

Medienkompetenz und autonomes Lernen - Analyse und Reflexion empirischer Daten einer Befragung von DaF-Studierenden

0. Einführung

„Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes“ betitelt Kübler (1999, 25ff.) seinen Aufsatz im Sammelband „Medien-Kompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln“ (Schell; Stolzenburg; Scheuner 1999) und trifft damit den Stand der gegenwärtigen massenhaften Verwendung.

Medienkompetenz ist einer der Schlüsselbegriffe der Informationsgesellschaft und deren Ausbildung gleichsam eine der wesentlichsten gesellschaftlichen wie bildungspolitischen Zukunftsaufgaben. Medienkompetenz wird häufig als eine der sogenannten Schlüsselqualifikationen der Gegenwart angesehen, im Bund mit Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Kommunikations- und Sozialkompetenz.

Trotz resp. wegen der häufigen Propagierung und diversen Diskussion ist der Begriff bis heute diffus und ambivalent geblieben.

Transparentere und systematische Vorstellungen davon, was unter Medienkompetenz subsumiert wird oder werden sollte, spielen jedoch für viele Bereiche der Bildung, so auch der Ausbildung von Studierenden eine wesentliche Rolle.

Künftige Lehrende für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache benötigen Medienkompetenz z.B. in Bezug auf Lehr- bzw. Lernmaterialien, auf Lernparadigmen der sog. Wissensgesellschaft, auf das Lernen mit neuen Medien, für die eigene Information und Wissenskonstruktion.

Es sollen in diesem Beitrag einige ausgewählte Ergebnisse einer Befragung, durchgeführt bei Studierenden des Instituts für Auslandsgermanistik DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, vorgestellt und mit Blick auf Medienkompetenz und autonomes Lernen problematisiert werden.¹

¹Die zugrunde liegende umfangreichere empirische Untersuchung (durchgeführt zusammen mit Dr. Ralf Kittner und Dagmar Böttcher) ist nicht explizit ausgerichtet auf Medienkompetenz und autonomes Lernen, sondern folgt dem Ziel, subjektive Theorien und Erfahrungen von DaF-Studierenden in Bezug auf Medien, Mediennutzung, -taxonomierung, neue Medien und Lernen bzw. Medien im Studium zu eruieren. Die Untersuchung erschien unter dem Titel „Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu subjektiven Theorien / Erfahrungen von DaF-Studierenden in Bezug auf (neue) Medien und Lernen“ in InfoDaF (Informationen Deutsch als Fremdsprache) 28, 4 (2001) 343-368.

Meine Überlegungen zu Medienkompetenz und autonomem Lernen mit Medien reflektieren weniger das zentrale Thema dieser Werkstatttagung, sie greifen vielmehr Einzelaspekte einer möglichen Dichotomie auf und reflektieren diese im Fokus der Ergebnisse der durchgeführten Erhebung.

Dabei sollen folgende Fragestellungen Beachtung finden:

- Welche Dimensionen zur Bestimmung des Begriffs Medienkompetenz ergeben sich aus der gegenwärtigen fachwissenschaftlich-methodischen Diskussion?
- Was subsumieren Studierende unter diesen Begriff?
- Wenn Lernende mit Medien / neuen Medien autonom lernen wollen / sollen, benötigen sie dafür eine Kompetenz? Welche Attributionen umfasst diese?
- Welcher Art bzw. Reichweite sind die Interdependenzen oder Kausalitäten zwischen Medienkompetenz und autonomem Lernen?
- Welche Implikationen curricularer und didaktischer Ausrichtung ergeben sich für die Ausbildung von künftigen Lehrenden für DaF/DaZ?

1. Medienkompetenz

1.1. Versuch einer Annäherung an den Begriff

Medienkompetenz wird in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur nicht einheitlich gebraucht, deshalb scheint es zwingend, Dimensionen des Begriffes herauszuarbeiten, die als Orientierungsrahmen für die Auswertung vorliegender Erhebung dienen können.

Nach Gapski (2001, 42f.) ist in Randbemerkungen wie wissenschaftlichen Abhandlungen zur Medienkompetenz ein „Meta-Diskurs der Medienkompetenz“ erkennbar, der unterschiedlichste Reflexionen und Wirkungen des Begriffes zeigt, zusammengefasst als „die modische Konjunktur seiner Häufigkeit, die scheinbare Griffigkeit trotz definitorischer Unschärfe, die drängende gesellschaftliche Bedeutung mit polarisierender Wirkung, die Projektionsflächenfunktion mit Überfrachtungsgefahr sowie die breite Streuung seiner perspektivischen Zugänge und Anwendungsfelder.“ (ebd. 44).

Definitonische Beliebigkeit und inhaltliche Unterschiedlichkeit konstatiert Kübler (1999, 29) bei Bezug auf Expertenäußerungen zu Medienkompetenz im Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages².

Eine Definition des Begriffes für diesen Beitrag zu versuchen oder eine vorgefundene zu zitieren erscheint insofern sehr schwierig und wenig sinnvoll, als die Fülle der vorliegenden per se keine Hilfe für didaktisch-methodische Entscheidungen bedeutet. Gapski konnte de facto eine Sammlung von 104 Definitionen in seinem Band „Medienkompetenz“ (2001, 255-293) zusammentragen, deshalb sollen folgend nur ausgewählte, für die Auswertung der Erhebung relevante Aspekte verfolgt werden.

Joshua Meyrowitz (2000, 50f) unterscheidet, der vor allem in den USA geleisteten Literacy-Forschung³ verpflichtet und deren Ergebnisse weiterführend, in die „Media content literacy, Fähigkeit, mit Medieninhalten umzugehen“, die „Media grammar literacy: Fähigkeit, die Sprache des Mediums zu verstehen“, und die „Medium literacy: Fähigkeit, das Medium als übergeordnete kulturelle und kommunikative Umwelt zu erkennen“. Dieses Medienkompetenzverständnis verkürzt um die Komponente der technischen Kompetenz, welche a priori vorausgesetzt wird.

Baacke (1999, 32) nähert sich den „begrifflichen Kontexten“ des Konstruktes vom Kompetenz-Begriff her und reflektiert, „daß ‘Kompetenz’ ein anspruchsvolles Konzept darstellt, das entschieden mehr meint als die ‘Fähigkeit zu handtieren’ (z.B.: den Computer zu bedienen) (vgl. z.B. auch Wolff 2001, 59f.), daß es andererseits aber auch nicht ausreicht, ‘Kompetenz’ als eher in abstrakter Klassifikation zu erfassende Eigenschaft auszubuchstabieren. Dem Kompetenzkonzept liegt vielmehr ein spezifisches *Menschenbild* zugrunde, zu dem heute eben auch ‘*Medienkompetenz*’ gehört.“

Folgend beschreibt er vier Dimensionen von Medienkompetenz, die sich seiner Meinung nach aus der Analyse des Medienfeldes selbst ergeben:

- die Fähigkeit zu Medienkritik,
- Medienkunde, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfasst,
- Medienhandlung als Mediennutzung sowie
- Mediengestaltung.

Auch Gapski (2001, 27-156) fokussiert die Vielschichtigkeit des Konstruktes und analysiert in seiner Bestandsaufnahme den medientechnischen, den biologi-

²Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter, Bonn 1997.

³Stichworte wie Visual-Literacy, Media-Literacy vgl. z.B. Pettersson, P. (1993)

schen, den linguistischen, den soziologischen, den psychologischen, den medienpädagogischen, den institutionellen, den medienwissenschaftlichen, den medienpolitischen, den medienrechtlichen und den medienethischen Diskurs. Dabei kommt er u.a. zu dem Ergebnis, dass sich eine einheitliche Funktion des Begriffes nicht bestimmen lässt, sondern, je nach Diskurs, unterschiedliche Aspekte der zugrundeliegenden Kompetenzbegriffe mit dem Medienkompetenz-Begriff verbunden werden bei jeweiliger Hervorhebung anderer Begriffsdimensionen (ebd. 155).

Winterhoff-Spurk schlägt in seiner „Medienpsychologie“ (1999, 132f.) zur Begriffsklärung vor, den gesamten Bereich des sach-, selbst- und sozialbezogenen Wissens über Sachverhalte und Fertigkeiten im Medienbereich als allgemeine Kommunikationskompetenz zu bezeichnen, um diese dann in Informationskompetenz als Teilbereich der Kompetenz, bezogen auf den Umgang mit Informationstechnologien, z.B. den Computer, und Medienkompetenz, als Kompetenz zum Umgang mit Massenmedien, z.B. bezogen auf das Fernsehen, aufzuspalten.

Informations- und Medienkompetenz beschreibt er jeweils auf drei Bezugsebenen, als:

- technische Kompetenz, d.h. die auf die Handhabung der Kommunikationstechnologie bezogene,
- selbstbezogene Kompetenz, d.h. die die persönlichkeitsbezogenen Grundfähigkeiten betreffende (z.B. die reflexive Medienrezeption, die Differenzierungsfähigkeit von Realität und Fiktion) und
- soziale Kompetenz, d.h. die Fähigkeit einer sozial angemessenen Nutzung (z.B. als sozialkritische Reflexion).

Die heutige Entwicklung im Bereich neuer Medien, z.B. charakterisiert durch Multimedia⁴ oder Internet⁵ hebt m. E. vermeintliche Unterschiede zwischen Informations- und Medienkompetenz immer stärker auf, wirkt konvergierend und lässt beide Bereiche voneinander partizipieren. Kompetenzen in Bezug auf sogenannte traditionelle Medien, wie Schrift-, Bild-, Ton-, Filmmedien u.a., fungieren durchaus als Operatoren beim Verstehen und Verarbeiten von Informationen aus neuen Medien, Kompetenzen bezüglich neuer Medien wiederum

⁴Tschirner (1999, 232) versteht unter Multimedia „die Integration verschiedenartiger audiovisueller Medien (Sprache, Soundeffekte, Musik, Text, Fotografie, Grafik, Animation und Film) und ihre ereignisbezogene Verknüpfung auf einem Trägermedium mit der Möglichkeit der Darstellung auf einem Bildschirm.“

⁵Internet - ein „weltweiter internationaler Verbund von Computern, heute für jedermann als Anbieter oder Nutzer zugänglich.“ (Diepold, P.; Tiedemann, P. 1999, 120)

wirken zurück auf die Performanz traditioneller Medien, zuweilen auch auf deren Design, Technik und Verwendung.

So weist z.B. Schwerdtfeger (2000, 115f.) darauf hin, dass am Beispiel des Internet sinnfällig wird, wie gegenwärtig Schrift ihre Linearität verliert, da sie mit Illustrationen eine bisher so nicht gekannte Symbiose eingeht. Dabei entstehe eine gemeinsame Ornamentik, in der eine Dominanz der Schrift auf den ersten Blick nicht mehr zu erkennen sei. Alltag für Internetbenutzer sei diese Bild-Schriftlichkeit, und sie wirke durchaus zurück auf die jugend-orientierten Druckmedien. Diese Rückwirkung ist meiner Ansicht nach heute immer stärker bei Druckmedien unterschiedlichster Art zu beobachten, z.B. in Magazinen, teilweise auch schon in Lehrwerken.

Die von Winterhoff-Spurk intendierte Trennung in die (Grund)Fähigkeit, Medieninformationen aufnehmen zu können (bei Bezug auf Informationstechnologien), und die Fähigkeit, Medien kompetent beurteilen und ggf. (mit)gestalten zu können (was er auf traditionelle, z.B. Massenmedien bezieht), scheint mir ein der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aufgabe nicht angemessener Ansatz zu sein.⁶ Eine solche Trennung hieße auch, die heute sehr oft zu beklagende Situation einer bloßen Einführung in die Bedienung und Handhabung neuer Medien ohne Beschäftigung mit den Inhalten, der Pragmatik, den spezifischen Medienwirkungen, den medienspezifischen Präsentationsformen, den Zeichensystemen, den medienspezifischen Textsorten u.v.a. weiter festzuschreiben. Die sogenannte Wissensgesellschaft wird nicht durch die Informationsmengen, das Informationsdesign resp. die Informationstechnik oder die Fülle neuer Informationstechnologien charakterisiert, sondern durch die Inhalte, die zeit- und ortsunabhängig, schnell und subjektiv bestimmt verarbeitet werden können und die Basis für die subjektive Konstruktion neuen Wissens ausmachen. Das allerdings erfordert kompetente Medienperformanz.

1.2. Ergebnisse der Befragung zum Begriff Medienkompetenz

Für das Auswerten der Items zur Medienkompetenz in der vorliegenden Erhebung benötigten wir praktikable Dimensionen, d.h. Aspekte, die auf Informations- und Kommunikationsmedien applizierbar, die in didaktisch-methodischen Kontexten relevant, die systematisch, aber nicht zu spezifisch sind.

Maier (1998, 18ff.) definiert Medien mittels technischer (Bedienen der Technik) semantischer (Verstehen und Gestalten von Informationen) und pragmati-

⁶Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob Medienkompetenz in der wissenschaftlichen Literatur auf „alte“ und neue Medien bezogen wird. Gapski (2001, 31) fand Belege dafür, dass Medienkompetenz erst mit dem Begriff „neue Medien“ einsetzt. Dem ist aus mediendidaktischer Perspektive nicht zu folgen. Deutlich wird m.E. jedoch, dass das Konstrukt Medienkompetenz weder dem Medienbegriff noch dem Kompetenzbegriff gerecht werden kann.

scher (Kommunizieren) Aspekte, die er für jeweilige Einzelmedien sowie für jeweilige mediendidaktische Kompetenzen beschreibt.

Diese Aspekte auf Kompetenzen beziehend wählten wir folgende Dimensionen als Orientierungsrahmen für die Auswertung des Items zur subjektiven Bestimmung von Medienkompetenz:

- **technische Kompetenz:** Wissen über Teile und Funktion der Geräte, Fähigkeit der sachgerechten Handhabung und Bedienung der Hard- und Software, Routinefertigkeiten im Umgang, ggf. Einsicht in Medienproduktionsprozesse;
- **semantische Kompetenz:** Fähigkeit, die durch das Medium vermittelten Inhalte resp. Botschaften verstehen zu können, medienspezifische Codes zu kennen und deren Wirkungen einschätzen zu können, Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten einzelner Medien in das Verstehen und die Interpretation einbeziehen zu können, Fähigkeit der Selektion, Verarbeitung und Elaboration von Medieninformationen, um daraus Wissen konstruieren zu können, d.h., mit dem Medium zu lernen;
- **pragmatische Kompetenz:** Fähigkeit, Medien aktiv, medienadäquat und eigenverantwortlich zur Kommunikation bzw. als Mittel sozialer Interaktion verwenden zu können, persönliches (Medien)Handeln an ausgebildeten Wertmaßstäben zu orientieren.

Der Komplex „**Zum Umgang mit neuen Medien**“ wird in unserer Erhebung mit der offenen Frage nach dem **subjektiven Verständnis von Medienkompetenz** eingeführt.

Die Angaben der Studierenden fallen äußerst unterschiedlich aus:

Einige Angaben bleiben sehr allgemein, z.B. „*sich in Bezug auf Medien auskennen*“; „*ich verstehe unter Medienkompetenz alles*“; „*die Bereitschaft, sich mit Medien auseinander zu setzen*“,

andere beziehen schon mediendidaktische Aspekte ein, z.B. „*mit welchem Medium vermittele ich am besten Wissen*“; „*Fähigkeit, mit den verschiedenen Medien zu arbeiten, zum Unterrichten zu nutzen*“; „*alle möglichen Lernmittel, die im Rahmen von Normen und Werten verfügbar sind*“

oder nennen allgemeine gesellschaftliche bzw. medienökologische Bezüge, „*denke an die Abhängigkeit von den Medien, man kann zwar leben, weiss aber nicht, was in der Welt los ist*“.

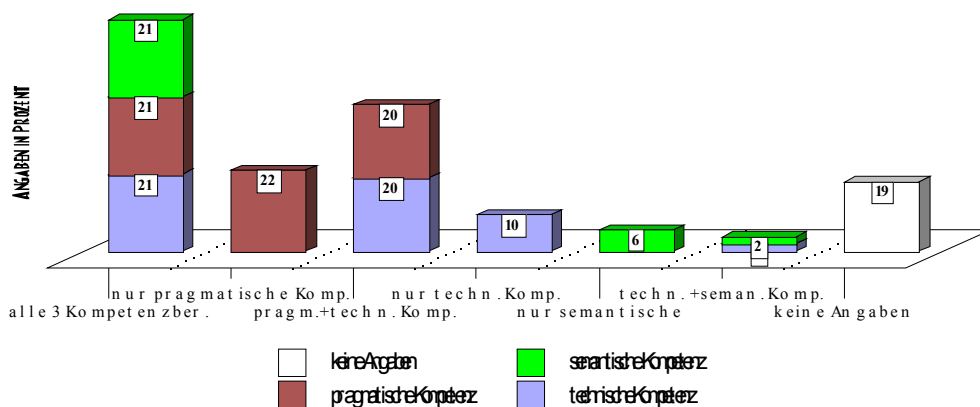


Abb. 1: Angaben der Studierenden zu Medienkompetenz

Von den 104 Proband/inn/en haben in ihrer subjektiven Einschätzung 22 Befragte, 21% , die drei relevanten Kompetenzbereiche genannt bzw. paraphrasiert, z.B. „Wissen über die Strukturen + Funktionen der einzelnen Medien und den Umgang mit ihnen“; „bewusster Umgang mit Medien, technische Handhabung, gezielter Einsatz, Verknüpfung von Medien“; „Fähigkeit, die Medien technisch zu beherrschen und richtig nutzen zu können und die Informationen zu bewerten“ u.a.

Auffallend ist dabei, dass von den 46 Studentinnen im Hauptstudium 15, d.h. 33 % die relevanten drei Kompetenzbereiche angesprochen haben.

Die höchste Signifikanz, benannt durch 22 % aller Befragten, erhält die pragmatische Kompetenz, bei deutlicher Ausrichtung darauf, Medien für persönliche Belange möglichst problemlos nutzen zu können, so z.B. „Angebot neuer Medien so zu nutzen, dass sie mir als Hilfe dienen“ ; „Medien für eigene Belange effektiv einsetzen zu können“ ; „unter verschiedenen Medien für meine bestimmte Arbeit eins / mehrere auswählen“ ; „zu wissen, welche Möglichkeiten der Kommunikation mir zur Verfügung stehen“ ; „Fähigkeit, Medien zu benutzen, Informationen zu finden, alles was man braucht“ u.v.a..

Aspekte des eigenverantwortlichen Umgangs oder der sozialen Interaktion werden in keiner Angabe erwähnt.

Die Verknüpfung von technischer und pragmatischer Kompetenz findet sich in 20 % der Angaben wieder, z.B. *„sicherer Umgang, Strategien, die Medien nutzbar zu machen“*; *„Fähigkeit, das Medium zu handhaben und die richtige Auswahl treffen zu können“*; *„versierter Umgang, zielgerichteter Einsatz“* u.ä.

Interessant scheint die Fokussierung von lediglich 10 % auf die technische Kompetenz, da dieses Ergebnis der allgemeinen Diskussion widerspricht.

Studierende schreiben z.B. *„technisches Verständnis bei der Bedienung“*; *„dass der Mensch mit moderner Technik umgehen kann“*.

Fähigkeiten, die durch das Medium vermittelten Inhalte verstehen zu können, werden lediglich von 6 % der Probanden angeführt, z.B. *„Qualität der Informationen, die mit Hilfe der Medien übermittelt werden“* oder *„Aussagefähigkeit in Bezug auf die Charakteristika des jeweiligen Mediums“*,

in Verbindung mit technischen Fähigkeiten bei bloß 2 % , wie beispielsweise die *„Fähigkeit, mit Medien richtig umgehen zu können, sowohl auf Bedienung als auch in Bezug auf Rezeption“*.

Angaben zur Medienkompetenz konnten / wollten 19 % der Befragten nicht machen.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass die subjektiven Wertungen der Studierenden in Bezug auf das Konstrukt Medienkompetenz, insbesondere die der Studierenden im Grundstudium, sehr vage, lückenhaft und nicht systematisch sind.

Sie entsprechen damit der Situation, die in der fachwissenschaftlich - methodischen Literatur beklagt wird und vor deren Verfestigung gewarnt wird, z. B. vor der gegenwärtig usuellen „Medienausbildung“ als bloße Technikunterweisung bzw. -bedienung (vgl. Winterhoff-Spurk 1999, 132f.; Maier 1998, 15, 18; Wolff 2001, 60).

Maier (1998, 189) fokussiert ein weiteres Problem gegenwärtiger Medienverwendung, wenn er, bei Bezug auf die mediale Sozialisation der heute Lernenden, schreibt, dass das gegenwärtige Dilemma der Schulen nur überwunden werden kann, *„wenn man sich nicht auf die Medieninhalte beschränkt, sondern die Medien und ihre Nutzung selbst thematisiert und sie im unterrichtlichen Einsatz zur aktiven Gestaltung und Produktion verwendet.“* Dies betrifft insonderheit auch den Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht, wo häufig noch Inhalte von Spielfilmen, Werbespots, Nachrichtensendungen, Hörspielen, Bildern u.a. abgefragt werden, die medienspezifische Gestaltung (Medientextsor-

tenmerkmale, Machart, Bild-Ton-Relationen, Bildarten, ästhetische und gestalterische Kriterien u.v.a.) sowie die außerhalb des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts übliche Nutzung keine Thematisierung finden.

Die Teilergebnisse der Befragung zum Konstrukt Medienkompetenz machen einerseits sinnfällig, dass der inflationäre Gebrauch eines Begriffes in Gesellschaft und Medien weder dessen ungefähre Bedeutung vermittelt oder dessen Verständnis evoziert, noch die automatische Implementierung in Ausbildungskontexte bewirkt. Andererseits zeigen sie, dass auch Studierende, die kategoriales und systematisierendes Denken praktizieren, nicht in der Lage sind, Wissen z. B. aus der Linguistik resp. der DaF-Ausbildung zum Kompetenzbegriff auch auf Medien zu applizieren bzw. Wissen aus Lehrveranstaltungen zu Medien systematisch produktiv zu machen, sondern dass sie sich beinahe ausschließlich auf ihren im Moment gegebenen, sehr praktischen Handlungsradius, der zumeist nur Einzelmedien betrifft, beziehen.

„Man könnte meinen, das Konzept von ‘Medienkompetenz’ habe den Mangel, daß es weder inhaltliche Vorgaben anbiete noch didaktische oder methodische Hilfen gebe, um das, was Medienkompetenz meint, angemessen in die Lern- und Lebenspraxis von Schülerinnen und Schülern, freilich auch Erwachsenen umzusetzen.“, schreibt Baacke (1999, 35), und er versteht diesen ‘Mangel’ als Chance für ein Lernen im „Operationsfeld von Projekten“.

2. Medienkompetenz und autonomes Lernen

2.1. Anmerkungen zu Medien und Lernen

Schon der kurze Abriss einiger Diskurse zur Medienkompetenz sowie die Diskussion ausgewählter Ergebnisse vorliegender Befragung machen deutlich, wie schwierig es ist, dieses Konstrukt, abgegrenzt vom Schlagworthaften, genauer zu bestimmen oder gar Interdependenzen bzw. Kausalitäten zu anderen Gegenständen, z.B. dem Lernen resp. autonomem Lernen herausarbeiten zu wollen. Dennoch will ich versuchen, über einige Implikationen zu Medien und Lernen auf die Problematik und Komplexität der Beziehung hinzuweisen, dies auch, um eine differenziertere Sicht auf die Inhalte und Ergebnisse der Erhebung möglich zu machen. Überdies sollen verschiedene Aspekte reflektiert werden, die die Beziehungen zwischen Medienkompetenz und autonomem Lernen charakterisieren helfen.

In der mediendidaktischen Fachliteratur zitiert und diskutiert man mehrere Modelle zur Korrelation Medien und Lernen. Diese reichen von einer stark lehrerzentrierten Verwendung (Medien sind Hilfsmittel für Lehrende), über die sog. „Enrichment-Funktion“, die besagt, dass Medien keine ausgewiesene didaktische Funktion haben, sondern eher belohnen, Pausen füllen u.a., zu der Annahme, Medien sind Interaktionsangebote an die Lerner (Weidenmann 1991,22) und bis zu der Behauptung, Medien unterstützten prinzipiell jeden Stil der Wissensvermittlung. Diese These zitiert Kübler und zweifelt an derartigen Potenzen, die insbesondere Multimedia zugeschrieben werden, wie z.B.: „Multimedia fördern und ermöglichen ‘Methoden’, ‘individuelles und kooperatives’, ‘interdisziplinäres’, ‘globales Lernen’ und ‘dynamisches Wissen’ (Kübler 1999, 35). Zuweisung von Lernpotenzen per se, z.B. „cultivation of mental skills“ (vgl. z.B. Winterhoff-Spurk 1999, 77), helfen bei der Beurteilung von Medien in didaktischer Funktion nicht weiter, notwendig ist eine medien- wie lerntheoretisch adäquate medientaxonomische Beschreibung.

Medien resp. neue Medien in Lehr- und Lernkontexten zu beurteilen, erfordert im Sinne neuerer mediendidaktischer Taxonomierung eine Differenzierung zwischen symbolischen und materialen Aspekten (Weidenmann 1991.22f.).

Die symbolischen Aspekte, d.h. das verwendete Zeichensystem, z.B. Sprache, Bilder, Zahlen und deren Subsysteme, mit ihrer Semantik, Syntaktik, Pragmatik und Literalität (vgl. Ballstaedt 1997, 9f.) stellen bestimmte Anforderungen an den Mediennutzer, da er die in spezifischer Codierung übermittelte mediale Information decodieren muss. In Lehr- und Lernsituationen bzw. bei entsprechenden Intentionen gehört zu den symbolischen Aspekten außerdem das Treatment, die didaktisch-methodische Struktur, umgesetzt durch Instruktionen des Lehrers oder medienimmanent mittels medialer Interaktionsofferten, der der Lernende folgend über Wahrnehmung, Verstehen und Verarbeitung neues Wissen konstruieren kann.

Die materialen Aspekte werden bestimmt durch die technischen Gegebenheiten, die Bedienbarkeit, Mobilität und Kompatibilität, Zugänglichkeit und ggf. Rentabilität. Beide Aspekte, symbolische und materiale, sind relevant für das Gelingen der Interaktion zwischen Mediennutzer / Lerner und Medium (Weidenmann 1991, 22f.). Sie vermitteln Inhalte, unter Lehr-/ Lernbedingungen definieren sie die Lehr-/ Lernsituation, strukturieren die entsprechende Interaktion und prägen die Lernkultur (Präsentationsmodi und -strukturen, Darbietungsdauer, -phasen resp. -geschwindigkeit, Reaktions- und Interaktionsmöglichkeit u.a.).

Forschungsarbeiten zu Einzelmedien können m. E. Impulse geben, die applizierbar sind auf Teilbereiche derartig komplexer Medien wie Multimedia. In der Bildforschung wird Lernen mit Bildern im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung analysiert, wobei die Lernpotenzen in Abhängigkeit von der Bildart bzw. -qualität für Lernprozesse (Darstellungscode, Verarbeitungscode oder Zeigefunktion, Situierungsfunktion, Konstruktionsfunktion u.a.) sowie der Verarbeitungsprozedur (ökologisches bzw. indikatorisches Bildverstehen / präattentives, attentives und elaboratives Verarbeiten) definiert werden (Weidenmann 1988, 1991, 1993, 1997; Ballstaedt 1997, 216ff.).

Auch die neueren Arbeiten zum Film beschreiben z.B. filmspezifische Wissensbereiche (Weltwissen, narratives Wissen, filmspezifisches Wissen) für Interaktion und Konstruktion neuen Wissens (vgl. z.B. Ohler 1994; Schwerdtfeger 1989, 27ff.) bei Orientierung auf medienspezifisches strategisches Handeln (Raabe 1997, 165ff.).

Doelker (1989) analysiert das Medium Fernsehen und ordnet es den Kulturtechniken zu, womit dessen notwendige Schulung intendiert ist.

Schwerdtfeger (1989, 24; 2000, 116) fordert im Wissen um die Bedeutung des Visuellen für den fremdsprachlichen Lernprozess Seh-Verstehen als 5. Fertigkeit einzuführen. Seh-Verstehen ist eo ipso als Voraussetzung für jegliches Lernen mit Medien zu postulieren, bezogen auf stehende wie bewegte Bilder sowie Bild-Text-Verknüpfungen aller Art. (vgl. auch Raabe 1997, 165ff.)

Das Konzept einer prozessorientierten Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Gienow; Hellwig 1993), m. E. zu bewerten als eine Zäsur zwischen kognitiv und konstruktivistisch orientiertem Lernen mit Medien, beschreibt bei Bezug auf das Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung Lernen mit Medien als einen medienspezifischen, auf die Vermittlung prozeduralen Wissens orientierten Prozess.

Relevant für die Frage Medien und Lernen sind auch medienpsychologische Lern-Theorien, so z.B. Paivios „Theorie der Dualen Codierung“, der „Cognitive Load Effect“ (vgl. z.B. Plass 1999, 19f.), der Levels of Processing-Ansatz (LOP-Ansatz bzw. Gesetz der Verarbeitungstiefe) (vgl. z.B. Zimmer 1988, 151f.) sowie der „Aptitude-Treatment-Interaction-Ansatz“ (ATI-Ansatz, auch unter „Trait-Treatment-Interaction“, TTI-Ansatz) oder der „Supplantationsansatz“ (vgl. z.B. Issing 1988, 537 ff.).

In medienpsychologischen und -soziologischen Diskursen wird in Bezug auf Lernen, Lerner und Medien häufig die „Wissenskluft-Hypothese“ (knowledge gap hypothesis) zitiert, die besagt, dass eher bildungsstarke Lerner in der Lage sind, neue Medien effektiv und produktiv zu nutzen, während weniger bildungs-

starke Nutzer die Medien-Kombinationen eher monoton, wenig kreativ verwendeten

(vgl. Baacke 1999, 33). Damit wird der Blick auf den Lerner gerichtet, auf dessen Fähigkeiten und dessen Situation in einer stark veränderten Welt, die „ganz anders akzentuierte Formen des Lernens, Formen von Lerntechniken“

(Schwerdtfeger 2000, 115) benötigt.

Die rasante Entwicklung neuer Technologien ließ Mediendidaktiker auch für fremdsprachliches Lernen immer wieder nach neuen, erweiterten Potenzen fragen. Unter der Bezeichnung CALL (Computer Assisted Language Learning) etablierten sich Mediendidaktiker, deren Bewertung der Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien in hohem Maße von den technologischen Möglichkeiten beeinflusst wurde (Wolff 2000, 63). Die Veränderung der Medienlandschaft evokiert immer auch eine Veränderung der didaktischen Funktionen von Medien implizite der Rolle des Lernenden und des Lehrenden.

Wolff sieht in der Entwicklung der Einsatzmöglichkeiten der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht bis heute drei große Phasen:

- eine tutorielle Phase (Annahme, der Computer könne den Lehrer ersetzen),
- eine Werkzeugphase (Computer in der Funktion eines Werkzeuges für das fremdsprachliche Lernen, dabei Erhöhung der Selbständigkeit der Lernenden),

- die Gestaltung virtueller Lernumgebungen,

und er beschreibt das Potenzial der Neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht in sieben Annahmen, die einen motivierten, sozial eingebundenen, mit Strategien ausgerüsteten, einen variabel und selbständig arbeitenden Lerner evokieren (Wolff ebd., 64f.).

2.2. Zu einigen Lerndimensionen neuer Medien in DaF - Teilergebnisse der Erhebung

Das Konstrukt Lernen durchzieht die vorliegende Erhebung über mehrere Items, wobei schrittweise der Intention gefolgt wird, Daten zu ermitteln, die subjektive Lernerfahrungen der Studierenden mit (neuen) Medien offenlegen:

Definitivische Reflexionen von Lernen leiten den Aspekt ein,

Überlegungen in Bezug auf Medien und Lernen folgen und führen zur Bestimmung des eigenen Lernstils, der subjektiven Fähigkeiten und Lernfähigkeiten in Bezug auf Medien, um schließlich nach der Bedeutung zu fragen, die neuen Medien in Bezug auf unterschiedliche Formen des Lernens eingeräumt wird

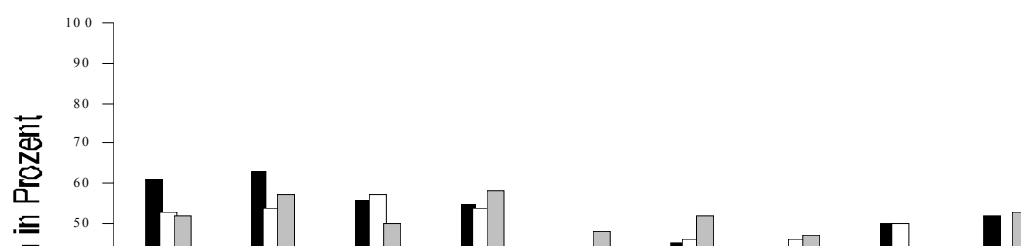


Abb. 2: **Potenzen neuer Medien in Bezug auf differente Lerndimensionen**

Neuen Medien wird durchgängig, in allen Befragungsgruppen, „große Bedeutung“ und „sehr große Bedeutung“ für „Multimediales“, „autonomes“, „interaktives“, „interkulturelles“, „authentisches“, „inhaltsbezogenes“, „affektiv-motivationales“, „kooperatives“ und „soziales“ Lernen eingeräumt. Die Folge der Aufzählung folgt der Häufigkeit der Nennung.

Bezogen auf praktisches, d.h. selbst erfahrenes, wiederholt anwendbares Wissen und Können **beim Lernen mit Medien**, werten die Studierenden in Korrelation zu vorangegangenen Items relativ hoch.

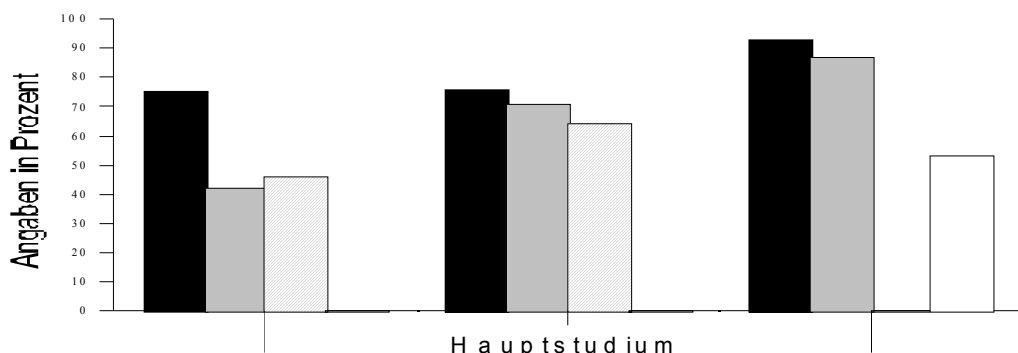


Abb. 3: Wertung subjektiver Lernerfahrungen mit (neuen) Medien

Die vorgegebenen Medien waren: „*Video, Multimedia / CD-ROM, Internet, e-mail, Digital Versatile Disk (DVD), Chat, Videokonferenz.*

Lernerfahrungen mit Video werden von allen Befragten an erster Stelle gesehen. Die ausländischen Teilzeitstudierenden schätzen ihre Lernerfahrungen auch mit dem Internet bei ca. 90% signifikant ein, gefolgt von den Studierenden im Hauptstudium mit ca. 70%.

Über Lernerfahrungen mit e-mail verfügen Studierende im Grund- und Hauptstudium nicht.

Es ist anzunehmen, dass die Probanden das Item in Bezug auf ihre Nutzungs-, aber nicht Lernerfahrungen gelesen haben, obgleich ihnen beim jeweiligen Medium auch Lernbeispiele angegeben waren, z.B.

Video: Übungen, Aufgaben zum Hör-Seh-Verstehen, Filmtextsorten, Anwendung von Hör-Seh-Strategien ...;

Multimedia / CD-ROM: Sprachlernprogramme, Wörterbücher, Hörtexte ...;

Internet: authentische, aktuelle Texte, Landeskunde ...)

e-mail: Lernen im Tandem, Korrespondenz ...

Nachdem die Probanden ihre praktischen Lernerfahrungen mit Medien reflektiert und gewertet haben, wurde nach den Potenzen neuer Medien für unterschiedliche, teils neue Formen bzw. Bedingungen des Lernens gefragt.

Dabei waren die Lernformen nicht zu graduieren zwischen keine Bedeutung und sehr große Bedeutung, bezogen auf neue Medien insgesamt, sondern einzelne ausgewählte Lernformen sollten verschiedenen Medien zugeordnet werden.

	Video	DVD	CD-ROM	Internet	e-mail	Chat	Video-konferenz
im Team lernen				selten genannt	häufig genannt	häufig genannt	am häufigsten genannt
(über Ländergrenzen) kommunizieren	selten genannt	selten genannt	selten genannt	häufig genannt	am häufigsten genannt	am häufigsten genannt	am häufigsten genannt
das Lernen lernen	häufig genannt	häufig genannt	häufig genannt		selten genannt	manchmal genannt	
sein Lernergebnis evaluieren							
sein Lernen reflektieren							
zeit- und ortsunabhängig Lernen	häufig genannt	häufig genannt	häufig genannt	häufig genannt			
selbständiges Lernen	häufig genannt	häufig genannt	häufig genannt	häufig genannt			selten genannt
kooperatives Lernen					häufig genannt	häufig genannt	am häufigsten genannt
offenes Lernen							

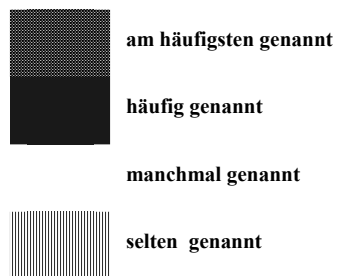


Abb. 4: **Potenzen von Einzelmedien für unterschiedliche Dimensionen des Lernens in DaF / DaZ**

Die vorgegebenen Formen des Lernens fokussieren dabei unter anderem ein auf Autonomie orientiertes Lernen, wobei die Bezeichnung „autonomes Lernen“ nicht verwendet wurde, um die Probanden dadurch nicht zu orientieren bzw. zu beeinflussen.

Die Vorgaben sollten unterschiedliche Aspekte des Lernens und Lernen lernens implizieren,

sollten unterschiedlich komplex sein (z.B. „*das Lernen lernen*“ betrifft gleichsam „*sein Lernergebnis evaluieren*“ oder „*sein Lernen reflektieren*“ und damit strategische Aspekte des Lernens),

sollten allgemein verständliche Einzelaspekte aufgreifen, ohne vollständig sein zu müssen .

Das Beispiel „*zeit- und ortsunabhängig Lernen*“ zielt auch auf natürliches, nicht institutionalisiertes Lernen, „*offenes Lernen*“ meint offene, variable, nicht lineare Lernangebote sowie Lernstoffe aus authentischen Quellen, „*selbständiges Lernen*“ sowohl selbst auswählbare Lerngegenstände als auch eigene Lerstrategien.

„*Kooperatives Lernen*“ zielt auf ein partnerschaftliches Lernen, aber auch auf ein Lernen über Klassenraum-, Länder- und Kulturraumgrenzen hinweg, sowie auch auf ein Lernen in Partnerschaft mit dem Lehrenden.

Es sollten durch das derart strukturierte Angebot für alle Probanden Möglichkeiten eröffnet werden, die vorgegebenen Formen auch mit eigener Deutung anwenden zu können, falls ihnen fachwissenschaftliche oder terminologische Entsprechungen nicht verfügbar waren, und es sollte verhindert werden, dass Bezeichnungen, die schlagwortartig wirken, weil sie gegenwärtig äußerst frequent vorkommen, automatisch und nicht reflektiert eingegeben werden.

Die Daten zu diesem Item machen sinnfällig, dass bei den Befragten in Bezug auf Lernkompetenzen Desiderata existieren.

„*Das Lernen lernen*“ erhält den signifikant höchsten Wert mit 64% bezogen auf CD-ROM, Internet hingegen wird nur manchmal, e-mail selten genannt.

„*Sein Lernergebnis evaluieren*“, „*Sein Lernen reflektieren*“ sowie „*offenes Lernen*“ werden durchgängig nur manchmal genannt.

„*zeit- und ortsunabhängiges Lernen*“ werden für e-mail, Chat oder Videokonferenz nicht signifikant angegeben.

Nur wenige der Befragten glauben, mittels CD-Rom ihr Lernergebnis evaluieren, oder ihr Lernen reflektieren zu können.

„Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten. Dies hat Folgen für das Lernen, denn das Sich-Zurechtfinden in den neuen und komplexen Medienwelten ist eine zusätzliche, auf bisherige Inhalte und Erfahrungen nicht rückführbare Anforderung.“, schreibt Baacke, und er folgert, dass wir den „Kommunikationsmodus medialer Vermittlung neu und zusätzlich lernen müssen.“ (1999, 31)

2.3. Autonomes Lernen und Medienkompetenz

In allen pädagogischen Konzepten von Medienkompetenz sieht Kübler folgende Dimensionen:

- kognitive Fähigkeiten, Kenntnisse zu haben und zu erwerben über Strukturen, Programme und Inhalte der Medien;
- analytische und evaluative Fähigkeiten;
- sozial reflexive Fähigkeiten
- handlungsorientierte Fähigkeiten (Kübler 1999, 27).

Wenn Lernerautonomie z.B. bedeutet, dass der Lernende eigenverantwortlich lernt, dass er sich aktiv und konstruktiv den Lerninhalten und dem Lernprozess stellt, d.h. sich bewusst mit dessen strategischer Planung, Überwachung, Durchführung und Reflexion befasst, dann kann er dies, bezogen auf das Lernen mit Medien, auch mit neuen Medien, nur als kompetenter Nutzer.

Das schließt für mich ein, dass er über semantische, pragmatische und technische Medienkompetenz verfügen muss, wobei die Lernkompetenz vor allem die semantische und pragmatische Kompetenz betrifft.

Häufig kann man, bezogen auf das Lernen mit neuen Medien, Sätze wie den folgenden lesen: „Was neue Technologien angeht, sind die Lernenden oft kompetenter als die Lehrenden.“ (Arnsdorf et al. 1999, 49)

Genauer besehen, läßt sich diese höhere Kompetenz aber meist nur für den Bereich der technischen Kompetenz bestätigen, und sie ist dabei durchaus als Chance zu begreifen (Funk 1999, 9), m. E. auch als Fundament, das eine positive, weil z.B. angstfreie Einstellung zum Medium involviert, und auf dem weiteres Wissen sicher zu verankern ist. Auch Wolff (2001, 59f.) schreibt, dass eine Computer literacy entwickelt werden muss, damit Lernende das Potenzial dieses Mediums adäquat bewerten und nutzen können.

In Bezug auf die semantische und pragmatische Medienkompetenz, implizite die Lernkompetenz, z.B. als Informationsverarbeitungs- und Lernkompetenz sowie als kritische Rezeptionskompetenz, muss Autonomie schrittweise implementiert und trainiert werden, so z.B. mit Blick auf

- medienspezifisches, semantisches und pragmatisches Wissen, was Informations-, Selektions- und Evaluationskompetenz einschließt,
- Lernstrategien; kognitive, metakognitive und soziale,
- Lerntypen und -biographien,
- Aspekte der Sprachbewusstheit und Sprach(lern) bewusstheit,
- Aspekte des medienspezifischen Kulturvergleichs u.v.a.

Kübler (1999, 39) formuliert nach seiner Analyse der anthropologischen Dimension von kommunikativer Kompetenz bezogen auf Medienkompetenz essentielle Fragen zum Lernen, die sich seiner Meinung nach mit Blick auf neue Informationstechnologien wieder neu stellen, die meiner Ansicht nach aber vor allem ein ausgewogeneres lerner- und medienadäquates Lernen fokussieren: „Wie kommuniziert der Mensch? Was ist und wie entwickelt sich kommunikative Kompetenz? Wieviel daran ist anthropologische Essenz, wieviel kulturelles und sozialisatorisches Konstrukt? Wie entfaltet und realisiert sich kommunikative Kompetenz unmittelbar, wie in medialen und (informations)technischen Varianten? Wie lernen wir was mit welchem Tiefgang, Erfolg und Spektrum?“ Der Autor betont, dass diese Fragen neu verhandelt werden müssen, heute noch keine Antworten verfügbar sind.

Es bleibt zu konstatieren, dass sowohl Medienkompetenz als auch autonomes Lernen Konstrukte sind, die wissenschaftlich, insbesondere auch empirisch, nicht ausreichend untersucht sind, zu denen aber, nach obigem Exkurs, einige Annahmen möglich sind.

- Medienkompetenz als Zieldimension richtet sich auf alle Alltags- und Lernbereiche.
- Medienkompetenz ist als inhärenter Teil der sogenannten Wissensgesellschaft anzunehmen.
- Die Wissensgesellschaft evoziert ständigen Umgang mit Wissen, der die Konstruktion von neuem Wissen anzielt. Deshalb sind die Ausbildung von Medienkompetenz und die Befähigung zu autonomem Lernen vordringliche Aufgabe.
- Autonomes Lernen zielt auf Entwicklung durch subjektiv selbstbestimmtes Handeln in sozialen Kontexten, dazu gehören heute unverzichtbar Medien aller Art und die dazu notwendige Kompetenz.
- Medienkompetenz ist ein integrativer Begriff, der sich nicht nur auf die neuen Technologien applizieren lässt.
- Medienkompetenz und autonomes Lernen sind relevante Kompetenzbereiche, die den (neuen) Lernenden charakterisieren.
- Medienkompetenz ist Instrument und Ziel autonomen Lernens; autonomes Lernen ist in der Wissensgesellschaft ohne Medienkompetenz nicht adäquat umsetzbar.
- Medienkompetenz und autonomes Lernen sind dynamische, keine statischen Konstrukte, sie entwickeln sich ständig und dies in Wechselbeziehung. Autonomes Lernen mit Medien erfordert die Kenntnis medialer Angebote, prozedurales Wissen im Bereich der Informationsdistribution, der -selektion, der -verarbeitung, der -anwendung und der -gestaltung. Dies sind wesentliche Komponenten von Medienkompetenz.

Auch resp. insonderheit für die Ausbildung von Lehrenden für DaF/DaZ ist das Ziel darin zu sehen, von Anfang an semantische, pragmatische und technische Medienkompetenz zu verbinden und beispielsweise als Aufgabe der Mediendidaktik sowie -psychologie in einem Prozess einer systematischen, nicht linearen, zyklisch angelegten Progression zu gestalten, in dem Wissen und Können bezüglich des jeweiligen Einzelmediums resp. Medienverbundes (von Zeitung, Fernsehen, Film bis zu Multimedia und Internet) systematisch konstruiert werden, mit dem Ziel des autonom Handelnden bzw. Lernenden mit Medien.

Dem entsprechend äußerten sich auch die Befragten sehr dezidiert bezüglich ihrer Erwartungen an die Ausbildung.

3. Curriculare Vorstellungen und Wünsche

Über welche Medien / Medienanwendungen die Studierenden in ihrer DaF-Ausbildung mehr erfahren wollen, zeigt die folgende Abbildung:

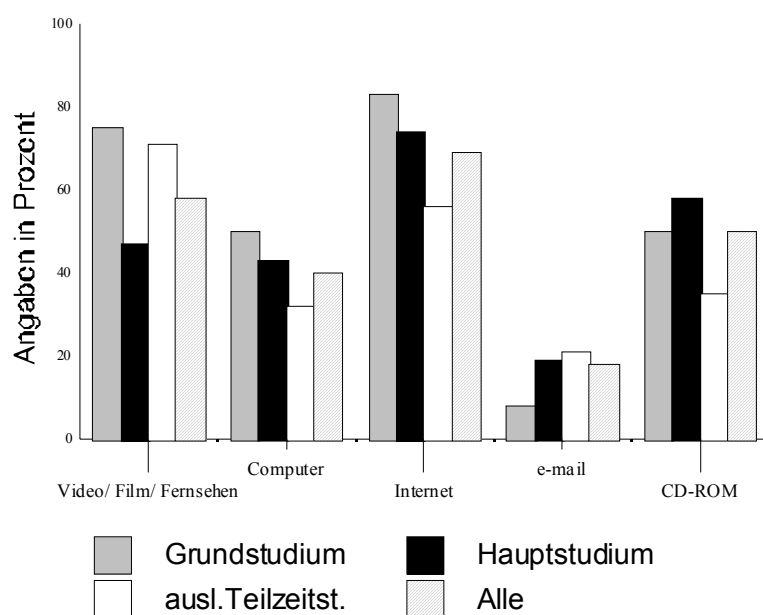


Abb. 5: Medien in der Ausbildung zum Lehrenden für DaF / DaZ

Die gewünschten Inhalte der Lehrveranstaltungen zu (neuen) Medien sollen abschließend ohne Differenzierung nach der Probandengruppe, sondern der Häufigkeit der Nennung folgend, aufgeführt werden:

- „- effektives Nutzenkönnen von Internet, CD-ROM
 - Internet und Fremdsprachenunterricht
 - Computerkurs
 - Verwendenkönnen von Film-, Fernsehen und Video
 - Lernen mit CD-ROM
 - neue Anwenderprogramme vorstellen
 - Einführung in die Didaktik neuer Medien
 - eigenes Ausprobieren aller Medien schon im Grundstudium
 - Evaluation von neuen Medienangeboten (Ergänzung zur Lehrwerkanalyse)
 - welche Medienangebote für welche Lernbereiche, -probleme
 - Gestaltung eigener web-pages
 - Erfahrungsaustausch von DaF-Lernenden / -Lehrenden weltweit
 - neue Medien interkulturell - Wahrnehmungstechniken, Möglichkeiten, Besonderheiten
 - kritischer Blick auf neue Medien ...“

Die Mischung der Angaben macht deutlich, dass für die heute Studierenden das eigene Lernen mit Medien sowie bereits das Lehren mit Medien im Vordergrund stehen, obgleich nicht nach mediendidaktischer Kompetenz gefragt worden war..

Diese berechtigten Wünsche umzusetzen, muss aktuelles Anliegen von Schule und Hochschule in der sogenannten „Wissensgesellschaft“ sein.

4. Folgerungen bezüglich Medienkompetenz und Lernen in der Ausbildung von Lehrenden für DaF / DaZ

Wenn die Hochschulen die heutigen Aufgaben in den Bereichen Wissen, Kompetenz und Organisation bewältigen wollen, benötigen sie eine „neue Lernkultur mit der Wissensgesellschaft als Vision und mit dem Konstruktivismus als Leitgedanken“, schreiben Mandl / Reinmann-Rothmeier (1998, 197).

Welche Konklusionen könnten sich aus diesem Postulat und bei Einbeziehung entsprechender Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung für die Medientheorie, -praxis und -didaktik in der Ausbildung künftiger Lehrender von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ergeben?

1. Es ist eine Medienkompetenz als spezifisches wie integratives, curricular vernetztes, theorie- und praxisbezogenes Studienziel anzustreben, eine Medienkompetenz, die Partizipierende wie Lernende bzw. Lehrende als fähig beschreibt, (neue) Medien zur Aufnahme, Verarbeitung und Reflexion von Wis-

sen einzusetzen, um neues Wissen zu konstruieren, soziale Fähigkeiten zu erwerben und dafür ziel- und verantwortungsbewusst die neuen Technologien zu nutzen.

In der Ausbildung von Lehrenden für DaF / DaZ sollte die immanente und systematische Verknüpfung von Medienkompetenz und mediendidaktischer Kompetenz durchgängiges Prinzip sein.

2. Für die Implementation einer Medienkompetenz resp. mediendidaktischen Kompetenz in das Curriculum ergeben sich übergreifende Überlegungen:

- Medien sollten systematisch und typologisch, aber nicht linear ins Curriculum integriert werden.
- Notwendig sind die Vermittlung bzw. Erarbeitung deklarativen Wissens (Medientaxonomien, semantische und pragmatische Medieneigenschaften, wahrnehmungspsychologische, lerntheoretische und lernpsychologische mediale Modelle u.a.)

sowie durch Anwendung, projektorientiertes Arbeiten oder auch Training erzieltes anwendungsbezogenes und transferfähiges prozedurales Wissen (Medienanalysen, Fähigkeiten technischer Mediennutzung, Medienanwendungen in didaktischen Zielstellungen, Medienproduktionen u.v.a.)

- Die Auswahl sollte darauf orientieren, dass verallgemeinerbare Medienattribute, grundlegende Prinzipien medialer Ordnung, spezifische Informations- bzw. Lernfunktionen, mediendidaktische und medienspsychologische Grundlagen u.a. am Einzelmedium, mit dem Ziel des Transfers, er- und bearbeitet werden können. Dabei sollte das tiefere Verständnis für das jeweilige Medium im Vordergrund stehen, wobei Merkmale, Theorien, Prozeduren und Strategien der Verarbeitung und des Lernens, die applizierbar sind auf andere Vertreter einer „Mediengruppe“, entdeckt, erkannt, systematisiert und didaktisch umgesetzt werden.

-Notwendig scheint es in der gegebenen Situation, auch didaktisch- methodisches Wissen und mediendidaktisches Wissen stärker zu verzahnen, den Studierenden Strategien der didaktisch-methodischen Nutzung von verschiedenen

Medien übergreifend zu vermitteln, dabei mediendidaktische Grundlagen und medienspezifische Umsetzungen zu erarbeiten (z.B. Lernen, Lernparadigmen,

Lernstrategien, lerntheoretische Modelle)

3. In Bezug auf die Realisierung des Konzepts sollten folgende Prinzipien Berücksichtigung finden:

- Medien, insbesondere neue Medien, sollten den Anforderungen an eine neue

Lernkultur entsprechend in Studium und Lehre eingebracht werden, d.h. am Konzept des autonomen Lernens orientiert als ein weitgehend selbstverantwort-

wor-
tetes, wissens- und strategiegeleitetes, aktives, konstruktives und soziales Lernen.

- In allen sich bietenden Lehrveranstaltungen sollten Medien integrativ und interdisziplinär eingebracht werden.

- Mit Blick auf die auszubildende mediendidaktische Kompetenz sollten die Didaktisierungen der Studierenden durch Untersuchungen zu Lehr- und Lernpotenzen einzelner Medien, durch das Erstellen von Kriterienkatalogen, durch

das Entwerfen einer mehrstufigen methodischen Implementierung von Autonomie u.v.a.

begleitet und unterstützt werden.

Literatur:

Arnsdorf, Dieter; Majari, Chris; Steiner, Stefanie: „Die neuen Medien - eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik“.

In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Medien im Deutschunterricht*, Stuttgart : Klett, Heft 21, (2/1999), 48-51..

Baacke, Dieter: „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“.

In: Baacke, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1999, 31-35.

Ballstaedt, Steffen-Peter: „Bildverstehen und Sprache“, in: Spillner, Bernd (ed.): *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Frankfurt a.M. et al. : Peter Lang, 1995, 63-70.

Ballstaedt, Steffen-Peter: „Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial“, Weinheim : Beltz 1997.

Biechele, Barbara: „Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht / DaF“, in: *Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23, 6 (1996) 746-757.

Biechele, Barbara: „Visualisierung in Lehrwerken für DaF - ein Beitrag zur Gedächtnisschulung?“ In: *Materialien DaF*, Heft 46, 1997, 57-71.

Biechele, Barbara; Böttcher, Dagmar; Kittner, Ralf: „Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu subjektiven Theorien / Erfahrungen von DaF-Studierenden in Bezug auf (neue) Medien und Lernen“. In: *InfoDaF* 28, 4 (2001) 343-368.

De Florio-Hansen, Inez : „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern - wozu?“

In: Henrici, Gerd; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*, Frankfurt a. Main : Lang, 27. Jahrgang (1998) 3-11.

De Florio-Hansen, Inez: „Authentizität und Neue Medien“. In: *Neusprachliche Mitteilungen (nm) aus Wissenschaft und Praxis*, 53. Jahrgang, 2000, H. 4, 204-212..

- Doelker, Christian: „Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums“. Stuttgart : Klett-Cotta 1989.
- Doelker, Christian: „Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft“. Stuttgart : Klett-Cotta 1997.
- Dörr, Günter.; Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*. Weinheim und München : Juventa, 1998.
- Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): „Autonomes Fremdsprachenlernen“. Reihe: *Forum Sprache*. Ismaning : Hueber, 1999.
- Funk, Hermann: „Lehrwerke und andere Neue Medien“.
In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Medien im Deutschunterricht*, Stuttgart : Klett, Heft 21, (2/1999), 5-12.
- Gapski, Harald: „Medienkompetenz“. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2001.
- Gienow, Wilfried; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.et al.: Peter Lang 1993..
- Grotjahn, Rüdiger: „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning : Hueber, 1997, 33-76.
- Handt von der, Gerhard: „Neue Medien und ihre Konsequenzen für die Lernorganisation“. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Regensburg, 1999, 129-140.
- Hellwig, Karlheinz: „Fremdsprachlich Handeln und Schaffen! Prozeßorientierte Medien-Methodik in Grundlagen und Übersicht“, in: Gienow, Wilfried; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.et al.: Peter Lang 1993, 87-99.
- Herrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr, 1999.
- Issing, Ludwig J.: „Wissensvermittlung mit Medien“.
In: Mandl, Heinz; Spada, Hans (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München-Weinheim : Psychologie Verlags Union 1988, 531-553.
- Issing, Ludwig, J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim : Beltz, 1997 .
- Klimsa, Paul: *Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung*. Weinheim:Deutscher Studien Verlag 1993.
- Kübler, Hans-Dieter: „Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes“.
In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theuner, Helga (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München : KoPäd Verlag, 1999, 25-47.
- Maier, Wolfgang: *Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel : Beltz, 1998.
- Mandl, Heinz; Reinmann-Rothmeier, Gabi: „Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens“.
In: Dörr, Günter; Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*. Weinheim; München : Juventa, 1998, 193-205.
- Merten, Sigfried: „Fremdsprachenerwerb als konstruktiver Prozeß“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 50, 3, (1997) 130-138.

- Meyrowitz, Joshua: „Das Lernziel: mediale Alphabetisierung“.
In: *Psychologie heute*, Juli 2000, 50-51.
- Mißler, Bettina: „Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien“. Tübingen : Stauffenberg, 1999.
- Multhaupt, Uwe./ Wolff, Dieter (Hrsg): *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. Main 1992.
- Müller, Klaus (Hrsg.): *Konstruktivismus. Lehren-Lernen-Ästhetische Prozesse*. Neuwied; Kriftel; Berlin : Luchterhand, 1996.
- Ohler, Peter: „Kognitive Theorie der Filmwahrnehmung. Der Informationsverarbeitungsansatz“. In: Hickethier, Klaus; Winkler, Hartmut (Hrsg.): *Filmwahrnehmung*. Berlin : Ed. Sigma Bohn, 43-57.
- Pettersson, Peter: „Visual Literacy und Infologie“. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle : Huber, 1993, 215-235.
- Plass, Jan L.: „Lernpsychologische Grundlagen der Verwendung von Multimedia in der Fremdsprachenausbildung“.
In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 28. Jahrgang, (1999) 14-31.
- Raabe, Horst: „‘Das Auge hört mit’ Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht“.
In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning : Hueber 1997, 150-172.
- Rösler, Dietmar: „Autonomes Lernen? Neue Medien und ‘altes’ Fremdsprachenlernen“. In: *Info DaF* 25, 1 (1998), 3-20.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al. : Langenscheidt 1989.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: „Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens“.
In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 29. Jahrgang, (2000) 106-123.
- Tschirner, Erwin: „Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens“.
In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen : Narr, 1999, 232-239.
- Weidenmann, Bernd: *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern : Huber, 1988.
- Weidenmann, Bernd: *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim und Basel : Beltz 1991.
- Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle : Huber, 1993.
- Weidenmann, Bernd: „Multimediales Lernen“.
In: Issing, Ludwig, J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim : Beltz, 1997 , 65-84; 107-121.
- Winterhoff-Spurk, Peter: *Medienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 1999.
- Wolff, Dieter : „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“.
In: Wolff, Armin/ Tütgen, Gisela/ Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen, Materialien DaF*, Heft 46, 1997, Regensburg , 141-166.
- Wolff, Dieter: „Überlegungen zu einem Multimedia-Konzept für die Lehre an Hochschulen“.

In: Strohner, Hans; Sichelschmidt, L.; Hielscher, M. (eds.): *Medium Sprache. (: forum Angewandte Linguistik*, Bd.34, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien : P. Lang, 1998, S. 171-185.

Wolff, Dieter: „Neue Technologien und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“.

In: Königs, Frank, G. (ed.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, Tübingen 2001.

Zimmer, Hubert D.: *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*. In: *Info DaF*, 15,2 (1988) 149-163.