



Michael Kerres

5.7.2003

Medien in der Erziehungswissenschaft: Status und Probleme

In allen Bildungskontexten sind in den letzten Jahren viele Medienprojekte initiiert worden, in denen die Möglichkeiten digitaler Medien für die Bildung untersucht werden und mit denen zum Teil weitreichende Hoffnungen auf die Erneuerung des Bildungswesens verknüpft sind. Zunehmend wird dabei deutlich, dass die neuen Medien keineswegs zuverlässig oder gar automatisch zu bestimmten Veränderungen im Bildungssektor führen und dass die Einführung neuer Medien nicht zu revolutionären Umwälzungen der Bildungsarbeit beitragen wird. Im Gegenteil – die Bildungspraxis – in allen Sektoren – hat «Lehrgeld» zahlen müssen: Viele Vorhaben haben ihre Erwartungen nicht vollständig erfüllen können, durchaus interessante und zukunftsweisende Vorzeigeprojekte stehen vor der Aufgabe der nachhaltigen Sicherung ihrer Entwicklungen.

Die neuen Medien sind folglich kein «Treatment» für die Bildung, welches – richtig dosiert und appliziert – zuverlässig bestimmte «Behandlungserfolge» nach sich zieht. Für Erziehungswissenschaftler/innen relativ selbstverständlich: Es bedarf einer genauen didaktischen Planung und der Sicherung der organisatorischen Rahmenbedingungen, um die intendierten Effekte wahrscheinlich zu machen (Kerres 2003).

Ich möchte im Folgenden auf den Status und die Probleme der Mediennutzung in der Erziehungswissenschaft eingehen und zwar insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Lehre an Hochschulen. Dabei soll zunächst die Sicht der Studierenden und danach der Status der Aktivitäten bei Medienprojekten mit erziehungswissenschaftlicher Themenstellung betrachtet werden.

Nutzung neuer Medien im Studium

Das Deutsche Studentenwerk hat 2002 die Ergebnisse einer umfassenden Erhebung zu dem Thema: «Computernutzung und Neue Medien im Studium» vorgelegt (Middendorf 2002). Durchgeführt wurde die Studie von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH an einer repräsentativ ausgewählten Stichprobe an ca. 12.500 Studierenden an 269 Hochschulen in Deutschland. Insgesamt weist sie auf ein differenziertes Bild des individuellen Zugangs zu Computern und Neuen Medien bei Studierenden hin. In den Auswertungen zeigen sich grundsätzlich – und das über nahezu alle Auswertungen hinweg – zwei Variablen als statistisch bedeutsam: Es ist dies das Geschlecht und die Studienfachzugehörigkeit. Für uns interessant sind die Auswertungen auf Studienfachebene, d. h. wie gehen Studierende des Lehramtes bzw. der Fachrichtung Diplom-Pädagogik mit den neuen Medien um?

Intensität der Computernutzung

Zunächst nicht unerwartet: Im Vergleich der Fächergruppen unterliegt die PC-Nutzung dem Einfluss fachlicher Notwendigkeiten, d. h. in technik-affinen Fächer ist die Computernutzung intensiver, sowohl privat als auch studienbezogen. Die Studierenden der Pädagogik liegen dabei mit durchschnittlich elf Stunden pro Woche deutlich unter dem Durchschnitt von 14 Stunden, wobei sich übrigens etwa ein Drittel der Zeit auf Online-Aktivitäten bezieht.

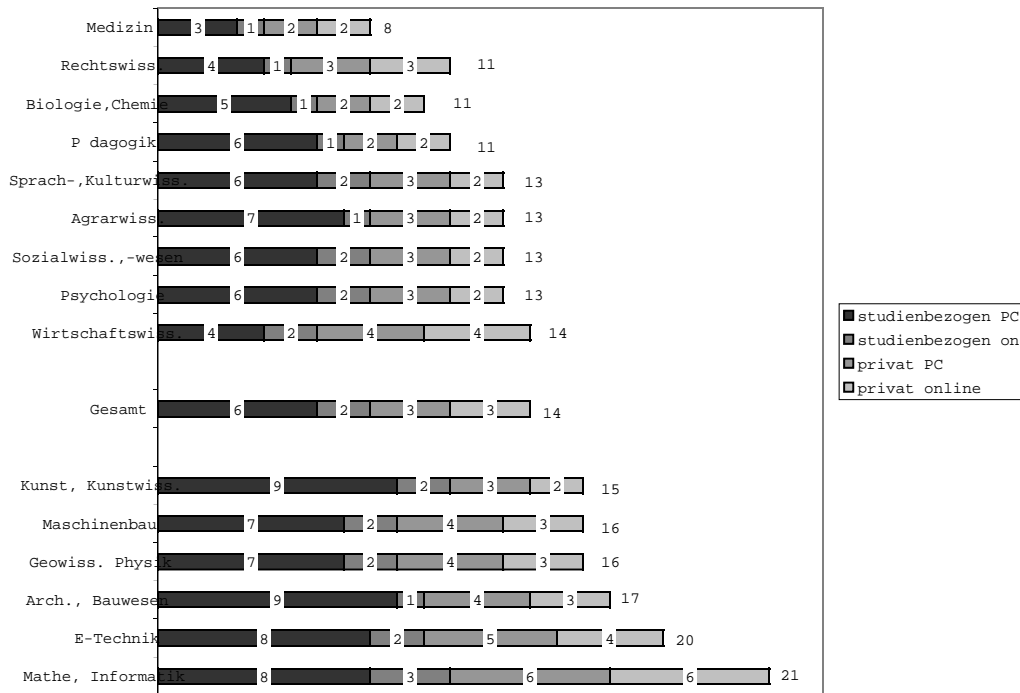


Abbildung 1: Computernutzung bei Studierenden in Deutschland (Quelle: Deutsches Studentenwerk 2002)

Anhand diverser Fragebogenitems wurden Fertigkeiten und Erfahrungen in der Computernutzung erfasst und zu vier Kompetenztypen gruppiert. Die Studierenden der Pädagogik bilden im Fächervergleich das Schlusslicht, wobei darauf hinzuweisen ist, dass auch in dieser Gruppe lediglich 7% über nur geringe/keine Kompetenz verfügen.

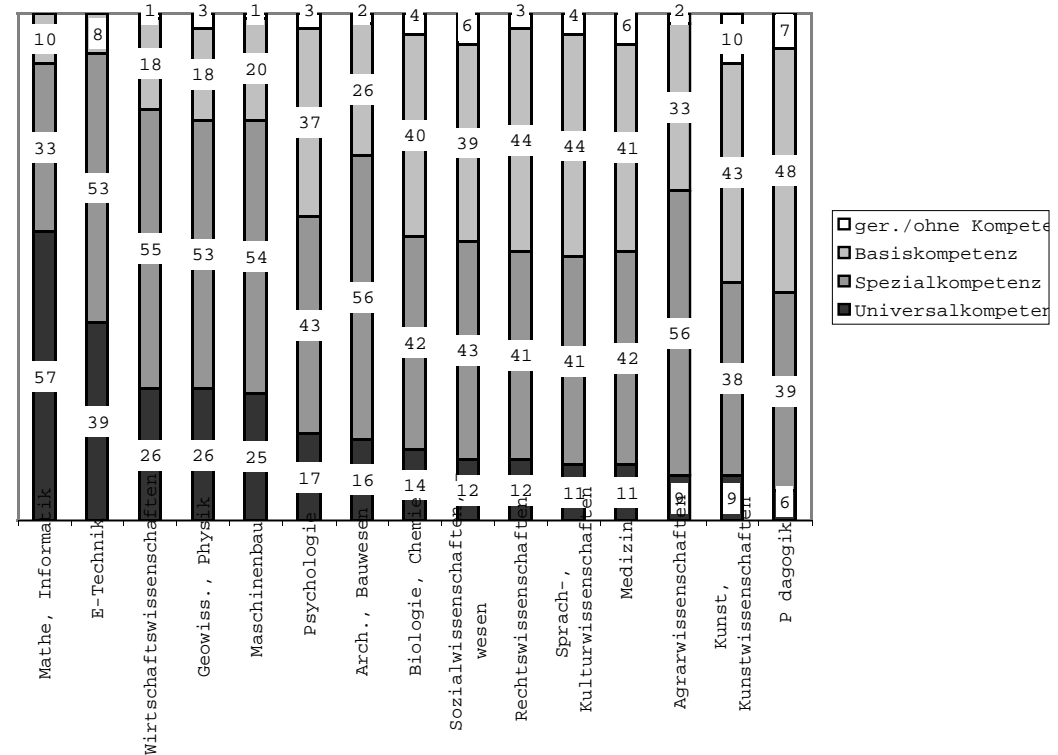


Abbildung 2: Fertigkeiten und Erfahrungen der Computernutzung (Quelle: Deutsches Studentenwerk 2002)

Die Studierenden wurden ausserdem gefragt, ob es in ihrem Bereich internetgestützte Lehrveranstaltungen an der Hochschule gibt, was etwa ein Viertel der Pädagogik-Studierenden bejaht. Kritisch erscheint der Befund, dass die Hälfte der Befragten angeben, sie wüssten nicht, ob es derartige Angebote an ihrer Hochschule gibt.

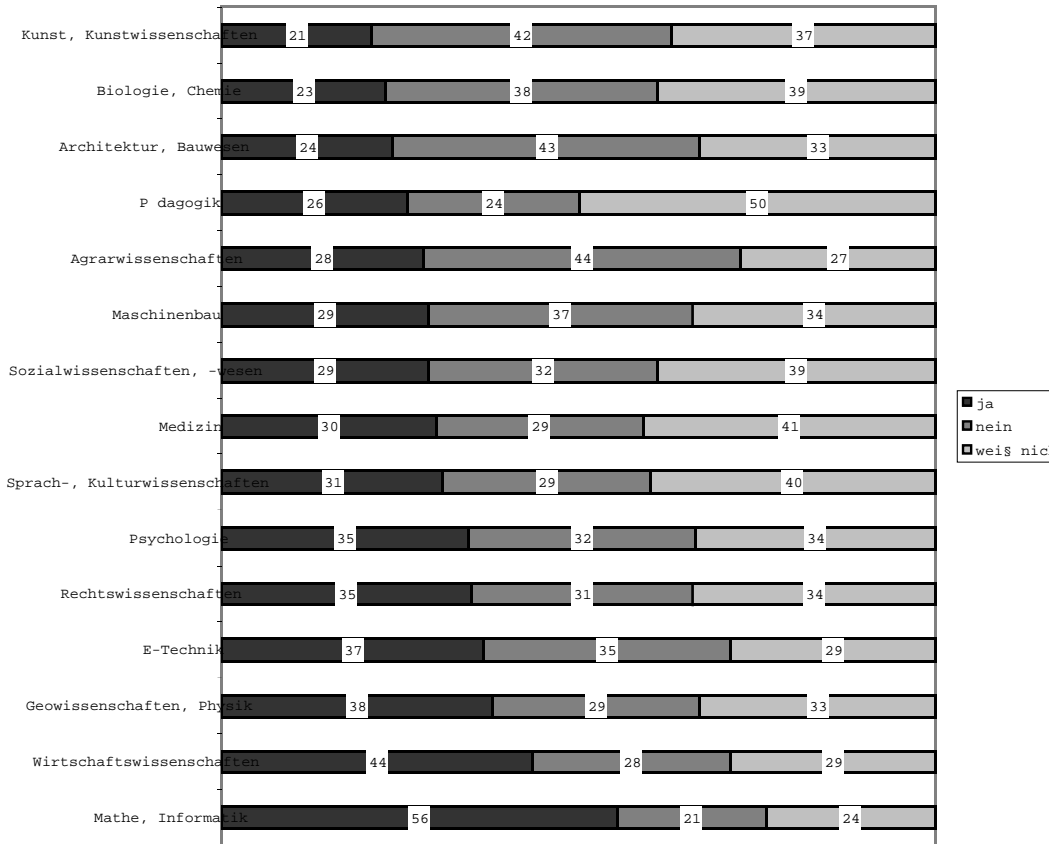


Abbildung 3: Verfügbarkeit internetgestützter Lernangebote (Quelle: Deutsches Studentenwerk 2002)

Die internetgestützten Lehrveranstaltungen werden als durchaus sinnvoll bewertet, allerdings liegt der Anteil der Studierenden, die das Angebot überhaupt kennen, bei Pädagogik-Studierenden mit 68% am unteren Ende der Fächergruppen.

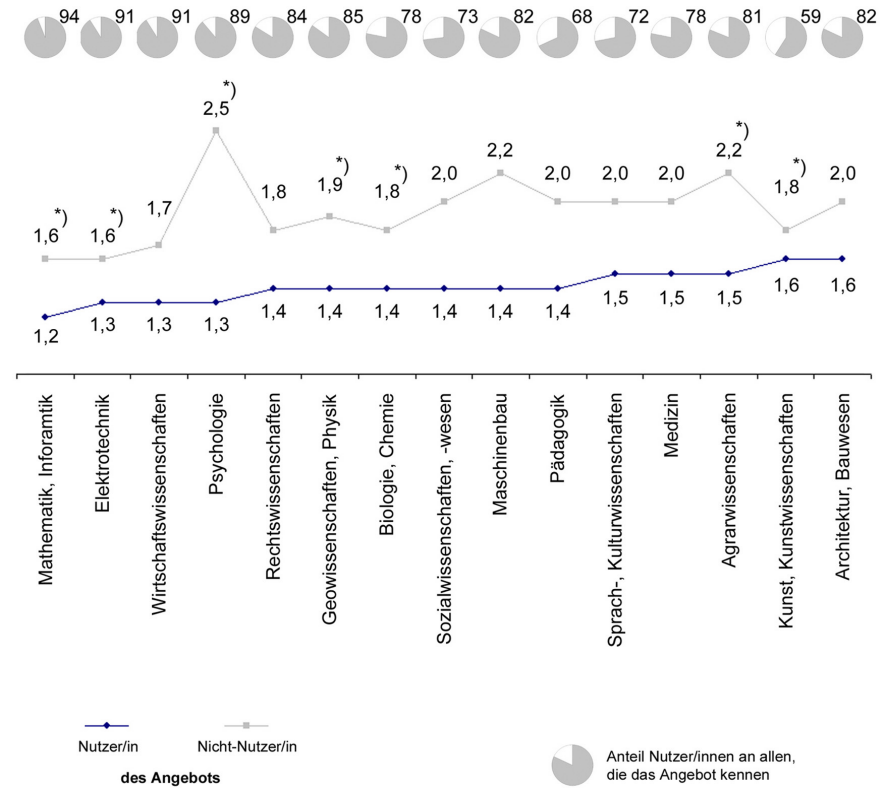


Abbildung 4: Nutzung internetgestützter Lernangebote (Quelle: Deutsches Studentenwerk 2002)

Verfügbare Lernanwendungen werden nicht besonders positiv wahrgenommen, allerdings erscheint der Unterschied zu anderen Fächern wenig aussagekräftig.

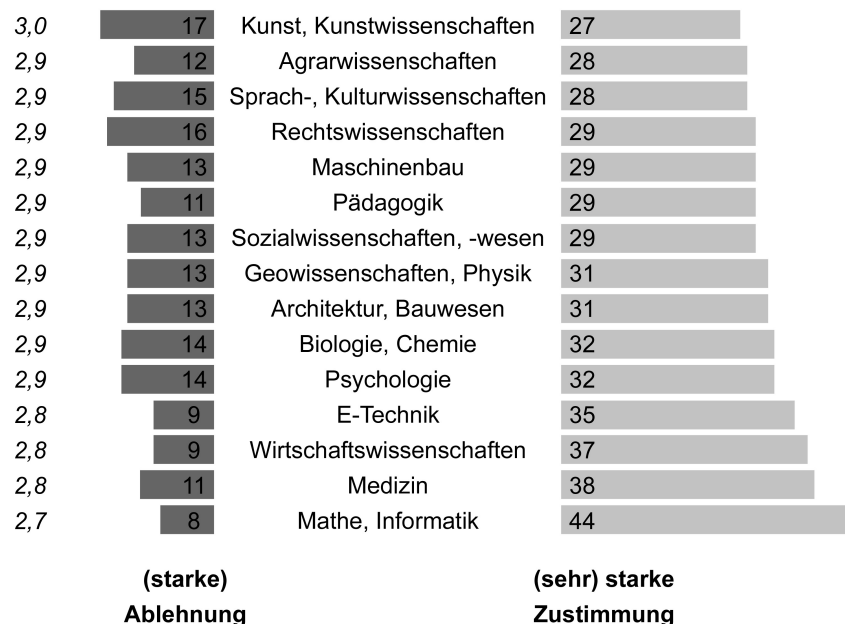


Abbildung 5: Bewertung internetgestützter Lernangebote (Quelle: Deutsches Studentenwerk 2002)

Bei der Geschlechtsvariablen zeigt sich ein insgesamt deutlicher und m. E. noch wenig erkundeter Effekt. Die Abweichungen zwischen den Geschlechtern sind in den technikaffinen Fächern grösser als in den technikfernen Studienfächern. In der Pädagogik kommen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich weniger zum Tragen als in anderen Fächern. Die Diskrepanz zwischen männlichen und weiblichen Studierenden in der Computernutzung ist hier vergleichsweise gering.

Ohne Bedeutung für die PC-Nutzungsquote sind Merkmale wie soziale Herkunft, Einkommen und schulischer Abschluss der Eltern, Familienstand der Studierenden, Art und Bundesland der Hochschule bzw. ob die Studierenden ein Teilzeit- oder Vollzeitstudium absolvieren.

Die Studie nimmt in der Zusammenfassung explizit zu dem «schlechten» Abschneiden der Pädagogik-Studierenden Stellung:

«In der Rangfolge der Fächergruppen nehmen Studierende der Pädagogik (Erziehungswissenschaften/ Lehramt) bei mehreren der untersuchten Merkmale (PC-Kompetenz, Einsicht in die Nützlichkeit von Computeranwendungen für das Studium, Einstellung zu computergestützten Lernprogrammen) hintere Positionen ein. Insbesondere für die Studierenden unter ihnen, die später ein Lehramt ausüben werden, stehen diese Befunde im Widerspruch zu ihrer künftigen Rolle als Vermittler/innen moderner Kulturtechniken bzw. als Moderator/innen zwischen den Generationen. Unabhängig von der angestrebten Schulstufe bzw. den zu unterrichtenden Fächern sind für angehende Lehrerinnen und Lehrer computerbezogene Fähigkeiten, die über Basisanwendungen kaum hinaus gehen, und Vorbehalte gegenüber computergestützten Lernprogrammen nicht akzeptabel» (Middendorf 2002, 67).

Diese Interpretation erscheint durch das vorgelegte Datenmaterial nicht gestützt. Tatsächlich bleibt der Befund, dass die Computer- und Medienutzung in der Pädagogik gering ist und dass damit einhergehend die Kenntnisse und Fertigkeiten der Studierenden geringer ausgeprägt sind als in anderen Fächergruppen. Es ist aber nicht der Fall, dass die Pädagogik-Studierenden überwiegend über *keine* IT-Qualifikationen verfügen und Computer ablehnen würden, auch ihre Einstellung zu mediengestützten Lernanwendungen weicht nur marginal von der anderer Fächer ab.

Die Schlussfolgerung und weiterführende Hypothese lautet: Die Computernutzung im Kontext eines Pädagogik-Studium ist geringer als in anderen (auch vergleichbaren) Studiengängen und die Studierenden werden in ihrem Studium selten mit den Möglichkeiten der neuen Technologien konfrontiert. Dies könnte daran liegen, dass Pädagogik-Studierenden kaum Möglichkeiten geboten werden, mit entsprechenden fachbezogenen Anwendungen in Kontakt zu kommen.

Projekte zur Erziehungswissenschaft

Im nächsten Schritt soll deswegen untersucht werden, wie sich die Projektaktivitäten in der Erziehungswissenschaft darstellen. Es geht dabei um solche Projekte, die Medien für den Einsatz in der erziehungswissenschaftlichen Lehre entwickeln und erproben. Bei der Förderung von Medienprojekten sind EU-Projekte, die nationale Ebene und die Aktivitäten der Länder zu unterscheiden. Auf der Ebene des Bundes sind in Deutschland vor allem die Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmb+f) und die Bund-Länder-Kommission für Bildungs-

planung und Forschungsförderung (BLK) zu sehen.

Interessant ist ein Blick in die Datenbank des Projektträgers «Neue Medien in der Bildung», in der 132 Projekte gelistet sind, die das Wissenschaftsministerium in Deutschland im Zeitraum zwischen 2001 und 2004 finanziert <www.medien-bildung.net>. (In der thematischen Gliederung sind viele Projekte mehrfach zugeordnet.)

Themengebiete	N
Geisteswissenschaften	12
Informatik	26
Ingenieurwissenschaften	25
Kunst/Musik/Sport	5
Lehrerbildung	9
Mathematik	9
Medien/IT	10
Medizin	19
Naturwissenschaften	15
Rechtswissenschaften	3
Schlüsselqualifikationen	5
Sozialwissenschaften	15
Wirtschaftswissenschaften	13

Der Bereich «Lehrerbildung» wird in der Themenübersicht separat geführt. Wenn man thematisch in der Datenbank offensichtlich falsch zugeordnete Projekte weglässt, finden sich hier vor allem fachdidaktische ausgerichtete Projekte:

Themengebiet: Lehrerbildung	Projektleitung
e-stat: angewandte Statistik	Uni Oldenburg, Mathematik
eL3: integrierte Lehrer-Aus- und Weiterbildung	Uni Erlangen-Nürnberg, FIM Psychologie
Lehramtsstudium Mathematik	Uni Münster, Institut für Didaktik der Mathematik
IT-PROTO: Projektmanagement Tutoring	RWTH Aachen, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Lehrämter Technik	Uni Duisburg-Essen, Technikdidaktik
Linguistics Online	Uni Marburg, Computerlinguistik
Fachdidaktik Englisch	RWTH Aachen, Lehrstuhl für Englische Sprache und ihre Didaktik
Online-Lehrbuch Jugendforschung	LMU München, Allg. Pädagogik und Bildungsforschung

Darüber hinaus relevant ist die Datenbank «Studieren im Netz» <www.studieren-im-netz.de>, die laufende Projekte und verfügbare Angebote an deutschen Hochschulen zusammenstellt und über 1600 Einträge verfügt. Sie erweist sich bei der Suche nach erziehungswissenschaftlichen Inhalten jedoch als wenig hilfreich. Die Links sind zum einen vielfach nicht aktuell bzw. verweisen auf nicht existente Seiten, zum anderen sind die Verweise gerade zum Thema Erziehungswissenschaft oft wenig akkurat. Von den 145 entsprechend ausgewiesenen Links beinhalten höchstens ein Zehntel aktuelle Verweise auf erziehungswissenschaftliche Themen. Viele Links sind bereits auf den ersten Blick fehlerhaft kategorisiert bzw. nicht existent.

Um den aktuellen Stand der Mediennutzung in der erziehungswissenschaftlichen Lehre im Hochschulsektor zu erfassen, haben wir im Internet über die Mailingliste der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) einen Aufruf gestartet mit der Bitte, entsprechend ausgerichtete Angebote zu melden. Insgesamt konnten ca. 50 Projekteintragungen zu verschiedenen Themengebieten der Erziehungswissenschaft erfasst werden. Die Untergliederung der Themengebiete erfolgte in Anlehnung an die Fachgruppen der DGfE. Interessant ist bereits, dass die Idee weniger einfach kommunizierbar war als gedacht: Viele Projektmeldungen beziehen sich auf Plattformen, Lernumgebungen und technische Werkzeuge zum Lernen und Lehren und nicht auf Medien mit erziehungswissenschaftlichen Inhalten bzw. «Content». Der Anteil fachdidaktisch ausgerichteter Projektmeldungen, ebenfalls nicht der Mittelpunkt der Sammlung, erwies sich darüber hinaus als erheblich.

Die meisten Projekte beziehen sich zum einen auf die Medienpädagogik und zum anderen auf die Pädagogische Psychologie, die sich eher als Teildisziplin der Psychologie als der Erziehungswissenschaft versteht. Sicherlich beinhaltet die vorliegende Sammlung nicht ansatzweise alle

Medienaktivitäten im Bereich der Erziehungswissenschaft. Der Versuch einer erschöpfenden Sammlung muss schon daran scheitern, dass es schwierig ist, an Hochschulen tätige Erziehungswissenschaftler/innen über eine Fachgesellschaft zu erreichen.

Insgesamt sind viele Erziehungswissenschaftler/innen in Projektaktivitäten in verschiedenen Disziplinen eingebunden, wenn es darum geht, medien-didaktische Konzepte zu formulieren und umzusetzen. Sie scheinen quantitativ sogar mehr engagiert in der didaktischen Beratung und Betreuung «fachfremder» Projekte als in entsprechenden Vorhaben zu erziehungswissenschaftlichen Themen. Dies ist sicherlich ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung entsprechender Medienprojekte, aber ungünstig für die Fortentwicklung von Projekten der eigenen Disziplin.

Probleme von Medienprojekten in der Erziehungswissenschaft

Dass die Mediennutzung in der Erziehungswissenschaft und entsprechend ausgerichtete Projekte auf EU-, Bundes- und Länderebene vergleichsweise gering ausgeprägt sind, ist zunächst als Fakt zu betrachten. Dies erscheint im Hinblick auf die gesellschaftlichen Erwartungen über neue Medien in der Bildung problematisch. Wenngleich und gerade weil diese Erwartungen in mancher Hinsicht zu hinterfragen sind, wäre eine intensivere Auseinandersetzung mit neuen Medien in der Erziehungswissenschaft wünschenswert, eben auch um sie zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu machen. Das Ziel kann nicht sein, eine geringe Mediennutzung in der Erziehungswissenschaft pauschal zu beklagen, sondern es muss um mögliche Ansatzpunkte einer positiven Entwicklung gehen und um die Frage, wie sich Erziehungswissenschaftler/innen in Medienprojekte einbringen können, um ihre eigenen Ansätze und Ansprüche zu prüfen und weiterzuentwickeln.

Als mögliche Gründe der geringen Mediennutzung in der Erziehungswissenschaft können genannt werden:

- Es besteht in der Erziehungswissenschaft traditionell eine Skepsis gegenüber «Technik» in pädagogischen Kontexten. Die Erziehungswissenschaft ist weithin geprägt von der Vorstellung eines Antagonismus zwischen Technik und Mensch, was die Nutzung von Medien in der Lehre offensichtlich für Viele grundsätzlich infrage stellt.
- In der geisteswissenschaftlichen Forschungstradition der Erziehungswissenschaft bestehen traditionell wenige Ansatzpunkte für kooperative Forschungsverbände. Forschen bedeutet tendenziell das «einsame»

Arbeiten der individuellen Forscherpersönlichkeit. Dies fällt insbesondere auf, wenn man sich in Forschungsgruppen anderer Disziplinen bewegt, für die die Kooperation keineswegs immer einfach oder risikolos ist, aber als selbstverständlich wahrgenommen wird. Für die erfolgreiche Medienproduktion ist Kooperation in der Gemeinschaft der Forscher/innen jedoch eine wichtige Voraussetzung.

- Die Anerkennung entsprechender Leistungen auf dem Gebiet der Medienentwicklung erscheint in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin gering ausgeprägt. Verfügbare Medien sind einerseits in der Fach-Community kaum bekannt und werden selten von anderen genutzt. Die geringe Anerkennung betrifft aber auch die DGfE als Fachgesellschaft und ihre Kommissionen. Es fällt auf, dass die Kommission für Medienpädagogik der DGfE über Forschung zu Medienfragen diskutiert, aber die Medienproduktion für die eigene Disziplin bislang nicht explizit thematisiert hat.
- Dies führt zu dem Punkt: geringe Vernetzung von Medienaktivitäten. Wie bereits erwähnt, sind die Kontakte zwischen den entsprechenden Aktiven, gerade wenn sie in unterschiedlichen Fachkommissionen angesiedelt sind, gering ausgeprägt. Vielfach kennen sich die prominenten Forscher/innen zum Teil gar nicht persönlich. Eine Ausnahme bildete hier das Netzwerk zur Lehrerbildung, wo entsprechende Initiativen existieren.

Wenn man überlegt, wie die Mediennutzung in der Erziehungswissenschaft intensiviert werden kann, dann können aktuelle Erfahrungen aus bestehenden Projekten einbezogen werden. Sie zeigen, dass das entscheidende Problem die Verstetigung ist, d. h. wie kann sichergestellt werden, dass ein Vorhaben nach Auslaufen einer Projektförderung weitergeführt wird, sei es um Materialien weiter zu entwickeln oder sei es lediglich um Server zu betreiben oder zu betreuen, um Materialien verfügbar zu halten. Es ist fraglich, inwieweit die Verstetigung vollständig in Form eines «Projekt» organisiert werden kann (Kerres 2001). Die Anlage bisheriger Medienprojekte hat zu einer Fokussierung auf die *Produktion* von Medien geführt. Vernachlässigt wurden Fragen des organisationalen Wandels, der Qualifizierung des Personals, der Entwicklung von Lehrplänen und Studiengängen, des internen und externen Marketings, der Entwicklung von Geschäftsmodellen und Partnerprogrammen, – dies alles sind Fragen, die in den Projekten und den -anträgen nur marginal thematisiert worden sind und quasi beiläufig erledigt werden sollten (Stratmann/Kerres 2003).

Die Erfahrungen mit der Förderung von Medienprojekten zeigen, dass Initiativen, auch in der Erziehungswissenschaft, nur dann erfolgreich angelegt sind,

- wenn sie einen deutlichen Rückhalt durch die Fach-Community nachweisen können,
- wenn Aktivitäten eine breite Einbettung an verschiedenen Orten und Instituten haben (Sicherung der Übertragbarkeit),
- wenn der Bestand tatsächlich eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweist und
- wenn Modelle vorliegen, wie und von wem welche Beiträge zum Betrieb geleistet werden. Dazu ist insbesondere über Kooperationen mit privaten Einrichtungen, anderen Trägern und kommerzielle Verwertungsmodelle nachzudenken.

Die MEWISS-Initiative («Medien in der Erziehungswissenschaft»), die vom Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen ausging, möchte diesen Diskussionsprozess anregen. Ein erster Schritt ist die Bestandsaufnahme über Medien und Medieneinsatz in der Erziehungswissenschaft sowie der Austausch und Aufbau von Kontakten für die Vernetzung entsprechender Aktivitäten. Die MEWISS-Initiative wird gestützt vom Vorstand der DGfE und deren Sektion für Medien- und Umweltpädagogik. Die erste Tagung, die im Februar 2003 in Duisburg organisiert wurde, fand reges Interesse bei Mitgliedern verschiedener erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen <<http://edumedia.uni-duisburg.de>> und wird eine Fortsetzung finden.

Literatur

- Kerres, Michael. «Neue Medien in der Lehre: Von der Projektförderung zur systematischen Integration». In: *Das Hochschulwesen*. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 49. 2001. 38-44.
- Kerres, Michael. «Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung». In: *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*. Hrsg. v. Keil-Slawik, Reinhard; Kerres, Michael. Münster: Waxmann, 2003.
- Middendorf, Elke. *Computernutzung und Neue Medien im Studium* (hrsg. von bmb+f). Bonn, 2002.
- Stratmann, Jörg; Kerres, Michael. «Change Management an einer Notebook-Universität». In: *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule*. Hrsg. v. Kerres, Michael; Voss, Britta. Münster: Waxmann, 2003.