit unterstützt die handlungsorientierte Medienpädagogik die Entwicklung von „Sprache, Zeichen und Repräsentationen“ (Fischer 2013, S. 161), mit denen es Kindern möglich wird, ihre Erfahrungen „mit anderen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und dabei zu ordnen, zu modellieren und zu konzeptualisieren.“ (ebd.)

Dass Medienbildung in der Grundschule weder konsequent als Aufgabe wahrgenommen noch systematisch angegangen wird, erklären Eickelmann, Aufenanger und Herzig mit der „fehlenden systematischen Einbeziehung von Medienbildung in die Curricula und in die Lehrer(aus)bildung im Primarbereich“ (Eickelmann/ Aufenanger/ Herzig 2014, S. 23). Ähnliches stellt Gysbers fest: Die meisten von ihm befragten Lehrkräfte halten „die Vermittlung von Medienkompetenz für eine wichtige Aufgabe der Schule“ (Gysbers 2008, S. 13), umgesetzt wird sie jedoch selten, da die „medienpädagogische Qualifikation der Lehrer [...] unzureichend [ist].“ (ebd.) Neben bundesweit geltenden Mindeststandards für die schulische Medienbildung fordern Kammerl und Ostermann daher, dass die Medienbildung in der Lehrerbildung gestärkt wird, damit der Teufelskreis von angehenden Lehrer/-innen, die weder als Schüler/-innen noch als Studierende ausreichende Medienkompetenzen entwickeln können und so als Lehrer/-innen wiederum nicht in der Lage sind die Medienkompetenzentwicklung ihrer eigenen Schüler/-innen zu unterstützen, durchbrochen wird (vgl. Kammerl/ Ostermann 2010, S. 50).

Schiefner-Rohs stellt in ihrem Artikel *Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung* eine Untersuchung von Curricula, Studien- und Prüfungsordnungen an der Universität Hamburg, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Konstanz vor, mit der sie der Frage nachgeht, wie Angebote der Medienpädagogik an den Hochschulen strukturell verortet und verankert sind. Für das Grundschullehramt besonders

relevant ist in diesem Zusammenhang Schiefner-Rohs' Feststellung, dass in den Dokumenten hauptsächlich die Medienkompetenz der Lehramtsstudierenden und mediendidaktische Kompetenzen thematisiert werden: „Fragen nach Medienerziehung, Sozialisation oder gar Schulentwicklung werden höchstens marginal in den Dokumenten erwähnt“ (Schiefner-Rohs 2012, S. 379). Auch die gesellschaftliche Bedeutung von Medien wird kaum thematisiert (vgl. ebd.). Problematisch sei zudem, dass Medienbildungsangebote und -themen nur an der Universität Hamburg aufeinander aufbauen und miteinander verknüpft werden (vgl. ebd., S. 381).

Moser stellt passend dazu fest, dass in der Lehrerausbildung davon ausgegangen wird, „dass überfachliche Inhalte wie die Medienbildung keiner besonderen Ausbildungsanstrengung bedürfen. Sie ist an den Hochschulen deshalb meist nur mit schwachen Anteilen vertreten“ (Moser 2012, S. 267). Da jedoch „Medien fächerübergreifend in allen Unterrichtsfächern bedeutsam sind und dort Medienkompetenz als Teil einer mediatisierten Alltagswirklichkeit entwickelt werden muss, bedeutet dies, dass alle Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden müssen, in ihren Fächern jene Querschnittskompetenzen zu entwickeln, die kompetentem medienbildnerischen Handeln in der Schule zugrunde liegen“ (ebd., S. 276). Betont werden sollte dabei nicht die Entwicklung voneinander abgegrenzter Fähigkeiten, sondern handlungsorientierte medienpädagogische Kompetenzen im Sinne von „selbstorganisierte Problemlösefähigkeit“ (ebd., S. 264), da in der Berufswelt „nicht nur Befähigungen gefragt [sind], welche von einem klar definierten Anfangszustand zu einem klar definierten Ziel gelangen; vielmehr sind umfassende Kompetenzen notwendig, komplexe Sachverhalte zu analysieren, innovativ zu handeln, Neues zu entwickeln“ (ebd., S. 264). Entsprechend sind nach Imort und Niesyto interdisziplinäre „Bezüge und integrative Ansätze der Medienbildung“ (Imort/ Niesyto 2014, S. 33) wichtig. Sie fordern für die Hochschule eine auf wissenschaftliche Grundlagen fokussierte Grundbildung Medien mit Praxisbezug, deren Aufgabe es ist „bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern“ (vgl. ebd., S. 24).

Auch wenn eine systematische Einbeziehung von Medienbildung in der Lehrerbildung nach wie vor nicht stattfindet, wurden in den vergangenen Jahren dennoch Konzepte ent-

wickelt und an einzelnen Hochschulen umgesetzt. Ziel der Arbeit ist es, Konzepte, die im Sinne einer Grundbildung Medien entwickelt und umgesetzt werden sowie die Erfahrungen, die mit ihnen gemacht werden, in einer mehrperspektivischen Studie zu analysieren, um einen Einblick in die aktuelle medienpädagogische Praxis in der ersten Phase der Grundschullehrerbildung zu gewinnen und davon ausgehend Handlungsmöglichkeiten und damit Impulse für deren Weiterentwicklung auszuarbeiten. Es geht damit im Sinne von Tulodziecki, Herzig und Grafe um eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung, die zu einer „wissenschaftlichen Fundierung von Handeln in der Praxis und einer Verbesserung von Bildungsprozessen“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2014, S. 10) führen soll und deren Gegenstand an Hochschulen bestehende Konzepte einer Grundbildung Medien sind, die als Teil der Lehrerprofessionalisierung verstanden werden.

Tulodziecki, Herzig und Grafe erwähnen in einer Darstellung unterschiedlicher Ansätze, die sich – wie Praxisforschung oder Design-Based-Research – der gestaltungsorientierten Bildungsforschung zuordnen lassen, auch die entwicklungsorientierte Bildungsforschung nach Reinmann und Sesink. Wie Tulodziecki u.a. auch, betonen Reinmann und Sesink die Notwendigkeit praxisbezogener Forschung und fordern eine Verknüpfung von Empirie und Theorie – die Autoren sprechen von wissenschaftsimmanenten Argumenten (vgl. Reinmann/ Sesink 2011, S. 2) –, in der u.a. empirische Forschung auch normative Fragen aufgreift und nicht nur Erkenntnisse liefert, „deren Sinn wissenschaftlich ungeklärt bleibt“ (ebd.). Gleichzeitig gilt es in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung die Realisierbarkeit von Theorien zu prüfen (vgl. ebd.). Entsprechend soll in der Arbeit nicht nur das, was aktuell von Studierenden und Dozierenden bezüglich Medienbildungsangeboten wahrgenommen und erfahren wird, empirisch untersucht, sondern es sollen auch Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung medienbildnerischer Praxis in der Grundschullehrerbildung aufgezeigt werden.

Die Überlegungen dazu gehen so weit, dass mit den empirischen Befunden der Arbeit eine Grundlage für die Entwicklung eines Kerncurriculums Grundbildung Medien für die erste Phase der Grundschullehrerbildung geschaffen wird. Der Schaffung eines solchen Kerncurriculums wird u.a. deshalb eine Bedeutung für eine systematische Einbindung und Weiterentwicklung von Medienbildungsangeboten zugeschrieben, weil anknüp-

fend an die Forderung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1999 und Terharts Expertise *Standards für die Lehrerbildung* (2002) nicht nur die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen Vorschlag für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum ausgearbeitet hat, sondern von diesen Ereignissen ausgehend auch einzelne Länder eigene Kerncurricula für die Lehrerbildung entwickelt haben (vgl. Keuffer/ Streng 2003, S. 358) – es also durchaus möglich ist, dass die Ausarbeitung von Kerncurricula die Weiterentwicklung der Lehrerbildung an den einzelnen Hochschulen inspiriert.

Welche Bedeutung die Entwicklung eines Kerncurriculums für die Weiterentwicklung der Medienbildung in der Lehrerbildung haben kann, deutet auch Schiefner-Rohs in ihrer Arbeit *Kritische Medien- und Informationskompetenz* (2012a) an, für die sie u.a. Dokumente der Universität Hamburg und der Pädagogischen Hochschule Weingarten untersucht hat. Ziel ihrer Studie war, „die theoretischen Grundlagen für eine Verankerung und Förderung von kritischer Informations- und Medienkompetenz in der universitären Lehrerausbildung zu legen und die faktischen Chancen für eine solche Verankerung beispielhaft empirisch zu untersuchen“ (ebd., S. 283). Sie kommt hier zwar nach Abschluss ihrer Studie u.a. zu der Erkenntnis, „dass eine Integration von kritischer Informations- und Medienkompetenz nicht über Profilbildung oder das Schreiben von Studienordnungen oder Curricula zu erreichen ist, sondern nur über eine umfassende Kulturveränderung zu leisten ist, die neben den Strukturen gerade an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nur über das Personal und die Formulierung von Kompetenzen aufseiten der Studierenden und künftigen Lehrpersonen zu erreichen ist“ (ebd., S. 285). Was also passieren muss, ist eine Veränderung von Kultur. Und diese lässt sich laut Autorin erreichen, wenn Kompetenzen aufseiten der Studierenden und künftigen Lehrpersonen formuliert werden. Jetzt stellt sich hier die Frage, was genau *aufseiten* der Studierenden und künftigen Lehrpersonen meint: Sollen Kompetenzen formuliert werden, die von den Lehrenden und Lernenden zu entwickeln sind, oder sollen diese selbst formulieren, was sie ihrer Meinung nach für Kompetenzen in ihrem Studium entwickeln können sollten? So oder so ist damit aber so etwas wie ein Curriculum wieder ins Spiel gebracht – obwohl genau die Bedeutung eines solchen für die Integration von kritischer Informations- und Medienkompetenz zunächst negiert wird.

## Leitende Forschungsfragen

Nun fordert Schiefner-Rohs nicht direkt ein Curriculum, aber die Benennung von Kompetenzen, was wiederum in der Literatur als wesentlicher Inhalt von Kerncurricula beschrieben wird (vgl. Keuffer/ Streng 2003, S. 357). Wird mit der Formulierung „aufseiten von den Lehrenden und Lernenden“ nun verstanden, dass *sie* es sind, die Kompetenzen formulieren, mit denen dann wiederum die Fachkultur weiterentwickelt werden kann, dann korrespondiert diese Forderung genau mit der Intention dieser Arbeit: nämlich aktuelle Konzepte der Medienbildung und deren Wahrnehmung von Experten, Studierenden und Dozierenden zu rekonstruieren, um davon ausgehend einen Ausgangspunkt für die Formulierung von Kerninhalten für ein Curriculum zu schaffen, die möglicherweise den von Schiefner-Rohs geforderten Kulturwandel mit initiieren könnten. Erreicht wird so sicher kein umfassender Kulturwandel, aber im Sinne einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung können Inhalte und damit Theorien entwickelt werden, die sich auf Praxis beziehen; die Gestaltung von Lehre und Lehrinhalten soll so geöffnet werden, dass „Sichtweisen anderer Disziplinen und die persönlichen Fragen und Zweifel, Interessen und Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden“ (Huber 1992, S. 99), um Zusammenhänge zu erfassen und so die Kultur „beeinflussen, allmählich weiter differenzieren“ (ebd., S. 98) zu können. Die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit sind dementsprechend:

1. Was sind zentrale Kompetenzbereiche einer zeitgemäßen Grundbildung Medien für angehende Grundschullehrer/-innen in der ersten Phase der Lehrerbildung?
2. Welche Inhalte und Kompetenzbereiche sollten schwerpunktmäßig seitens der erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Medienpädagogik für ein Kerncurriculum eingebracht werden?
3. Welche Formen der Kooperation von Bildungswissenschaften und fachbezogener Lehrerbildung bieten sich im Hinblick auf eine Grundbildung Medien für die Ausbildung von Grundschullehrer/-innen an?
4. Wie können freizeitbezogene Nutzungspraktiken von digitalen Medien bei Lehramtsstudierenden sinnvoll in die erste Phase der Lehrerbildung transferiert und hochschuldidaktisch aufgegriffen werden?

5. Wie können schulpraktische Anforderungen in einer Grundbildung Medien an der Hochschule berücksichtigt werden?
6. Welche hochschuldidaktischen Arbeitsformen (Formate und Methoden), auch im Hinblick auf Leistungsnachweise, bieten sich für eine Grundbildung Medien in der Ausbildung von Grundschullehrer/-innen an?
7. Wie kann eine Grundbildung Medien verbindlich in der ersten Phase des Grundschullehrerstudiums verankert werden?

## Forschungsdesign

In einem ersten Schritt werden für die Arbeit Prüfungs- und Studienbücher, Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse der 44 Hochschulen betrachtet, an denen es in Deutschland möglich ist auf Grundschullehreramt zu studieren, um Hochschulen auszuwählen, an denen Experteninterviews geführt werden sollen. Ausgewählt werden sollen hierfür Hochschulen, an denen Konzepte einer Grundbildung Medien im Sinne der von Imort und Niesyto in ihrem Band *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (2014) benannten Dimensionen entwickelt und/oder umgesetzt werden und die dem Kriterium der Intensivität entsprechend als „informationsreiche Fälle, bei denen sich das interessierende Phänomen auf eine intensive Weise manifestiert“ (Moser 1995, S. 103) bezeichnet werden können. Anknüpfend an die zentralen Forschungsfragen der Arbeit sind folgende Punkte von besonderem Interesse und damit Auswahlkriterien: a) die Verankerung der Medienbildungsangebote in den Bildungswissenschaften, b) ihre Einbettung in die Grundschulpädagogik, c) interdisziplinär ausgebrachte Medienbildungsangebote bzw. Kooperationen zwischen den Bildungswissenschaften und den Fächern sowie d) die Verknüpfung von Medienbildungsangeboten und Schulpraxis.

Die zu interviewenden Experten sind hier im Sinne von Meuser und Nagel die, die „den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ verantworten (Meuser/ Nagel 1991, S. 443). Dazu gehören Hochschullehrende, die Konzepte zu einer Grundbildung Medien in der Lehrer/-innenausbildung entwickelt haben und/oder im Rahmen dieser Veranstaltungen ausbringen. In diesem Zusammenhang sind nicht die individuellen Biographien der Expert/-innen von Interesse, sondern sie sind „als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes“ (ebd., S. 444) gefragt. Doch auch als Bestandteil von organisatorisch-institu-

tionellen Zusammenhängen sind sie als soziale Akteure zu betrachten, „die in ihrem Handeln Eigensinnigkeiten und Gegebenheiten unterliegen“ (Dörner 2012, S. 324). Mit einer komparativen Analyse sollen aus den Interviews das „Überindividuell-Gemeinsame [...], Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitsstrukturen, Interpretationen und Deutungsmuster“ herausgearbeitet werden (Meuser/ Nagel 1991, S. 452).

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sollen Dozierende aus der Medienpädagogik und aus weiteren, am Medienbildungsangebot beteiligte Fachdisziplinen in problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) ihre Erfahrungen mit den von ihnen selbst ausgebrachten, medienbezogenen Angeboten und ihre Wahrnehmung des gesamten Medienbildungsangebotes der Hochschule für das Grundschullehreramt zum Ausdruck bringen. Damit wird dem offensichtlich bedeutsamen Einfluss der Hochschullehrperson auf die Gestaltung von Medienbildungsangeboten Rechnung getragen:

„Während es bei medienpädagogischen Aktivitäten um die Förderung von Medienkompetenz in Schule, Lehrerbildung und außerschulischen Handlungsfeldern geht, konzentriert sich die Diskussion um Medienkompetenz bei Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bereich Mediendidaktik und E-Learning auf konkrete Lernsituationen (z.B. an der Hochschule) und den Erwerb von Medienkompetenz durch die Hochschullehrenden. Auswirkungen haben beide Kulturen auf Lehren und Lernen und damit auf die Vermittlung von Medienkompetenz dahingehend, dass beiden Positionen unterschiedliche Referenzdisziplinen zugrunde liegen (z.B. Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft). Daraus resultieren unterschiedliche Konzepte von Medien, verschiedene Herangehensweisen an Medien und die im Rahmen von Bildungsprozessen intendierten Ziele. Ebenfalls bedingt diese Unterschiedlichkeit der Referenzdisziplinen auf Lehrendenseite meist unterschiedliche (Fach-)Sprachen und Diskurse.“ (Schiefner-Rohs 2012b, S. 23)

Dass die problemzentrierten Interviews an einer Pädagogischen Hochschule stattfinden, ist insofern besonders interessant, als dass Schiefner-Rohs im Kontext ihrer Arbeit feststellt, dass sich die Hochschulen, die sie untersucht hat, bezüglich „der *strategischen Steuerung* der Einbindung digitaler Medien in die Lehrerbildung unterscheiden [...]:

Während an der Universität Initiativen zur Integration von Medien top-down und bottom-up stattfanden, finden sich an der PH vor allem strategisch-operative Vorgaben der Hochschulleitung, was z.T. zu einer mangelnden Anerkennung bei Hochschullehrenden führt.“ (ebd., S. 19) Die Entwicklung kerncurricularer Inhalte ausgehend von Erfahrungen, die nicht nur Experten, sondern Dozierende und auch Studierende zum Ausdruck bringen, fördert dagegen eine bottom-up-Entwicklung.

Auch Studierende der PH sollen in problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen ihre Erfahrungen mit dem Medienbildungsangebot in Ludwigsburg zum Ausdruck bringen können. Um eine Entwicklung nachzeichnen zu können, sollen die Gruppendiskussionen zunächst mit Studierenden geführt werden, die sich im Rahmen eines Begleitseminars auf ihr erstes Schulpraktikum (OEP) vorbereiten. In Ludwigsburg werden von den Studierenden in der Regel in den ersten vier Semestern die Module belegt, im Rahmen derer die der Idee einer Grundbildung Medien entsprechenden Angebote ausgebracht werden. Weitere Gruppendiskussionen und Interviews werden daher in den auf das OEP folgenden Semestern im Kontext von Veranstaltungen mit Medienbezug geführt, die die Studierenden in den Bildungswissenschaften und den Fächern besuchen, sowie während des vierten Semesters, in dem die Studierenden in der Regel das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) absolvieren, um nachvollziehen zu können, wie sich Vorstellungen und Einstellungen der Studierenden entwickeln.

Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden in einem Gespräch mit ihren Kommilitoninnen einen kommunikativen Kontext bilden, in dem sie die für ihre studentische Lebenswelt typischen „Symbole, die Sprache und vor allem auch die Metaphern, die Bilder verwenden“ (Bohnsack 2014, S. 23). Diese sollen mit Hilfe der dokumentarischen Methode interpretiert und das nicht beobachtbare, das Handeln der angehenden Grundschullehrer/-innen aber leitende, implizite Wissen rekonstruiert werden, da davon ausgegangen wird, dass es bei der Frage, wann und wie Medien im Unterricht eingesetzt werden, auf handlungsleitendes Wissen ankommt (vgl. Brüggemann 2013, S. 60).

Theoretische Grundlage ist hier die Beschreibung der Lehrerprofessionalisierung als berufliche Entwicklungsaufgabe: „Berufliche Entwicklungsaufgaben beschreiben die von jeder Lehrkraft im Verlauf ihres Berufslebens stets aufs Neue zu lösende Aufgabe einer subjektiv tragfähigen Vermittlung zwischen den eigenen Berufsvorstellungen und Idealbildern und den quasi objektiven (auch: institutionellen) An-

forderungen des Lehrerhandelns. Im Zuge der subjektiven Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, so die leitende Annahme, entwickelt sich die berufliche Kompetenz und Professionalität der einzelnen Lehrkraft.“ (Hericks 2007, S. 2) Relevant erscheinen daher zunächst Vorstellungen, die Studierende von ihrer zukünftigen Tätigkeit als Grundschullehrer/-innen mitbringen und von ihren zukünftigen Schüler/-innen, denn es gehört „zum Kern der professionellen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen, dass sie Experten für Kinder und Kindheit sind“ (Heinzel 2005, S. 40). Hier ist zum einen die Annahme interessant, dass Vorstellungen, die Lehramtsstudierende von Kindern haben, wie bei anderen Erwachsenen auch eher von Medien geprägt sind, als dass sie auf eigenen Erfahrung mit Kindern beruhen: „Es sind Bilder der Medien. Dies lässt sich umfänglich vor allem an der Debatte über Kinderkriminalität zeigen oder an der über ‚Veränderte Kindheit‘“ (Scholz 2001, S. 4). Zum anderen geht es um „Kenntnisse, Annahmen und Ansichten bezüglich Medien und kindlichen Medienumgangs, die für die notwendige Einsicht in den Bedarf an Medienerziehung sowie für deren Ziele und Praxisumsetzung eine wesentliche Rolle spielen dürften: darunter etwa die Kenntnisse bezüglich der bei Grundschulkindern beliebten Medienangebote sowie ganz wesentlich auch Ansichten zum Einfluss der Medien auf Kinder sowie zu der Frage, inwieweit Fernsehen und neuere Entwicklungen im Bereich elektronischer Medien [...] eher eine Gefahr oder eine Bereicherung darstellen bzw. eher mit Chancen oder aber mit Risiken verbunden sind“ (Tulodziecki, Six u.a. 2000, S. 35).

Auch Vorstellungen, die die Studierenden vom Lernen in der Grundschule haben, und Bedeutungen, die Studierende der Medienbildung in der Grundschule zuschreiben, sind in diesem Kontext von Interesse, denn „Medienerziehung, die in gleichem Maße engagiert praktiziert wird wie die Arbeit zu anderen Lernbereichen (z.B. Verkehrserziehung), setzt voraus, dass dieser Lernbereich von der jeweiligen Lehrkraft auch in gleichem Ausmaß für wichtig erachtet, als Aufgabe der Grundschule (und nicht nur bzw. vorrangig der Eltern) anerkannt und mit subjektiv bedeutsamen Zielen verbunden wird; ebenso aber auch, dass die Lehrkraft zur Umsetzung ihrer Ziele motiviert ist, Strategien für die Umsetzung zur Verfügung hat und sich in dieser Hinsicht auch als selbstwirksam ansieht“ (ebd., S. 36). Angesichts der Erkenntnis, dass Lehrkräften Methoden und Ideen fehlen (vgl. Breiter u.a. 2013,

S. 259), ist hier zudem von Interesse, ob und welche medienpädagogischen Inhalte und Methoden – insbesondere Methoden, die wie die aktive Medienarbeit geeignet sind aktuelle Herausforderungen anzugehen (vgl. Röll 2006, S. 21) – von den Studierenden wahrgenommen und wie sie von ihnen aufgefasst werden.

Die PH Ludwigsburg hat im Kontext der aktuellen Bildungsplanreform in Baden-Württemberg und der damit verknüpften Herausforderung Lehrkräfte auszubilden, die in der Lage sind Medienbildung als Leitperspektive in allen Klassenstufen spiralcurricular zu verankern, mit dem Wintersemester 2014/2015 ihr Medienbildungsangebot erweitert und bietet ein Profil *Grundbildung Medien* an. So ergibt sich zudem die Möglichkeit, die Perspektive von Studierenden, die ausschließlich verpflichtende Veranstaltungen mit Medienbezug besuchen, mit der Perspektive von Studierenden zu vergleichen, die für das Profil zusätzliche Veranstaltungen besuchen.

Nun sollen mit Kerncurricula in der Regel Kompetenzbereiche und Lehrinhalte festgelegt werden, was die Frage aufwirft, wie viel Vorgaben ein Kerncurriculum machen „muss, um seinen standardisierten Zweck zu erfüllen, und wie viel Vorgaben es machen darf, ohne die Freiheit unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Denkformen und Paradigmen einzuschränken und die einzelnen Standorte auf ein verschultes Studienprogramm festzulegen“ (Austermann u.a. 2003, S. 41). Idee ist hier jedoch weniger Kerninhalte festzuschreiben, sondern vielmehr u.a. über eine Literaturrecherche und Experteninterviews bereits in der Fachcommunity publizierte und diskutierte Kerninhalte einer Grundbildung Medien mit der „Frage, was faktisch der Fall ist und überhaupt der Fall sein kann“ (Reinmann/ Sesink 2011, S. 3) in den Blick zu nehmen, indem über die Gespräche mit Dozierenden und Studierenden aus der Praxis kommende Impulse für die Weiterentwicklung der Medienbildung und ihre systematische Einbindung in die Lehrerbildung aufgenommen werden.

So weist beispielsweise die von Breiter u.a. getroffene Feststellung, dass digitale Medien als Lernwerkzeuge für Lehrkräfte in fast allen Fächern an Bedeutung gewonnen haben, aber nur selten eine „kritisch-reflektierende Thematisierung von Medien in der Lebenswelt der Kinder und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen“ stattfindet (Breiter u.a. 2013, S. 258), auf einen für diese Arbeit wesentlichen Kerninhalt hin, dessen Berücksichtigung in der aktuellen medienpädagogischen Praxis in der ersten Phase der Grundschul-

lehrerbildung über die Rekonstruktion der Wahrnehmung dieses Kerninhaltes von Studierenden und Dozierenden, aber auch mit Hilfe der Dokumentenrecherche und der Experteninterviews erfasst werden soll. Angenommen wird, dass so u.a. nachvollzogen werden kann, wie und ob durch die Empirie herausgeforderte theoretische Überlegungen und Forderungen in der Praxis ankommen. So lässt sich an die Feststellung, dass Medien im Wesentlichen als Lernwerkzeuge zum Einsatz kommen, die Kritik anknüpfen, dass sich in der Grundschule nicht nur auf das Lernen mit Medien konzentriert werden kann, wenn Schule als ein Ort „bedeutsamen Lernens für alle Kinder [...] und zugleich als Lebens-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum unter der Leitidee eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns“ (Tulodziecki 2012, S. 277) verstanden werden soll. Daraus ergibt sich die in der Theorie formulierte Forderung – und damit wiederum die Frage, wie und ob diese die praktische Umsetzung von Medienbildung in der Grundschullehrerbildung erreicht –, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer neben eigenen Medienkompetenzen ein „Bewusstsein um die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche und deren Berücksichtigung bei medienpädagogischen Aktivitäten, die Medienverwendung für Lernen und Lehren, die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich sowie die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte“ entwickeln müssen (ebd.).

Es geht also um die Frage, wie theoretische Forderungen in der Praxis ankommen und wie daran anknüpfend theoretische Forderungen adaptiert und weiterentwickelt werden können, und weniger um starre Vorgaben für Inhalte und Zielvorstellungen. Idee ist, mit Hilfe eines qualitativen, mehrperspektivischen Methodeneinsatzes (vgl. Moser 1995, S. 174) sowohl Inhalte aus der aktuellen Fachdebatte als auch Erfahrungen und Sichtweisen von Studierenden und Dozierenden zu erfassen, von denen ausgehend curriculare Inhalte ausgearbeitet werden können, die als Ansprüche an die Gestaltung von Lehre formuliert nicht etwa Aushandlungsprozesse bzgl. der Kerninhalte einer Grundbildung Medien in der ersten Phase der Grundschullehrerbildung blockieren, sondern im Gegenteil diese gerade herausfordern. Sie sollen Ausgangspunkt von Bildungs- und Reflexionsprozessen werden, die nicht zuletzt Lernende und Lehrende in der aktiven Gestaltung von Lerngelegenheiten gemeinsam initiieren, indem sie von den curricularen Inhalten ausgehend diese immer wieder entsprechend ihrer individuellen, sich



fortlaufend wandelnden Erfahrungswelten neu aushandeln, was auch der Idee eines Curriculums entspricht; denn mit Curricula werden keine starren Vorgaben gemacht, sondern mit „der Curriculumsdiskussion sind starre Lehrplankonzepte in die Kritik gekommen.“ (Herkner 2015, S. 304). Curricula müssen immer wieder angepasst und aktualisiert werden. Die Revisionen sollten jedoch nicht einfach von oben angeordnet werden, sondern „sowohl durch institutionelle Adaption als auch durch individuelle Reflexion erfolgen und gegebenenfalls Innovationen bewirken, die wiederum Ausgangspunkt für einen neuerlichen Vergleich mit anschließender Durchformung, Abänderung oder Zurückweisung sind.“ (ebd., S. 304f.)

Nachgegangen werden soll in der Arbeit der Frage, wie eine Grundbildung Medien im Rahmen der Grundschullehrerbildung ausgebracht und gestaltet werden kann. Dabei geht es nicht um die Standardisierung von Strukturen; vielmehr soll es darum gehen, von Medienbildungsangeboten verschiedener Hochschulen und der Art und Weise, wie sie ausgebracht werden, sowie den Erfahrungen, die mit ihnen bisher gemacht wurden, zu lernen.

## Literatur

Austermann, S./ Freitag, J./ Vogel, P./ Wigger, L. (2003): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen. Online verfügbar unter: <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft28/beitrag4.pdf> [letzter Abruf: 04.10.2015].

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9. Aufl. Opladen & Toronto: Budrich.

Breiter, A. u.a. (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 73. Berlin: Vistas Verlag.

Brüggemann, M. (2013): Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitative rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: kopaed.

Deckert-Peaceman, H./ Seifert, A. (2013a): „Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung?“ In: dies. (Hrsg.): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung. Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-20.

Deckert-Peaceman, H./ Seifert, A. (2013b): „Hat die Grundschule eine Zukunft?“ In: dies.

(Hrsg.): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung. Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-35.

Dörner, O. (2012): Experteninterviews. In: Schäffer, B./ Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/ Berlin/ Toronto: Budrich, S. 321-333.

Eickelmann, B./ Aufenanger, S./ Herzig, B. (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.

Fischer, H.-J. (2014): Welterkundung und Weltverstehen in Kindergarten und Grundschule. In: Deckert-Peaceman, H./ Seifert, A. (Hrsg.) (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung?: Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 155-168.

Gysbers, A. (2008): Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin: Vistas Verlag.

Heinzel, F. (2005): Kindheit irritiert Schule. In: Breidenstein, G./ Prengel, P. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS-Verlag, S. 37-54.

Henrichwark, C. (2009). Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Online verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf> [letzter Abruf: 12.02.2015].

Hericks, U. (2007): Fachunterricht und Schulentwicklung – Inhaltliche und methodologische Perspektiven rekonstruktiver Professionalisierungsforschung. Vortrag für die Fakultät für Empirische Humanwissenschaften der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 27. November 2007. Online verfügbar unter: [https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag\\_saarbruecken.pdf](https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag_saarbruecken.pdf) [letzter Abruf: 04.10.2015].

Herkner, V. (2015): Curriculumrevision. In: Pahl, J.-P.: Lexikon Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 304f.

Huber, L. (1992): Neue Lehrkultur – alte Fachkultur. In: Die humane Universität Bielefeld 1969-1992: Festschrift für Karl-Peter Grottemeyer. Bielefeld: Westfalen-Verlag, S. 95-106.



- Imort, P./ Niesyto, H. (Hrsg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed.
- Imort, P./ Niesyto, H. (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In: dies. (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 9-49.
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2015): Grundbildung Medien. Online verfügbar unter: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/grundbildung-medien/>.
- Kammerl, R./ Ostermann, S. (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/ Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter: [http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma\\_hsh\\_studie\\_medienbildung\\_web.pdf](http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf) [letzter Abruf: 27.12.2015].
- Keuffer, J./ Streng, T. (2003): Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? – Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21(3), S. 357-369.
- KMK – Kultusministerkonferenz (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\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) [letzter Abruf: 12.02.2015].
- Meuser, M./ Nagel, U. (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitative-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 441-471.
- Moser, H. (2012): Bildungsstandards im Medienbereich. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 249-269.
- Niesyto, H. (2014): Grundbildung Medien an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Imort, P./ Niesyto, H. (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 125-138.
- Niesyto, H. (2012): Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 333-357.
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus.
- Reinmann, G./ Sesink, W. (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussionspapier zur Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik an der Universität Leipzig. Online verfügbar unter: [http://gabinreinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann\\_Entwicklungsforschung\\_v05\\_2011\\_2011.pdf](http://gabinreinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_2011_2011.pdf) [letzter Abruf: 21.09.2015].
- Röll, F.J. (2012): Medienpädagogische Trends. In: Ganguin, S./ Meister, D. (Hrsg.): Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München: kopaed, S. 55-65.
- Röll, F.J. (2006): Methoden der Medienpädagogik. In: Lauffer, J./ Röllecke, R. (Hrsg.): Dieter Baacke Preis. Handbuch 1. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Bielefeld, S. 10-28.
- Schiefner-Rohs, M. (2012): Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 359-387.
- Schiefner-Rohs, M. (2012a): Kritische Informations- und Medienkompetenz. Münster: Waxmann.
- Schiefner-Rohs, M. (2012b): Kritische Informations- und Medienkompetenz im Spannungsfeld zwischen Hochschul- und Disziplinenkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 7/ Nr. 3, Juni 2012, S. 16-27.
- Scholz, G. (2001): Zur Konstruktion des Kindes. In: Scholz, G./ Ruhl, A. (Hrsg.): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-30.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Online verfügbar unter: [http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung\\_oekonomische\\_bildung/terhart\\_ewald\\_2002\\_standards\\_lehrerbildung\\_eine\\_expertise\\_kultusministerkonferenz.html](http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/terhart_ewald_2002_standards_lehrerbildung_eine_expertise_kultusministerkonferenz.html) [letzter Abruf: 04.10.2015].
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter: <http://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/2014/tulodziecki1403.pdf> [letzter Abruf: 19.09.2015].
- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbil-

dung. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 271-29.

Tulodziecki, G./ Six, U. u.a. (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Opladen: Leske + Budrich.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [letzter Abruf: 09.12.2014].