

# **Medienpädagogik in der Sportlehrerbildung**

Grundlegung und Prüfung eines fachspezifischen  
Modells medienpädagogischer Kompetenz

**Dissertation**

**zur Erlangung des Grades eines Dr. phil.**

**am Fachbereich Psychologie, Sportwissenschaft, Musik  
der Universität Kassel**

vorgelegt von  
Markus Rank

**Kassel 2003**

Gutachter: Prof. Dr. V. Scheid  
Prof. Dr. K. Zimmermann

## Inhalt

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>GRUNDLAGEN UND MODELLBILDUNG</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Theorien der Medienkompetenz</b>	<b>11</b>
2.1.1	Medienkompetenz als Spezifikum kommunikativer Kompetenz	12
2.1.2	Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation	15
2.1.3	Medienkompetenz als Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik	17
2.1.4	Medienkompetenz als Ziel integrativer Medienerziehung	19
2.1.5	Zusammenfassung und Begriffsbestimmung	21
<b>2.2</b>	<b>Medienpädagogische Kompetenz - Konzeptionen und Forschungslage</b>	<b>24</b>
2.2.1	Medienpädagogische Kompetenz als pädagogisch reflektierte Medienkompetenz	24
2.2.2	Medienpädagogische Kompetenz als Zielkategorie medienpädagogischer Lehrveranstaltungen	28
2.2.3	Medienpädagogische Kompetenz als Synthese medienbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten	32
2.2.4	Zusammenfassung und Begriffsbestimmung	39
<b>2.3</b>	<b>Modellbildung</b>	<b>43</b>
2.3.1	Strukturierung medienpädagogischer Kompetenz	43
2.3.2	Elemente medienpädagogischer Kompetenz	46
2.3.2.1	Dimensionen der Medienkompetenz	46
2.3.2.2	Medienbezogenes Grundlagenwissen	53
2.3.2.3	Medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz	56
2.3.3	Zusammenfassung und Modelldarstellung	58
<b>3</b>	<b>MEDIENPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ IM SPORT</b>	<b>62</b>
<b>3.1</b>	<b>Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz</b>	<b>62</b>
3.1.1	Analytische Dimension	62
3.1.2	Aktionale Dimension	67
3.1.3	Emotional-affektive Dimension	69
3.1.4	Strukturelle Dimension	71
3.1.5	Individuell-normative Dimension	78

---

<b>3.2</b>	<b>Medienbezogenes Grundlagenwissen im Sport</b>	<b>83</b>
<b>3.3</b>	<b>Medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz im Sport</b>	<b>89</b>
3.3.1	Medienerzieherische Kompetenz im Sport	89
3.3.2	Mediendidaktische Kompetenz im Sport	92
<b>3.4</b>	<b>Zusammenfassung und Grundannahmen</b>	<b>98</b>
<b>4</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN</b>	<b>105</b>
<b>4.1</b>	<b>Forschungshypothesen</b>	<b>105</b>
<b>4.2</b>	<b>Forschungsansatz und Untersuchungsmethoden</b>	<b>107</b>
4.2.1	Modellprüfung	107
4.2.1.1	Erhebungsinstrumentarium	108
4.2.1.2	Aufgaben- und Kriterienanalyse	112
4.2.2	Kompetenzschulung	116
<b>4.3</b>	<b>Untersuchungsergebnisse</b>	<b>121</b>
4.3.1	Modellprüfung	121
4.3.1.1	Stichprobenmerkmale	121
4.3.1.2	Indexbildung und deskriptive Statistik	126
4.3.1.3	Zusammenhänge im Kompetenzmodell	133
4.3.1.4	Unterschiede und Einflussgrößen der Kompetenzelemente	139
4.3.2	Kompetenzschulung	151
4.3.2.1	Stichprobenmerkmale	151
4.3.2.2	Prädiktoren der Medienkompetenz	156
4.3.2.3	Eingangsbefragung	157
4.3.2.4	Interventionseffekte	161
<b>5</b>	<b>ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE UND PERSPEKTIVEN</b>	<b>170</b>
<b>ANHANG A</b>	<b>TABELLEN DER TESTKENNWERTE</b>	<b>182</b>
<b>ANHANG B</b>	<b>ERHEBUNGSINSTRUMENTARIUM</b>	<b>188</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>203</b>

## 1 Einleitung

Bedingt durch zahlreiche Innovationen auf dem Gebiet der Kommunikations- und Informationstechnologie hat sich die Medienlandschaft der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren entscheidend verändert. Technische Möglichkeiten der Verbreitung von Medienangeboten über Satelliten, Kabel und Computernetze haben zu einer erheblichen Erweiterung des Medienangebots geführt. Die Vernetzung digitaler und audio-visueller Medienbereiche bedingt eine Perfektionierung der Präsentationstechniken und ermöglicht die Inszenierung multimedialer und mehrdimensionaler Darbietungen im „Cyberspace“. In mehreren Studien wird die zunehmende Nutzung der Medien belegt. Nach den Ergebnissen der Langzeitstudie „Massenkommunikation 2000“ (Ridder & Engel, 2001, S. 104) ist die Mediennutzungszeit der Deutschen in den letzten 20 Jahren um rund 62% gestiegen. Sie betrug im Jahr 1980 noch 309 Minuten pro Tag und steigerte sich auf eine tägliche Mediennutzungszeit von 502 Minuten im Jahr 2000. Auch die Analyse der Fernsehnutzungsdaten 12- bis 19jähriger (Gerhards & Klingler, 1998) ergibt, dass die durchschnittliche Verweildauer vor dem Fernsehgerät von 158 Minuten pro Tag (1991) auf 187 Minuten (1997) angestiegen ist.

Mit den skizzierten Entwicklungstendenzen im Medienbereich ist eine tiefgreifende Veränderung alltäglicher Erfahrungsqualitäten verbunden (Hentig, 1989; Tulodziecki, 1997a). Dieser Wandel der Erfahrungsgrundlagen beeinflusst in besonderem Maße die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen schulischer Lernprozesse. Die zunehmende Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechniken für Individuum und Gesellschaft und die damit verbundene Veränderung der Erfahrungsmöglichkeiten auf Seiten der Schüler sind seit den 80er Jahren immer wieder Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen. Bereits 1987 wurde in Folge dieser Debatte das Gesamtkonzept der informationstechnischen Bildung verabschiedet und der Informatikunterricht in den Fächerkanon der Sekundarstufe integriert. Im Jahr 1995 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Erklärung zur Medienpädagogik an der Schule, in der eine verstärkte Integration medienpädagogischer Ausbildungsinhalte in die Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer gefordert wird, um Schülerinnen und Schüler zu einem sachgerechten Umgang mit Medien anzuleiten (Konferenz der Kultusminister der Länder, 1995).

Um diese Zielsetzung schulischer Erziehungsprozesse genauer zu bestimmen, hat die Bund-Länderkommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995) einen Orientierungsrahmen für die Medienerziehung entworfen. Darin wird die Vermittlung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsziel in den Kanon fächerübergreifender Aufgabenstellung der Schule aufgenommen. Mit der Entscheidung, der Medienerziehung in der Schule kein eigenständiges Unterrichtsfach zuzuordnen, bewegen sich medienerzieherische Aktivitäten grundsätzlich im Spannungsfeld zwischen fachbezogenen Ansatzpunkten einerseits und ei-

ner fächerübergreifenden Ausrichtung andererseits. Um dieses grundsätzliche Dilemma zu lösen, empfiehlt die BLK fächerübergreifende Kooperationen, die von den Leitfächern der Medienerziehung (Deutsch, gesellschaftskundliche Fächer, Musik und Kunsterziehung) ausgehen sollen. Projektstage und Projektwochen sind nach der Ansicht der Kommission für derartige Arbeitsansätze besonders geeignet (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995, S. 36).

Nach den Beschlüssen von BLK und KMK wird Medienerziehung in den Rahmenplänen einiger Bundesländer als fächerübergreifendes Aufgabengebiet verankert (u.a. Hessisches Kultusministerium, 1995a, 2003). Auf Länderebene kommt es zu einer Vielzahl an Projektinitiativen, die der zunehmenden Bedeutung der Medienerziehung an den Schulen Rechnung tragen. In Bayern wird ein Gesamtkonzept schulischer Medienerziehung entwickelt und in Form eines umfangreichen Sammelwerkes „Medienzeit“ publiziert (Bayrisches Staatsministerium, 1996). Auch in Sachsen-Anhalt wird ein Gesamtkonzept schulischer Medienerziehung konzipiert und veröffentlicht (Bartsch, 1998). Im Rahmen eines länderübergreifenden Kooperationsprojekts zwischen Sachsen und Nordrhein-Westfalen (Tulodziecki, Möller & Doelker, 1998) werden medienerzieherische Unterrichtseinheiten und Projekte entwickelt und erprobt. Darüber hinaus werden Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräften zur systematischen Entwicklung medienpezifischer Schulprogrammbausteine durchgeführt. In Baden-Württemberg wird 1998 im Rahmen der „Medienoffensive Schule“ das Projekt „Neue Medien und Medienerziehung“ gestartet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1999).

Auf schulischer Ebene ist somit ein breites Spektrum an Projektinitiativen und Entwicklungsmaßnahmen zu konstatieren, das den gegenwärtigen Veränderungen der Medienlandschaft und den neuen Rahmenrichtlinien zur Medienpädagogik Rechnung trägt. Die Vermittlung von Medienkompetenz gilt als fester Bestandteil des fächerübergreifenden Bildungsauftrages der Schule und wird von wissenschaftlicher Seite mit themenbezogener Unterrichtsforschung unterstützt.

Die generelle Aufgabe von Universitäten ist es, Studierende auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, welche „die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordern“ (Ministerium für Wissenschaft und Forschung, 1993, S. 26). Entsprechende Schwerpunktsetzungen für die Ausbildung der Lehrämter regelt das Lehrerausbildungsgesetz. Demnach liegt der Akzent der universitären Lehrerausbildung auf der wissenschaftlichen Grundlegung für die spätere Lehrertätigkeit durch „am Ausbildungsziel orientierte erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Studien“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1998, S. 127).

Orientiert sich die universitäre Lehramtsausbildung an diesen Grundsätzen, dann sind im Zuge der Integration medienerzieherischer Zielsetzungen in die Rahmenpläne der Bundesländer die erziehungs- und fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalte den veränderten Qualifikationsanforderungen anzupassen. Die Vermittlung

von Medienkompetenz im Rahmen schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse setzt entsprechende Qualifikationen auf Seiten der Lehrkräfte voraus. Ergebnisse von Modellversuchen (Aufenanger, 1996; Spanhel, 1999) und Erfahrungen in der Schulpraxis zeigen, dass die medienpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen schulischer Medienerziehung darstellt. Ausgangspunkt der mittlerweile breit geführten Diskussion über eine integrierte medienpädagogische Ausbildung im Lehramtsstudium sind die bildungspolitischen Empfehlungen der BLK:

„Medienerziehung in der Lehrerausbildung soll sicherstellen, dass alle Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihres Studiums mit den wissenschaftlichen Grundlagen des Medienangebots, der Medienentwicklung und der Medienwirkung vertraut gemacht werden. Es ist daher wünschenswert, dass Medienerziehung integraler Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Lehrerausbildung wird“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995, S. 42).

Als Reaktion auf veränderte Anforderungen an die universitäre Lehrerausbildung sind in den 90er Jahren erste Ansätze wissenschaftlicher Theorien und Konzepte entstanden (Meyer, 1991; Issing, 1993; Greindl, 1994), die den Erwerb einer medienpädagogischen Kompetenz in der ersten Phase der Lehrerausbildung zum Ziel haben. Seit Mitte der 90er Jahre befassen sich auch Modellversuche (u.a. Hugger, 1997; Tulodziecki, Gallasch & Moll, 1998; Pöttrich, 1995) mit der Entwicklung und Erprobung eines medienpädagogischen Lehrangebots an der Hochschule, das den Grundsätzen der wissenschaftlichen Konzeptionen entspricht.

In den Forschungsvorhaben auf schulischer und universitärer Ebene wird das Fach Sport nur sehr selten erwähnt. Im Rahmenplan des Modellversuchs „Neue Medien und Lehramtsstudium“ (Tulodziecki, Gallasch & Moll, 1998, S. 9) werden zwar Bezüge zu Wahl- und Wahlpflichtveranstaltungen der Fachdidaktiken berücksichtigt, entsprechende Veranstaltungen aus dem Bereich des Sports werden jedoch nicht aufgelistet. Lediglich das grundschulspezifische Entwicklungs- und Forschungsprojekt der Universität Potsdam (Pöttrich, 1995, S. 15) verweist auf interessante Ansatzpunkte für medienpädagogisches Arbeiten im fach- und stufenübergreifenden Ansatz des Sportunterrichts. Im Zwischenbericht des Projekts „Neue Medien und Medienerziehung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1999, S. 12) wird ein Unterrichtsprojekt zur Sportberichterstattung beschrieben. Es wird jedoch weder fachbezogen noch fächerübergreifend mit dem Unterrichtsfach Sport in Verbindung gebracht. In einer Dokumentation veröffentlichter Unterrichtsbeispiele (Tulodziecki, Schlingmann, Mose, Mütze, Herzog & Hauf-Tulodziecki, 1995), die insgesamt 342 Arbeiten zur praktischen Umsetzung schulischer Medienerziehung enthält, ist das Fach Sport mit zwei Unterrichtsbeispielen für die Grundschule und drei Unterrichtsmodellen für die Jahrgangsstufe 5 bis 12 insgesamt nur fünf Mal vertreten. Obwohl der Orientierungsrahmen für die Medienerziehung an der Schule (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995) eine Kooperation der Leitfächer

mit anderen Schulfächern anregt, werden in den bisherigen Veröffentlichungen zur Entwicklung und Erprobung medienpädagogischer Unterrichtseinheiten kaum Bezugspunkte zum Fach Sport aufgezeigt.

Dieses Defizit an medienpädagogischen Projekten und Unterrichtseinheiten, die in Zusammenarbeit mit dem Fach Sport entwickelt und erprobt werden, ist Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Die geringe Beachtung des Sports bei Projekten schulischer Medienerziehung verweist auf ein Defizit medienpädagogischer Fragestellungen innerhalb der Sportpädagogik. Bereits in den 90er Jahren wurde die Medienpädagogik als Entwicklungsperspektive der Sportpädagogik ausgewiesen:

„Es wird notwendig sein, dass sich auch die Sportpädagogen mit dieser Problematik befassen, wenn sie ein wichtiges Erziehungsziel darin sehen, ihre Schüler zu kritikfähigen Medienkonsumenten - auch von Sportsendungen – erziehen wollen“ (Dannemann, 1993, S. 29).

Mehrere Gründe sprechen dafür, diese Entwicklungsperspektive der Sportpädagogik aufzugreifen und im Rahmen der Sportlehrerausbildung medienpädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln:

1. Medienpädagogik steht als Oberbegriff für die beiden Teildisziplinen Medienerziehung und Mediendidaktik. Mediendidaktische Forschungsansätze thematisieren den Einsatz von Unterrichtsmedien zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen und sind mittlerweile ein fester Bestandteil sportwissenschaftlicher Forschung (u.a. Altenberger, 2002; Scheid & Doll-Tepper, 1994). Forschungsfragen der Medienerziehung dagegen, die sich mit der Begründung und Vermittlung von Medienkompetenz befassen, sind von der Sportwissenschaft bisher nicht aufgegriffen worden. Medienpädagogische Themenstellungen in die Sportlehrerausbildung zu integrieren bedeutet somit, Aspekte der Mediendidaktik und der Medienerziehung gleichermaßen zu berücksichtigen.
2. Sportbezogene Themenstellungen spielen in den Medien eine bedeutsame Rolle. Mit der Gründung und Etablierung spezieller Sport-Spartensender ist der Umfang der Programmsparte „Sport“ im Fernsehen im Jahr 1999 auf insgesamt 14 800 Stunden angestiegen (Rühle, 2000, S. 502). In den Printmedien werden mittlerweile eine Fülle themenbezogener Wochen- und Monatszeitschriften herausgegeben, die das breite Spektrum traditioneller und neuer Sportarten umfassen. Auch 85% aller Hörfunkprogramme strahlen regelmäßig Sportsendungen aus (Schaffrath, 1997). In jüngster Zeit werden auch im Internet sportbezogene Themen diskutiert und sportliche Großveranstaltungen live übertragen.
3. Im Mediennutzungsprofil von Kindern und Jugendlichen haben sportbezogene Medienangebote einen festen Platz. Im Jahr 1997 waren in der Rangreihe der 10 meistgesehenen Fernsehsendungen insgesamt drei Sportübertragungen vertreten. Dies ergab eine Analyse der Fernsehforschungsdaten für die Al-

tersgruppe der Zwölf- bis 19jährigen (Gerhards & Klingler, 1998). Ein weiteres Beispiel für die hohe Akzeptanz sportbezogener Sendungen bei Kindern und Jugendlichen ist die Zuschauerstatistik der Volleyball-Zeichentrickserie „Mila Superstar“. Zum Zeitpunkt ihrer Aussendung bei RTL aus dem Jahr 1995 war die Serie der Spitzenreiter des Nachmittagsprogramms für Kinder zwischen 3 und 13 Jahren (Friedrich, 1996).

4. Die Darstellungen des Sports in den Medien nehmen Einfluss auf das Sportverständnis der Kinder und Jugendlichen. Außerunterrichtliche Erfahrungen mit der Medienwelt des Sports werden in das Feld des pädagogisch organisierten Schulsports hineingetragen und bestimmen die Lernvoraussetzungen auf Seiten der Schüler. Berücksichtigt man den hohen Stellenwert sportlicher Darstellungen in den Medien sowie deren Bedeutung und Akzeptanz bei Kindern und Jugendlichen, dann entspricht ein sportbezogener Ansatz in der Medienpädagogik den beiden grundlegenden Prämissen der Situations- und Bedürfnisorientierung, die im Orientierungsrahmen der Medienerziehung (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995) genannt sind.
5. In den Legitimationsansätzen des Unterrichtsfaches Sport wird darauf hingewiesen, dass Schulsport als besonderes Erziehungs- und Erfahrungsfeld einen wichtigen Beitrag zu fächerübergreifenden schulpädagogischen Aufgabenbereichen leisten kann (Beckers, 2000). Im Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe in Hessen (Hessisches Kultusministerium, 2003) und in der Beschreibung fachdidaktischer Arbeitsschwerpunkte des Sports im Rahmenplan für die pädagogische Ausbildung der Lehrämter (Hessisches Kultusministerium, 1995b) findet diese Argumentationslinie ihren Niederschlag. In den genannten Richtlinien wird Schulsport als geeignetes Feld für fächerübergreifende und fächerverbindende Lernformen ausgewiesen. Darüber hinaus wird empfohlen, die Möglichkeiten zur Durchführung fächerübergreifender Schulprojekte in der Sportlehrerausbildung exemplarisch aufzuzeigen.

Die genannten Aspekte belegen, dass die Fachinhalte des Sports interessante Anknüpfungspunkte für medienpädagogisches Arbeiten bieten. Vor dem Hintergrund veränderter schulischer Rahmenrichtlinien und der Integration medienpädagogischer Zielsetzungen in die Lehrpläne der Bundesländer ist es notwendig und sinnvoll, für die Sportlehrerausbildung ein medienspezifisches Veranstaltungsangebot zu konzipieren und die Vermittlung medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten im Sportstudium zu erproben. Mit der vorliegenden Arbeit soll geklärt werden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten eine medienpädagogische Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte im Sport kennzeichnen und mit welchen Veranstaltungsinhalten eine Kompetenzschulung in der Sportlehrerausbildung gelingen kann. Die folgenden Forschungsfragen liegen ihr zugrunde:



- Welche fächerübergreifenden Kenntnisse und Fertigkeiten kennzeichnen eine medienpädagogische Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte?
- Welche Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz können unterschieden werden?
- Welche fachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten ergeben sich, wenn die Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz auf die Fachinhalte des Sports übertragen werden?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Elementen und Teilbereichen medienpädagogischer Kompetenz im Sport?
- Welche personenbezogenen Größen nehmen Einfluss auf die Kompetenzbestandteile?
- Mit welchen Veranstaltungsinhalten können Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung geschult und verbessert werden?

Die ersten drei Fragestellungen sollen im Rahmen einer Modellbildung medienpädagogischer Kompetenz geklärt werden. Das Kompetenzmodell wird aus theoretisch begründeten Ansätzen der Medienkompetenz abgeleitet und anschließend um didaktisch-methodische Aspekte der Lehrerausbildung erweitert. Die fachspezifische Ausdifferenzierung des Modells geschieht anhand von Studien zu Mediensport und Sportmedien und zeigt auf, dass die fächerübergreifenden Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz auf die Fachinhalte des Sports übertragen werden können. Die Modellannahmen über Zusammenhänge, Einflussgrößen und Schulungsmöglichkeiten einzelner Teilkompetenzen werden in einer empirischen Untersuchung überprüft.

Die Vorgehensweise der Arbeit gliedert sich in mehrere Schritte:

- Das zweite Kapitel beschreibt die theoretischen Grundlagen und mündet in eine Modellbildung medienpädagogischer Kompetenz. Der erste Abschnitt (Kap. 2.1) befasst sich mit der übergeordneten Zielkategorie Medienkompetenz. Um diesen medienbezogenen Kompetenzbegriff zu klären, werden theoretisch fundierte Ansätze zu dieser Zielkategorie dargestellt und erläutert. Im Hinblick auf die hochschuldidaktische Themenstellung der vorliegenden Arbeit wird im folgenden Abschnitt (Kap. 2.2) der Begriff medienpädagogischer Kompetenz eingeführt, um die Ansätze der Medienkompetenz didaktisch-methodisch erweitern zu können. Im darauf folgenden Abschnitt (Kap. 2.3) fließen die bisherigen Überlegungen in ein übergeordnetes Modell medienpädagogischer Kompetenz zusammen, das die Ansätze der Medienkompetenz integriert und Beziehungen zwischen den Kompetenzbestandteilen erkennen lässt.

- Im dritten Kapitel (Kap. 3) wird das Modell medienpädagogischer Kompetenz auf den Bereich des Sports übertragen. Anhand themenbezogener Studien und Publikationen werden die Elemente medienpädagogischer Kompetenz erläutert und fachspezifisch ausdifferenziert (Kap. 3.1 bis Kap. 3.3). Abschließend (Kap. 3.4) werden die fachspezifischen Ausführungen zusammengefasst und modellbezogene Grundannahmen formuliert.
- Der empirische Teil der Arbeit (Kap. 4) befasst sich mit der Prüfung und hochschuldidaktischen Umsetzung des Kompetenzmodells. Nach der Transformation der modellbezogenen Grundannahmen in operationalisierbare Forschungshypothesen (Kap. 4.1) werden die methodischen Ansätze von zwei Teilstudien vorgestellt (Kap. 4.2), die zur Überprüfung der theoretischen Grundannahmen durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der beiden empirischen Untersuchungen werden im Abschnitt 4.3 dargestellt.
- In Kapitel 5 werden die grundlegenden Fragestellungen der Arbeit noch einmal aufgegriffen und die Untersuchungsergebnisse der Modellprüfung und Kompetenzschulung zusammengeführt. Abschließend werden aus den Forschungsergebnissen Empfehlungen für die Planung und Gestaltung medienpädagogischer Lehrveranstaltungen im Sport abgeleitet und Perspektiven der weiterführenden Forschung aufgezeigt.

## 2 Grundlagen und Modellbildung

### 2.1 Theorien der Medienkompetenz

In zahlreichen fachwissenschaftlichen Publikationen (u.a. Schorb, 1997, 1998; Baacke, 1996, 1998, 1999; Kübler, 1999; Moser 1999; Vollbrecht & Mägdefrau, 1999; Rein, 1996; Pöttinger, 1997; Vollbrecht, 1999; Mikos, 1999; Groeben & Hurlmann, 2002) wird der Begriff der Medienkompetenz thematisiert und eine Vielzahl konzeptioneller und inhaltlicher Differenzierungen entwickelt. Die Popularität des viel zitierten Begriffs hat dazu geführt, dass bereits mehrere Kongresse (Dichanz, 1997; Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung, 1996; Bertelsmann Stiftung, 1996b; Schell, Stolzenberg & Theunert, 1999) und Expertenhearings (Enquete-Kommission Deutscher Bundestag, 1997) zum Thema Medienkompetenz veranstaltet wurden. Nicht nur Vertreter der Fachwissenschaften, auch Politiker und Landesmedienanstalten thematisieren den „schillernden In-Begriff“ (Schell et al., 1999, S. 18) und versuchen sich an inhaltlichen Ausdifferenzierungen. Kübler bezeichnet Medienkompetenz als „Lieblingsmetapher der Medienpädagogik“ (1996, S. 11) und vergleicht die gegenwärtige Verwendung des Begriffs mit der Popularität der Termini „Chancengleichheit“ und „Bildung für alle“ aus den 70er Jahren (Kübler, 1999, S. 25). Strang (1996, S. 147) spricht vom „Zauberwort Medienkompetenz“ und die Erwachsenenpädagogin Rein (1996, S. 11) erklärte es bereits 1996 zum „Wort des Jahres“.

Diese Ausführungen zur Konjunktur des Begriffs und die bestehende Fülle inhaltlicher Konzeptionen machen deutlich, dass eine vollständige Bestandsaufnahme der Definitionen und Konzeptionen von Medienkompetenz im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann. Die nachfolgende Analyse fachwissenschaftlicher Publikationen zum Begriff Medienkompetenz beschränkt sich auf Ansätze, die explizit auf theoretische Grundlagen rekurrieren. Konzeptionen und Ansätze, die theoretische Grundlagen nicht in Beziehung zu den eigenen Überlegungen setzen werden im Folgenden nicht berücksichtigt. Auffächerungen von Medienkompetenz, die im Rahmen von Übersichtsartikeln benannt werden, bleiben ebenfalls unberücksichtigt.

Vier Konzeptionen der medienpädagogischen Fachliteratur beinhalten eine umfassende Darstellung theoretischer Bezugspunkte und erfüllen das Auswahlkriterium der nachfolgenden Analyse. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die Ansätze von Baacke (1973, 1996, 1998, 1999), Dewe und Sander (1996), Tulodziecki (1997a, 1997b) und Spanhel (1996a, 1996b, 1999). Aus der theoretischen Fundierung der einzelnen Konzeptionen ergibt sich ein spezifisches Verständnis von Medienkompetenz, das wie folgt benannt und den jeweiligen Autoren zugeordnet werden kann:

1. *Medienkompetenz als Spezifikum kommunikativer Kompetenz (Baacke);*
2. *Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation (Dewe & Sander);*
3. *Medienkompetenz als Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik (Tulodziecki);*
4. *Medienkompetenz als Ziel integrativer Medienerziehung (Spanhel).*

In den nachfolgenden Abschnitten (Kap. 2.1.1 bis Kap. 2.1.4) werden die theoretischen Grundlagen der Ansätze und das jeweilige Begriffsverständnis von Medienkompetenz dargelegt, bevor abschließend (Kap. 2.1.5) nach einer Zusammenfassung das Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit geklärt wird.

### **2.1.1 Medienkompetenz als Spezifikum kommunikativer Kompetenz**

Baacke entwickelt seine Konzeption von Medienkompetenz auf der Basis kommunikations- und sozialwissenschaftlicher sowie normativer Überlegungen. Seine Ausführungen zum Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ im Medienzusammenhang (Baacke, 1973) bilden die *kommunikationstheoretische Grundlage* seiner Konzeption. In Anlehnung an das Kompetenztheorem von Chomsky und dessen Erweiterung durch Habermas (1971) beschreibt Baacke kommunikative Kompetenz als Basis menschlichen Handelns und bezeichnet damit die Fähigkeit des Menschen „potentiell situations- und aussagenadäquate Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an Reize und von ihnen gesteuerte Lernprozesse gebunden zu sein“ (Baacke, 1992b, S. 176).

Ausgangspunkt von Baackes Überlegungen ist ein Kommunikationsmodell, das Bestimmungsfaktoren des Kommunikationsprozesses beschreibt (Abb. 2.1). Jedes „communication event“ (Baacke 1973, S. 96) ist demnach in ein personales oder soziales System eingebettet, das die Art und Weise der Kommunikation bestimmt. Am Kommunikationsprozess beteiligt sind ein „Sender“, der das Sprechereignis eröffnet, und ein „Empfänger“, auf den sich das Sprechereignis richtet. Der situative Kontext des Kommunikationsereignisses wird mit dem Begriff „setting“ bezeichnet. Der „Channel“ steht für die physikalische Übertragungsweise der Kommunikation in Form von Sprache, Schrift, Lichtzeichen oder Geräuschen. Mit „topic“ wird der Gegenstand der Kommunikation bezeichnet, der Terminus „message form“ steht für die formale Gestaltung des Sprechereignisses. Beim Begriff „Code“ unterscheidet Baacke (1973, S. 95f.) zwei Schreibweisen. Die Bedeutung von „code“ entnimmt er dem Modell eines „speech event“ von Dell Hymes, womit die Verfügung über eine bestimmte Sprechweise – bspw. Jargon oder Dialekt – gemeint ist. Baacke erweitert die modellhafte Beschreibung eines „speech-event“ von Hymes, indem er den Terminus „CODE“ in dessen Modell integriert, der im Hinblick auf audio-visuelle Medien sowohl sprachliche als auch visuelle und akustische Phänomene umfasst.

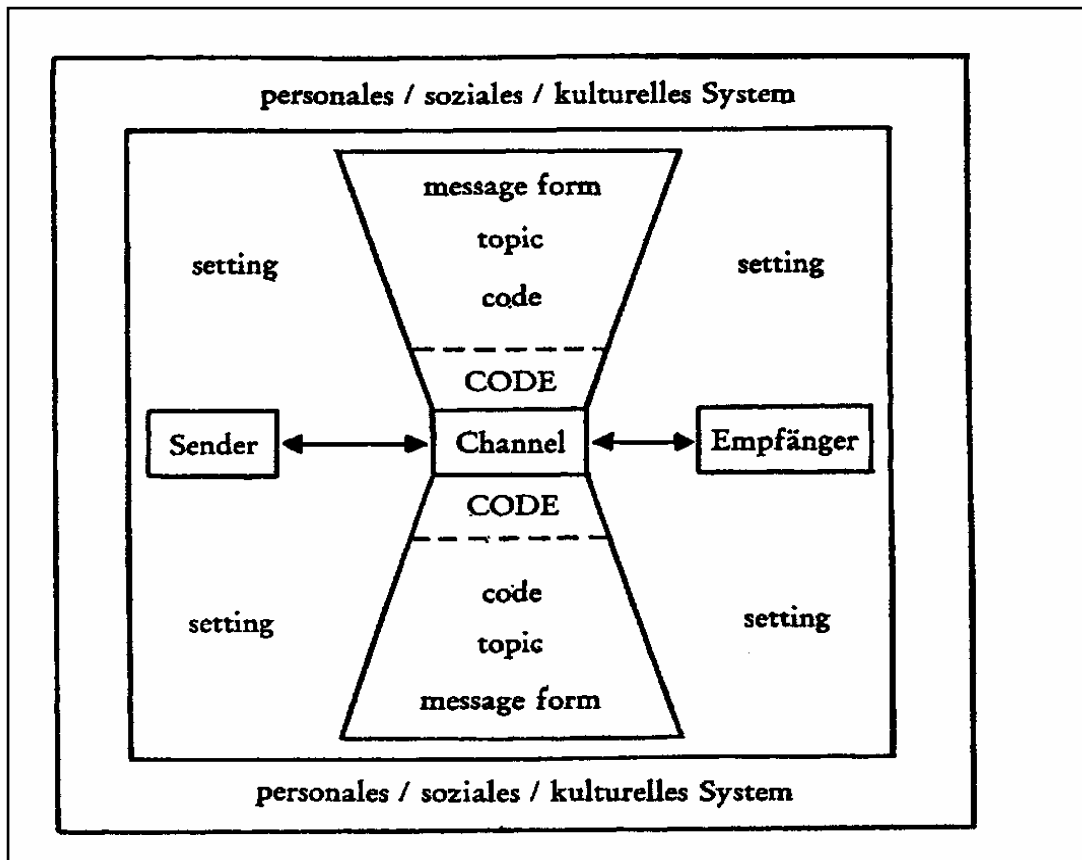


Abb. 2.1: Bestimmungsfaktoren im Kommunikationsprozess (aus Baacke, 1973, S. 97)

Eine Analyse der Sozialisationsfunktion von Massenmedien und das Lebenswelttheorem bilden den *sozialwissenschaftlichen Bezugspunkt* in Baackes Konzeption. Baacke greift den von Schütz & Luckmann in die wissenschaftliche Diskussion eingebrachten Begriff der „Lebenswelt“ auf und spezifiziert ihn mit Hilfe von Forschungsergebnissen zur Medienrezeption im Hinblick auf die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen (Baacke, 1997a, S. 20ff.). Das dritte Bezugselement seiner Konzeption sind *medienethische Überlegungen*. Baackes Äußerungen liegt ein Bild vom Menschen zugrunde, der sowohl für seine Kommunikation als auch seine Handlungen die Verantwortung übernimmt und der zudem verpflichtet ist, für sich und andere Verantwortung in der Demokratie zu übernehmen (Baacke, 1987, S. 66f.). Damit lehnt sich Baacke implizit an das Habermassche Ideal einer herrschaftsfreien Kommunikationsgemeinschaft als normatives Ziel menschlicher Entwicklung an.

Baackes Definition von Medienkompetenz knüpft unmittelbar an seine theoretischen Überlegungen zum Begriff der kommunikativen Kompetenz an:

„Medienkompetenz meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignende Weise auch alle Arten von Medien in das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzubeziehen“ (Baacke, 1996, S. 119).

Medienkompetenz versteht Baacke als ein Spezifikum kommunikativer Kompetenz. Während der allgemeine Begriff der kommunikativen Kompetenz alle Sinnesakte der Wahrnehmung einschließt, bezieht sich Medienkompetenz speziell auf technisch-elektronisch organisierte Kommunikationsverhältnisse (Baacke, 1999, S. 8). Aufbauend auf dieses Begriffsverständnis entwickelt Baacke (1996, S. 120; 1999, S. 11) vier Bereiche von Medienkompetenz, die er jeweils noch in Unterdimensionen auffächert (Tab. 2.1).

Tab. 2.1: Teilbereiche und Dimensionen der Medienkompetenz bei Baacke

Teilbereiche	Dimensionen
<i>Medienkritik</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die <i>analytische Dimension</i> der Medienkritik umfasst die Fähigkeit, problematische gesellschaftliche Verhältnisse angemessen zu erfassen.</li> <li>• Die <i>reflexive Dimension</i> der Medienkritik zielt hin auf die Fähigkeit, das analytische Wissen auf das eigene Handeln anwenden zu können.</li> <li>• Die <i>ethische Dimension</i> der Medienkritik meint die Fähigkeit, analytisches Denken und reflexiven Rückbezug sozial verantwortlich abzustimmen.</li> </ul>
<i>Medienkunde</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die <i>informative Dimension</i> der Medienkunde umfasst die klassischen Wissensbestände über Medienstrukturen.</li> <li>• Die <i>instrumentell-qualifikatorische Dimension</i> der Medienkunde meint die Fähigkeit, die Geräte bedienen zu können.</li> </ul>
<i>Mediennutzung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die <i>rezeptiv-anwendende Dimension</i> der Mediennutzung meint die Fähigkeit, Medienangebote rezeptiv zu nutzen.</li> <li>• Die <i>interaktiv-anbietende Dimension</i> der Mediennutzung umfasst die Fähigkeit, Medienangebote interaktiv zu nutzen.</li> </ul>
<i>Mediengestaltung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die <i>innovative Dimension</i> der Mediengestaltung beinhaltet die Fähigkeit zur innovativen Veränderung und Weiterentwicklung des Mediensystems.</li> <li>• Die <i>kreative Dimension</i> der Mediengestaltung meint die Fähigkeit, das Mediensystem mittels ästhetischer Variationen mitzugestalten und über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinauszugehen.</li> </ul>

Aus den kommunikationstheoretischen Grundlagen seiner Konzeption leitet Baacke für die Unterrichtsgestaltung ein handlungsorientiertes Vorgehen ab. Aufbauend auf den Prämissen seiner kommunikativen Didaktik (Baacke, 1973) entwirft er eine handlungs- und wahrnehmungsorientierte Medienpädagogik (Baacke, 1997a), die eine fächer- und themenübergreifende Behandlung medienspezifischer Fragestellungen in Form von Projektunterricht vorsieht.

### 2.1.2 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation

Auf der Grundlage einer theoretischen Reflexion des Kompetenzbegriffs und dessen Stellenwert in bildungstheoretischen Diskursen der Erwachsenenbildung benennen Dewe und Sander (1996) als theoretische Grundlage ihrer Konzeption von Medienkompetenz das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Auffächerung von Schlüsselqualifikationen in „Sachkompetenz“, „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“, die von Reetz (1989, S. 9) in den bildungstheoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung eingebracht und von Arnold (1991) konkretisiert wurde (Tab. 2.2).

Tab. 2.2: Schlüsselqualifikationen als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (nach Dewe & Sander, 1996)

<b>Sachkompetenz</b> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<b>Selbstkompetenz</b> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	<b>Sozialkompetenz</b> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugriffswissen</li> <li>• „Key-knowledge“</li> <li>• Transferfähigkeit</li> <li>• Erschließungskompetenz durch Sachkompetenz</li> <li>• Problemlösefähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lebenslanges Lernen</li> <li>• kognitive Flexibilität</li> <li>• Fähigkeit des „Sich-selbst-Befähigens“ (Tietgens)</li> <li>• Selbstdistanz</li> <li>• Reflexivität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit zum Perspektiven- und Rollenwechsel</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Integrationsfähigkeit</li> <li>• Kooperations- und Rückkopplungsfähigkeit</li> </ul>

Die drei Dimensionen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz umfassen sowohl fachliches und sachliches Wissen, Verweisungswissen wie auch identitätsbezogene und soziale Komponenten. Sachkompetenz kann dabei im Hinblick auf sich wandelnde Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht im Sinne eines enumerativ-additiven Bildungsverständnisses vermittelt werden. Vielmehr ist dieses durch ein instrumentelles Bildungsverständnis abzulösen, welches sich auf die Vermittlung von „Zugriffswissen“ bzw. „key-knowledge“ und die Vermittlung übergeordneter struktureller Gemeinsamkeiten konzentriert. Die Bereiche Selbst- und Sozialkompetenz sind ausgerichtet auf Forderungen nach Vermittlung von Fähigkeiten des lebenslangen Lernens, des Rollen- und Perspektivenwechsels, der Planungsfähigkeit, der Befähigung zur Kommunikation und Integration, der Fähigkeit zur Kooperation und rationalen Austragung von Konflikten (Arnold, 1991, S. 73f.).

Zur Entwicklung und Vermittlung derartiger Kompetenzen empfehlen Dewe und Sander (1996, S. 133) das Konzept einer „impliziten Didaktik“ (Burkart, 1985), „Lernstattkonzepte“ (Peters, 1990) sowie die handlungs- und erfahrungsorientierten Lernformen Metaplan und Neurolinguistische Programmierung. Im Mittelpunkt dieser didaktisch-methodischen Konzepte steht die Vermittlung von Sinnzusammenhängen statt partikularer Wissens-elemente, um die Teilnehmer zu eigenver-

antwortlichem Agieren zu befähigen. Sachkompetentes Agieren Erwachsener erfordert dabei weiterhin inhaltliche Kenntnisse und Fachqualifikationen. Die sachlichen Kompetenzen sollen jedoch von einer ausgebildeten Identität und sozialen Kompetenzen flankiert werden. Damit verschmelzen im Kompetenzbegriff von Dewe und Sander die traditionell konträren Konzepte des „Identitätslernens“ und des „Qualifikationslernens“ (Dewe & Sander, 1996, S. 133).

Dieses modifizierte und erweiterte Konzept der Schlüsselqualifikationen übertragen die Autoren auf das Feld der Medien. Die damit verbundene Auffächerung von Medienkompetenz in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz ist in Tabelle 2.3 dargestellt. Unter Rückgriff auf den sozialökologischen Ansatz der Medienforschung (Baacke, 1994, S. 40) gelangen Dewe und Sander zu dem Schluss, dass Medien im Vergleich zu anderen Alltagsphänomenen ihren einzigartigen Charakter verlieren. Medienkompetenz steht damit im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen der Alltagsbewältigung. Folglich lassen sich die oben dargestellten „allgemeinen Kompetenzkriterien bruchlos unter Medienkompetenz subsumieren“ (Dewe & Sander, 1996, S. 138).

*Tab. 2.3: Medienkompetenz als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (nach Dewe & Sander, 1996)*

<b>Sachkompetenz</b> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<b>Selbstkompetenz</b> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	<b>Sozialkompetenz</b> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können</li> <li>• mediales Schlüsselwissen</li> <li>• Übertragungswissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitschaft, sich mit neuen Medien aktiv auseinander zu setzen</li> <li>• Fähigkeit des „Sichselbst-Befähigens“ (Tietgens)</li> <li>• Differenzierung zwischen Realität und Medienrealität</li> <li>• Fähigkeit zur reflexiven Medienrezeption</li> <li>• Reflexion über die gesellschaftliche Bedeutung der Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur</li> <li>• Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke</li> <li>• Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperation</li> <li>• Berücksichtigung sozialer Konsequenzen des eigenen Medienhandelns</li> </ul>

Sachkompetenz wird definiert als „die Fähigkeit, sich autonom die notwendigen Kenntnisse anzueignen, um mit unbekanntem Medien umzugehen“ (Dewe & Sander 1996, S. 138). Innerhalb der Dreiteilung wird dem Bereich der Selbstkompetenz ein hoher Stellenwert zugeteilt. Die damit verbundene Fähigkeit des „Sichselbst-Befähigens“ (Tietgens) umfasst in diesem Zusammenhang nicht nur autodidaktische Fertigkeiten. Bezogen auf den Umgang mit Medien beinhaltet diese Fähigkeit auch die Entscheidung darüber, wann eine systematische Anleitung



durch professionelle Lehrkräfte sinnvoll erscheint. Dieser Kompetenzbereich soll zur Sicherung der Ich-Stärke im Umgang mit Medien beitragen. Selbstkompetenz wird zudem durch Reflexivität und Selbstdistanz dem Medium gegenüber gekennzeichnet. Sozialkompetenz umfasst den Bereich der sozialen Auswirkungen Neuer Medien und schließt die interaktive Mediennutzung im Sinne sozialer Integration und Verständigung mit ein (ebd., S. 138).

### 2.1.3 Medienkompetenz als Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik

Charakteristisches Merkmal der Konzeption von Medienkompetenz bei Tulodziecki ist die Einbettung medienerzieherischer Denkweise in allgemeindidaktische Grundsätze der Unterrichtsgestaltung. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist folgendes Handlungsmodell (Abb. 2.2):

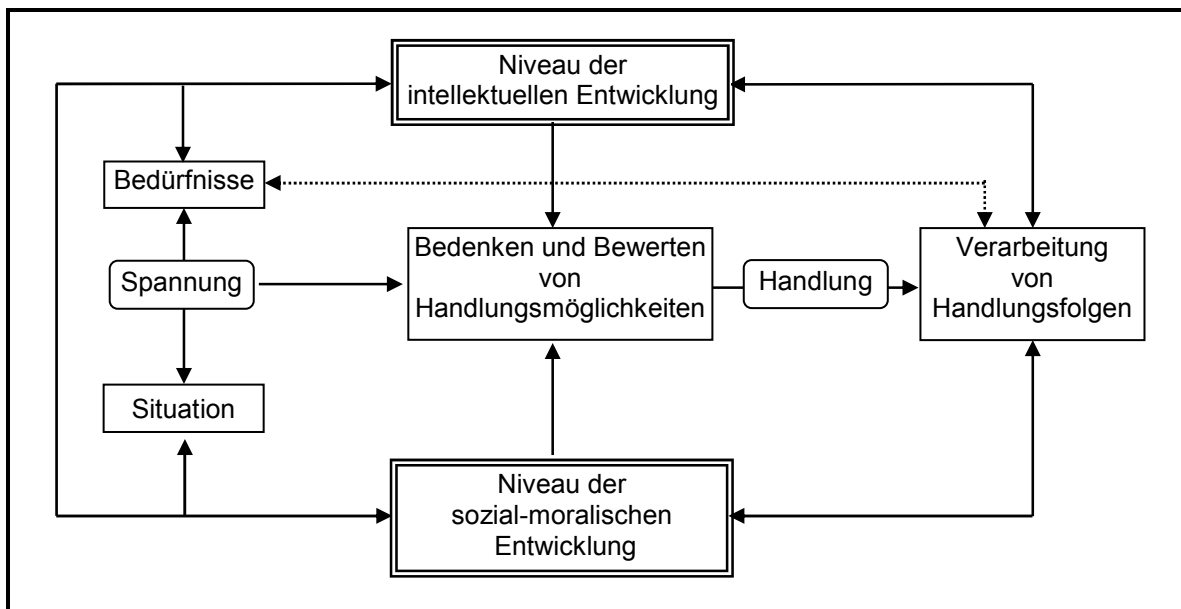


Abb. 2.2: Modell menschlicher Handlung (nach Tulodziecki, 1997a, S. 119)

Tulodziecki (1997a, S. 119f.) geht davon aus, dass ein Spannungszustand zwischen Bedürfnis und Situation die Ausgangsbasis für menschliche Handlungen darstellt. In Abhängigkeit vom Niveau der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung werden auf dieser Basis unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten geprüft. Nach der Entscheidung für eine Handlungsalternative werden - wiederum abhängig vom Niveau der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung - nach der Handlung die Folgen derselben verarbeitet. Vom Ergebnis dieser Verarbeitung hängt es ab, ob die gewählte Handlungsalternative in Zukunft wieder praktiziert wird oder nicht. Bei der Beschreibung der einzelnen Komponenten des dargestellten Modells stützt sich Tulodziecki auf hierarchisch strukturierte Entwick-

lungsmodelle (Maslow, Kohlberg) und damit im Zusammenhang stehende entwicklungstheoretische Annahmen.

Tulodziecki (1997a) entwickelt einen Ansatz handlungsorientierter Medienpädagogik, der eine hinreichende Berücksichtigung bedürfnis-, lern- und entwicklungsbezogener Aspekte beansprucht. Dabei definiert er Medienkompetenz im Sinne einer übergeordneten Zielsetzung als sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Umgang mit Medien (ebd., S. 120). Bezogen auf das oben dargestellte Handlungsmodell wird Medienkompetenz „sowohl als Voraussetzung als auch als prozessbedeutsame Variable und als Zielvorstellung für medienbezogenes Handeln“ (Tulodziecki, 1997b, S. 187) verstanden. Auf der Basis dieser Überlegungen benennt Tulodziecki fünf Aspekte von Medienkompetenz, die Schüler im Rahmen schulischer Medienerziehung erwerben sollen (Tulodziecki 1997a, 1997c). In Abbildung 2.3 sind die einzelnen Aspekte in Form von fünf Aufgabenbereichen der Medienerziehung dargestellt.

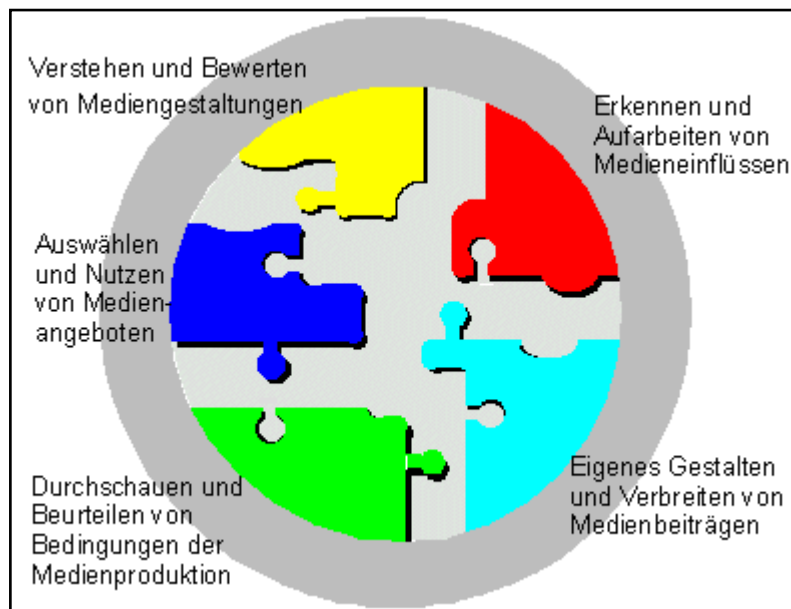


Abb. 2.3: Aufgabenbereiche der Medienerziehung (aus Tulodziecki, 1997c)

- Im Aufgabenbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ sollen Kinder und Jugendliche lernen, mediale Produkte, Werkzeuge und Kommunikationsdienste bewusst im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen. Die sinnvolle Nutzung schließt die Bereitschaft zum Vergleich der medialen Möglichkeiten mit nicht-medialen Handlungsalternativen ein.
- Im Aufgabenbereich „Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienangeboten“ geht es um die Nutzung der Medien zur Dokumentation von Sachverhalten, zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse sowie zur künstlerischen Gestaltung.

- Gegenstand des dritten Aufgabenbereichs „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“ ist zum einen die Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungsformen medialer Inhalte im Hinblick auf die damit verbundene Reduktion von Realität, zum anderen die Thematisierung von Grundkategorien medialer Gestaltung für eine Differenzierung zwischen Bericht und Meinung, Inszenierung und Dokumentation.
- Im Aufgabenbereich „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ geht es um die Bewusstwerdung von Medieneinflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen sowie deren Verarbeitung.
- Der fünfte Aufgabenbereich „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion“ umfasst die Analyse von Medienangeboten hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Interessen sowie eine Analyse der personalen, ökonomischen, rechtlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung.

Bei der Umsetzung seiner Vorstellungen zum Erwerb von Medienkompetenz hält Tulodziecki ein in mehrfacher Hinsicht integratives Gesamtkonzept für notwendig, das fächerübergreifend, medienübergreifend und jahrgangsübergreifend die Bereiche Mediendidaktik und Medienerziehung zusammenführt und außerschulische Institutionen einbezieht. In einer eigenständigen Publikation mit dem Titel „Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen“ (Tulodziecki et al., 1995) werden den oben dargestellten Teilaspekten von Medienkompetenz altersspezifische Unterrichtsbeispiele und Projekte zugeordnet. Die Publikation umfasst Darstellungen didaktisch-methodisch ausgearbeiteter Unterrichtsbeispiele sowie eine Bestandsaufnahme und themenorientierte Zuordnung von insgesamt 342 medienerzieherischen Projekten.

#### **2.1.4 Medienkompetenz als Ziel integrativer Medienerziehung**

Der von Spanhel entwickelte Ansatz integrativer Medienerziehung (Spanhel, 1996a, 1996b, 1999) knüpft an das Konzept handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung (Tulodziecki, 1992) an. Vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen an den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule differenziert der Autor das Grundkonzept weiter aus und fundiert es mit systemtheoretischen Überlegungen, die in ein Strukturmodell des mediengestützten Unterrichts münden (Abb. 2.4). In systemischer Betrachtungsweise wird Erziehung als soziales System aufgefasst, das auf den Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen bezogen ist. Dieser Prozess wird von der Schulerziehung als Institution der Gesellschaft und den Lehrkräften gesteuert, indem sie den Heranwachsenden Entwicklungsaufgaben stellen und erforderliche Hilfestellungen geben.

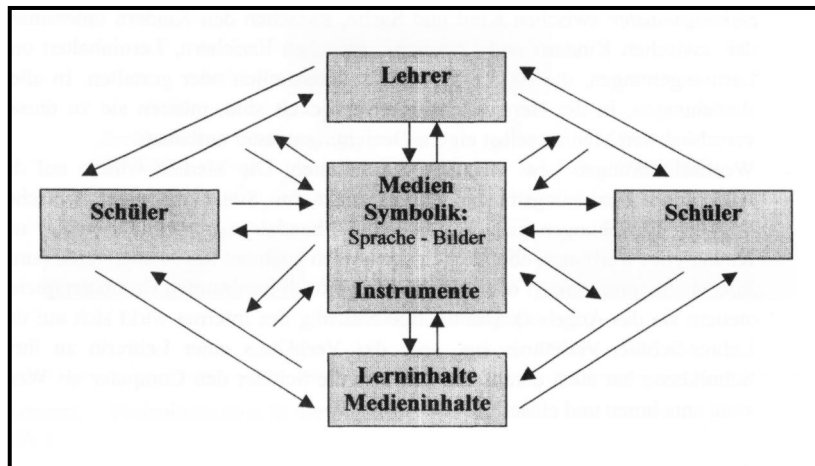


Abb. 2.4: Strukturmodell des mediengestützten Unterrichts  
(aus Spanhel, 1999, S. 40)

Auf der Grundlage dieser systemtheoretischen Überlegungen wird die Notwendigkeit einer integrativen Medienerziehung damit begründet, dass Einwirkungen der Medien auf unterrichtliche Kommunikationsprozesse weitreichende Konsequenzen für die Schule haben (Spanhel, 1999, S. 41f.). Überlegungen zur mediengestützten Alltagswelt der Hauptschüler (ebd., S. 27f.) und eine Situationsanalyse schulischer Medienerziehung in der Mitte der 90er Jahre (ebd., S. 30ff.) sind weitere theoretische Begründungsbausteine des Konzepts.

Übergeordnete Prämisse integrativer Medienerziehung ist der Aspekt der Integration (Spanhel, 1999, S. 44f.). In der pädagogischen Praxis bedeutet dies die Integration außerschulischer Medienerfahrungen, medienvermittelter Emotionen und Wertorientierungen, den Einbezug aller Medienarten ohne Vorbehalte, die Verbindung von schulischer Medienerziehung und informationstechnischer Grundausbildung, die Eingliederung der Medienerziehung in den Gesamtzusammenhang der Schulerziehung, die Integration medienerzieherischer Maßnahmen in alle Fächer, in alle Bereiche des Unterrichts und in das Schulleben sowie eine Verschmelzung der aufeinander bezogenen Bereiche von Medienerziehung und Mediendidaktik.

Das Konzept integrativer Medienerziehung orientiert sich an der Zielkategorie Medienkompetenz, die bei Spanhel (1999, S. 46f.) sechs Teilkompetenzen umfasst:

1. *Wahrnehmungskompetenz*

Dieser Kompetenzbereich umfasst die Fähigkeiten, Medieneindrücke und Medienerlebnisse differenziert und bewusst wahrzunehmen sowie die Sprache verschiedener Medien zu verstehen und zu beurteilen.

2. *Verarbeitungskompetenz*

Diesem Bereich wird die Fähigkeit zugeordnet, mediale Information kritisch zu reflektieren und zu verarbeiten.

**3. Beurteilungs- und Selektionskompetenz**

Hierbei geht es um die Fähigkeiten, die mit Medienangeboten verbundenen Wertorientierungen auf der Grundlage eigener Wertmaßstäbe kritisch zu reflektieren, eigene Kriterien zur Nutzung, Analyse und Beurteilung von Medienangeboten zu erarbeiten und anschließend auch anzuwenden.

**4. Kritische Nutzungskompetenz**

Mit dieser Teilkompetenz ist die Fähigkeit gemeint, unterschiedliche Medien zielgerichtet zu Zwecken der Information, Bildung, Unterhaltung oder Kommunikation auszuwählen und zu nutzen.

**5. Kreative Handlungskompetenz**

Dieser Kompetenzbereich umfasst drei Fähigkeiten: Zum Ersten die Befähigung zur Produktion eigener Medien, zum Zweiten die Fähigkeit, Medien zur Bewältigung sozialer Probleme und Konflikte einzusetzen und zum Dritten die Fähigkeit wahrzunehmen, inwiefern selbstgestaltete Medienangebote Einfluss auf gesellschaftliche Zusammenhänge der Medienproduktion nehmen.

**6. Multimediale Handlungskompetenz**

Eine optimale Nutzung hypermedialer Lernsysteme setzt die Fähigkeit zur „Navigation“ in Hypertextstrukturen, die Fähigkeit zur Selektion der angebotenen Informationsfülle, eine textbezogene Dekodierfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit für das eigene Medienhandeln voraus.

Um die vorhandenen Medienkompetenzen zu erweitern und diese zur Bewältigung kultureller und gesellschaftlicher Anforderungen produktiv zu nutzen, soll Medien-erziehung nach dem integrativen Ansatz den Schülern Orientierungshilfen und Wertorientierungen anbieten. In Ergänzung zur Ausdifferenzierung von Medienkompetenz in sechs Teilkompetenzen listet Spanhel (1999, S. 132) die von Tulodziecki entwickelten fünf Aufgabenbereiche der Medienerziehung (Kap. 2.1.4) auf.

Spanhels Überlegungen münden in ein Curriculum integrativer Medienerziehung. Die Struktur des entwickelten Curriculums orientiert sich an der Konzeption des neuen Hauptschullehrplans in Bayern, doch regt der Autor eine Übertragung des Konzepts auf andere Schulformen und eine damit verbundene Spezifizierung integrativer Medienerziehung an. In jeder Jahrgangsstufe wird ein bestimmtes Medium in das Zentrum medienerzieherischer Bemühungen gestellt, was die vertikale Gliederung des Curriculums bestimmt. Die horizontale Struktur wird von den unterschiedlichen Formen der Integration (s.o.) geprägt.

**2.1.5 Zusammenfassung und Begriffsbestimmung**

Baackes Ausführungen zum Begriff der kommunikativen Kompetenz werden von einigen Autoren (Schell, 1999; Schell & Warkus, 1999; Schorb 1997, 1998) aufgegriffen und dienen als Grundlage für Definitionen und Konzeptionen von Medienkompetenz. Blömeke (2000, S. 88) weist jedoch darauf hin, dass Baackes theore-

tisches Grundlagenwerk in den 70er Jahren entstanden ist und relativ unverbunden und unreflektiert in die aktuelle Medienkompetenz-Diskussion eingebracht wird. Die Autorin betont, dass Baacke selbst die beiden Teilaspekte Medienkompetenz und kommunikative Kompetenz nicht gründlich verbindet (Blömeke, 2000, S. 79) und weist auf die „Gefahr einer Überinterpretation aufgrund weniger Literaturbelege“ (ebd., S. 88) hin. Auch Vollbrecht (1999) erwähnt, dass mit dem Begriffswechsel von kommunikativer Kompetenz zu Medienkompetenz eine „theoretische Schiefelage in Kauf genommen wird“ (ebd., S. 15). Mit der Verbindung der beiden Begriffe sei zudem nicht klar, „worin die Eigenständigkeit einer solchen Medienkompetenz liegen soll, die sich sinnvollerweise von der generellen kommunikativen Kompetenz unterscheiden müsste“ (ebd., S. 15). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Baackes Ansatz klar strukturiert ist und ein breites Spektrum theoretischer Fundierung aufweist. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass der Autor in seinem kommunikationstheoretischen Grundlagenwerk den Begriff der kommunikativen Kompetenz ausführlich diskutiert und diesen erst später mit dem Begriff der Medienkompetenz in Zusammenhang bringt.

Der Ansatz von Dewe und Sander (1996) steht in der medienpädagogischen Fachliteratur relativ isoliert und wurde bisher nur vereinzelt (Winterhoff-Spurk, 1999) aufgegriffen und weiterentwickelt. Die Dreiteilung von Medienkompetenz in Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz und die Zuordnung entsprechender Qualifikationen ist an einigen Punkten problematisch. So werden die in thematischem Zusammenhang stehenden Aspekte „Differenzierung zwischen Realität und Medienrealität“ und die „Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur“ zwei unterschiedlichen Kompetenzbereichen zugeordnet. Zudem findet in den Kompetenzbereichen eine Durchmischung von Kompetenz- und Performanzebene statt, wenn die Autoren von Fähigkeiten und Qualifikationen sprechen.

Tulodzieckis Ansatz einer Medienkompetenz als Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik dagegen überzeugt durch seine umfassende handlungstheoretische und allgemeindidaktische Fundierung. Seine Konzeption ist klar strukturiert und mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen didaktisch-methodisch ausgearbeitet. Insgesamt betrachtet überzeugt Tulodzieckis Ansatz durch trennscharfe Kategorien und eine sinnvolle Reduktion auf fünf Teilbereiche der Medienkompetenz, weshalb Knauf (1994, S. 277) zu Recht feststellt, dass Tulodziecki die Aufgabenbereiche schulischer Medienerziehung zuletzt am präzisesten dargestellt hat. In der medienpädagogischen Fachliteratur werden die von ihm benannten Aufgabenbereiche von mehreren Autoren (u.a. Blömeke, 2000; Spanhel, 1999) aufgegriffen.

Spanhel verknüpft seine Überlegungen zum Begriff der Medienkompetenz mit der Entwicklung eines integrativen Curriculums schulischer Medienerziehung. Der Schwerpunkt seines Konzepts integrativer Medienerziehung liegt auf der Verbindung von entwicklungsspezifischen Fachlernzielen mit medienpädagogischen Ziel-

Zielsetzungen. Dementsprechend haben curriculare und didaktisch-methodische Aspekte der Vermittlung von Medienkompetenz einen hohen Stellenwert in seinen Ausführungen. Die Notwendigkeit einer Integration medienerzieherischer Zielsetzungen in schulische Lehr-Lernprozesse wird auf der Grundlage des systemtheoretisch fundierten Modells eines mediengestützten Unterrichts plausibel begründet. Die benannten Aspekte der Medienkompetenz lassen sich jedoch nur teilweise aus dem systemisch orientierten Erziehungsverständnis und dessen unterrichtsspezifischer Modellierung ableiten. Auch ergänzt Spanhel die von ihm entwickelte Ausdifferenzierung von Medienkompetenz um Aufgabenbereiche der Medienerziehung (Tulodziecki 1997c), ohne Bezugspunkte und Überschneidungen mit dem eigenen Ansatz zu thematisieren.

Um das Verständnis von Medienkompetenz zu spezifizieren, wird abschließend eine Begriffsdefinition vorgenommen. In Anlehnung an Weinert (1999) werden Kompetenzen als Synthese von Kenntnissen und Fertigkeiten aufgefasst, die situationsübergreifend zur Bewältigung spezifischer Handlungssituationen eingesetzt werden. Beziehen wir die bisher diskutierten medienbezogenen Aspekte ein, dann lässt sich Medienkompetenz in Anlehnung an Tulodziecki wie folgt definieren:

*Der Begriff Medienkompetenz steht für die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, mit Medien sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst umzugehen.*

Diese übergeordnete Definition richtet das Augenmerk auf einen sachgerechten Umgang mit Medien und betont den Handlungsaspekt der Medienkompetenz. Die medienbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten, die einen kompetenten Umgang mit Medien kennzeichnen, stehen für eine medienspezifische Handlungskompetenz, die mit dem Terminus Medienkompetenz bezeichnet werden kann. Grundlage dieser Definition ist ein Medienbegriff, der alle Erscheinungsformen technischer Medien umfasst. Wokittel (1994, S. 26) beschreibt derartige Medien als apersonale Informationsträger, die zur Übermittlung ihrer Information ein technisches Gerät benötigen. Medienkompetenz bezieht sich somit in erster Linie auf die Handhabung der Informations- und Kommunikationstechnologie, doch auch der Umgang mit Printmedien (Zeitung, Zeitschriften, Buch) und technisch gestützten Unterrichtsmedien (Overhead- oder Power-Point-Folie) ist im Begriffsverständnis eingeschlossen.

Anhand der Darstellung theoretisch fundierter Ansätze wurde in diesem Kapitel ein Überblick über Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben, die mit dem Begriff der Medienkompetenz in Verbindung gebracht werden. Auf der Basis dieser Darstellungen wurde abschließend das Verständnis von Medienkompetenz spezifiziert. Im folgenden Kapitel (Kap. 2.3) soll dieses Begriffsverständnis im Hinblick auf die hochschuldidaktische Themenstellung der vorliegenden Arbeit erweitert werden.

## 2.2 Medienpädagogische Kompetenz - Konzeptionen und Forschungslage

Intention dieser Arbeit ist es, die Vermittlung medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten in der Sportlehrerausbildung theoretisch und empirisch zu fundieren. Im Hinblick auf diese hochschuldidaktische Zielsetzung werden im folgenden Abschnitt die Theorien der Medienkompetenz um didaktisch-methodische Aspekte erweitert und der Begriff „medienpädagogische Kompetenz“ eingeführt. Hierzu wird zunächst eine Bestandsaufnahme allgemeinpädagogischer und fächerübergreifender Ansätze vorgenommen, welche die Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz beschreiben. Dass nur drei Konzeptionen in die nachfolgende Analyse einbezogen werden können, erklärt sich aus der jungen Theoriegeschichte des Begriffs. Anknüpfend an die Darstellung theoretischer Konzeptionen der Medienkompetenz (Kap. 2.1) lässt sich wiederum ein jeweils spezifisches Verständnis medienpädagogischer Kompetenz benennen, das den Ausführungen der Autoren zugrunde liegt:

1. *Medienpädagogische Kompetenz als pädagogisch reflektierte Medienkompetenz (Baacke);*
2. *Medienpädagogische Kompetenz als Zielkategorie medienpädagogischer Lehrveranstaltungen (Tulodziecki);*
3. *Medienpädagogische Kompetenz als Synthese medienbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten (Blömeke).*

Die beiden Konzeptionen von Baacke (Kap. 2.2.1) und Tulodziecki (Kap. 2.2.2) knüpfen an deren Ausführungen zur Medienkompetenz an und beschreiben die pädagogische Erweiterung dieser Ansätze. Daran anschließend (Kap. 2.2.3) wird Blömekes aktuelle und umfassende Konzeption medienpädagogischer Kompetenz vorgestellt, die auf der Basis einer vergleichenden Analyse theoretischer Ansätze entwickelt wurde. Nach einer Zusammenfassung der Ausführungen zum Begriff medienpädagogischer Kompetenz wird eine Begriffsdefinition vorgenommen und der Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen zur Medienkompetenz aufgezeigt (Kap. 2.2.4).

### 2.2.1 *Medienpädagogische Kompetenz als pädagogisch reflektierte Medienkompetenz*

Wenn Baacke (1997b) den Begriff der Medienkompetenz auf der Ebene der Lehrer und Lehrerinnen ausdifferenziert, dann verwendet er den Terminus medienpädagogische Kompetenz nicht. Vielmehr benennt er in seinen Ausführungen zum Forschungsprojekt „Medienkompetenz in der Lehrerausbildung“ eine sogenannte „pä-



dagogisch reflektierte und angeleitete Medienkompetenz“ (Baacke, 1997b, S. 3) der Lehrerinnen und Lehrer, die dazu dient, Schülerinnen und Schülern Medienkompetenz zu vermitteln. Mit dieser Formulierung trennt er die unterschiedlichen Ebenen von Medienkompetenz begrifflich nicht eindeutig voneinander ab, was nach Ansicht Blömekes (2000, S. 97) die Analyse seines Konzeptes erschwert. Ungeachtet dieser Problematik wird im Folgenden die Begrifflichkeit Baackes beibehalten.

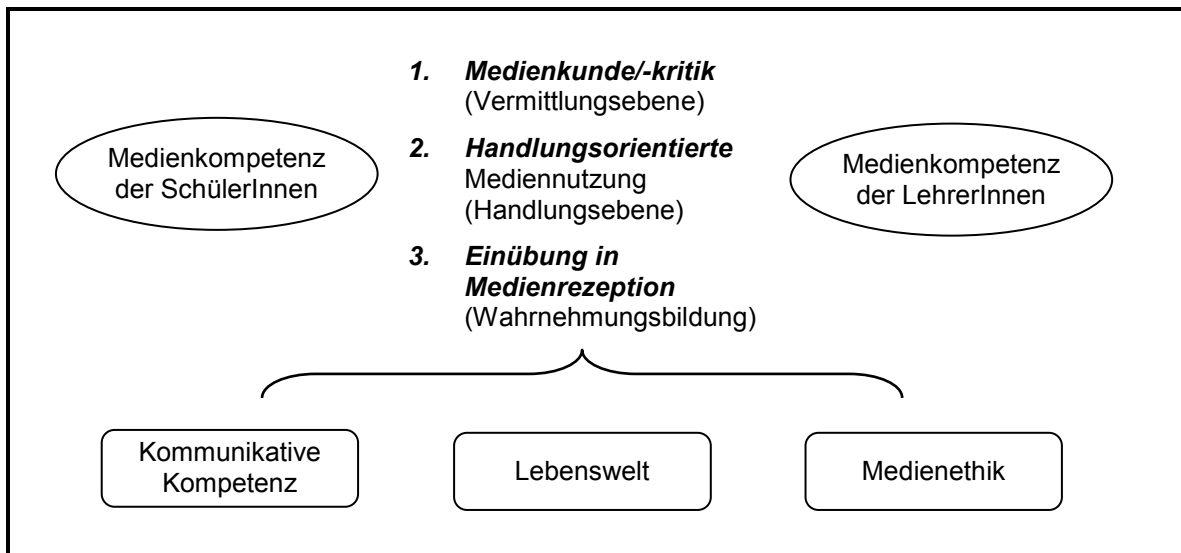


Abb. 2.5: Pädagogisch reflektierte Medienkompetenz bei Baacke (nach Blömeke, 2000, S. 108)

Abb. 2.5 zeigt eine schematische Darstellung von Baackes Konzeption. Daraus geht hervor, dass der Autor die bereits diskutierten theoretischen Bezugspunkte seines Ansatzes der Medienkompetenz (Kommunikative Kompetenz, Lebenswelt, Medienethik) aufgreift und darauf aufbauend drei Dimensionen einer pädagogisch reflektierten Medienkompetenz unterscheidet:

1. Die Vermittlungsebene beinhaltet die bereits thematisierten Bereiche *Medienkunde und Medienkritik* (Kap. 2.1.1) und wird um medienpädagogisch relevante Wissensbereiche erweitert. Integriert werden die Kenntnis medienpädagogischer Modelle sowie Kenntnisse zu Mediennutzungsverhalten und mediengestalteter Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen (Hugger, 1995, S. 18).
2. Auf der Handlungsebene wird mit Inhalten zur *handlungsorientierten Mediennutzung* den Studierenden vermittelt, wie Medien zur Artikulation eigener Bedürfnisse eingesetzt werden können. In medienspezifischen Praxisseminaren erlernen und erproben die zukünftigen Lehrkräfte das eigenständige Gestalten und Verbreiten von Medienprodukten. Damit sind die Inhalte dieser Dimension einer pädagogisch reflektierten Medienkompetenz mit dem bereits dargestellten Bereich der Mediengestaltung (Kap. 2.1.1) identisch.
3. In der Dimension *Einübung in Medienrezeption* geht es darum, „das Medienangebot selbst angemessen inhaltlich erfassen und in seinen ästhetischen, po-

litischen und sozialen Facetten auf das eigene Leben beziehen zu können“ (Hugger, 1995, S. 18). Integraler Bestandteil dieser Dimension ist das Konzept der „Wahrnehmungsbildung“ (Baacke, 1992a). Die rasanten Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien führen nach Ansicht Baackes zur Notwendigkeit einer verstärkten Wahrnehmungsbildung. Im Gegensatz zu traditionell strukturierten Wahrnehmungsmustern von Texten und Bildern in Büchern, die sich durch Distanz, Konzentration und Deutung auszeichneten, ergeben sich aus der gegenwärtigen Medienentwicklung mit komplexen audiovisuellen Doppelcodierungen, Interaktivität und einer wachsenden Schnelligkeit der Filmschnitte neue Anforderungen an die Wahrnehmungsleistungen des Rezipienten. Aufgrund der Distanzlosigkeit des Betrachteten ist keine zeitgleiche Verarbeitung mehr möglich und es tritt eine „Wahrnehmungsüberwältigung“ ein. Ziel einer visuellen Wahrnehmungsbildung ist es demnach, „das Wahrnehmungsmaterial zu sortieren, das Wichtige vom Unwichtigen, die Inszenierung vom tatsächlichen Ereignis zu unterscheiden“ (Baacke 1992a, S. 41). Berücksichtigt man diese Zielstellung und die Hinweise zur Notwendigkeit veränderter Wahrnehmungsmuster angesichts technischer Entwicklungen, dann überrascht es doch, wenn Baacke an anderer Stelle der visuellen Wahrnehmungsbildung keinerlei pädagogische Absichten zuschreibt, um die Faszination des Medienerlebens zu ermöglichen (Baacke, 1992a).

### ***Forschungsergebnisse***

Baackes dreidimensionaler Ansatz pädagogisch reflektierter Medienkompetenz wird in einem Modellprojekt der Universität Bielefeld (Hugger, 1997) aufgegriffen und in medienpädagogische Lehrangebote für Studierende der Lehramter umgesetzt. Zielsetzung des Projektes war es, nach einer Phase des Aufbaus und der Erprobung das dreidimensionale Veranstaltungskonzept mit wissenschaftlicher Begleitforschung zu evaluieren. Im Forschungsansatz der einjährigen Evaluationsstudie werden quantitative und qualitative Erhebungsverfahren kombiniert. Die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung mittels standardisierter Fragebögen werden mit Passagen aus vorstrukturierten Interviews ergänzt und lassen Aussagen zur Teilnehmerstruktur und Akzeptanz des Veranstaltungskonzepts zu.

Über den Erhebungszeitraum von zwei Semestern bleibt die Zahl der Studierenden, die mindestens eine der medienpädagogischen Lehrveranstaltungen besuchen, relativ konstant. Die Stichprobe der schriftlichen Befragung setzt sich aus N=104 (WS 1995/96) und N=92 (SS 1996) Studierenden zusammen. Von der Grundgesamtheit (N=4312; WS 1995/96) nehmen damit lediglich rund 2,5% der Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld das medienpädagogische Lehrangebot wahr. Diesen relativ geringen Anteil interpretiert Hugger (1997, S. 48) mit dem fehlenden verpflichtenden Charakter des Lehrangebots und leitet daraus

Forderung ab, Medienpädagogik als verpflichtendes Element in die wissenschaftliche Lehrerausbildung einzugliedern.

Die konzipierten Veranstaltungen werden überwiegend von Studierenden im Hauptstudium (69% im WS 1995/96; 62% im SS 1996) besucht (Tab. 2.4). Eine Auswertung der Untersuchungsdaten hinsichtlich der Studiengänge macht deutlich, dass die medienpädagogischen Lehrveranstaltungen an der Universität Bielefeld vorwiegend von Studierenden der Sekundarstufe I und II genutzt werden. Im Erhebungszeitraum stieg ihr Anteil von 63,9% (WS 1995/96) auf 71,7% (SS 1996). Die Verteilung männlicher und weiblicher Teilnehmer in der Gesamtstichprobe entspricht annähernd derjenigen aller Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld und zeigt keine Besonderheiten. Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich in Gesamtstichprobe dagegen bei der Nutzung von Online-Medien. 81,8% der privaten Online-Nutzer sind männlich. Auch diejenigen, die im Studium Online-Medien nutzen, sind überwiegend (65,2%) Männer.

Tab. 2.4: Ausgewählte Merkmale der Teilstichproben WS 1995/96 (N=104) und SS 1996 (N=92)

Merkmals	Ausprägung	WS 1995/96	SS 1996
Studienalter	Grundstudium	31,0 %	38,0 %
	Hauptstudium	69,0 %	62,0 %
Studiengang	Primarstufe	36,1 %	28,3 %
	Sekundarstufe I und II	63,9 %	71,7 %
Geschlecht	männlich	46,2 %	43,5 %
	weiblich	53,8 %	56,5 %

Aus den Untersuchungsdaten leitet Hugger (1997, S. 32ff.) drei Teilnehmerprofile (die „Neugierigen“, der „Fortgeschrittene“ und die „Spezialisten“) ab, die mit den konzipierten Veranstaltungen erreicht werden. In die Typenbildung gehen das Mediennutzungsverhalten, die Meinung der Studierenden über Medien sowie deren Einstellung zu medienpädagogischen Lehrangeboten ein. Die „Neugierigen“ bilden unter den Veranstaltungsteilnehmern die größte Gruppe. Studierende dieses Typs sind mehrheitlich (63%) weiblich, wobei insgesamt 67,3% aller befragten Lehramtsstudentinnen diesem Teilnehmerprofil zugeordnet werden können. Diese Zielgruppe beginnt ihr persönliches Interesse den Medien gegenüber zu vertiefen und entdeckt gerade die Medienperspektive ihres Lehramtsstudiums. In der Gruppe der „Fortgeschrittenen“ dagegen ist die Verteilung der Geschlechter nahezu ausgewogen (männlich 54,1% und weiblich 45,9%). Studierende dieses Typs zeichnen sich durch ein vielfältiges Mediennutzungsverhalten aus und haben bereits differenzierte Haltungen zu medienpädagogischen Fragestellungen. Sie bilden die zweitgrößte Gruppe unter den Teilnehmern. Die Zielgruppe der „Spezialisten“ bildet das dritte Teilnehmerprofil. Hierzu zählen Veranstaltungsteilnehmer, die sich intensiv für neue oder traditionelle Medien interessieren und sich teilweise zu

professionellen Medienproduzenten weitergebildet haben. Geschlechtsspezifische Besonderheiten weist diese Gruppe nicht auf.

Die Entscheidung der Studierenden für den Besuch einer medienpädagogischen Lehrveranstaltung ist den Befragungsergebnissen zu Folge überwiegend vom Interesse an einem bestimmten Medium geprägt und richtet sich nicht nach der dreidimensionalen Untergliederung der Veranstaltungsinhalte. Werden verschiedene Veranstaltungen zu einem bestimmten Medium angeboten, dann entscheiden sich die Studierenden für Seminare zur Dimension handlungsorientierter Mediennutzung (s.o.), bei denen der Erwerb einer medienpraktischen Kompetenz angestrebt wird. Obwohl die Mehrheit der Befragten Medienpädagogik als Pflichtbestandteil im Lehrerstudium einfordert (82,6%), wird der Stellenwert fachdidaktischer Medienveranstaltungen von vielen Studierenden nicht erkannt. Ein Besuch medienpädagogischer Veranstaltungen im Bereich der Erziehungswissenschaften ist sehr selten mit einem medienbezogenen Engagement in den Unterrichtsfächern verknüpft, wenn entsprechende fachdidaktische Veranstaltungen angeboten werden.

### **2.2.2 Medienpädagogische Kompetenz als Zielkategorie medienpädagogischer Lehrveranstaltungen**

Tulodziecki (1997a) entwirft und begründet ein handlungs- und entwicklungstheoretisches Verständnis der Medienkompetenz (Kap 2.1.3) und erweitert dieses im Rahmen eines Modellversuchs, der den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der ersten Phase der Lehrerausbildung zum Ziel hat (Bertelsmann Stiftung, 1996a). Ein Ergebnis des Forschungsprojektes ist die Formulierung eines übergeordneten Zielrahmens für medienpädagogische Veranstaltungen (Tulodziecki, Galasch & Moll, 1998). Anhand dieses Zielrahmens lassen sich die wesentlichen Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz herausarbeiten, die nachfolgend unter Rückgriff auf ergänzende Veröffentlichungen (Tulodziecki, 1997a, S. 17f.; 1999, S. 302 f.) erläutert werden:

#### **1. Förderung und Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz**

Die bereits dargestellten Aspekte der Medienkompetenz (Kap. 2.1.3) haben in Tulodzieckis Konzeption den Stellenwert einer Basiskompetenz. Die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Medien bilden für ihn eine elementare Grundlage, an die eine Schulung medienpädagogischer Kompetenz anknüpfen kann. Dementsprechend weist der Autor diesem zentralen Teilelement einen eigenen Aufgabenbereich zu, der die Förderung und Weiterentwicklung ausgewählter Aspekte der Medienkompetenz zum Ziel hat.

#### **2. Behandlung von Medien als Unterrichtsgegenstand**

Grundlage dieses traditionellen Bereichs der Medienerziehung ist die Annahme, dass es in Folge der Medienentwicklung auf der einen Seite zu einem Be-

deutungsverlust traditioneller Fachinhalte kommt, während auf der anderen Seite neue Unterrichtsgegenstände hinzukommen oder an Bedeutung gewinnen. Demzufolge soll das Bewusstsein der Studierenden für diese Entwicklungstendenzen sensibilisiert werden, um ihnen dann Möglichkeiten einer fachbezogenen und fächerübergreifenden Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich aufzuzeigen.

### 3. *Einsatz von Medien als Unterrichtsmittel*

In diesem traditionellen Aufgabenbereich der Mediendidaktik geht es darum, die Studierenden zur Analyse und Selektion aktueller Medienangebote nach lernrelevanten Kriterien zu befähigen. Grundlage ist eine Auseinandersetzung mit lehr-lerntheoretischen Ansätzen sowie didaktischen Konzepten zum Einsatz von Medien als Mittel der Lernanregung und Lernunterstützung.

### 4. *Erfassung und Berücksichtigung der Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche*

Um Studierende für Lernvoraussetzungen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen zu sensibilisieren, besteht eine weitere Aufgabe medienpädagogischer Lehrerbildung darin, Stellenwert und Bedeutung außerschulischer Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und daraus resultierende Einflüsse im Bereich der Emotionen, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen zu thematisieren. Diesem Teilaspekt medienpädagogischer Kompetenz liegt die Annahme zugrunde, dass sich die kenntnis-, fähigkeits- und motivationsbezogenen Voraussetzungen für den Fachunterricht im Zuge der Medienentwicklung verändern.

### 5. *Beachtung personaler und institutioneller Rahmenbedingungen*

Medienpädagogisches Arbeiten an der Schule setzt die Kenntnis der auf institutioneller Ebene gesetzten Rahmenrichtlinien sowie das Wissen um Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule voraus. Zur Einschätzung der Grenzen medienpädagogischer Kompetenz ist es zudem wichtig, die Bedeutung der Medien für die Professionalität des Lehrberufs zu reflektieren und Ideen für eine fachbezogene und fächerübergreifende Umsetzung der Medienthematik an der Schule zu entwickeln.

Die eigene Medienkompetenz der Studierenden (Punkt 1) bekommt in Tulodzieckis Ansatz den Stellenwert einer Basiskompetenz, auf deren Grundlage die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz ansetzen kann. Aus Tulodzieckis Ausführungen lassen sich zudem zwei Kernbereiche der Medienerziehung (Punkt 2) und Mediendidaktik (Punkt 3) ausmachen, für die Vorkenntnisse in zwei weiteren Kompetenzbereichen (Punkt 4 und Punkt 5) notwendig sind.

Die Erfahrungen des Paderborner Modellprojekts münden in das Rahmenkonzept „Zukunft des Lehrens – Zukunft des Lernens: Neue Medien in der Lehrerbildung“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, 2000), das als Orientierungsrahmen der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen zugrunde

gelegt wird. Darin werden die dargestellten fünf Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz um den Aspekt der Medienverwendung für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben des Lehrberufs erweitert. Die sich daraus ergebenden sechs Zielbereiche werden als leitend für beide Phasen der Lehrerausbildung angesehen.

### **Forschungsergebnisse**

Eine Untersuchung zu Medieninhalten in der Lehrerausbildung (Tulodziecki & Mütze, 1996) an 50 deutschen Hochschulen belegt, dass im Wintersemester 1994/95 im Fach Erziehungswissenschaft nur 4% der Veranstaltungen medienpädagogisch ausgerichtet waren. Unter den Hochschulen streut der Anteil medienpädagogischer Ausbildungsinhalte in den Erziehungswissenschaften von 0% bis 13%. Im Fach Deutsch ergab sich ein Anteil medienpädagogisch ausgerichteter Lehrveranstaltungen von insgesamt 2%. Eine Wiederholungsuntersuchung (Galasch, Moll & Tulodziecki, 2000) zur Erhebung von Längsschnittdaten im Wintersemester 1998/99 (49 deutsche Hochschulen) weist eine geringfügige Zunahme entsprechender Veranstaltungen im Fach Erziehungswissenschaft auf insgesamt 5,5% aus, wobei der Anteil an den einzelnen Hochschulen nach wie vor sehr unterschiedlich ist (0% bis 15,5%). Innerhalb des medienpädagogischen Lehrangebots im Fach Erziehungswissenschaft steigert sich der Anteil der Veranstaltungen zum Themengebiet Neue Medien von knapp einem Drittel (31%) im Jahr 1994 auf fast die Hälfte (48%) im Jahr 1998. Ein weiteres markantes Ergebnis der Wiederholungsuntersuchung ist die Verdopplung medienpädagogischer Ausbildungsinhalte im Fach Deutsch. Nach vier Jahren befassen sich gut 4% aller Veranstaltungen mit entsprechenden Fragestellungen. Im Fach Sport werden im Zeitraum der Untersuchung keine medienpädagogischen Veranstaltungen angegeben.

Um die defizitäre Situation der medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern, wird im Jahr 1996 an der Universität Paderborn mit dem Modellprojekt „Neue Medien und Lehramtsstudium“ begonnen. Der Modellversuch ist Bestandteil der Initiative „Bildungswege in die Informationsgesellschaft“ (Bertelsmann Stiftung, 1996a) und hat die Entwicklung eines Rahmenplans „Neue Medien“ für das Lehramtsstudium zum Ziel. Darüber hinaus soll ein Konzept für eine Zusatzqualifikation „Medien in Erziehung, Unterricht und Bildung“ geschaffen und eine geeignete Infrastruktur zur Realisierung entsprechender Veranstaltungen aufgebaut werden. Das Projektvorhaben wird von einer Arbeitsgruppe geleitet, die sich aus Medienexperten, Vertretern der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken zusammensetzt (Abb. 2.6). Es knüpft an die didaktisch-methodisch erweiterte Konzeption der handlungs- und entwicklungstheoretisch fundierten Medienkompetenz (Tulodziecki, 1997a) an und bezieht Ergebnisse abgeschlossener Lehrerausbildungsprojekte ein.

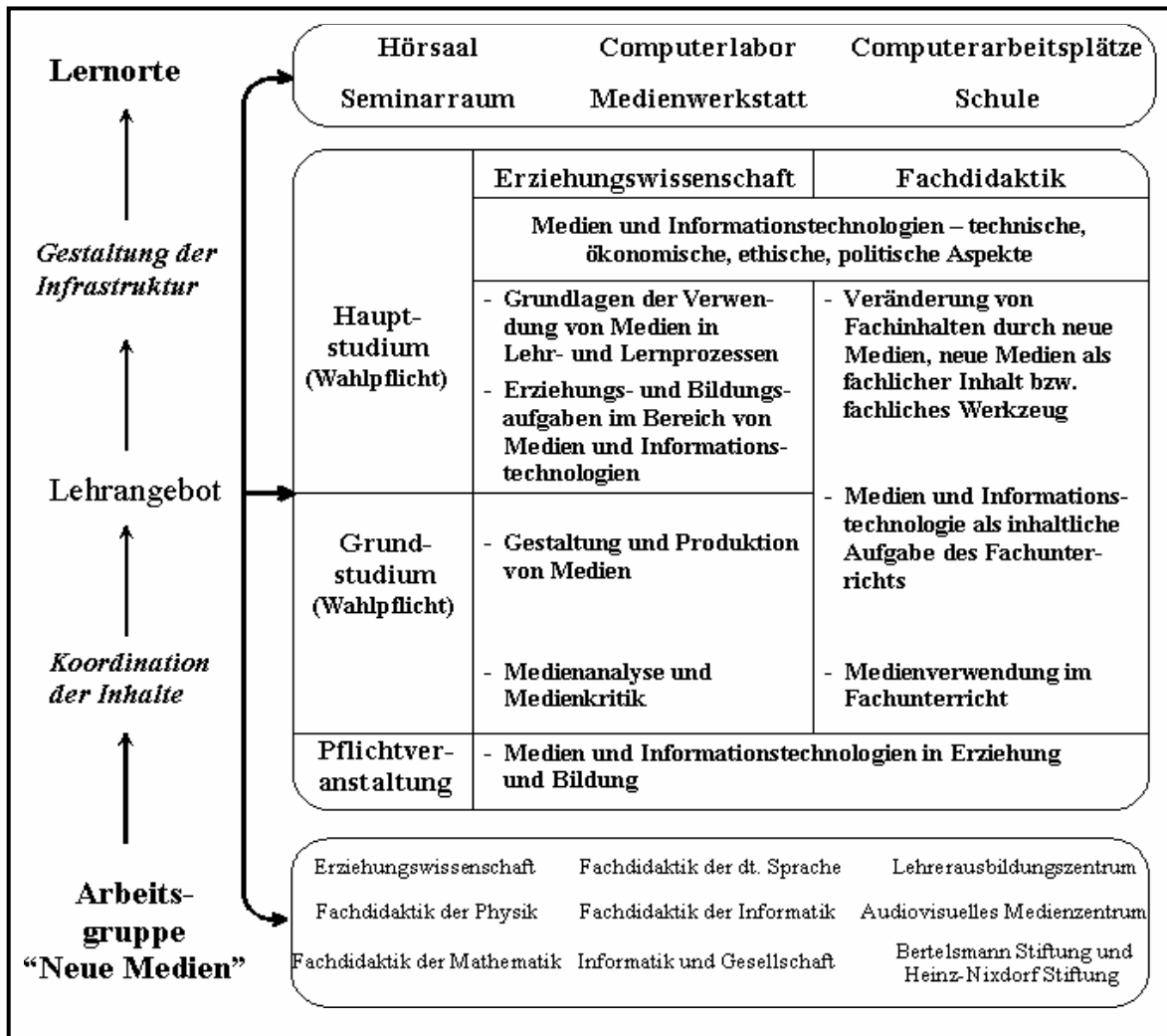


Abb. 2.6: Lehrangebot und Infrastruktur im BIG-Modellvorhaben (aus Tulodziecki et al., 1998)

Auf der Basis eines Zielrahmens für medienpädagogische Lehrangebote, der das Spektrum wissenschaftlicher Grundlagen sowie anwendungsorientierter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Medienzusammenhang beschreibt, werden Themenschwerpunkte festgelegt und diese bestimmten Studienabschnitten und Veranstaltungstypen zugeordnet. Der auf diese Weise entwickelte Strukturplan des Lehrangebots (Abb. 2.6) umfasst Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen und im fachdidaktischen Grund- oder Hauptstudium. Der Beitrag der Fachdidaktiken umfasst dabei sowohl medienerzieherische wie mediendidaktische Themenstellungen als auch eine Analyse veränderter Fachinhalte im Zuge der Medienentwicklung.

Ein dem Strukturplan entsprechendes Veranstaltungsangebot wurde in einem viersemestrigen Durchgang erprobt und evaluiert. Der Erfolg des Modellversuchs wird unter anderem damit begründet, dass 72% von 835 befragten Studierenden auf der Basis von Selbsteinschätzungen angeben, ihre medienpädagogische Kompetenz sei durch die Veranstaltungen gestiegen. Ihren individuellen Lernerfolg schätzen 30% der Befragten als hoch ein. Bei 71% der Befragten ist das Interesse

an der Thematik etwas oder stark angestiegen und insgesamt 93% der Studierenden halten die Themen der Veranstaltungen im Hinblick auf das spätere Berufsleben für bedeutsam (Tulodziecki et al., 1998).

### **2.2.3 Medienpädagogische Kompetenz als Synthese medienbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten**

Auf der Basis einer vergleichenden Analyse der theoretischen Ansätze von Baacke (1997b, 1992a), Tulodziecki (1997a) und Schulz-Zander (1994a, 1994b) entwickelt Blömeke (2000, S. 154 ff.) eine übergreifende Konzeption medienpädagogischer Kompetenz. Als Grundlage für die Gegenüberstellung der drei Konzepte wählt Blömeke die von Tulodziecki entwickelte Systematik medienpädagogischer Kompetenz (Kap. 2.2.2) und ordnet den fünf Teilbereichen entsprechende Aspekte der anderen Ansätze zu. Dabei verändert Blömeke die von Tulodziecki gewählte Begrifflichkeit und differenziert dessen Ansatz weiter aus.

Die Summe aller medienbezogenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezeichnet Blömeke als „medienpädagogische Kompetenz“, die auf einer untergeordneten Ebene in fünf Bereiche medienpädagogischer Kompetenz untergliedert wird. Die einzelnen Teilkompetenzen setzen sich schließlich aus mehreren „Inhaltsfeldern“ zusammen, denen Blömeke im Rahmen einer Operationalisierung empirisch überprüfbare Indikatoren zuordnet.

In Anlehnung an Tulodziecki et al. (1998) unterscheidet Blömeke (2000, S. 154 ff.) zwischen fünf Bereichen medienpädagogischer Kompetenz, die sie wie folgt benennt:

1. *Mediendidaktische Kompetenz;*
2. *Medienerzieherische Kompetenz;*
3. *Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang;*
4. *Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang;*
5. *Eigene Medienkompetenz.*

Die beiden Bereiche Mediendidaktik und Medienerziehung (Punkt 1 und Punkt 2) weist Blömeke als gleichwertige Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz aus, während sie den übrigen drei Bereichen (Punkt 3 bis 5) den Status von Voraussetzungen zuschreibt. Die nachfolgende Erläuterung der einzelnen Kompetenzbereiche bezieht sich auf deren Inhaltsfelder und Indikatoren, die Blömeke im Zuge der Operationalisierung medienpädagogischer Kompetenz herausarbeitet.



**Mediendidaktische Kompetenz**

In diesem Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz geht es um die Verwendung von Medien in Lehr- Lernprozessen. Dies beinhaltet zum einen, *Medien als Werkzeug und Mittel für Lehren und Lernen* im Unterricht einzusetzen (Tab. 2.5). Hierzu sind Kenntnisse zur Analyse, Bewertung und Auswahl von Unterrichtsmedien sowie Kenntnisse mediendidaktischer Konzepte und Forschungsergebnisse notwendig. Als zweites führt Blömeke die *Gestaltung und Weiterentwicklung schulischer Lehr- Lernformen* an. Die Kenntnis didaktischer Unterrichtskonzepte und lehr-lerntheoretischer Ansätze sowie grundlegender entwicklungspsychologischer Theorien werden diesem Inhaltsfeld als Indikatoren zugeordnet.

Tab. 2.5: Inhaltsfelder und Indikatoren mediendidaktischer Kompetenz bei Blömeke

Mediendidaktische Kompetenz	
Inhaltsfelder	Indikatoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsatz von Unterrichtsmedien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse zur Analyse, Bewertung und Auswahl von Unterrichtsmedien</li> <li>• Kenntnis mediendidaktischer Konzepte</li> <li>• Kenntnis mediendidaktischer Forschungsergebnisse</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung und Weiterentwicklung schulischer Lehr- und Lernformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis didaktischer Unterrichtskonzepte</li> <li>• Kenntnis lehr- lerntheoretischer Ansätze</li> <li>• Kenntnis entwicklungspsychologischer Theorien</li> </ul>

**Medienerzieherische Kompetenz**

Im zweiten Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz geht es um die Fähigkeit, „Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“ (Blömeke, 2000, S. 159). Diese Teilkompetenz unterteilt Blömeke in zwei Inhaltsfelder: Zum einen in die *Realisierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben* im Medienzusammenhang und zum anderen deren *fachbezogene und fächerübergreifende Umsetzung* (Tab. 2.6). Als Indikatoren für die Realisierung des Erziehungs- und Bildungsauftrages im Medienzusammenhang nennt Blömeke die Kenntnis thematischer Anknüpfungspunkte und Themenstellungen, an denen die Veränderung der Fachinhalte aufgrund der Medienentwicklung deutlich wird. Zudem sollten die zukünftigen Lehrkräfte die Bedeutung von Medien für Erziehungsaufgaben im Unterricht durchschauen. Als Indikatoren des zweiten Inhaltsfeldes werden Kenntnisse von Konzepten der Medienerziehung, von zentralen Aussagen der KMK und BLK zur Medienerziehung in der Schule und Kenntnisse relevanter Aussagen in den Richtlinien der Unterrichtsfächer aufgeführt.

Tab. 2.6: Inhaltsfelder und Indikatoren medienerzieherischer Kompetenz bei Blömeke

Medienerzieherische Kompetenz	
Inhaltsfelder	Indikatoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realisierung medienbezogener Erziehungs- und Bildungsaufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis thematischer Anknüpfungspunkte</li> <li>Kenntnis medienbeeinflusster Fachinhalte</li> <li>Durchschauen der Medienbedeutung für Erziehung und Unterricht</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fachbezogene und fächerübergreifende Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis von Konzepten der Medienerziehung</li> <li>Kenntnis medienerzieherischer Richtlinien der KMK, BLK und der Lehrpläne</li> </ul>

**Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang**

Gegenstand dieses Bereiches ist die Erfassung und Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen für mediendidaktische und medienerzieherische Prozesse auf Seiten der Heranwachsenden. Dies bedeutet zum einen das *Erfassen der mediengeprägten Lebenswelt* von Kindern und Jugendlichen, um ein Verständnis für Stellenwert und Motive des Mediennutzungsverhaltens bei den Heranwachsenden zu erlangen (Tab. 2.7). Hierzu sind nach Ansicht der Autorin zahlreiche Kenntnisse über Merkmale der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, über deren mediale und nicht-mediale Freizeitaktivitäten, über deren Medienausstattung sowie über individuelle und soziale Bedingungen ihres Mediennutzungsverhaltens notwendig.

Tab. 2.7: Inhaltsfelder und Indikatoren sozialisationsbezogener Kompetenz im Medienzusammenhang bei Blömeke

Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang	
Inhaltsfelder	Indikatoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>Erfassen der mediengeprägten Lebenswelt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis lebensweltspezifischer Merkmale</li> <li>Kenntnis medialer und nicht-medialer Freizeitaktivitäten</li> <li>Kenntnisse über Medienausstattung</li> <li>Kenntnis individueller und sozialer Bedingungen der Mediennutzung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Berücksichtigung der Medieneinflüsse auf Emotion, Vorstellung und Verhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kenntnis von Erklärungsansätzen der Medienwirkung</li> </ul>

Das zweite Inhaltsfeld dieser Teilkompetenz befasst sich mit der *Wirkungsweise medialer Darstellungen* auf Vorstellungen, Emotionen und Verhaltensorientierungen der Schülerinnen und Schüler, die über den außerunterrichtlichen Medienkonsum in das Feld der Schule hineingetragen werden und als weitere Lernvoraussetzungen den Ablauf medienerzieherischer und mediendidaktischer Prozesse beeinflussen (Tab. 2.7). Als Indikator nennt Blömeke in diesem Zusammenhang die Kenntnis von Erklärungsansätzen zu medial vermittelten Emotionen, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen.

**Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang**

Im Mittelpunkt des ersten Inhaltsfeldes steht die *Bedeutung der Medien* für die Professionalität des Lehrberufs und die Schulentwicklung (Tab. 2.8). In diesem Zusammenhang gilt es, Veränderungen in Schule und Lehrberuf aufgrund von Entwicklungen im Medienbereich zu reflektieren. Als Indikatoren hierfür nennt Blömeke die Kenntnis von Aufgaben der Lehrerausbildung, innovative Vorstellungen zur Rolle der Schule in der Informationsgesellschaft, Kenntnisse über schulische Gesamtkonzepte der Medienpädagogik, Ideen für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule sowie das Erkennen von Veränderungen des Lehrberufs im Zuge medialer Entwicklungen.

*Tab. 2.8: Inhaltsfelder und Indikatoren einer Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang bei Blömeke*

Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang	
<i>Inhaltsfelder</i>	<i>Indikatoren</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung der Medienbedeutung für Schule und Lehrberuf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis medienbezogener Aufgaben der Lehrerausbildung</li> <li>• Vorstellungen zur Rolle der Schule in der Informationsgesellschaft</li> <li>• Kenntnis schulischer Gesamtkonzepte der Medienpädagogik</li> <li>• Ideen für medienpädagogisches Arbeiten in der Schule</li> <li>• Erkennen medienbeeinflusster Veränderungen des Lehrberufs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen schulischer Medienpädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen schulischer Medienpädagogik</li> <li>• Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit populären Beiträgen der Mediendiskussion</li> </ul>

Im zweiten Inhaltsfeld der Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang geht es um die *Gestaltung der gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen* für medienpädagogisches Arbeiten (Tab. 2.8). Dies beinhaltet sowohl eine Analyse institutioneller Rahmenbedingungen an der Schule als auch der ökonomischen Förderkonzepte in den jeweiligen Bundesländern. Als Indikatoren hierfür nennt Blömeke die Kenntnis von Möglichkeiten und Grenzen medienpädagogischer Arbeit an der Schule sowie die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit populären Beiträgen der Mediendiskussion.

**Eigene Medienkompetenz**

Die eigene Medienkompetenz bezeichnet Blömeke (2000, S. 166) als Basiskompetenz, ohne die zukünftige Lehrkräfte den medienerzieherischen und mediendidaktischen Anforderungen nicht genügen können. Sie folgert daraus:

„Deshalb ist für eine reflektierte Unterstützung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler zunächst einmal die Reflexion des eigenen Medienverhaltens notwendig“ (Blömeke, 2000, S. 166).

Zur Analyse relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten der Medienkompetenz rekurriert Blömeke auf die Ansätze von Baacke (1997a, 1992a) und Tuldoziecki (1997b), die bereits in vorherigen Kapiteln (Kap. 2.1.1 und Kap. 2.1.3) dargestellt wurden.

*Tab. 2.9: Inhaltsfelder und Indikatoren eigener Medienkompetenz bei Blömeke*

Eigene Medienkompetenz	
Inhaltsfelder	Indikatoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung und Gestaltung von Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Funktionen der Mediennutzung</li> <li>• Kenntnis von Bewertungskriterien für Medienangebote</li> <li>• Reflexion der eigenen Mediennutzung</li> <li>• Kenntnis medialer Gestaltungsmöglichkeiten, Produktionsprozesse und Verbreitungsbedingungen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienanalyse im gesellschaftlichen Kontext und Durchschauen der Medieneinflüsse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Merkmalen und Entwicklungstendenzen der Medienlandschaft</li> <li>• Erkennen von Medieneinflüssen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen der Mediensprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Darstellungs- und Vermittlungsformen</li> </ul>

Die einzelnen Aspekte der beiden Ansätze ordnet sie nach Handlungs- und Wissensbereichen, um einen Vergleich der Konzeptionen zu ermöglichen. Reichweite und Bedeutung der theoretisch begründeten Ansätze wertet Blömeke (2000, S. 174) als „durchaus aufeinander abstimmbar“ und reduziert das Spektrum der benannten Aspekte auf drei medienbezogene Grundfertigkeiten (Tab. 2.9). Blömekes Synthese der kommunikations- und handlungstheoretisch begründeten Ansätze ergibt keine Kenntnisse und Fertigkeiten, die nicht bereits beschrieben wurden, weshalb an dieser Stelle auf eine Erläuterung der Grundfertigkeiten verzichtet werden kann.

### ***Forschungsergebnisse***

Welche Lernvoraussetzungen bei Studierenden der Lehrämter in den oben aufgelisteten Bereichen medienpädagogischer Kompetenz zu Beginn ihres Studiums vorhanden sind, überprüft Blömeke (2000, 2003) in einer schriftlichen Befragung an der Universität Paderborn. Das Erhebungsinstrumentarium der empirischen Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden ist nicht als Leistungs- oder Persönlichkeitstest konzipiert. Es konzentriert sich auf die Erfassung eines themenbezogenen Problembewusstseins sowie Bedeutungszuschreibungen und Vorkenntnissen bei Studienanfängern und lässt nur bedingt Aussagen über das Niveau der Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz zu. Die Untersuchungsstichprobe (N=173) setzt sich aus Studierenden zusammen, die im Wintersemester 1998/99 an der Universität Paderborn ein Lehramtsstudium begonnen haben. Die geschlechts- und altersspezifische Verteilung sowie die Verteilung der Zugangsvoraussetzungen entspricht den Werten in der Grundgesamtheit, womit die Stichprobe in den staatlichen Lehramtsstudiengängen als repräsentativ gilt (Blömeke, 2000, S. 203).

Den einzelnen Teilbereichen medienpädagogischer Kompetenz schreiben die Erstsemester unterschiedliche Bedeutung zu. Inhalte zum Einfluss der Mediennutzung auf Kinder und Jugendliche (sozialisationsbezogene Kompetenz) sollten nach Aussage der Befragten (54,9%) einen sehr hohen Stellenwert im Lehrerstudium bekommen. Auch dem Themengebiet „Einsatz von Medien im Unterricht“ (mediendidaktische Kompetenz) messen 44,5% der Untersuchungsteilnehmer eine sehr hohe Bedeutung zu, wohingegen die Bedeutung der Medien für die Schulentwicklung (Schulentwicklungskompetenz) eher weniger Studierende (23,0%) interessiert (Blömeke, 2000, S. 213).

Die Antworten zum Kernbereich *mediendidaktischer Kompetenz* belegen, dass an Schulen überwiegend der Overheadprojektor, das Fernsehen und das Buch als Unterrichtsmedien eingesetzt werden. Der Einsatz des Computers zur Unterstützung schulischer Lehr- Lernprozesse ist dagegen weniger verbreitet. Nur wenige der Befragten können sich erinnern, dass Computer während ihrer Schulzeit manchmal (16,8%) oder oft (0,6%) als Unterrichtsmittel eingesetzt wurden. Hin-

sichtlich Motivierung und Effektivität der Wissensvermittlung bewerten die Erstsemester den Einsatz von Unterrichtsmedien als positiv und streben daher in der Ausübung ihres Lehrberufs den Einsatz aller im Fragebogen angeführten Medien an. Dementsprechend hoch sind die Erwartungen der Studierenden an das Themengebiet der Mediendidaktik. Fast alle Antwortenden (90,5 %) sprechen sich für Inhalte zum Medieneinsatz im Unterricht aus. Dabei interessieren sie sich überwiegend für didaktische Konzepte und Kriterien zur Analyse und Auswahl von Unterrichtsmedien (Blömeke, 2000, S. 214 ff.).

Im Kernbereich *medienerzieherischer Kompetenz* sind die Vorerfahrungen der Untersuchungsteilnehmer aus der Schulzeit eher selten. Medienerzieherische Unterrichtseinheiten werden den Befragungsergebnissen zu Folge in der Sekundarstufe I und II manchmal, in Berufs- und Grundschule eher selten durchgeführt. Befragt nach den Gründen, warum Medien zum Thema des Unterrichts gemacht werden sollen, schreiben die Erstsemester dem Aufgabenbereich „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ (Kap. 2.1.3) die größte Bedeutung zu. Einem Großteil der Befragten ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler die Einflüsse der Medien durchschauen (82,4%) und die gesellschaftliche Manipulation durch Medien wahrnehmen (71,4%). Eine bewusste und reflektierte Nutzung von Medienangeboten bewerten rund zwei Drittel der Erstsemester (67,1%) als wichtig. Eher nachrangig werden dagegen Zielsetzungen der ästhetisch-künstlerischen Mediengestaltung eingestuft. Selbst Erziehungsaufgaben im Medienzusammenhang halten fast alle Befragten für bedeutsam, wobei vorwiegend Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II als Zielgruppe medienerzieherischer Maßnahmen genannt werden (Blömeke, 2000, S. 235 ff.).

In den Bereichen *sozialisationsbezogene Kompetenz* und *Schulentwicklungskompetenz* werden die Vorkenntnisse der Erstsemester von Blömeke (2000, 2003) als „defizitär“ beschrieben. Bei Schätzungen des durchschnittlichen Umfangs der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wird die tägliche Nutzungszeit herkömmlicher Medien deutlich zu niedrig, der Umfang der Computernutzung dagegen deutlich zu hoch eingeschätzt. Auch die Annahmen der Studierenden zur Wirkungsweise medialer Gewaltdarstellungen stellen sich als Konglomerat richtiger und unzulänglicher Alltagstheorien dar (Blömeke 2000, S. 265). Schulentwicklung ist ein Themenbereich, der von den Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden weit entfernt ist. Medienerziehung wird nur von wenigen Studierenden (16,5%) als wichtiges fächerübergreifendes Aufgabenfeld der Schule wahrgenommen. Ein Mitwirken des Lehrers bei der Schulentwicklung halten nur 3,8% der Befragten für eine bedeutsame Aufgabe.

Zum Bereich der *Medienkompetenz* erfragt Blömeke Funktionen der eigenen Mediennutzung und stellt Wissensfragen zu Veränderungen der Medienlandschaft. Aus den erhobenen Nutzungsmotiven lassen sich Medien ableiten, die von den Studierenden überwiegend zur Entspannung (Buch, Tonträger), zur Unterhaltung (Fernsehen, Video) und zu Informationszwecken (Zeitung, Zeitschrift) eingesetzt

werden. Der Computer wird vom Großteil der Befragten (49,0%) als Lernmedium genutzt. Ihre eigene Mediennutzung beurteilen rund zwei Drittel der Studierenden als positiv. Sie begründen ihr Urteil mit einer ziel- und interessengerichteten Medienauswahl sowie der Reflexion des eigenen Medienverhaltens. Als Gründe für eine negative Bewertung werden u.a. eine oberflächliche Mediennutzung oder ein „wahlloser Mediengebrauch“ (Blömeke, 2000, S. 279) genannt. Die Komplexität relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten, die einen kompetenten Umgang mit Medien kennzeichnen, scheint den Erstsemestern nicht bewusst zu sein. Lediglich 5,7% der Befragten bewerten die Fertigkeit, Medienprodukte selbst herstellen zu können, als bedeutsamen Aspekt der Medienkompetenz. Auch die Kenntnis von Entwicklungslinien der Medienlandschaft ordnen nur 16,4% der Studierenden einem kompetenten Umgang mit Medien zu. Nur wenige richtige Antworten (im Durchschnitt 7 von 16 Antworten nicht richtig) geben die Erstsemester auf Wissensfragen zu Grundzügen der Medienlandschaft und ihrer Veränderung. Auch die Fragen zu rechtlichen Regelungen im Medienzusammenhang und nach Medienkonzernen werden mehrheitlich nicht oder nicht richtig beantwortet.

Eine Auswertung der Befragungsergebnisse nach *Teilstichproben* liefert Hinweise darauf, dass Problembewusstsein und Vorkenntnisse der Studierenden in einzelnen Teilbereichen medienpädagogischer Kompetenz von personenbezogenen Merkmalen abhängig sind. Blömeke (2000, S. 299ff.) prüft mehrere Faktoren, die in empirischen Untersuchungen bereits als bedeutsame Einflussgrößen des Medienhandelns identifiziert wurden (Geschlecht, Alter, Abiturnote, soziale und regionale Herkunft, Berufserfahrung, Medienbesitz), um einen Erklärungsansatz für unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu finden. Signifikante und mittlere Zusammenhänge der Einflussfaktoren untereinander lassen jedoch nur die Schlussfolgerung zu, „dass die aufgezeigten Unterschiede in den Lernvoraussetzungen möglicherweise mit der beruflichen Orientierung der Studierenden, der soziokulturellen Herkunft, der geschlechtsspezifischen Sozialisation und dem Interesse an (neuen) Medien zusammenhängen“ (Blömeke, 2000, S. 319).

#### **2.2.4 Zusammenfassung und Begriffsbestimmung**

In Baackes Ausführungen zur Wahrnehmungsbildung (Kap. 2.2.1) ergeben sich an einigen Stellen Unklarheiten hinsichtlich des von ihm verwendeten Bildungsbegriffs. Wie Blömeke treffend konstatiert, verwendet Baacke die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe „Erziehung“ und „Bildung“, ohne hinreichend zu klären, welches Bildungsverständnis seinen Gedankengängen zugrunde liegt (Blömeke, 2000, S. 102). Die von Baacke vorgenommene Definition des Bildungsbegriffs im Sinne eines Zusammenspiels von Akkomodation an vorhandene Kulturinhalte und Assimilation derselben in eigene kognitiv-seelische Bestände erinnert an die Definition des Lernbegriffs bei Piaget. Auch die von Baacke (1992a, S. 46) geleistete Abgrenzung der Wahrnehmungsbildung vom Begriff einer Wahrnehmungserzie-

hung ist wenig trennscharf, sodass insgesamt nicht hinreichend geklärt wird, was unter einer medienspezifischen Wahrnehmungsbildung zu verstehen ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Baackes Ansatz medienpädagogischer Kompetenz bedingt durch die wenig differenzierte Klärung und Verwendung erziehungswissenschaftlicher Grundlagenbegriffe an einigen Stellen begriffliche Unklarheiten aufweist. Insgesamt betrachtet leistet Baacke über die bestehende Konzeption von Medienkompetenz hinaus keine überzeugende Ausdifferenzierung seines Ansatzes für die Ebene der Lehrerausbildung. Im Wesentlichen wird auf die bereits diskutierten vier Bereiche von Medienkompetenz (Kap. 2.1.1) verwiesen, nur wenige Aspekte werden hinzugefügt. Anstelle des Begriffs medienpädagogischer Kompetenz spricht Baacke (1997b) in seinen Ausführungen von einer „pädagogisch reflektierten Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer“. Hierin liegt ein wertvoller Aspekt seiner Konzeption, denn mit der Benennung einer pädagogisch reflektierten Medienkompetenz kommt der grundlegende Zusammenhang von Medienkompetenz und ihrer Vermittlung auf Seiten der Lehrkräfte zum Ausdruck.

Tulodzieckis Ansatz medienpädagogischer Kompetenz stellt eine klar strukturierte und inhaltlich differenzierte Ergänzung seiner Konzeption von Medienkompetenz dar. Er reduziert seine Ausführungen auf wesentliche und analytisch trennscharfe Teilaspekte, die das Spektrum medienpädagogischer Kompetenz umfassend beschreiben. Die von ihm vorgenommene Untergliederung in zwei Kernbereiche und deren Voraussetzungen ist plausibel und steht im Einklang mit der gängigen Auffassung von Medienpädagogik als Oberbegriff für die Teilgebiete Mediendidaktik und Medienerziehung (Tulodziecki, 1994; Swoboda, 1994).

Blömekes übergreifende Konzeption medienpädagogischer Kompetenz erweist sich als eine sehr detaillierte und klar strukturierte Zusammenstellung themenbezogener Aspekte verschiedener Autoren. Ihre Auflistung empirischer Indikatoren ist sehr umfangreich. Dem Teilbereich „Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang“ (Tab. 2.8) ordnet Blömeke insgesamt sieben Indikatoren zu. Damit wird dieser Teilaspekt medienpädagogischer Kompetenz umfassender definiert als die beiden Kernbereiche medienerzieherische (6 Indikatoren) und mediendidaktische (5 Indikatoren) Kompetenz. Zudem ist die von Blömeke vorgenommene Zuordnung empirisch überprüfbarer Indikatoren an einigen Punkten problematisch. Mit der „Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Mediennutzung“ (Tab. 2.9) und der „Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit populären Beiträgen der Mediendiskussion“ (Tab. 2.8) werden zwei Indikatoren auf Kompetenzebene benannt, die in dieser Form nicht empirisch zu erfassen sind.

Um das Verständnis medienpädagogischer Kompetenz zu spezifizieren, wird abschließend eine Begriffsdefinition gegeben. Dabei wird Baackes Gedanke einer pädagogischen Reflexion der eigenen Medienkompetenz aufgegriffen und eine Definition in Anlehnung an Aufenanger (1999) vorgenommen.



*Der Begriff medienpädagogische Kompetenz steht für die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, die eigene Medienkompetenz unter pädagogischer Perspektive zu reflektieren und Unterricht nach medienerzieherischen und mediendidaktischen Gesichtspunkten zu planen und zu gestalten.*

Nach dieser Definition kann medienpädagogische Kompetenz als medienbezogenes Spezifikum einer allgemeinpädagogischen Handlungskompetenz aufgefasst werden. Sie hat einen engen Bezug zur eigenen Medienkompetenz und berücksichtigt die grundlegende Differenzierung zwischen Medienerziehung und Medienpädagogik.

Zum Themenfeld medienpädagogischer Kompetenz liegen bereits einige Forschungsergebnisse vor. Die skizzierten Ergebnisse liefern Hinweise dafür, dass bei der Medienthematik geschlechtsspezifische Besonderheiten zu beachten sind. Studentinnen haben zu neuen Technologien und digitalen Kommunikationsformen offensichtlich eine größere Distanz als Studenten. Nach den Untersuchungsdaten der Universität Bielefeld (Kap. 2.2.1) nutzen Frauen Online-Medien deutlich seltener als Männer und sind mehrheitlich in der Gruppe vertreten, die mit wenigen Vorerfahrungen die Medienperspektive ihres Lehramtsstudiums zu entdecken beginnt. Auch im Erklärungsansatz für unterschiedliche Lernvoraussetzungen medienpädagogischer Kompetenz (Kap. 2.2.3) ist das Geschlecht der Studierenden ein Faktor, der die Untersuchungsergebnisse beeinflusst.

Medienpädagogisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen werden an deutschen Hochschulen insgesamt eher selten angeboten (Kap. 2.2.2). Ein universitätsübergreifend entwickelter Strukturplan medienpädagogischer Lehrangebote benennt Themenschwerpunkte im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Grund- oder Hauptstudium (Kap. 2.2.2). Untersuchungsdaten aus den Jahren 1994 und 1998 belegen, dass sich die Anzahl medienpädagogischer Ausbildungsinhalte im Fach Deutsch nahezu verdoppelt hat, während im Fach Sport keine entsprechenden Veranstaltungen gemeldet wurden. Die Ergebnisse bisheriger Forschungsprojekte an den Hochschulen weisen darauf hin, dass die Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz zu strukturieren und zu spezifizieren sind. Studienanfänger schätzen einzelne Teilbereiche vorliegender Differenzierungsansätze als wenig bedeutsam ein (Kap. 2.2.3) oder berücksichtigen theoretisch begründete Untergliederungen des Lehrangebots nicht bei der Veranstaltungswahl (Kap. 2.2.1). Auch die Breite des Spektrums von Kenntnissen und Fertigkeiten, die einen kompetenten Umgang mit Medien kennzeichnen, ist vielen Studienanfängern nicht bewusst.

Die Effektivität der konzipierten Lehrveranstaltungen wurde in bisherigen Untersuchungen mit Selbsteinschätzungen der Studierenden begründet. Im BIG-Modellversuch an der Universität Paderborn (Kap. 2.2.2) geben 72% der Befragten an, ihre medienpädagogische Kompetenz sei durch den Besuch der Veranstaltungen

tungen gestiegen. In der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit soll ein Instrumentarium eingesetzt werden, das Aussagen über das Niveau medienbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten zulässt. Es soll geprüft werden, ob ausgewählte Elemente medienpädagogischer Kompetenz im Sportstudium geschult und verbessert werden können. Hierzu ist es notwendig, die zu überprüfenden Kenntnisse und Fertigkeiten klar zu benennen und sie einzelnen Kompetenzbereichen zuzuordnen. Diese Strukturierung medienpädagogischer Kompetenz soll im nachfolgenden Kapitel geleistet werden.

## 2.3 Modellbildung

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage der theoretischen Ansätze (Kap. 2.1 und 2.2) ein Modell entwickelt, das Elemente medienpädagogischer Kompetenz benennt und Beziehungen der Teilkompetenzen untereinander aufzeigt. Medienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten werden den einzelnen Elementen zugeordnet und zunächst fächerübergreifend formuliert. Im ersten Abschnitt (Kap. 2.3.1) werden aus dem Spektrum medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten drei Elemente medienpädagogischer Kompetenz herausgearbeitet, die anschließend (Kap. 2.3.2) erläutert werden. Die abschließende Zusammenfassung der bisherigen Arbeitsschritte (Kap. 2.3.3) mündet in der Darstellung und Erläuterung des Kompetenzmodells.

### 2.3.1 *Strukturierung medienpädagogischer Kompetenz*

In Kap. 2.2 wurden drei Konzeptionen medienpädagogischer Kompetenz vorgestellt, die auf unterschiedliche theoretische Bezugspunkte rekurrieren und ein jeweils andersartiges Spektrum medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten begründen. Baacke (Kap. 2.2.1) greift seinen kommunikationstheoretisch begründeten Ansatz zur Medienkompetenz auf und erweitert ihn für die Lehramtsausbildung um einige didaktisch-methodische Aspekte. Tulodzieckis Ausführungen zur medienpädagogischen Kompetenz (Kap. 2.2.2) knüpfen an die handlungs- und entwicklungstheoretische Fundierung der Medienkompetenz an und werden im Rahmen von Zielvereinbarungen für medienpädagogische Lehrveranstaltungen an Hochschulen geführt. Blömekes Konzeption (vgl. Kap. 2.2.3) geht aus einer vergleichenden Synopse medienpädagogischer Ansätze hervor. Um relevante Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz benennen und strukturieren zu können, werden in einem ersten Schritt diese drei Konzeptionen vergleichend analysiert.

Vergleichen wir die Teilkompetenzen in den Ansätzen von Tulodziecki und Blömeke miteinander (Tab. 2.10), dann fällt auf, dass sich die beiden Konzeptionen lediglich in der Reihenfolge und der Benennung ihrer fünf Teilkompetenzen unterscheiden. Baackes Konzeption dagegen weist auf der Ebene der Teilkompetenzen Defizite auf. Lediglich die Dimension „Einübung in die Medienrezeption“ kommt in Ergänzung seiner Konzeption von Medienkompetenz hinzu. Die Bereiche Medienkunde und Medienkritik werden lediglich um relevante medienpädagogische Wissensbestände und lebensweltspezifische Kenntnisse ergänzt. Auf die beiden Bereiche Medienerziehung und Mediendidaktik, die in den Definitionen von Medienpädagogik grundlegend verankert sind (Swoboda, 1994; Tulodziecki, 1994) und in den Ansätzen von Tulodziecki und Blömeke den Stellenwert von Kernbereichen bekommen, geht Baacke dagegen nicht ein.

Tab. 2.10: Vergleichende Darstellung theoretischer Ansätze medienpädagogischer Kompetenz

	Medienpädagogische Kompetenz als		
	pädagogisch reflektierte Medienkompetenz (Baacke)	Zielkategorie medienpädagogischer Lehrveranstaltungen (Tulodziecki)	Synthese medienbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten (Blömeke)
Teilkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienkunde/-kritik</li> <li>• Einübung in Medienrezeption</li> <li>• Handlungsorientierte Mediennutzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Medienkompetenz</li> <li>• Medien als Unterrichtsgegenstand</li> <li>• Medien als Unterrichtsmittel</li> <li>• Medienbedeutung für Kinder und Jugendliche</li> <li>• Personale und institutionelle Bedingungen der Medienpädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediendidaktische Kompetenz</li> <li>• Medienerzieherische Kompetenz</li> <li>• Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang</li> <li>• Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang</li> <li>• Eigene Medienkompetenz</li> </ul>
Strukturelle Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergänzung der Medienkunde um medienpädagogische Konzepte und lebensweltsspezifische Kenntnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung zwischen Kernbereichen, Basiskompetenz und Voraussetzungen</li> <li>• Themenschwerpunkte erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Veranstaltungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung zwischen Kernbereichen, Basiskompetenz und Voraussetzungen</li> <li>• Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen in Inhaltsfelder und empirische Indikatoren</li> </ul>
Bezugspunkte zur Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen der Medienkompetenz</li> <li>• Begrifflicher Bezugspunkt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienkompetenz als Basiskompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienkompetenz als Basiskompetenz</li> </ul>

Die einzelnen Teilkompetenzen werden von den Autoren unterschiedlich ausdifferenziert. Während Baacke bei der Dimension der Medienkunde lediglich auf medienpädagogische Wissensbestände verweist, differenziert Tulodziecki in seinem Ansatz zwischen zwei Kernbereichen und Voraussetzungen zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz (Tab. 2.10). Blömeke greift in ihrer synthetischen Neukonzeption die Binnendifferenzierung von Tulodziecki auf und leistet mit der Unterteilung der Teilkompetenzen in Inhaltsfelder und der Zuordnung entsprechender Indikatoren eine bedeutsame Ausdifferenzierung des Zielrahmens medienpädagogischer Kompetenz. Ihr Ansatz weist somit den höchsten Grad struktureller Binnendifferenzierung auf. Tulodziecki dagegen leistet mit der Benennung von Themenschwerpunkten in erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen und deren Zuordnung zu bestimmten Studienabschnitten eine wertvolle Ausdifferenzierung des Zielrahmens auf hochschuldidaktischer Ebene.

In allen drei Ansätzen werden Bezugspunkte zum Konzept der Medienkompetenz aufgezeigt. Baacke bringt mit der Benennung einer „pädagogisch reflektierten Medienkompetenz“ den Zusammenhang bereits auf begrifflicher Ebene zum Ausdruck, verweist jedoch auch auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte sowie der Kinder und Jugendlichen als wichtige Bedingungsgröße schulischer Medienerziehung. Zudem knüpft Baacke in seiner Konzeption explizit an die theoretischen Grundlagen seines Ansatzes der Medienkompetenz an (Kap. 2.1.1). In den Konzeptionen von Tulodziecki und Blömeke wird Medienkompetenz als Bestandteil medienpädagogischer Kompetenz betrachtet und bekommt den Stellenwert einer Basiskompetenz (Tab. 2.10), ohne die eine pädagogisch reflektierte Unterstützung medienbezogener Lehr-Lernprozesse in der Schule nicht denkbar ist.

Aus diesen vergleichenden Überlegungen lassen sich drei Elemente ableiten, in welche die Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz untergliedert werden können:

1. Das Element der eigenen *Medienkompetenz* im Sinne einer Basiskompetenz für die pädagogische Gestaltung medienbezogener Lehr-Lernprozesse;
2. das Element eines *medienbezogenen Grundlagenwissens* über institutionelle und lebensweltspezifische Rahmenbedingungen im Sinne einer Voraussetzung für medienerzieherisches und mediendidaktisches Arbeiten an der Schule;
3. das Element *medienerzieherischer und mediendidaktischer Kompetenz*, das die beiden aufeinander bezogenen Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz umfasst.

Im nachfolgenden Abschnitt (Kap. 2.3.2) werden diese drei Elemente medienpädagogischer Kompetenz beschrieben und ihnen medienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten zugeordnet.

## 2.3.2 Elemente medienpädagogischer Kompetenz

### 2.3.2.1 Dimensionen der Medienkompetenz

Ein kompetenter Umgang mit Medien ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, medienpädagogischen Unterricht planen und gestalten zu können. Medienkompetenz ist daher ein wesentlicher Bestandteil der dargestellten Konzeptionen (Kap. 2.2) und wird im Sinne einer Basiskompetenz für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule beschrieben. Um einzelne Dimensionen benennen zu können, die relevante Kenntnisse und Fertigkeiten eines kompetenten Umgangs mit Medien umfassen, werden die theoretisch begründeten Ansätze (Kap. 2.1) zunächst miteinander verglichen.

Erstes Vergleichskriterium ist die *theoretische Fundierung* der Ansätze (Tab. 2.11). Die Ausführungen von Baacke, Spanhel und Tulodziecki weisen mehrere theoretische Bezugspunkte auf, wohingegen der Ansatz von Dewe und Sander auf nur einen theoretischen Bezugspunkt rekurriert. Baacke entwirft seine Konzeption auf der Basis kommunikationstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Grundlagen und ergänzt diese um normative und medienethische Aspekte. Ein deutlicher Akzent seiner Ausführungen liegt auf der theoretischen Analyse des Kommunikationsprozesses, die in ein erweitertes Verständnis kommunikativer Kompetenz im Medienzusammenhang münden. Tulodziecki dagegen wählt als theoretischen Bezugspunkt ein Modell menschlicher Handlungen, das er entwicklungstheoretisch fundiert und begründet. Spanhels systemtheoretisches Strukturmodell des mediengestützten Unterrichts (1999, S. 40) erweist sich als theoretische Grundlage für eine Begründung schulischer Medienerziehung. Mit den beiden weiteren theoretischen Bezugspunkten – den soziologisch orientierten Überlegungen zur mediengeprägten Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen und der Situationsanalyse schulischer Medienerziehung – wird die Notwendigkeit verstärkter Medienerziehung als Bestandteil schulischer Erziehungsprozesse verdeutlicht und die Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule umfassend begründet.

Tab. 2.11: Vergleichende Darstellung theoretisch begründeter Ansätze der Medienkompetenz

	Medienkompetenz als			
	Spezifikum kommunikativer Kompetenz (Baacke)	Schlüsselqualifikation (Dewe & Sander)	Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik (Tulodziecki)	Ziel integrativer Medienerziehung (Spanhel)
<i>Theoretische Fundierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikative Kompetenz (Baacke, 1973)</li> <li>• Lebenswelttheorem (Schütz &amp; Luckmann)</li> <li>• Medienethik (Baacke, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modell der Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsmodell</li> <li>• Entwicklungsmodelle (Kohlberg, Maslows)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systemtheoretisches Strukturmodell</li> <li>• Analyse der Alltagswelt und Situationsanalyse der Medienerziehung</li> </ul>
<i>Teilkompetenzen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienkritik</li> <li>• Medienkunde</li> <li>• Mediennutzung</li> <li>• Mediengestaltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachkompetenz</li> <li>• Selbstkompetenz</li> <li>• Sozialkompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediennutzung</li> <li>• Mediengestaltung</li> <li>• Verstehen von Medienbotschaften</li> <li>• Erkennen von Medieninflüssen</li> <li>• Bedingungen der Medienproduktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmungskompetenz</li> <li>• Verarbeitungskompetenz</li> <li>• Beurteilungs- und Selektionskompetenz</li> <li>• Kritische Nutzungskompetenz</li> <li>• Kreative Handlungskompetenz</li> <li>• Multimediale Handlungskompetenz</li> </ul>
<i>Strukturelle Differenzierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensionierung der Teilkompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zuordnung medienspezifischer Qualifikationen zu den Kompetenzbereichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsspezifische Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche</li> <li>• Raster medienerzieherischer Akzentsetzungen mit Unterrichtsbeispielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum integrativer Medienerziehung für die Hauptschule</li> <li>• Benennung von Aufgabenbereichen nach Tulodziecki (1995)</li> </ul>

Die vergleichende Übersicht (Tab. 2.11) lässt erkennen, dass sich die dargestellten Ansätze der Medienkompetenz in Anzahl und Benennung der jeweiligen *Teilkompetenzen* deutlich unterscheiden. Die verschiedenartige Benennung der Kompetenz- und Aufgabenbereiche, deren unterschiedliche Erläuterung sowie inhaltliche Überschneidungen erschweren den Vergleich. Zudem stehen die einzelnen Ansätze relativ isoliert nebeneinander. Inhaltliche Bezüge und Verweise auf Ansätze anderer Autoren sind sehr selten. Mit diesen Merkmalen kommt eine grundsätzliche Problematik der medienpädagogischen Fachdiskussion zum Ausdruck. Kübler (1999, S. 26) weist darauf hin, dass es innerhalb der medienpädagogischen Fachliteratur keine kontinuierliche und aufeinander aufbauende Argumentationslinie zur Medienkompetenz gibt. Vielmehr werden Definitionen und Inhalte neu entwickelt und semantisch ausdifferenziert. Blömeke (2000, S. 153) spricht diesbezüglich vom „Manko einer ungenügenden gegenseitigen Rezeption“ in der medienpädagogischen Fachliteratur und Sobiech (1997, S. 22) bescheinigt den fachspezifischen Publikationen einen „additiven Charakter“.

Betrachtet man die aufgelisteten Kompetenzbereiche genauer, dann ist eine unterschiedliche Gewichtung der Teilkomponenten in den Ansätzen zu erkennen. Bei Baacke haben medienkundliche und medienkritische Wissensbestände einen erheblich größeren Stellenwert als bei Tulodziecki. Dem Aspekt der Medieneinflüsse auf das Individuum und ihrer Verarbeitung schreibt Baacke dagegen keine Bedeutung zu. Die Reflexivität, die er im Bereich der Medienkritik auflistet, beschränkt sich auf die Bewusstwerdung der eigenen Stellung innerhalb der Medienwelt und der daraus resultierenden medienkritischen Schlussfolgerungen. Tulodziecki dagegen benennt für die Bewusstwerdung und Verarbeitung von Medieneinflüssen auf Emotion, Vorstellung und Verhalten einen eigenen Aufgabenbereich, wenn auch Blömeke (2000, S. 168) der Ansicht ist, dass er die Reflexion individueller medienbedingter Vorstellungen nicht ausreichend berücksichtigt.

Auf der Ebene der *strukturellen Differenzierung* lassen sich weitere Unterschiede feststellen (Tab. 2.11). Tulodziecki et al. (1995) differenzieren die Teilkompetenzen weiter aus, indem sie ein Raster mit entwicklungsspezifischen Akzentsetzungen entwerfen und den entsprechenden Aufgabenstellungen eine Vielzahl von Unterrichtsbeispielen zuordnen. Die einzelnen Dimensionen in Baackes Konzeption sind klar strukturiert und deutlich voneinander abgegrenzt, jedoch spielen allgemeindidaktische Überlegungen und Handreichungen zur Vermittlung von Medienkompetenz bei ihm eine untergeordnete Rolle. Dieses Defizit einer alters- und entwicklungsgemäßen Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen und die wenigen Hinweise auf didaktische Leitlinien erschweren folglich eine lehr-lerntheoretische Rezeption von Baackes Ansatz. Gleiches gilt für die Konzeption von Dewe und Sander. Die beiden Autoren leisten über die Auflistung medienspezifischer Qualifikationen hinaus keine weitergehende didaktisch-methodische Spezifizierung ihres Ansatzes.



In den Ausführungen von Baacke und Tulodziecki erkennt man grundlegende Gemeinsamkeiten. Beide Autoren nehmen eine handlungstheoretische Position ein und verweisen darauf, Lehr-Lernprozesse im Medienzusammenhang nach dem Prinzip der Handlungsorientierung zu gestalten. Sowohl Baacke als auch Tulodziecki thematisieren in ihren Ansätzen normative Überlegungen, wobei Baacke lediglich implizit auf das Ideal einer herrschaftsfreien Kommunikationsgemeinschaft rekurriert und das hinter seinen Überlegungen stehende Wertesystem nicht explizit benennt. Beide Ansätze erweisen sich als umfassend theoretisch fundiert und klar strukturiert.

Die vergleichende Synopse (Tab. 2.11) veranschaulicht, dass die theoretisch entwickelten Ansätze sich in Anzahl und Benennung der Kompetenzbereiche stark unterscheiden. Ungeachtet der diskutierten Unterschiede und Überschneidungen lassen sich fünf Dimensionen benennen, welche die relevanten Kenntnisse und Fertigkeiten der Medienkompetenz umfassen:

*1. Analytische Dimension*

Diese Dimension umfasst das Analysieren, Dekodieren und Interpretieren von medialen Inhalten. Aus den eingangs diskutierten Ansätzen werden ihr die analytische Dimension der Medienkritik (Baacke), die Dekodierfähigkeit und das Differenzieren zwischen medialen und authentischen Wirklichkeitskonstrukten als Aspekte einer medienbezogenen Sach- und Selbstkompetenz (Dewe & Sander), das Verstehen und Bewerten von Medienbotschaften (Tulodziecki) und das Feld der Wahrnehmungskompetenz (Spanhel) zugeordnet.

Im Kenntnissbereich der analytischen Dimension geht es um die Klärung grundlegender Begriffe der Medienwelt (Tab. 2.12). Hierbei können sowohl die Bedeutung des Medienbegriffs als auch Fachbegriffe der Mediensprache wie „Relay-Chat“, „setup“ oder „download“ geklärt werden. Mit diesem Begriffsverständnis wird die Voraussetzung geschaffen, die Mediensprache zu verstehen, zu dekodieren und eigene Bedürfnisse mit den Begriffen der Mediensprache auszudrücken.

*Tab. 2.12: Kenntnis- und Fertigungsbereich der analytischen Dimension von Medienkompetenz*

Analytische Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis grundlegender Begriffe der Mediensprache</li> <li>• Kenntnis von Kriterien der Medienanalyse</li> <li>• Kenntnis von Merkmalen medialer und authentischer Wirklichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen der Mediensprache</li> <li>• Analysieren und Beurteilen von Medienangeboten</li> <li>• Unterscheiden und Vergleichen medialer und authentischer Wirklichkeitsbereiche</li> </ul>

Einen weiteren Aspekt der analytischen Akzentuierung von Medienkompetenz stellt die Kenntnis unterschiedlicher Kriterien dar, nach denen Medienangebote analysiert werden können (Tab. 2.12). Dieses Wissen ist eine Grundlage dafür, Medienangebote im Hinblick auf technische und inhaltliche Gestaltung zu analysieren und zu beurteilen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der analytischen Perspektive auf Medienangebote ist die Kenntnis von Merkmalen medial konstruierter und authentischer Wirklichkeit, um Inszenierung von tatsächlichem Ereignis unterscheiden und mit ihm vergleichen zu können. Integraler Bestandteil dieses Teilaspekts ist die Thematisierung der mit medialen Darstellungen verbundenen Reduktion von Wirklichkeit mittels Bildern, Modellen, Symbolen und Tönen.

2. *Aktionale Dimension*

Diese Dimension umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bedienung, Handhabung und eigenständigen Gestaltung von Medien. Aus den dargestellten Ansätzen können ihr die instrumentell-qualifikatorische Dimension der Medienkunde (Baacke), das Zugriffswissen und die aktive Auseinandersetzung mit Medien als Aspekte einer medienbezogenen Sach- und Selbstkompetenz (Dewe & Sander), das Gestalten und Verbreiten von Medienangeboten (Tulodziecki) und die beiden Bereiche kreative/ multimediale Handlungskompetenz (Spanhel) zugeordnet werden.

Im Kenntnisbereich der aktionalen Dimension steht an erster Stelle das Bedienungswissen von Einzelmedien (Tab. 2.13). Der eigenständige und handlungsorientierte Umgang mit der Vielzahl an technischen Gerätschaften aus dem Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie – vom traditionellen Kassettenrecorder bis hin zur digitalen Kamera – wird durch ein entsprechendes Handbuch- oder Bedienungswissen erleichtert.

Tab. 2.13: Kenntnis- und Fertigungsbereich der aktionalen Dimension von Medienkompetenz

Aktionale Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedienungswissen technischer Einzelmedien</li> <li>• Kenntnisse zu Gestaltungstechniken und Arbeitsschritten der Medienproduktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedienen und Handhaben technischer Geräte und Computersoftware</li> <li>• Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen</li> </ul>

Beim Computer als einen wichtigen Vertreter der Neuen Medien umfasst dieser Aspekt aktionaler Medienkompetenz grundlegendes Wissen im Umgang mit Programm-Software und Internet. Mit derartigen Kenntnissen wird die Voraussetzung geschaffen, Computersoftware und Internetangebote eigenständig nutzen zu können. Der zweite Aspekt im Kenntnisbereich beschreibt das Grundlagenwissen der Medienproduktion (Tab. 2.13). Hierbei geht es um die Kenntnis medien-spezifischer

scher Gestaltungstechniken (Inszenierung, Ausstattung, Montage) und die Vorgehensweise bei der Produktion von Medienangeboten. Derartige Kenntnisse finden ihren Niederschlag im eigenständigen Gestalten und Verbreiten von Medien wie im Erstellen einer Power-Point-Folie, einer CD ROM, einer Homepage oder eines Videofilms.

**3. Emotional-affektive Dimension**

Diese Dimension der Medienkompetenz befasst sich mit Wirkungszusammenhängen medialer Darstellungen auf Gefühlszustände, Einstellungen und Verhaltensmustern. Sie greift aus den dargestellten Ansätzen das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (Tulodziecki) und die Verarbeitungskompetenz in der Konzeption Spanhels auf.

*Tab. 2.14: Kenntnis- und Fertigungsbereich der emotional-affektiven Dimension von Medienkompetenz*

Emotional-affektive Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis medienspezifischer Wirkungsweisen auf Gefühlszustände</li> <li>• Kenntnis medienspezifischer Wirkungsweise auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und Verarbeiten medienbedingter Gefühlszustände</li> <li>• Wahrnehmen medienbedingter Einstellungen und Verhaltensorientierungen</li> </ul>

Die beiden Aspekte des Kenntnisbereiches befassen sich mit theoretischen Ansätzen zur Wirkungsweise medialer Inhalte auf Gefühlszustände, Einstellungen und Verhaltensorientierungen (Tab. 2.14). Im ersten Fertigungsbereich geht es um Introspektion zur bewussten Wahrnehmung medienbedingter Gefühlslagen. Darauf aufbauend sollen Spannungsgefühle und ambivalente Gefühlslagen angemessen verarbeitet werden. Dem zweiten Kenntnisbereich, der sich mit Medieneinflüssen auf Einstellung und Verhalten befasst, ist ein Fertigungsbereich mit der Zielsetzung zugeordnet, medienbedingte Einstellungen und Orientierungsmuster wahrnehmen zu können.

**4. Strukturelle Dimension**

Diese Akzentuierung von Medienkompetenz befasst sich mit der Wahrnehmung und Reflexion struktureller Zusammenhänge im Medienbereich. Hier werden die informative Dimension der Medienkunde (Baacke), die Reflexion über Bedeutung der Medien im gesellschaftlichen Kontext (Dewe & Sander) sowie das Durchschauen von Bedingungen der Medienproduktion (Tulodziecki) aufgegriffen.

Der erste Kenntnisbereich dieser Dimension beinhaltet Kenntnisse über Zusammenhänge im Mediensystem, das Wissen um die Strukturen der Mediennetze und deren Zweckbestimmung (Tab. 2.15). Im zugeordneten Fertigungsbereich geht es darum, die theoretischen Kenntnisse im Alltagsbereich wahrzunehmen, zu reflektieren und anhand von Beispielen der Alltagswelt aufzeigen zu können.

*Tab. 2.15: Kenntnis- und Fertigungsbereich der strukturellen Dimension von Medienkompetenz*

Strukturelle Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis struktureller Vernetzungen des Mediensystems</li> <li>• Kenntnis struktureller Bedingungs-faktoren der Medienproduktion</li> <li>• Kenntnis struktureller Zusammenhänge von gesamtgesellschaftlichen und medienspezifischen Entwicklungslinien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und Reflektieren struktu-reller Vernetzungen im Medienbereich</li> <li>• Wahrnehmen und Reflektieren struktu-reller Bedingungs-faktoren im Prozess der Medienproduktion</li> <li>• Wahrnehmen und Reflektieren struktu-reller Zusammenhänge gesellschaftli-cher und medienspezifischer Entwick-lungslinien</li> </ul>

Der zweite Teilaspekt im Kenntnisbereich struktureller Medienkompetenz befasst sich mit den institutionellen Bedingungen, die den Prozess der Medienproduktion beeinflussen, um entsprechende Einflussfaktoren dann eigenständig wahrnehmen und an Beispielen der Medienwelt aufzeigen zu können (Tab. 2.15). Letztes Element dieser Dimension der Medienkompetenz ist die Kenntnis zentraler Entwicklungslinien des Mediensystems im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen der Gesellschaft. Das Wissen um diese Entwicklungstendenzen kann sich dann im Wahrnehmen und beispielhaften Aufzeigen der Entwicklungsprozesse niederschlagen.

**5. Individuell-normative Dimension**

Diese Dimension befasst sich mit verantwortungsbewussten und individuell verbindlichen Wertsetzungen im Umgang mit Medien. Aus den theoretisch begründeten Ansätzen können ihr die reflexive und ethische Dimension der Medienkritik (Baacke), die Aspekte einer medienbezogenen Sozialkompetenz (Dewe & Sander), das zielgerichtete Auswählen von Medienangeboten (Tulodziecki) sowie die Bereiche Selektions- und kritische Nutzungskompetenz (Spanhel) zugeordnet werden. Erfahrungen mit Medien sowie die Kenntnisse und Fertigkeiten der bisher erläuterten Dimensionen bilden die Grundlage dafür, auf individuell-normativer Ebene mit Medien eigenverantwortlich umzugehen.

Im ersten Fertigungsbereich der normativ-individuellen Dimension geht es darum, Motive der eigenen Mediennutzung benennen zu können (Tab. 2.16). Dies kann gelingen, wenn mögliche Motive der Mediennutzung bekannt sind.

Tab. 2.16: Kenntnis- und Fertigungsbereich der normativen Dimension von Medienkompetenz

Individuell-normative Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse individueller Motive der Mediennutzung</li> <li>• Kenntnis individueller Selektions- und Entscheidungskriterien für die Mediennutzung</li> <li>• Kenntnis individueller Selektions- und Entscheidungskriterien für die Gestaltung und Verbreitung von Medienangeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benennen von Motiven der eigenen Mediennutzung</li> <li>• Nutzen von Medien nach selbstbestimmten Selektions- und Entscheidungskriterien</li> <li>• Eigen- und sozialverantwortliches Gestalten und Verbreiten von Medienangeboten</li> </ul>

Das Nutzen von Medien nach selbstbestimmten Selektions- und Entscheidungskriterien bildet den Schwerpunkt der individuell-normativen Medienkompetenz. Hierzu sind Kenntnisse möglicher Selektions- und Entscheidungskriterien hilfreich, an denen sich die eigene Mediennutzung orientieren kann. Entsprechende Überlegungen für den Bereich der Gestaltung und Verbreitung von Medienangeboten beinhaltet der letzte Aspekt des Fertigungsbereiches (Tab. 2.16).

**2.3.2.2 Medienbezogenes Grundlagenwissen**

Dieses Element fasst Kenntnisse zusammen, die in den Konzeptionen medienpädagogischer Kompetenz als Voraussetzungen für die Planung und Gestaltung schulischer Medienpädagogik beschrieben werden. Welche Grundkenntnisse die Autoren in diesem Zusammenhang benennen, zeigt die nachfolgende Zusammenstellung (Abb. 2.7):

Die dreidimensionale Konzeption medienpädagogischer Kompetenz im Sinne einer pädagogisch reflektierten Medienkompetenz (Kap. 2.2.1) ordnet derartige Kenntnisse dem Bereich „Medienkunde/-kritik“ zu. Die genannten Wissensbestände konzentrieren sich auf das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Diese Konzentration auf lebensweltbezogene Kenntnisse in der Konzeption pädagogisch reflektierter Medienkompetenz ist durch den Rückgriff auf das Lebenswelttheorem (Kap. 2.1.1) theoretisch bedingt. Kenntnisse über medienpädagogische Modelle und Konzepte werden in den Ausführungen zur Vermittlungsebene der dreidimensionalen Konzeption ebenfalls erwähnt, bei der hochschuldi-

daktischen Umsetzung des Ansatzes im Modellprojekt an der Universität Bielefeld spielen Veranstaltungen zu diesem Kenntnissbereich jedoch eine untergeordnete Rolle.

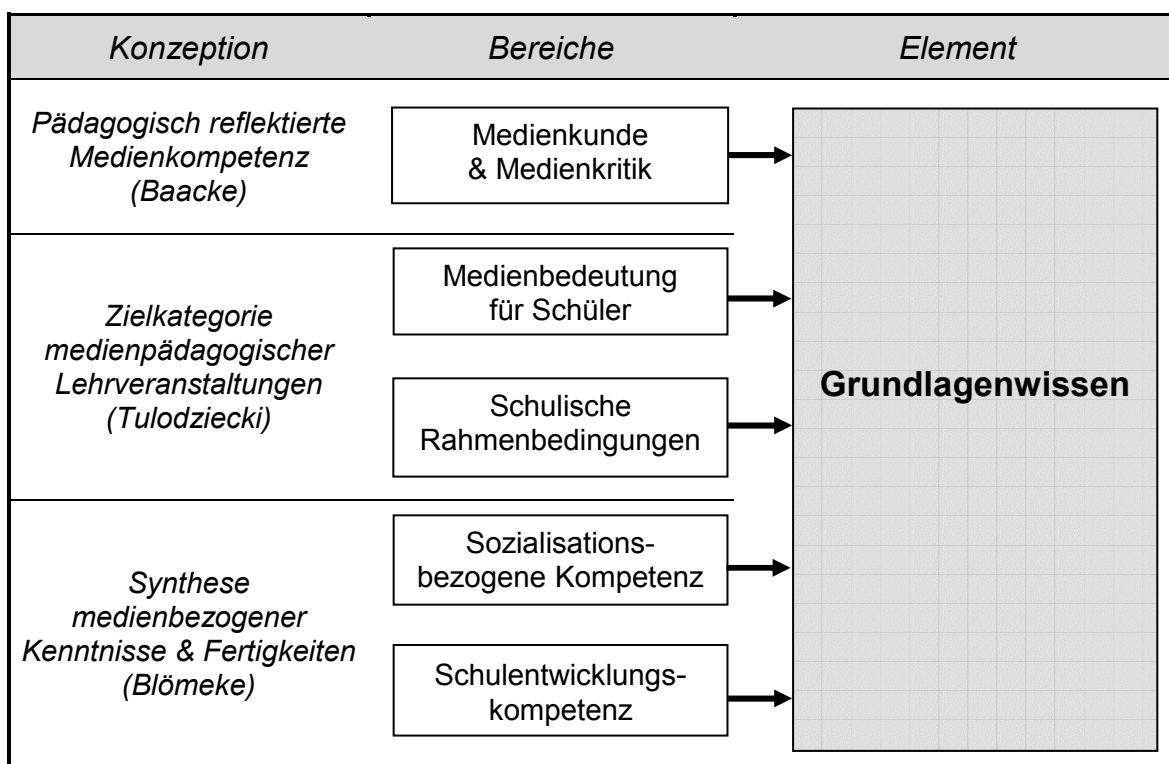


Abb. 2.7: Bestandteile des medienbezogenen Grundlagenwissens

Im Zielrahmen für medienpädagogische Veranstaltungen im Lehramtsstudium (Kap. 2.2.2) befassen sich zwei Bereiche mit Vorkenntnissen für medienpädagogischen Unterricht. Um zukünftige Lehrkräfte für die Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren, wird auch im Rahmen dieser Konzeption auf Kenntnisse verwiesen, die Stellenwert und *Bedeutung der Mediennutzung* für Kinder und Jugendliche erfassen (Abb. 2.7). Außerschulische Mediennutzung versteht Tulodziecki (1997a) als sozialen Handlungsprozess, bei dem technische Medien als Mittel der Interaktion im sozialen Kontext gesehen werden. Anknüpfend an seine entwicklungstheoretische Fundierung der Medienkompetenz fordert Tulodziecki, medienbezogene Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Nach Tulodzieckis allgemeindidaktischen Unterrichtsprinzipien soll die Spannung zwischen außerschulischem Medienerleben und den Anforderungen des Fachunterrichts bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Ergebnisse der Mediennutzungsforschung geben Auskunft über Funktion und Bedeutung der Medienzuwendung bei Kindern und Jugendlichen und beschreiben Veränderungen in der Alltagswelt der Schüler. Sie können beitragen, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf medienbezogene Lernvoraussetzungen des Fachunterrichts vorzubereiten.

Der zweite Bereich mit medienbezogenen Vorkenntnissen in Tulodzieckis Konzeption medienpädagogischer Kompetenz thematisiert die *schulischen Rahmenbedingungen* eines medienpädagogischen Unterrichts. Medienerziehung und Mediendidaktik im schulischen Kontext sind curricularen Bedingungen ausgesetzt, die in Positionspapieren und Verordnungen der Bildungsgremien (Konferenz der Kultusminister der Länder, 1995; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995) formuliert sind. Die Bedeutung der Medien für die Professionalität des Lehrberufs und schulspezifische Profile einer fächerübergreifenden Umsetzung der Medienthematik werden in Ansätzen der Schulentwicklung (Rolff & Schnoor, 1998) diskutiert. Die Kenntnis derartiger Rahmenbedingungen wird im Zielrahmen medienpädagogischer Lehrveranstaltungen als Voraussetzung angesehen, um im schulischen Kontext Lernsituationen zu arrangieren, in denen Schüler Medienkompetenz erwerben können.

Auch Blömeke geht in ihrer synthetischen Konzeption medienpädagogischer Kompetenz (Kap. 2.2.3) in zwei Bereichen auf medienbezogene Vorkenntnisse der Medienerziehung und Mediendidaktik ein. Im Teilbereich *sozialisationsbezogener Kompetenz* im Medienzusammenhang fasst sie Kenntnisse zusammen, die sich auf medienbedingte Lernvoraussetzung der Schüler beziehen. Für ein Verständnis der mediengeprägten Lebensweise von Kindern und Jugendlichen hält Blömeke Kenntnisse über deren Medienverhalten, über deren Medienausstattung sowie über deren Motive der Medienzwendung für notwendig. Eine weitere Kategorie bilden Kenntnisse zu Vorstellungen und Verhaltensweisen der Schüler, die über den außerunterrichtlichen Medienkonsum in das Feld der Schule hineingetragen werden. Neben medienspezifischen Freizeitaktivitäten bezieht die Autorin auch das Wissen über Stellenwert und Funktion nicht-medialer Freizeitbeschäftigungen in ihre Überlegungen ein. Im Teilbereich *Schulentwicklungskompetenz* thematisiert Blömeke personenbezogene, gesellschaftliche und schulische Bedingungen für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule. Die Auflistung relevanter Kenntnisse ist bei Blömeke sehr umfangreich, stimmt jedoch in wesentlichen Punkten mit dem Bereich schulischer Rahmenbedingungen bei Tulodziecki überein.

Diese Zusammenstellung medienbezogener Kenntnisse, die von den Autoren als Voraussetzung für die Gestaltung medienpädagogischer Unterrichtsprozesse beschrieben werden, zeigt thematische Überschneidungen auf. Die Modellbildung medienpädagogischer Kompetenz verlangt nach einer Zusammenfassung übereinstimmender Wissensbereiche und bedingt die Reduzierung auf zwei Kenntnisbereiche:

1. *Kenntnisse der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung*

Ergebnisse der Mediennutzungsforschung beschreiben Stellenwert, Funktion und Bedeutung medialer Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen und setzen diese in Beziehung zu nicht-medialen Freizeitbeschäftigungen. Die Medienwirkungsforschung befasst sich mit Medieneinflüssen auf Emotion, Einstellung

und Verhalten. Die Forschungsergebnisse lassen Rückschlüsse auf Veränderungen der Lebenswelt und auf Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu.

## 2. *Kenntnis curricularer und institutioneller Rahmenbedingungen*

Richtlinien der Bildungsgremien und Lehrpläne legen die Rahmenbedingungen für schulische Medienpädagogik fest. Personelle und materielle Ressourcen an den Schulen bestimmen die didaktisch-methodische Umsetzung von Medien-erziehung und Mediendidaktik. Richtlinien, Lehrpläne und institutionelle Vorgaben bedingen daher die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Medienpädagogik.

### 2.3.2.3 **Medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz**

Der Gegenstandsbereich der Medienpädagogik präsentiert sich in der Fachliteratur mit unscharfen Konturen. Bereits auf der Ebene des Medienbegriffs existieren divergierende Begriffsbestimmungen und Ordnungsversuche der sich entwickelnden Medienvielfalt (Scheid & Rank, 2002, S. 56). Obwohl das Themen- und Problemfeld der Medienpädagogik unterschiedlich weit ausgelegt wird, besteht Einigkeit über die Fragestellungen der beiden Teildisziplinen (Tulodziecki, 1994, S. 743):

1. *Medienerziehung* befasst sich mit der Fragestellung, welche erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammenhang mit Medien angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können;
2. *Mediendidaktik* befasst sich mit der Fragestellung, wie Medien zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen gestaltet und verwendet werden können.

Auf der Grundlage dieser Differenzierung von Medienpädagogik in die zwei aufeinander bezogenen Teilbereiche Medienerziehung und Mediendidaktik werden in den Konzeptionen medienpädagogischer Kompetenz die beiden Kernbereiche benannt:

#### 1. *Medienerzieherische Kompetenz*

Dieser Teilbereich medienpädagogischer Kompetenz steht für die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, Medien als Gegenstand des Unterrichts unter medienerzieherischen Gesichtspunkten fachspezifisch und fächerübergreifend zu behandeln.

#### 2. *Mediendidaktische Kompetenz*

Dieser Teilbereich medienpädagogischer Kompetenz steht für die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, Unterrichtsmedien zur Unterstützung und Optimierung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht themenbezogen zu gestalten und didaktisch-methodisch reflektiert einzusetzen.



Für die Planung und Gestaltung medienerzieherischer Unterrichtsprozesse benötigen Lehrkräfte Kenntnisse der *medienerzieherischen Kompetenz*. Für die Unterrichtsplanung ist es unabdingbar, die Zielsetzungen schulischer Medienerziehung benennen zu können (Tab. 2.17). Die Teilziele der Medienerziehung leiten sich aus der übergeordneten Aufgabenstellung ab, die Schüler zu einem kompetenten Umgang mit Medien anzuleiten, und können anhand der herausgearbeiteten Dimensionen der Medienkompetenz (Kap. 2.3.2.1) differenziert beschrieben werden. Bei der Einbindung dieser Zielstellungen in die Unterrichtsplanung können historisch bedingte Grundkonzepte (Tulodziecki, 1992a) oder länderspezifische Gesamtkonzeptionen schulischer Medienerziehung (Bartsch, 1998) berücksichtigt werden. In die Unterrichtsvorbereitung können zudem ausgewählte Aspekte des medienbezogenen Grundlagenwissens (Kap. 2.3.2.2) einbezogen werden. In den Richtlinien zur schulischen Medienerziehung der Konferenz der Kultusminister der Länder (1995) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995) sind Prinzipien und Prämissen genannt, an denen sich die didaktisch-methodische Vermittlung medienerzieherischer Zielsetzungen orientieren kann. Auch die Kenntnis aktueller Revisionen der Fachlehrpläne ist in der Phase der Unterrichtsplanung hilfreich, um die Unterrichtsgestaltung auf curricularer Ebene mit ministeriellen Vorgaben abzustimmen. Die didaktisch-methodische Planung medienerzieherischer Unterrichtsprozesse bedingt die Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte. Um fachspezifische Anknüpfungspunkte für schulische Medienerziehung zu finden, können Kenntnisse über medienbedingte Veränderungen des Fachgegenstandes hilfreich sein.

Tab. 2.17: Kenntnis- und Fertigungsbereich medienerzieherischer Kompetenz

Medienerzieherische Kompetenz	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Konzepten schulischer Medienerziehung</li> <li>• Kenntnis medienerzieherischer Zielsetzungen</li> <li>• Kenntnis geeigneter Unterrichtsinhalte</li> <li>• Kenntnis medienbeeinflusster Fachinhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen und Gestalten medienerzieherischer Unterrichtsprozesse</li> </ul>

Der Kernbereich *mediendidaktischer Kompetenz* konzentriert sich auf die Fertigkeit, mediengestützte Lehr-Lernprozesse planen und gestalten zu können (Tab. 2.18). Für die Entscheidung, welche Unterrichtsmedien zu welchem Zeitpunkt eingesetzt werden können, sind verschiedenartige Kenntnisse notwendig. Zum einen sollten Analyse Kriterien benannt werden können, die der Gestaltung und dem Einsatz von Unterrichtsmedien dienen. Im Gegensatz zur Medienerziehung, welche

Darstellungsformen und Prozesse der Massenkommunikation thematisiert, bezieht sich das Gegenstandsfeld der Mediendidaktik auf Lehrmedien oder Lernmittel. Mit diesem Begriff werden alle Träger oder Vermittler von Information im Funktionszusammenhang des planmäßigen und organisierten Lehrens und Lernens bezeichnet (Dannenmann, 2002, S. 10). Personale Medien wie Sprache, Gestik und Mimik, aber auch Tafelbild, Lehrbücher oder Lernkarten zählen nach einer weiten Begriffsauffassung zum Gegenstandsbereich der Unterrichtsmedien. Anknüpfend an das Medienverständnis dieser Arbeit (Kap. 2.1.5) konzentriert sich der Kernbereich mediendidaktische Kompetenz auf den Einsatz technischer Unterrichtsmedien. Bei der Fülle computergestützter Lehrmedien (interaktive Lernsoftware, Lernplattformen, Power-Point) ist es von Bedeutung, technische Unterrichtsmedien hinsichtlich ihrer didaktischen Funktionen analysieren und bewerten zu können, um die ausgewählten Medien dann zielgerichtet einzusetzen (Tab. 2.18).

Damit Unterrichtsmedien ihre didaktische Funktion erfüllen, werden sie nach medienspezifischen Gestaltungskriterien hergestellt. Die Kenntnis derartiger Kriterien ist in erster Linie dann bedeutsam, wenn zur Unterstützung eines Lernprozesses nicht auf vorhandene Unterrichtsmedien zurückgegriffen werden kann (Tab. 2.18). Für die Entscheidung, in welchem Umfang und zu welchem Zeitpunkt Lernprozesse mit technischen Unterrichtsmedien unterstützt werden können, sind Kenntnisse zu mediendidaktischen Grundpositionen und Forschungsergebnissen hilfreich. Zudem erleichtert das Wissen um lehr-lerntheoretische Ansätze die Planung mediendidaktischer Unterrichtsprozesse.

*Tab. 2.18: Kenntnis- und Fertigungsbereich mediendidaktischer Kompetenz*

Mediendidaktische Kompetenz	
Kenntnisbereich	Fertigungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Analyse Kriterien für Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmedien</li> <li>• Kenntnis mediendidaktischer Forschungsergebnisse und Konzepte</li> <li>• Kenntnis lehr- lerntheoretischer Ansätze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen und Gestalten mediengestützter Lernprozesse</li> </ul>

### **2.3.3 Zusammenfassung und Modelldarstellung**

In den vorherigen Abschnitten wurden Kenntnisse und Fertigkeiten zu drei Elementen medienpädagogischer Kompetenz beschrieben, die sich aus theoretisch fundierten Ansätzen der Medienkompetenz und deren hochschuldidaktischen Erweiterungen ableiten lassen. Das **erste Element** befasst sich mit den Kenntnissen und Fertigkeiten eines kompetenten Umgangs mit technischen Medien (Kap.

2.3.2.1). Nach einer vergleichenden Analyse theoretisch fundierter Ansätze präsentiert sich Medienkompetenz als ein komplexer Bereich medienspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten, wobei die Autoren unterschiedlich viele und sich überschneidende Teilkompetenzen benennen. Auf der Grundlage des Vergleichs wurden fünf Dimensionen benannt, die relevante Kenntnisse und Fertigkeiten eines kompetenten Medienumgangs beschreiben:

1. Eine *analytische Dimension*, die das Analysieren, Dekodieren und Interpretieren medialer Inhalte umfasst;
2. Eine *aktionale Dimension*, die Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bedienung, Handhabung und eigenständigen Gestaltung von Medien beinhaltet;
3. Eine *emotional-affektive Dimension*, die sich mit Wirkungszusammenhängen medialer Darstellungen auf Gefühlszustände, Einstellungen und Verhaltensmustern befasst;
4. Eine *strukturelle Dimension*, deren Gegenstand das Erkennen und Reflektieren struktureller Zusammenhänge im Medienbereich ist;
5. Eine *individuell-normative Dimension*, die eine verantwortungsbewusste Mediennutzung und -gestaltung nach individuell verbindlichen Wertsetzungen thematisiert.

Alle drei Konzeptionen medienpädagogischer Kompetenz haben Bezugspunkte zur Medienkompetenz und weisen sie als zentralen Kenntnis- und Fertigungsbe- reich aus, ohne den zukünftige Lehrkräfte den medienerzieherischen und medien- didaktischen Anforderungen nicht genügen können. Tulodziecki und Blömeke geben in ihren Konzeptionen der Medienkompetenz den Stellenwert einer Basis- kompetenz für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule. Die zentrale Bedeu- tung dieses Elementes wird bei der Modellbildung aufgegriffen und ist in Abbildung 2.8 veranschaulicht.

Das medienbezogene Grundlagenwissen (Kap. 2.3.2.2) bildet das **zweite Ele- ment** medienpädagogischer Kompetenz. Es setzt sich aus Kenntnissen zusam- men, die in den Konzeptionen als Voraussetzungen für die Planung und Gestal- tung schulischer Medienpädagogik beschrieben werden. Auf derartige medienbe- zogene Vorkenntnisse gehen die Autoren der drei Konzeptionen in unterschiedli- chem Umfang ein. Während im Konzept pädagogisch reflektierter Medienkompe- tenz (Kap. 2.2.1) der Bereich „Medienkunde“ nur um einige wenige Wissensaspek- te erweitert wird, listet Blömeke (Kap. 2.2.3) in zwei Teilgebieten zahlreiche Vor- kenntnisse für medienpädagogischen Unterricht auf. Aus der Zusammenstellung der Vorkenntnisse resultiert eine Reduzierung auf zwei Kenntnisbereiche:

1. Kenntnis von Ergebnissen der *Medienforschung* zu Funktion, Bedeutung und Auswirkung medialer Aktivitäten bei Kindern und Jugendlichen, um Rück- schlüsse auf Veränderungen der Lebenswelt und auf Lernvoraussetzungen der Schüler zu ziehen.

2. Kenntnis von *Rahmenrichtlinien*, die Bedingungen medienpädagogischer Unterrichtsprozesse auf curricularer und institutioneller Ebene festlegen und mit ihren Vorgaben die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Medienpädagogik bestimmen.

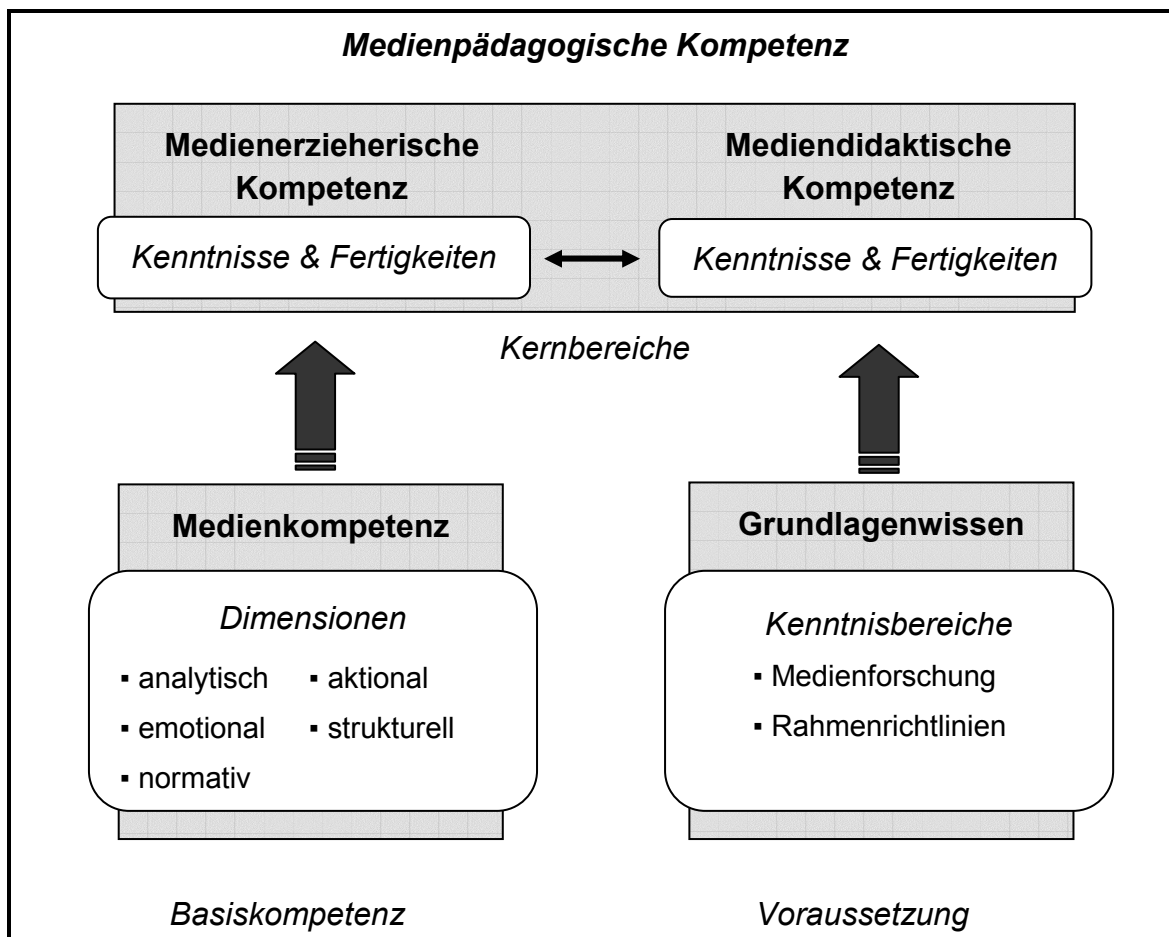


Abb. 2.8: Modell medienpädagogischer Kompetenz

Die Konzeptionen medienpädagogischer Kompetenz schreiben dem medienbezogenen Grundlagenwissen den Status einer Voraussetzung für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule zu. Aus der Formulierung lässt sich keine eindeutige Gewichtung dieses Elements im Vergleich zur Medienkompetenz herauslesen. In der Modelldarstellung (Abb. 2.8) bekommt es daher einen der Basiskompetenz entsprechenden grundlegenden Stellenwert.

Das **dritte Element** medienpädagogischer Kompetenz bilden die beiden Kernbereiche medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz (Kap. 2.3.2.3). Medienerziehung hat den Erwerb von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern zum Ziel und thematisiert Mediendarstellung als Gegenstand des Unterrichts. Mediendidaktik befasst sich mit dem Einsatz von Lehrmedien zur Unterstützung und Optimierung von Lernprozessen. Beide Teildisziplinen werden in der Fachliteratur als zwei aufeinander bezogene Teilbereiche der Medienpädagogik

bezeichnet (Tulodziecki, 1994, S. 743). Bezüglich ihres Gegenstandsbereiches und der benannten Kenntnisse und Fertigkeiten lassen sich die beiden Kernbereiche auf theoretischer Ebene voneinander abgrenzen. Bei der didaktisch-methodischen Umsetzung im Schulunterricht kommt es jedoch zu Überschneidungen. In die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit schulischer Medienerziehung fließen Überlegungen ein, wie die angestrebten Lernziele durch den Einsatz von Unterrichtsmedien unterstützt werden können. Umgekehrt lässt sich der medienpädagogische Einsatz von Computersoftware mit medienpädagogischen Zielsetzungen verbinden.

Abb. 2.8 fasst die Überlegungen zur medienpädagogischen Kompetenz in einer Grafik zusammen. Die drei Elemente sind durch grau hinterlegte Bereiche dargestellt, die Untergliederungen oder Teilbereiche in abgerundeten Kästen hervorgehoben. Im oberen Teil der Grafik sind medienpädagogische und mediendidaktische Kompetenz als die beiden Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz abgebildet. Als zwei aufeinander bezogene Teilbereiche stehen sie in wechselseitiger Abhängigkeit. Eine grundlegende Voraussetzung für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule ist die eigene Medienkompetenz, die in der Abbildung links dargestellt ist. Sie hat im Modell den Stellenwert einer Basiskompetenz, was durch einen Blockpfeil zu den beiden Kernbereichen zum Ausdruck kommt. Das medienbezogene Grundlagenwissen als zweite grundlegende Voraussetzung für medienpädagogische und mediendidaktische Unterrichtsprozesse ist im Modell rechts abgebildet. Der Zusammenhang mit den beiden Kernbereichen ist wie beim Element Medienkompetenz mit einem Blockpfeil veranschaulicht.

Mit der Modellbildung konnten drei Elemente medienpädagogischer Kompetenz benannt und Beziehungen der Teilkompetenzen untereinander aufgezeigt werden. Die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten wurden bisher fächerübergreifend formuliert. Im nachfolgenden Kapitel sollen sie nun auf den Bereich des Sports übertragen werden.

### **3 Medienpädagogische Kompetenz im Sport**

Die bisherigen Überlegungen mündeten im vorherigen Abschnitt (Kap. 2.3.3) in ein Modell, das Elemente medienpädagogischer Kompetenz veranschaulicht und Beziehungen der Teilkompetenzen untereinander erkennen lässt. Im nun folgenden Kapitel wird das Kompetenzmodell sportspezifisch ausdifferenziert. Der erste Abschnitt (Kap. 3.1) beschreibt Dimensionen einer sportbezogenen Medienkompetenz und benennt Kenntnisse und Fertigkeiten eines kompetenten Umgangs mit Sportbeiträgen in den Medien. Im zweiten Abschnitt (Kap. 3.2) wird das medienbezogenen Grundlagenwissen auf das Themenfeld des Sports übertragen. Mit den Kenntnissen und Fertigkeiten für medienerzieherische und mediendidaktische Lernprozesse im Sport an der Schule befasst sich der dritte Abschnitt dieses Kapitels (Kap. 3.3). Abschließend (Kap. 3.4) werden die Ausführungen zusammengefasst und Grundannahmen für das weitere Vorgehen formuliert.

#### **3.1 Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz**

##### **3.1.1 Analytische Dimension**

Überträgt man die bereits dargestellte inhaltliche Ausdifferenzierung der analytischen Dimension von Medienkompetenz (Kap. 2.3.2.1) auf den Bereich des Sports, dann ergeben sich für einen kompetenten Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien auf analytischer Ebene die folgenden Fertigkeiten:

1. Die Sprache der Sportberichterstattung zu verstehen;
2. Sportbeiträge in den Medien zu analysieren und zu beurteilen;
3. authentische und mediale Sportwirklichkeit zu unterscheiden und zu vergleichen.

##### ***Verstehen der Sprache medialer Sportberichterstattung***

Für einen kompetenten Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien ist es von grundlegender Bedeutung, die Sprache der Sportberichterstattung zu verstehen. Diese setzt sich zusammen aus den „termini technici“ der Fachsprache des Sports, wird jedoch wesentlich ergänzt durch Verbalisierungen, die über die Fachidiome hinausgehen (Richter, 1997, S. 81). Die Verwendung von Fach- und Spezialbegriffen ist dabei von der Sportart, über die berichtet wird, und vom Medium der Berichterstattung abhängig. In Hörfunk- und Fernsehberichten werden wesentlich seltener Fach- und Spezialausdrücke verwendet, als dies in Sportberichten des Internets der Fall ist. Wenn in deutschsprachigen Sportzeitschriften über populäre Mediensportarten aus Amerika berichtet wird, dann werden vermehrt ame-

rikanische Fachbegriffe verwendet. Für eine Lektüre der Wochenzeitschrift Basketball (Krome, 2001) wird das Verständnis amerikanischer Fachbegriffe wie „Draft“, „Rebound“, „Shoot-Blocker“ oder „Seven-Footer“ vorausgesetzt, um die Ereignis- und Hintergrundberichte dieser Sportzeitschrift zu verstehen. Ein weiteres Beispiel für die Verwendung von Fachtermini in Artikeln deutscher Sportzeitschriften ist der folgende Beitrag über einen Titelkampf im „Wrestling“:

„Der Undertaker kämpfte großartig. Steve Austin lag noch am Boden, da knockte der Taker Triple H mit einem Chairshot (Schlag mit dem Stuhl) aus und wollte Austin pinnen“ (Hartmann, 2001).

Auch in den Berichten der populären Mediensportarten Fußball, Tennis oder Formel 1 werden Fachbegriffe wie „golden goal“, „das 3-5-2 System“, „Return“, „Passierschlag“ oder „Pole-Position“ verwendet. Das Verständnis derartiger Fachausdrücke ist daher eine wichtige Voraussetzung, um die Berichterstattung dieser Sportarten verstehen zu können.

Die umgangssprachlichen Verbalisierungen der Sportberichterstattung haben dagegen vereinfachenden Charakter und werden in fachwissenschaftlichen Publikationen immer wieder kritisiert. Kroppach (1978, S. 139) ist der Ansicht, die Sprache der Sportberichterstattung sei zu emotional und verhindere dem Leser den Zugang zum eigentlichen Sachverhalt. Mit ihren pathetischen Überhöhungen trage sie zur Schaffung von Idolen bei und unterstütze ein unreflektiertes Leistungsdenken. Insgesamt bezeichnet er die Sprache der Sportberichterstattung als zu superlativlastig, zu klischeehaft und zu sorglos in ihrer Wortwahl. Andere Autoren bemängeln deren einfache Syntax (Rieck, 1978, S. 163) oder die Verwendung gefühlsstarker Bilder und Metaphern. Als Gründe für diese Berichterstattungssprache nennt Richter (1997, S. 82) den Zeitdruck der Sportjournalisten und die höhere Kommerzialität einer einfachen, bilderreichen Sprache in Rücksicht auf Rezipienten unterer Bildungsschichten.

Auch Quentin (1989) untersucht in seiner Studie die Sprache der Fußballberichterstattung im deutschen Fernsehen. Er arbeitet sprachliche und gestalterische Unterschiede zwischen Direktreportage und zeitversetzten Kurzberichten heraus. Seiner Studie zufolge nutzt der Sprecher bei Direktreportagen lediglich die Hälfte der Reportagezeit für unterhaltende und informierende Kommentare, die von einer pragmatischen Subjektivität gekennzeichnet sind, um die mediale Distanz zwischen Spielgeschehen und dem Zuschauer zu überbrücken. In zeitversetzten Kurzberichten dagegen wird die begrenzte Reportagezeit durch ein Minimum an Sprechpausen genutzt, was häufig zur Vernachlässigung von Raum- Zeitinformationen und zur Bevorzugung übergreifender Wertungen und Verallgemeinerungen führt.

Rosenbaum (1978) unterscheidet nach einer Analyse der Sportsprache im Hörfunk drei Sprachformen, die in unterschiedlichen Sendungsformen vorherrschen: In Nachrichtensendungen ist die Fixierung auf schriftsprachliches Material üblich,

wohingegen in Sendungen mit moderierendem Charakter die Sportsprache ein eher schriftlich fixiertes Sprechen ist. In Sportinterviews und -reportagen herrscht eine eher spontane Sprachgestaltung vor, die sich mit oft lückenhaften Schilderungen dem vorgegebenen Ereignisverlauf anpasst.

### ***Analysieren und Beurteilen von Sportbeiträgen***

Sportbeiträge in den Medien können erst auf der Basis einer vorgeschalteten Analyse differenziert beurteilt werden. In den letzten Jahren sind derartige Analysen aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus durchgeführt worden, sodass mittlerweile eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zum Gegenstand der Sportberichterstattung vorliegt. In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, dass Sportbeiträge unterschiedlicher Medienformen als Gegenstand themenbezogener Medienanalysen geeignet sind. Anhand von ausgewählten Studien werden mögliche Kriterien für eine Analyse und Bewertung von Sportbeiträgen herausgearbeitet.

Neben den bereits angesprochenen Studien zur Sprache der Sportberichterstattung (Rieck 1978, Quentin 1989, Rosenbaum 1978) wurden die Sportsendungen im Fernsehen bereits mehrfach im Hinblick auf die gesendete Sportart analysiert. Die Studien von Hackforth und Wernecken (1999), Digel und Burk (1999) und Muckenhaupt (1990) kommen zum Ergebnis, dass der Großteil (rund 30%) aller Fernsehbeiträge dem Fußball gewidmet ist. Über Tennis, Motorsport und Leichtathletik wird insgesamt betrachtet annähernd gleichwertig (in rund 15% aller Beiträge) berichtet. Das restliche Viertel der Fernsehbeiträge verbleibt den übrigen Sportarten, wobei über Handball und Basketball (jeweils etwa 5%) noch vermehrt berichtet wird. Ein leicht verändertes Bild der gesendeten Sportarten ergibt sich aus einer Analyse der AGF/GFK Fernsehdaten aus dem Jahr 1999 (Rühle, 2000). Die Untersuchung basiert auf einer Programmcodierung von 20 Sendern, die in Deutschland 1999 insgesamt 92,4% Zuschauermarktanteil erreichten. Demnach wird über Fußball (15%) und Leichtathletik (2%) deutlich seltener, über sonstige Sportarten (36%) dagegen deutlich häufiger berichtet.

In weiterführenden Analysen (Gleich, 2000; Stein, 1988; Muckenhaupt, 1990), wurden die gesendeten Inhalte in ereignis-, ergebnis- und personenorientierte Beiträge sowie in Beiträge der Hintergrundberichterstattung eingeteilt. Dabei wird deutlich, dass die Berichterstattung über Sport vor allen Dingen personen- und ergebniszentriert ist, was mit dem Begriff der „1:0 Berichterstattung“ zum Ausdruck gebracht wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit problematischen Aspekten des Leistungssports (Doping, Leistungssteigerung, Fairness, Kommerzialisierung) in Form einer informierenden Hintergrundberichterstattung findet dagegen in Sportsendungen eher selten statt. Der Anteil an Ereignis- bzw. Begleit- und Hintergrundberichten ist jedoch bei den einzelnen Sendern unterschiedlich. Eine nach öffentlich-rechtlichen und privaten Sendern getrennte Analyse der Sendungsformen (Rühle, 2000) ergibt, dass der Schwerpunkt beim DSF auf Begleit- und Hin-



tergrundberichten liegt (57% der Sendezeit), wohingegen EUROSPOORT verstärkt ereignisorientiert (47% der Sendezeit sind Live-Übertragungen) berichtet.

Auf der Basis dieser Studien lassen sich verschiedene Beitragstypen (Schröder, 1990) oder Sendungsformen des Fernsehsports (Rühle, 2000) unterscheiden, die einen unterschiedlichen Grad an Informationsvermittlung aufweisen und sich in Aufbau, Bildverwendung und Textgestaltung grundlegend unterscheiden. Schröder (1990) benennt zum einen den Typ einer „komprimierten Live-Übertragung“, der durch protokollartige Wiedergabe ausgewählter Szenen gekennzeichnet ist. Der zweite Beitragstyp unterscheidet sich vom Verlaufsprotokoll durch die verbale Betonung von Dramatik und Action und einen beschleunigten Bildschnitt. In der dritten Beitragsform wird in distanzierter und häufig analysierender Weise eine wesentlich größere Bandbreite an Information vermittelt als in den ersten beiden Beitragstypen. Rühle (2000) differenziert in ihrer Analyse des Sportangebots aus dem Jahr 1999 zwischen den Sendungsformen Übertragung, Talk, Reportage/ Dokumentation, Nachrichten, Magazin und Unterhaltung und belegt, dass insgesamt 77% der Gesamtsendezeit mit den Sendungsformen Reportage/ Dokumentation (46%) und Übertragung (31%) ausgefüllt sind.

Eine entsprechende Analyse des Aufbaus von Sportsendungen im dualen Hörfunksystem hat Schaffrath (1997) vorgelegt. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass bei den öffentlich-rechtlichen Programmen Sportsendungen etwa zu gleichen Teilen aus Wortbeiträgen (49,5%) und Musik (44,7%) bestehen, wohingegen sich dieses Gleichgewicht bei den privaten Rundfunksendern eindeutig zugunsten der Musik (71,3%) und auf Kosten der informierenden Wortbeiträge (19,5%) verschiebt.

In zwei Studien (Willemsen, 1990; Seifart, 1988) wurden Sportsendungen im Fernsehen auf Mittel der Bild- und Sprachgestaltung untersucht, mit denen die Dramatik der Berichterstattungen unterstützt und gesteigert werden kann. Aus den Studien geht hervor, dass die Spannung durch Nahaufnahmen, durch Visualisierung von Freude und Trauer der Athleten und durch dramatisierende Statements des Kommentators gesteigert werden kann.

Das Geschlecht sowie das in der Berichterstattung vermittelte Männer- und Frauenbild war bereits ebenfalls Gegenstand sportbezogener Medienanalysen. Den Studien (Tuggle, 1997; Klein, 1986) zufolge nimmt die Berichterstattung über Männersport im deutschen Fernsehen rund 80% der Sportsendezeit in Anspruch - bei den Sendern ESPN und CNN wird sogar in 95% der Sendezeit über Männer im Sport berichtet. In den Übertragungen manifestiert sich ein klischee- und heldenhaftes Männerbild, das von einer Betonung des Körperlichen, einer Glorifizierung der Kraft und einer Propagierung des Leistungsprinzips gekennzeichnet ist (Tuggle, 1997).

Auch die Nationalität der sportlichen Handlungsträger im deutschen Fernsehen ist bereits untersucht worden (Hackforth & Wernecken, 1999). Die Ergebnisse der

Analyse verdeutlichen, dass die Sportberichterstattung national geprägt ist, denn rund 60% der präsentierten Sportler sind Aktive des eigenen Landes. Stollenwerk (1988) hat eine Untersuchung vorgelegt, in der die Sportberichterstattung im Hinblick auf Gewaltdarstellungen analysiert wird. Baumhöver (1992) untersuchte die Medienbeiträge zum Sport auf die Berücksichtigung olympischer und Ottensmann (1994) auf die Berücksichtigung ethischer Werte.

Anhand der hier zitierten Studien ergeben sich einige Kriterien, die sich zur Analyse und Beurteilung von Sportbeiträgen in den Medien eignen. Dies sind:

- die Verwendung von Fach- und Spezialausdrücken bzw. die sprachliche Gestaltung der Medienbeiträge;
- der Anteil verschiedener Sportarten im Profil einzelner Fernsehsender, Tageszeitungen und Sportzeitschriften;
- die Unterscheidung zwischen Darstellungsformen wie Bericht, Reportage, Dokumentation, Kommentar oder Übertragung;
- die Mechanismen der Bild-, Ton- und Sprachgestaltung zur Unterstützung der Dramatik sportlicher Ereignisse;
- der Anteil männlicher und weiblicher, in- und ausländischer oder farbiger Athleten;
- das in Sportbeiträgen vermittelte Bild der Männer, Frauen und Ausländer.

### ***Unterscheiden und Vergleichen medialer und authentischer Sportwirklichkeit***

Bei dieser Fertigkeit sportbezogener Medienkompetenz geht es darum, die Merkmale medialer und authentischer Sportwirklichkeit miteinander zu vergleichen und die Unterschiede der beiden Bereiche benennen zu können.

Nach der Theorie der Medienrealitätskonstruktion (Richter, 1997, S. 51f.; Hackforth, 1988) wird Sport in den Medien nicht authentisch abgebildet, sondern nach bestimmten Prinzipien konstruiert. Durchläuft ein sportliches Ereignis die Selektions- und Inszenierungsmechanismen der Medien, dann unterscheidet es sich in mehrfacher Hinsicht vom tatsächlichen Geschehen. Sportbeiträge in den Medien sind daher geeignet, mediale Konstruktionen als einen Bereich zu erfahren, in dem Ereignisse nicht authentisch wiedergegeben werden, sondern eine „künstliche“ Wirklichkeit nach festgelegten Selektions- und Inszenierungsmechanismen konstruiert wird.

In einigen fachwissenschaftlichen Publikationen wird auf Unterschiede zwischen authentischer und medialer Sportwirklichkeit eingegangen. Bedingt durch die Unterhaltungsqualität der Sportberichterstattung sind die Fernsehsender bemüht, ein möglichst umfangreiches Rahmenprogramm zu senden. Dieses Bestreben hat dazu geführt, dass die Übertragung eines Fußballländerspiels im Jahr 2000 ein-

schließlich der begleitenden Vor- und Nachberichte insgesamt 240 Minuten dauerte, womit die Berichterstattung weit über den zeitlichen Rahmen des sportlichen Ereignisses ausgedehnt wurde. Auch andere Großereignisse wie die Berichterstattung der Champions-League, die Übertragung von Boxkämpfen oder Formel-1-Rennen werden mittlerweile in Form eines medialen „Mega-Event“ inszeniert (Gleich, 2000). Mit Inszenierung und zeitlicher Streckung wird den Ereignissen in der Übertragung ein erhöhter Stellenwert zugeschrieben.

Die Verteilung der Sportarten über die Gesamtsendezeit gibt einen Hinweis darauf, dass Fernsehsport die große Bandbreite unterschiedlicher Bewegungsformen nicht adäquat widerspiegelt. Die Übertragung sportlicher Bewegungsmuster im Fernsehen konzentriert sich auf publikumswirksame Sportarten wie Fußball, Motorsport, Tennis und Leichtathletik. Viele Randsport und erlebnisorientierte Bewegungsformen werden vernachlässigt. Eine nach Sendern getrennt durchgeführte Analyse des Sportangebots (Rühle, 2000) verdeutlicht jedoch, dass der prozentuale Anteil der Sportarten an der Gesamtsendezeit bei den Sendern ARD, ZDF, RTL, SAT 1, DSF und Eurosport zum Teil erheblich variiert. Während der Sender RTL im Jahr 1999 in 76% der Sportsendezeit über die Formel 1 berichtete, betrug der Anteil dieser Sportart bei ARD 1% und beim DSF 2%. Der Privatsender SAT 1 widmete im Jahr 1999 insgesamt 59% der Sportsendezeit dem Fußball, wohingegen das ZDF lediglich in 9% der Sendezeit über diese Sportart berichtete. Bei den Sportkanälen verfügt EUROSPORT im Vergleich zum Deutschen Sportfernsehen (DSF) über eine wesentlich größere Bandbreite an Sportarten. Trotz klarer Programmschwerpunkte im Motor- (20%) und Wintersport (17%) waren bei EUROSPORT im Jahr 1999 bis auf wenige Ausnahmen (Formel 1, Handball, Basketball, Wrestling) sämtliche Sportarten mit einem Programmvolumen von mindestens einem Prozent vertreten.

Ein weiteres Kennzeichen der Berichterstattung über Sport in den Medien ist deren Orientierung am nationalen und internationalen Leistungssport (Gleich, 2000). Sportbeiträge in den Medien befassen sich mit Berichten über nationale und internationale Ligen oder mit internationalen Wettkämpfen. Nur wenige Beiträge thematisieren dagegen freizeit- und Breitensportliche Inhalte des Sports. Ein weiterer Unterschied zwischen Mediensport und der vielfältigen Erfahrungs- und Bewegungskultur des Sports ist die bereits thematisierte Konzentration auf männliche und nationale Handlungsträger.

### **3.1.2 Aktionale Dimension**

Entsprechend der aktionalen Medienkompetenz (Kap. 2.3.2.1) befasst sich diese Dimension mit Fertigkeiten der Bedienung und Handhabung technischer Geräte und Computerprogramme sowie mit der Gestaltung und Verbreitung von Medienangeboten. Überträgt man die herausgearbeiteten Fertigkeiten auf das Feld des Mediensports, ergeben sich zwei Bereiche:

1. Technische Geräte und Computersoftware sportbezogen handhaben und bedienen zu können;
2. Sportbezogene Medien(biträge) gestalten und verbreiten zu können.

### ***Sportbezogenes Bedienen und Handhaben technischer Geräten und Computersoftware***

Die Bedienung und Handhabung technischer Geräte und Computerprogramme kann anhand von sportbezogenen Inhalten erlernt werden. Internetrecherchen zu Sportthemen, die Dokumentation von Sportereignissen oder die Berechnung von Wettkampfergebnissen können herangezogen werden, um den Umgang mit technischen Geräten und Computersoftware zu schulen. Bedienungskennnisse und entsprechende Fertigkeiten in der Handhabung von Medien und Computersoftware sind die Voraussetzung für die Nutzung sportbezogener Medienbeiträge und den Einsatz von Unterrichtsmedien. Das Gelingen medienerzieherischer und mediendidaktischer Prozesse im Schulsport hängt in hohem Maße vom instrumentellen Umgang mit Medien ab. So ist die Durchführung einer Videoanalyse im sportlichen Training oder Schulunterricht ohne ein entsprechendes Bedienungswissen der Videokamera undenkbar. Mit der Entwicklung von Computerprogrammen zum Erlernen, Verbessern und Analysieren sportlicher Bewegungsabläufe (SIMI-Bewegungsanalysen) werden Softwarekenntnisse für den Bereich des Sportunterrichts immer bedeutsamer.

Bei diesem Aspekt sportbezogener Medienkompetenz geht es darum, technische Geräte bedienen zu können und mit Computerprogrammen vertraut zu sein. Erst dann können sportbezogene Medienangebote genutzt und Unterrichtsmedien im Schulsport eingesetzt werden.

### ***Gestalten und Verbreiten sportbezogener Medien(biträge)***

Sportbezogene Themenstellungen oder Inhalte können herangezogen werden, um die Gestaltungstechniken und Arbeitsschritte der Medienproduktion zu erlernen. Das Handlungsfeld des Sports bietet viele Anknüpfungspunkte für die eigenständige Gestaltung und anschließende Verbreitung von Medienbeiträgen. Pressemitteilungen über Schulsportfeste und Sportvereinsaktivitäten sowie die Reportage sportlicher Schulwettkämpfe sind beliebte Themen aktiver Medienarbeit an der Schule. Dementsprechend geht bei diesem Aspekt aktionaler Medienkompetenz darum, Pressemitteilungen, Zeitungsartikel, Folien, Plakate, Internetseiten aber auch Foto- und Videodokumentationen zu Themen des Sports eigenständig gestalten und verbreiten zu können. Hierzu sind Grundkenntnisse zu Gestaltungstechniken und Arbeitsschritten der Medienproduktion (Tulodziecki, 1995) hilfreich.

### **3.1.3 Emotional-affektive Dimension**

Überträgt man die Ausdifferenzierung dieser Dimension von Medienkompetenz (Kap. 2.3.2.1) auf den Bereich des Sports, dann ergeben sich für einen kompetenten Umgang mit Sportbeiträgen auf emotional-affektiver Ebene die folgenden Fertigkeiten:

1. Medienbedingte Gefühlszustände bei der Nutzung von Sportbeiträgen wahrzunehmen und zu verarbeiten;
2. Medienbedingte Einstellungen und Verhaltensorientierungen im Sport wahrzunehmen.

#### ***Wahrnehmen und Verarbeiten medienbedingter Gefühlszustände bei der Nutzung von Sportbeiträgen***

In diesem Bereich sportbezogener Medienkompetenz geht es darum, die bei der Nutzung von Sportbeiträgen in den Medien auftretenden Gefühlszustände wahrzunehmen und entsprechend zu verarbeiten. Anhand von Studien zum Fernseh-sport wird aufgezeigt, welche Anknüpfungspunkte Sportbeiträge hierfür bieten.

In Abschnitt 3.1.1 wurde erwähnt, dass bei Fernsehübertragungen Mechanismen der Bild- und Sprachgestaltung eingesetzt werden, um die Dramatik der Sportübertragungen zu erhöhen. Mit dem Einsatz spezieller Gestaltungstechniken (Kameraführung, Superzeitlupen, Großaufnahmen, Positionen von Mikrofonen, Musikeinspielungen) wird der Fernsehzuschauer auf emotional-affektiver Ebene in das sportliche Geschehen eingebunden. Sportübertragungen sind daher wegen des systemimmanenten Spannungspotentials besonders geeignet, Veränderungen im Gefühlsleben der Rezipienten wahrzunehmen und zu beobachten. Das Bewusstsein für angewendete Gestaltungsmittel ist abhängig vom Grad der emotional-affektiven Betroffenheit des Fernsehzuschauers. Je intensiver der Fernsehzuschauer in das Geschehen der Sportübertragung involviert ist, desto weniger wird er dramatisierende Gestaltungsmerkmale wahrnehmen können.

Zu diesem emotional-affektiven Aspekt sportbezogener Medienkompetenz liefern die Studien bisher nur vereinzelte Hinweise. In einer psychologisch orientierten Untersuchung (Weiß, 1991) wird darauf hingewiesen, dass Mediensport mehr als andere Genres eine soziale Funktion erfüllt, indem er die Identifikation mit Sportlern sowie zum Teil starke emotionale Bindungen zu ihnen ermöglicht. In einer experimentellen Studie über die Wirkungsweise von Bandenwerbung während einer Fernsehübertragung (Schumann, 1988, S. 70f.) wird aufgezeigt, dass die Erinnerung an eingeblendete Produktnamen im Verlauf der Übertragung eines Fußballländerspiels vom Grad der emotional-affektiven Betroffenheit der Versuchspersonen abhängt. Bei einem Spiel der deutschen Nationalmannschaft konnten sich die Versuchspersonen an deutlich weniger Produktnamen erinnern als bei einem Spiel ohne deutsche Beteiligung. Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass die

Wahrnehmung dramatisierender Gestaltungsmittel vom Grad der emotional-affektiven Betroffenheit des Rezipienten abhängt.

### ***Wahrnehmen medienbedingter Einstellungen und Verhaltensorientierungen im Sport***

Bei diesem Aspekt sportbezogener Medienkompetenz geht es darum, über die Beeinflussung des Gefühlslebens durch Mediensport hinaus dessen Auswirkungen auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen wahrzunehmen.

Dass derartige Auswirkungen durch Sportbeiträge in den Medien hervorgerufen werden können, ist in mehreren empirischen Untersuchungen belegt worden. In einer experimentellen Studie untersuchte Danneboom (1988, S. 152) den Einfluss des Kommentars bei Fernsehübertragungen. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass das Antwortverhalten der Versuchspersonen vom Kommentar des Reporters beeinflusst werden kann. So bewerteten die Versuchspersonen der Experimentalgruppe die Mannschaften entsprechend der Meinung des Kommentators. Doch nicht nur in der Bewertung der gesamten Mannschaft, auch in der Einschätzung einzelner Mannschaftsspieler zeigen sich Abhängigkeiten vom Kommentar des Reporters. Je häufiger die einzelnen Spieler vom Kommentator genannt wurden, desto positiver war deren Einschätzung durch die Versuchspersonen.

Mittels Telefoninterview-Panels untersuchten Kappe und Schönebeck (1988), inwiefern die Berichterstattung der olympischen Winterspiele die in der Öffentlichkeit diskutierten Themen beeinflussen kann. In der zweiten von drei Befragungswellen werden erstmals olympische Sportereignisse als Thema der Öffentlichkeit genannt. Unter der Rubrik persönlich wichtiger Themen kommt den Olympischen Spielen dagegen in keiner der Befragungswellen eine große Bedeutung zu. Die Berichterstattung der Olympischen Spiele verdrängt lediglich andere Themen wie Fußball und Sportpolitik von den vorderen Plätzen der sportbezogenen Rangfolge. Als Grund für die insgesamt eher geringe „Agenda“-Wirkung nennen Kappe und Schönebeck (1988, S. 95) fehlendes Konfliktpotential in der Olympiaberichterstattung.

Neben diesen empirisch belegten Auswirkungen von Sportbeiträgen in den Medien auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen gibt es Beispiele aus dem Sportalltag. Hierzu zählt neben dem Nachfrageboom im Tennis nach dem Wimbledonssieg von Boris Becker („Boris-Becker-Phänomen“) auch die Verbreitung des Rennsports seit den Erfolgen von Jan Ulrich bei der Tour de France. Auch haben sich Aussprüche medienpräsenter Sportler, Trainer oder Kommentatoren - wie „Schau `mer mal“ von Franz Beckenbauer oder „guten Abend allerseits“ von Heribert Fassbender - bis in die Alltagssprache hinein durchgesetzt.

### **3.1.4 Strukturelle Dimension**

Wird der Fertigungsbereich dieser Dimension von Medienkompetenz (Kap. 2.3.2.1) auf das Feld des Sports übertragen, dann ergeben sich die nachfolgend genannten Aspekte:

1. Vernetzungen des Sport-, Medien- und Wirtschaftssystems wahrzunehmen und zu reflektieren;
2. Einflussfaktoren im Konstruktions- und Selektionsprozess medialer Sportwirklichkeit wahrzunehmen und zu reflektieren;
3. Zusammenhänge sport- und mediensportspezifischer Entwicklungslinien wahrzunehmen und zu reflektieren.

#### **Wahrnehmen und Reflektieren von Vernetzungen des Sport-, Medien- und Wirtschaftssystems**

Bedingt durch die starke Präsenz des Sports im Fernsehen und seine hohe Akzeptanz bei den Zuschauern wird er von wirtschaftlichen Bereichen in Anspruch genommen, denen das Erreichen großer Bevölkerungskreise wichtig ist. Mit der Aufbereitung sportlicher Ereignisse in inszenierte und konstruierte Mediensportrealität (Kap. 3.1.1) wird das Handlungsfeld Sport zum Kapitalgut und begibt sich in die Austauschmechanismen des Marktes. Dieser Wandlungsprozess impliziert die Anpassung des Sports an die Lebensführung moderner Gesellschaften und führt zu spektakulären Vermarktungsstrategien im Spitzensport sowie zur Kommerzialisierung des Breiten- und Freizeitsports (Richter, 1997, S. 109).

Das als „magisches Dreieck“ (Bruhn, 1986, S. 12) bezeichnete Verhältnis der drei Teilsysteme Sport, Medien und Wirtschaft ist von wechselseitigen Abhängigkeiten gekennzeichnet. Auf Seiten des Sports erreichen ausgewählte Sportarten eine erhöhte Popularität, die in Werbeverträge und den Verkauf von Übertragungsrechten umgesetzt werden kann. Auf Seiten der Medien werden Sportübertragungen als Mittel im harten Konkurrenzkampf um Einschaltquoten und Auflagenhöhen eingesetzt. Ein umfassendes Sportprogramm kann zur Profilierung einzelner Sender beitragen, denn die Übertragungen sportlicher Großereignisse garantieren hohe Zuschauerzahlen. Das große Interesse an Sportereignissen wird auch in den Printmedien gewinnbringend eingesetzt. Bizer (1988, S. 138) konnte belegen, dass eine Sport-Top-Meldung auf der ersten Seite der Tageszeitung eine Steigerung der Auflagenhöhe von bis zu 150 000 Exemplaren zur Folge hat.

Die enge Verzahnung des Sports mit dem Mediensystem lässt sich anhand der hohen Kosten für Sportübertragungsrechte im Fernsehen nachvollziehen. Bei den wichtigen telegenen Sportarten wie Fußball, Tennis, Formel 1, aber auch für die Übertragung von Olympiaden, Welt- oder Europameisterschaften werden hohe Summen bezahlt. So wurden für die Übertragungsrechte der Fußball-Bundesliga-Saison 1999/2000 insgesamt 180 Mio. DM an den DFB bezahlt. Die Übertragung

der Fußballweltmeisterschaften 2002 und 2006 kostete rund 3,5 Mrd. DM (Amsnick, 1997, S. 70). Zur Refinanzierung dieser hohen Übertragungskosten soll in Zukunft auf die Erhebung von Zusatzentgelten durch den Fernsehzuschauer (pay-TV) zurückgegriffen werden. Einzelne Sender mussten bereits feststellen, dass sich die Kosten der Übertragungsrechte selbst bei optimalen Einschaltquoten und zu Höchstpreisen verkauften Werbespots nicht refinanzieren lassen. Der amerikanische Fernsehsender CBS machte mit dem Erwerb der Baseballrechte im Jahr 1989 einen Verlust von insgesamt 100 Mio. Dollar und kalkulierte bereits im Vorfeld der olympischen Winterspiele in Albertville einen Verlust von 60 Mio. Dollar ein (Dempsey, 1993).

Ein weiteres Beispiel für die Verzahnung von Sport- und Mediensystem ist die Gründung eigener Sportvereinssender (u.a. Manchester United, Real Madrid und AC Mailand). Diese enge Verbindung von Sport und Medien mündet in eine vereinseigene Berichterstattung und der Gestaltung eigener Hörfunkprogramme. Derartige Verzahnungen des Sports und der Medien haben bereits zu einem Zielkonflikt zwischen Veranstaltungs- und Verwertungsinteressen geführt. Brinkmann (2000, S. 491) betont, dass sich die Ertragsziele von Spitzensportveranstaltungen mittlerweile nicht mehr auf die Refinanzierung der Wettkampfororganisation beschränken. Das Interesse der Veranstalter an einer möglichst breiten Medienpräsenz und an der Vermittlung von Sponsorenwerbung wird überlagert von einem Interesse an Sportberichterstattung, die im Sinne eines wirtschaftlichen Verwertungsvorganges verstanden wird (Brinkmann, 2000, S. 492).

Auf dem Feld des Sportsponsorings (Hackforth, 1994) konzentrieren sich die Vernetzungen der drei Teilsysteme Sport, Medien und Wirtschaft. Im Sponsoring des Sports begegnen sich die Interessen der Medien an erhöhten Einschaltquoten und Reichweiten, das Bestreben der Wirtschaft, zur Absatzsteigerung ihrer Produkte die Werbewirkung der Massenmedien zu nutzen und der Wunsch der Sportorganisationen, ihre Aufgaben erfüllen und finanzieren zu können. Sportbeiträge in den Medien bieten neben ihren hohen Einschaltquoten für Unternehmen die Möglichkeit, Werbung außerhalb der Werbeblöcke platzieren zu können. Mit der ständigen Expansion des Medienbereiches und der damit einhergehenden Zunahme an Information scheint die Wirksamkeit von Werbesendungen im Fernsehen zurückzugehen. Die Wirtschaftsunternehmen versuchen daher, neue Werbestrategien zu erproben, um auf ihre Produkte aufmerksam zu machen. Mit dem Sportsponsoring bietet sich für die Firmen die Möglichkeit, anstelle der teuren Werbespots innerhalb von Fernsehsendungen zielgruppenspezifisch und mit relativ geringem finanziellem Einsatz zu interagieren (Richter, 1997, S. 121f.)

Sportsponsoring zählt mittlerweile zu einem wichtigen Element in der Kommunikationspolitik der Unternehmen. Im Jahr 1997 wurden rund 2,5 Mrd. DM Sponsorgelder in den Sport investiert (Hackforth, 1999). Als gängige Maßnahmen des Sportsponsorings haben sich die finanzielle Unterstützung von Einzelpersonen, Sportmannschaften sowie die Unterstützung von Sportveranstaltungen durch



„Presenting“ herausgebildet. Zu den gesponsorten Veranstaltungen zählen neben nationalen und internationalen Wettkämpfen auch Schauwettkämpfe, die häufig auf das Bestreben eines Sponsors hin ausgerichtet werden (Bruhn, 1986; Roth, 1990).

Dass Werbung im und mit Sport uneingeschränkt erfolgsversprechend ist, bestätigen die Ergebnisse von Wirkungsstudien zum Sportsponsoring nicht. Vielmehr scheint die Darbietung einer Marke auf mehreren Werbeträgern gleichzeitig, eine lange Präsenzzeit und die Prägnanz der Werbebotschaft die Erinnerungsleistungen der Zuschauer positiv zu beeinflussen (Kern & Salcher, 1990). Nach den Ergebnissen einer amerikanischen Studie kann die Werbung mit namhaften Einzelsportlern die Marktposition eines Unternehmens positiv beeinflussen. Eine Analyse der Aktienkurse von Unternehmen, deren Produkte vom Basketballspieler Michael Jordan präsentiert werden, ergab, dass die entsprechenden Firmen unmittelbar nach der offiziellen Ankündigung von Jordans „Comeback“ einen deutlichen Kursgewinn an der Börse verzeichneten (Lynette, Mathur & Rangan, 1997).

Nur diejenigen Sportarten, die über eine ausreichende Medienpräsenz verfügen, sind für Sponsoren von Interesse. Die Multiplikatorwirkung des Fernsehens spielt hierbei eine besondere Rolle. In einigen Fällen ist die Höhe der Sponsorverträge von der Zahl der Fernsehübertragungsstunden abhängig. Auch existieren differenzierte Preislisten für unterschiedliche Platzierungen der Bandenwerbung in Abhängigkeit von Kamerastandorten (Richter, 1997). In einigen Sportarten werden Regeländerungen angestrebt, um die Attraktivität für Fernsehübertragungen zu steigern. In der Sportart Eishockey wird überlegt, das Eis blau einzufärben, damit der Puck besser sichtbar ist. Im Tischtennis wurden die Bälle vergrößert, damit die Zuschauer das Spiel leichter verfolgen können. Bei Ruderwettkämpfen wird in Erwägung gezogen, einen Wechsel der Bahnen zu erlauben, um auch diese Sportart fernsehgerecht präsentieren zu können (Gleich, 2000).

Die Vernetzung des Sports mit Medien und Wirtschaft führt zu einem veränderten Selbstverständnis des Sports, denn im Kommerzialisierungsprozess treffen die traditionelle Welt der freiwilligen Vereinigungen und die Welt der gewinnorientierten Betriebe mit unterschiedlichen Zielsetzungen aufeinander. Problematische Aspekte für den Sport ergeben sich dann, wenn im Zuge der Kommerzialisierung sportlicher Leistung der Sieg um jeden Preis das vorrangige Ziel sportlichen Handelns wird. Doping, die wachsende physische und psychische Anforderung der Athleten und die Professionalisierung des sportlichen Handelns sind daher im Zusammenhang der aufgezeigten Vernetzungen zu betrachten.

Zusammenfassend ist es Gegenstand struktureller Medienkompetenz im Sport, die Interdependenzen der Teilsysteme Sport, Medien und Wirtschaft benennen und aufzeigen zu können sowie die damit einhergehenden Konsequenzen, Chancen und Probleme für den Sport zu reflektieren.

**Wahrnehmen und Reflektieren struktureller Einflussfaktoren im Konstruktionsprozess medialer Sportwirklichkeit**

Sportbeiträge in den Medien sind das Produkt publizistischer Konstruktions- und Selektionsprozesse. Nach einem theoretischen Modell von Weischenberg (1994) ist die Berichterstattung der Massenmedien auf vier verschiedenen Ebenen Einflussfaktoren ausgesetzt, die den Gestaltungsprozess von Medienbeiträgen bestimmen:

1. Auf der Ebene der *Mediensysteme* wirken deren historische und rechtliche Grundlagen, die Gesetze und Verordnungen der Kommunikationspolitik sowie weitere gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf den Entstehungsprozess von Medienbeiträgen ein. Unter systemtheoretischer Betrachtungsweise bezeichnet Weischenberg (1994, S. 431) diese Ebene als den *Normenkontext* des Journalismus.
2. Auf der Ebene der *Medieninstitutionen* wirken deren ökonomische, organisatorische und technologische Imperative auf den Gestaltungsprozess von Medienbeiträgen ein. Weischenberg (1994, S. 432) bezeichnet diese Ebene als den *Strukturkontext* des Journalismus.
3. Auf der Ebene der *Medienaussagen* wirken die zugrundeliegenden Informations- und Referenzquellen des Medienbeitrags, das jeweilige Berichterstattungsmuster bzw. die Darstellungsform der Medienbotschaft sowie die journalistischen Konstruktions- und Selektionsprinzipien auf den Gestaltungsprozess der Berichterstattung ein. Im systemtheoretischen Zusammenhang bezeichnet Weischenberg (1994, S. 433) diese Ebene als den *Funktionskontext* des Journalismus.
4. Auf der Ebene der *Medienakteure* wirken die demographischen Merkmale, die sozialen und politischen Einstellungen der Journalisten sowie deren Rollenverständnis auf die Gestaltung von Medienbeiträgen ein. Weischenberg (1994, S. 434) bezeichnet diese Ebene als den *Rollenkontext* im sozialen System des Journalismus.

Auch das soziale System des Sportjournalismus kann als ein heterogenes Prozesssystem aufgefasst werden, das mit Bestimmungsfaktoren aus verschiedenen Ebenen im Zusammenhang steht (Loosen, 2001). Auf der Ebene der Medienakteure, der Medienaussagen und der Medieninstitutionen lässt sich dann die Strukturierung von Weischenberg auf den Bereich der Sportpublizistik übertragen.

**Strukturkontext der Sportberichterstattung**

Auf der Ebene der *Medieninstitutionen* wirkt die Vernetzung der Teilsysteme Sport, Medien und Wirtschaft auf den Gestaltungsprozess von Sportbeiträgen ein. Die Verbreitungs- und Verwertungsinteressen der Medieninstitutionen und die damit einhergehenden ökonomischen Verpflichtungen bilden einen wesentlichen

Bestandteil im Strukturkontext des Sportjournalismus. Weitere Einflussfaktoren auf dieser Ebene sind die institutionsspezifischen Vorgaben der Sportredaktionen sowie die zeitlichen Rahmenbedingungen bei der Gestaltung sportbezogener Medienbeiträge.

### ***Funktionskontext der Sportberichterstattung***

Auf der Ebene der *Medienaussagen* wirken die publizistischen Nachrichtenfaktoren auf die Sportberichterstattung ein. Auf der Grundlage einer umfangreichen Medienanalyse untersucht Loosen (1998) die Gültigkeit einzelner Nachrichtenfaktoren für den Bereich der Sportberichterstattung. Ihre Medienstudie umfasst insgesamt 1 922 Untersuchungseinheiten aus Tages- und Kaufzeitungen, die in einem Vier-Tage-Intervall über den Untersuchungszeitraum von einem Monat analysiert wurden. Loosen unterscheidet in ihrem Kategoriensystem insgesamt 17 Nachrichtenfaktoren, die sie nach inhaltlichen Kriterien zu fünf Faktorendimensionen zusammenfasst. Die Ergebnisse ihrer Analyse verdeutlichen, dass die einzelnen Nachrichtenfaktoren des Kategoriensystems unterschiedliche Relevanz für die Sportberichterstattung haben. Insgesamt betrachtet kann den Faktoren Personalisierung, Elite, räumliche Nähe, Faktizität und Ethnozentrismus die größte Strukturierungsfunktion nachgewiesen werden. Nach den Ergebnissen der Studie hat der Nachrichtenfaktor Kontroverse so gut wie keinen Einfluss auf die Sportberichterstattung. Zudem weist mehr als ein Drittel der analysierten Beiträge keine Bezüge zu den Negativfaktoren Misserfolg, Schaden und Regelwidrigkeit auf. Die Ergebnisse widerlegen, dass negative und konflikthaltige Beiträge die tägliche Sportberichterstattung kennzeichnen (Loosen, 1998, S. 199f.).

Die Gültigkeit der einzelnen Nachrichtenfaktoren differiert zudem zwischen den untersuchten Zeitungstypen. Mit Ausnahme der Faktoren Elite, Ethnozentrismus und räumliche Nähe ergibt eine Faktorenanalyse für alle anderen Nachrichtenfaktoren mindestens einen signifikanten Unterschied zwischen zwei Zeitungstypen. Die Beiträge der überregionalen Zeitungen und der Kaufzeitungen weisen ein deutlich höheres Niveau von „Nationalbezug“ auf als die Artikel der Regionalzeitungen. Zudem unterscheiden sich überregionale Zeitungen in ihrer inhaltlichen Komplexität von den Regional- und Kaufzeitungen (ebd., S. 201f.). Auch ein Vergleich der Berichterstattung über verschiedene Sportarten ergibt Unterschiede in den Faktorenstrukturen. Insgesamt betrachtet ist die räumliche Nähe des Ereignisses weniger ausschlaggebend für die Berichterstattung über einzelne Sportarten als die Beteiligung deutscher Sportler. Fußball- und Eishockeyberichterstattung weisen dabei bedingt durch ihren deutlichen Nationalbezug eine Faktorenstruktur auf, die sich von den Beiträgen der übrigen Sportarten unterscheidet (ebd., S. 203f.).

***Rollenkontext der Sportberichterstattung***

Neben dem Struktur- und Funktionszusammenhang wird der Entstehungsprozess von Sportbeiträgen in den Medien auf der Ebene der *Medienakteure* von deren Rollenverständnis beeinflusst. Aufschluss über Einflussfaktoren, die in dieser Hinsicht relevant sind, gibt eine Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis der Sportjournalisten (Görner, 1995). Dort stimmen beinahe die Hälfte (49,2%) der Befragten der Aussage zu, dass Sportjournalisten immer mehr zu Entertainern werden. Die Beschäftigten bei Hörfunk und Fernsehen bejahen dieses Statement häufiger (67,9%) als die Sportjournalisten des Printbereichs (41,6%). Ein weiterer Unterschied ergibt sich zwischen den Beschäftigten öffentlich-rechtlicher und privater Fernsehanstalten: Bei den privaten Fernsehsendern (72,1%) fällt die Zustimmung zur oben genannten Aussage deutlicher aus als bei den Sportjournalisten öffentlich-rechtlicher Fernsehanbieter (66,9%). Nach Ansicht Görners (1995, S. 165) hat sich das Selbstverständnis der Sportjournalisten gewandelt. Wie vor 20 Jahren steht die Informationspflicht noch immer an erster Stelle der wahrgenommenen Aufgaben, wohingegen die Unterhaltung des Publikums heute einen deutlich höheren Stellenwert hat. Die Mischung von Information und Unterhaltung (Infotainment) wird von den Befragten als wenig bedenklich eingestuft. Insgesamt arbeitet der Autor einen Trend zur Boulevardisierung der Sportberichterstattung heraus.

Vor dem Hintergrund der benannten Systemzusammenhänge im Sportjournalismus geht es bei diesem Aspekt struktureller Medienkompetenz darum, Einflussfaktoren der Sportmedienproduktion benennen zu können und die damit einhergehenden Konsequenzen zu reflektieren.

***Wahrnehmen und Reflektieren struktureller Zusammenhänge sport- und medienspezifischer Entwicklungslinien***

Innerhalb des Sportsystems ist es während der letzten Jahre zu markanten Entwicklungsverläufen gekommen. Beispielsweise haben sich im Laufe der Jahre neben dem traditionell vereinsorganisierten Sportangebot neue Sportarten und alternative Bewegungsformen etabliert. Im Zuge des gesellschaftlichen Wertewandels bilden sich im Sport neben den traditionell leistungsorientierten Bewegungsmotivationen verschiedene Sinnrichtungen der sportlichen Bewegungstätigkeit heraus (Digel, 1990). Die Bereiche des Leistungs-, Breiten- und Freizeitsports sind im Zuge dieser Wandlungsprozesse erheblich ausdifferenziert worden. Begriffe wie „breitensportorientierter Wettkampfsport“, „staatlich geförderter Leistungssport“ und „kommerzieller Sport“ (Dietrich & Landau, 1999) spiegeln diese Entwicklung wider und sind Folge einer zunehmenden Binnendifferenzierung des Sportsystems. Mit der einsetzenden Kommerzialisierung des Sporttreibens und der zunehmend professionellen Vermarktung von Sportveranstaltungen ist der Sport in den letzten Jahren zu einem gewinnträchtigen Konsumfaktor geworden (Opaschowski, 1996; Gleich, 2000).

Nicht nur im Sportsystem, auch im Bereich des Mediensports ist es zu markanten Entwicklungstendenzen gekommen. So ist der zeitliche Umfang der Programmsparte Sport im Fernsehen seit 1984 um mehr als das Zehnfache angestiegen. Im Jahr 1984 wurden insgesamt 1200 Stunden Sport im Fernsehen gezeigt (Digel & Burk, 1999, S. 29) – 1999 waren es bereits 14 800 Programmstunden (Rühle, 2000, S. 502). Mit der Gründung und Etablierung der Sport-Spartensender „Eurosport“ und „Deutsches Sportfernsehen“ (DSF) wurde einerseits der zeitliche Umfang des Sportangebots beträchtlich gesteigert. Andererseits veränderte sich die Angebotsstruktur des Fernsehsports, denn bei „Eurosport“ und DSF wird über populäre Sportarten zunehmend international berichtet. Das Fußballangebot dieser Sender schließt eine Berichterstattung der Top-Ligen vieler westeuropäischer Staaten ein. Auch berichten die Sportkanäle über ein wesentlich breiteres Spektrum an Sportarten (Kap. 3.1.1) und legen Wert auf visuell attraktive Ereignisse, die als „neue Sportarten“ inszeniert und präsentiert werden (Digel & Burk, 1999, S. 30).

In der Berichterstattung über Sport konstatieren Digel und Burk (1999, S. 34f.) bei den öffentlich-rechtlichen und den privaten Fernsehsendern einige markante Tendenzen. Neben einer zunehmenden zeitlichen Streckung der einzelnen Fernsehereignisse, einer Steigerung des Personalaufwandes bei Sportübertragungen, einer Steigerung der Star-Orientierung sowie der Anwendung neuer Übertragungstechniken arbeiten die Autoren einen Trend zu Info- und Entertainment in der Sportberichterstattung heraus.

Eine weitere markante Entwicklungstendenz kann anhand der Fernsehübertragungsrechte sportlicher Großereignisse aufgezeigt werden. Für die Übertragung der Fußball-Bundesligasaison 1985/86 mussten die Sender ARD und ZDF 12 Mio. DM bezahlen. Im Jahr 1999/2000 kosteten die Übertragungsrechte der Bundesligasaison bereits 180 Mio. DM. Eine ähnliche Entwicklung gab es bei den Übertragungsrechten des Tennis Grand-Slam Turniers in Wimbledon. Für den Zeitraum 1984-1988 betrug die Lizenzgebühr für die Fernsehübertragung des Tennisturniers lediglich 5 Mio. DM. Zehn Jahre später musste die Ufa für die Übertragungsrechte der Jahre 1994 bis 1998 bereits rund 250 Mio. DM bezahlen.

Für den Bereich des Hörfunks gibt es nur vereinzelt vergleichende Analysen, die Entwicklungsverläufe der Sportberichterstattung über mehrere Jahre hinweg aufzeigen. Aus einer Analyse der Jahrbücher 1990 und 1991 (Richter, 1997, S. 73) geht lediglich hervor, dass die Rundfunksender im Jahr 1990 1,4% ihres Gesamtsendevolumens der Sportberichterstattung widmeten und damit ihr Sportangebot im Vergleich zum Jahr 1989 ausgedehnt haben.

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Entwicklungstendenzen geht es bei diesem Aspekt struktureller Medienkompetenz darum, markante Entwicklungen des Mediensports aufzuzeigen und über Zusammenhänge mit Differenzierungsprozessen des Sportsystems zu reflektieren.

### **3.1.5 Individuell-normative Dimension**

Überträgt man die inhaltliche Ausdifferenzierung der individuell-normativen Medienkompetenz (Kap. 2.3.2.1) auf den Bereich des Mediensports, dann ergeben sich für einen kompetenten Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien auf dieser Ebene die nachfolgenden drei Fertigungsbereiche:

1. Die Motive der eigenen Nutzung von Sportbeiträgen in den Medien zu benennen;
2. Sportbeiträge in den Medien nach selbstbestimmten Selektions- und Entscheidungskriterien auszuwählen und zu nutzen
3. sportbezogene Medienbeiträge eigen- und sozialverantwortlich zu gestalten und zu verbreiten.

#### ***Benennen von Motiven der eigenen Nutzung von Sportbeiträgen in den Medien***

Dieser Aspekt individuell-normativer Medienkompetenz zielt auf die Bewusstwerdung von Motiven und Gratifikationen, die der eigenen Mediennutzung zugrunde liegen. Die individuelle Komponente dieser Dimension wird mit empirischen Untersuchungen nicht erfasst. Dennoch werden nachfolgend einige Untersuchungen skizziert, um mögliche Motive und Motivgruppen der Sportmediennutzung exemplarisch aufzuzeigen.

Eine Befragung von insgesamt 924 Erwachsenen im Alter zwischen 14 und 65 Jahren (Aimiller & Kretschmar 1995) widmet sich der Fragestellung, was den Zuschauer zum Konsum von *Sportangeboten im Fernsehen* motiviert. Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich zwölf Motive isolieren, die durch Berichte einzelner Sportarten überdurchschnittlich gut befriedigt werden. Dabei wird zwischen den Motiven „Show/Ästhetik/Exklusivität“ (1), „Wer gewinnt?/Parteinahme“ (2), „Emotionalität/Involvement/Live-Erlebnis“ (3), „Parasoziale Interaktion“ (4), „Meinungsbildung/Information“ (5), „Unspezifische Unterhaltung/Spannung“ (6), „Sensationslust“ (7), „Wirklichkeitsflucht/Zeitvertreib“ (8), „Gemeinschaftserlebnis“ (9), „Zusammensein mit der Familie“ (10), „Lernen/eigene Aktivität“ (11) und dem Motiv „Visuelles Erleben“ (12) unterschieden. Die Untersuchung von Aimiller und Kretschmar (1995) zeigt, dass Sportübertragungen zur Befriedigung der einzelnen Motive unterschiedlich gut geeignet sind. Fußballübertragungen dienen demnach überwiegend zur Gratifikation der Motive „Wer gewinnt?/Parteinahme (2), „Emotionalität/Involvement/Live-Erlebnis“ (3) und „Wirklichkeitsflucht/Zeitvertreib“ (8), wogegen Turnen eher die Motive „Show/Ästhetik/Exklusivität“ (1) und „Zusammensein mit der Familie“ (10) befriedigt. Die zwölf Einzelmotive der Untersuchung werden von den Autoren zu vier übergeordneten Motivgruppen zusammengefasst:

1. *Soziale Motive*  
Die Nutzung von Sportsendungen im Fernsehen liefert Gesprächsstoff und fördert somit die sozialen Kontakte zu Anderen;
2. *Parasoziale Motive*  
Sportsendungen dienen vorwiegend der eigenen Identifikation mit Sportlern und Mannschaften;
3. *Entspannung*  
Die Nutzung von Sportsendungen dient der Unterhaltung und dem Abbau von Alltagsstress;
4. *Stimulation*  
Mit der Nutzung von Sportbeiträgen im Fernsehen wird das Erleben von Spannung und Anregung bezweckt.

Nach einer amerikanischen Studie (Becker & Creedon, 1990) hat der Fernseh-sport nur für einen kleinen Teil der Zuschauer Informations- und Modellfunktion. Diese Personen verfolgen Sportsendungen, um die eigenen Leistungen in einen Beziehungsrahmen zu stellen und aus der Technik und Taktik der Athleten zu lernen. Ein weitaus größerer Teil der Zuschauer ist an Sport primär wegen seiner Unterhaltungs- und Anregungsfunktion interessiert. Für diese Personen spielen die Spannung über den Ausgang des Wettkampfs oder die Freude über den Sieg der favorisierten Mannschaft eine entscheidende Rolle.

*Sport im Hörfunk* wird fast ausschließlich zum Zwecke der Information rezipiert (Richter, 1997). Den *Sportteil der Tagesszeitung* nutzen den Ergebnissen der Untersuchung von Klein (1986, S. 62) 44% der Befragten aus „allgemeinem Interesse“. Als weitere Motive werden „Information“ (40%) und die Kategorie „um auf dem Laufenden zu sein“ (14,1%) genannt. Kleinjohann (1988, S. 134 ff.) belegt, dass bei der Nutzung von *Sportzeitschriften* vorwiegend kognitive, affektive und integrative Bedürfnisse befriedigt werden. Nach den Ergebnissen der Studie dient die Lektüre von Sportzeitschriften der Information, der Unterhaltung und der Integration in den Kreis der Sportinteressierten.

### ***Nutzen von Sportbeiträgen in den Medien nach selbstbestimmten Selektions- und Entscheidungskriterien***

Dieser Aspekt individuell-normativer Medienkompetenz befasst sich mit der gezielten Nutzung von Sportbeiträgen nach individuellen Selektionskriterien. Wiederum wird die individuelle Komponente der zugrunde liegenden Selektions- und Entscheidungskriterien mit objektivierenden Untersuchungsansätzen nicht erfasst. Die nachfolgend skizzierten Untersuchungen beschränken sich daher auf den quantitativen Aspekt der Nutzungsweise von Sportbeiträgen und zeigen das Ausmaß der sportspezifischen Mediennutzung exemplarisch auf.

Nach dem Ergebnis einer repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2001 (Link, 2001) ist das *Fernsehen* das am häufigsten genutzte Sportinformationsmedium. Insgesamt 98% aller Befragten geben an, bei Interesse an Mediensport den Fernseher einzuschalten. Den mit dem Fernseher verbundenen *Videotext* nutzen 19% aller Befragten zur Information über sportliche Ereignisse. Eine Analyse der Programmcodierungen aus dem Jahr 1999 (Rühle, 2000) ergibt, dass rund 9% der Gesamtsendezeit auf den Sport entfallen. Laut einer Befragung von ARD und ZDF geben mehr als die Hälfte (54%) der Zuschauer an, die Programmsparte Sport sei ihnen „wichtig“ oder „besonders wichtig“. Diese Bewertung ist von geschlechtsspezifischen Unterschieden geprägt. Während rund drei Viertel (76%) der befragten Männer dem Sport diesen hohen Stellenwert zuschreiben, bewertet lediglich ein Drittel (34%) der weiblichen Fernsehzuschauer das Programmgenre Sport als „wichtig“. Neben Information und Unterhaltung schätzen die Zuschauer Sport als dritten wichtigen Komplex im Programmangebot des Fernsehens (Rühle, 2000).

Übertragungen sportlicher Großereignisse im Fernsehen garantieren hohe Zuschauerzahlen und Marktanteile. In der Rangreihe der meistgesehenen Einzelsendungen sind im Jahr 2000 unter den ersten fünf Rangplätzen insgesamt vier Live-Übertragungen der Fußball EM vertreten (Ridder & Engel, 2001). Addiert man die Zuschauerzahlen aller Fernsehübertragungen der Olympischen Sommerspiele in Sydney, dann erreichte das Sportereignis über das Fernsehen rund 25 Milliarden Menschen (Gleich, 2000). Die hohe Akzeptanz und Beliebtheit von Sportübertragungen im Fernsehen wird in mehreren Untersuchungen bestätigt. Eine Analyse der Fernsehdaten aus dem Jahr 1998 (Darschin, 1999) ergibt eine Rangreihe der meistgesehenen Einzelsendungen. Unter den ersten 100 Sendungen sind 68 Sportübertragungen oder zusammenfassende Berichte von Sportereignissen vertreten. In einer Auswertung der SWR Medienforschung bescheinigen die Autoren dem Sport in der Gesamthitliste des Fernsehens eine „mehr als respektable Position“ (Klingler, Gerhards & Neuwöhner, 2001, S. 161).

Hinter dem Fernsehen steht die *Tageszeitung* an zweiter Stelle der am häufigsten genutzten Medien im Sport. Nach der bereits erwähnten Untersuchung aus dem Jahr 2001 (Link, 2001) geben 60% aller Befragten an, dieses Medium zu nutzen, um sich über das Sportgeschehen zu informieren. Außerdem werden spezielle Sportzeitungen von 16% und Fachzeitschriften von 7% der befragten Bundesbürger als Sportinformationsquelle genutzt.

Aus einer Untersuchung von Möwius (1988) lässt sich schließen, dass der Lokalsportteil der Tageszeitung für viele Leser von besonderem Interesse ist. Mehr als 50% der zeitungslisenden Männer verbringen täglich zwischen 2 und 30 Minuten mit der Lektüre des Lokalsportteils. Rund ein Viertel der Lokalsportinteressierten gibt an, alle Artikel zu lesen. Demgegenüber belegt Klein (1986) in ihrer Studie, dass zwei Drittel der Frauen nur ein gelegentliches Interesse an Sportberichten in der Tageszeitung entwickeln. Lediglich 10% der befragten Frauen lesen jeden Tag den Sportteil, 13% lesen ihn überhaupt nicht. Bei den Präferenzen aller



Zeitungsressorts liegt der Sport bei den Frauen an fünfter Stelle, wohingegen er bei den Männern den ersten Rang belegt.

Das *Radio* wird als Informationsquelle für das Sportgeschehen von insgesamt 32% der befragten Bundesbürger genutzt (Link, 2001). Damit steht der Hörfunk an dritter Stelle der genutzten Sportmedien. In der Untersuchung von Schaffrath (1997) wird eine eher marginale Stellung des Sports im Programmangebot der Rundfunksender herausgearbeitet. Zwar strahlen 85% aller Hörfunkprogramme regelmäßig Sportsendungen aus, doch ist das Zeitbudget und die Relevanz der Sportberichterstattung bei den untersuchten Sendern relativ gering. Die durchschnittliche Sendedauer sportbezogener Berichte im Radio beträgt lediglich 240 Minuten pro Woche. In der Hierarchie der insgesamt 16 Programmgenres liegt der Sport sowohl bei öffentlich-rechtlichen als auch bei privaten Radiosendern auf Rang 10. Laut einer Analyse der Radionutzungsdaten aus dem Jahr 1991 (Richter 1997, S. 92f.) sind Meldungen und Berichte zum Sport beliebter als Sportübertragungen: Insgesamt 42% der Befragten hören demnach gerne Sportinformationen, 33% hingegen gerne Sportübertragungen. Die Akzeptanzunterschiede sind wiederum geschlechtsspezifisch geprägt. Die Hälfte der Männer (51%) schätzt beide Genres, wohingegen nur 18% der Frauen gerne Sportübertragungen und 35% gerne Meldungen zum Sport im Radio hören.

Auskünfte über die Akzeptanz von Sportseiten im *Internet* liegen bisher nur vereinzelt vor. Nach den Ergebnissen einer Befragung aus dem Jahr 2001 nutzen lediglich 5% der Bundesbürger das Medium Internet für Informationszwecke des Sports (Link, 2001). Eine Studie der Rundfunkanstalten ARD und ZDF (Klingler, Gerhards & Neuwöhner, 2001, S. 165) analysiert das Verhalten der Internutzer genauer und benennt kategorisierte Nutzungsschwerpunkte im Netz. Von den Befragten geben 38% an, zumindest einmal wöchentlich Sportinformationen im Internet abzurufen.

Die bisher skizzierten Untersuchungsergebnisse beschreiben die Nutzung von Sportbeiträgen in unterschiedlichen Medienformen in quantitativer Form und berücksichtigen die individuell zugrundeliegenden Selektions- und Entscheidungskriterien der Mediennutzung nicht. Lediglich eine Untersuchung aus dem amerikanischen Bereich (Becker & Creedon, 1990) liefert einen Hinweis dafür, dass das Selektionsverhalten bei Sportangeboten im Fernsehen von unterschiedlichen Motivationslagen beeinflusst wird. Personen, die dem Sport im Fernsehen eine Informations- und Modellfunktion zuschreiben, wählen aus dem Sportangebot differenzierter aus als Personen, die sich mit Fernsichtsport unterhalten wollen.

### ***Eigen- und sozialverantwortliches Gestalten und Verbreiten sportbezogener Medienbeiträge***

Dieser Teilbereich sportbezogener Medienkompetenz umfasst die Fertigkeiten, sportbezogene Medienbeiträge in verantwortungsbewusster Art und Weise zu

gestalten und zu verbreiten. Wiederum kann die individuelle Komponente dieser Dimension mit objektivierenden Untersuchungsansätzen nicht erfasst werden. Da bisher keine themenbezogenen Einzelfallanalysen vorliegen, sollen die Kenntnisse und Fertigkeiten an einem Beispiel erläutert werden.

Einen Kommentar über Doping verantwortungsbewusst zu verfassen meint, das Geschriebene mit dem eigenen Kenntnisstand und den eigenen Wertvorstellungen vereinbaren zu können. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, in welcher Form der Kommentar in der Öffentlichkeit verbreitet wird. Eine verantwortungsbewusste Haltung bei der Gestaltung und Verbreitung sportbezogener Medienbeiträge impliziert das Bewusstsein für die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, die ein Verfasser von Medienbeiträgen übernimmt.

### **3.2 Medienbezogenes Grundlagenwissen im Sport**

Neben Medienkompetenz ist das medienbezogene Grundlagenwissen die zweite Grundgröße im Modell medienpädagogischer Kompetenz. Bei der Modellbildung (Kap. 2.3.2.2) wurden zwei Kenntnisbereiche benannt. Dem ersten Bereich wurden Kenntnisse über Ergebnisse der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung zugeordnet, die Rückschlüsse auf Veränderungen in der Lebenswelt und auf Lernvoraussetzungen der Schüler zulassen. Der zweite Kenntnisbereich befasst sich mit Richtlinien, die curriculare und institutionsspezifische Rahmenbedingungen festlegen und die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Medienpädagogik bestimmen. Spezifiziert man diese Kenntnisbereiche im Hinblick auf die Planung und Gestaltung medienpädagogischer Prozesse im Sport, dann bedeutet dies

#### **1. *Kenntnisse sportbezogener Medienforschung***

Ergebnisse der sportbezogenen Mediennutzungsforschung beschreiben, welchen Stellenwert Sportbeiträge im Mediennutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen haben. Ausgewählte Forschungsansätze nehmen Bezug auf das Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen und setzen die medialen Freizeitaktivitäten in Beziehung zu bewegungs- und spielorientierten Freizeitbeschäftigungen. Einige Studien der Medienwirkungsforschung befassen sich mit Auswirkungen von Sportbeiträgen in den Medien auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen im Sport.

#### **2. *Kenntnisse medienpädagogischer Rahmenrichtlinien für den Schulsport***

In den Beschlüssen der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995) und der Konferenz der Kultusminister der Länder (1995) sind fächerübergreifend Prämissen und Prinzipien schulischer Medienpädagogik formuliert, an denen sich die didaktisch-methodische Umsetzung in den Unterrichtsfächern orientieren kann. Auf ökonomische und materielle Rahmenbedingungen, die bei der Vorbereitung eines medienpädagogischen Unterrichts zu berücksichtigen sind, wird in den Positionspapieren ebenfalls eingegangen. In den Fachlehrplänen (Hessisches Kultusministerium, 2003; Hessisches Kultusministerium, 1995b) werden curriculare Rahmenrichtlinien vorgegeben, die für medienpädagogisches Arbeiten im Schulsport relevant sind.

#### ***Ergebnisse sportbezogener Medienforschung***

Studien der Mediennutzungsforschung belegen, dass Sportbeiträge in den Medien von Rezipienten aller Altersstufen häufig und gerne genutzt werden (Kap. 3.1.5). In den Hitlisten der zuschauerstärksten Fernsehsendungen liegen Sportübertragungen regelmäßig auf den vorderen Plätzen (Klingler, Gerhards & Neuwöhner, 2001). In Befragungen zur Bedeutung des Sports im Fernsehen nennen mehr als

die Hälfte der Befragten Sport als wichtiges Programmgenre. Auch Tageszeitungen, Sportfachzeitschriften oder Radioberichte werden von der bundesdeutschen Bevölkerung vielfach zur Sportinformation genutzt (Kap. 3.1.5). Größtenteils werden die Befragungsergebnisse nicht altersspezifisch ausgewertet, sodass nur wenige Studien Aussagen zu Stellenwert und Akzeptanz von Sportbeiträgen in den Medien bei Kindern und Jugendlichen zulassen.

- Eine zielgruppenspezifische Auswertung der Fernsehdaten wurde im Rahmen einer Untersuchung zur Volleyball-Zeichentrickserie „Mila-Superstar“ (Friedrich, 1996) vorgenommen. Die bei RTL ausgestrahlte Sendung war zum Zeitpunkt ihrer Aussendung der Spitzenreiter im Nachmittagsprogramm für Kinder und Jugendliche. Laut einer Statistik der Gesellschaft für Konsum-, Markt- und Absatzforschung erreichte sie in der Zielgruppe der 3 bis 13jährigen einen Marktanteil von 44,1%. In der Zielgruppe der 14 bis 19jährigen wurde mit dem Sportcartoon rund jeder vierte Jugendliche (22%) erreicht.
- Die altersspezifische Analyse der Fernseh- und Videonutzung der 12 bis 19jährigen (Gerhards & Klingler, 1998) bescheinigt eine hohe Akzeptanz und Beliebtheit von Sportsendungen im Mediennutzungsprofil der Jugendlichen. In der Rangreihe der zehn meistgesehenen Einzelsendungen sind insgesamt drei Sportübertragungen vertreten. Den aufgelisteten Bericht zur Formel 1 verfolgten rund zwei Drittel (64%) aller Jugendlichen. Das Finale der Champions-League war für beinahe ebenso viele Jugendliche (60,3%) von Interesse.
- Sportseiten im Internet scheinen bei Jugendlichen eine große Bedeutung zu haben. In der Basisuntersuchung zum Medienumgang der 12 bis 19jährigen (Feierabend & Klingler, 2000) wurde die Lieblingsseite der Jugendlichen im Internet erfragt. In der Auswahl der ungestützten Nennungen liegen Seiten mit Sportinformationen zusammen mit Webseiten einzelner Fernsehsender auf dem ersten Platz der Rangreihe.
- Podlich und Kleine (2000) befassen sich in einer Zeitbudgetstudie mit dem Medien- und Bewegungsverhalten im Kinderalltag. Über einen Zeitraum von drei Jahren werden mit Tagesprotokollen insgesamt 1124 Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren zu ihrem Tagesablauf befragt und soziodemographische Daten (Wohnregion, Schichtzugehörigkeit, Familiensituation) erhoben. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass Medien- und Bewegungsverhalten zwei Größen im Kinderalltag sind, die sich nicht gegenseitig ausschließen. Eine Auswertung der Fernseh- und Bewegungsanteile unter Berücksichtigung soziodemographischer Einflussgrößen ergibt, dass Kinder der Unterschicht und der ländlichen Wohnregionen die höchsten Fernsehzeiten aufweisen. Sie kompensieren diese Medientätigkeiten jedoch mit einer vermehrten Bewegungszeit, die über derjenigen von Stadtkindern liegt (Podlich & Kleine, 2000, S. 84). Insgesamt zeigt sich eine große Variations-

breite der Fernsehtätigkeiten im Kinderalltag. Einerseits wird das Medium an rund einem Viertel (27,5%) aller untersuchten Tage gar nicht genutzt, andererseits werden an Wochenenden Fernsehzeiten von 11 Stunden erhoben. Die differenzierten Auswertungen der Studie nach Geschlecht, Alter, Wohnregion und Schichtzugehörigkeit belegen, dass der zeitliche Umfang der Bewegungstätigkeiten den der Fernsehtätigkeiten übersteigt. Die Ergebnisse der Studie widersprechen der populären These, die heutigen Kindern einen generell erhöhten Fernsehkonsum zuweist, der mit einem reduzierten Bewegungspensum gekoppelt ist. Derartige Pauschalisierungen verkennen die Variationsbreite der Medien- und Bewegungstätigkeiten im Kinderalltag und verlieren nach Meinung von Podlich und Kleine (2000, S. 151) mit der Studie ihre Aussagekraft.

Die bereits dargestellten Studien der Medienwirkungsforschung (Kap. 3.1.3) liefern Hinweise dafür, dass Zusammenhänge zwischen Sportdarstellungen in den Medien und Einstellungen dem Sport gegenüber bestehen. Zwei Studien der sportbezogenen Medienwirkungsforschung befassen sich mit der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen und geben Auskunft darüber, inwiefern Auswirkungen des Mediensports in das Handlungsfeld des aktiv ausgeübten Sports hineingetragen werden.

- Die Untersuchung von Friedrich (1996) befasst sich mit den sportlichen Handlungsmustern und den Auswirkungen der Volleyball-Zeichentrickserie „Mila-Superstar“, die in den Jahren 1994 und 1995 beim Privatsender RTL ausgestrahlt wurde. Ausgangspunkt der Studie ist ein Nachfrageboom in Volleyballvereinen bei 7- bis 14jährigen Mädchen. Nach einer inhaltsanalytischen Analyse der Zeichentrickserie und ihrer weiblichen Hauptdarstellerin „Mila“ wird in den Kinder- und Jugendabteilungen mehrerer Volleyballvereine eine Befragung mit Kindern im Alter von 7 bis 15 Jahren durchgeführt. Obwohl sich keine der Fragestellungen auf Beweggründe für den Eintritt in den Volleyballverein bezieht, geben viele Kinder an, aufgrund der Fernsehserie „Mila-Superstar“ zum Volleyballspiel animiert worden zu sein. Dementsprechend kommt Friedrich (1996, S. 67) zu dem Ergebnis, dass die Erfahrungen und Eindrücke der Volleyballserie zu einem wirksamen Entscheidungsfaktor für die eigene sportliche Praxis der Kinder- und Jugendlichen geworden sind.
- Eine Studie, die sich mit Wirkungszusammenhängen der Sportberichterstattung und Einstellungen im aktiven Sport befasst, ist die Untersuchung von Schaber-Müllender (1988). In einer schriftlichen Befragung der Schulklassen sieben und zwölf wurden die Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zu Gewalt im Sport und deren mögliche Ursachen erfragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Jungen mehr Sportsendungen sehen als Mädchen. Die männlichen Befragten tolerieren die Tricks und Fouls der Sportberichterstattung und zeigen Bereitschaft, diese auch selbst anzu-

wenden. Mädchen dagegen wenden aggressive Handlungen im Sport wesentlich seltener an und tolerieren diese auch weit weniger als ihre männlichen Mitschüler.

### **Medienpädagogische Rahmenrichtlinien für den Schulsport**

Die zunehmende Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechniken für Individuum und Gesellschaft und die damit verbundenen tiefgreifenden Veränderung in der Alltagswelt der Heranwachsenden führten Mitte der 90er Jahre zu einer bildungspolitischen Diskussion über Form und Stellenwert der Medienerziehung an der Schule. Ihren Niederschlag fand die Diskussion im Entwurf eines Orientierungsrahmens für die Medienerziehung (Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995) und in einer Erklärung der Konferenz der Kultusminister der Länder (1995).

Der Orientierungsrahmen (Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995) beschreibt Leitvorstellungen und Rahmenbedingungen schulischer Medienerziehung und benennt Aufgaben, Ziele sowie didaktische Grundsätze. Als die beiden übergreifenden Gestaltungsprinzipien schulischer Medienerziehung werden die Erlebnis- und die Handlungsorientierung genannt.

„Erlebnisorientierung bedeutet, dass durch Medienerziehung auch Sinne und Gefühle angesprochen werden sollen; Handlungsorientierung verweist darauf, dass Medienerziehung auf gegenwärtiges und zukünftiges Handeln gerichtet sein soll“ (Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995, S. 16).

Weitere allgemeinpädagogische Prinzipien aus dem Orientierungsrahmen sind die Anknüpfung an die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen, an deren kommunikative Bedürfnisse sowie an den jeweiligen Entwicklungs- und Erfahrungsstand. Neben altersgemäßen Schwerpunktsetzungen der schulischen Medienerziehung benennt der Orientierungsrahmen die folgenden fünf allgemeindidaktischen Grundsätze, die fächer- und stufenübergreifend die medienerzieherische Arbeit an der Schule bestimmen sollen (Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995, S. 12):

1. Medienerziehung in der Schule sollte möglichst im Kontext einer inhaltlichen Problemstellung erfolgen;
2. schulische Medienerziehung sollte die Fähigkeit zur aktiven und genauen Wahrnehmung fördern;
3. in medienerzieherischen Projekten und Unterrichtseinheiten sollten sich Arbeitsschwerpunkte zur Gestaltung und Produktion von Medien mit Phasen der analytischen Reflexion sowie Phasen des intensiven Erlebens abwechseln;
4. bei der Medienproduktion in der Schule sollten produktive Entfaltung und bewusste Auseinandersetzung mit den technischen Stilmitteln der Mediengestaltung ineinander greifen;

5. in die Medienerzieherische Arbeit sollte das Umfeld der Schule und die Öffentlichkeit einbezogen werden.

In ihrer Erklärung betonen die Kultusminister (Konferenz der Kultusminister der Länder, 1995) die Notwendigkeit, Voraussetzungen medienpädagogischer Arbeit an den Schulen zu verbessern und medienpädagogische Inhalte in beide Phasen der Lehrerbildung zu integrieren. Es wird empfohlen, medienpädagogische Aufgabenfelder verstärkt in den Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer zu verankern und geeignete Unterrichtsbeispiele zu entwickeln.

Medienerziehung ist in den Lehrplänen der Schulen fächerübergreifend verankert und kann in Projekten und in Kooperation mit anderen Fächern umgesetzt werden. In Legitimationsansätzen des Schulsports wird das Fach als ein besonderes Erziehungs- und Erfahrungsfeld bezeichnet, das einen wichtigen Beitrag zu fächerübergreifenden schulpädagogischen Aufgabenbereichen leisten kann (Beckers, 2000). Nach der Integration der Medienpädagogik in den Kanon fächerübergreifender Aufgabenstellungen der Schule zeigen auch die Lehrpläne des Schulsports Bezüge zu einer didaktisch-methodischen Umsetzung medienpädagogischer Zielsetzungen. Diese Ansatzpunkte wurden im Rahmen einiger Forschungsprojekte (Tulodziecki & Six, 2000; Spanhel, 1999; Pöttrich, 1995) analysiert.

Die Studie von Tulodziecki und Six (2000) enthält eine Analyse der Grundschullehrpläne in Nordrhein-Westfalen, in der die Autoren Bezugspunkte einzelner Fächer zu den Aufgabenbereichen der Medienerziehung aufzeigen. Für das Fach Sport ergeben sich der Analyse zufolge zwei Anknüpfungspunkte. Erstens kann ein gezieltes Auswählen und Nutzen von Medienangeboten für Spielzwecke im curricularen Aufgabenschwerpunkt „Spielmöglichkeiten in ihrer Vielfalt entdecken und als freudvoll erleben“ integriert werden. Zweitens ergeben sich Bezüge zum Aufgabenbereich „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“, wenn im Lehrplan gefordert wird, in pädagogisch konzipierten Kampfsituationen außerschulisch gemachte und damit auch medienvermittelte Kampferfahrungen aufzuarbeiten. Über diese beiden explizit genannten Bezugspunkte hinaus wird im Rahmen des Lehrplanbereiches „Gestalten, Tanzen und Darstellen“ eine fächerübergreifende Kooperation mit sprachlichen oder musisch-künstlerischen Fächern angeregt.

Auch im grundschulspezifischen Forschungsprojekt der Universität Potsdam (Pöttrich, 1995, S. 15) werden Ansatzpunkte für medienpädagogisches Arbeiten in den Sportlehrplänen des Landes Brandenburg herausgearbeitet. Für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Musikunterricht werden Rollenspiele und pantomimische Darstellungen zur Förderung der taktilen, visuellen und akustischen Wahrnehmung empfohlen. Im Forschungsprojekt integrative Medienerziehung (Spanhel, 1999) wird aufgezeigt, wie sich medienerzieherische Zielsetzungen mit dem Lehrplan für das Fach Sport an der Hauptschule in Bayern verbinden lassen.

Im Lehrplan des Faches Sport für die gymnasiale Oberstufe in Hessen (Hessisches Kultusministerium, 2003) werden ebenfalls Bezugspunkte für medienerzieherische Projekte und Unterrichtseinheiten genannt. Bei der pädagogischen Grundlegung des Faches wird auf den Beitrag des Schulsports zu fächerübergreifenden Aufgaben und Zielen der gymnasialen Oberstufe hingewiesen.

„Dabei kann der Sportunterricht in Zusammenarbeit mit anderen Fächern einen spezifischen Beitrag zur Behandlung bedeutsamer Probleme der Gegenwart leisten. Hierzu zählen z.B. Fragen der gesunden Lebensführung (...) sowie der kritischen Reflexion der Medien“ (Hessisches Kultusministerium, 2003, S. 2).

Im Rahmen der Ausführungen zu Organisationsformen des fächerverbindenden Unterrichts wird zur Themenstellung „Medien in der modernen Gesellschaft“ eine Kooperation mit den Fächern Deutsch, Kunst und Gemeinschaftskunde angeregt.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Sportlehrpläne Anknüpfungspunkte für fächerverbindende Lernformen schulischer Medienerziehung aufweisen. In Kooperation mit anderen Unterrichtsfächern oder in Schulprojekten lässt sich die Vermittlung medienerzieherischer Zielsetzungen mit den curricularen Vorgaben des Schulsports vereinbaren.



### **3.3 Medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz im Sport**

Um das Verständnis medienpädagogischer Kompetenz zu spezifizieren, wurde im Rahmen der zusammenfassenden Überlegungen (Kap. 2.2.4) bereits eine fächerübergreifende Begriffsdefinition vorgenommen. Bezieht man die bei der Modellbildung (Kap. 2.3.2.3) herausgearbeiteten Teilkompetenzen in die Überlegungen ein, dann ergibt sich für die beiden Kernbereiche folgende fachspezifische Definition:

#### **1. Medienerzieherische Kompetenz**

Dieser Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz steht für die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, Sportbeiträge in den Medien als Gegenstand des Schulsports unter medienerzieherischen Gesichtspunkten fachspezifisch und fächerübergreifend zu behandeln.

#### **2. Mediendidaktische Kompetenz**

Dieser Kernbereich medienpädagogischer Kompetenz steht für die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten, Unterrichtsmedien zur Unterstützung und Optimierung von Lehr- Lernprozessen im Schulsport themenbezogen zu gestalten und didaktisch-methodisch reflektiert einzusetzen.

#### **3.3.1 Medienerzieherische Kompetenz im Sport**

Die Rahmenrichtlinien der Kultusbehörde sehen eine Umsetzung der Medienerziehung in Form fachbezogener, fächerverbindender oder fächerübergreifender Lernformen vor. Zur Planung und Gestaltung medienerzieherischer Maßnahmen, in deren Verlauf ein kompetenter Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien vermittelt werden soll, sind daher allgemeine und sportspezifische Kenntnisse notwendig. Spezifiziert man den Kenntnisbereich medienerzieherischer Kompetenz (Kap. 2.3.2.3) auf die Vermittlung einer sportbezogenen Medienkompetenz, dann ergeben sich die folgenden Kenntnisse:

##### **1. Allgemeine Kenntnisse**

- Kenntnis von Grund- und länderspezifischen Gesamtkonzepten schulischer Medienerziehung;

##### **2. Sportspezifische Kenntnisse**

- Kenntnis von Unterrichtszielen zur Vermittlung eines kompetenten Umgangs mit Sportbeiträgen in den Medien;

- Kenntnis geeigneter Unterrichtsinhalte zur Vermittlung einer sportbezogenen Medienkompetenz;
- Kenntnis von Fachinhalten des Schulsports, die von der Medienentwicklung beeinflusst werden.

### **Allgemeine Kenntnisse**

Kenntnisse über die *Grundkonzepte der Medienerziehung* erleichtern es, Argumentationsmuster der gegenwärtigen Mediendiskussion hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen zu beurteilen und die damit verbundene Grundhaltung den Medien gegenüber einer medienerzieherischen Grundposition zuzuordnen. Tulodziecki (1992a, S. 19 ff.) unterscheidet hierbei zwischen vier Konzepten, die sich im Laufe der Theoriegeschichte entwickelt haben:

1. Dem Konzept der *behütend-pflegenden Medienerziehung* liegt der Gedanke zugrunde, die Heranwachsenden vor den problematischen und schädlichen Auswirkungen der Massenmedien zu schützen. Diese medienerzieherische Grundposition stützt sich auf die medientheoretische Annahme, dass das Verhalten des Einzelnen von Massenmedien direkt beeinflusst werden kann.
2. Kennzeichnend für das Konzept der *funktional-systemorientierten Medienerziehung* ist eine optimistische Grundhaltung den Medien gegenüber. Es beruht auf den Ansätzen systemtheoretischer Kommunikationsmodelle und orientiert sich an der Zielsetzung, „die Medien für Information, Bildung und Kultur im Sinne des demokratischen Systems zu nutzen und den Rezipienten gleichzeitig auf einen optimalen Umgang mit den Medien vorzubereiten“ (Tulodziecki 1992a, S. 35).
3. Das Konzept *kritisch-materialistischer Medienerziehung* basiert auf dem Ansatz der gleichnamigen Medientheorie (Enzensberger 1970) und wird Ende der 60er Jahre entwickelt. Knauf (1994, S. 277) sieht die wesentliche Zielsetzung dieses Konzeptes in der ideologiekritischen Enthüllung „der ökonomischen Interessen und Mechanismen, die hinter dem Schein der kollektiven Bedürfnisse als befriedigende Ersatzwelt der Massenkommunikation wirken“.
4. Das Grundkonzept *handlungs- und interaktionsorientierter Medienerziehung* entwickelt sich parallel zur Position kritisch-materialistischer Medienerziehung in den 70er Jahren. Es stellt den handlungsorientierten Umgang mit Medien in den Mittelpunkt medienerzieherischer Bemühungen und begründet Medienkompetenz erstmals im Sinne einer medienspezifischen Handlungskompetenz. Das Konzept ist seit den 70er Jahren von zahlreichen Medienpädagogen aufgegriffen und für den Schulunterricht ausdifferenziert worden (Fröhlich, 1982). Es repräsentiert die heutzutage verbreitete Grundhaltung den Medien gegenüber und liegt auch den zuvor dargestellten Konzeptionen medienpädagogischer Kompetenz (Kap. 2.2) zugrunde.

In Folge der richtungsweisenden Beschlüsse von Bund-Länder-Kommission und Kultusministerkonferenz zur Medienerziehung (Kap. 3.2) entwickelten einige Bundesländer umfassende Konzepte zur Medienerziehung an der Schule. Diese länderspezifischen Gesamtkonzeptionen greifen die handlungsorientierte Grundposition in der Medienerziehung auf und wollen die didaktisch-methodische Umsetzung der Beschlüsse an den Schulen erleichtern.

- Das *bayrische Gesamtkonzept* rekurriert auf die Richtlinien der BLK (1995) und wurde in Form eines Sammelwerkes „Medienzeit“ publiziert. Im „Einführungsbaustein“ (Bayrisches Staatsministerium, 1996) wird Medienerziehung als fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe ausgewiesen und in mehrere Aufgabenbereiche untergliedert. Eine inhaltliche und entwicklungsgemäße Spezifizierung der medienerzieherischen Zielsetzungen wird in Form von Praxisbausteinen geleistet. Sie enthalten Vorschläge und Anregungen für die medienerzieherische Arbeit in den einzelnen Bildungseinrichtungen und Klassenstufen.
- Das *Gesamtkonzept aus Sachsen-Anhalt* (Bartsch, 1998) nimmt seinen Ausgangspunkt beim Begriff der Medienkompetenz. Grundlage ist eine Ausdifferenzierung der allgemeinen medienerzieherischen Zielsetzung in vier Teilkompetenzen, denen einzelne Handlungsfelder und schulstufenspezifische Lernziele zugeordnet werden. Auf diese Weise stellt das Konzept „ein dicht geknüpftes Netzwerk aus medienerzieherischen (Lern-) Zielen dar, die jeweils einen Schulstufen- und Kompetenzbezug besitzen“ (Bartsch, 1998, S. 13).

### **Sportspezifische Kenntnisse**

Die beschriebenen Grund- und Gesamtkonzepte nennen eine Fülle teilweise divergierender Zielsetzungen und Prämissen, an denen sich die didaktisch-methodische Umsetzung schulischer Medienerziehung orientieren kann. Die Ziele sind fächerübergreifend formuliert und werden nur selten in einen Zusammenhang mit Inhalten der Unterrichtsfächer gebracht. Fächerübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten benennen zu können, die einen kompetenten Umgang mit Medien kennzeichnen, ist für die Planung einer fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Lernform schulischer Medienerziehung eine wichtige Grundlage. In der Verknüpfung der Zielstellungen mit den Fachinhalten des Sports wird der Bezug zum Schulsport hergestellt. Die didaktisch-methodische Umsetzung kann dann fachspezifisch oder in Kooperation mit anderen Unterrichtsfächern gestaltet werden.

Die Planung und Gestaltung einer fächerverbindenden oder fachspezifischen Lernform, die Fachinhalte des Sports zur Vermittlung medienerzieherischer Zielsetzungen thematisiert, bedingt daher sportspezifische Kenntnisse in drei Bereichen:

**1. Kenntnis von Zielen schulischer Medienerziehung im Sport**

Übergeordnete Zielsetzungen einer Medienerziehung mit Fachinhalten des Sports ist es, die Schüler zu einem kompetenten Umgang mit Sportdarstellungen in den Medien anzuleiten. Die Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz (Kap. 3.1) beschreiben Kenntnisse und Fertigkeiten der Medienkompetenz anhand von Fachinhalten des Sports und erfassen unterschiedliche Aspekte der übergeordneten Zielsetzung. Die dort aufgelisteten sportspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten bilden die Teilziele einer Medienerziehung im Sport, die einzeln oder in Kombination einer fächerübergreifenden oder fachbezogenen Umsetzung zugrundegelegt werden können.

**2. Kenntnis von Inhalten einer Medienerziehung im Sport**

Der Beitrag des Sports zu den fächerübergreifenden Zielsetzungen schulischer Medienerziehung wird auf der Ebene der Unterrichtsinhalte geleistet. Zur didaktisch-methodischen Umsetzung medienerzieherischer Zielsetzungen kann der Schulsport auf das breite Spektrum sportbezogener Medienbeiträge (Sportzeitschriften, Videotextseiten zum Sport, Werbung mit sportlichen Handlungsträgern, Live-Übertragungen in Fernsehen, Hörfunk und Internet) zurückgreifen. In die Gestaltung und Produktion sportbezogener Medienbeiträge kann das Handlungsfeld von Bewegung, Sport und Spiel einbezogen werden. Die Kenntnisse von geeigneten Inhalten einer Medienerziehung im Sport können mit allgemeinpädagogischen Methodenkenntnissen kombiniert werden.

**3. Kenntnis von medienbeeinflussten Fachinhalten des Schulsports**

Die Ausführungen zur strukturellen Dimension sportbezogener Medienkompetenz (Kap. 3.1.4) haben gezeigt, dass der Spitzensport in Beziehungen zum Wirtschafts- und Mediensystem eingebunden ist. Bedingt durch die wechselseitige Abhängigkeit der drei Teilsysteme wird das Handlungsfeld des Sports von Interessen der Medien und der Wirtschaft beeinflusst. Ähnliches gilt für die Fachinhalte des Schulsports, die von der Medienentwicklung in zweifacher Art und Weise beeinflusst werden. Bedingt durch die außerunterrichtliche Nutzung von Sportbeiträgen in den Medien entstehen Vorstellungen und Orientierungsmuster für das eigene Sporttreiben (Kap. 3.1.3), die in das Feld des Schulsports hineingetragen werden. Zum anderen wird durch die Medienentwicklung die Tendenz zur Inszenierung und Kommerzialisierung des Sporttreibens verstärkt, woraus eine gesteigerte Erwartungshaltung der Schülerrinnen und Schüler hinsichtlich materieller Ausstattung und erlebnisorientierter Inszenierungsformen im Schulsport entstehen kann.

**3.3.2 Mediendidaktische Kompetenz im Sport**

Der mediendidaktischen Fertigkeit, mediengestützte Lehr- Lernformen planen und gestalten zu können, wurden bei der Modellbildung Kenntnisse zugeordnet, welche die Grundlage für die Verwendung von Unterrichtsmedien in schulischen Lehr-

Lernprozessen bilden (Kap. 2.3.2.3). Spezifiziert man diese Grundlagen für den Bereich des Sportunterrichts, dann ergeben sich für eine mediendidaktische Kompetenz im Sport die nachfolgenden Kenntnisse:

1. Kenntnis von Analysekriterien für Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmedien im Sport;
2. Kenntnis von Konzepten und Forschungsergebnissen der Mediendidaktik im Sport;
3. Kenntnis lerntheoretischer Grundlagen des Medieneinsatzes beim Erlernen sportlicher Bewegungen.

**Analysekriterien für Unterrichtsmedien im Sport**

Ein umfassendes Kategoriensystem zur Analyse und Bewertung der Unterrichtsmedien im Schulsport wurde von Mikuszeit und Szudra (1993) entwickelt. Für eine didaktisch determinierte Analyse der Bildungsmittel differenzieren die Autoren zwischen mehreren Kriterien auf unterschiedlichen Ebenen. Die einzelnen Ebenen und die jeweils zu erfüllenden Kriterien sind in Tabelle 3.1 zusammengestellt und beschrieben.

*Tab. 3.1: Analyseebenen und -kriterien für Unterrichtsmedien im Sport*

Analyseebenen	Kriterien
<i>Gesamtwirkungsebene</i>	Unterrichtsmedium als Einheit pädagogischer, gestalterischer und künstlerischer Gesichtspunkte
<i>Adressatenebene</i>	Unterrichtsmedium berücksichtigt Aufnahmevermögen, Kenntnis- und Könnensstand der Adressaten
<i>Zielebene</i>	Zielsetzungen sind im Medium klar erkennbar und entsprechen dem Fachcurriculum
<i>Inhaltsebene</i>	Inhalt des Unterrichtsmediums entspricht dem Unterrichtsgegenstand und ist wissenschaftlich richtig dargestellt
<i>Methodenebene</i>	Unterrichtsmedium ermöglicht Anwendung verschiedener methodischer Grundformen; Einsatz des Unterrichtsmediums mit unterschiedlichen Funktionen (Motivation, Instruktion, Rückmeldung)
<i>Allgemeine &amp; artspezifische Gestaltungsebene</i>	Im Unterrichtsmedium wird zwischen grundlegenden Codierungsformen (ikonisch, schematisch, symbolisch) variiert

In einem Projekt zur didaktischen Gestaltung von Lehrfilmen im Sport (Strezebowski, 1993, S. 39f.) werden die Gestaltungsmöglichkeiten der audiovisuellen Medien Film und Video zusammengetragen. Dabei bilden kamerabezogene (Kameraführung, -perspektive und Zoom) und montagebezogene Gestaltungsmittel (Schnitt, Zeitlupe, Zeitraffer, Standbild, Einblenden von Schrift und Ton) die beiden Grundlagen der Filmsprache.

Welche Aspekte bei der Planung eines Medieneinsatzes im Sport berücksichtigt werden sollten, haben zuletzt Groeben und Prohl (2002) zusammengestellt. Sie unterscheiden zwischen inhaltlichen („was“), quantitativen („wie viel“) und qualitativen („wie“) Planungsaspekten und listen entsprechende Gestaltungsmerkmale in Abhängigkeit verschiedener Lerntheorien auf.

In der mediendidaktischen Fachliteratur finden sich eine Reihe didaktischer Funktionen, die dem Medieneinsatz im Sportunterricht zugeschrieben werden. Haimerl und Scheid (1994, S. 129) reduzieren das Spektrum didaktischer Prinzipien auf drei Hauptfunktionen:

1. *Veranschaulichungsfunktion*

Eine wesentliche Voraussetzung für einen raschen Fortschritt im Lernprozess besteht in der Aufbereitung des zu vermittelnden Lerninhalts in der Art und Weise, dass er vom Lernenden schnell und unmittelbar in bestehende Sinnzusammenhänge integriert werden kann. Mit Unterrichtsmedien können Sachverhalte dem Vorstellungsbild des Lernenden angepasst und damit veranschaulicht werden.

2. *Informationsfunktion*

Mit dieser bedeutungsvollsten didaktischen Funktion des Medieneinsatzes wird dem Lernenden mit Hilfe originalgetreuer oder didaktisch aufbereiteter Darstellung bisher nicht Gewusstes nähergebracht.

3. *Motivationsfunktion*

Dieser didaktischen Funktion der Medienverwendung liegt die Annahme zugrunde, dass mit der medialer Aufbereitung des zu vermittelnden Sachverhaltes das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden gesteigert werden kann, was zur engagierten Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt motiviert.

### **Mediendidaktische Konzepte und Forschungsergebnisse**

In Abgrenzung zum bildungstheoretischen Argumentationsmuster der Theorie der Leibesübungen (u.a. Gruppe, 1969; Mester, 1962), in deren didaktischen Ansätzen Medienfragen nicht behandelt wurden, entwickelten sich in den 70er Jahren lern- und unterrichtstheoretische Ansätze (Größing, 1975). Hier bekommen Medien erstmals neben Zielsetzung, Inhalt und Methode den Stellenwert eines eigenständigen Entscheidungsfeldes zugeschrieben. Auch im kybernetisch-

informationstheoretischen Ansatz des sensomotorischen Lernens (Ungerer, 1972) spielen Medien eine bedeutsame Rolle. In der kybernetischen Theorie wird jedem sensomotorischen Lernprozess eine Sequenzanalyse der Fertigkeit vorgeschaltet, deren Einzelsequenzen dem Lernenden dann mit audiovisuellen Lehrprogrammen vermittelt werden können. Im Modell des „programmierten Unterrichts“ wurde die Denkweise dieses Ansatzes auf den Sportunterricht übertragen und der Weg vom lehrerzentrierten zum mediengesteuerten Unterrichtsgeschehen propagiert.

In der Entwicklungsgeschichte der Sportmedien und ihrer Didaktik unterscheidet Dannenmann (1993, S. 22) drei Konzepte der Medienverwendung:

1. *Das Lehrer-Werkzeug-Konzept*

Die Phase der bildungstheoretischen Ansätze, die sich nur wenig mit unterrichtspraktischen und methodischen Problemen befassten, war von einer naiven Medienverwendung gekennzeichnet. Da es für den Sportunterricht kein umfassendes Angebot an Lehrfilmen, Bildreihen oder Lehrbüchern gab, waren die Lehrkräfte auf Selbstanfertigung der Unterrichtsmedien angewiesen.

2. *Das Systemkonzept der Medienverwendung*

Im Zusammenhang mit der Entwicklung unterrichtstheoretischer und kybernetisch-informationstheoretischer Ansätze kommt es zur technologischen Wende in der Sportdidaktik, die von einer Euphorie im Medienumgang gekennzeichnet ist. Für den Sportunterricht werden zahlreiche Unterrichtsmedien entwickelt. Der Einsatz von Lehrprogrammen im Sportunterricht wird stark propagiert.

3. *Das Interaktionskonzept der Medienverwendung*

Mit der Entwicklung kritisch-emanzipatorischer Ansätze in der Sportdidaktik kommt es zu einer Distanzierung und Umorientierung den Unterrichtsmedien gegenüber. Der Anteil des Medieneinsatzes im Sport geht zurück.

Die neuere Entwicklung in der Mediendidaktik des Sports wird von der Gründung einer dvs-Sektion „Sportinformatik“ bestimmt. Die Forschungsaktivitäten dieser Arbeitsgruppe konzentrieren sich auf die Entwicklung computergestützter Lehr-Lernprogramme für das Sportstudium und den Sportunterricht. Überlegungen zur didaktisch-methodischen Funktion der entwickelten Medien und die Konsequenzen des Medieneinsatzes für das Unterrichtsgeschehen spielen hier eine untergeordnete Rolle.

Im Laufe der Theoriegeschichte der Mediendidaktik wurden zahlreiche empirische Forschungsleistungen erbracht. Die Studien liefern experimentelle Befunde zur videogestützten Rückmeldung in sportmotorischen Lernprozessen (Rockmann-Rüger, 1990; Fehres, 1990; Marschall, 1991; Wiemeyer 1993; Jäger 1993), untersuchen die Wirksamkeit visueller Unterrichtsmittel im Sportunterricht (Hasenkrüger, 1984, Heller, 1993), die Ausstattung der Schule mit audiovisuellen und grafischen Unterrichtsmitteln für den Sportunterricht (Mikuszeit, 1981) oder die Füh-

rung des Sportunterrichts bei betonter Verwendung von Unterrichtsmitteln (Ihlo, 1979).

Im Hinblick auf die Themenstellung dieser Arbeit wird aus dem Spektrum empirischer Untersuchungen die Studie von Haimerl und Scheid (1994) herausgegriffen, die sich mit der Mediensituation an den sportwissenschaftlichen Instituten in Deutschland, Österreich und der Schweiz befasst. Die Ergebnisse der postalischen Befragung verdeutlichen, dass an nur 6% der Institute eine mediendidaktische Veranstaltung zum verpflichtenden Bestandteil der Ausbildung gehört – in 60% der befragten Einrichtungen ist dagegen diesbezüglich kein Studienangebot vorgesehen. Auch 40% der befragten Hochschullehrkräfte haben im Verlauf ihrer Ausbildung keine Einweisung in didaktische Funktionen des Medieneinsatzes erhalten. Bei der Auswertung der Häufigkeit des Medieneinsatzes in Sporttheorie und -praxis ergeben sich hochsignifikante Unterschiede: Während 61,4% der Befragten angeben, in sporttheoretischen Veranstaltungen Medien einmal pro Woche einzusetzen, werden Medien im Bereich der Sportpraxis lediglich von 26,4% der Befragten in dieser Häufigkeit eingesetzt. In der Sporttheorie werden Medien hauptsächlich aus Gründen der Veranschaulichung von Lerninhalten (38,3%), im Sinne einer gezielten Information (34,8%) und zur Motivation/Abwechslung bzw. Auflockerung (11,3%) eingesetzt.

### ***Lerntheoretische Grundlagen des Medieneinsatzes im Sport***

Für die Modellierung mediengestützter Lehr- Lernprozesse im Sport sind vor allem funktionsorientierte Ansätze des motorischen Lernens von Bedeutung. In diesen Modellen (u.a. Daus & Blischke, 1984) wird „Lernen“ als Informationsumsatz aufgefasst, der umweltbedingte und relativ überdauernde Verhaltensmodifikationen zur Folge hat. Die einzelnen Elemente der Informationsaufnahme (input), Informationsverarbeitung (Processing), die Informationsabgabe (output) und die Informationsrückmeldung (feedback) bilden dabei die funktionelle Grundlage des sensomotorischen Lernprozesses.

In informationstheoretisch-kybernetischen Ansätzen ist die didaktisch-methodische Grundstruktur des Bewegungslernens als ein Austauschprozess von Informationen innerhalb eines Regelkreises beschreibbar (Abb. 3.1). Zu Beginn des Lernprozesses vermittelt der Lehrende dem Lernenden die Informationen des ersten Lernschritts. Diese informelle Instruktion induziert beim Lernenden einen sensomotorischen Informationsumsatz, der zu einer äußerlich in Erscheinung tretenden Bewegung führt. Der Lehrende registriert dieses Lernresultat als Ist-Wert und vergleicht es mit dem zu erfüllenden bewegungsspezifischen Soll-Wert. Das Ergebnis dieses Ist-Soll-Vergleiches wird bewertet und bildet die Grundlage für die Zuordnung eines wiederholenden und korrigierenden Lernschritts. Stimmt die vom Lernenden gezeigte Bewegung mit dem intendierten Lernziel überein, dann wird das



Lernresultat beim Ist-Soll-Vergleich durch den Lehrenden positiv bewertet und der Regelkreis des sensomotorischen Lernprozesses wird vorläufig abgeschlossen.

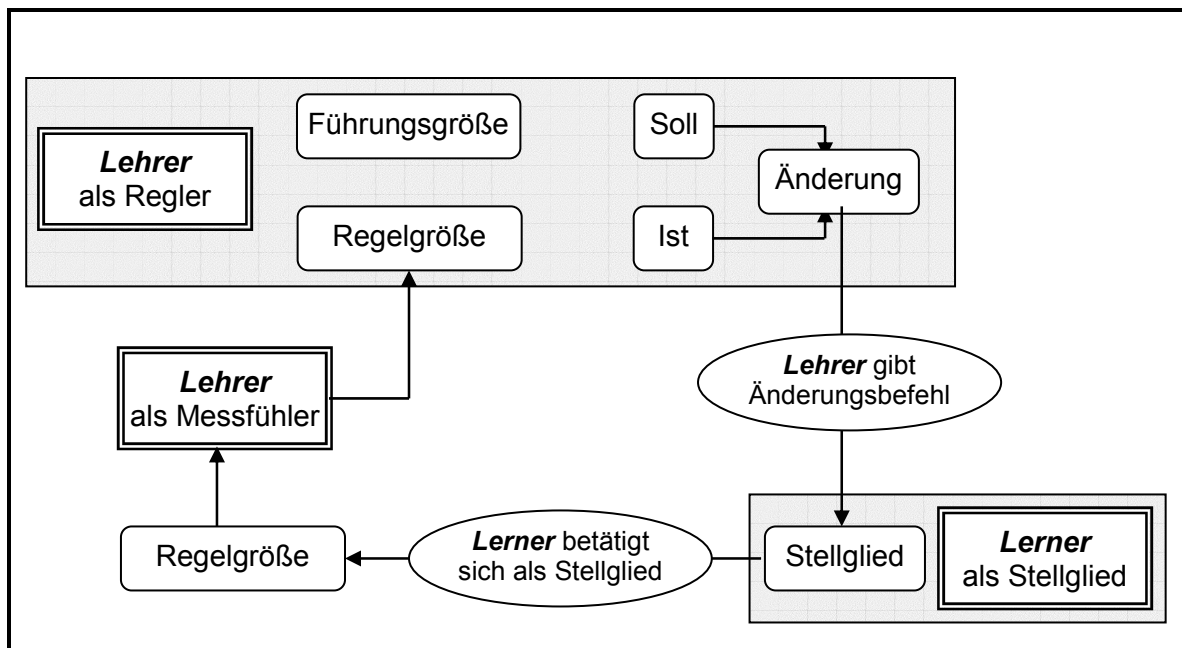


Abb. 3.1: Der kybernetische Lehrkreis (nach Prohl, 1994)

Funktionsorientierte Ansätze des Bewegungslernens bieten die Möglichkeit, Überlegungen zum Medieneinsatz beim Erlernen sportlicher Bewegungen theoretisch zu verorten. Prohl (1994) kritisiert am informationstheoretischen Modell des Bewegungslernens die strikte Trennung von Wahrnehmen (input) und Bewegen (output) sowie die Entleerung des Bewegungsgeschehens von subjektiven Sinnbezügen. Er bringt daher intensionsorientierte Modelle des Bewegungshandelns (Gröben & Prohl, 2002) in die mediendidaktische Diskussion ein, die subjektive Handlungsbedingungen einbeziehen und von einer bewusst geführten Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt ausgehen.

### 3.4 Zusammenfassung und Grundannahmen

In den vorherigen Abschnitten konnten die im Modell medienpädagogischer Kompetenz fächerübergreifend formulierten Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Bereich des Sports übertragen werden. Diese sportspezifische Ausdifferenzierung des Modells orientierte sich an den drei Elementen medienpädagogischer Kompetenz.

Das **erste Element** des Modells umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten eines kompetenten Umgangs mit technischen Medien. Die Verknüpfung mit Fachinhalten des Sports hat gezeigt, dass alle Kenntnisse und Fertigkeiten der Medienkompetenz sportspezifisch gewendet werden können. Zur Erläuterung der einzelnen Teilfertigkeiten, die einen kompetenten Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien kennzeichnen, wurden Ergebnisse der sportbezogenen Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung herangezogen, die den Gegenstand der Sportberichterstattung, dessen Nutzungs- und Wirkungsweise empirisch beschreiben. Die im Rahmen der Modellbildung begründete Strukturierung der Kenntnisse und Fertigkeiten (Kap. 2.3.2.1) wurde aufgegriffen, womit *fünf Dimensionen einer sportbezogenen Medienkompetenz* unterschieden werden können:

#### 1. Analytische Dimension

Sie umfasst das Analysieren, Dekodieren und Vergleichen von Darstellungsformen des Sports in den Medien. Analytische Medienkompetenz bezogen auf Sportbeiträge in den Medien bedeutet, die (Fach)Termini der Sportberichte zu verstehen, die Berichte hinsichtlich ausgewählter Merkmale analysieren zu können und die Merkmale der medial konstruierten Sportwirklichkeit dem authentischen Wirklichkeitsbereich gegenüber zu stellen (Tab. 3.2). Aus den skizzierten Forschungsergebnissen ergeben sich Kriterien, die zur Analyse von Sportbeiträgen in den Medien bereits herangezogen wurden und für eine sportbezogene Medienanalyse geeignet sind. Aus den Analysen gehen Merkmale der medialen Sportberichterstattung hervor, die sie vom authentischen Handlungsfeld des Sports unterscheiden.

Tab. 3.2: Analytische Dimension sportbezogener Medienkompetenz

Analytische Dimension	
<i>Kenntnisbereich</i>	<i>Fertigkeitsbereich</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis grundlegender Begriffe des Mediensports</li> <li>• Kenntnis von Kriterien zur Analyse von Sportbeiträgen in den Medien</li> <li>• Kenntnis von Merkmalen medialer und authentischer Sportwirklichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstehen und Anwenden grundlegender Begriffe des Mediensports</li> <li>• Analysieren und Beurteilen von Sportbeiträgen in den Medien</li> <li>• Analysieren und Vergleichen medialer und authentischer Sportwirklichkeit</li> </ul>

2. *Aktionale Dimension*

Sie beinhaltet Kenntnisse und Fertigkeiten der Bedienung und Handhabung technischer Einzelmedien und Computersoftware. Aktionale Medienkompetenz im Sport heißt, technische Medien und deren Software bedienen zu können und die Produktion sportbezogener Medien(beiträge) zu beherrschen. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, Medienbeiträge und Unterrichtsmedien im Schulsport einsetzen zu können (Tab. 3.3).

Tab. 3.3: *Aktionale Dimension sportbezogener Medienkompetenz*

Aktionale Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigkeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedienungswissen technischer Einzelmedien</li> <li>• Kenntnisse zu Gestaltungstechniken und Arbeitsschritten der Medienproduktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedienen und Handhaben technischer Medien und Computersoftware</li> <li>• Gestalten und Verbreiten sportbezogener Medien(beiträge)</li> </ul>

3. *Emotional-affektive Dimension*

Diese Dimension befasst sich mit Auswirkungen medialer Sportdarstellungen auf Gefühlszustände, Einstellungen und Verhaltensmuster (Tab. 3.4). Eine emotional-affektive Medienkompetenz bezogen auf Sport in den Medien meint, Veränderungen der Gefühlslage bei der Rezeption von Sportbeiträgen in den Medien wahrzunehmen sowie mediensportbedingte Einstellungen zu erkennen, die sich im aktiven Sporttreiben niederschlagen. Einzelne Wirkungszusammenhänge zwischen der Präsentation von Sportsendungen und der Einschätzung von Sportakteuren sowie der Entscheidung fürs eigene Sporttreiben konnten anhand von Ergebnissen der sportbezogenen Medienwirkungsforschung aufgezeigt werden.

Tab. 3.4: *Emotional-affektive Dimension sportbezogener Medienkompetenz*

Emotional-affektive Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigkeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis der Wirkungsweise von Sportbeiträgen auf Gefühlszustände</li> <li>• Kenntnis von Auswirkungen des Mediensports auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und Verarbeiten mediensportbedingter Gefühlszustände</li> <li>• Wahrnehmen medienbedingter Einstellungen und Verhaltensorientierungen im Sport</li> </ul>

4. Strukturelle Dimension

Gegenstand dieser Dimension ist das Erkennen und Reflektieren struktureller Zusammenhänge im Mediensportbereich. Das bedeutet, die Vernetzungen des Sports mit den Teilsystemen Medien und Wirtschaft wahrzunehmen, die strukturellen Zusammenhänge bei der Produktion von Sportbeiträgen zu benennen sowie Zusammenhänge von Sport- und Medienentwicklungen aufzuzeigen (Tab. 3.5). Zu den drei Teilaspekten struktureller Medienkompetenz im Sport konnte auf zahlreiche Untersuchungen verwiesen werden. Forschungsergebnisse zum Sportsponsoring thematisieren den Zusammenhang von Sport- und Wirtschaftssystem und beschreiben die katalysierende Funktion der Medien. Analysen der Vermarktung von Sportrechten spiegeln die Bedeutung des Sports für das Mediensystem wider. Befragungen von Sportjournalisten und Untersuchungen zum strukturellen Kontext der Sportmedienproduktion beruhen auf einem Modell, das Einflussfaktoren auf vier Ebenen beschreibt. Vergleichende Analysen zur Entwicklung des Mediensport in den zurückliegenden Jahren zeigen Trends in der Sportberichterstattung auf (Expansion, Übertragungstechnik, Infotainment), die sich in einer Inszenierung und Kommerzialisierung der Sportereignisse niederschlägt.

Tab. 3.5: Strukturelle Dimension sportbezogener Medienkompetenz

Strukturelle Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigkeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis struktureller Vernetzungen von Wirtschaft, Sport- und Mediensystem</li> <li>• Kenntnis struktureller, institutioneller und rechtlicher Bedingungen bei der Konstruktion medialer Sportwirklichkeit</li> <li>• Kenntnis struktureller Zusammenhänge von sportspezifischen und medien-spezifischen Entwicklungslinien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und Reflektieren struktureller Vernetzungen von Sport, Medien und Wirtschaft</li> <li>• Wahrnehmen und Reflektieren struktureller Bedingungsfaktoren bei der Produktion von Sportbeiträgen in den Medien</li> <li>• Wahrnehmen und Reflektieren struktureller Zusammenhänge von sport- und medien-spezifischen Entwicklungslinien</li> </ul>

5. Individuell-normative Dimension

Diese Dimension sportbezogener Medienkompetenz thematisiert den zielgerichteten und verantwortungsbewussten Umgang mit Sportmedien (Tab. 3.6). Die Kenntnisse und Fertigkeiten der zuvor beschriebenen Dimensionen münden in individuell verbindliche Wertsetzungen, welche die Nutzungs- und Gestaltungsweise von Sportbeiträgen in den Medien bestimmen. Aspekte der individuell-normativen Dimension sportbezogener Medienkompetenz sind das Benennen von Motiven, die der eigenen Sportmediennutzung zugrunde liegen, eine zielgerichtete Nutzungsweise nach selbstbestimmten Selektions- und Ent-

scheidungskriterien sowie das verantwortungsbewusste Gestalten und Verbreiten sportbezogener Medienbeiträge. Diese individuell-qualitative Komponente der Mediennutzung wird in den vorliegenden Forschungsansätzen nicht erfasst, so dass aus den Untersuchungsergebnissen nur vereinzelt Rückschlüsse auf eine ziel- und motivbestimmte Nutzungsweise von Sportbeiträgen gezogen werden können.

Tab. 3.6: Individuell-normative Dimension sportbezogener Medienkompetenz

Individuell-normative Dimension	
Kenntnisbereich	Fertigkeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse persönlicher Nutzungsmotive bei Medienbeiträgen zum Sport</li> <li>• Kenntnis individueller Selektions- und Entscheidungskriterien für die Nutzung sportbezogener Medienangebote</li> <li>• Kenntnis individueller Selektions- und Entscheidungskriterien für die Gestaltung und Verbreitung sportspezifischer Medienangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benennen eigener Motive der Sportmediennutzung</li> <li>• Nutzen sportbezogener Medienangebote nach selbstbestimmten Selektions- und Entscheidungskriterien</li> <li>• Eigen- und sozialverantwortliches Gestalten und Verbreiten sportspezifischer Medienangebote</li> </ul>

Das **zweite Element** im Modell medienpädagogischer Kompetenz ist das medienbezogene Grundlagenwissen. Diese Grundgröße beschreibt die Vorkenntnisse für medienerzieherischen und mediendidaktischen Unterricht. Werden die Fachinhalte des Sports zur didaktisch-methodischen Vermittlung medienerzieherischer Zielsetzungen genutzt oder sollen Lehr-Lernprozesse im Sportunterricht mediendidaktisch unterstützt werden, dann gelten die nachfolgend genannten Kenntnisse als Voraussetzung:

#### 1. *Kenntnisse sportbezogener Medienforschung*

Ausgewählte Ergebnisse der Mediennutzungsforschung beschreiben die Nutzungsweise von Sportmedien bei Kindern und Jugendlichen. Sie belegen die Akzeptanz und Beliebtheit sportbezogener Beiträge im Mediennutzungsprofil der Heranwachsenden und lassen Rückschlüsse auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu. Sportmedien scheinen geeignet zu sein, die Lebenssituation und die kommunikativen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in medienpädagogischen Unterrichtsprozessen aufzugreifen, wie es der Orientierungsrahmen zur Medienerziehung (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1995) vorsieht. Der Stellenwert medienbezogener Tätigkeiten im Vergleich zu spiel- und bewegungsorientierten Freizeitaktivitäten geht aus einem Forschungsansatz zum Bewegungs- und Medienverhalten bei Kindern hervor (Podlich & Kleine, 2000). Studien der Medienwirkungsforschung beschreiben beispielhaft, wie Auswirkungen des

Sportmedienkonsums die Voraussetzungen des Schulsports beeinflussen können.

**2. Kenntnisse medienpädagogischer Rahmenrichtlinien für den Schulsport**

Die didaktisch-methodische Umsetzung medienpädagogischer Zielsetzungen im Schulsport bedingt die Kenntnis fächerübergreifender Prämissen und Prinzipien schulischer Medienpädagogik, die in den Beschlüssen der Bund-Länder-Kommission und der Kultusministerkonferenz formuliert sind. Wie eine Analyse der Lehrpläne für das Fach Sport zeigen konnte (Kap. 3.2), sind fachspezifische und fächerverbindende Lernformen der Medienpädagogik mit den curricularen Vorgaben des Schulsports zu vereinbaren.

Das **dritte Element** bilden die beiden Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz. Im Teilbereich *medienerzieherische Kompetenz* (Tab. 3.6) wurden Kenntnisse aufgelistet, welche die Planung und Gestaltung einer Lernsituation ermöglichen, in der Fachinhalte des Sports zur Vermittlung medienenerzieherischer Zielsetzungen herangezogen werden. Neben allgemeinen Kenntnissen über Grund- und Gesamtkonzeptionen schulischer Medienerziehung wurde auf das Wissen um fachspezifische Zielsetzungen und geeignete Fachinhalte verwiesen.

Tab. 3.7: Medienerzieherische Kompetenz im Sport

Medienerzieherische Kompetenz im Sport	
Kenntnisbereich	Fertigkeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Konzepten schulischer Medienerziehung</li> <li>• Kenntnis von Zielsetzungen einer Medienerziehung im Sport</li> <li>• Kenntnis medienenerzieherisch relevanter Fachinhalte des Sports</li> <li>• Kenntnis medienbeeinflusster Fachinhalte des Schulsports</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen und Gestalten medienenerzieherischer Unterrichtsprozesse im Sport</li> </ul>

Der Teilbereich *mediendidaktischer Kompetenz* enthält Kenntnisse für die Planung und Gestaltung mediendidaktisch unterstützter Lernprozesse im Schulsport (Tab. 3.8). Die aufgelisteten Wissensbestände umfassen mediendidaktische Konzepte und Forschungsergebnisse, Analyse- und Gestaltungskriterien von Unterrichtsmedien sowie Theorien zum Ablauf sportbezogener Lernprozesse.

Tab. 3.8: Mediendidaktische Kompetenz im Sport

Mediendidaktische Kompetenz im Sport	
Kenntnisbereich	Fertigkeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis von Analysekriterien für Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmedien im Sport</li> <li>• Kenntnis mediendidaktischer Konzepte und Forschungsergebnissen im Sport</li> <li>• Kenntnis lerntheoretischer Grundlagen des Medieneinsatzes im Sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen und Gestalten mediengestützter Lernprozesse im Sport</li> </ul>

Bezieht man die im Modell konstatierten Zusammenhänge (Kap. 2.3.3) in die sportspezifische Ausdifferenzierung der Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz ein, dann lassen sich aus den bisherigen Überlegungen **fünf Grundannahmen** ableiten:

1. Ein kompetenter Umgang mit Sportbeiträgen ist zugleich Grundlage und Zielsetzung medienerzieherischer Lernsituationen im Schulsport. Der Einsatz von Unterrichtsmedien im Sportunterricht bedingt Kenntnisse und Fertigkeiten in der Handhabung von Medien. Die Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz können daher als *Basisqualifikation* für die Planung und Gestaltung medienerzieherischer und mediendidaktischer Unterrichtsprozesse im Sport bezeichnet werden.
2. Die Medienentwicklung führt zu Veränderungen in Schule und Lebenswelt. Ergebnisse der empirischen Medienforschung belegen, dass Mediennutzung ein wichtiger Bestandteil der Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen geworden ist. Sportmedien haben einen festen Stellenwert im Mediennutzungsprofil der Heranwachsenden und prägen die Lernvoraussetzungen medienbezogener Unterrichtsprozesse im Schulsport. Bedingt durch Beschlüsse der Bildungsgremien und Lehrplanrevisionen wurden medienpädagogische Rahmenrichtlinien für den Schulsport formuliert. Ein medienbezogenes Grundlagenwissen zu diesen Bereichen ist neben sportbezogener Medienkompetenz die zweite Grundgröße im Modell medienpädagogischer Kompetenz und kann als *Voraussetzung* für Medienerziehung und Mediendidaktik im Schulsport bezeichnet werden.
3. Medienerziehung und Mediendidaktik werden in der Literatur als zwei aufeinander bezogene Teildisziplinen der Medienpädagogik beschrieben. Dementsprechend lassen sich die beiden Kernbereiche medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz auf der Ebene der Kenntnisse und Fertigkeiten voneinander abgrenzen, überschneiden sich jedoch in der Unterrichtspraxis.

Sie können daher als *Teilkompetenzen mit wechselseitigem Zusammenhang* bezeichnet werden.

4. Die Darstellung der Ergebnisse sportbezogener Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung hat gezeigt, dass der Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien von personenbezogenen Merkmalen (Geschlecht, Medieninteresse) bestimmt wird. Die konstatierten Zusammenhänge im Modell medienpädagogischer Kompetenz und die Ergebnisse der medienpädagogischen Forschungsprojekte an den Hochschulen (Blömeke, 2001, 2003; Hugger, 1997) weisen darauf hin, dass auch die Ebene der Kernbereiche von personenbezogenen Merkmalen (Geschlecht, Studienalter, Medienvorkenntnisse, Medienutzung) beeinflusst wird. Es ist daher anzunehmen, dass die *Basisgrößen* medienpädagogischer Kompetenz im Sport von den Merkmalen Geschlecht, Studienalter, Medieninteresse und -vorkenntnisse, Medien- und Sportmedienutzung beeinflusst werden. Als Einflussgrößen der didaktisch-methodisch ausgerichteten Kernbereiche kommen Merkmale wie Vorkenntnisse in der Planung und Gestaltung von Unterricht, das Interesse am Medienstudium und der Studiengang der Sportstudierenden in Frage.
5. Die fächerübergreifenden Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz konnten auf den Bereich des Sports übertragen und fachspezifisch ausdifferenziert werden. Es ist daher anzunehmen, dass in der Sportlehrerausbildung eine *Schulung medienpädagogischer Kompetenz* gelingen kann und die medienbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten einzelner Elemente und Teilbereiche gezielt geschult und verbessert werden können.



## 4 Empirische Untersuchungen

Intention dieser Arbeit ist es, die Vermittlung medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten in der Sportlehrerausbildung theoretisch und empirisch zu fundieren. Um dieses Untersuchungsziel zu erreichen, wurde im Theorieteil der Arbeit ein Modell entwickelt, das drei Elemente medienpädagogischer Kompetenz im Sport benennt und Beziehungen der Teilkompetenzen untereinander aufzeigt. Im empirischen Teil der Arbeit soll nun geklärt werden,

- welche Zusammenhänge zwischen den Elementen und Teilbereichen medienpädagogischer Kompetenz bestehen;
- welche personenbezogenen Größen die Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz beeinflussen;
- und mit welchen Veranstaltungsinhalten die Teilkompetenzen in der Sportlehrerausbildung geschult und verbessert werden können.

In diesem Kapitel werden zwei Studien dargestellt, die zur Klärung dieser Fragestellungen und zur Überprüfung der im Theorieteil formulierten Annahmen durchgeführt wurden. Im ersten Abschnitt (Kap. 4.1) werden die Grundannahmen zum Modell medienpädagogischer Kompetenz spezifiziert und in Forschungshypothesen überführt. Der Abschnitt 4.2 beschreibt die Forschungsansätze beider Studien und schildert das methodische Vorgehen. In den darauf folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zur Modellprüfung (Kap. 4.3.1) und die Ergebnisse der Interventionsstudie zur Kompetenzschulung (Kap. 4.3.2) beschrieben.

### 4.1 Forschungshypothesen

Die **ersten drei Grundannahmen** zum Modell medienpädagogischer Kompetenz im Sport beziehen sich auf Zusammenhänge der Teilkompetenzen untereinander. Sportbezogene Medienkompetenz wird als Basiskompetenz (Annahme 1) und medienbezogenes Grundlagenwissen als Voraussetzung (Annahme 2) für Medienerziehung und Mediendidaktik im Sport beschrieben. Die Kernbereiche mediendidaktische und medienerzieherische Kompetenz werden als zwei aufeinander bezogene Teilkompetenzen mit wechselseitigem Zusammenhang bezeichnet. Die inhaltlichen Überlegungen zum Kompetenzmodell gestatten eine präzise Hypothesenformulierung (Bortz, 1999, S. 118) und rechtfertigen die Formulierung von unspezifischen gerichteten Zusammenhangshypothesen:

1. Die Ausführungen zur sportbezogenen Medienkompetenz und den didaktisch-methodischen Kernbereichen Medienerziehung und Mediendidaktik im Sport weisen darauf hin, dass sich die Basisgröße und die Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz gegenseitig bedingen. Je kompetenter die Sportstudie-

renden mit Medien umgehen, desto besser sind ihre Voraussetzungen für Medienerziehung und Mediendidaktik im Sport. Zwischen sportbezogener Medienkompetenz und den beiden Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz besteht daher ein positiver Zusammenhang.

2. Bei der Planung und Gestaltung von Medienerziehung im Sport ist sportbezogene Medienkompetenz Grundlage und Zielsetzung zugleich. Die Basisgröße ist für den Kernbereich medienerzieherischer Kompetenz bedeutsamer als für die mediendidaktische Unterstützung von Lernprozessen im Sportunterricht. Der Zusammenhang sportbezogener Medienkompetenz mit dem Kernbereich Medienerziehung ist demnach stärker als der Zusammenhang sportbezogener Medienkompetenz mit dem Kernbereich Mediendidaktik.
3. Für die Gestaltung und den Einsatz von Unterrichtsmedien im Sport sind in erster Linie Kenntnisse und Fertigkeiten aktionaler Medienkompetenz bedeutsam. Der Zusammenhang mediendidaktischer Kompetenz mit der aktionalen Dimension sportbezogener Medienkompetenz ist demnach stärker als die Zusammenhänge mit den anderen Dimensionen.
4. Medienbezogenes Grundlagenwissen ist neben sportbezogener Medienkompetenz die zweite Basisgröße im Modell medienpädagogischer Kompetenz. Entsprechend dem Stellenwert sportbezogener Medienkompetenz besteht zwischen medienbezogenem Grundlagenwissen und den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz ein positiver Zusammenhang.
5. Die Kenntnisse und Fertigkeiten von Medienerziehung und Mediendidaktik im Sport bedingen sich gegenseitig. Zwischen beiden aufeinander bezogenen Kernbereichen medienerzieherischer und mediendidaktischer Kompetenz besteht demnach ein positiver Zusammenhang.

Die **vierte Grundannahme** zum Modell medienpädagogischer Kompetenz weist auf personenbezogene Merkmale hin, welche die Ausprägung der Teilkompetenzen beeinflussen können. Bisherige Forschungsergebnisse (Blömeke, 2000, 2003; Herzig, 1997) lassen nur bedingt Rückschlüsse auf Merkmalsgrößen zu, die das Niveau medienpädagogischer Kompetenz beeinflussen, weshalb zu dieser Grundannahme unspezifische und ungerichtete Unterschiedshypothesen formuliert werden:

6. Sportstudierende von Universitäten, an denen kein medienpädagogischer Studienschwerpunkt eingerichtet ist, unterscheiden sich in der Ausprägung der Elemente medienpädagogischer Kompetenz nicht.
7. Sportstudierende, die sich in Geschlecht, Studienalter, Medieninteresse, Medienvorkenntnissen, Medien- und Sportmediennutzung unterscheiden, erzielen in den Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz (sportbezogene Medienkompetenz, medienbezogenes Grundlagenwissen) unterschiedliche Werte.

8. Sportstudierende, die sich in ihren didaktisch-methodischen Vorkenntnissen, in ihrem Interesse am Medienstudium und im Studiengang unterscheiden, erzielen in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz (medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz) unterschiedliche Werte.

Die **fünfte Grundannahme** bezieht sich auf die Schulung und Verbesserung von Teilkompetenzen. Es ist davon auszugehen, dass mit speziellen Veranstaltungsinhalten Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz geschult und verbessert werden können. Hieraus lassen sich die folgenden ungerichteten Veränderungshypothesen ableiten:

9. Eine Interventionsmaßnahme zur Schulung und Verbesserung medienpädagogischer Kompetenz wirkt sich auf das Niveau der Kompetenzbestandteile aus. Die regelmäßige Teilnahme an einer entsprechenden Maßnahme verändert daher den Ausprägungsgrad der Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz.
10. Die gezielte Schulung einzelner Aspekte medienpädagogischer Kompetenz bedingt die Auswahl geeigneter Veranstaltungsinhalte. Beziehen sich die Inhalte der Intervention auf einzelne Dimensionen der sportbezogener Medienkompetenz, dann verändern sich bei regelmäßiger Teilnahme die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten.

## 4.2 Forschungsansatz und Untersuchungsmethoden

Zur Überprüfung der Forschungshypothesen sind in den Jahren 2001 und 2002 zwei getrennte Teilstudien durchgeführt worden. Eine schriftliche Befragung an den Universitäten Göttingen, Kassel und Frankfurt prüft die Zusammenhänge und Einflussgrößen der Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz. Die Schulung und Verbesserung einzelner Teilkompetenzen wurde in einer einjährigen Interventionsstudie an den Universitäten Kassel und Göttingen untersucht.

### 4.2.1 Modellprüfung

Vom Modell medienpädagogischer Kompetenz wurden drei Grundannahmen abgeleitet, die Beziehungen der Elemente und Teilkompetenzen untereinander beschreiben. Die Aussagen beziehen sich auf den Stellenwert der beiden Basisgrößen und den Zusammenhang der beiden Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz und konnten im vorherigen Abschnitt in insgesamt fünf gerichtete Zusammenhangshypothesen spezifiziert werden. Die vierte Grundannahme richtet das Augenmerk auf mögliche Einflussfaktoren, die den Ausprägungsgrad der Elemente medienpädagogischer Kompetenz bestimmen können. In den aus dieser Annahme abgeleiteten Unterschiedshypothesen wurde eine Auswahl möglicher Einflussgrößen vorgenommen. Differenziert wurde dabei zwischen sechs Merkmalen (Geschlecht, Studienalter, Medieninteresse und -vorkenntnisse, Me-

dien- und Sportmediennutzung), welche die Basisgrößen beeinflussen. Drei Merkmale wurden benannt (Vorkenntnisse Didaktik-Methodik, Studieninteresse, Studiengang), welche Einfluss auf die beiden Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz nehmen könnten (Abb. 4.1).

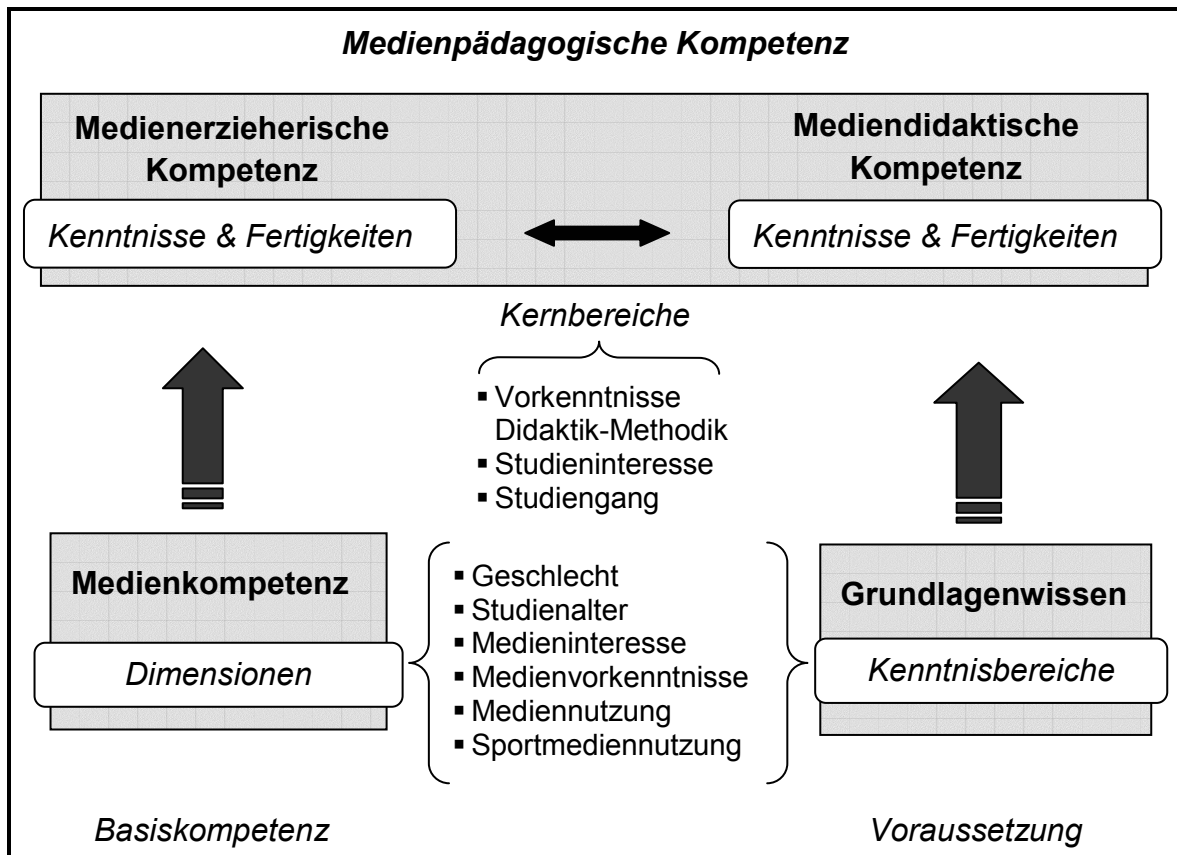


Abb. 4.1: Untersuchungsansatz der Fragebogenerhebung zur Modellprüfung

Der Untersuchungsansatz der ersten Teilstudie konzentriert sich auf die Überprüfung konstaterter Zusammenhänge einerseits und möglicher Prädiktoren der Elemente medienpädagogischer Kompetenz andererseits (Abb. 4.1). Zur Prüfung der Modellannahmen wurde eine schriftliche Befragung (N=147) mit Sportstudierenden an drei deutschen Universitäten durchgeführt. Die Konzeption des Fragebogens orientierte sich an den zuvor beschriebenen Forschungshypothesen und wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

#### 4.2.1.1 Erhebungsinstrumentarium

Für die schriftliche Befragung an den Universitäten Frankfurt, Göttingen und Kassel wurde ein Erhebungsinstrumentarium konzipiert, das sowohl Items zur Erfassung personenbezogener Angaben als auch Testfragen enthält, mit denen das Niveau medienpädagogischer Kompetenz erfasst werden kann. Im ersten Teil des

Fragebogens werden personenbezogene Merkmale erfragt, die Einfluss auf die Ausprägung einzelner Bestandteile medienpädagogischer Kompetenz nehmen können. Der zweite und dritte Teil des Fragebogens beinhaltet operationalisierte Items der Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz und testet deren Ausprägungsgrad. Die Testkonzeption orientiert sich an der Theorie zur Überprüfung komplexer Handlungskompetenzen (Weinert, 1999) und berücksichtigt bei der Operationalisierung der Items testtheoretische Kriterien (Lienert & Raatz, 1994).

Im Sommer 2001 wurde eine Testvorform konzipiert und in einer Voruntersuchung an der Universität Kassel erprobt. Nach der Codierung in SPSS erfolgte eine Prüfung auf hinreichende Streuung und Normalverteilung der Punktwerte. Auf der Grundlage der Prüfergebnisse wurden Änderungen bei einigen Aufgabenstellungen vorgenommen. Um die Schwierigkeit ausgewählter Testaufgaben zu erhöhen, wurden Zweifachwahl- durch Mehrfachwahl-Aufgaben ersetzt und einige Testitems als Kontrollfragen formuliert. Die Aufgabenrevisionen und sprachlichen Veränderungen mündeten dann in die Entwicklung der Testendform.

Nach der Klassifizierung von Lienert und Raatz (1994, S. 15) kann die Endform des Kompetenztests sowohl als Leistungs- als auch als Persönlichkeitstest bezeichnet werden. Im bisher nicht standardisierten Test werden zur Operationalisierung medienpädagogischer Kompetenz Testitems mit gebundener Aufgabenbeantwortung verwendet. Zum einen werden Zweifach- und Mehrfachwahl-Aufgaben (Lienert & Raatz, 1994, S. 18f) gestellt, bei denen die Probanden aus zwei oder vier Antwortmöglichkeiten diejenige kennzeichnen, die sie für richtig halten. Zum anderen werden Stufenantwort-Aufgaben verwendet. Hierbei handelt es sich um eine Mehrfachwahl-Aufgabe, mit der im Sinne eines Persönlichkeitstest die Gradprägung der abgefragten Teilfertigkeit erfasst wird.

Das Erhebungsinstrumentarium der Modellprüfung ist dem Anhang beigelegt. Dort ist ersichtlich, dass die Testitems der *analytischen Medienkompetenz* zwei- und vierstufige Antwortskalen haben. Zwei Teilfertigkeiten – das Verstehen von Fachtermini der Sportberichterstattung und das Unterscheiden medialer und authentischer Sportwirklichkeit – werden mit Testaufgaben überprüft, die richtig bzw. nicht richtig gelöst werden können (2-stufige Antwortskala). Um zu überprüfen, ob die Befragten die Fachtermini der Sportberichte verstehen können (Frage 18), werden im Erhebungsinstrumentarium Textpassagen aus Sportzeitschriften unterschiedlicher Sportarten zitiert. Anschließend wird gefragt, welche Fachbegriffe verstanden werden und welche nicht. Die unterschiedlichen Merkmale von medialer und authentischer Sportwirklichkeit werden im Erhebungsinstrumentarium über Aussagen zum Verhältnis von Sportberichterstattung im Fernsehen und Sportrealität erfasst (Frage 19), wobei die Befragten unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige Aussage erkennen sollen. Die Antwortskala der Items zur Überprüfung der Fertigkeiten einer sportbezogener Medienanalyse dagegen ist vierfach gestuft

(Frage 17). Hier schätzen die Befragten ein, ob die vorgegebenen Aussagen zu medienanalytischen Fertigkeiten für sie zutreffen oder nicht.

Bei den Teilfertigkeiten *aktionaler Medienkompetenz* werden ausschließlich Testfragen mit vierfach gestufter Antwortskala verwendet. Die Items zur Bedienungssicherheit ausgewählter Medien (Frage 13) beziehen sich auf den Umgang mit 11 unterschiedlichen Hard- und Softwarekomponenten, wobei sowohl herkömmliche Medien (Fotoapparat, Diaprojektor) als auch audio-visuelle (Videorecorder, Videokamera) und digitale Medien (Hard- und Software zur Text-, Bild- und Tonbearbeitung) erfasst werden. Die zweite Teilfertigkeit der aktionalen Medienkompetenz – das Gestalten und Verbreiten von Medien – wird im Erhebungsinstrumentarium anhand von Häufigkeitsangaben überprüft (Frage 12). Mit insgesamt 10 Items wird getestet, wie oft unterschiedliche Medienkategorien (Overheadfolie, Videoaufzeichnungen, Internetseite) bereits selbst hergestellt oder bearbeitet wurden.

Auch die beiden Teilfertigkeiten der *emotional-affektiven Dimension* sportbezogener Medienkompetenz wurden in vierstufige Testitems operationalisiert. Um festzustellen, ob die Befragten mediensportbedingte Gefühlszustände wahrnehmen und verarbeiten können (Frage 20), wurden vier Aussagen zu einem sportlichen Ereignis vorgegeben, das im Fernsehen live übertragen wird. Mit ihrer Antwort schätzen die Untersuchungsteilnehmer ein, ob die Aussagen für sie zutreffen oder nicht. Bei den Testfragen zur zweiten Teilfertigkeit – dem Wahrnehmen medien-sportbedingter Verhaltensorientierungen – handelt es sich um Aussagen über Wirkungszusammenhänge, die aus Forschungsergebnissen abgeleitet sind (Frage 24). Hier schätzen die Befragten ein, ob ihnen die genannten Auswirkungen von Sportbeiträgen bekannt sind oder nicht.

Die Testitems der *strukturellen Medienkompetenz* haben sowohl zwei- als auch vierstufige Antwortskalen. Zur Überprüfung der ersten Teilfertigkeit werden den Befragten Aussagen über die Vernetzung von Sport mit Medien und Wirtschaft vorgegeben (Frage 25). In den Antworten schätzen die Untersuchungsteilnehmer ein, ob ihnen die genannten Zusammenhänge bekannt sind oder nicht. Das Niveau der weiteren Teilfertigkeiten – das Wahrnehmen von Bedingungsfaktoren bei der Sportmedienproduktion sowie das Wahrnehmen mediensportspezifischer Entwicklungen – wird mit Hilfe von Testaufgaben erfasst, die richtig bzw. nicht richtig gelöst werden können. Um zu überprüfen, ob den Untersuchungsteilnehmern Einflussfaktoren der Sportmedienproduktion bekannt sind, werden am Beispiel eines Zeitungsartikels relevante Bedingungsgrößen vorgegeben, die in der Antwort der entsprechenden Ebene des Mediensystems zugeordnet werden (Frage 22). Die Testaufgabe zur Wahrnehmung mediensportspezifischer Entwicklungstendenzen enthält Aussagen zu Entwicklungen des Fernsehsports (Frage 23). Mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten können die Aussagen richtig bzw. falsch vervollständigt werden.

Das Benennen individueller Motive, die der Sportmediennutzung zugrunde liegen, ist eine Teilfertigkeit *individuell-normativer Medienkompetenz*. Da sich die Erfas-

sung individuelle Motive einer Operationalisierung in Testaufgaben mit eindeutiger Schlüsselrichtung entzieht, wird auf eine quantifizierende Bewertung dieser Teilfertigkeit verzichtet. Die Mehrfachwahl-Aufgaben des Fragebogens, mit denen persönliche Nutzungsmotive in Abhängigkeit der Medienart erfasst werden (Frage 14), können daher lediglich für personenübergreifende Auswertungsschritte (Kategorienbildung, Analyse medienpezifischer Motivgruppen) genutzt werden und gehen demzufolge weder in die anschließende Aufgaben- und Kriterienanalyse (Kap. 4.2.1.2) noch in die Indexbildung medienpädagogischer Kompetenz (Kap. 4.3.1.2) ein. Ob die Untersuchungsteilnehmer Sportbeiträge in den Medien nach Abwägung individueller Selektionskriterien gezielt nutzen, wird im Erhebungsinstrumentarium mit Hilfe vorgegebener Aussagen zur Mediennutzungsweise überprüft (Frage 16). Mit ihrer Antwort schätzen die Befragten ein, wie oft sie Sportbeiträge in der beschriebenen Art und Weise nutzen. Ebenfalls über vorgegebene Aussagen wird die Fertigkeit einer verantwortungsbewussten Gestaltung und Verbreitung sportbezogener Medien getestet (Frage 21). Hier schätzen die Befragten ein, ob die gerichtet formulierten Aussagen zur Gestaltung und Publikation eines Zeitungsartikels über Doping im Sport für sie zutreffen oder nicht.

Die zweite Basisgröße medienpädagogischer Kompetenz – das *medienbezogene Grundlagenwissen* – unterteilt sich in zwei Kenntnisbereiche. Der erste Fragebereich befasst sich mit Forschungsergebnissen, welche die Nutzungsweise von (Sport)Medien und medienbezogene Entwicklungstendenzen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beschreiben. Zur Operationalisierung werden Aussagen über Mediennutzungsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen (Frage 28.1 und Frage 28.2) und Aussagen zu Ergebnissen der sportbezogenen Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung (Frage 26) herangezogen. Um den Kenntnisstand der Studierenden zu den medienpädagogischen Rahmenrichtlinien des Schulsports zu testen, werden Aussagen zu Richtlinien und Rahmenbedingungen (Frage 28.3 und 28.4; Frage 27) formuliert. Mit ihrer Antwort schätzen die Befragten ein, inwiefern die gerichteten Items für sie zutreffen (Frage 27) oder sie haben die Aufgabe, die vorgegebenen Aussagen richtig zu vervollständigen (Frage 28).

Die beiden *Kernbereiche* medienpädagogischer Kompetenz werden mit Hilfe von Stufenantwort-Aufgaben getestet. Im Fragebereich schulischer Medienerziehung werden über gerichtet formulierte Aussagen sowohl Kenntnisse über curriculare Rahmenbedingungen als auch Fertigkeiten zur Planung und Gestaltung medien-erzieherischen Unterrichts überprüft (Frage 27). Im Kernbereich Mediendidaktik werden Kenntnisse mediendidaktischer Forschungsergebnisse (Frage 26) und Fertigkeiten der Gestaltung und des Einsatzes von Unterrichtsmedien im Fach Sport abgefragt (Frage 27). Mit ihrer Antwort stufen die Befragten jeweils ein, inwiefern die vorgegebenen Aussagen für sie zutreffen.

Das derart konzipierte Testinstrumentarium umfasst insgesamt 105 zu bearbeitende Aufgaben. Die generelle Testanweisung erfolgte vor Beginn der Testdurch-

führung und ist in Form einer schriftlichen Instruktionsanweisung jedem Test vorgelegt. Im November 2001 wurde der Fragebogen an den Universitäten Frankfurt, Göttingen und Kassel im Rahmen ausgewählter Lehrveranstaltungen an die Sportstudierenden ausgegeben. Mit der Auswahl der Veranstaltungen sollte gewährleistet werden, dass in der Stichprobe Studierende aller Fachsemester vertreten sind. Insgesamt wurden an allen drei Universitäten 240 Fragebögen mit der Bitte ausgegeben, diese bis zum nächsten Veranstaltungstermin auszufüllen. Bis Dezember 2001 wurden 155 Fragebögen zurückgegeben, was einer Rücklaufquote von 65% entspricht.

Die ausgefüllten Bögen wurden anschließend in SPSS 10.0 codiert. Die Testdurchführung ermöglichte es den Probanden, in der Testzeit alle Aufgaben zu lösen, so dass der höchstmögliche Punktwert nur um die Anzahl der Fehllösungen und Auslassungen vermindert ist. Aus diesem Grund wurden Auslassungen der Zwei- und Mehrfachwahl-Aufgaben als nicht richtig gelöst codiert. Stufenantwort-Aufgaben, die nicht beantwortet wurden, gehen als fehlende Werte nicht in die Berechnungen ein. Bei der Codierung der Fertigkeiten zur zielgerichteten Nutzung von Sportbeiträgen (Frage 16) werden die Items nur dann mit Werten codiert, wenn das entsprechende Medium vom Befragten auch genutzt wird (Frage 15).

#### **4.2.1.2 Aufgaben- und Kriterienanalyse**

Ist eine Kreuzvalidierung mit einem Außenkriterium nicht vorgesehen und ergeben sich die Testaufgaben aus curricularen Anforderungen, dann können nach Lienert und Raatz (1994, S. 145) bei informellen Tests Aufgabenanalyse und Analyse der Gütekriterien an ein und derselben Stichprobe durchgeführt werden. Bei dem zuvor beschriebenen Instrumentarium (Kap. 4.2.1.1) handelt es sich nicht um ein standardisiertes Testverfahren zur Entwicklung von Normwerten medienpädagogischer Kompetenz. Die Inhalte der Testaufgaben beziehen sich auf ein Modell medienpädagogischer Kompetenz, das zur theoretischen und empirischen Fundierung der Kompetenzschulung in der Sportlehrerausbildung entwickelt wurde. Aufgabenanalyse und die Prüfung der Testgütekriterien werden daher am Datensatz einer Stichprobe diskutiert.

##### *Aufgabenanalyse und -selektion*

Die Ermittlung des Schwierigkeitsindex hängt wesentlich von der Zeitbegrenzung bei der Testdurchführung ab. Beim Ausfüllen des Fragebogens wurde keine Testzeit vorgegeben, sodass sich der höchstmögliche Testrohwert nur um die Anzahl der Fehllösungen und Auslassungen vermindert. Nach Lienert und Bortz (1994, S. 74) kann in diesem Fall die Formel für den Schwierigkeitsindex von Niveautestaufgaben verwendet werden. Sie entspricht dem arithmetischen Mittel der einzel-



nen Aufgabenpunktwerte und vernachlässigt einen Zufallseinfluss bei der Aufgabenbeantwortung. Die Testkonzeption mit unterschiedlichen Aufgabentypen bedingt eine getrennte Analyse der Testaufgaben mit zwei- bzw. vierstufiger Antwortskala, da die Spannweiten der Schwierigkeitsindices unterschiedlich sind.

Der Trennschärfekoeffizient einer Testaufgabe ist definiert als Korrelation des Aufgabenpunktwertes mit dem Testrohwert eines jeden Probanden der Analysenstichprobe (Lienert & Raatz, 1994, S. 78). Um die Aufgabenkennwerte beider Aufgabentypen vergleichen zu können, gehen in den Datensatz der Analysestichprobe nur diejenigen Probanden ein ( $N=187$ ), die alle Stufenantwort-Aufgaben bearbeitet haben. Bei vollständiger Aufgabendarbietung kann dann der Zusammenhang der alternativ gestuften Testaufgaben mit dem Testrohwert nach der Methode der punktbiserialen Korrelation berechnet werden (ebd., S. 79). Bei den vierfach gestuften Aufgabentypen wird die Methode der Rangkorrelation verwendet.

Die Selektion der Testaufgaben erfolgt anhand der Indices für Schwierigkeit und Trennschärfe. Für die unterschiedlichen Aufgabentypen werden in einem ersten Analyseschritt die Indexwerte für jedes Testitem berechnet und in ein Koordinatensystem übertragen. Anschließend erfolgt nach der Methode der rationalen Selektion (Lienert & Raatz, 1994, S. 128) eine zweckmäßige Auswahl der Testaufgaben (Abb. 4.2 und Abb. 4.3). Aufgaben mit negativer Trennschärfe werden von den weiteren Auswertungsschritten ausgeschlossen. Um eine hyperbolische Beziehung der beiden Indexwerte zu erreichen, werden Items mittlerer Schwierigkeit mit sehr niedriger Trennschärfe (Trennschärfekoeffizient  $<0,1$ ) ausselektiert.

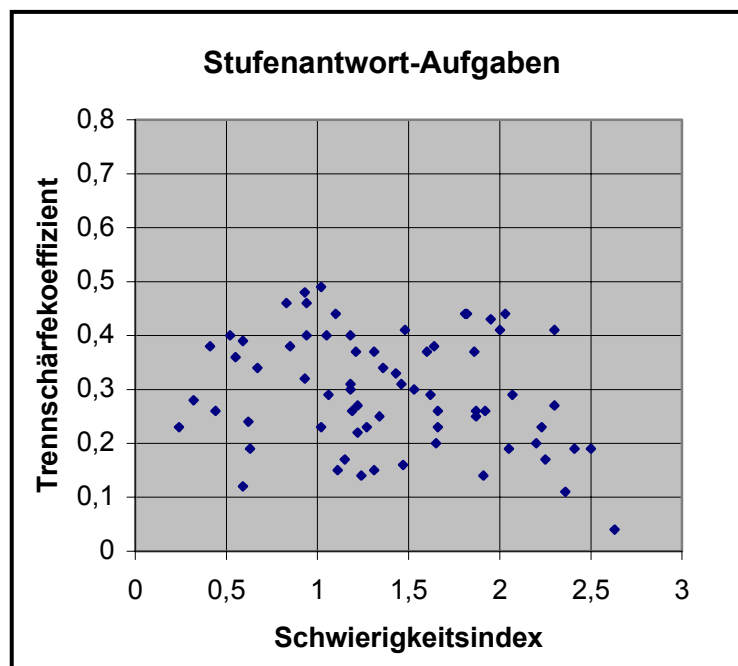


Abb. 4.2: Trennschärfe und Schwierigkeit der Stufenantwort-Aufgaben nach der Aufgabenselektion

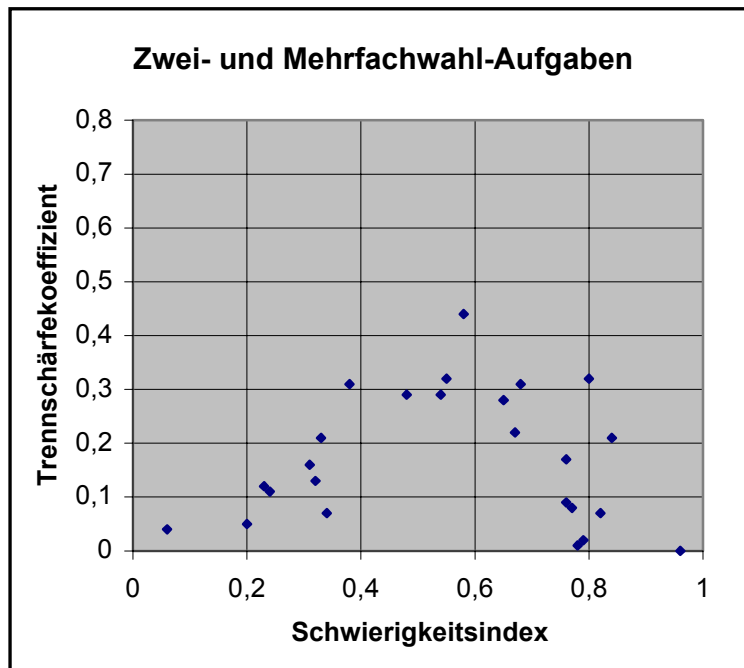


Abb. 4.3: Trennschärfe und Schwierigkeit der Zwei- und Mehrfachwahl-Aufgaben nach der Aufgabenselektion

Die beiden Abbildungen 4.2 und 4.3 zeigen die annähernd hyperbolische Beziehung zwischen Schwierigkeitsindex und Trennschärfeffizient bei den Testaufgaben mit zwei- und vierstufiger Antwortskala, wobei die Schwierigkeit der Aufgaben mit zunehmendem Ordinatenwert abnimmt. Die Darstellungen verdeutlichen eine insgesamt zufriedenstellende Streuung leichter und schwieriger Testaufgaben bei beiden Aufgabentypen. Während bei den Stufenantwort-Aufgaben mehr Items mit höherer Trennschärfe vertreten sind, erfüllen die Items der alternativ gestuften Testaufgaben die hyperbolische Beziehung zwischen den Aufgabenkennwerten besser. Insgesamt gehen nach der Selektion noch 95 Aufgaben der Testendform in die weiteren Auswertungsschritte ein.

#### *Diskussion der Testgütekriterien*

Bei der Objektivität eines Tests unterscheiden Lienert und Raatz (1994, S. 7f.) verschiedene Aspekte. Die *Durchführungsobjektivität* beschreibt die Unabhängigkeit der Testergebnisse von zufälligen oder systematischen Verhaltensvariationen des Untersuchers während der Testdurchführung, die Ergebnisse der Probanden beeinflussen können. Um die Durchführungsobjektivität zu maximieren, empfehlen die Autoren, die soziale Interaktion zwischen Untersucher und Probanden auf ein Minimum zu reduzieren. In dem hier diskutierten Testverfahren wurde dies erreicht, indem die Testinstruktionen für die Probanden in schriftlicher Form dem Erhebungsbogen vorangestellt wurden. Die *Auswertungsobjektivität* dagegen betrifft die numerische Auswertung der registrierten Testdaten. Lienert und Raatz (1994, S. 8) weisen darauf hin, dass diese bei schriftlichen Befragungen mit festgelegter

Schlüsselrichtung der Aufgabenbeantwortung praktisch vollkommen verwirklicht ist. Insbesondere bei Leistungstests, in denen der Proband diejenige Antwort anzukreuzen hat, die ihm richtig oder zutreffend erscheint, ist eine hohe Auswertungsobjektivität gegeben. Im vorliegenden Fall können die Untersuchungsteilnehmer bei den Zwei- und Mehrfachwahl-Aufgaben zwischen vorgegebenen Antworten wählen. Die richtige Lösung der Aufgabenstellungen leitet sich aus Forschungsergebnissen der empirischen Medienforschung ab. Auch die Stufenantwort-Aufgaben sind derart formuliert, dass die Schlüsselrichtung der vierstufigen Antwortskala eindeutig festgelegt ist. Somit kann dem Testinstrumentarium insgesamt eine hohe Auswertungs- und Durchführungsobjektivität zugesprochen werden.

Der *Reliabilitätskoeffizient* eines Tests gibt an, mit welcher Genauigkeit das Instrumentarium ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst. Er gibt Auskunft darüber, inwiefern unter gleichen Bedingungen erhobene Messwerte derselben Versuchsperson übereinstimmen und gilt als Maß für die Reproduzierbarkeit des Testergebnisses (Lienert & Raatz, 1994, S. 9). Zur Ermittlung dieses Testgütekriteriums stehen mehrere experimentelle und statistische Verfahren zur Verfügung. Die Methode der Konsistenzanalyse (Lienert & Raatz, 1994, S. 191f) greift das Prinzip der Halbierungsmethoden auf und geht davon aus, dass ein Test in ebenso viele Teile untergliedert werden kann, wie Aufgaben vorhanden sind. Bei dieser Analysetechnik wird der Test mit einer Stichprobe einmalig durchgeführt. Anschließend wird aus den Indices für Trennschärfe und Schwierigkeit ein Schätzwert für die Reliabilität berechnet. Die innere Konsistenz kann als instrumentelle Reliabilität bezeichnet werden und kennzeichnet die Leistungsfähigkeit des Messinstrumentariums. Im Unterschied zur Halbierungsmethode kann die Konsistenzanalyse auf den Daten der Aufgabenanalyse aufbauen und bedarf nicht unbedingt einer speziellen Testdarbietung.

Vor der Aufgabenselektion ergibt sich aus den Kennwerten der Stufenantwort-Aufgaben (77 Items) ein Reliabilitätskoeffizient  $\alpha=0,876$ . Nach der Aufgabenanalyse (70 Items) verbessert sich dieser Wert auf  $\alpha=0,888$ . Aus den Kennwerten der Zwei- und Mehrfachwahl-Aufgaben (28 Items) wird zunächst ein Schätzwert von  $\alpha=0,570$  errechnet. Nach der Selektion (25 Items) verbessert sich dieser Wert auf  $\alpha=0,606$ . Insgesamt betrachtet konnte durch die Auswahl geeigneter Testaufgaben der Reliabilitätskoeffizient des Testinstrumentariums von  $\alpha=0,794$  auf  $\alpha=0,813$  verbessert werden. Bereits beim Vergleich der Aufgabenkennwerte (s.o.) ist aufgefallen, dass die Stufenantwort-Aufgaben hohe Trennschärfekoeffizienten aufweisen und somit geeignet sind, „gute“ von „schlechten“ Probanden zu unterscheiden. Auch bei der Reliabilitätsprüfung erweist sich dieser Aufgabentyp als leistungsstarker Bestandteil des Messinstrumentariums, was im hohen Konsistenzkoeffizienten zum Ausdruck kommt. Die etwas niedrigere Reliabilität der alternativ gestuften Testaufgaben ist unter Umständen darauf zurückzuführen, dass das Instrumentarium mehr leichte (Schwierigkeitsindex  $>0,5$ ) als schwere Zwei- und Mehrfachwahlaufgaben enthält.

### 4.2.2 Kompetenzschulung

In einer Interventionsstudie wurde überprüft, ob mit unterschiedlich konzipierten Veranstaltungen Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz gezielt geschult und verbessert werden können. Die Planung zweier Seminarveranstaltungen orientierte sich am Handlungsmodell lehrtheoretischer Didaktik (Schulz, 1991, 1996) und berücksichtigt die folgenden Aspekte:

1. In der *Perspektivenplanung* wurde der Seminarverlauf beider Veranstaltungen in einzelne Unterrichtseinheiten untergliedert (Tab 4.1). Jedem Element medienpädagogischer Kompetenz wurde ein Seminarabschnitt zugeordnet, der sich mit Schulung und Verbesserung der entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten befasst. Als abschließende Unterrichtseinheit wurde ein Arbeitsauftrag konzipiert, in dem die zuvor geschulten Kompetenzen anzuwenden waren.
2. In der *Umrissplanung* wurden die Zielsetzungen und Vermittlungsvariablen (Methoden, Medien) für die einzelnen Unterrichtseinheiten festgelegt. Hierbei wurde der Zusammenhang von Intentionen und Themenstellungen berücksichtigt, die nach der Ansicht von Schulz (1991, S. 34) erst in ihrer Verknüpfung eine vollständige Zielvorstellung ergeben. Um die gezielte Schulung einzelner Kompetenzbereiche überprüfen zu können, wurden zwei Seminarkonzeptionen entworfen, die in der Unterrichtseinheit zur Medienkompetenz unterschiedliche Zielsetzungen haben. Eine Konzeption zielt auf die Schulung struktureller Medienkompetenz, die zweite thematisiert Inhalte und Aufgabenstellungen zur Schulung emotional-affektiver Medienkompetenz (Tab. 4.1).
3. Als Lernvoraussetzung (*Ausgangslage*) der Sportstudierenden wurde von einem Kompetenzniveau ausgegangen, das nach Abschluss einer Hochschulreifeprüfung erwartet werden kann. Grundkenntnisse und -fertigkeiten der Medienkompetenz wurden bei den Seminarteilnehmern vorausgesetzt, wohingegen die Schulung der didaktisch-methodisch ausgerichteten Kernbereiche und des Grundlagenwissens auf keine Vorkenntnisse zurückgreift. In den Seminarverlauf wurden eine Eingangs- und eine Abschlussbefragung eingeplant, die der Lehrperson differenziertere Informationen über Ausgangslage und Erfolgskontrolle liefern und eine Überprüfung der Forschungshypothesen ermöglichen.
4. Die didaktische Planung von Unterricht wird nach Schulz (1991, S. 32) durch *institutionelle Bedingungen* determiniert, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder beeinträchtigen können. Die Seminarplanung wurde daher mit Richtlinien der universitären Lehrerausbildung abgestimmt und es wurden die räumlich-materiellen Rahmenbedingungen für eine aktive Medienarbeit an den jeweiligen Sportinstituten berücksichtigt.

Tab. 4.1: Unterrichtseinheiten der Seminarkonzeptionen

Seminarkonzeption A	Seminarkonzeption B
Grundlagenwissen	Grundlagenwissen
Kernbereiche	Kernbereiche
strukturelle Medienkompetenz	emotional-affektive Medienkompetenz
Arbeitsauftrag & Ergebnispräsentation	Arbeitsauftrag & Ergebnispräsentation

Die didaktisch relevanten Aspekte der Umrissplanung, die für das Verständnis der einzelnen Unterrichtseinheiten (Tab. 4.1) von Bedeutung sind, werden nachfolgend kurz erläutert:

Der einführende Themenblock zum medienbezogenen *Grundlagenwissen* zeigt zunächst die Rahmenrichtlinien einer Medienpädagogik im Schulsport auf. Die Positionspapiere der Konferenz der Kultusminister der Länder (1995) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995) zur Medienpädagogik in der Schule werden in einem mediendidaktisch gestützten Lehrervortrag präsentiert, um den fächerübergreifenden Charakter und didaktisch-methodische Prämissen schulischer Medienpädagogik aufzuzeigen. Anschließend dienen Auszüge aus den Fachlehrplänen (Hessisches Kultusministerium, 1995a, 2003) als Textgrundlage für eine Partnerarbeit, bei der curriculare Anknüpfungspunkte für medienpädagogische Aufgabenstellungen im Schulsport herausgearbeitet und präsentiert werden. Die zweite Seminarsitzung des einführenden Themenblocks befasst sich mit ausgewählten Studien (Gerhards & Klingler, 1998; Feierabend & Klingler, 2000; Podlich & Kleine, 2000; Friedrich, 1996) die Aussagen zur Nutzungs- und Wirkungsweise sportbezogener Medienbeiträge bei Kindern und Jugendlichen zulassen.

Bei der Schulung der *Kernbereiche* werden in einem Lehrervortrag die Zielsetzungen und Gegenstandsbereiche von Medienerziehung und Mediendidaktik zunächst fächerübergreifend beschrieben. Bei den Ausführungen zum mediendidaktischen Teilbereich wird fachspezifisch auf didaktische Funktionen (Haimerl & Scheid, 1994) und Analyse Kriterien von Unterrichtsmedien im Sport (Mikuszeit & Szudra, 1993) eingegangen sowie auf das Spektrum sportspezifischer Forschungsergebnisse hingewiesen. Der Vortrag zeigt die unterschiedlichen Zielvorgaben beider Teilbereiche auf und geht auf mögliche Überschneidungen von Medienerziehung und Mediendidaktik am Beispiel des Schulsports ein. In einer weiteren Seminarsitzung werden die Merkmale medienerzieherischer Grundpositionen zunächst in textgebundener Kleingruppenarbeit herausgearbeitet (Tulodziecki, 1992a) und anschließend von den Seminarteilnehmern in einer simulierten Lehrerkonferenz vertreten. Wie die handlungstheoretische Grundposition in Gesamtkonzepten schulischer Medienerziehung umgesetzt werden kann, wird abschlie-

ßend an den Länderkonzepten aus Bayern (Bayrisches Staatsministerium, 1996) und Sachsen-Anhalt (Bartsch, 1998) aufgezeigt.

Im Seminarabschnitt zur *Medienkompetenz* konzentrieren sich die Konzeptionen auf verschiedene Aspekte:

1. Eine Konzeption legt ihren Schwerpunkt auf Inhalte und Aufgabenstellungen, mit denen die Kenntnisse und Fertigkeiten *struktureller Medienkompetenz* geschult werden können. Hier werden Medienbeiträge, Texte und Studien zur Vernetzung von Sport-, Medien- und Wirtschaftssystem (Lynette, Mathur & Rangan, 1997; Brinkmann, 2000) thematisiert, mediensportspezifische Entwicklungslinien aufgezeigt (Amsnick, 1997; Digel & Burk, 1999) und diese mit Entwicklungen des Sports verglichen. Abschließend wird ein Modell zum Systemkontext des Sportjournalismus (Loosen, 2001) vorgestellt, das Einflussfaktoren der Sportmedienproduktion unterschiedlichen Systemebenen zuordnet.
2. Die zweite Konzeption konzentriert sich auf die Schulung *emotional-affektiver Medienkompetenz*. Anhand einer audio-visuellen Zusammenstellung sportlicher Höhepunkte werden medienspezifische Gestaltungstechniken herausgearbeitet, die eine emotional-affektive Einbindung der Fernsehzuschauer unterstützen. In Texten und Studien sportbezogener Medienforschung wird anschließend aufgezeigt, welche Wirkungen von Sportbeiträgen in den Medien ausgehen können. Es werden Untersuchungen herangezogen, die den Einfluss des Kommentars auf die Beurteilung von Mannschaftsleistungen (Danneboom, 1988), die Auswirkungen einer Fernsehserie auf das aktive Sporttreiben (Friedrich, 1996) und den Zusammenhang von Sportmediennutzung und Einstellung zu einer Regelwidrigkeit im Sport (Schaber-Müllender, 1988) beschreiben.

Ohne thematische Schwerpunktsetzung werden mit beiden Konzeptionen die Kenntnisse und Fertigkeiten der *analytischen und aktionalen Medienkompetenz* geschult. Im Laufe des Seminars sind die Studierenden aufgefordert, thematisch geeignete Sportbeiträge aus Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen und Internet zu sammeln. Diese werden dann in der Seminargruppe präsentiert und als Grundlage für themenbezogene Medienanalysen verwendet. Mit derartigen medien- und handlungsorientierten Aufgabenstellungen sollen die analytischen und aktionalen Aspekte der Medienkompetenz im Handlungsvollzug geschult werden.

Nach den Unterrichtseinheiten zu den drei Elementen medienpädagogischer Kompetenz, deren didaktisch-methodische Aspekte in Tabelle 4.2 noch einmal übersichtsartig zusammengestellt sind, wird zum Abschluss des Seminars ein umfassender *Arbeitsauftrag* erteilt, in den die bisher geschulten Kenntnisse und Fertigkeiten einfließen. In Kleingruppen wird zunächst eine fächerverbindende Lernform oder ein fächerübergreifendes Projekt zur Schulung von Medienkompetenz im Sport entworfen. Abschließend werden die Arbeitsergebnisse in der Seminargruppe präsentiert und in Unterrichtsgesprächen reflektiert. Die Darstellung der

Unterrichtsentwürfe soll mediendidaktisch gestützt sein und didaktisch-methodisch relevante Aspekte der Unterrichtsplanung (Zielsetzungen, Inhalte, Methoden, beteiligte Fächer) aufzeigen.

Tab. 4.2: Didaktisch-methodische Aspekte der lehrerzentrierten Unterrichtseinheiten

Zielsetzungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse &amp; Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz</li> </ul>
Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienpädagogische und sportspezifische Literatur</li> <li>• Studien sportbezogener Medienforschung</li> <li>• Sportbeiträge in den Medien</li> <li>• handlungs- und medienorientierte Aufgabestellungen</li> </ul>
Methoden
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrervortrag</li> <li>• Textgebundene Partner- oder Gruppenarbeit mit Ergebnispräsentation</li> <li>• Unterrichtsgespräch</li> <li>• Rollenspiel</li> </ul>
Lehrmedien
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folien (overhead, power-point)</li> <li>• Tafel</li> <li>• Arbeitsblätter</li> </ul>

Die beiden derart konzipierten Seminarveranstaltungen wurden im Wintersemester 2001/02 und im Sommersemester 2002 an zwei verschiedenen Universitäten durchgeführt. Am Sportinstitut der Universität Göttingen wurde die Seminarkonzeption A (Abb. 4.4) als Vertiefungsveranstaltung im Theoriebereich „Sport und Gesellschaft“ angeboten. Die zweite Seminarkonzeption B fand am Sportinstitut der Universität Kassel statt und war dem Theoriefeld „Sportsoziologie“ zugeordnet. Alle Seminarsitzungen wurden vom Verfasser dieser Arbeit geplant und durchgeführt, wobei sich der abschließende Arbeitsauftrag aus Kleingruppenarbeit und Präsentation der Arbeitsergebnisse zusammensetzte.

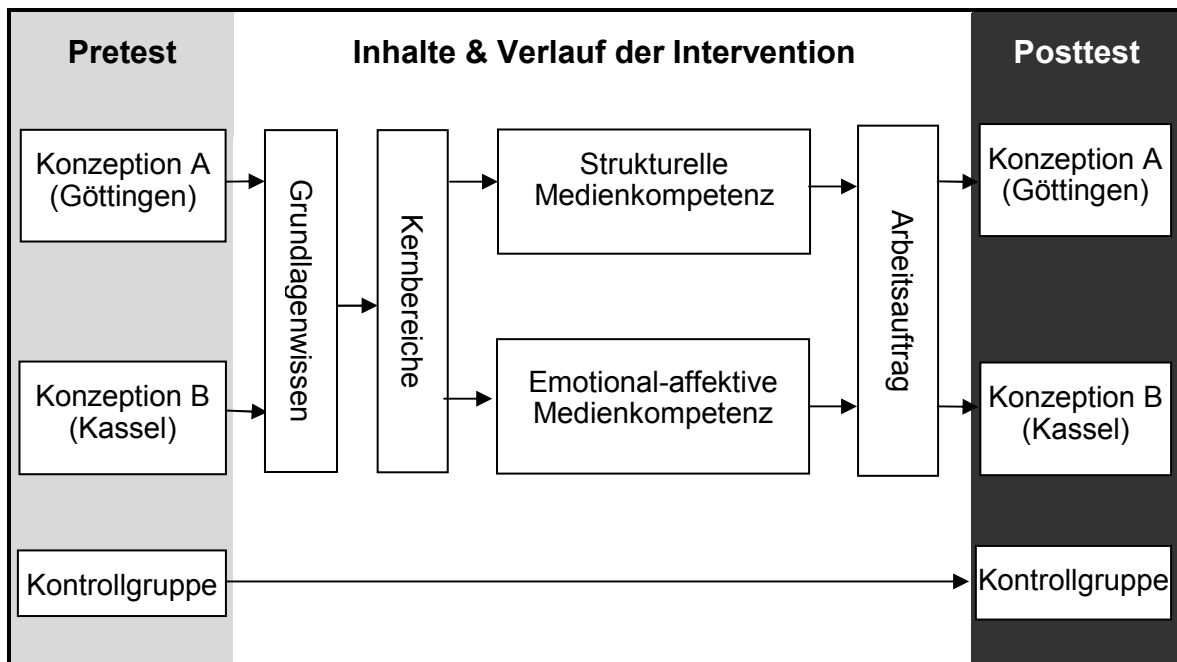


Abb. 4.4: Untersuchungsanlage der Teilstudie zur Schulung medienpädagogischer Kompetenz

In welchem Ausmaß sich die Bestandteile medienpädagogischer Kompetenz durch die gezielte Intervention verbessern, wurde mittels Pre- und Posttest überprüft (Abb. 4.4). Jeweils zu Beginn des Semesters wurde im Rahmen einer Seminarsitzung eine schriftliche Befragung durchgeführt, in der allgemeine Angaben zur Person erfasst sowie die Ausprägung der einzelnen Teilkompetenzen getestet wurden. Als Erhebungsinstrumentarium diente der Fragebogen der ersten Teilstudie, dessen Testgütekriterien bereits beschrieben wurden (Kap. 4.2.1.2). In der abschließenden Seminarsitzung wurde ein verkürztes Instrumentarium als Posttest eingesetzt, das die Items zur Erfassung allgemeiner Angaben zur Person nicht beinhaltet. Die Kontrollgruppe der Interventionsstudie setzt sich aus Sportstudierenden der Universitäten Kassel und Göttingen zusammen, die zum Zeitpunkt der Befragung an keinem medienbezogenen Seminar teilnehmen. Zwischen Pre- und Posttest lag bei den Studierenden der Kontrollgruppe ein Zeitraum von 6-8 Wochen.



## 4.3 Untersuchungsergebnisse

### 4.3.1 Modellprüfung

#### 4.3.1.1 Stichprobenmerkmale

Die Stichprobe der Fragebogenerhebung zur Modellprüfung setzt sich aus 147 Sportstudierenden der Universitäten Frankfurt, Göttingen und Kassel zusammen (Abb. 4.5). Etwas mehr als die Hälfte (53,7%) der Untersuchungsteilnehmer (n=79) studiert an der Universität in Kassel. Die zweite Hälfte der Studierenden verteilt sich auf zwei annähernd gleich große Gruppen der Universitäten Frankfurt (n=37) und Göttingen (n=31).

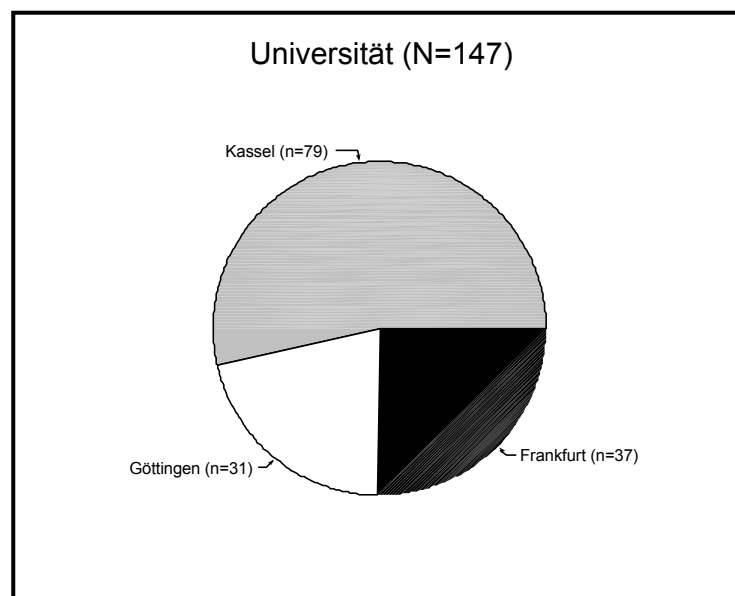


Abb. 4.5: Verteilung der Stichprobe nach Universitäten

An der medien-spezifischen Befragung nahmen mehr Frauen als Männer teil. Die Aufteilung der Stichprobe nach Geschlechtern ist in Abbildung 4.6 veranschaulicht. Am Kreisdiagramm wird ersichtlich, dass die 82 Sportstudentinnen mehr als die Hälfte der Gesamtstichprobe (55,8%) bilden.

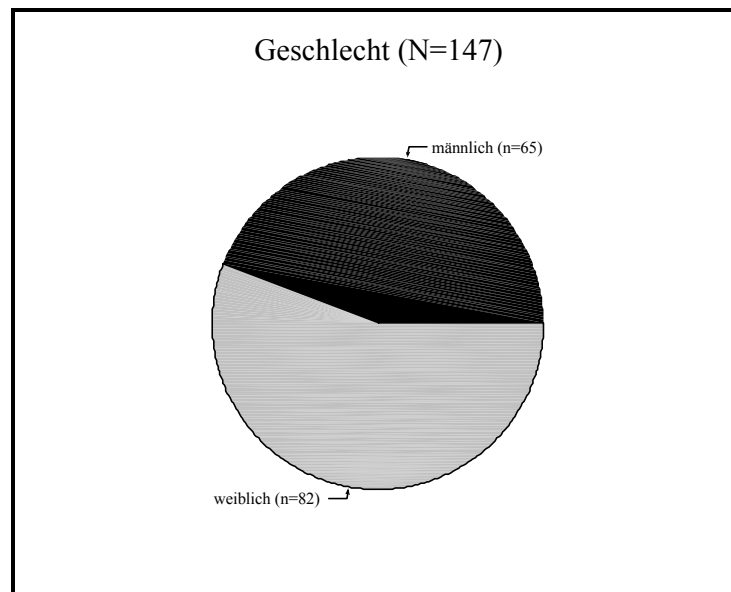


Abb. 4.6: Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht

Das Studienalter der Befragten streut vom ersten bis 13. Fachsemester. Fast zwei Drittel der Befragten ( $n=94$ ; 63,9%) haben zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht mehr als vier Fachsemester studiert und werden daher dem Grundstudium zugeordnet (Abb. 4.7). Sportstudierende mit mehr als vier Fachsemestern ( $n=53$ ; 36,1%) werden dem Hauptstudium zugeordnet.

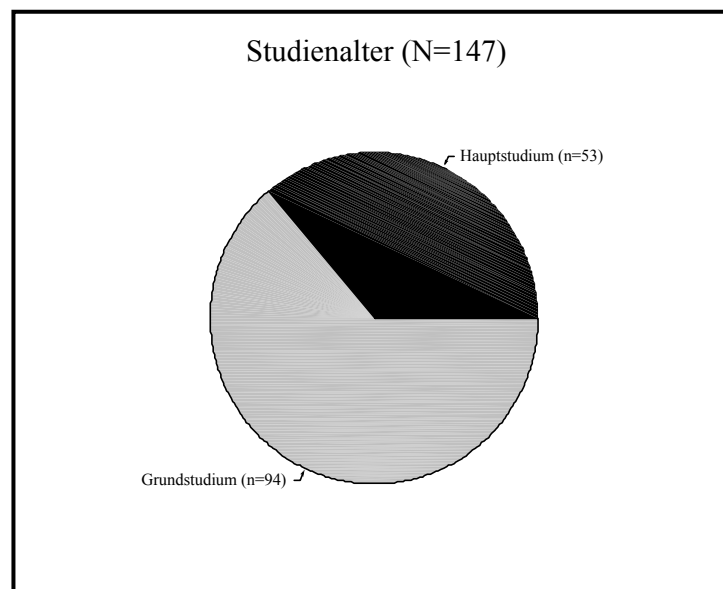


Abb. 4.7: Verteilung der Stichprobe nach Studienalter

Die 147 Untersuchungsteilnehmer verteilen sich auf die *Studiengänge* Grundschule ( $n=63$ ; 42,9%), Haupt- und Realschule ( $n=16$ ; 10,9%), Gymnasium ( $n=42$ ; 28,6%) und Berufsschule ( $n=5$ ; 3,4%). Insgesamt 21 Studierende (14,3%) streben keinen schulbezogenen Abschluss an und sind im Magisterstudiengang eingeschrieben. Die Verteilung der Untersuchungsteilnehmer in den Studiengängen weist universitätsspezifische Besonderheiten auf. Aus Tabelle 4.3

weist universitätsspezifische Besonderheiten auf. Aus Tabelle 4.3 ist ersichtlich, dass die erfassten Studiengänge nicht an allen Universitäten angeboten werden. So studieren die Untersuchungsteilnehmer des Studienganges Haupt- und Realschule ausschließlich an der Universität Kassel. Studierende des Magisterstudien-ganges verteilen sich dagegen auf die Universitäten Frankfurt (n=10) und Göttingen (n=11).

Tab. 4.3: Verteilung der Stichprobe nach Studiengang und Universität (N=147)

Studiengang	Universität		
	Kassel	Frankfurt	Göttingen
Grundschule	44	18	1
Haupt- und Realschule	16	--	--
Gymnasium	15	9	18
Berufsschule	4	--	1
Magister	--	10	11
<b>Gesamt</b>	<b>79</b>	<b>37</b>	<b>31</b>

Die *Studienfächer* der Untersuchungsteilnehmer wurden in einer offenen Fragestellung erfasst und anschließend gruppiert. Etwas mehr als ein Viertel der Studierenden (n=40; 27,2%) kombiniert das Fach Sport mit einem oder mehreren sozialwissenschaftlichen Studienfächern (Tab. 4.4). 59 Untersuchungsteilnehmer (40,1%) studieren neben Sport mindestens ein naturwissenschaftliches Fach. Von den meisten Untersuchungsteilnehmern (n=100; 68,0%) wird Sport mit einem oder mehreren Studienfächern aus dem Bereich der Geisteswissenschaften kombiniert. Aus Tabelle 4.4 geht hervor, dass geisteswissenschaftliche Beifächer von den weiblichen Untersuchungsteilnehmern bevorzugt werden. 79,3% aller befragten Sportstudentinnen (n=65) wählen neben Sport ein oder mehrere Studienfächer aus dem Bereich der Geisteswissenschaften.

Tab. 4.4: Studienfächer neben Fach Sport (Mehrfachnennungen)

Anzahl	Beifach								
	Naturwissenschaften <sup>1</sup>			Sozialwissenschaften <sup>2</sup>			Geisteswissenschaften <sup>3</sup>		
	w	m	gesamt	w	m	gesamt	w	m	gesamt
kein	46	42	88	57	50	107	17	30	47
mind. ein	36	23	59	25	15	40	65	35	100

(1) Biologie, Chemie, Erdkunde, Mathematik, Sachunterricht, Sportmedizin; (2) Geschichte, Sozialkunde, Medienwissenschaft, Politikwissenschaft, Sozialpsychologie, BWL, Wirtschaftswissenschaften; (3) Arbeitslehre, Englisch, Germanistik, Französisch, Kunst, Musik, Religion, Pädagogik, Psychologie, Philosophie

Während ihrer Schul- und Studienzeit konnten sich die Befragten unterschiedlich viele *Vorkenntnisse über Medien* aneignen. Mit insgesamt 6 dichotomen Items wurde im Fragebogen erfasst, in welchen Zusammenhängen die Studierenden bisher in Schule oder Ausbildung mit dem Thema Medien in Berührung gekommen sind. Die Auswertung und Gruppierung der Antworten ergibt, dass nur wenige Studierende (n=27; 18,4%) über viele Medienvorkenntnisse (mehr als drei Items positiv) verfügen (Tab. 4.5). Der Großteil der Befragten (n=120; 81,6%) gibt an, bisher in nur wenigen Situationen (bis zu drei Items positiv) mit Medien in Berührung gekommen zu sein.

Neben den Medienvorkenntnissen unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer in ihren *Vorkenntnissen der Didaktik-Methodik*, die im Fragebogen mit 4 dichotomen Items erfasst wurden. Zum Zeitpunkt der Befragung verfügen 70 Sportstudierende (47,6%) über wenig didaktisch-methodische Vorkenntnisse (bis zu zwei Items positiv). Annähernd gleich viel Studierende (n=77, 52,4%) geben dagegen an, bereits in mehreren Situationen (mehr als 2 Items positiv) Vorkenntnisse im Planen und Durchführen von Unterricht erworben zu haben (Tab. 4.5).

Tab. 4.5: Medienvorkenntnisse und -interesse der Sportstudierenden

Merkmal	Ausprägung	n (%)
Vorkenntnisse Medien (N=147)	wenig	120 (81,6)
	viel	27 (18,4)
Vorkenntnisse Didaktik-Methodik (N=147)	wenig	70 (47,6)
	viel	77 (52,4)
Interesse Medien (n=146)	gering	10 (6,8)
	teils-teils	62 (42,5)
	groß	74 (50,7)
Interesse Medienstudium (n=146)	gering	11 (7,5)
	teils-teils	60 (41,1)
	groß	75 (51,4)

Als weitere Stichprobenmerkmale wurden das Interesse der Studierenden an den Medien sowie ihr Interesse daran, im Studium etwas über Medien zu erfahren, erfragt. Das *Interesse am Medienstudium* (5-stufige Skala; 0=„sehr gering“ bis 4=„sehr groß“) ist bei den Befragten (n=146) eher hoch (M=2,51; SD=0,74). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (n=75; 51,4%) hat großes Interesse daran, im Studium etwas zur Medienthematik zu erfahren. Nur wenige Sportstudierende (n=11; 7,5%) haben ein geringes Interesse am Medienstudium. Die übrigen Untersuchungsteilnehmer (n=60; 41,1%) beantworten die Frage nach ihrem Interesse an medienbezogenen Studieninhalten mit „teils-teils“.

Das *Interesse an den Medien* (5-stufige Skala; 0=„sehr gering“ bis 4=„sehr groß“) ist bei den Befragten gleich ausgeprägt ( $M=2,51$ ;  $SD=0,74$ ) wie das Interesse am Medienstudium. In der Gruppe derjenigen mit einem großen Medieninteresse sind 74 Untersuchungsteilnehmer (50,7%). Wiederum geben nur wenige Sportstudierende ( $n=10$ ; 6,8%) an, wenig Interesse an Medien zu haben. Die restlichen Befragten ( $n=62$ ; 42,5%) beantworten die Frage mit „teils-teils“ (Tab. 4.5).

Als weiteres Merkmal wurde die *Nutzungshäufigkeit ausgewählter Medien* erfasst (4-stufige Skala; 0=„nie“ bis 3=„sehr oft“). Die Angaben der Untersuchungsteilnehmer zu insgesamt 13 Einzelmedien wurden zunächst deskriptiv ausgewertet und anschließend nach Medienarten und Nutzungshäufigkeiten gruppiert (Tab. 4.6). *Herkömmliche Medien* (Foto, Diaprojektor, Radio, CD-Player, Kassettenrecorder und Zeitung) werden demnach von 24,1% ( $n=34$ ) aller Befragten ( $n=141$ ) selten genutzt. Die übrigen 107 Untersuchungsteilnehmer (75,9%) nutzen diese Medien oft. Mehr als die Hälfte der Befragten (58,2%;  $n=85$ ) nutzt die *audio-visuellen Medien* (Fernseher, Videorecorder und Videokamera) selten. Von den übrigen Untersuchungsteilnehmern ( $n=61$ ; 41,8%) werden sie oft genutzt. Die Nutzungshäufigkeit der *digitalen Medien* (Hard- und Software zur Text-, Bild-, Tonverarbeitung und Internetrecherche) unterscheidet sich in der Stichprobe in zwei annähernd gleich großen Gruppen. 73 Befragte (50,3%) nutzen diese Medien selten, 72 Untersuchungsteilnehmer (49,7%) oft. Die Gruppe derjenigen, die neue Medien selten nutzt, besteht zu 64,4% ( $n=47$ ) aus weiblichen Untersuchungsteilnehmern, wobei der Gruppenunterschied nach Berechnungen des  $\chi^2$ -Tests signifikant ist ( $p(\chi^2)=.03$ ).

Tab. 4.6: Nutzungshäufigkeit der Medien

Medienart	Nutzungshäufigkeit	Anzahl		
		w	m	gesamt
herkömmliche Medien <sup>1</sup> ( $n=141$ )	selten	17	17	34
	oft	63	44	107
audio-visuelle Medien <sup>2</sup> ( $n=146$ )	selten	51	34	85
	oft	31	30	61
digitale Medien <sup>3</sup> ( $n=145$ )	selten	47	26	73
	oft	33	39	72
Sportmedien ( $N=147$ )	selten	65	30	95
	oft	17	35	52

(1) Foto, Diaprojektor, Radio, CD-Player, Kassettenrecorder und Zeitung; (2) Fernseher, Videorecorder und Videokamera, (3) Hard- und Software zur Text-, Bild-, Tonverarbeitung und Internetrecherche

Neben der allgemeinen Mediennutzung wurde auch die *Nutzungshäufigkeit von Sportbeiträgen* erfragt. Getrennt nach unterschiedlichen Medienarten (Printme-

dien, auditive und audio-visuelle Medien, digitale Medien) konnten die Befragten in einer 4-stufigen Likert-Skala (0=nie bis 3=sehr oft) angeben, wie häufig sie Sportmedien nutzen. Fasst man die Nutzungshäufigkeit aller Sportbeiträge zusammen (Tab. 4.6), dann werden Mediensportbeiträge von knapp zwei Drittel aller Befragten ( $n=95$ ; 64,6%) selten genutzt. Die übrigen ( $n=52$ ; 35,4%) Befragten nutzen die sportbezogenen Angebote in den Medien oft. Dabei besteht die Gruppe derer, die Mediensport eher selten nutzt, zu mehr als zwei Dritteln (68,4%) aus Sportstudentinnen, wobei die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Nutzungsweise der Sportmedien hoch signifikant sind ( $p(\chi^2)=.000$ ).

#### 4.3.1.2 Indexbildung und deskriptive Statistik

Für die einzelnen Elemente medienpädagogischer Kompetenz werden Indexwerte ermittelt, anhand derer Aussagen über den Ausprägungsgrad der Kompetenzbestandteile gemacht werden können. Teilfertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz, die in vierstufige Testitems operationalisiert werden konnten (Kap. 4.2.1.1), werden je nach Ausprägung mit 0 bis 3 Indexpunkten bewertet (0=„minimale Ausprägung“ bis 3=„maximale Ausprägung“). Einige Teilfertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz werden im Erhebungsinstrumentarium mit Hilfe von Testaufgaben überprüft, die richtig oder nicht richtig gelöst werden können (0=„nicht richtig gelöst“ und 1=„richtig gelöst“). Bei diesen dichotom operationalisierten Teilfertigkeiten wird zunächst die Anzahl der richtig gelösten Testaufgaben bestimmt. Anschließend wird der Anzahl richtig gelöster Testaufgaben ein Indexwert von 0 bis 3 zugeordnet (0=„keine der Testaufgaben richtig gelöst“ bis 3=„alle Testaufgaben richtig gelöst“). Um für die Elemente medienpädagogischer Kompetenz einen Gesamtindex zu erhalten, wird aus den Indexwerten der entsprechenden Teilfertigkeiten das arithmetische Mittel berechnet.

In der *analytischen Dimension* sportbezogener Medienkompetenz (Abb. 4.8) werden die Testfragen zum Verständnis der Mediensprache deutlich besser beantwortet ( $M=2,06$ ;  $SD=0,82$ ) als die Aufgaben zum Analysieren und Beurteilen von Sportbeiträgen in den Medien ( $M=1,13$ ;  $SD=0,57$ ) und die Testfragen zur Unterscheidung medialer und authentischer Sportwirklichkeit ( $M=1,20$ ;  $SD=0,57$ ). Aus den Testwerten der drei Teilfertigkeiten ergibt sich für die analytische Dimension ein Gesamtindex von  $M=1,46$  ( $SD=0,45$ ).

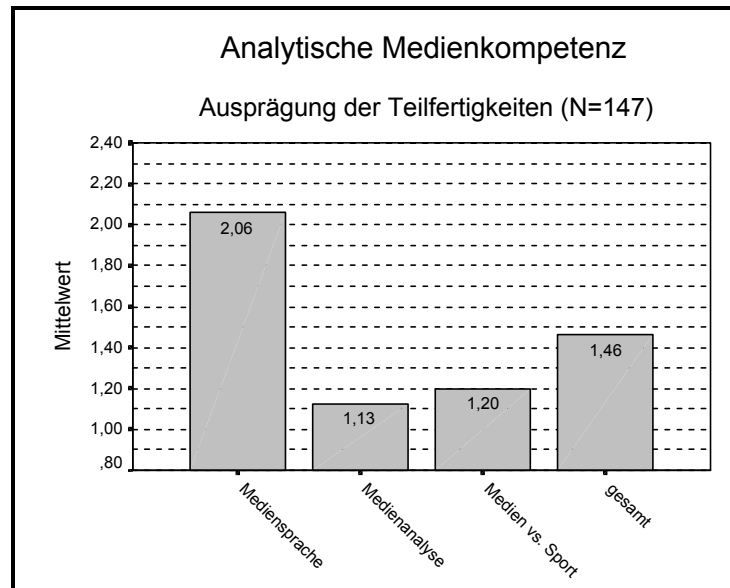


Abb. 4.8: Teilfertigkeiten analytischer Medienkompetenz

Bei den Testaufgaben zur *aktionalen Medienkompetenz* (Abb. 4.9) werden von den Untersuchungsteilnehmern insgesamt die schlechtesten Ergebnisse erzielt. Aus den Testwerten der Teilfertigkeiten „Bedienen und Handhaben technischer Geräte und Computersoftware“ (M=1,30; SD=0,51) und „Gestalten und Verbreiten von Medien“ (M=1,16; SD=0,56) ergibt sich ein Gesamtindex von M=1,23 (SD=0,47) für diese Dimension.

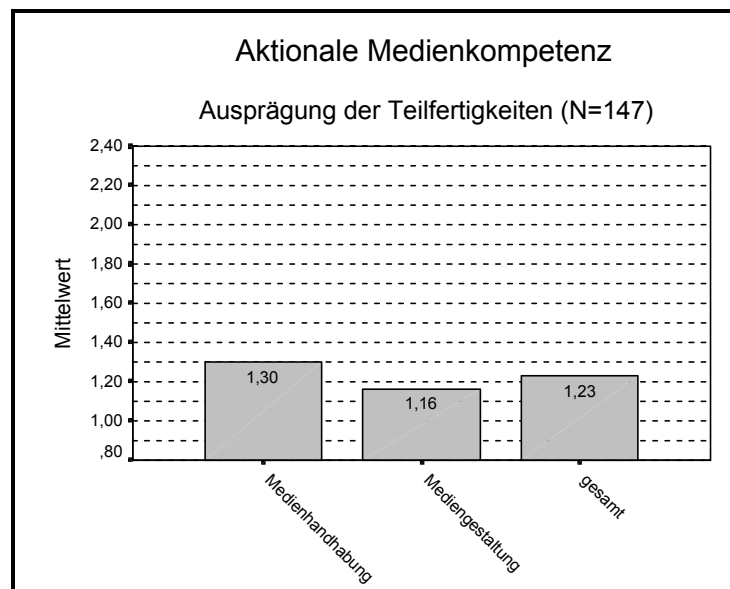


Abb. 4.9: Teilfertigkeiten aktionaler Medienkompetenz

Die *emotional-affektive Dimension* sportbezogener Medienkompetenz (Abb. 4.10) ist bei den Untersuchungsteilnehmern dagegen am besten ausgeprägt (Gesamtindex  $M=1,88$ ;  $SD=0,43$ ). Dabei werden die Fragen zur Wahrnehmung und Verarbeitung medien-sportbedingter Gefühlszustände etwas schlechter beantwortet ( $M=1,73$ ;  $SD=0,62$ ) als die Testfragen über mögliche Auswirkungen von Sportbeiträgen in den Medien auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen ( $M=2,02$ ;  $SD=0,57$ ).

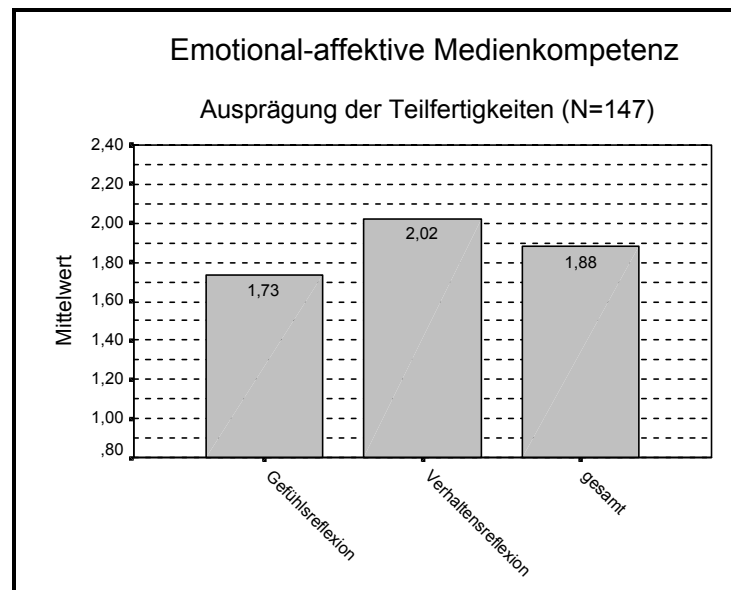


Abb. 4.10: Teilfertigkeiten emotional-affektiver Medienkompetenz

Der Index *struktureller Medienkompetenz* im Sport (Abb. 4.11) setzt sich aus den Testwerten von drei Teilfertigkeiten zusammen. Wie die gesellschaftlichen Teilsysteme Sport, Medien und Wirtschaft miteinander vernetzt sind, wird von den Befragten ebenso erkannt ( $M=1,76$ ;  $SD=0,51$ ) wie die Entwicklungslinien der Sportberichterstattung im Fernsehen ( $M=1,76$ ;  $SD=0,63$ ). Etwas schlechter wird die Testfrage zu ausgewählten Einflussfaktoren bei der Produktion eines Sportbeitrages in der Zeitung gelöst ( $M=1,36$ ;  $SD=0,91$ ). Insgesamt ergibt sich für diese Dimension ein Indexwert von  $M=1,63$  ( $SD=0,51$ ).



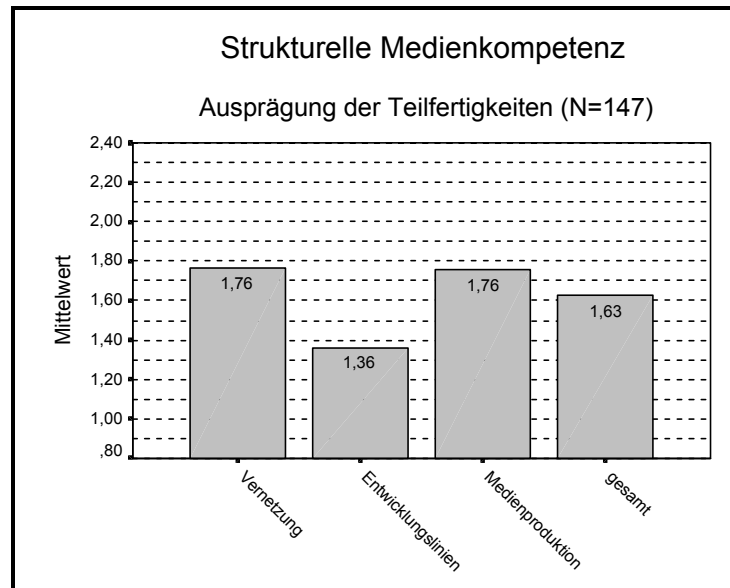


Abb. 4.11: Teilfertigkeiten struktureller Medienkompetenz

Aus testtheoretischen Gründen kann die Teilfertigkeit „Benennen individueller Motive der Sportmediennutzung“ in den Gesamtindex *individuell-normativer Medienkompetenz* nicht eingehen, weil sich die Nennungen einer quantifizierenden Bewertung entziehen. Der Gesamtindex der beiden Kenntnisse und Fertigkeiten, die in die Berechnung eingehen können, liegt nur geringfügig höher ( $M=1,64$ ;  $SD=0,42$ ) als der Wert für die strukturelle Dimension. Jedoch zeigen sich in der Ausprägung der beiden Teilfertigkeiten deutliche Unterschiede (Abb. 4.12). Die Testfragen zur verantwortungsbewussten Gestaltung und Verbreitung eines Zeitungskommentars über Doping im Sport werden von den Untersuchungsteilnehmern deutlich besser beantwortet ( $M=2,22$ ;  $SD=0,49$ ) als die Fragestellungen zur zielgerichteten Nutzung von Sportbeiträgen ( $M=1,06$ ;  $SD=0,63$ ).

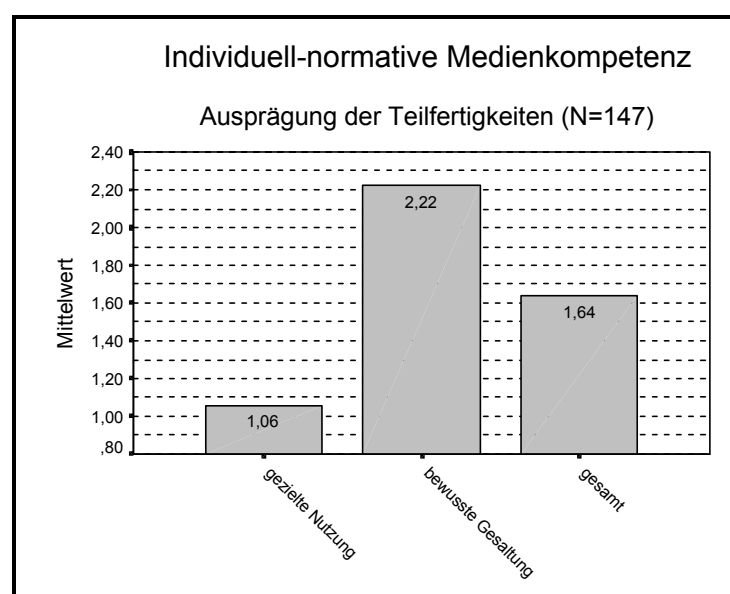


Abb. 4.12: Teilfertigkeiten individuell-normativer Medienkompetenz

Die einzelnen Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz sind somit in der Gesamtstichprobe (N=147) unterschiedlich ausgeprägt (Tab. 4.7). Die Testfragen zur aktionalen Medienkompetenz werden insgesamt betrachtet am schlechtesten beantwortet (M=1,23). Ein wenig besser werden die Testaufgaben zur analytischen Dimension sportbezogener Medienkompetenz gelöst (M=1,46). Die Indices der strukturellen (M=1,63) und der individuell-normativen Dimension sportbezogener Medienkompetenz (M=1,64) sind annähernd gleich, wobei die beiden Teilfertigkeiten der individuell-normativen Dimension sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Bei den Testaufgaben zur emotional-affektiven Dimension erreichen die Untersuchungsteilnehmer die besten Ergebnisse (M=1,88). Aus den Testwerten der fünf Dimensionen ergibt sich für die sportbezogene Medienkompetenz ein Gesamtindex von M=1,57 (SD=0,30).

Tab. 4.7: Statistische Kennwerte der Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz (N=147)

Dimension	M	SD	Schiefe	Exzess	Z (p)
Analytisch	1,46	0,45	-0,28	-0,34	1,16 (n.s.)
Aktional	1,23	0,47	0,62	0,52	0,96 (n.s.)
Emotional-affektiv	1,88	0,43	-0,60	1,89	1,00 (n.s.)
Strukturell	1,63	0,51	-0,33	-0,27	0,77 (n.s.)
Individuell-normativ	1,64	0,42	-0,24	0,34	0,46 (n.s.)
<b>Medienkompetenz (gesamt)</b>	<b>1,57</b>	<b>0,30</b>	<b>-0,20</b>	<b>0,13</b>	<b>0,43 (n.s.)</b>

Mit Ausnahme der aktionalen Dimension entsprechen die Indices sportbezogener Medienkompetenz einer rechtsgipfligen Häufigkeitsverteilung ( $S < 0$ ). Aus den berechneten Exzesswerten (Tab. 4.7) kann geschlossen werden, dass das Merkmal der emotional-affektiven Dimension sportbezogener Medienkompetenz in der Untersuchungsstichprobe relativ homogen verteilt ist ( $E = 1,89$ ). Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests wurde überprüft, ob die Indices der einzelnen Dimensionen signifikant von einer Normalverteilung abweichen. Alle berechneten Z-Werte sind bei 2-seitiger Prüfung nicht signifikant ( $p > .05$ ), womit die Annahme einer Normalverteilung aufrechterhalten werden kann.

Der Kompetenzbestandteil *Grundlagenwissen* setzt sich aus Fragen zu Ergebnissen der sportbezogenen Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung und aus Fragen zu medienpädagogischen Rahmenrichtlinien des Schulsports zusammen. Die Antworten auf Testfragen zu Forschungsergebnissen, die Veränderungen in der Lebenswelt der Heranwachsenden beschreiben und den Stellenwert von Sportmedien im Mediennutzungsprofil der Schülerinnen und Schüler erkennen lassen, sind deutlich schlechter ( $M=1,36$ ;  $SD=0,59$ ) als die Testergebnisse im Kenntnisbereich medienpädagogischer Rahmenrichtlinien ( $M=1,88$ ;  $S=0,81$ ). Das arithmetische Mittel aller Testfragen wird zum Gesamtindex des Grundlagenwissens, das bei  $M=1,49$  ( $SD=0,49$ ) liegt.

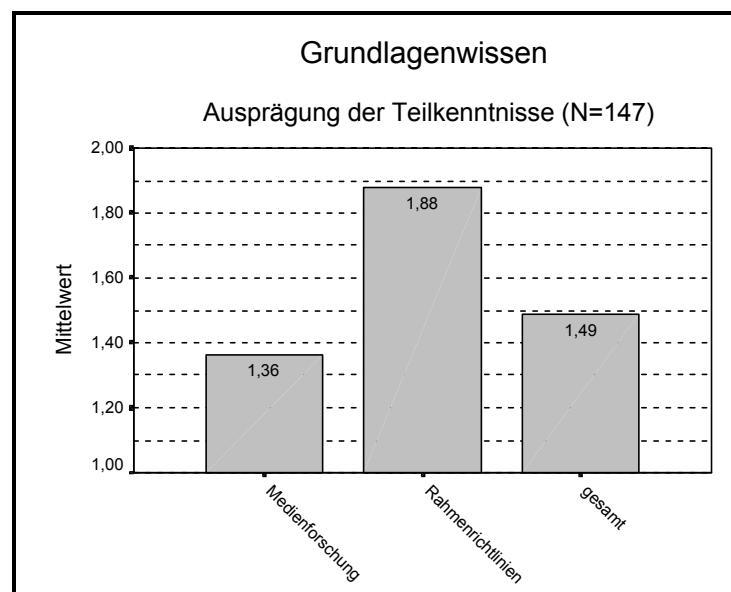


Abb. 4.13: Kenntnisbereiche des medienbezogenen Grundlagenwissens

Die Testfragen *medienerzieherischer Kompetenz* können entsprechend der Unterscheidung allgemeiner und sportspezifischer Kenntnisse (Kap. 3.3.1) in zwei Bereiche unterteilt werden. Der Gesamtindex ( $M=1,46$ ;  $SD=0,42$ ) setzt sich aus Werten allgemeinpädagogischer (Konzepte und Zielsetzungen der Medienerziehung) und sportspezifischer Testfragen (Ziele, Inhalte und Methoden einer Medienerziehung im Schulsport) zusammen. Die nachfolgende Abbildung 4.14 zeigt, dass die allgemeinpädagogischen Kenntnisse in der Untersuchungsstichprobe schlechter ( $M=1,17$ ;  $SD=0,65$ ) sind als die didaktisch-methodisch orientierten Kenntnisse und Fertigkeiten zur Planung und Gestaltung der Medienerziehung im Sport ( $M=1,59$ ;  $SD=0,45$ ).

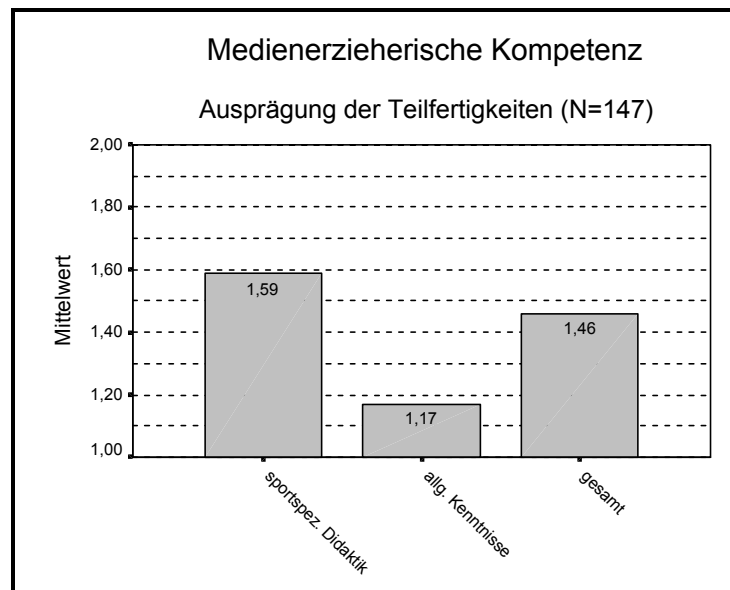


Abb. 4.14: Kenntnisse und Fertigkeiten medienerzieherischer Kompetenz

Testfragen zu „Konzepten und Forschungsergebnissen“ und „Grundlagen zu Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmedien im Sport“ konstituieren den Gesamtindex *mediendidaktischer Kompetenz* (Abb. 4.15). Wiederum werden die Testaufgaben zu Kenntnissen mediendidaktischer Forschung von den Befragten schlechter beantwortet ( $M=1,17$ ;  $SD=0,65$ ) als die Fragen zu Grundlagen der Gestaltung und des Einsatzes von Unterrichtsmedien im Sport ( $M=1,44$ ;  $SD=0,54$ ). Wird aus allen Testfragen der Mittelwert berechnet, dann ergibt sich für die mediendidaktische Kompetenz ein Gesamtindex von  $M=1,32$  ( $SD=0,50$ ).

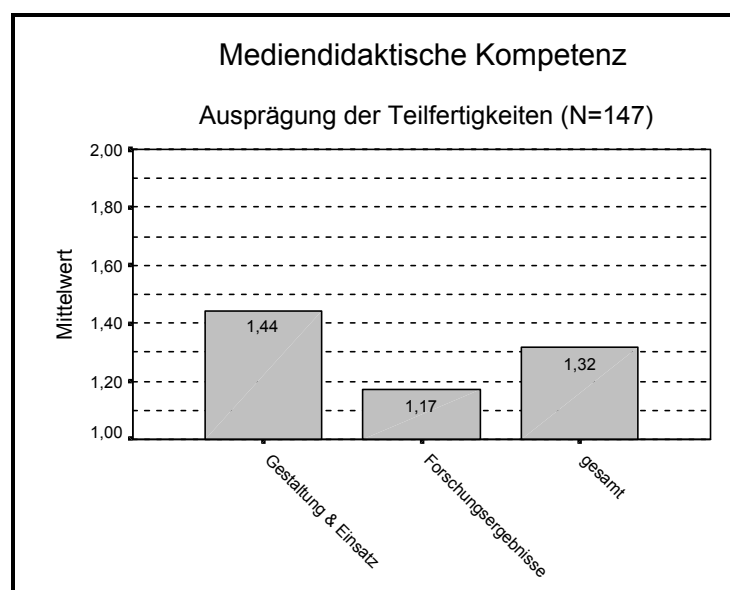


Abb. 4.15: Kenntnisse und Fertigkeiten mediendidaktischer Kompetenz

Beim Vergleich der drei Elemente medienpädagogischer Kompetenz wird ersichtlich, dass die Sportstudierenden im Bereich der Medienkompetenz ( $M=1,57$ ) die höchsten Indexwerte erzielen (Tab. 4.8). In den Testfragen zu beiden aufeinander bezogenen Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz erzielen die Befragten die schlechtesten Ergebnisse ( $M=1,36$ ). Das Niveau des medienpädagogischen Grundlagenwissens ( $M=1,49$ ) nimmt eine Mittelstellung zwischen den Werten der Medienkompetenz und den beiden Kernbereichen ein.

Tab. 4.8: Statistische Kennwerte der Elemente medienpädagogischer Kompetenz ( $N=147$ )

Element	M	SD	Schiefe	Exzess	Z (p)
Medienkompetenz	1,57	0,30	-0,20	0,13	0,43 (n.s.)
Grundlagenwissen	1,49	0,49	-0,11	0,29	0,71 (n.s.)
Kernbereiche	1,36	0,43	-0,39	0,16	0,57 (n.s.)

Alle Elemente medienpädagogischer Kompetenz entsprechen einer rechtsgipfligen Häufigkeitsverteilung ( $S < 0$ ). Die berechneten Exzesswerte ( $0,13 < E < 0,29$ ) weichen nur wenig vom Nullpunkt ab, woraus weder auf eine homogene noch auf eine heterogene Verteilung der einzelnen Merkmale geschlossen werden kann (Tab. 4.8). Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest wurde wiederum überprüft, ob die Indices der einzelnen Elemente von einer Normalverteilung abweichen. Alle berechneten Z-Werte sind bei 2-seitiger Prüfung nicht signifikant ( $p > .05$ ), womit die Annahme einer Normalverteilung der Kompetenzbestandteile aufrechterhalten werden kann.

#### 4.3.1.3 Zusammenhänge im Kompetenzmodell

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die theoretisch begründeten Zusammenhänge medienpädagogischer Kompetenz zu überprüfen. Hierzu werden bivariate und multiple Korrelationsberechnungen durchgeführt. Alle Bestandteile medienpädagogischer Kompetenz weisen nach der Indexbildung Intervallskalenniveau auf und entsprechen einer Normalverteilung (Kap. 4.3.1.2), womit die Voraussetzungen zur Berechnung von Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten nach Pearson erfüllt sind. Aussagen zur Signifikanz der Ergebnisse ( $p < .05$ =signifikant;  $p < .01$ =sehr signifikant;  $p < .001$ =hoch signifikant) basieren auf den klassischen Signifikanzgrenzen (Bös, Hänsel & Schott, 2000, S. 114).

Die erste Forschungshypothese geht davon aus, dass ein positiver Zusammenhang zwischen sportbezogener Medienkompetenz und den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz besteht. Um Scheinkorrelationen auszuschließen und verzerrende Einflüsse auf Prädiktor und Kriterium auszupartialisieren, werden

die Zusammenhänge nach der Methode der Partiakorrelation berechnet. Werden die beiden Kernbereiche modellgemäß als ein Element medienpädagogischer Kompetenz betrachtet, dann ergeben die Korrelationsberechnungen einen sehr signifikanten Zusammenhang mit dem Element sportbezogener Medienkompetenz, der jedoch weniger stark ist ( $r_{12,y}=0,22$ ) als die Bezeichnung Basiskompetenz vermuten lässt (Tab. 4.9). Differenziert nach Medienerziehung und Mediendidaktik errechnet sich ein schwacher Zusammenhang mit dem Teilbereich medienerzieherischer Kompetenz ( $r_{12,yz}=0,16$ ), der bei einseitiger Prüfung signifikant ist. Die lineare Beziehung zur mediendidaktischen Kompetenz dagegen erfüllt die Signifikanzanforderungen nicht. Zur zweiten Basisgröße Grundlagenwissen ergeben die Berechnungen einen schwachen Zusammenhang ( $r_{12,y}=0,14$ ), der im Modell medienpädagogischer Kompetenz nicht berücksichtigt ist. Er liegt bei einseitiger Prüfung nur wenig unterhalb der Signifikanzgrenze.

Tab. 4.9: Korrelationskoeffizienten der Medienkompetenz (Partialkorrelationen)

Korrelation Medienkompetenz mit	$r_{12,y(z)}$	p (1-seitig)
Kernbereichen <sup>1</sup>	0,22	.004
Medienerzieherischer Kompetenz <sup>2</sup>	0,16	.029
Mediendidaktischer Kompetenz <sup>3</sup>	0,07	n.s.
Grundlagenwissen <sup>4</sup>	0,14	.048

(1) Kontrollvariable y: Grundlagenwissen; (2) Kontrollvariablen y und z: Grundlagenwissen und mediendidaktische Kompetenz; (3) Kontrollvariablen y und z: Grundlagenwissen und medienerzieherische Kompetenz; (4) Kontrollvariable y: Kernbereiche

Richtung und Signifikanz des Zusammenhangs von Medienkompetenz und den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz rechtfertigen die Annahme der ersten Forschungshypothese. Unter Ausschluss von Scheinkorrelationen ist sportbezogene Medienkompetenz jedoch eine eher schwache bis mittelstarke Einflussgröße. Ausgewertet nach Teilkompetenzen beeinflusst sie im Sinne einer Basisqualifikation die Fertigkeiten zur Planung und Durchführung medienerzieherischer Unterrichtsprozesse. Mit den Kenntnissen und Fertigkeiten der Mediendidaktik steht Medienkompetenz dagegen in keinem signifikanten Zusammenhang. Dass beide Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz von der Basisgröße Medienkompetenz unterschiedlich stark beeinflusst werden, entspricht der Annahme der zweiten Forschungshypothese, die den Ergebnissen zufolge aufrechterhalten werden kann.

Die dritte Forschungshypothese bezieht sich auf den Stellenwert aktionaler Medienkompetenz für mediendidaktische Unterrichtsprozesse. Es wurde angenommen, dass in erster Linie die Fertigkeiten zur Bedienung, Handhabung und Gestaltung von Medien für die mediendidaktische Gestaltung des Sportunterrichts von Bedeutung sind (Kap. 4.1; Hypothese 3). Den Auswertungen zu Folge ist der Stel-

lenwert aktionaler Medienkompetenz jedoch weniger groß als vermutet (Tab. 4.10). Die Berechnungen der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson ergeben bei einseitiger Prüfung einen sehr signifikanten Zusammenhang der beiden Teilkompetenzen ( $r=0,24$ ), die Beziehung zur analytischen Dimension erweist sich jedoch als stärker ( $r=0,34$ ) und ist hoch signifikant. Weitere sehr signifikante Zusammenhänge der mediendidaktischen Kompetenz ergeben sich mit der strukturellen ( $r=0,23$ ) und mit der individuell-normativen Medienkompetenz ( $r=0,18$ ).

Tab. 4.10: Korrelationskoeffizienten mediendidaktischer Kompetenz (Produkt-Moment-Korrelationen)

Korrelation mediendidaktischer Kompetenz mit	r	p (1-seitig)
Analytischer Medienkompetenz	0,34	.000
Aktionaler Medienkompetenz	0,24	.002
Struktureller Medienkompetenz	0,23	.003
Individuell-normativer Medienkompetenz	0,18	.014

Werden die nicht untersuchungsrelevanten Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz auspartialisiert, dann ergeben die Berechnungen nach der Methode der Partialkorrelation höherer Ordnung einen schwachen Zusammenhang ( $r_{12-wxyz}=0,14$ ) der Bedienung und Gestaltung von Medien mit dem Kernbereich mediendidaktischer Kompetenz, der bei 1-seitiger Prüfung signifikant ist.

Tab. 4.11: Korrelationskoeffizient mediendidaktischer Kompetenz (Partialkorrelation höherer Ordnung)

Korrelation mediendidaktischer Kompetenz mit ...	$r_{12-wxyz}$	p (1-seitig)
Aktionaler Medienkompetenz <sup>1</sup>	0,14	.044

(1) Kontrollvariablen w, x, y und z: analytische, emotional-affektive, strukturelle und individuell-normative Medienkompetenz

Werden alle Dimensionen der Medienkompetenz, die den mediendidaktischen Kompetenzbereich signifikant beeinflussen, in eine multiple Regressionsanalyse einbezogen, dann lässt sich aus den standardisierten Beta-Koeffizienten entnehmen, welchen Beitrag die einzelne Dimension im Kontext aller übrigen zur Klärung der Kriteriumsvarianz leistet. Die Regressionsanalyse führt zu einem geringfügig veränderten Ergebnis als die Berechnung der Einzelkorrelationen (Tab. 4.12). In der Reihenfolge der Beta-Gewichte stehen die Fertigkeiten zur Handhabung und Gestaltung von Medien ( $\beta=0,14$ ) an dritter Stelle hinter den Prädiktoren analytische ( $\beta=0,28$ ) und strukturelle Medienkompetenz ( $\beta=0,15$ ), was auf wechselseitige Abhängigkeit der Variablen (Multikollinearität) schließen lässt.

Tab. 4.12: Multiple Regressionsanalyse nach Einschlussverfahren (abhängige Variable: mediendidaktische Kompetenz)

Prädiktor	r	$\beta$	R (R <sup>2</sup> )
Analytische Medienkompetenz	0,34	0,28	0,39 (0,15)
Strukturelle Medienkompetenz	0,23	0,15	
Aktionale Medienkompetenz	0,24	0,14	
Individuell-normative Medienkompetenz	0,18	-0,05	

Der multiple Regressionskoeffizient des Modells ( $R=0,39$ ) liegt nur wenig über dem bivariaten Korrelationskoeffizient der analytischen Dimension (Tab. 4.12). Dementsprechend lassen sich mit Hilfe aller vier Prädiktoren lediglich 15% der Varianz mediendidaktischer Kompetenz aufklären. Hieraus ist zu schließen, dass für die Ausprägung mediendidaktischer Kompetenz neben den Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz weitere Prädiktoren ausschlaggebend sind. Die theoretische Annahme, dass für mediendidaktische Kompetenz vor allem die aktionale Dimension von Bedeutung ist, wird von den Untersuchungsergebnissen nicht bestätigt. Die Fertigkeiten zur Bedienung und Gestaltung von Medien sind für die Planung und Durchführung mediendidaktischer Prozesse im Sportunterricht zwar bedeutsam, doch nehmen sie im Vergleich zu anderen Aspekten der Medienkompetenz einen eher geringeren Stellenwert ein.

Im theoretisch entwickelten Modell medienpädagogischer Kompetenz wird neben der eigenen Medienkompetenz ein medienbezogenes Grundlagenwissen als wichtige Voraussetzung für medienerzieherische und mediendidaktische Fertigkeiten betrachtet. Die vierte Forschungshypothese geht folglich von einem positiven Zusammenhang der Basisgröße Grundlagenwissen mit den beiden Kernbereichen Medienerziehung und Mediendidaktik aus. Um Verzerrungen durch andere Kompetenzbestandteile auszuschließen, werden die Zusammenhänge wiederum nach der Methode der Partialkorrelation berechnet. Beide Kernbereiche als Element medienpädagogischer Kompetenz stehen unter Ausschluss von Scheinkorrelationen in einem hoch signifikanten mittelstarken Zusammenhang ( $r_{12-y}=0,61$ ) mit dem medienbezogenen Grundlagenwissen (Tab. 4.13). Auch zum medienerzieherischen Kernbereich bleibt der auspartialisierte Zusammenhang hoch signifikant und ist von mittlerer Stärke ( $r_{12-yz}=0,45$ ). Der Bereich der Mediendidaktik dagegen wird unter Ausschluss von Scheinkorrelationen wesentlich schwächer ( $r_{12-yz}=0,15$ ) vom medienbezogenen Grundlagewissen beeinflusst. Der Zusammenhang bleibt jedoch bei einseitiger Prüfung signifikant. Der geringfügige Zusammenhang mit dem Element sportbezogener Medienkompetenz wurde bereits angesprochen (Tab. 4.9).



Tab. 4.13: Korrelationskoeffizienten des Grundlagenwissens (Partialkorrelationen)

Korrelation Grundlagenwissen mit	$r_{12 \cdot y(z)}$	p (1-seitig)
Kernbereichen <sup>1</sup>	0,61	.000
Medienerzieherischer Kompetenz <sup>2</sup>	0,45	.000
Mediendidaktischer Kompetenz <sup>3</sup>	0,15	.033
Medienkompetenz <sup>4</sup>	0,14	.048

(1) Kontrollvariable y: Medienkompetenz; (2) Kontrollvariablen y und z: Medienkompetenz und mediendidaktische Kompetenz; (3) Kontrollvariablen y und z: Medienkompetenz und medienerzieherische Kompetenz; (4) Kontrollvariable y: Kernbereiche

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen folglich die Annahme der vierten Forschungshypothese, dass medienbezogenes Grundlagenwissen eine bedeutsame Grundgröße für die beiden Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz ist. Es lässt sich unter Ausschluss von Scheinkorrelationen ein mittelstarker Zusammenhang berechnen, der auch auf der Ebene der Teilkompetenzen signifikant bleibt. Medienerzieherische Kenntnisse und Fertigkeiten werden von der Grundgröße stärker beeinflusst als mediendidaktische.

Beide Basiskomponenten – das medienbezogene Grundlagenwissen und die Medienkompetenz – weisen somit signifikante Zusammenhänge mit den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz auf, wobei der medienerzieherische Kernbereich von beiden Basisgrößen stärker beeinflusst als der mediendidaktische. Zudem stellt sich heraus, dass das medienbezogene Grundlagenwissen eine bedeutsamere Einflussgröße für die medienpädagogischen Kernbereiche ist als die Medienkompetenz der Studierenden. Diese Tatsache wird von den Ergebnissen einer multiplen Regressionsanalyse noch einmal bestätigt (Tab. 4.14). Das Beta-Gewicht der Medienkompetenz, dem zu entnehmen ist, welchen Beitrag diese Größe im Kontext beider Prädiktorvariablen zur Klärung der tatsächlichen Kriteriumsvarianz leistet, ist erheblich geringer ( $\beta=0,18$ ) als die Gewichtung des Grundlagenwissens ( $\beta=0,60$ ). Bei der Vorhersage der Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz klären beide Komponenten zusammen 47% Varianzanteil auf.

Tab. 4.14: Multiple Regressionsanalyse nach Einschlussverfahren (abhängige Variable: Kernbereiche)

Prädiktor	$r_{12 \cdot y}$	$\beta$	R (R <sup>2</sup> )
Grundlagenwissen	0,61 <sup>1</sup>	0,60	0,69 (0,47)
Medienkompetenz	0,22 <sup>2</sup>	0,18	

(1) Kontrollvariable y: Medienkompetenz; (2) Kontrollvariable y: Grundlagenwissen

In der medienpädagogischen Fachliteratur wird bei Medienerziehung und Mediendidaktik von zwei aufeinander bezogenen Teilbereichen der Medienpädagogik ge-

sprochen. Dies führte zur Annahme, dass sich die Fertigkeiten zum Planen und Durchführen schulischer Medienerziehung und die Fertigkeiten zur mediendidaktischen Gestaltung von Schulunterricht gegenseitig bedingen (Kap. 4.1; Hypothese 5). Das Streudiagramm der beiden Kompetenzbereiche (Abb. 4.16) lässt bereits eine lineare Beziehung erkennen, wobei nahe beieinander liegende Wertepaare zu einer Gruppe zusammengefasst sind („Sonnenblumen-Darstellung“). Die Häufigkeit, mit der eine Gruppe in der Grafik vertreten ist, wird durch die Anzahl der Striche dargestellt, die um den Kreis einer Gruppe angeordnet sind.

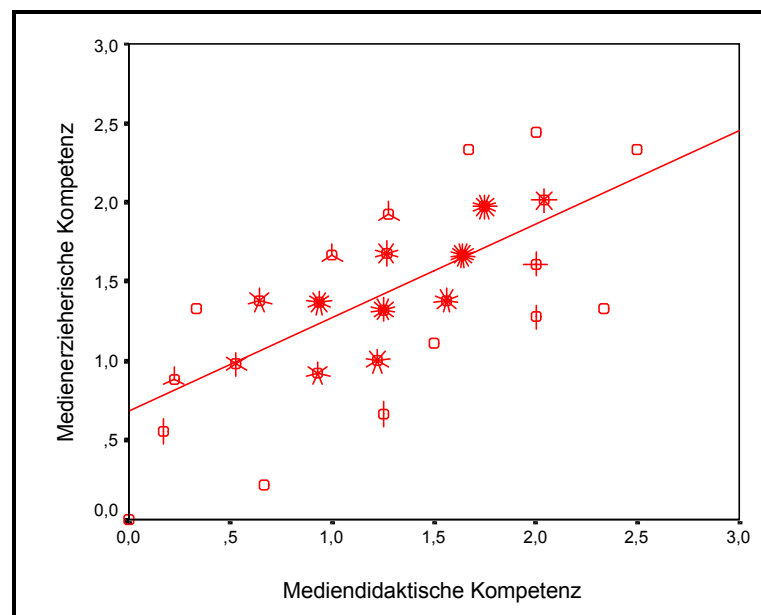


Abb. 4.16: Streudiagramm mediendidaktischer und medienerzieherischer Kompetenz

Zwischen beiden Fertigkeitsbereichen besteht ein starker Zusammenhang ( $r=0,70$ ), der bei einseitiger Prüfung hoch signifikant ( $p=.000$ ) ist. Aus bisherigen Ausführungen geht hervor, dass beide Bereiche von den Basisgrößen Medienkompetenz und Grundlagenwissen beeinflusst werden. Um Verzerrungen des Zusammenhangs durch diese Drittvariablen auszuschließen, wird eine Partialkorrelation berechnet. Die Berechnungen ergeben einen mittelstarken Zusammenhang ( $r_{12 \cdot yz}=0,51$ ) der Bereiche Medienerziehung und Mediendidaktik (Kontrollvariablen  $y$  und  $z$ : Medienkompetenz und Grundlagenwissen), der bei einseitiger Prüfung hoch signifikant ( $p=.000$ ) ist. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen somit die Annahme, dass medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz zwei aufeinander bezogene Fertigkeitsbereiche darstellen.

Fasst man die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsberechnungen zusammen, dann bestätigen sie größtenteils die im Modell konstatierten Zusammenhänge. Zwischen dem Element medienbezogenes Grundlagenwissen und den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz besteht die stärkste Modellbeziehung ( $r_{12 \cdot y}=0,61$ ). Sie erweist sich als hoch signifikant und führt zur Annahme der

vierten Forschungshypothese. Der mittelstarke hoch signifikante Zusammenhang ( $r_{12 \cdot y} = 0,51$ ) der beiden Kernbereiche Medienerziehung und Mediendidaktik bestätigt ihre Benennung als zwei aufeinander bezogene Teilbereiche der Medienpädagogik und rechtfertigt die Annahme der fünften Forschungshypothese. Weniger stark ( $r_{12 \cdot y} = 0,22$ ) erweist sich der positive Zusammenhang zwischen der Basisgröße sportbezogener Medienkompetenz und den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz. Richtung und Signifikanz des Korrelationskoeffizienten rechtfertigen die Annahme der ersten Forschungshypothese, doch relativiert der eher schwache Zusammenhang den Stellenwert der Grundgröße im Modell. Zwischen beiden Voraussetzungsgrößen medienpädagogischer Kompetenz wurde ein sehr niedriger Zusammenhang ( $r_{12 \cdot y} = 0,14$ ) aufgezeigt, der in die gerichtet formulierten Forschungshypothesen nicht einbezogen war. Streng genommen unterliegt er einer zweiseitigen Signifikanzprüfung, der er nicht standhält. Die geringe Stärke des Zusammenhangs und eine strengere Prüfung auf Signifikanz sprechen dafür, ihn im Modell nicht weiter zu berücksichtigen.

In weiteren Auswertungsschritten wurden die Zusammenhänge zwischen den beiden Basisgrößen und medienerzieherischer sowie mediendidaktischer Kompetenz geprüft. Auf der Ebene der Teilkompetenzen bestätigt sich der dominierende Einfluss des medienbezogenen Grundlagenwissens auf die beiden Kernbereiche. Die Beziehung zur medienerzieherischen Kompetenz ist mit  $r_{12 \cdot y} = 0,45$  deutlich stärker als der Zusammenhang sportbezogener Medienkompetenz mit diesem Teilbereich ( $r_{12 \cdot y} = 0,16$ ). Insgesamt nehmen beide Basisgrößen einen stärkeren Einfluss auf den Kenntnis- und Fertigungsbereich der Medienerziehung, was zur Annahme der zweiten Forschungshypothese führte. Die dritte Forschungshypothese musste nach entsprechenden Berechnungen verworfen werden. Die Untersuchungsergebnisse konnten nicht bestätigen, dass für die Kenntnisse und Fertigkeiten mediendidaktischer Kompetenz in erster Linie die aktionale Medienkompetenz von Bedeutung ist.

#### 4.3.1.4 Unterschiede und Einflussgrößen der Kompetenzelemente

Die vierte Modellannahme (Kap. 3.4) verweist auf personenbezogene Merkmale, welche die Ausprägung der Elemente medienpädagogischer Kompetenz beeinflussen können. Bei der Formulierung ungerichteter Unterschiedshypothesen, die sich aus der vierten Grundannahme ableiten (Kap. 4.1), wurden Merkmale benannt, welche die Ausprägung der Kompetenzbestandteile beeinflussen könnten. Die nachfolgenden Auswertungsschritte konzentrieren sich auf diese Merkmalsgrößen und überprüfen zunächst Unterschiede in den Teilstichproben. Daran anschließend werden aus praktisch bedeutsamen Unterschieden Merkmale abgeleitet, die als Prädiktoren der Teilkompetenzen geeignet sind.

An keiner der drei befragten Universitäten ist ein medienpädagogischer Studienschwerpunkt eingerichtet. Die *sechste Forschungshypothese* greift diese Besonderheit der Untersuchungsstichprobe auf und leitet daraus die statistisch überprüfbare Annahme ab, dass sich die Sportstudierenden der drei Universitäten (Frankfurt, Göttingen, Kassel) in der Ausprägung der Elemente medienpädagogischer Kompetenz nicht unterscheiden.

Die Unterschiede zwischen den Teilgruppen wurden mit Hilfe einer Varianzanalyse ermittelt. Die Verwendung dieses parametrischen Verfahrens setzt voraus, dass die abhängigen Variablen intervallskaliert sind, was für die Elemente medienpädagogischer Kompetenz nach der Indexbildung gegeben ist. Die Stichproben müssen voneinander unabhängig sein, wobei die Werte der abhängigen Variable in den Teilstichproben normalverteilt sein sollten. Zur Abschätzung der Parameter wurde in SPSS eine explorative Datenanalyse durchgeführt, mit deren Hilfe für die drei Teilstichproben ein Kolmogorov-Smirnov-Test berechnet wurde. Die Datenanalyse ergibt keine signifikanten Ergebnisse (Anhang, Tab. 1), womit die Annahme einer Normalverteilung der Kompetenzwerte in den Teilstichproben aufrechterhalten werden kann. Die Varianzen der Teilstichproben unterscheiden sich nach den Berechnungen des Levene-Tests (F-Test) nicht signifikant voneinander (Anhang, Tab. 1), womit alle Voraussetzungen zur Durchführung einer einfaktoriel- len Varianzanalyse erfüllt sind.

Tab. 4.15: Mittelwertsunterschiede in den Elementen medienpädagogischer Kompetenz bei Sportstudierenden der Universitäten (einfaktorielle Varianzanalysen)

Element	Stichproben	df	M	SD	F (p)
<i>Medienkompetenz</i>	Frankfurt	2	1,59	0,31	0,91 (n.s.)
	Göttingen		1,62	0,27	
	Kassel		1,54	0,31	
<i>Grundlagenwissen</i>	Frankfurt	2	1,51	0,46	0,08 (n.s.)
	Göttingen		1,50	0,51	
	Kassel		1,47	0,50	
<i>Kernbereiche</i>	Frankfurt	2	1,40	0,44	2,45 (n.s.)
	Göttingen		1,53	0,41	
	Kassel		1,33	0,42	

Die Berechnungen bestätigen, dass zwischen Sportstudierenden der drei Universitäten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede bezüglich der Elemente medienpädagogischer Kompetenz bestehen. In den beiden Grundgrößen sportbezogene Medienkompetenz und Grundlagenwissen sind die Unterschiede zwischen den Studierenden der drei Universitäten sehr gering (Tab. 4.15). In den Kernbereichen treten Abweichungen zwischen den Teilstichproben auf, die jedoch mit  $F=2,45$  nicht der Signifikanzprüfung standhalten.

Die *siebte Forschungshypothese* benennt insgesamt sechs Merkmale, die nach bisherigen Überlegungen zu unterschiedlichen Werten in den Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz (sportbezogene Medienkompetenz, medienbezogenes Grundlagenwissen) führen können:

1. *Geschlecht*
2. *Studienalter*
3. *Medieninteresse*
4. *Medienvorkenntnisse*
5. *Mediennutzung*
6. *Sportmediennutzung*

Die ausgewählten Merkmale leiten sich aus Forschungsergebnissen zur Erprobung eines medienpädagogischen Lehrangebots an der Hochschule (Hugger, 1997) und einer Untersuchung zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden (Blömeke, 2000, 2003) ab. Ergänzt wurde die Auswahl um die Größe der Sportmediennutzung, um der sportspezifischen Fragestellung der vorliegenden Arbeit Rechnung zu tragen. Die Differenzierungen der Einflussgrößen, ihre Ausprägungen und ihr Skalenniveau sind in Tabelle 4.16 übersichtsartig zusammengestellt.

Tab. 4.16: Untersuchungsvariablen der Basisgrößen Medienkompetenz und Grundlagenwissen

Nr.	Unabhängige Variable	Ausprägung	Skalenniveau
1	Geschlecht	weiblich männlich	dichotom
2	Studienalter	Grundstudium Hauptstudium	dichotomisiert (aus Intervallskala)
3	Medieninteresse	gering teils-teils groß	ordinal
4	Medienvorkenntnisse	wenig viel	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
5	Nutzung herkömmlicher Medien	selten oft	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
	Nutzung audio-visueller Medien	selten oft	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
	Nutzung digitaler Medien	selten oft	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
6	Sportmediennutzung	selten oft	dichotomisiert (aus Ordinalskala)

Um Verzerrungen der Einflüsse durch Abhängigkeiten der Prädiktorvariablen untereinander auszuschließen, wurden zunächst die Zusammenhänge der Einflussgrößen untereinander überprüft. Als Zusammenhangsmaß wurde der Korrelationskoeffizient nach Cramer berechnet, der für nominalskalierte Daten und beliebige große Mehrfeldertafeln anwendbar ist. Die Korrelationsberechnungen ergeben einen Zusammenhang ( $p(\chi^2) < .001$ ; Cramer-Koeffizient  $V > 0,3$ ), der bei den weiteren Auswertungsschritten berücksichtigt werden soll. Er besteht zwischen der Häufigkeit der Sportmediennutzung und dem Geschlecht der Untersuchungsteilnehmer ( $V = 0,34$ ), wobei die weiblichen Untersuchungsteilnehmer Sportbeiträge in den Medien eher selten nutzen. Auf diese Besonderheit wurde bei der Beschreibung der Stichprobenmerkmale (Kap. 4.3.1, Tab. 4.6) bereits hingewiesen.

Zur Überprüfung der Unterschiede in Medienkompetenz und medienbezogenem Grundlagenwissen wurden zunächst unabhängige Teilstichproben gebildet, deren Mittelwerte mit parametrischen Verfahren (t-Test, Varianzanalyse) verglichen werden sollten. Die Anwendung derartiger Verfahren setzt voraus, dass die Teilstichproben im Hinblick auf die abhängigen Variablen normalverteilt sind. Eine explorative Datenanalyse in SPSS ergibt für fast alle Teilstichproben Kennwerte eines Kolmogorov-Smirnov-Tests, der signifikante Abweichungen von einer Normalverteilung ausschließt (Anhang, Tab. 1 und Tab. 2). Die Werte der Grundgrößen medienpädagogischer Kompetenz sind nach der Indexbildung intervallskaliert und die Varianzen der Teilstichproben unterscheiden sich nach den Berechnungen des Levene-Tests nicht signifikant voneinander (Anhang, Tab. 1 und Tab. 2). Für die Verwendung parametrischer Verfahren sind somit die Voraussetzungen erfüllt.

Unterschiede zwischen den Teilstichproben wurden mit t-Tests für homogene Varianzen (zweifach gestufte Analysemerkmale) und einer einfaktoriellen Varianzanalyse (mehrfach gestuftes Medieninteresse) zunächst auf Signifikanz überprüft. Um die praktische Bedeutsamkeit signifikanter Ergebnisse abschätzen zu können, wurden anschließend die Effektgrößen der Unterschiede bestimmt. Bei t-Tests für unabhängige Stichproben kann nach Bortz und Döring (2002, S. 632) das Zusammenhangsmaß der punktbiserialen Korrelation ( $r_{pb}$ ) als Effektgröße herangezogen werden. Bei varianzanalytischen Verfahren wird die Effektgröße  $f$  aus dem Eta-Koeffizienten abgeleitet (Bortz & Döring, 2002, S. 608).

Aus Gründen der Übersicht sind im Folgenden die wichtigsten Untersuchungsergebnisse nach personenbezogenen Merkmalen zusammengefasst:

#### 1. *Geschlecht*

Den Berechnungen zu Folge haben Sportstudenten eine deutlich bessere Medienkompetenz als Sportstudentinnen. Die Mittelwerte der beiden Teilgruppen unterscheiden sich bei zweiseitiger Prüfung hoch signifikant (Tab. 4.18). Der geschlechtsspezifische Umgang mit Sportmedien wurde bereits in mehreren Studien hervorgehoben (Kap. 3.1). Bei der Beschreibung der Stichprobenmerkmale (Kap. 4.3.1.1) und im Zusammenhang der Variablen Geschlecht und Sportmediennutzung findet er sich in der vorliegenden Untersuchung wieder.

Der große Mittelwertsunterschied sportbezogener Medienkompetenz bei Männern und Frauen macht deutlich, dass nicht nur der Umgang mit Sportmedien, sondern auch die in diesem Zusammenhang erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten geschlechtsspezifisch determiniert sind.

Auf das medienbezogene Grundlagenwissen dagegen nimmt das Geschlecht der Sportstudierenden keinen signifikanten Einfluss. Sportstudentinnen ( $M=1,49$ ) und Sportstudenten ( $M=1,48$ ) unterscheiden sich in den Ergebnissen der entsprechenden Testaufgaben nur geringfügig.

## 2. Studienalter

Das Studienalter nimmt auf beide Basisgrößen einen signifikanten Einfluss. Die Untersuchungsteilnehmer im Hauptstudium erzielen bei den Testaufgaben zur Medienkompetenz bessere Ergebnisse ( $M=1,69$ ) als diejenigen des Grundstudiums ( $M=1,50$ ). Der Unterschied zwischen den beiden Teilgruppen ist bei zweiseitiger Prüfung hoch signifikant (Tab. 4.18).

Parallel zu den Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Medien erweitern die Studierenden im Laufe ihres Sportstudiums ihr medienbezogenes Grundlagenwissen. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass Sportstudierende im Grundstudium über deutlich weniger medienbezogene Kenntnisse verfügen ( $M=1,42$ ) als Sportstudierende im Hauptstudium ( $M=1,61$ ). Der Unterschied zwischen den beiden Teilgruppen ist bei zweiseitiger Prüfung signifikant (Tab. 4.17).

## 3. Medieninteresse

Die Werte sportbezogener Medienkompetenz variieren in Abhängigkeit vom Medieninteresse der Studierenden. Je größer das Interesse für Medien ist, desto kompetenter ist der Umgang der Studierenden mit Sportbeiträgen in den Medien. Zwischen den Gruppen mit geringem ( $M=1,45$ ), mittlerem ( $M=1,51$ ) und großem ( $M=1,64$ ) Medieninteresse besteht ein signifikanter Unterschied (Tab. 4.19). Die Ergebnisse des Post-Hoc Tests nach Scheffé verdeutlichen, dass die Differenz zwischen den Studierenden mit geringem und großem Interesse für die Signifikanz des Unterschieds maßgeblich ist.

Auf das medienbezogene Grundlagenwissen nimmt die Variable Medieninteresse keinen großen Einfluss.

## 4. Medienvorkenntnisse

Ein weiteres Merkmal, das eine unterschiedliche Ausprägung der Medienkompetenz bedingt, sind die Medienvorkenntnisse der Sportstudierenden. Zwischen Studierenden mit wenig ( $M=1,51$ ) und vielen ( $M=1,81$ ) Vorkenntnissen besteht ein hoch signifikanter Unterschied (Tab. 4.18).

Im medienbezogenen Grundlagenwissen bewirken die Medienvorkenntnisse der Sportstudierenden keinen signifikanten Unterschied.

## 5. Mediennutzung

Bei der Mediennutzung wurde zwischen der Nutzungshäufigkeit herkömmlicher, audio-visueller und digitaler Medien unterschieden. Eine häufige Nutzung

digitaler Medien führt dazu, dass höhere Werte sportbezogener Medienkompetenz erzielt werden. Der Unterschied ist sehr signifikant (Tab. 4.18). Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich dagegen zwischen Personengruppen, die herkömmliche und audio-visuelle Medien selten oder oft nutzen.

Während die Nutzungsweise audio-visueller Medien in den Werten sportbezogener Medienkompetenz keine Unterschiede bewirkt, nimmt sie einen bedeutsamen Einfluss auf die zweite Grundgröße im Modell medienpädagogischer Kompetenz (Tab. 4.17). Sportstudierende, die derartige Medien oft nutzen ( $M=1,59$ ), unterscheiden sich signifikant in der Ausprägung ihres medienbezogenen Grundlagenwissens von denjenigen, die audio-visuelle Medien selten nutzen ( $M=1,42$ ).

#### 6. Sportmediennutzung

Die Nutzungshäufigkeit der Sportbeiträge in den Medien nimmt einen bedeutsamen Einfluss auf die sportbezogene Größe der Medienkompetenz (Tab. 4.18). Mit der Variable Sportmediennutzung wird die Nutzungshäufigkeit herkömmlicher, audio-visueller und digitaler Sportbeiträge zusammen erfasst. Dennoch unterscheiden sich Studierende mit seltener Nutzung ( $M=1,48$ ) hoch signifikant von den Studierenden, die Sportbeiträge oft nutzen ( $M=1,73$ ).

Nennenswerte Unterschiede im Niveau des medienbezogenen Grundlagenwissens bewirkt das Stichprobenmerkmal Sportmediennutzung dagegen nicht.

Fasst man die signifikanten Unterschiede der Teilstichproben nach Basisgrößen zusammen, dann wird deutlich, dass das medienbezogene Grundlagenwissen von weniger Faktoren beeinflusst wird als der kompetente Umgang mit Sportmedien. Lediglich zwei der benannten sechs Einflussfaktoren bewirken signifikante oder hoch signifikante Unterschiede in den Teilstichproben (Tab. 4.17), wobei die entsprechenden Effektgrößen klein sind.

Tab. 4.17: Signifikante Mittelwertsunterschiede im medienbezogenen Grundlagenwissen (*t*-Tests)

Nr.	Variable	Stichproben	M	SD	T (p)	$r_{pb}$
2	Studienalter	Grundstudium	1,42	0,38	-2,36 (.018)	0,19
		Hauptstudium	1,61	0,41		
5	Nutzung audio-visueller Medien	selten	1,42	0,49	-2,11 (.040)	0,17
		oft	1,59	0,48		

Zur Grundgröße sportbezogener Medienkompetenz lassen sich in allen sechs benannten Merkmalen Teilstichproben bilden, die sich in ihrer sportbezogenen Medienkompetenz signifikant unterscheiden (Tab. 4.18 und Tab. 4.19). Das Merkmal Geschlecht bewirkt den markantesten Unterschied im Umgang mit Sportmedien, doch auch die Sportmediennutzung und die Medienvorkenntnisse sind Merkmale mit mittleren bis großen Effektstärken.



Tab. 4.18: Signifikante Mittelwertsunterschiede sportbezogener Medienkompetenz (t-Tests)

Nr.	Variable	Stichproben	M	SD	T (p)	$r_{pb}$
1	Geschlecht	weiblich männlich	1,44 1,73	0,42 0,41	-6,80 (.000)	0,49
2	Studienalter	Grundstudium Hauptstudium	1,50 1,69	0,31 0,29	-3,84 (.000)	0,30
4	Medienvorkenntnisse	wenig viel	1,51 1,81	0,45 0,41	-5,02 (.000)	0,38
5	Nutzung digitaler Medien	selten oft	1,50 1,64	0,38 0,32	-2,86 (.005)	0,23
6	Sportmediennutzung	selten oft	1,48 1,73	0,42 0,39	-5,31 (.000)	0,41

Tab. 4.19: Signifikanter Mittelwertsunterschied sportbezogener Medienkompetenz (Varianzanalyse)

Nr.	Variable	Stichproben	M	SD	F (p)	f
3	Medieninteresse	gering teils-teils groß	1,45 1,51 1,64	0,38 0,45 0,49	4,53 (.012)	0,25

Diejenigen Merkmale, die zu signifikanten Unterschieden sportbezogener Medienkompetenz führen, werden in einem weiteren Auswertungsschritt in bivariate Korrelationsberechnungen einbezogen.

Um die bereits erwähnte Interkorrelation von Geschlecht und Sportmediennutzung zu berücksichtigen, werden Zusammenhänge der Medienkompetenz mit den beiden Variablen nach der Methode der Semipartialkorrelation (Bortz, 1999, S. 432) berechnet. Mit der Kontrollvariable Sportmediennutzung (y) ergibt sich für den Zusammenhang von Medienkompetenz (1) und Geschlecht (2) ein Korrelationskoeffizient von  $r_{1(2-y)}=0,41$ , der bei zweiseitiger Prüfung hoch signifikant ist (Tab. 4.20). Für die Beziehung zwischen Medienkompetenz (1) und Sportmediennutzung (2) ergibt sich mit der Kontrollvariable Geschlecht (y) ein Korrelationskoeffizient von  $r_{1(2-y)}=0,29$ , der bei zweiseitiger Prüfung ebenfalls hochsignifikant ist.

Tab. 4.20: Zusammenhangsmaße der Medienkompetenz (Semipartialkorrelationen)

Korrelation Medienkompetenz mit	$r_{1(2-y)}$	p (2-seitig)	Kontrollvariable y
Geschlecht	0,41	.000	Sportmediennutzung
Sportmediennutzung	0,29	.000	Geschlecht

Die Koeffizienten der übrigen Zusammenhänge wurden nach der Methode der Rangkorrelation (Spearman-Rho) berechnet. Die Zusammenhangsmaße sind in Tabelle 4.21 aufgelistet und stimmen größtenteils mit Werten der entsprechenden Effektgrößen (Tab. 4.18 und Tab. 4.19) überein.

*Tab. 4.21: Zusammenhangsmaße der Medienkompetenz (Rangkorrelationen)*

Korrelation Medienkompetenz mit	r	p (2-seitig)
Medienvorkenntnissen	0,37	.000
Studienalter	0,29	.000
Nutzung digitaler Medien	0,24	.000
Medieninteresse	0,24	.000

Bezieht man diese sechs signifikanten Einflussgrößen der Medienkompetenz in eine schrittweise Regressionsanalyse ein, dann ergibt sich mit den Prädiktoren Geschlecht, Medienvorkenntnisse, Sportmediennutzung und Studienalter ein multipler Korrelationskoeffizient von  $R=0,67$  (Tab. 4.22). Regressionsgleichungen, die auch das Medieninteresse und die Nutzung der digitalen Medien schrittweise einbeziehen, erfüllen die Signifikanzanforderungen des F-Wertes nicht und können daher nicht zur Vorhersage der Kriteriumsvarianz herangezogen werden.

*Tab. 4.22: Multiple Regression sportbezogener Medienkompetenz*

Modell <sup>1</sup>	R	R <sup>2</sup>	Prädiktor	Beta	p (2-seitig)
1	0,48	0,23	Geschlecht	0,48	.000
2	0,57	0,33	Geschlecht	0,44	.000
			Medienvorkenntnisse	0,32	.000
3	0,63	0,40	Geschlecht	0,34	.000
			Medienvorkenntnisse	0,33	.000
			Sportmediennutzung	0,28	.000
4	0,67	0,44	Geschlecht	0,31	.000
			Medienvorkenntnisse	0,30	.000
			Sportmediennutzung	0,28	.000
			Studienalter	0,21	.001

(1) abhängige Variable: Medienkompetenz; schrittweise Auswahl (Kriterium für Aufnahme:  $p(F)<.05$ )

Die positiven Beta-Gewichte aller Modelle weisen darauf hin, dass eine Zunahme der entsprechenden Prädiktorvariablen zu einer Vergrößerung des vorhergesagten Kriteriumwertes führt. Die Beta-Koeffizienten des vierten Modells, in das alle

vier Merkmalsgrößen einbezogen sind, verdeutlichen, dass die Prädiktorvariable Geschlecht ( $\beta=0,31$ ) im Kontext der übrigen Merkmale den größten Beitrag zur Vorhersage sportbezogener Medienkompetenz leistet (Tab. 4.22). Ohne die anderen Prädiktoren (Modell 1) kann durch das Geschlecht bereits rund ein Viertel (23%) der Kriteriumsvarianz aufgeklärt werden. In der Reihenfolge der Beta-Gewichte folgen die Medienvorkenntnisse ( $\beta=0,30$ ) und die Sportmediennutzung ( $\beta=0,28$ ), die im Kontext aller Prädiktoren ebenfalls einen bedeutsamen Beitrag zur Klärung der Kriteriumsvarianz leisten. Lediglich das Studienalter ( $\beta=0,21$ ) ist für die Vorhersage der Medienkompetenz geringfügig weniger bedeutsam. Bis auf dieses Merkmal leisten alle Beta-Gewichte einen hoch signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Kriteriumsvariablen.

Die *achte Forschungshypothese* benennt drei Merkmale, die nach bisherigen Überlegungen zu unterschiedlichen Werten in den beiden Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz (medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz) führen können:

1. *Didaktisch-methodische Vorkenntnisse*
2. *Interesse am Medienstudium*
3. *Studiengang*

Als erklärende Variablen der Kernbereiche soll der Einfluss von didaktisch-methodischen Vorkenntnissen der Studierenden und ihr Interesse am Medienstudium geprüft werden. Um die Anforderung der Zellenbesetzung für den  $\chi^2$ -Test zu erfüllen, wurde die Variable Studiengang dichotomisiert und als dritte erklärende Variable in die Prüfung einbezogen. Der vergleichsweise hohe Stellenwert der Medienthematik in den Lehrplänen der Mittel- und Oberstufe sollte zu Unterschieden zwischen Studierenden des gymnasialen Lehramts und anderen Studiengängen führen. Das Skalenniveau und die Ausprägungen der Merkmale sind in Tabelle 4.23 übersichtsartig zusammengestellt.

Tab. 4.23: Untersuchungsvariablen der Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz

Nr.	Unabhängige Variable	Ausprägung	Skalenniveau
1	Vorkenntnisse Didaktik-Methodik	wenig viel	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
2	Interesse am Medienstudium	gering teils-teils groß	ordinal
3	Studiengang	Gymnasium anderer Studiengang	dichotomisiert (aus Nominalskala)

Zunächst wurden die Abhängigkeiten der erklärenden Variablen untereinander geprüft. Die Berechnungen der Korrelationskoeffizienten  $V$  (nach Cramer) ergeben keinen signifikanten Zusammenhang, der bei den weiteren Auswertungsschritten zu berücksichtigen ist (Kriterium für Ausschluss:  $V < 0,3$ ). Die Überprüfung der Teilstichproben auf Normalverteilung mittels explorativer Datenanalyse ergibt wiederum Z-Werte des Kolmogorov-Smirnov Tests, die eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung ausschließen (Anhang, Tab. 3). Aus bisherigen Auswertungsschritten ist bereits hervorgegangen, dass die Variablen der Kernbereiche intervallskaliert sind. Der Vergleich der Stichprobenvarianzen mittels Levene-Test ergibt keine signifikanten Ergebnisse (Anhang, Tab. 3), womit die Voraussetzungen für parametrische Verfahren erfüllt sind.

Unterschiede in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz bezüglich der zweifach gestuften Analysemerkmale (Vorkenntnisse Didaktik-Methodik, Studiengang) wurden mit t-Tests für homogene Varianzen berechnet. Die Mittelwerte der drei Teilstichproben mit unterschiedlichem Interesse am Medienstudium wurden in einer einfaktoriellen Varianzanalyse miteinander verglichen. Die statistischen Kennwerte der Berechnungen sind im Anhang (Tab. 8 und Tab. 9) aufgelistet. Aus Übersichtsgründen werden hier die wichtigsten Ergebnisse zu den drei untersuchungsrelevanten Merkmalen zusammengefasst:

#### 1. *Vorkenntnisse Didaktik-Methodik*

Werden medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz zu Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz zusammengefasst, dann bewirken die Vorkenntnisse der Sportstudierenden in Didaktik-Methodik signifikant unterschiedliche Kompetenzwerte (Tab. 4.24). Sportstudierende mit vielen Vorkenntnissen ( $M=1,46$ ) sind dann deutlich besser in den Kernbereichen als die Studienkollegen mit wenig Vorkenntnissen ( $M=1,31$ ). Werden die beiden Kernbereiche getrennt ausgewertet (Tab. 4.25), dann ist der Unterschied der Teilstichproben im Bereich mediendidaktischer Kompetenz weiterhin signifikant ( $p=.018$ ). Im Kernbereich medienerzieherischer Kompetenz ergibt sich jedoch kein signifikantes Ergebnis mehr.

#### 2. *Interesse am Medienstudium*

Auf der Ebene der Kernbereiche und auf der Ebene der Teilkompetenzen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden, die sich in ihrem Interesse am Medienstudium unterscheiden.

#### 3. *Studiengang*

Der Mittelwertsvergleich der beiden Studienganggruppen führt auf der Ebene der Kernbereiche und auf der Ebene der Teilkompetenzen zu einem signifikanten Ergebnis. Werden medienerzieherische und mediendidaktische Kompetenz zusammengefasst (Tab. 4.24), dann sind Sportstudierende des Lehramts für Gymnasien ( $M=1,51$ ) signifikant besser als Studierende der anderen Studiengänge ( $M=1,34$ ). Im Teilbereich mediendidaktischer Kompetenz bleibt der Mittelwertsunterschied auch auf der Ebene der Teilkompetenzen signifikant (Tab.

4.25), während er im Kernbereich medienerzieherischer Kompetenz der Signifikanzprüfung nicht mehr standhält.

Tab. 4.24: Signifikante Mittelwertsunterschiede in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz

Nr.	Variable	Stichproben	M	SD	T (p)	$r_{pb}$
1	Vorkenntnisse Didaktik-Methodik	wenig	1,31	0,42	-2,08 (.040)	0,17
		viel	1,46	0,42		
3	Studiengang	Gymnasium	1,51	0,44	2,22 (.028)	0,18
		anderer Studiengang	1,34	0,41		

Zusammenfassend erweisen sich die *didaktisch-methodischen Vorkenntnisse* der Sportstudierenden und die Zuordnung zum *Studiengang Lehramt für Gymnasien* als aussagekräftige Merkmale, die zu unterschiedlichen Werten in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz führen (Tab. 4.24). Beide Merkmale wirken sich auf der Ebene der Teilkompetenzen stärker auf die mediendidaktische Komponente aus und bewirken im medienerzieherischen Teilbereich keine signifikanten Unterschiede (Tab. 4.25). Die Effektgrößen der Unterschiede in den Kernbereichen sind sehr klein. Aus den Berechnungen der Zusammenhänge im Kompetenzmodell (Kap. 4.3.1.3) geht bereits hervor, dass die sportbezogene Medienkompetenz und das medienbezogene Grundlagenwissen als Einflussgrößen der Kernbereiche einen bedeutsameren Stellenwert als die hier untersuchten Merkmale einnehmen.

Tab. 4.25: Signifikante Mittelwertsunterschiede im Teilbereich mediendidaktischer Kompetenz

Nr.	Variable	Stichproben	M	SD	T (p)	$r_{pb}$
1	Vorkenntnisse Didaktik-Methodik	wenig	1,22	0,49	-2,39 (.018)	0,19
		viel	1,41	0,31		
3	Studiengang	Gymnasium	1,46	0,53	2,25 (.026)	0,18
		anderer Studiengang	1,26	0,48		

Fasst man die Berechnungen zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen zusammen, dann lassen sich zu den untersuchten Einflussgrößen die folgenden Aussagen machen:

- Wird an einer Universität kein medienpädagogischer Studienschwerpunkt angeboten, dann ist der Studienort keine ausschlaggebende Größe für die Ausprägung der Elemente medienpädagogischer Kompetenz. Die Berechnungen bestätigen die Annahme der sechsten Forschungshypothese, die somit aufrechterhalten werden kann.

- Insgesamt sechs Merkmale (Geschlecht, Studienalter, Medieninteresse, Medienvorkenntnisse, Nutzung digitaler Medien und Sportmediennutzung) bewirken signifikante Unterschiede in der Ausprägung sportbezogener Medienkompetenz. Eine multiple Regressionsanalyse, in welche diese personenbezogenen Größen einbezogen werden, führt zu einer Reduzierung auf vier Prädiktoren (Geschlecht, Studienalter, Medienvorkenntnisse, Sportmediennutzung), mit denen bei  $R=0,67$  insgesamt 44% der Varianz sportbezogener Medienkompetenz aufgeklärt werden können.
- Zwei Merkmale (Studienalter, Nutzung audio-visueller Medien) bewirken signifikante Unterschiede in der Ausprägung des medienbezogenen Grundlagenwissens. Bei sportbezogener Medienkompetenz und medienbezogenem Grundlagenwissen kann daher mit Ausnahme des Studienalters nicht von identischen Einflussgrößen gesprochen werden, wie dies in der siebten Forschungshypothese der Fall ist. Diese ist den Untersuchungsergebnissen zu Folge zu spezifizieren, denn bei Aussagen zu Einflussfaktoren der Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz ist zwischen Medienkompetenz und Grundlagenwissen und unterschiedlichen Formen der Mediennutzung zu differenzieren.
- Zwei Merkmale (Vorkenntnisse Didaktik-Methodik, Studiengang) führen zu signifikanten Unterschieden in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz, wobei die entsprechenden Effektgrößen klein sind. Die dritte Prüfgröße – das Interesse am Medienstudium – nimmt keinen bedeutsamen Einfluss auf die Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz, womit auch die achte Forschungshypothese zu spezifizieren ist.

Die bisher diskutierten Forschungshypothesen bezogen sich auf Zusammenhänge und Einflussgrößen der Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz und konnten am Datensatz der Fragebogenerhebung überprüft werden. Die letzte Grundannahme und die daraus abgeleiteten Forschungshypothesen beziehen sich auf die Schulung und Verbesserung einzelner Kompetenzbestandteile. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt am Datensatz der nachfolgend dargestellten Interventionsstudie.

### 4.3.2 Kompetenzschulung

#### 4.3.2.1 Stichprobenmerkmale

Aus den Untersuchungsergebnissen der ersten Teilstudie ergeben sich einige Merkmale, die zu signifikanten Unterschieden in den Elementen medienpädagogischer Kompetenz führen. Vier personenbezogene Merkmale (Geschlecht, Medienvorkenntnisse, Sportmediennutzung, Studienalter) nehmen einen praktisch bedeutsamen Einfluss auf die Basisgröße sportbezogener Medienkompetenz und können als Prädiktoren dieses Elements rund die Hälfte der Varianz aufklären. Ein weiteres Merkmal – die Nutzungshäufigkeit audio-visueller Medien – ist für die Ausprägung der zweiten Basisgröße (Grundlagenwissen) von Bedeutung. Das dritte Element medienpädagogischer Kompetenz (Kernbereiche) wird neben den beiden Basisgrößen von den didaktisch-methodischen Vorkenntnissen der Sportstudierenden und der Zuordnung zum Lehramtsstudiengang für Gymnasien bestimmt. Die nachfolgende Darstellung der Stichprobenmerkmale beschränkt sich auf diese medienpädagogisch bedeutsamen Einflussgrößen und berücksichtigt die unterschiedlichen Seminarkonzeptionen in Göttingen und Kassel.

Die Intervention zur Schulung und Verbesserung einzelner Bestandteile medienpädagogischer Kompetenz wurde zeitgleich an zwei verschiedenen sportwissenschaftlichen Instituten durchgeführt (Kap. 4.2.1.2). Demzufolge setzt sich die Interventionsgruppe aus Sportstudierenden der Universitäten Göttingen und Kassel zusammen. Am Sportinstitut in Göttingen wurden die Veranstaltungen nach der Seminarkonzeption A durchgeführt, wobei an den Befragungen zu Beginn und am Ende des Semesters insgesamt 30 Sportstudierende teilnahmen. An den Erhebungen in Kassel (Seminarkonzeption B) nahmen in Winter- und Sommersemester insgesamt 24 Sportstudierende teil (Abb. 4.17).

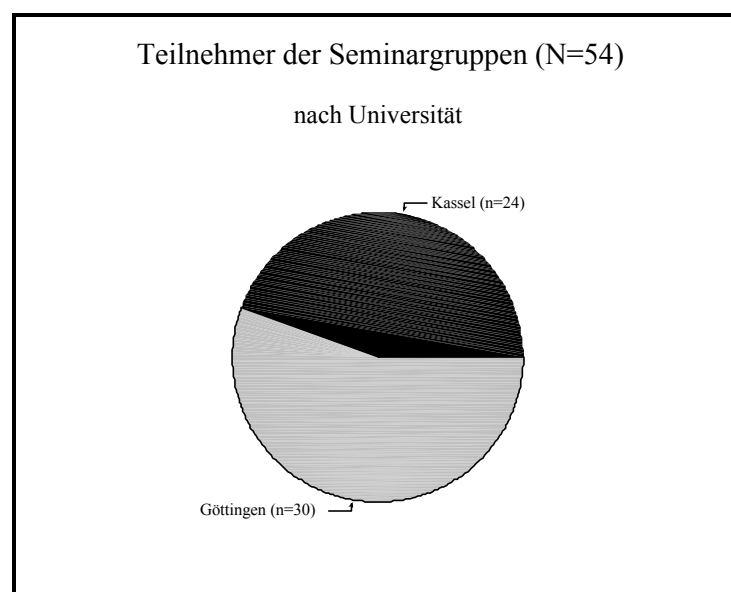


Abb. 4.17: Verteilung der Interventionsgruppe auf Universitäten

Beide Veranstaltungen wurden nach der Studienordnung als weiterführende oder vertiefende Seminare angeboten. Abbildung 4.18 zeigt, dass sich dieses Spezifikum auf die Verteilung des Studienalters in der Interventionsstichprobe (N=54) auswirkt. Fast zwei Drittel der Seminarteilnehmer (n=34) haben bereits mehr als 4 Fachsemester studiert und werden dem Hauptstudium zugeordnet. Lediglich 20 Seminarteilnehmer studieren noch im Grundstudium. Innerhalb der Seminargruppen ist die Verteilung des Studienalters in Kassel weniger heterogen (10 Grundstudium und 14 Hauptstudium) als in Göttingen (10 Grundstudium und 20 Hauptstudium).

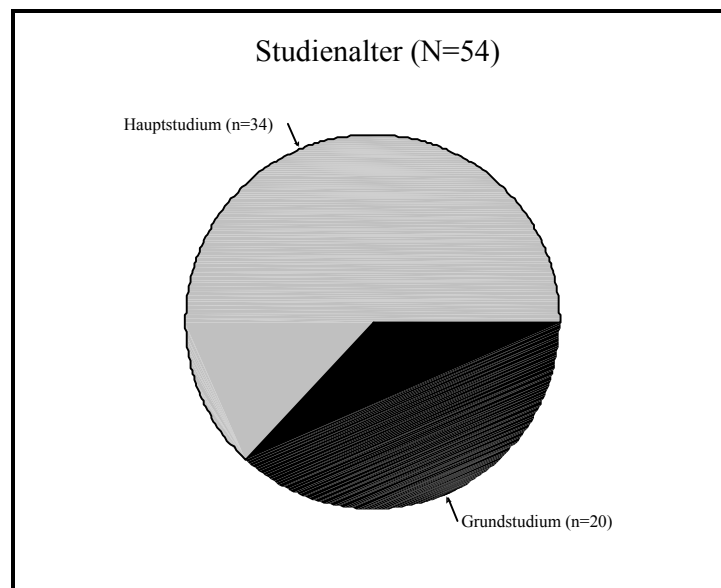


Abb. 4.18: Verteilung der Interventionsgruppe nach Studienalter

In den Seminargruppen und in der gesamten Stichprobe sind mehr Männer als Frauen vertreten (Abb. 4.19). Fast zwei Drittel der Interventionsgruppe sind männlich (n=34), wobei die Verteilung der Geschlechter in Kassel wiederum weniger heterogen ist (10 weiblich und 14 männlich) als in den Seminargruppen aus Göttingen (10 weiblich und 20 männlich).



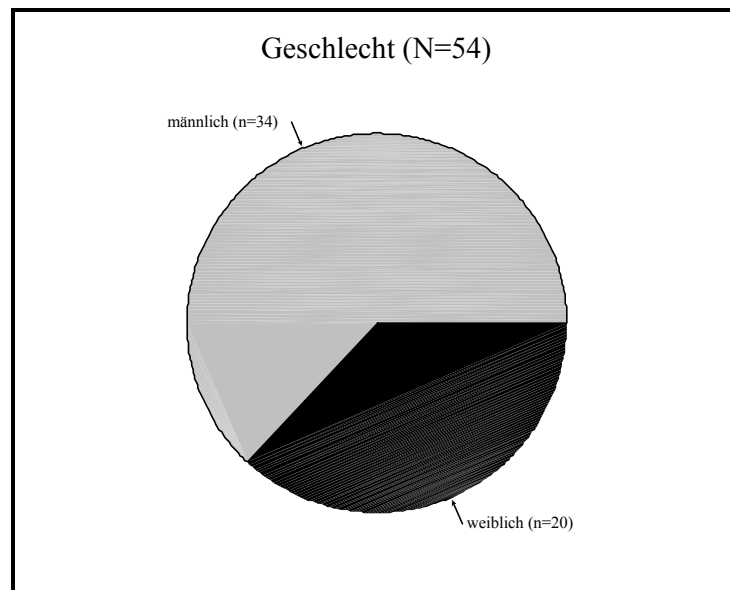


Abb. 4.19: Verteilung der Interventionsgruppe nach Geschlecht

Hinsichtlich ihres Studienganges unterscheiden sich die Teilnehmer der Seminargruppen in Göttingen stark von denen in Kassel. Abbildung 4.20 verdeutlicht, dass weniger als ein Viertel ( $n=7$ ) der Seminarteilnehmer aus Göttingen im Studiengang Lehramt für Gymnasien studieren. Die übrigen Seminarteilnehmer ( $n=23$ ) sind im Magisterstudiengang ( $n=22$ ) eingeschrieben oder streben einen Abschluss für die Berufsschule ( $n=1$ ) an.

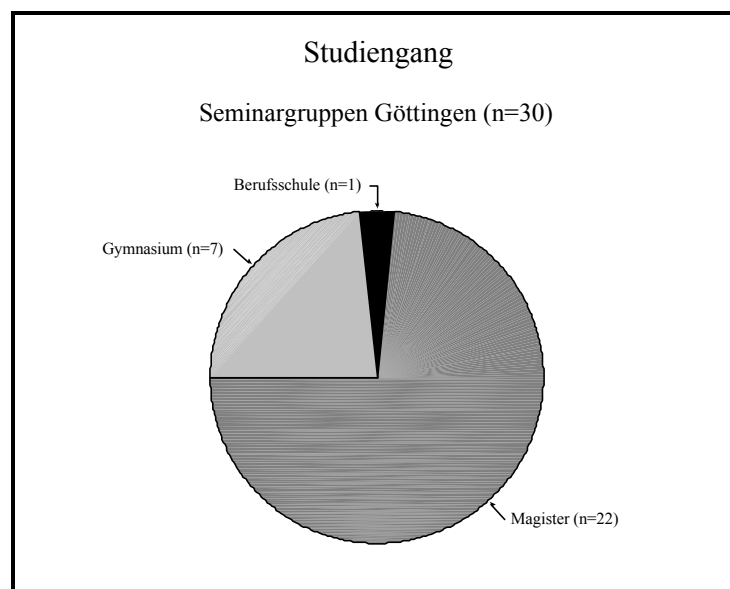


Abb. 4.20: Studiengänge in den Seminargruppen Göttingen

An den Veranstaltungen in Kassel dagegen nehmen keine Magisterstudenten teil. Mehr als die Hälfte der Seminarteilnehmer ( $n=14$ ) lässt sich für das Lehramt an Gymnasien ausbilden (Abb. 4.21), die übrigen Teilnehmer des Seminars ( $n=10$ )

verteilen sich auf die Lehramtsstudiengänge für Berufsschule (n=3), Grundschule (n=2) bzw. Haupt- und Realschule (n=5).

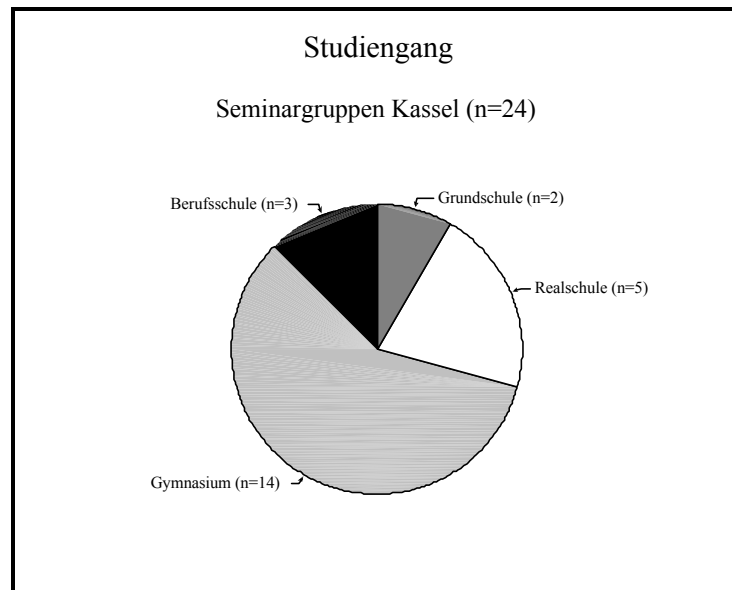


Abb. 4.21: Studiengänge in den Seminargruppen Kassel

Die Vorkenntnisse der Seminarteilnehmer über Medien und über die Planung und Durchführung von Unterricht sind zwei Stichprobenmerkmale, die für die weiteren Auswertungsschritte ebenfalls bedeutsam sind. Aus Tabelle 4.26 geht hervor, dass sich die Seminarteilnehmer beider Gruppen in ihren Vorkenntnissen über Medien stark unterscheiden. Nur ein Seminarteilnehmer in Kassel gibt an, viele Medienvorkenntnisse zu haben. In Göttingen dagegen ist dies bei 11 Seminarteilnehmern der Fall. Demzufolge führt der  $\chi^2$ -Test beim Vergleich beider Seminargruppen zu einem sehr signifikanten Ergebnis. Weniger stark und nicht signifikant sind die Unterschiede in den didaktisch-methodischen Vorkenntnissen der Seminarteilnehmer. Hier ist die Verteilung in Kassel nahezu ausgewogen, während in Göttingen mehr als drei Viertel (76,7%) der Seminarteilnehmer wenig Vorkenntnisse in Didaktik und Methodik angeben, was auf den hohen Anteil von Magisterstudenten zurückzuführen ist.

Tab. 4.26: Vorkenntnisse der Seminarteilnehmer in Göttingen und Kassel

	Vorkenntnisse					
	Medien (n)			Didaktik-Methodik (n)		
	Gö	Ks	gesamt	Gö	Ks	Gesamt
wenig	19	23	42	23	13	36
viel	11	1	12	7	11	18

Die Ergebnisse der ersten Teilstudie haben ergeben, dass sich die Nutzungshäufigkeit audio-visueller Medien auf das Niveau des medienbezogenen Grundlagenwissens auswirkt. Tabelle 4.27 zeigt, dass rund zwei Drittel aller Seminarteilnehmer diese Medien selten nutzen. Die Nutzungsweise audio-visueller Medien ist in Göttingen eher unausgewogen, der  $\chi^2$ -Test führt jedoch zu keinem signifikanten Ergebnis. Die Häufigkeit, mit der Sportmedien genutzt werden, ist für das Niveau sportbezogener Medienkompetenz von Bedeutung. Hinsichtlich dieses Merkmals unterscheiden sich die Seminargruppen in Göttingen und Kassel ebenfalls nicht signifikant voneinander, wobei die Seminarteilnehmer in Kassel Sportmedien eher selten nutzen.

Tab. 4.27: Mediennutzung der Seminarteilnehmer in Göttingen und Kassel

	Mediennutzung					
	audio-visuelle Medien (n)			Sportmedien (n)		
	Gö	Ks	gesamt	Gö	Ks	Gesamt
selten	23	14	37	11	14	25
oft	7	10	17	19	10	29

Die Auswertungen der ersten Teilstudie haben gezeigt, dass die Merkmale Geschlecht, Studienalter, Medienvorkenntnisse und Sportmediennutzung als Prädiktoren sportbezogener Medienkompetenz herangezogen werden können. Diese Merkmale sind in den Interventionsgruppen Kassel und Göttingen unterschiedlich ausgeprägt. Signifikant ist der Unterschied zwischen den Gruppen lediglich bei den *Medienvorkenntnissen*, die in Göttingen besser ausgeprägt sind als in Kassel. Die *Nutzung von Sportmedien* ist bei den Studierenden aus Göttingen verbreiteter als in Kassel. *Geschlecht* und *Studienalter* sind in Göttingen weniger homogen verteilt als in Kassel, womit in den Seminargruppen aus Göttingen alle Prädiktoren derart ausgeprägt sind, dass sie hohe Werte sportbezogener Medienkompetenz begünstigen. *Didaktisch-Methodische Vorkenntnisse*, die nach den Ergebnissen der Fragebogenstudie Einfluss auf die beiden Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz nehmen, werden von den Sportstudierenden aus Kassel häufiger angegeben als von den Studierenden aus Göttingen.

Die Kontrollgruppe der Interventionsstichprobe (N=20) setzt sich aus Studierenden der Universitäten Göttingen (n=7) und Kassel (n=13) zusammen. Geringfügige Abweichungen in der prozentualen Merkmalsverteilung bei Interventions- und Kontrollgruppe ergeben sich beim Studienort (Tab. 4.28). So ist der Anteil der Studierenden aus Göttingen in der Interventionstruppe ein wenig höher (55,6%) als in der Kontrollgruppe (35,0%). Die Verteilung der weiteren Stichprobenmerkmale ist in Interventions- und Kontrollgruppe annähernd identisch, sodass ein Vergleich der beiden Gruppen unproblematisch ist.

Tab. 4.28: Stichprobenmerkmale der Interventions- (N=54) und Kontrollgruppe (N=20)

Merkmal	Ausprägung	n (%)	
		Interventions- gruppe	Kontrollgruppe
Universität	Göttingen	30 (55,6)	7 (35,0)
	Kassel	24 (44,4)	13 (65,0)
Geschlecht	männlich	34 (63,0)	13 (65,0)
	weiblich	20 (37,0)	7 (35,0)
Medienvorkenntnisse	wenig	42 (77,8)	17 (85,0)
	viel	12 (22,2)	3 (15,0)
Sportmediennutzung	selten	25 (46,3)	12 (60,0)
	oft	29 (53,7)	8 (40,0)
Studienalter	Grundstudium	20 (37,0)	8 (40,0)
	Hauptstudium	34 (63,0)	12 (60,0)
Mediennutzung (audio-visuelle Medien)	selten	37 (68,5)	15 (75,0)
	oft	17 (31,5)	5 (25,0)
Vorkenntnisse Didaktik-Methodik	wenig	36 (66,7)	14 (70,0)
	viel	18 (33,3)	6 (30,0)
Studiengang	Gymnasium	21 (38,9)	9 (45,0)
	anderer Studiengang	33 (61,1)	11 (55,0)

#### 4.3.2.2 Prädiktoren der Medienkompetenz

Als zentrales Ergebnis der ersten Teilstudie ergeben sich vier Prädiktoren sportbezogener Medienkompetenz (Geschlecht, Medienvorkenntnisse, Sportmediennutzung, Studienalter), mit denen fast die Hälfte (44%) des Varianzanteils aufgeklärt werden kann. In diesem Abschnitt soll geprüft werden, ob sich die bereits eruierten Zusammenhänge der Prädiktoren mit der Basisgröße medienpädagogischer Kompetenz am Datensatz der Interventionsstichprobe bestätigen lassen.

Um die Voraussetzungen zur Durchführung der Regressionsanalyse zu erfüllen, wurden zunächst die Zusammenhänge der vier Prädiktoren untereinander überprüft. Da der  $\chi^2$ -Test zu keinen signifikanten Ergebnissen führt, wird davon ausgegangen, dass keine bedeutsamen Abhängigkeiten der Prädiktoren untereinander bestehen. Aus Tabelle 4.29 ist ersichtlich, dass alle Einflussgrößen ein dichotomes Skalenniveau aufweisen, womit zur Berechnung der multiplen Regression von einem einheitlichen Skalenniveau ausgegangen werden kann.

Tab. 4.29: Ausprägung und Skalenniveau der vier Prädiktoren sportbezogener Medienkompetenz

Prädiktor	Ausprägung	n	Skalenniveau
Geschlecht	weiblich	20	dichotom
	männlich	34	
Medienvorkenntnisse	wenig	42	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
	viel	12	
Sportmediennutzung	selten	36	dichotomisiert (aus Ordinalskala)
	oft	18	
Studienalter	Grundstudium	20	dichotomisiert (aus Intervallskala)
	Hauptstudium	34	

Die Berechnungen der Regressionsanalyse mit dem Datensatz der Interventionsstichprobe bestätigen die grundlegende Bedeutung der Variablen Geschlecht, Medienvorkenntnisse und Sportmediennutzung für die Vorhersage sportbezogener Medienkompetenz (Tab. 4.30). Die errechneten Beta-Gewichte weichen nur geringfügig von den Werten der ersten Teilstudie ab (Kap. 4.3.1.4; Tab. 4.21) und bestätigen den Stellenwert und die Rangfolge dieser drei Prädiktoren. Über die Bedeutung des Studienalters kann keine Aussage gemacht werden, da die Einflussgröße aufgrund der angegebenen Signifikanzgrenzen ( $p(F) < .05$ ) von den Berechnungen ausgeschlossen wird.

Tab. 4.30: Multiple Regression sportbezogener Medienkompetenz

Modell <sup>1</sup>	R	R <sup>2</sup>	Prädiktor	Beta	p (2-seitig)
1	0,45	0,21	Geschlecht	0,45	.001
2	0,58	0,34	Geschlecht	0,44	.000
			Medienvorkenntnisse	0,37	.002
3	0,63	0,40	Geschlecht	0,41	.001
			Medienvorkenntnisse	0,34	.004
			Sportmediennutzung	0,25	.033

(1) abhängige Variable: Medienkompetenz; schrittweise Auswahl (Kriterium für Aufnahme:  $p(F) < .05$ )

### 4.3.2.3 Eingangsbefragung

Bevor in den Seminarveranstaltungen mit der Schulung und Verbesserung ausgewählter Teilkompetenzen begonnen wurde, sind bei allen Seminarteilnehmern die Kenntnisse und Teilfertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz getestet worden. Ausgehend von dieser Eingangsbefragung wird in diesem Abschnitt zu-

nächst die deskriptive Statistik der Elemente medienpädagogischer Kompetenz in der Interventionsstichprobe beschrieben bevor dann auf Unterschiede zwischen den beiden Interventionsgruppen zu Beginn der Maßnahme eingegangen wird.

Betrachten wir die Ergebnisse der Eingangsbefragung auf der Ebene der Kompetenzelemente, dann erreichen die Studierenden der beiden Interventionsgruppen bei den Testaufgaben sportbezogener Medienkompetenz ( $M=1,75$ ) die höchsten Indexwerte (Tab. 4.31). Damit ist diese Basisgröße medienpädagogischer Kompetenz in der Interventionsstichprobe deutlich besser ausgeprägt als in der Stichprobe der ersten Teilstudie ( $M=1,57$ ). Der hohe Wert sportbezogener Medienkompetenz in der Interventionsstichprobe steht im Einklang mit Erkenntnissen aus der Fragebogenerhebung. Geschlecht und Studienalter der Sportstudierenden wurden dort als zwei bedeutsame Prädiktoren der Medienkompetenz herausgearbeitet (Kap. 4.3.1.4), wobei Sportstudenten und Studierende im Hauptstudium bessere Kompetenzwerte erreichten. Im Gegensatz zur Stichprobe der Fragebogenerhebung (55,8% Sportstudentinnen und 63,9% Studierende des Grundstudiums) sind in der Interventionsstichprobe mehrheitlich Sportstudenten (63,0%) und Studierende des Hauptstudiums (63,0%) vertreten, was den hohen Wert sportbezogener Medienkompetenz erklären kann.

Tab. 4.31: Kennwerte der Elemente medienpädagogischer Kompetenz (Pretest)

Element	M	SD	Schiefe	Exzess	Z (p)
Medienkompetenz	1,75	0,25	0,30	-0,05	0,64 (n.s.)
Grundlagenwissen	1,47	0,52	0,15	-0,39	0,61 (n.s.)
Kernbereiche	1,05	0,37	0,20	-0,26	0,40 (n.s.)

Die zweite Basisgröße – das medienbezogene Grundlagenwissen – ist in den Stichproben beider Studien ähnlich ausgeprägt. Die Seminarteilnehmer der Interventionsstudie erreichen einen Mittelwert von  $M=1,47$  (Tab. 4.31), die Untersuchungsteilnehmer der Fragebogenstudie  $M=1,49$ . Vergleichsweise schlechte Werte erreichen die Teilnehmer der Interventionsstudie dagegen in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz. Die Mittelwerte der Testindices für medienerzieherische ( $M=1,02$ ) und die mediendidaktische Teilkompetenz ( $M=1,07$ ) liegen deutlich unter dem Niveau der Fragebogenstudie ( $M=1,46$  und  $M=1,31$ ), was zu einem relativ niedrigen Testwert im Element der Kernbereiche ( $M=1,05$ ) führt.

Alle Elemente medienpädagogischer Kompetenz entsprechen einer linksgipfligen Häufigkeitsverteilung ( $S>0$ ). Die berechneten Exzesswerte ( $-0,39<E<-0,05$ ) weichen nur wenig vom Nullpunkt ab, woraus weder auf eine homogene noch auf eine heterogene Verteilung der Merkmale geschlossen werden kann (Tab. 4.31). Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests wurde überprüft, ob die Indices der einzelnen Elemente von einer Normalverteilung abweichen. Alle berechneten

Z-Werte sind bei 2-seitiger Prüfung nicht signifikant, womit die Annahme einer Normalverteilung der Kompetenzbestandteile aufrechterhalten werden kann.

Vergleichen wir die Eingangstestwerte der beiden Interventionsgruppen miteinander, dann sind die Seminarteilnehmer aus Göttingen den Studierenden aus Kassel in allen Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz überlegen (Abb. 4.22 und Abb. 4.23). Demzufolge ist der Mittelwert für den Gesamtindex sportbezogener Medienkompetenz zu Beginn der Interventionsmaßnahme in Göttingen ( $M=1,81$ ;  $SD=0,25$ ) deutlich höher als in Kassel ( $M=1,66$ ;  $SD=0,22$ ).

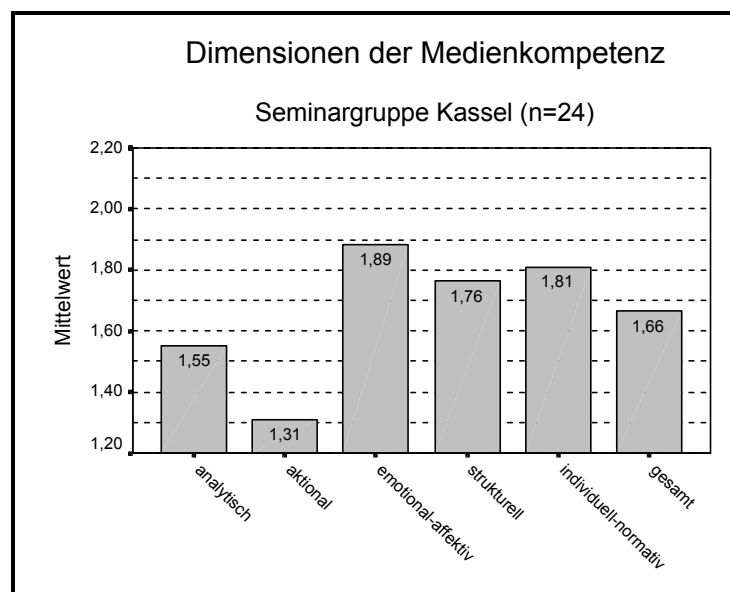


Abb. 4.22: Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz in Kassel

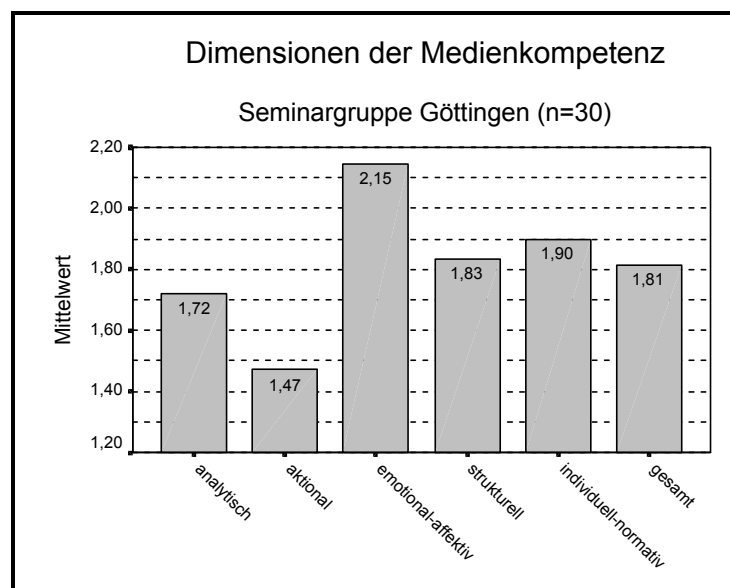


Abb. 4.23: Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz in Göttingen

Nach der Überprüfung von Voraussetzungen (Anhang, Tab. 10) wurden t-Tests berechnet, um die Unterschiede zwischen den beiden Seminargruppen auf Signifikanz zu testen. Die Prüfung der Voraussetzungen ergab, dass bei den Testwerten der individuell-normativen Dimension der t-Test für heterogene Varianzen anzuwenden ist. Alle übrigen Mittelwertsvergleiche konnten mit t-Tests für homogene Varianzen berechnet werden. Die untenstehende Tabelle 4.32 zeigt, dass sich beide Seminargruppen bereits zu Beginn der Interventionsmaßnahme in der Ausprägung sportbezogener Medienkompetenz signifikant unterscheiden. Ausschlaggebend für dieses unterschiedliche Ausgangsniveau ist der signifikante Mittelwertsunterschied der emotional-affektiven Dimension, in der die Studierenden aus Göttingen auffallend hohe Testwerte ( $M=2,15$ ) erzielen.

Tab. 4.32: Mittelwertsunterschiede der Medienkompetenz vor der Intervention

Dimension	df	$M_{\text{Göttingen}}$	$M_{\text{Kassel}}$	T (p)
Analytisch	52	1,72	1,55	1,91 (n.s.)
Aktional	52	1,47	1,31	1,16 (n.s.)
Emotional-affektiv	52	2,15	1,89	2,40 (.023)
Strukturell	52	1,83	1,76	0,66 (n.s.)
Individuell-normativ	50	1,90	1,81	1,09 (n.s.)
<b>Medienkompetenz (gesamt)</b>	<b>52</b>	<b>1,81</b>	<b>1,66</b>	<b>2,28 (.031)</b>

Die bessere Medienkompetenz der Sportstudierenden aus Göttingen lässt sich mit den Erkenntnissen der ersten Teilstudie teilweise erklären. Bei der Beschreibung der Stichprobenmerkmale (Kap. 4.3.2.1) wurde bereits darauf hingewiesen, dass alle Prädiktoren sportbezogener Medienkompetenz in den Seminargruppen aus Göttingen derart verteilt sind, dass sie hohe Kompetenzwerte begünstigen. Signifikant ist der Unterschied zwischen den Seminargruppen nur bezüglich der Medienvorkenntnisse, doch auch der hohe Anteil an Sportstudenten und an Studierenden im Hauptstudium trägt dazu bei, dass die Medienkompetenz zu Beginn der Intervention in Göttingen besser ist als in Kassel.

Tab. 4.33: Mittelwertsunterschiede in den Elementen medienpädagogischer Kompetenz vor der Intervention

Elemente	df	$M_{\text{Göttingen}}$	$M_{\text{Kassel}}$	T (p)
Medienkompetenz	52	1,81	1,66	2,28 (.031)
Grundlagenwissen	52	1,54	1,38	1,17 (n.s.)
Kernbereiche	52	1,12	0,96	1,62 (n.s.)



In den beiden Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz und im Grundlagenwissen unterscheiden sich die Seminarteilnehmer aus Kassel und Göttingen zu Beginn der Intervention weniger stark (Tab. 4.33). Zwar erreichen die Göttinger in beiden Elementen wiederum die besseren Testmittelwerte, doch die ermittelten Unterschiede sind nach den Berechnungen des t-Tests nicht signifikant.

#### 4.3.2.4 Interventionseffekte

Die letzte Modellannahme bezieht sich auf die Schulung und Verbesserung einzelner Elemente und Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz im Rahmen der Sportlehrerausbildung. Aus ihr resultieren zwei Forschungshypothesen, die entsprechende Interventionseffekte beschreiben:

1. Eine ungerichtete Alternativhypothese zur Schulung und Verbesserung medienpädagogischer Kompetenz, die *Veränderungen in den Elementen und Teilbereichen* durch regelmäßige Teilnahme an der Interventionsmaßnahme konstatiert (Kap. 4.1; Hypothese 9).
2. Eine ungerichtete Alternativhypothese zur gezielten Schulung ausgewählter Aspekte medienpädagogischer Kompetenz, die von *Veränderungen in den Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz* mittels entsprechender Veranstaltungsinhalte spricht (Kap. 4.1; Hypothese 10).

Zur Überprüfung möglicher *Veränderungen in den Elementen und Teilbereichen* medienpädagogischer Kompetenz wurden t-Tests für gepaarte Stichproben berechnet. Ein Vergleich der Mittelwertsunterschiede zwischen Pre- und Posttest mit den Testwerten der Kontrollgruppe ermöglicht es, auftretende Interventionseffekte zu interpretieren. Obwohl beim t-Test für gepaarte Stichproben eine Normalverteilung der Messwerte keine wesentliche Rolle spielt (Bös, Hänsel & Schott, 2000, S. 146), ist diese Voraussetzung in der Interventions- und Kontrollgruppe überprüft worden (Anhang, Tab. 10 und Tab. 11). Da die Abweichungen von der Normalverteilung zu vernachlässigen sind, kann der Test für alle Messwertpaare angewendet werden.

Die Ergebnisse der Berechnungen zeigt Tabelle 4.34. Sie enthält die Testmittelwerte von Pre- und Posttest sowie die Kennwerte der paarweise berechneten Mittelwertsunterschiede. Aus den aufgelisteten T-Werten geht hervor, dass sich beide Seminargruppen im Laufe der Intervention in allen Elementen medienpädagogischer Kompetenz deutlich verbessert haben. In der Kontrollgruppe dagegen weichen die Mittelwerte von Pre- und Posttest nur wenig voneinander ab, sodass es zu keinen signifikanten Unterschieden kommt. Um die auftretenden Interventionseffekte zu veranschaulichen, wurden die Testmittelwerte in Balkendiagramme übertragen. Die grafischen Darstellungen lassen eine differenziertere Betrachtung

der Testergebnisse zu und ermöglichen den Gruppenvergleich nach Elementen medienpädagogischer Kompetenz.

Tab. 4.34: Unterschiede zwischen Pre- und Posttest in Interventions- und Kontrollgruppe

Gruppe	Elemente	df	M (SD)		T (p)
			Pretest	Posttest	
Göttingen	Medienkompetenz	29	1,81 (0,23)	2,04 (0,25)	-8,16 (.000)
	Grundlagenwissen	29	1,55 (0,34)	2,03 (0,42)	-3,52 (.001)
	Kernbereiche	29	1,12 (0,33)	1,86 (0,40)	-8,51 (.000)
Kassel	Medienkompetenz	23	1,66 (0,22)	1,89 (0,24)	-6,22 (.000)
	Grundlagenwissen	23	1,38 (0,54)	2,08 (0,49)	-5,15 (.000)
	Kernbereiche	23	0,96 (0,40)	1,78 (0,30)	-8,08 (.000)
Kontroll- gruppe	Medienkompetenz	19	1,64 (0,29)	1,70 (0,25)	-1,70 (n.s.)
	Grundlagenwissen	19	1,73 (0,55)	1,63 (0,50)	1,36 (n.s.)
	Kernbereiche	19	1,34 (0,35)	1,35 (0,35)	-0,03 (n.s.)

Die Grafik zum Element Medienkompetenz (Abb. 4.24) zeigt, dass mit der Interventionsmaßnahme in beiden Seminargruppen die Basisgröße medienpädagogischer Kompetenz deutlich verbessert werden konnte. Die Unterschiede der Testmittelwerte von Eingangs- und Abschlussbefragung sind in beiden Interventionsgruppen hoch signifikant. Bereits bei der Darstellung der Ergebnisse der Eingangsbefragung (Kap. 4.3.2.3) wurde auf das hohe Ausgangsniveau in Göttingen hingewiesen, das zu einem signifikanten Unterschied zwischen den Interventionsgruppen zu Beginn der Intervention führte. Im Laufe der Interventionsmaßnahme konnten die Sportstudierenden aus Göttingen ihre Medienkompetenz weiter verbessern, sodass der Unterschied im Kompetenzniveau der beiden Interventionsgruppen auch nach der Abschlussbefragung signifikant ( $T=2,25$ ;  $p=.039$ ) bleibt. Im Zeitraum der Intervention treten in der Kontrollgruppe keine nennenswerten Unterschiede der Medienkompetenz auf.

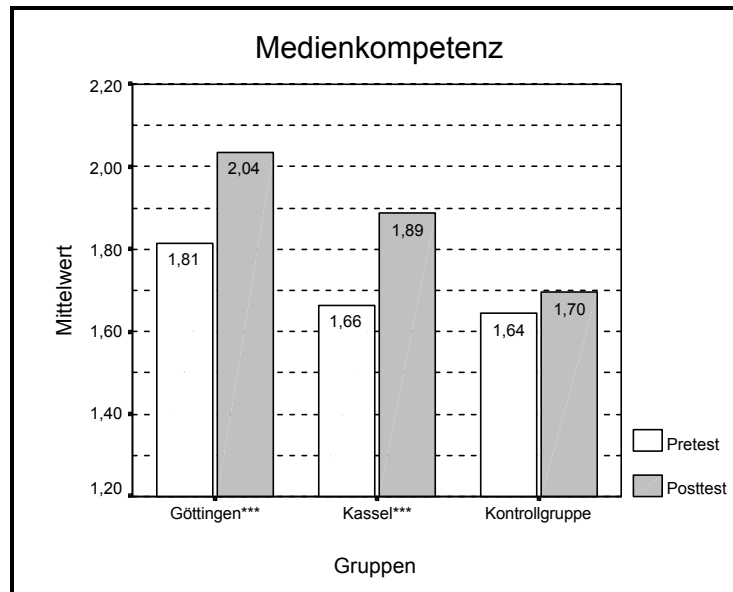


Abb. 4.24: Mittelwertsunterschiede der Medienkompetenz (p<.001=\*\*\*)

Die zweite Basisgröße medienpädagogischer Kompetenz – das medienbezogene Grundlagenwissen – konnte mit der Interventionsmaßnahme ebenfalls verbessert werden (Abb. 4.25). Es ist bemerkenswert, dass die Sportstudierenden aus Kassel in der Abschlussbefragung bessere Testergebnisse erzielen als die Untersuchungsteilnehmer aus Göttingen, die auch in diesem Element ein erhöhtes Ausgangsniveau hatten. Der Unterschied zwischen den Testmittelwerten ist demzufolge in Kassel hoch signifikant und in Göttingen sehr signifikant. In der Kontrollgruppe treten wiederum keine nennenswerten Abweichungen zwischen Pre- und Posttest auf.

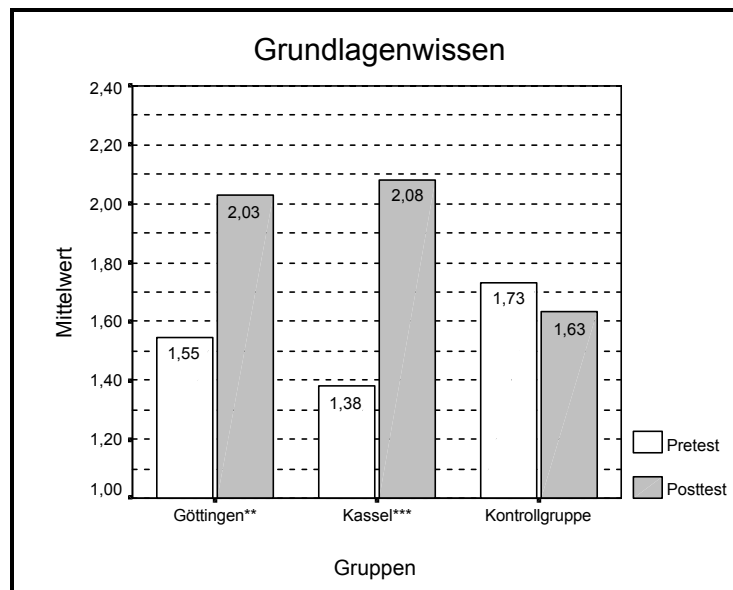


Abb. 4.25: Mittelwertsunterschiede im Grundlagenwissen (p<.01=\*\*; p<.001=\*\*\*)

In den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz ist die Verbesserung des Kompetenzniveaus in beiden Seminargruppen hoch signifikant, während in der Kontrollgruppe nahezu keine Veränderung auftritt (Abb. 4.26). Zu Beginn und am Ende der Intervention erzielen die Sportstudierenden aus Göttingen bessere Testleistungen, doch konnten die Seminarteilnehmer aus Kassel mit einem kräftigen Kompetenzzuwachs den zuvor bestehenden Unterschied ein wenig verringern. Verglichen mit den Testleistungen in den Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz erreichen die Untersuchungsteilnehmer in den Kenntnissen und Fertigkeiten der Kernbereiche den stärksten Kompetenzzuwachs. Sowohl in Kassel ( $T=-8,08$ ) als auch in Göttingen ( $T=-8,51$ ) werden in diesem Element die größten Mittelwertsunterschiede erreicht, sodass im Laufe der Interventionsmaßnahme das niedrige Ausgangsniveau ausgeglichen wird.

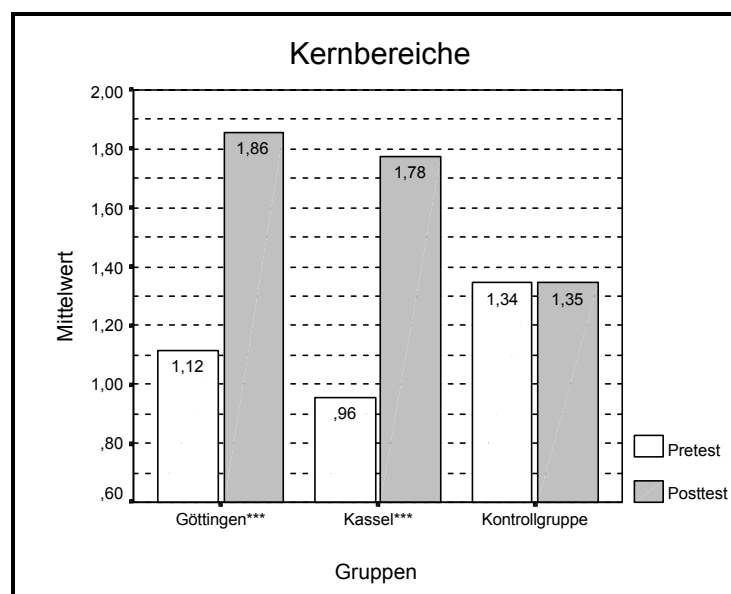


Abb. 4.26: Mittelwertsunterschiede der Kernbereiche ( $p<.001=***$ )

Die Testleistungen in den Kernbereichen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt getrennt nach Teilkompetenzen in Medienerziehung und Mediendidaktik ausgewertet. Es zeigt sich, dass mit der Intervention die Kenntnisse und Fertigkeiten beider Teilbereiche gleichermaßen verbessert werden konnten (Abb. 4.27 und Abb. 4.28). In beiden Interventionsgruppen sind die Zuwächse medienerzieherischer und mediendidaktischer Kompetenz hoch signifikant, wobei die Veränderungen in der Kontrollgruppe wiederum zu vernachlässigen sind.

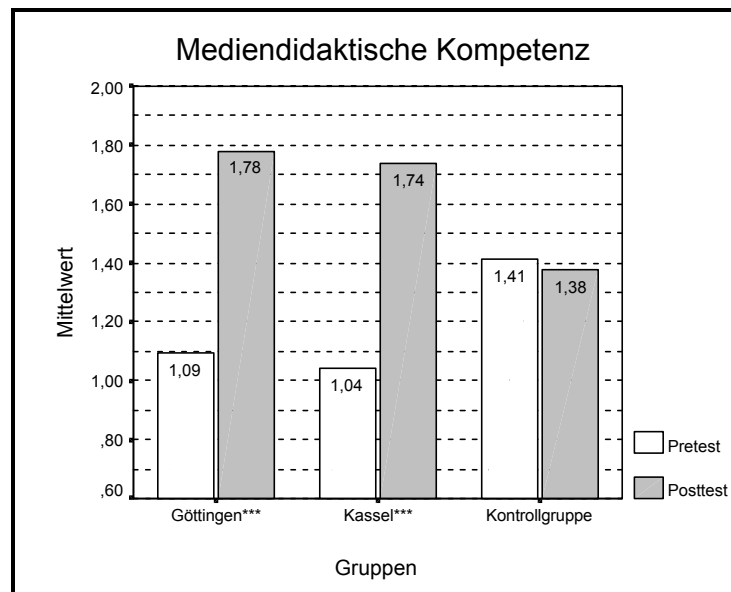


Abb. 4.27: Mittelwertsunterschiede mediendidaktischer Kompetenz ( $p < .001 = ***$ )

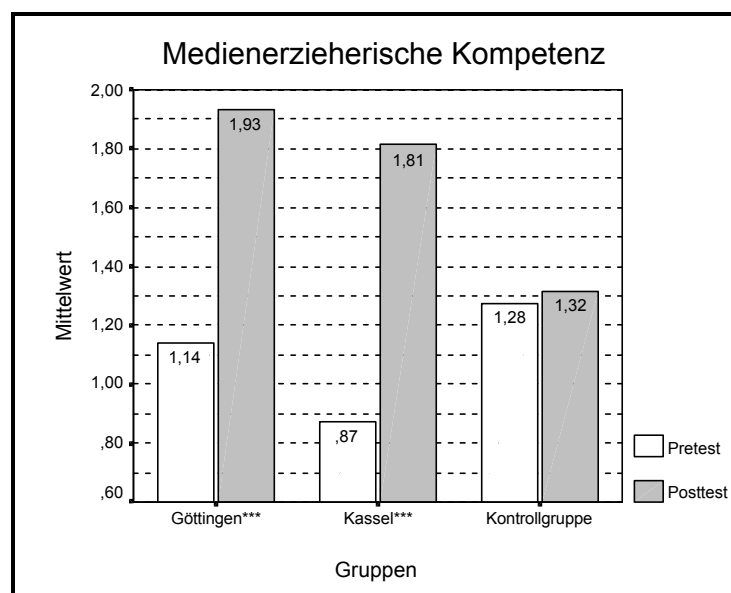


Abb. 4.28: Mittelwertsunterschiede medienerzieherischer Kompetenz ( $p < .001 = ***$ )

Dieses Ergebnis bestätigt zum einen den bei der Modellprüfung bereits herausgearbeiteten Zusammenhang von Medienerziehung und Mediendidaktik (Kap. 4.3.1.3), die als zwei aufeinander bezogene Teilbereiche medienpädagogischer Kompetenz bezeichnet wurden. Zum anderen gelingt es mit der Interventionsmaßnahme, die ihren thematischen Schwerpunkt in der Vermittlung von Medienkompetenz im Schulsport hat, die didaktische Teilkomponente gleichwertig zu schulen. Drei Aspekte in der Seminarkonzeption scheinen hierbei von Bedeutung zu sein:

1. Der einleitende Theorieblock zu den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz;
2. Die Aufgabenstellung, die Arbeitsergebnisse mediendidaktisch aufzubereiten und mit Hilfe von Unterrichtsmedien zu präsentieren;
3. Die mediendidaktische Reflexion der Kurzvorträge bei der Ergebnispräsentation.

Mit den beiden letztgenannten Aspekten werden Kenntnisse und Fertigkeiten der Mediendidaktik im Handlungsvollzug geschult. Die Ergebnisse bestätigen somit den handlungstheoretischen Ansatz der Seminarkonzeptionen und zeigen auf, dass die Schulung medienerzieherischer und mediendidaktischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung verknüpft werden kann.

Zusammenfassend betrachtet sind beide Seminarkonzeptionen geeignet, die Kenntnisse und Fertigkeiten medienpädagogischer Kompetenz im Rahmen der Sportlehrerausbildung effektiv zu schulen. In allen Elementen medienpädagogischer Kompetenz und in den Teilbereichen Medienerziehung und Mediendidaktik treten die gewünschten Interventionseffekte auf. Die Kompetenzzuwächse sind größtenteils hoch signifikant und rechtfertigen die Annahme der neunten Forschungshypothese.

Mit der letzten Forschungshypothese wird die gezielte Schulung einzelner Aspekte medienpädagogischer Kompetenz beschrieben. Es wurde angenommen, dass die Auswahl geeigneter Veranstaltungsinhalte *Veränderungen einzelner Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz* zur Folge hat. Aus dem Untersuchungsansatz der Interventionsstudie geht hervor, dass das Element sportbezogener Medienkompetenz in den Seminargruppen mit unterschiedlichen Inhalten geschult wurde (Kap. 4.2.2). Die Seminarkonzeption in Göttingen zielte auf eine Schulung struktureller Medienkompetenz und thematisierte dies in entsprechenden Veranstaltungsinhalten. Die Sportstudierenden in Kassel wurden zur gleichen Zeit mit Inhalten geschult, die eine Verbesserung emotional-affektiver Medienkompetenz zum Ziel hatten.

Um die Effekte der unterschiedlichen Seminarkonzeptionen zu überprüfen, wird eine differenzierte Auswertung der Testergebnisse sportbezogener Medienkompetenz vorgenommen. Nachfolgend werden die Interventionsgruppen aus Göttingen und Kassel in den Ausprägungen ihrer Kompetenzdimensionen miteinander verglichen. Zur Überprüfung der Unterschiede zwischen Pre- und Posttest wurden t-Tests für gepaarte Stichproben berechnet. Der Test auf Normalverteilung der Dimensionen in den Teilstichproben bestätigt, dass die Abweichungen vernachlässigbar sind und der Test für alle Messwertpaare angewendet werden kann (Anhang, Tab. 10 und Tab. 11). Um die auftretenden Effekte interpretieren zu können, werden die Testergebnisse der Kontrollgruppe einbezogen.

Tab. 4.35: Unterschiede zwischen Pre- und Posttest in Interventions- und Kontrollgruppe

Gruppe	Dimension	df	M (SD)		T (p)
			Pretest	Posttest	
Göttingen	analytisch	29	1,72 (0,31)	1,98 (0,38)	-5,38 (.000)
	aktional	29	1,47 (0,41)	1,72 (0,39)	-8,12 (.000)
	emotional-affektiv	29	2,15 (0,47)	2,22 (0,45)	-0,99 (n.s.)
	strukturell	29	1,83 (0,29)	2,30 (0,34)	-6,06 (.000)
	normativ-individuell	29	1,90 (0,35)	1,96 (0,29)	-0,83 (n.s.)
Kassel	analytisch	23	1,55 (0,32)	1,82 (0,30)	-5,57 (.000)
	aktional	23	1,31 (0,53)	1,64 (0,54)	-4,81 (.000)
	emotional-affektiv	23	1,89 (0,33)	2,19 (0,40)	-3,75 (.001)
	strukturell	23	1,76 (0,39)	1,86 (0,40)	-1,20 (n.s.)
	normativ-individuell	23	1,81 (0,23)	1,92 (0,35)	-1,81 (n.s.)
Kontrollgruppe	analytisch	19	1,54 (0,45)	1,51 (0,43)	0,52 (n.s.)
	aktional	19	1,21 (0,40)	1,28 (0,33)	-1,14 (n.s.)
	emotional-affektiv	19	1,96 (0,48)	2,07 (0,46)	-1,52 (n.s.)
	strukturell	19	1,71 (0,32)	1,82 (0,34)	-1,79 (n.s.)
	normativ-individuell	19	1,80 (0,32)	1,80 (0,26)	-0,02 (n.s.)

Die statistischen Kennwerte der berechneten Mittelwertsunterschiede sind in Tabelle 4.35 aufgelistet. Die jeweils gezielt geschulten Dimensionen sind grau hinterlegt. Die Untersuchungsteilnehmer aus *Göttingen* konnten sich im Verlauf der Intervention in drei Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz hoch signifikant verbessern. In der Abschlussbefragung werden die Testaufgaben zur strukturellen Medienkompetenz deutlich besser beantwortet ( $M=2,30$ ) als zu Beginn der Intervention ( $M=1,83$ ). Dieses Ergebnis entspricht den Zielsetzungen der Seminarkonzeption, die sich auf entsprechende Inhalte und Aufgabenstellungen konzentrierte. Tabelle 4.35 zeigt, dass sich in Göttingen neben der strukturellen Medienkompetenz auch die Kenntnisse und Fertigkeiten analytischer und aktionaler Medienkompetenz verbessert haben. Die handlungs- und medienorientierten Aufgabenstellungen, mit denen diese Dimensionen in den Seminarverlauf eingebunden waren (Kap. 4.2.2), scheinen demzufolge geeignet, derartige Kenntnisse und Fertigkeiten im Handlungsvollzug effektiv zu schulen.

Die Testergebnisse der Untersuchungsteilnehmer aus *Kassel* bestätigen ebenfalls die Effektivität der medien- und handlungsorientierten Aufgabenstellungen. Auch

hier gelingt es, die Kenntnisse und Fertigkeiten analytischer und aktionaler Medienkompetenz ohne eine entsprechende Schwerpunktsetzung in der Seminarkonzeption zu verbessern (Tab. 4.35). Die Testleistungen in Pre- und Posttest unterscheiden sich hoch signifikant, so dass von einer effektiven Schulung analytischer und aktionaler Medienkompetenz im Handlungsvollzug gesprochen werden kann. Auch die Testfragen zur emotional-affektiven Medienkompetenz werden von den Seminarteilnehmern aus Kassel nach der Intervention besser beantwortet. Diese Verbesserung entspricht der Zielsetzung der zweiten Seminarkonzeption und belegt, dass mit den ausgewählten Inhalten eine Schulung der entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten gelingen kann. Die Testleistungen der *Kontrollgruppe* ermöglichen die Interpretation der aufgetretenen Effekte. Die Abweichungen zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung sind gering und nicht signifikant. Das Antwortverhalten der Kontrollgruppe legt es nahe, die nachgewiesenen Effekte in den Interventionsgruppen auf die Schulung in den Seminargruppen zurück zu führen.

Nachfolgend sind die Testleistungen struktureller (Abb. 4.29) und emotional-affektiver Medienkompetenz (Abb. 4.30) veranschaulicht. Aus den Grafiken geht hervor, wie sich die beiden Seminargruppen in den gezielt geschulten Dimensionen unterscheiden. Die Testfragen zur strukturellen Medienkompetenz (Abb. 4.29) werden in der Abschlussbefragung von den Seminarteilnehmern aus Göttingen, die in diesen Kenntnissen und Fertigkeiten zuvor gezielt geschult wurden, deutlich besser beantwortet, sodass ein hoch signifikanter Unterschied zur Eingangsbefragung entsteht. In Kassel und in der Kontrollgruppe verbessern sich die Testleistungen dagegen nur geringfügig. Gleiches gilt für die Kenntnisse und Fertigkeiten der emotional-affektiven Medienkompetenz, die sich ausschließlich in der Seminargruppe aus Kassel sehr signifikant verbessern (Abb. 4.30).

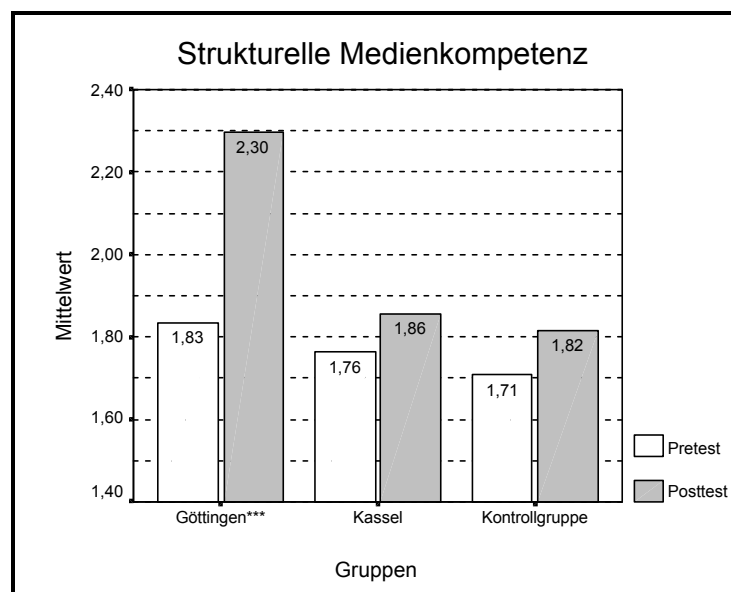


Abb. 4.29: Mittelwertsunterschiede der strukturellen Medienkompetenz ( $p < .001 = ***$ )



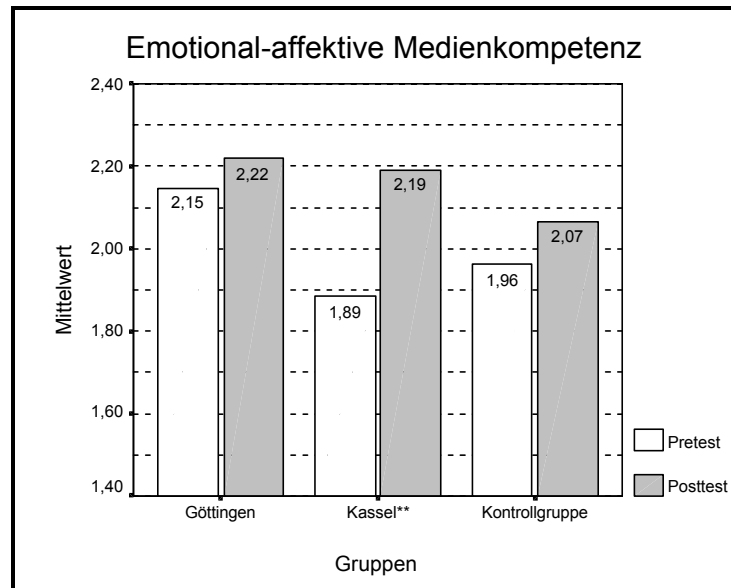


Abb. 4.30: Mittelwertsunterschiede emotional-affektiver Medienkompetenz ( $p < .01 = **$ )

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beide Seminarkonzeptionen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Vermittlung ausgewählter Aspekte der Medienkompetenz ihre Zielsetzungen erfüllen. Bei beiden Seminargruppen treten in den gezielt geschulten Dimensionen der Medienkompetenz positive Veränderungen im Kompetenzniveau auf. Die auftretenden Effekte in den Interventionsgruppen sind sehr signifikant, während in der Kontrollgruppe keine signifikanten Abweichungen auftreten. Dies entspricht der Annahme der letzten Forschungshypothese, die nach den Ergebnissen der Mittelwertsvergleiche angenommen werden kann.

## 5 Zusammenführung der Ergebnisse und Perspektiven

Die vorliegende Arbeit ist von veränderten schulischen Rahmenrichtlinien und daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen an zukünftige Lehrkräfte ausgegangen. Mit der Integration von Medienerziehung in den fächerübergreifenden Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule steht die universitäre Lehrerbildung heute vor der Aufgabe, zukünftigen Lehrkräften den Einsatz von Medien zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen *und* die didaktisch-methodische Vermittlung von Medienkompetenz aufzuzeigen. Forschungsprojekte an den Hochschulen befassen sich daher seit Mitte der 90er Jahre mit der Konzeption und Erprobung medienpädagogischer Lehrveranstaltungen, wobei das Fach Sport bisher nicht berücksichtigt wurde.

Ziel dieser Arbeit war es, die Vermittlung medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten in der Sportlehrerausbildung theoretisch und empirisch zu fundieren. Die theoretischen Grundlagen einer medienpädagogischen Kompetenzschulung in der Lehrerausbildung wurden im zweiten Kapitel dargestellt. Die Überlegungen mündeten in einem Kompetenzmodell, das drei Elemente medienpädagogischer Kompetenz erkennen lässt und Beziehungen der Teilkompetenzen untereinander veranschaulicht (Kap. 2.3.3). Daran anschließend (Kap. 3) wurden die fächerübergreifend formulierten Kenntnisse und Fertigkeiten auf die Fachinhalte des Sports übertragen und Grundannahmen zu Zusammenhängen, Einflussgrößen und Schulungsmöglichkeiten der Kompetenzelemente formuliert (Kap. 3.4). Die Modellannahmen wurden dann in zwei Teilstudien empirisch überprüft (Kap. 4).

Fasst man die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsberechnungen zusammen, dann ergeben sich zwischen den **Elementen** medienpädagogischer Kompetenz drei Zusammenhänge, die für die Modellprüfung relevant sind (Abb. 5.1):

1. Zwischen *sportbezogener Medienkompetenz* und den didaktisch-methodischen *Kernbereichen* medienpädagogischer Kompetenz besteht ein sehr signifikanter Zusammenhang ( $r_{12,y}=0,22$ ). Er ist weniger stark, als die Benennung „Basiskompetenz“ vermuten lässt. Richtung und Signifikanz des Korrelationskoeffizienten rechtfertigen die Annahme der ersten Forschungshypothese, doch relativiert die Stärke des Zusammenhangs den Stellenwert der Basisgröße im Modell.
2. Zwischen dem *medienbezogenen Grundlagenwissen* und den *Kernbereichen* medienpädagogischer Kompetenz besteht die stärkste Modellbeziehung ( $r_{12,y}=0,61$ ). Der mittelstarke Zusammenhang zwischen der zweiten Basisgröße und den Kernbereichen erweist sich als hoch signifikant und führt zur Annahme der vierten Forschungshypothese. Stärke und Signifikanz der Beziehung rechtfertigen die Bezeichnung der Basisgröße als Voraussetzung für beide Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz.

3. Zwischen *medienerzieherischer* und *mediendidaktischer Kompetenz* besteht ein hoch signifikanter Zusammenhang mittlerer Stärke ( $r_{12-yz}=0,51$ ). Er bestätigt die Benennung der beiden Kernbereiche als zwei aufeinander bezogene Teilbereiche und führt zur Annahme der fünften Forschungshypothese.

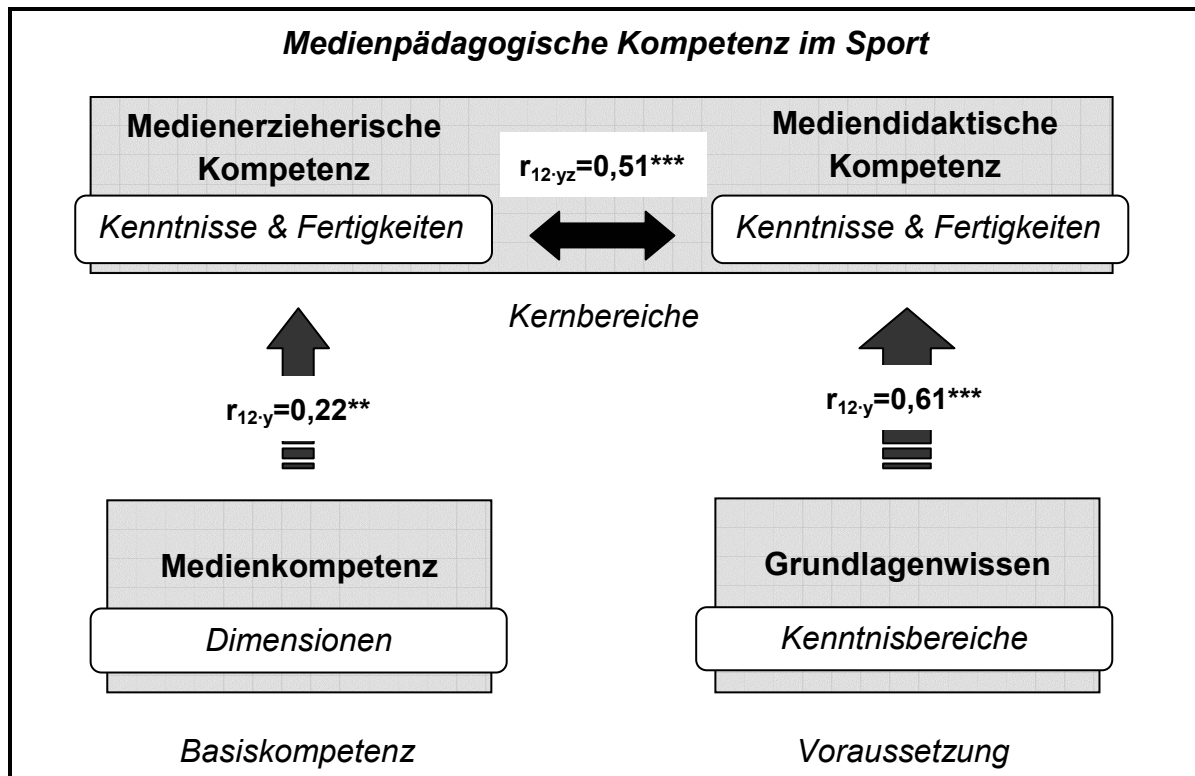


Abb. 5.1: Partialkorrelationen im Modell medienpädagogischer Kompetenz im Sport ( $p<.01=^{**}$ ;  $p<.001=^{***}$ )

Zwischen beiden Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz wurde ein relativ niedriger Zusammenhang ( $r_{12-y}=0,14$ ;  $p(1\text{-seitig})=.048$ ) aufgezeigt, der in die gerichtet formulierten Forschungshypothesen nicht einbezogen war. Streng genommen unterliegt er einer zweiseitigen Signifikanzprüfung, der er nicht standhält. Die geringe Stärke des Zusammenhangs und eine zweiseitige Prüfung auf Signifikanz sprechen dafür, ihn im Modell nicht weiter zu berücksichtigen.

Die Auswertungen auf der Ebene der **Teilkompetenzen** bestätigen zweierlei:

1. Der dominierende Einfluss des *medienbezogenen Grundlagenwissens*, der aus den Zusammenhängen der Kompetenzelemente bereits hervorgeht, setzt sich auf der Ebene der Teilkompetenzen fort (Abb. 5.2). Die Beziehung der Basisgröße zur medienerzieherischen Kompetenz ist mit  $r_{12-yz}=0,45$  deutlich stärker als der Zusammenhang sportbezogener Medienkompetenz mit diesem Teilbereich ( $r_{12-yz}=0,16$ ). Gleiches gilt für die Zusammenhänge mit der mediendidaktischen Kompetenz.
2. Die Grundgröße *sportbezogene Medienkompetenz* ist für medienerzieherische Unterrichtsprozesse bedeutsamer als für mediendidaktische. Der Teilbereich

Medienerziehung, für den sportbezogene Medienkompetenz Grundlage und Zielsetzung zugleich ist, steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Grundgröße ( $r_{12-yz}=0,16$ ), während der mediendidaktische Kompetenzbereich nicht signifikant beeinflusst wird (Abb. 5.2). Dies entspricht der Annahme der zweiten Forschungshypothese.

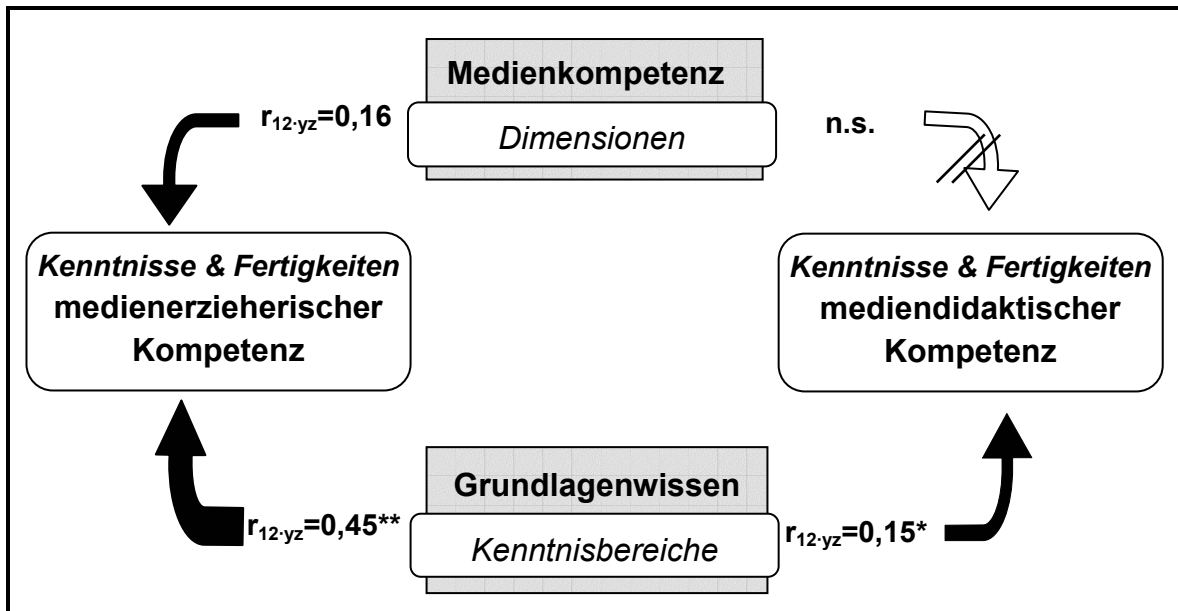


Abb. 5.2: Zusammenhänge medienerzieherischer und mediendidaktischer Kompetenz mit den Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz im Sport ( $p < .05 = *$ ;  $p < .01 = **$ )

Bei der Überprüfung von Unterschieden in der Ausprägung beider Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz konnte festgestellt werden, dass die benannten sechs Merkmale das Element sportbezogene Medienkompetenz deutlich stärker beeinflussen als das medienbezogene Grundlagenwissen (Abb. 5.3).

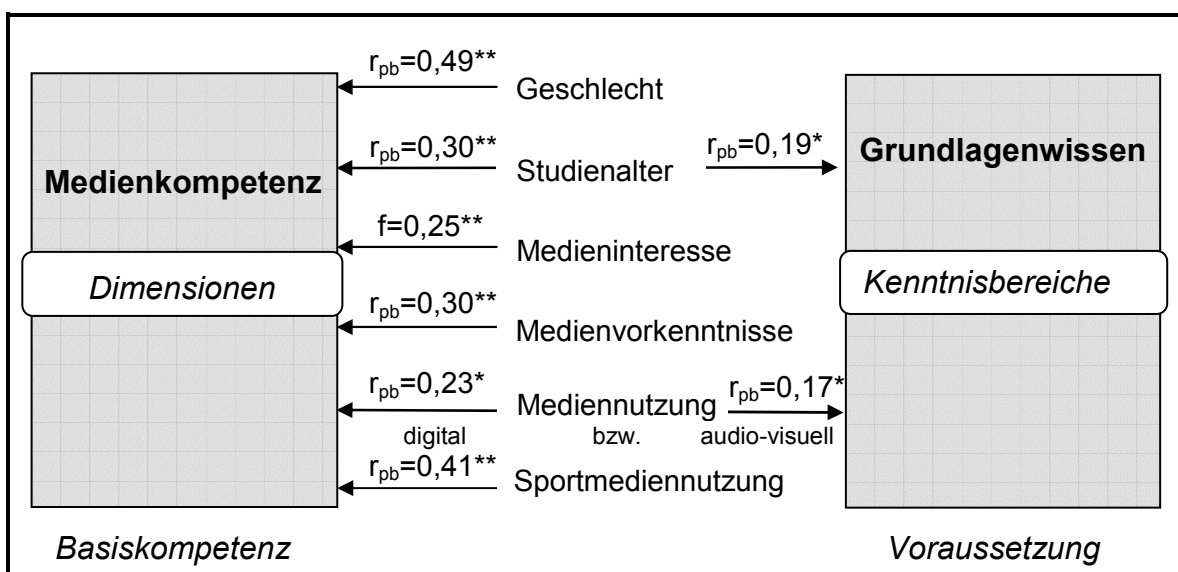


Abb. 5.3: Effektgrößen der Unterschiede in Medienkompetenz und Grundlagenwissen (klein= $*$ ; mittel= $**$ )

Die Werte aus t-Tests und Varianzanalyse sind für das Element sportbezogener Medienkompetenz in allen personenbezogenen Größen signifikant. Mittelwertsvergleiche im Grundlagenwissen führen dagegen nur bei zwei Merkmalen zu signifikanten Ergebnissen, wobei die ermittelten Effektgrößen weniger groß sind als bei der Medienkompetenz. Werden die sechs personenbezogenen Größen, die signifikant unterschiedliche Ausprägung sportbezogener Medienkompetenz bewirken, in eine multiple Korrelationsberechnung einbezogen, dann resultieren daraus vier Prädiktoren, die mit ( $R=0,67$ ) knapp die Hälfte der Varianz sportbezogener Medienkompetenz erklären können (Abb. 5.4). Nach den Ergebnissen einer schrittweise durchgeführten Regressionsanalyse ist das Geschlecht der Studierenden der bedeutsamste Prädiktor, der allein bereits rund ein Viertel (23%) der Varianz sportbezogener Medienkompetenz aufklären kann. In der Reihenfolge der Beta-Gewichte und Einzelkorrelationen folgen die Medienvorkenntnisse, die Häufigkeit der Sportmediennutzung und das Studienalter als weitere Prädiktoren der Medienkompetenz.

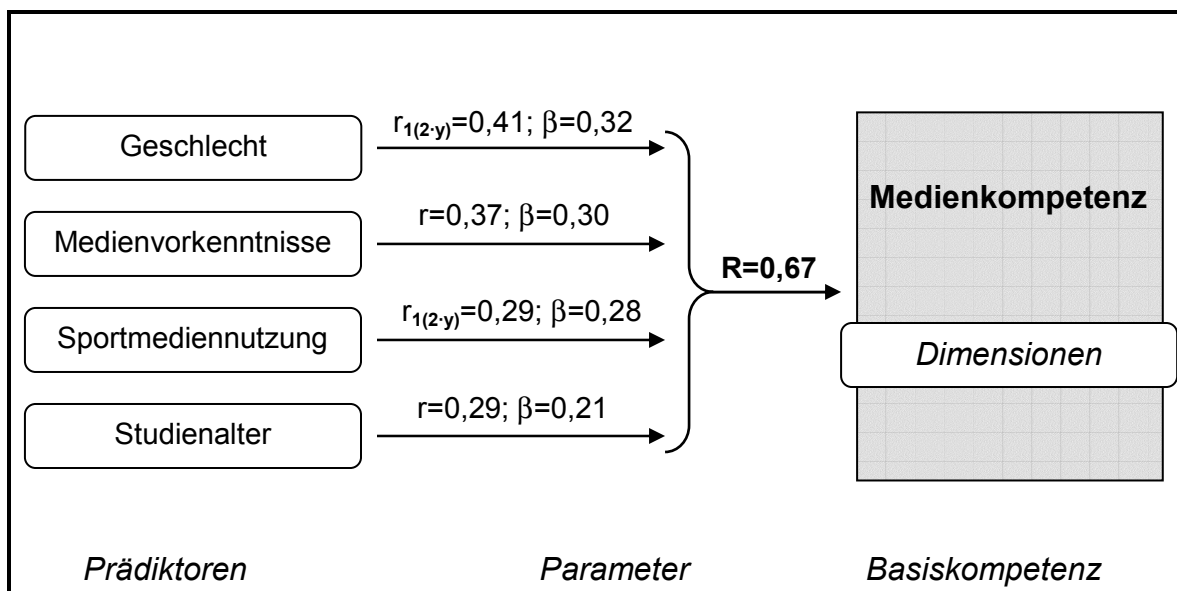


Abb. 5.4: Einzelkorrelationen und Beta-Gewichte sportbezogener Medienkompetenz

Die Überprüfung von Unterschieden in den *Kernbereichen* medienpädagogischer Kompetenz ergab, dass zwei der drei benannten Merkmale das Niveau dieses Elements signifikant beeinflussen (Abb. 5.5). Gute didaktisch-methodische Vorkenntnisse und die Zugehörigkeit zum Studiengang Lehramt für Gymnasien erweisen sich als zwei aussagekräftige Merkmale, die zu signifikant besseren Werten in den Kernbereichen führen. Das grundlegende Interesse der Sportstudierenden, in der Lehramtsausbildung etwas zur Medienthematik zu erfahren, nimmt dagegen keinen signifikanten Einfluss auf das didaktisch-methodische Element medienpädagogischer Kompetenz. Auswertungen auf der Ebene der Teilkompetenzen ergaben, dass nur der mediendidaktische Teilbereich von den beiden Merkmalsgrößen signifikant beeinflusst wird. Die Korrelationskoeffizienten der Merkma-

le mit den Kernbereichen sind deutlich schwächer als die bereits herausgearbeiteten Modellzusammenhänge (Abb. 5.1) und wurden daher für weiterführende Berechnungen nicht verwendet.

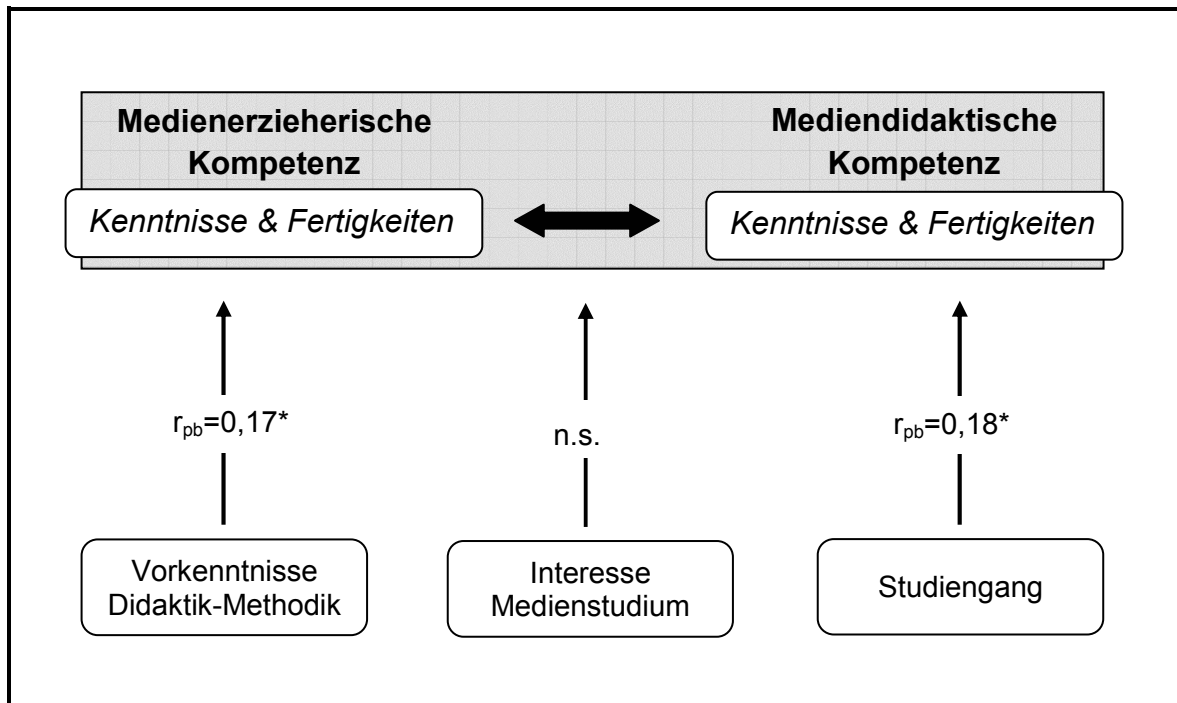


Abb. 5.5: Effektgrößen der Unterschiede in den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz im Sport (klein=\*)

Zusammenfassend können aus den Ergebnissen der ersten Teilstudie einige **zentrale Untersuchungsbefunde** abgeleitet werden:

1. Die theoretisch begründete Untergliederung medienpädagogischer Kompetenz in zwei Basisgrößen und ein Kernelement erweist sich als sinnvoll. Die Differenzierung zwischen den *Elementen* ermöglicht es, das breite Spektrum medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten zu systematisieren und zu ordnen. Die unterschiedlichen Aspekte medienpädagogischer Kompetenz können den Modellelementen inhaltlich begründet zugeordnet werden, wobei die Komplexität der medienpädagogischen Handlungskompetenz hinreichend erfasst wird. Bei der Operationalisierung und empirischen Überprüfung der Kenntnisse und Fertigkeiten hat sich die Unterscheidung zwischen drei Elementen medienpädagogischer Kompetenz bewährt und führt zu aussagekräftigen Ergebnissen.
2. Die Ergebnisse der ersten Teilstudie bestätigen größtenteils die im Modell konstatierten *Zusammenhänge*. Die Korrelationsberechnungen belegen, dass Medienerziehung und Mediendidaktik zu einem Kernelement medienpädagogischer Kompetenz zusammengefasst werden können. Beide Basisgrößen nehmen einen sehr signifikanten Einfluss auf das Kernelement und weisen untereinander keine nennenswerten Bezüge auf. Das Element Medienkompe-

tenz wurde in den Grundannahmen zum theoretisch begründeten Modell als Basiskompetenz bezeichnet. Nach der empirischen Prüfung der Modellzusammenhänge ist es für die Ausprägung der Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz jedoch weniger bedeutsam als das medienbezogene Grundlagenwissen. In bisherigen Ergebnisdarstellungen wurde die unterschiedliche Gewichtung der Basisgrößen mit verschiedenen Pfeilstärken veranschaulicht. Darüber hinaus sollte die Benennung „Basiskompetenz“ abgeändert werden und Medienkompetenz als „Grundlage“ medienpädagogischer Kompetenz bezeichnet werden.

3. Das *Geschlecht* der Sportstudierenden erweist sich als wichtigste Einflussgröße der Medienkompetenz. Dass Mädchen und Jungen Neue Medien unterschiedlich nutzen und den Medieninhalten auch unterschiedliche Bedeutung beimessen, geht aus Studien der Medienforschung (Feierabend & Klingler, 2000, 2003) und aus Tagungsbeiträgen zum Thema „Medienarbeit mit Mädchen“ (Schulz-Zander, 2003) hervor. Auch in den Studien zur Entwicklung und Erprobung eines medienpädagogischen Lehrangebots an der Hochschule (Kap. 2.2) konnten geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Nutzung von Online-Medien und in den Teilnehmerprofilen medienpädagogischer Lehrveranstaltungen aufgezeigt werden (Hugger, 1997). Die Ergebnisse der Modellprüfung bestätigen die bereits vorliegenden Befunde und belegen geschlechtsspezifische Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien und in der Sportmediennutzung (Kap. 4.3.1.1). Mit dem Nachweis, dass das Geschlecht der Studierenden der bedeutsamste Prädiktor sportbezogener Medienkompetenz ist, wird erstmals ein Zusammenhang zwischen geschlechtsspezifischer Mediennutzung und den Kenntnissen und Fertigkeiten der Medienkompetenz aufgezeigt.
4. Nach dem Geschlecht sind die *Medienvorkenntnisse* der Studierenden die nächste bedeutsame Einflussgröße der Medienkompetenz. Der Koeffizient der Einzelkorrelation und das Beta-Gewicht der Medienvorkenntnisse (Abb. 5.4) weisen darauf hin, dass dieses Merkmal ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Kriteriumsvarianz leisten kann.
5. Mit der *Sportmediennutzung*, die in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Geschlecht der Untersuchungsteilnehmer steht (Kap. 4.3.1.4), nimmt ein weiteres geschlechtsspezifisches Merkmal Einfluss auf die Basisgröße medienpädagogischer Kompetenz. In Studien der sportbezogenen Medienforschung (Kap. 3.1) wurden bereits geschlechtsspezifische Unterschiede in Nutzungsweise und Bedeutungszuschreibungen der Sportberichte in Fernsehen, Tageszeitung und Hörfunk herausgearbeitet. Dieser Forschungsstand wird von den Ergebnissen der Modellprüfung bestätigt. Sportstudentinnen der Untersuchungsstichprobe nutzen Sportbeiträge wesentlich seltener als Sportstudenten.
6. Das *Studienalter* leistet im Vergleich zu den übrigen Einflussgrößen den geringsten Beitrag zur Klärung des Varianzanteils sportbezogener Medienkom-

petenz. Die Unterscheidung zwischen Studierenden in Grund- und Hauptstudium führte zu aussagekräftigen Ergebnissen und zeigt auf, dass im Laufe des Sportstudiums die Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Sportmedien vertieft werden können.

Die nachfolgende Abbildung 5.6 veranschaulicht die wichtigsten Zusammenhänge und Einflussgrößen medienpädagogischer Kompetenz, die sich nach der Modellprüfung ergeben. Im Vergleich zur theoretisch begründeten Modelldarstellung (Kap. 2.3.3) ergeben sich nur geringfügige Veränderungen. Das Modell konnte um vier Prädiktoren der Medienkompetenz erweitert werden und berücksichtigt mit den dargestellten Pfeilen und einer veränderten Benennung die unterschiedliche Bedeutung der beiden Basisgrößen für die Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz.

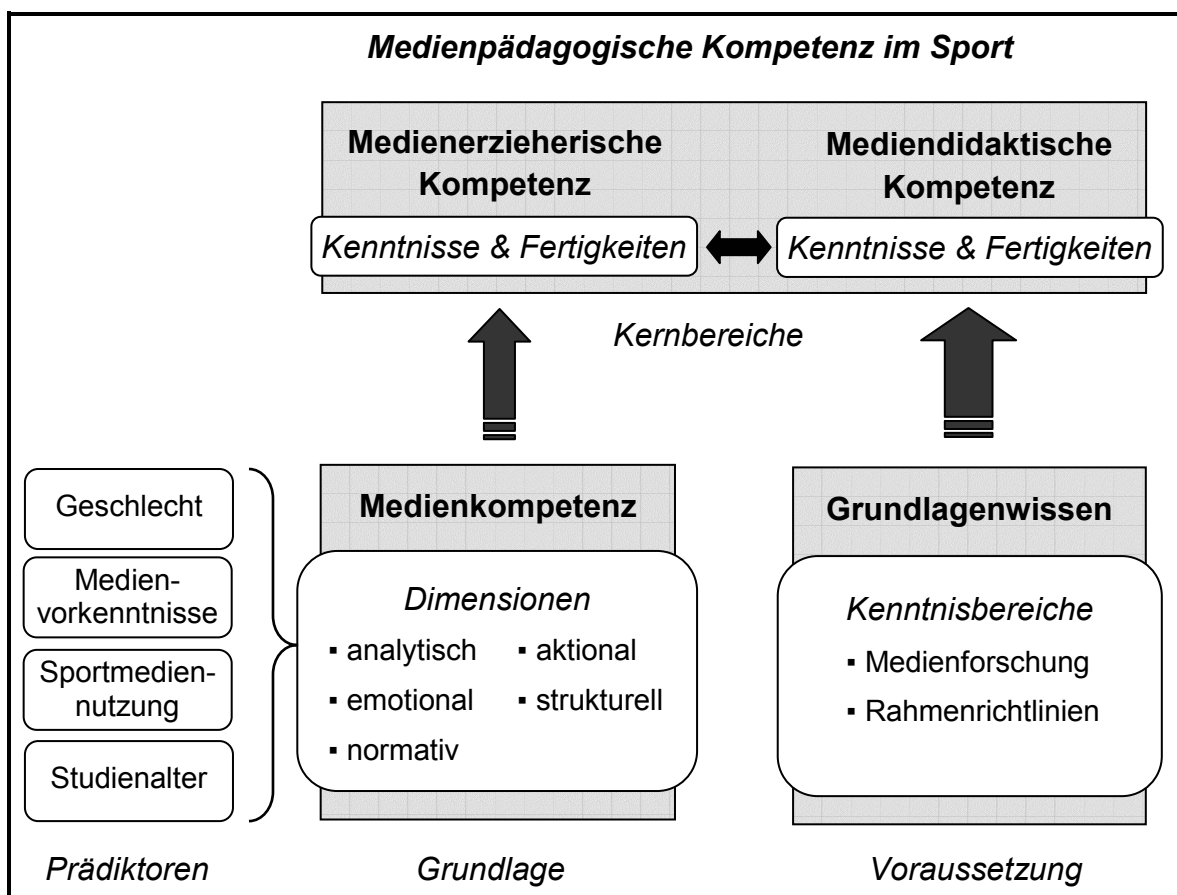


Abb. 5.6: Modell medienpädagogischer Kompetenz im Sport nach der Modellprüfung

Mit der zweiten Teilstudie konnte exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Schulung und Verbesserung medienpädagogischer Kompetenz im Rahmen der Sportlehrerausbildung gelingen kann. Mit dem konzipierten Lehrangebot konnten die Kenntnisse und Fertigkeiten in allen drei Elementen medienpädagogischer Kompetenz deutlich verbessert werden (Abb. 5.7). Die Kompetenzzuwächse in den In-



terventionsgruppen sind größtenteils hoch signifikant, während in der Kontrollgruppe keine großen Veränderungen im Kompetenzniveau auftreten.

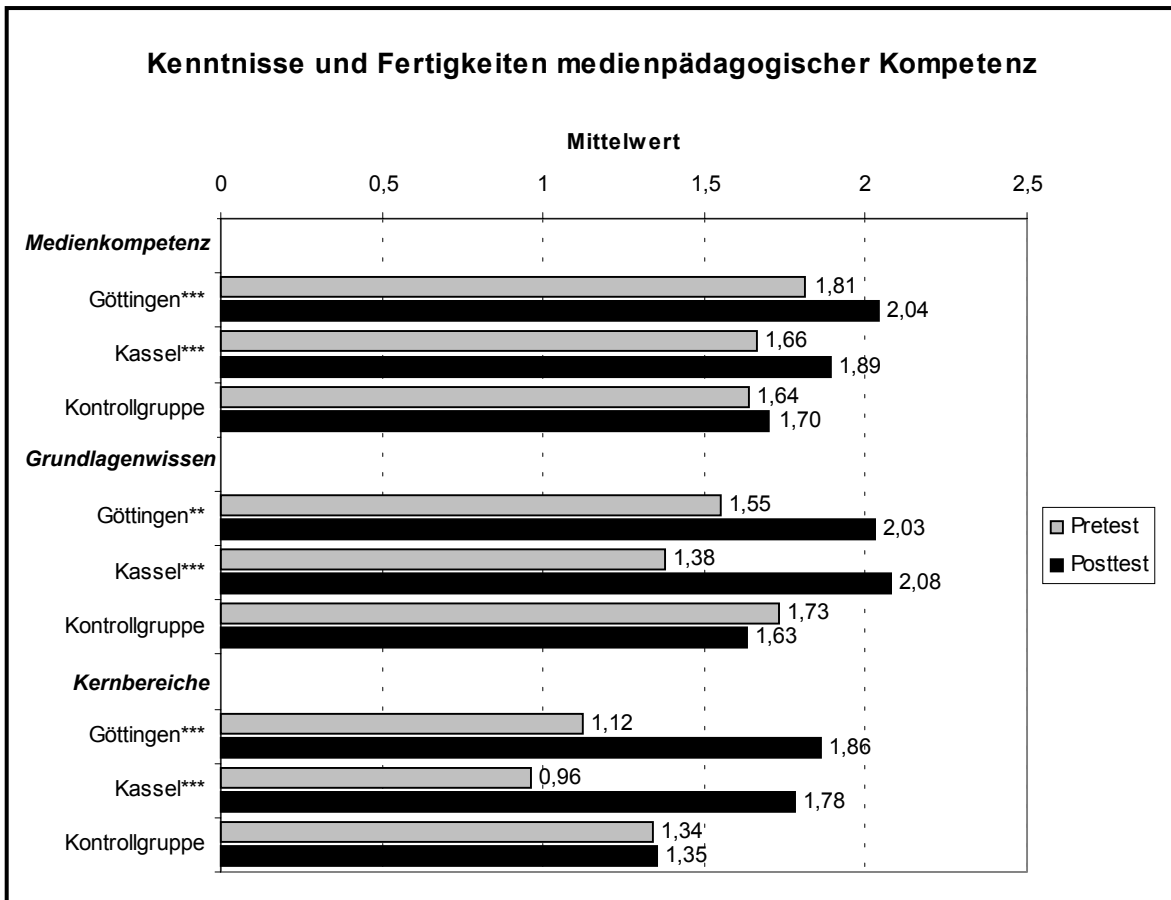


Abb. 5.7: Testmittelwerte in den Elementen medienpädagogischer Kompetenz vor und nach der Intervention (Signifikanz der Mittelwertsunterschiede:  $p < .01 = **$  und  $p < .001 = ***$ )

Die differenzierteren Auswertungsschritte in den Kernbereichen und in den Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz führen zu drei **zentralen Untersuchungsbefunden**:

1. In beiden Seminarkonzeptionen konnten *medienerzieherische und mediendidaktische Aspekte* miteinander verknüpft werden. Die Auswertung nach Teilkompetenzen zeigt, dass mit der Intervention die Kenntnisse und Fertigkeiten beider Teilbereiche gleichermaßen verbessert werden konnten. Es gelingt daher mit der Interventionsmaßnahme, die ihren thematischen Schwerpunkt in der Vermittlung von Medienkompetenz im Schulsport hat, die didaktische Teilkomponente gleichwertig zu schulen. In den Seminarverlauf waren neben einem Themenblock zu den Kernbereichen medienpädagogischer Kompetenz handlungsorientierte Aufgabenstellungen eingebunden, mit denen die mediendidaktische Kompetenz der Studierenden im Handlungsvollzug effektiv geschult werden konnte. Ausschlaggebend hierfür waren unter anderem die Aufgabe, Arbeitsergebnisse der Kleingruppenarbeit mit Hilfe von Unterrichtsme-

dien zu präsentieren sowie die daran anschließende mediendidaktische Reflexion der Kurzvorträge.

2. Die nach Dimensionen der Medienkompetenz differenzierten Auswertungsschritte haben gezeigt, dass mit *thematischen Schwerpunktsetzungen* die Kenntnisse und Fertigkeiten einzelner Dimensionen sportbezogener Medienkompetenz gezielt geschult werden können. Die Variation in den Zielsetzungen und Inhalten führte in Göttingen zu einem hoch signifikanten Mittelwertsunterschied struktureller Medienkompetenz, der bei den Seminarteilnehmern aus Kassel nicht zu beobachten ist. Andererseits gelingt mit der Seminarkonzeption in Kassel die Schulung emotional-affektiver Medienkompetenz, die sich bei der Interventionsgruppe aus Göttingen nicht nennenswert verändert.
3. Neben den Schwerpunktsetzungen in emotional-affektiver und struktureller Medienkompetenz sollten beide Seminarkonzeptionen die Kenntnisse und Fertigkeiten der analytischen und aktionalen Medienkompetenz verbessern. Zur Schulung dieser Aspekte wurden keine speziellen Unterrichtseinheiten durchgeführt. Die Seminarteilnehmer waren vielmehr aufgefordert, Sportbeiträge unterschiedlicher Medienformen in den Seminarverlauf einzubringen und unter einer bestimmten Fragestellung zu analysieren. Die Auswertungen ergeben sehr signifikante Kompetenzzuwächse analytischer und aktionaler Medienkompetenz und belegen, dass mit *medien- und handlungsorientierten Aufgabenstellungen* die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten im Handlungsvollzug effektiv geschult werden können.

Die Ergebnisse beider Teilstudien liefern empirische Belege dafür, dass eine Integration medienpädagogischer Ausbildungsinhalte in die Sportlehrerausbildung möglich und sinnvoll ist. Die Modellprüfung hat aufgezeigt, dass sich die Elemente medienpädagogischer Kompetenz auf den Sport übertragen lassen und entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten sportspezifisch überprüft werden können. Die Interventionsstudie zeigt Möglichkeiten der Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz in der Sportlehrerausbildung beispielhaft auf und liefert Argumente dafür, in das Sportstudium vermehrt medienpädagogische Ausbildungsinhalte einzubinden.

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse lassen sich **Empfehlungen** aussprechen, die bei der Planung und Konzeption medienpädagogischer Lehrveranstaltungen im Sport zukünftig berücksichtigt werden sollten:

1. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die handlungstheoretischen Grundlagen des Kompetenzmodells und der Seminarkonzeptionen. Die *Verwendung medien- und handlungsorientierter Aufgabenstellungen* im Seminarverlauf leitet sich aus den zugrundeliegenden Modelltheorien ab und erweist sich als sehr effektiv. Es scheint daher sinnvoll, Aufgabenstellungen wie das Aufzeichnen von Sportbeiträgen, Medienrecherchen, Medienanalysen und die mediendidak-

tische Präsentation von Arbeitsergebnissen in medienpädagogische Seminar-konzeptionen einzubinden.

2. Die Ergebnisse der Modellprüfung bestätigen und betonen die *Geschlechtsspezifik* der Medienthematik. In der Nutzungsweise von Sportmedien und in der Ausprägung der Medienkompetenz konnten Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufgezeigt werden. In medienpädagogischen Veranstaltungen des Sportstudiums gilt es daher, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessenslagen von Sportstudenten und -studentinnen zu berücksichtigen. Dies hat Konsequenzen für die Wahl der Veranstaltungsinhalte und Aufgabenstellungen und erfordert eine verstärkt zielgruppenorientierte Unterrichtsplanung. Um die Distanz der Studentinnen der Medienthematik gegenüber nicht zu vergrößern, sollten bei den medien- und handlungsorientierten Aufgabenstellungen Freiräume für unterschiedliches Interesse an Sportarten und Medienformen gelassen werden.
3. Der Einfluss des Studienalters auf das Niveau beider Basisgrößen medienpädagogischer Kompetenz legt es nahe, Veranstaltungen zur Schulung und Verbesserung medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten im *Hauptstudium* anzubieten. Im erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen *Grundstudium* könnten dann Praktika oder Exkursionsveranstaltungen angeboten werden, um die Medienvorkenntnisse der Studierenden zu verbessern, die nach den Ergebnissen der Modellprüfung für das Niveau der Medienkompetenz relevant sind. Um für die Kernbereiche medienpädagogischer Kompetenz optimale Lernvoraussetzung zu haben, ist es empfehlenswert, die didaktisch-methodischen Vorkenntnisse in vorab belegten schulpraktischen Studien oder Schulpraktika zu vertiefen.
4. Die Studien der *sportbezogenen Medienforschung* könnten einen thematischen Schwerpunkt zukünftiger Seminkonzeptionen bilden. Mit der Schulung dieses Kenntnisbereiches wird einerseits der Bedeutung des Grundlagenwissens im Modell medienpädagogischer Kompetenz Rechnung getragen. Andererseits sind die Studien sportbezogener Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung geeignet, einzelne Aspekte der Medienkompetenz anhand von Forschungsergebnissen exemplarisch aufzuzeigen.

Mit den Forschungsergebnissen dieser Arbeit kann an Themengebiete angeknüpft werden, die in Sport- und Erziehungswissenschaft aktuell diskutiert werden. In der Sportwissenschaft erlangt die Medienthematik eine zunehmend größere Bedeutung, was im 16. sportwissenschaftlichen Hochschultag „sport goes media“ in Münster 2003 zum Ausdruck kommt. Die Forschungsbeiträge der dvs-Sektion „Sportinformatik“ und fachwissenschaftliche Publikationen (Altenberger, 2002) machen deutlich, dass sich medienbezogene Forschungsansätze im Sport gegenwärtig auf mediendidaktische Fragestellungen konzentrieren. Hier kann das bestehende Defizit medienerzieherischer Forschungsansätze angemerkt werden

und die Verknüpfung von Medienerziehung und Mediendidaktik in der vorliegenden Arbeit exemplarisch aufgezeigt werden.

Von Vertretern der Erziehungswissenschaft sind in den letzten Jahren Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung veröffentlicht worden (u.a. Terhart, 2001, 2002; Wollring, 2002). Die Veröffentlichungen knüpfen an gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse an und gehen stellenweise auf den Medienbereich ein, „der innerhalb der Sozialisations- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen an Bedeutung zunimmt“ (Terhart, 2002, S. 18). Exemplarisch lassen sich in den Reformkonzepten der Lehrerbildung in Hessen und Niedersachsen Aspekte aufzeigen, an denen diese Arbeit anknüpfen kann:

- In den Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in *Hessen* (Wollring, 2002) werden drei Perspektiven der Lehrerbildung unterschieden. Die erste Perspektive befasst sich mit veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und fragt nach alten und neuen Aufgaben der Lehrkräfte und entsprechenden pädagogischen Kompetenzen, um diese Aufgaben zu bewältigen. Aus einer Zusammenschau der drei Perspektiven werden Inhalte und Themenschwerpunkte des erziehungswissenschaftlichen Studiums abgeleitet. Hier wird im Themenfeld, das sich mit den Methoden des Lehrberufs befasst, ein Praxislehrgang „Neue Medien“ angeregt. Auch der im Konzept benannte Studienschwerpunkt nach einigen hauptverantwortlichen Berufsjahren bietet Anknüpfungspunkte für eine Schulung medienpädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten.
- In den Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in *Niedersachsen* (Terhart, 2002) wird ein Kerncurriculum der Grundwissenschaften und Fachdidaktiken entworfen. Das Curriculum sieht Themenblöcke vor, in denen aufeinander abgestimmte Lehrveranstaltungen zu absolvieren sind. Die Veranstaltungen sind zu Modulen zusammengefasst und sollen möglichst in Kooperation zwischen Grundwissenschaften, Fachdidaktiken und Fächern durchgeführt werden. Hier bietet der Themenblock „Schule, Unterricht, Lehrberuf“ Anknüpfungspunkte für ein fächerübergreifend konzipiertes Modul zur medienpädagogischen Kompetenz, in das die Erkenntnisse dieser Arbeit einfließen können.

Die Aktualität der Medienthematik in der Sportwissenschaft und die gegenwärtige Diskussion um Reformen der Lehrerbildung bedingen es, abschließend auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse Perspektiven für eine zukünftige Forschungsarbeit zu formulieren:

1. In der Arbeit wurden geschlechtsspezifische Differenzen in der Nutzungsweise von Sportmedien aufgezeigt (Kap. 4.3.1.1). Bezieht man die Erkenntnisse der sportbezogenen Medienforschung zum Nutzungsverhalten von Sportbeiträgen bei Männern und Frauen in die Überlegungen ein, dann scheint sich im Bereich der Sportmedien die Geschlechtsspezifität der Medienthematik widerzuspiegeln.

Geschlechtsspezifisch ausgerichtete Forschungsansätze könnten dies bestätigen und differenziertere Aussagen zu Erwartungen und Gratifikationen, zu Präferenzen bei Sportarten und Medienformen und zu möglichen Ursachen der unterschiedlichen Sportmediennutzung bei Männern und Frauen machen.

2. In medienpädagogischen Lehrveranstaltungen könnten Unterrichtsentwürfe erarbeitet werden, die auf geschlechtsspezifische Unterschiede der Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen eingehen und die unterschiedlichen Interessenlagen und Herangehensweisen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.
3. Konzipierte Unterrichtsentwürfe zur Vermittlung von Medienkompetenz im Sport könnten an der Schule durchgeführt und mit begleitender Unterrichtsforschung evaluiert werden. Damit würde ein weiterer Beitrag des Schulsports zu fächerübergreifenden Aufgabenstellungen der Schule empirisch belegt und das eingangs (Kap. 1) erwähnte Defizit medienpädagogischer Unterrichtsbeispiele in Kooperation mit dem Fach Sport verringert werden.
4. Anknüpfend an die Reformvorschläge zur Lehrerbildung an den Hochschulen wären von Vertretern der Erziehungs- und der Sportwissenschaft thematisch zusammenhängende Lehrveranstaltungen zu konzipieren, die in Kooperation durchgeführt und zu einem Modul „Medienpädagogik“ zusammengefasst werden können. Grundlage für eine Strukturierung und Vernetzung der Lehrangebote bietet das hier entwickelte Modell medienpädagogischer Kompetenz, wobei der Sport zu allen Elementen einen fachspezifischen Beitrag leisten kann. In begleitender Unterrichtsforschung wäre zu untersuchen, ob es in den Lehrveranstaltungen gelingt, bestehende Unterschiede im Kompetenzniveau von Studentinnen und Studenten auszugleichen.

## Anhang A Tabellen der Testkennwerte

Tab. 1: Kennwerte der Tests auf Normalverteilung und Varianzhomogenität (abhängige Variable: Medienkompetenz)

Variable	Teilstichprobe	Z <sup>1</sup> (p)	F (p)
Universität	Frankfurt	0,09 (n.s.)	0,63 (n.s.)
	Göttingen	0,10 (n.s.)	
	Kassel	0,06 (n.s.)	
Geschlecht	weiblich	0,05 (n.s.)	1,19 (n.s.)
	männlich	0,10 (n.s.)	
Studienalter	Grundstudium	0,04 (n.s.)	0,01 (n.s.)
	Hauptstudium	0,09 (n.s.)	
Medieninteresse	gering	0,16 (n.s.)	0,58 (n.s.)
	teils-teils	0,09 (n.s.)	
	groß	0,08 (n.s.)	
Medienvorkenntnisse	wenig	0,05 (n.s.)	0,04 (n.s.)
	viel	0,16 (n.s.)	
Nutzung herkömmlicher Medien	selten	0,13 (n.s.)	0,11 (n.s.)
	oft	0,06 (n.s.)	
Nutzung audio-visueller Medien	selten	0,07 (n.s.)	0,54 (n.s.)
	oft	0,12 (n.s.)	
Nutzung digitaler Medien	selten	0,04 (n.s.)	0,97 (n.s.)
	oft	0,05 (n.s.)	
Sportmediennutzung	selten	0,06 (n.s.)	0,24 (n.s.)
	oft	0,12 (n.s.)	

(1) mit Signifikanzkorrektur nach Lillifors

Tab. 2: Kennwerte der Tests auf Normalverteilung und Varianzhomogenität (abhängige Variable: medienbezogenes Grundlagenwissen)

Variable	Teilstichprobe	Z <sup>1</sup> (p)	F (p)
Universität	Frankfurt	0,11 (n.s.)	0,61 (n.s.)
	Göttingen	0,11 (n.s.)	
	Kassel	0,09 (n.s.)	
Geschlecht	weiblich	0,11 (n.s.)	3,55 (n.s.)
	männlich	0,09 (n.s.)	
Studienalter	Grundstudium	0,04 (n.s.)	0,75 (n.s.)
	Hauptstudium	0,09 (n.s.)	
Medieninteresse	gering	0,20 (.042)	0,66 (n.s.)
	teils-teils	0,11 (n.s.)	
	groß	0,10 (n.s.)	
Medienvorkenntnisse	wenig	0,07 (n.s.)	2,04 (n.s.)
	viel	0,14 (n.s.)	
Nutzung herkömmlicher Medien	selten	0,18 (.048)	0,20 (n.s.)
	oft	0,08 (n.s.)	
Nutzung audio-visueller Medien	selten	0,07 (n.s.)	0,23 (n.s.)
	oft	0,11 (n.s.)	
Nutzung digitaler Medien	selten	0,09 (n.s.)	2,27 (n.s.)
	oft	0,09 (n.s.)	
Nutzung Sportmedien	selten	0,08 (n.s.)	0,01 (n.s.)
	oft	0,07 (n.s.)	

(1) mit Signifikanzkorrektur nach Lillifors

Tab. 3: Kennwerte der Tests auf Normalverteilung und Varianzhomogenität (abhängige Variable: Kernbereiche)

Variable	Teilstichprobe	Z <sup>1</sup> (p)	F (p)
Universität	Frankfurt	0,09 (n.s.)	0,20 (n.s.)
	Göttingen	0,14 (n.s.)	
	Kassel	0,08 (n.s.)	
Vorkenntnisse Didaktik-Methodik	wenig	0,06 (n.s.)	0,00 (n.s.)
	viel	0,61 (n.s.)	
Studiengang	Gymnasium	0,05 (n.s.)	0,40 (n.s.)
	anderer Studiengang	0,09 (n.s.)	
Interesse am Medienstudium	gering	0,12 (n.s.)	0,32 (n.s.)
	teils-teils	0,06 (n.s.)	
	groß	0,09 (n.s.)	

(1) mit Signifikanzkorrektur nach Lillifors

Tab. 4: Mittelwertsunterschiede sportbezogener Medienkompetenz (t-Tests für homogene Varianzen)

Variable	Teilstichprobe	df	M	T (p)
Geschlecht	weiblich	145	1,44	-6,80 (.000)
	männlich		1,73	
Studienalter	Grundstudium	145	1,50	-3,84 (.000)
	Hauptstudium		1,69	
Medienvorkenntnisse	wenig	145	1,51	-5,02 (.000)
	viel		1,81	
Nutzung herkömmlicher Medien	selten	139	1,53	-0,73 (n.s.)
	oft		1,58	
Nutzung audio-visueller Medien	selten	144	1,53	-1,40 (n.s.)
	oft		1,61	
Nutzung digitaler Medien	selten	143	1,50	-2,86 (.005)
	oft		1,64	
Sportmediennutzung	selten	145	1,48	-5,31 (.000)
	oft		1,73	



Tab. 5: Mittelwertsunterschiede sportbezogener Medienkompetenz (Varianzanalyse)

Variable	Teilstichprobe	df	M	F (p)
Medieninteresse	gering	2	1,45	4,53 (.012)
	teils-teils		1,51	
	groß		1,64	

Tab. 6: Mittelwertsunterschiede im medienbezogenen Grundlagenwissen (t-Tests für homogene Varianzen)

Variable	Teilstichprobe	df	M	T (p)
Geschlecht	weiblich	145	1,49	0,15 (n.s.)
	männlich		1,48	
Studienalter	Grundstudium	145	1,42	-2,36 (.018)
	Hauptstudium		1,61	
Medienvorkenntnisse	wenig	145	1,46	-1,52 (n.s.)
	viel		1,61	
Nutzung herkömmlicher Medien	selten	139	1,47	-0,31 (n.s.)
	oft		1,50	
Nutzung audio-visueller Medien	selten	144	1,42	-2,11 (.042)
	oft		1,59	
Nutzung digitaler Medien	selten	143	1,43	-1,04 (n.s.)
	oft		1,52	
Sportmediennutzung	selten	145	1,45	-1,34 (n.s.)
	oft		1,56	

Tab. 7: Mittelwertsunterschiede im medienbezogenen Grundlagenwissen (Varianzanalyse)

Variable	Teilstichprobe	df	M	F (p)
Medieninteresse	gering	2	1,44	1,11 (n.s.)
	teils-teils		1,42	
	groß		1,54	

Tab. 8: Mittelwertsunterschiede in den Kernbereichen (t-Tests für homogene Varianzen)

Variable	Teilstichprobe	df	M	T (p)
Vorkenntnisse Didaktik-Methodik	wenig	145	1,31	-2,08 (.040)
	viel		1,46	
Studiengang	Gymnasium	145	1,51	2,22 (.028)
	anderer Studiengang		1,34	

Tab. 9: Mittelwertsunterschiede in den Kernbereichen (Varianzanalyse)

Variable	Teilstichprobe	df	M	F (p)
Interesse am Medienstudium	gering	2	1,31	0,69 (n.s.)
	teils-teils		1,35	
	groß		1,42	

Tab. 10: Kennwerte der Tests auf Normalverteilung und Varianzhomogenität (Interventionsgruppen)

Abhängige Variable	Teil- stichprobe	Pretest		Posttest
		Z <sup>1</sup> (p)	F (p)	Z <sup>1</sup> (p)
Analytische Medienkompetenz	Göttingen	0,11 (n.s.)	0,18 (n.s.)	0,09 (n.s.)
	Kassel	0,11 (n.s.)		0,10 (n.s.)
Aktionale Medienkompetenz	Göttingen	0,08 (n.s.)	0,05 (n.s.)	0,07 (n.s.)
	Kassel	0,17 (n.s.)		0,09 (n.s.)
Emotional-affektive Medienkompetenz	Göttingen	0,11 (n.s.)	3,39 (n.s.)	0,15 (n.s.)
	Kassel	0,15 (n.s.)		0,12 (n.s.)
Strukturelle Medienkompetenz	Göttingen	0,08 (n.s.)	0,01 (n.s.)	0,05 (n.s.)
	Kassel	0,12 (n.s.)		0,13 (n.s.)
Individuell-normative Medienkompetenz	Göttingen	0,10 (n.s.)	5,79 (.021)	0,09 (n.s.)
	Kassel	0,13 (n.s.)		0,08 (n.s.)
Medienkompetenz (gesamt)	Göttingen	0,18 (.023)	0,22 (n.s.)	0,06 (n.s.)
	Kassel	0,17 (n.s.)		0,05 (n.s.)
Grundlagenwissen	Göttingen	0,11 (n.s.)	0,01 (n.s.)	0,17 (.041)
	Kassel	0,16 (n.s.)		0,15 (n.s.)
Kernbereiche	Göttingen	0,07 (n.s.)	0,91 (n.s.)	0,09 (n.s.)
	Kassel	0,12 (n.s.)		0,05 (n.s.)

(1) mit Signifikanzkorrektur nach Lillifors

Tab. 11: Kennwerte des Tests auf Normalverteilung (Kontrollgruppe)

Abhängige Variable	Pretest	Posttest
	Z <sup>1</sup> (p)	Z <sup>1</sup> (p)
Analytische Medienkompetenz	0,60 (n.s.)	0,1 (n.s.)
Aktionale Medienkompetenz	0,42 (n.s.)	0,2 (n.s.)
Emotional-affektive Medienkompetenz	0,20 (n.s.)	0,4 (n.s.)
Strukturelle Medienkompetenz	0,50 (n.s.)	0,2 (n.s.)
Individuell-normative Medienkompetenz	1,21 (.031)	0,43 (n.s.)
Medienkompetenz (gesamt)	0,78 (n.s.)	0,38 (n.s.)
Grundlagenwissen	0,84 (n.s.)	0,64 (n.s.)
Kernbereiche	0,73 (n.s.)	0,59 (n.s.)

(1) mit Signifikanzkorrektur nach Lillifors

## Anhang B Erhebungsinstrumentarium

### 1 Allgemeine Angaben

1. **Geschlecht:**  weiblich  männlich

2. **Alter:** \_\_\_\_\_ Jahre

3. **Bitte geben Sie an, an welcher Universität Sie studieren.**

Universität Frankfurt

Universität Göttingen

Universität Kassel

4. **In welchem Studiengang sind Sie momentan eingeschrieben?**

Lehramt Grundschule

Diplom Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Lehramt Haupt- und Realschule

Diplom Sportwissenschaft

Lehramt Gymnasium

Magisterstudiengang

Lehramt Sonderschule

Sonstiger  
Studiengang: \_\_\_\_\_

Studien-

5. **Bitte geben Sie an, welche Fächer Sie studieren.**

Erstes Studienfach: \_\_\_\_\_

Zweites Studienfach: \_\_\_\_\_

Weitere Studienfächer: \_\_\_\_\_

6. **Wann haben Sie mit Ihrem Studium begonnen?**

Im Wintersemester \_\_\_\_\_ (Bitte Jahreszahl – z. B. 1998 – angeben)

Im Sommersemester \_\_\_\_\_ (Bitte Jahreszahl – z. B. 1998 – angeben.)

7. Bitte geben Sie an, in welchem Zusammenhang Sie in Schule oder Ausbildung mit dem Thema Medien in Berührung gekommen sind.

<i>Ich habe bereits...</i>	trifft nicht zu	trifft zu
... in der Schule am Informatikunterricht/Computer AG teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... im Fachunterricht an der Schule etwas über Medien erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... an einem Schulprojekt/Projektwoche zum Thema Medien teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... an der Universität ein Seminar zum Thema Medien belegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einen Artikel/Fachbuch über Medien gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... anderweitig Informationen über Medien erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie bereits anderweitig Informationen über Medien erhalten haben, geben Sie bitte an, in welchem Zusammenhang Sie diese erworben haben:

---

8. Bitte geben Sie an, ob die nachfolgenden Aussagen zur Planung und Durchführung von Unterricht für Sie zutreffen oder nicht.

<i>Ich habe bereits Vorkenntnisse im Planen und Durchführen von Unterricht ...</i>	trifft nicht zu	trifft zu
... durch ein Schulpraktikum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... durch meine Tätigkeit als Trainer/ Übungsleiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aus Lehrveranstaltungen an der Universität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aus einem anderweitigen Grund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie bereits aus einem anderweitigen Grund Vorkenntnisse zur Planung und Durchführung von Unterricht haben, geben Sie bitte an, wo Sie diese erworben haben:

---

9. Bitte geben Sie an, wie oft Sie außerhalb Ihres Sportstudiums aktiv Sport treiben?

<2 mal/Monat    
  2-3 mal/Monat    
  1 mal/Woche    
  2-3 mal/Woche    
  >3 mal/Woche





14. Bitte kreuzen Sie in der nachfolgenden Tabelle an, ob Sie die angegebenen Sportbeiträge in den Medien nutzen. Ist dies der Fall, dann geben Sie bitte eines oder mehrere Motive an, die Sie mit der Nutzung der einzelnen Beitragsformen verbinden.  
(Mehrfachnennungen möglich!)

	Nutzung		Nutzungsmotive								
	nein	ja	damit ich mitreden kann	Meinungsbildung & Information	Identifikation mit Sportlern	Entspannung & Stressabbau	Gemeinschaftserlebnis	Lernen von Technik & Taktik	Spannung & Unterhaltung	Zeitvertreib & Wirklichkeitsflucht	kein Motiv bewusst
Sportteil der Zeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportseiten im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportsendungen im TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportbeiträge im Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportseiten im Videotext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Bitte geben Sie an, wie oft Sie die angegebenen Sportbeiträge in den Medien nutzen.

	nie	selten	oft	sehr oft
Sportteil der Zeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportseiten im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportsendungen im TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportbeiträge im Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportseiten im Videotext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



16. Bitte geben Sie an, wie oft Sie Sportbeiträge in den Medien auf die beschriebene Art und Weise nutzen.

	nie	selten	oft	sehr oft
Ich sehe gezielt ausgewählte Sportsendungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lege vorher fest, wie lange ich eine Sportsendung anschauen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zappe durch das Fernsehprogramm und bleibe bei einer Sportsendung hängen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kaufe/ lese gezielt ein ganz bestimmte Sportzeitschrift.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Sportübertragungen im Rundfunk suche ich mir gezielt einen bestimmten Sender heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe gezielt auf eine ganz bestimmte Sportseite im Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Videotext klicke ich solange von Seite zu Seite, bis ich die gesuchte Sportinformation gefunden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Sportteil der Tageszeitung lese ich gezielt ausgewählte Artikel, die mich besonders interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Sie bekommen die Aufgabe, eine Ihnen bekannte Sportsendung im Fernsehen zu analysieren und anschließend zu bewerten. Inwiefern treffen dann die folgenden Aussagen für Sie persönlich zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich weiß, wie ich dabei vorgehen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Beispiele aus der Literatur, in denen Fernsehsendungen analysiert wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Kriterien, die sich zur Analyse von Sportsendungen eignen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann bei Sportsendungen zwischen Reportage, Moderation und Bericht unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hier sehen Sie einige Textpassagen von Berichterstattungen unterschiedlicher Sportarten. Bitte geben Sie an, welche Fachbegriffe aus den Zitaten Sie verstehen und welche nicht.

18.1 **Fußball:**

**„Das 3-5-2 System war die taktische Variante der Bremer im Jahr 2001. In 17 der 18 Partien vor der Winterpause spielten sie dagegen mit einer Vierer Abwehrkette.“**

Den Fachterminus „3-5-2 System“ ...

verstehe ich nicht

verstehe ich

Falls Sie diesen Begriff verstehen, geben Sie bitte in wenigen Worten an, was beim Fußball mit dem Begriff des „3-5-2 Systems“ bezeichnet wird:

---

18.2 **Basketball:**

**„North Carolinas Seven-Footer Brandan Haywood ist ein solider Rebounder und guter Shot-Blocker.“**

Den Fachterminus „Seven-Footer“ ...

verstehe ich nicht

verstehe ich

Den Fachterminus „Rebounder“ ...

verstehe ich nicht

verstehe ich

18.3 **Motorsport:**

**„Michael Schumacher startet von der Pole-position.“**

Den Fachterminus „Pole-position“ ...

verstehe ich nicht

verstehe ich

18.4 **Tennis:**

**„Mit seinem starken serve-and-volley Spiel hatte Sampras seinen Gegner fest im Griff.“**

Den Fachterminus „serve-and-volley“ ...

verstehe ich nicht

verstehe ich

18.5 **Wrestling:**

**„Austin lag am Boden, da knockte der Taker Triple H mit einem Chairshot aus und wollte Austin pinnen.“**

Was ein „Taker“ beim Wrestling-ist ...

verstehe ich nicht

verstehe ich

Falls Sie diesen Begriff verstehen, geben Sie bitte ein deutschsprachiges Synonym für den „Taker“ beim Wrestling an:

---

**19. Hier sehen Sie einige Aussagen zum Verhältnis von Sportberichterstattung im Fernsehen und Sportrealität. Bitte kreuzen Sie jeweils diejenige Aussage an, die Ihrer Meinung nach richtig ist.**

**19.1 Die Konzentration des Fernsehsports auf den Hochleistungsport ...**

... ist auf die Ausdifferenzierung des Sportsystems in den letzten 20 Jahren zurückzuführen.

**Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!**

... gibt den Anteil des Spitzensports im Sportsystem unverfälscht wider.

... ist das Resultat ökonomischer Vermarktungsinteressen.

... geht nicht zu Lasten einer Berichterstattung über Freizeit- und Breitensport.

**19.2 Kritische Hintergrundberichterstattung zu problematischen Aspekten des Sports ...**

... findet in Sportsendungen sehr selten statt.

**Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!**

... gibt es in Sportsendungen häufig.

... ist in Sportsendungen nicht möglich, weil es im Spitzensport keine Problem-bereiche gibt.

... ist in Sportsendungen häufiger als eine ereignisorientierte Berichterstattung.

**19.3 Der zeitliche Umfang, in dem über die Sportart Fußball berichtet wird ...**

... ist bei allen Fernsehsendern ähnlich.

**Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!**

... macht bei allen Fernsehsendern den größten Anteil der Sportsendezeit aus.

... nahm bei SAT 1 im Jahr 1999 insgesamt 95 % der Sportsendezeit in Anspruch.

... nahm beim ZDF im Jahr 1999 insgesamt 9 % der Sportsendezeit in Anspruch.

**19.4 Die Berichterstattung über Frauensport ...**

- ... nimmt beim Fernsehsender CNN lediglich 5 % der Sportsendezeit in Anspruch.
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... nimmt bei deutschen Fernsehsendern rund 40 % der Sportsendezeit in Anspruch.
- ... ist im Vergleich zur Berichterstattung über Männersport viel mehr ereignisorientiert.
- ... spiegelt den Anteil des Frauensports im Sportsystem unverfälscht wider.

**19.5 Wenn im deutschen Fernsehen oder in der deutschen Presse über Sportler berichtet wird, dann sind dies ...**

- ... in 40 von 100 Fällen deutsche Sportler
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... in 60 von 100 Fällen deutsche Sportler
- ... in 80 von 100 Fällen deutsche Sportler
- ... in 40 von 100 Fällen deutsche Frauen

**19.6 Die Ausdifferenzierung des Sportsystems ...**

- ... hat zu einer Sportrealität mit vielfältigen Erfahrungs- und Bewegungsformen geführt.
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... hat die Programmstruktur des Fernsehsports erheblich beeinflusst.
- ... führte dazu, dass heute im Fernsehen viel über Randsportarten berichtet wird.
- ... ist eine Herausforderung, der sich die Sportsender in letzter Zeit vermehrt stellen.

**20. Ein sportliches Ereignis, das Sie persönlich sehr interessiert, wird im Fernsehen live übertragen. Inwieweit treffen dann die folgenden Aussagen für Sie persönlich zu?**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich nehme wahr, an welchen Stellen der Kommentar des Reporters zusätzlich Spannung erzeugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme wahr, wie durch Kameraeinstellungen zusätzlich Spannung erzeugt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gefühlsmäßig so stark betroffen, dass ich nichts mehr um mich herum wahrnehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach der Übertragung kann ich Freude oder Enttäuschung rasch wieder vergessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Sie bekommen die Aufgabe, für eine Zeitung/ Zeitschrift einen Kommentar über Doping im Sport zu verfassen. Inwiefern treffen dann die folgenden Aussagen für Sie persönlich zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Für mich hat Priorität, dass möglichst viele Leser von dem Kommentar begeistert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es gleichgültig, in welcher Zeitung/ Zeitschrift mein Kommentar veröffentlicht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich hat Priorität, dass das Geschriebene zu 100 % meinen Wertvorstellungen entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es gleichgültig, dass ich dabei eine Verantwortung der Gesellschaft gegenüber übernehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Wenn ein Zeitungsartikel über ein sportliches Ereignis geschrieben wird, dann wird dieser Vorgang auf vier unterschiedlichen Ebenen von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Bitte kreuzen Sie in der nachfolgenden Tabelle an, auf welcher Ebene die aufgelisteten Faktoren auf den Gestaltungsprozess einwirken (*keine* Mehrfachnennungen):

- *auf der übergeordneten Ebene des Mediensystems (1)*
- *auf der Ebene des Zeitungskonzerns (2)*
- *auf der Gestaltungsebene des Zeitungsartikels (3)*
- *oder auf der Ebene des Zeitungsreporters (4)*

	Faktor wirkt auf der Ebene des ...			
	Medien-systems (1)	Zeitungs-konzerns (2)	Zeitungs-artikels (3)	Zeitungs-reporters (4)
Selbstverständnis des Sportjournalisten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachrichtenfaktoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesetzliche Verordnungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermarktungsinteressen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommentar bzw. Bericht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ökonomische & zeitliche Vorgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Hier sehen Sie einige Aussagen zur *Entwicklung des Sports im Fernsehen*. Bitte kreuzen Sie jeweils diejenige Aussage an, die Ihrer Meinung nach richtig ist.

23.1 Seit 1984 ist der zeitliche Umfang der Sportsendezeit im deutschen Fernsehen ...

- ... um etwa das Fünffache angestiegen.
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... um mehr als das Zehnfache angestiegen.
- ... etwa verdoppelt worden.
- ... um etwa 600 % angestiegen.

23.2 Seit 1985 sind die Kosten für Fernsehübertragungsrechte der Fußballbundesliga ...

- ... um das Doppelte angestiegen.
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... um das Fünffache angestiegen.
- ... um mehr als das Zehnfache angestiegen.
- ... in einer linear verlaufenden Entwicklung kontinuierlich angestiegen.

23.3 In den letzten Jahren ist bei Sportsendungen der privaten Fernsehsender ...

- ... ein Trend zu Info- und Entertainment zu beobachten.
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... und der öffentlich-rechtlichen Sender ein Trend zu Info- und Entertainment zu beobachten.
- ... der Personalaufwand reduziert worden.
- ... und der öffentlich-rechtlichen Sender der Personalaufwand reduziert worden.

23.4 Eine Tendenz, Fernsehübertragungen sportlicher Großereignisse zeitlich immer weiter zu strecken ...

- ... ist bei den öffentlich-rechtlichen Sendern nicht zu beobachten.
- Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*  ... hat dazu geführt, dass die Übertragung eines Fußballländerspiels bei ARD einschließlich der Vor- und Nachberichte insgesamt 4 Stunden dauerte.
- ... ist ausschließlich bei den Sportspartensendern DSF und „Eurosport“ zu beobachten.
- ... ist keine markante Tendenz der Fernsehsportberichterstattung.

### 23.5 Das Programmangebot der Sportspartensender „Eurosport“ und DSF ...

... hat lediglich den zeitlichen Umfang der Programmsparte Sport erheblich gesteigert.

**Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!**

... umfasst bei allen Sportarten eine internationale Berichterstattung.

... umfasst die selben Sportarten wie andere Fernsehsender.

... deckt ein wesentlich breiteres Sportartenspektrum ab als andere Fernsehsender.

### 23.6 In Fernsehsportübertragungen werden heute im Vergleich zu den 80er Jahren ...

... neue Inszenierungsformen angewendet, weil der Personalaufwand reduziert wurde.

**Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!**

... neue Inszenierungsformen angewendet, weil sich der Personalaufwand erhöht hat.

... dieselben Inszenierungsformen mit einer verbesserten Kameraführung angewendet.

... neue Inszenierungsformen und mehr Unterhaltungselemente integriert.

### 24. Nachfolgend sind mögliche Auswirkungen von Sportbeiträgen in den Medien auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen genannt. Bitte geben Sie an, wie gut Ihnen die einzelnen Wirkungszusammenhänge bekannt sind.

	völlig unbekannt	eher unbekannt	eher bekannt	völlig bekannt
Die Zeichentrickserie „Mila-Superstar“ hat bei deutschen Mädchen im Alter zwischen 7 und 12 Jahren einen Nachfrageboom im Volleyball ausgelöst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Fußballübertragungen kann die Einschätzung einzelner Spieler durch den Fernsehzuschauer vom Kommentar des Reporters beeinflusst werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redewendungen bekannter Kommentatoren, Sportler oder Trainer, die über die Medien verbreitet werden, finden sich nicht in der Alltagssprache wieder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trotz des Wimbledon sieges von Boris Becker 1985 ist es in Deutschland zu keinem Nachfrageboom im Männertennis gekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mädchen wenden Tricks und Fouls, die in der Sportberichterstattung zu sehen sind, wesentlich seltener an als männliche Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Hier sehen Sie einige Aussagen über die Vernetzung von Sport mit Medien und Wirtschaft. Bitte geben Sie an, wie gut Ihnen die einzelnen Zusammenhänge bekannt sind.

	völlig unbekannt	eher unbekannt	eher bekannt	völlig bekannt
Mit Übertragungen von sportlichen Großveranstaltungen werden im Fernsehen die höchsten Zuschauerzahlen und Marktanteile erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die beiden meistgesehenen Einzelsendungen im Jahr 2000 waren Übertragungen der Fußball-EM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Sportarten wie Rudern, Tischtennis und Eishockey werden Regeländerungen diskutiert, um den Sport fernsehgerecht präsentieren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Fußballvereine haben bereits eigene Verinsender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Fußballvereine haben bereits eigene Aktiengesellschaften gegründet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Finanzierung sportlicher Großereignisse ist nicht auf Werbe- und Sponsorengelder der Wirtschaft angewiesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3 Medienpädagogik in der Schule

26. Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf Kenntnisse der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung im Sport. Bitte geben Sie an, inwiefern die einzelnen Aussagen für Sie persönlich zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Anhand von Forschungsergebnissen kann ich beschreiben, wie oft Heranwachsende Sportbeiträge in den Medien nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Forschungsergebnisse zum Bewegungs- und Fernsehverhalten der Heranwachsenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theoretische Erklärungsansätze zur Wirkungsweise der Massenmedien sind mir nicht bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studien zur Wirkungsweise des Mediensports auf Einstellungen und Verhaltensorientierungen sind mir nicht bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Studien, die den Einsatz von Unterrichtsmedien bei sportmotorischen Lernprozessen untersuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



27. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die für eine Umsetzung medienpädagogischer Zielsetzungen im Schulunterricht relevant sind. Bitte geben Sie an, inwiefern die einzelnen Aussagen für Sie persönlich zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich weiß, worin sich Mediendidaktik und Medienerziehung voneinander unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischen verschiedenen Grundpositionen zur Medienerziehung kann ich nicht unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Richtlinien der Kultusbehörden zur Medienerziehung in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie sich Medienerziehung mit dem Lehrplan des Schulsports vereinbaren lässt, ist mir unklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Stichwort Medienkompetenz verbinde ich keine spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist klar, welche Fertigkeiten einen kompetenten Umgang mit Sportbeiträgen in den Medien kennzeichnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Vorstellung davon, wie ein medienpädagogisches Schulprojekt zum Thema „Sport in den Medien“ ablaufen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An welchen Zielsetzungen sich medienerzieherische Maßnahmen im Fach Sport orientieren können, ist mir klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist bewusst, dass von Medien beeinflusste Vorstellungen und Verhaltensweisen in den Schulsport hineingetragen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Welche Medien ich wann einsetzen kann, um Lehr-Lernprozesse im Sport zu unterstützen, ist mir bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theoretische Erklärungsansätze zur medialen Unterstützung sportmotorische Lernprozesse sind mir bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß nicht, was ich bei der Gestaltung von Unterrichtsmedien beachten muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischen verschiedenen Grundpositionen zum Medieneinsatz im Sportunterricht kann ich unterscheiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Die Lebenswelt der Heranwachsenden und die Schule werden von den gegenwärtigen

tigen Entwicklungen im Medienbereich erheblich beeinflusst. In den nachfolgenden Aussagen werden mögliche Veränderungen beschrieben, die sich aus der Medienentwicklung ergeben.

Bitte kreuzen Sie jeweils diejenige Aussage an, die Ihrer Meinung nach richtig ist.

**28.1 Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren ...**

... nutzen heute vermehrt den PC und sehen folglich weniger häufig fern.

*Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*

... nutzen heute mehrere Medien zeitgleich, dafür aber einzelne Medien kontinuierlicher.

... nutzen heute mehrere Medien zeitgleich und die einzelnen Medien immer flüchtiger.

... nutzen heute bereits häufiger den PC als das Fernsehen.

**28.2 In den letzten beiden Jahren ist unter Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren ...**

... die PC-Ausstattungsrate um mehr als das Doppelte angestiegen.

*Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*

... der Prozentsatz der Handy-Besitzer auf 74 % angestiegen.

... die Nutzungshäufigkeit von Internet und Online-Diensten nahezu gleich geblieben.

... die Zahl derjenigen, die mehrmals pro Woche im Internet surfen, nahezu gleich geblieben.

**28.3 Auf der Ebene schulischer Rahmenrichtlinien und Lehrpläne ...**

... ist es aufgrund der Medienentwicklung bisher zu keinen Änderungen gekommen.

*Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*

... ist heute Medienpädagogik als fächerübergreifende Aufgabe der Schule festgeschrieben.

... sind die Regelungen zur Medienpädagogik in allen Bundesländern gleich.

... werden lediglich Empfehlungen zum medienpädagogischen Unterricht ausgesprochen.

**28.4 Die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten an der Schule ...**

... werden von der Kultusministerkonferenz für alle Bundesländer einheitlich geregelt.

*Bitte nur ein Kästchen ankreuzen!*

... sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, innerhalb der Länder jedoch gleich.

... sind an jeder Schule unterschiedlich und können durch Schulinitiativen verbessert werden.

... werden in erheblichem Maß durch Gelder aus der Wirtschaft unterstützt.

## Literaturverzeichnis

- Aimiller, K. & Kretschmar, H. (1995). *Motive des Sportzuschauers. Umfeldoptimierung durch motivationale Programmselektion (MPS)*. Unterföhring.
- Altenberger, H. (Hrsg.). (2002). *Medien im Sport*. Schorndorf.
- Amsnick, M. (1997). Der Sportrechtemarkt in Deutschland. Ursachen und Konsequenzen der Gründung einer Sportrechteagentur von ARD und ZDF. *media Perspektiven*, 27, 62-72.
- Arnold, R. (1991). *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn.
- Aufenanger, S. (1996). Zur Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Hochschule in der Medienerziehung. *Pädagogik und Schulalltag*, 4, 460-470.
- Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 94-97). Bonn.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München.
- Baacke, D. (1987). Zum ethischen Orientierungsrahmen der Medienpädagogik. In I.J. Issing (Hrsg.), *Medienpädagogik im Informationszeitalter* (S. 53-71). Weinheim.
- Baacke, D. (1992a). Handlungsorientierte Medienpädagogik. W. Schill (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 33-58). Opladen.
- Baacke, D. (1992b). Theorie der Medienpädagogik. In R. Burkart & W. Hömberg (Hrsg.), *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung* (S. 171-180). Wien.
- Baacke, D. (1994). Jugendforschung und Medienpädagogik - Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen. In S. Hiegemann & W.H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik* (37-58). Opladen.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A.v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn.
- Baacke, D. (1997a). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation*. Tübingen.
- Baacke, D. (1997b). *Medienkompetenz in der Lehrerbildung. Abschlussbericht der Anschubphase für das Modellprojekt*. Bielefeld.
- Baacke, D. (1998, 14. September). *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz*. Zugriff am 27. August 2003 unter <http://www.gmk.medienpaed.de/auf002.htm>
- Baacke, D. (1999). „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *medien und erziehung*, 43 (1), 7-12.
- Bartsch, P.D. (Hrsg.). (1998). *Wege zur Medienkompetenz – ein Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung mit Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Berlin.
- Baumhöver, K. (1992). *Olympische Werte in der Berichterstattung der Printmedien Süddeutsche Zeitung und Frankfurter Allgemeine Zeitung von 1952 – 1988*. Frankfurt/Main.
- Bayrisches Staatsministerium (Hrsg.). (1996). *Medienerziehung in Bayern. Einführung in das Gesamtkonzept*. Donauwörth.
- Becker, L. & Creedon, P. (1990). Motivations for watching sports: modeling and spectating as goals. In L. Wenner (Hrsg.), *Media, sports and society*. Newbury Park.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. In E.

- Beckers & D. Kurz (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel.
- Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.). (1996). *Neue Medien in den Schulen. Projekte - Konzepte - Kompetenzen*. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (1996a). *BIG. Das Programm des B.I.G.-Projektes*. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (1996b). *Die Informationsgesellschaft von morgen - Herausforderungen an die Schule von heute. Vierter Deutsch-Amerikanischer Dialog zur Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung*. Gütersloh.
- Bizer, P. (1988). Sportberichterstattung in den Printmedien. In W. Hoffmann-Riem (Hrsg.), *Neue Medienstrukturen – neue Sportberichterstattung* (S. 137-143). Baden-Baden.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München.
- Blömeke, S. (2003). Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Analyse zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 276-289.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin.
- Bös, K., Hänsel, F. & Schott, N. (2000). *Empirische Untersuchungen in der Sportwissenschaft*. Hamburg.
- Brinkmann, T. (2000). Sport und Medien – Die Auflösung einer ursprünglichen Interessensgemeinschaft. *media Perspektiven*, 30, 491-498.
- Bruhn, M. (1986). Sponsoring als Kommunikationsinstrument. Ziele, Einsatzbereiche, Konzeptionen. In H.D. Dahlhoff (Hrsg.), *Sponsoring. Chancen für die Kommunikationsarbeit* (S. 10-21). Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (1995). *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*. Bonn.
- Burkart, G. (1985). Vermittlungsprobleme. In W. Holzinger (Hrsg.), *Soziologisches Proseminar* (S. 313-324). Klagenfurt.
- Danneboom, M. (1988). Der Einfluss des Kommentars bei Fußballübertragungen. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 147-160). Berlin.
- Dannenmann, F. (1993). Unterrichtstheorie und Mediendidaktik des Sports in der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland – Analysen und Perspektiven. In K. Jäger & R. Prohl (Red.), *Unterrichtsmedien im Sport* (S. 13-33). Erlensee.
- Dannenmann, F. (2002). Medien im Sport. Entwicklungsverlauf und aktueller Forschungsstand. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport* (S. 9-34). Schorndorf.
- Darschin, W. (1999). Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Programmbewertungen 1998. *media Perspektiven*, 29, 154-161.
- Daug, R. & Blischke K. (1984). Sensomotorisches Lernen. In K. Carl (Hrsg.), *Handbuch Sport* (S. 381-420). Düsseldorf.
- Dempsey, J. (1993). NBC & NBA pave way for future sports deals. *Variety*, 5 (2), 25-29.
- Dewe, B. & Sander, U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A.v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 125-142). Bad Heilbrunn.
- Dichanz, H. (Hrsg.). (1997). *Medienerziehung im Jahre 2010. Probleme - Perspektiven - Szenarien*. Gütersloh.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1999). *Sportpädagogik*. Reinbeck bei Hamburg.

- Digel, H. & Burk, V. (1999). Zur Entwicklung des Sports in Deutschland. *Sportwissenschaft*, 29 (1), 22-41.
- Digel, H. (1990). Wertewandel im Sport. Eine These und deren begriffliche, theoretische und methodische Schwierigkeiten. In G. Anders (Hrsg.), *Vereinssport an der Wachstumsgrenze* (S. 59-86)? Witten.
- Enquete-Kommission Deutscher Bundestag (Hrsg.). (1997). *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn.
- Enzensberger, H.M. (1970). Baukasten zu einer Theorie der Medien. In ders. (Hrsg.), *Kursbuch* (S. 160-167). Frankfurt.
- Fehres, K. (1990). Zur zeitlichen Platzierung biomechanischer und videogestützter Rückmeldungen in sportmotorischen Lern- und Optimierungsprozessen. In V. Scheid (Red.), *Sport und Medien in Bildung und Forschung* (S. 86-91). Erlensee.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2000). *JIM 2000. Jugend – Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang der 12- bis 19-jähriger in Deutschland*. Baden-Baden.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2003). *JIM 2002. Jugend – Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang der 12- bis 19-jähriger in Deutschland*. Baden-Baden.
- Friedrich, G. (1996). "Echt brutal!" – Zur pädagogischen Bedeutung sportlicher Handlungsmuster in TV-Kinder und Jugendsendungen. In W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport – gestern und heute* (S. 53-69). Hamburg.
- Fröhlich, A. (1982). *Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichungen*. Tübingen.
- Gallasch, U., Moll, S. & Tulodziecki, G. (2000). Aus und Fortbildungssituation zur Medienerziehung in der Grundschule: Ergebnisse von Analysen und Befragungen. In G. Tulodziecki & U. Six, *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung* (S. 385-458). Opladen.
- Gerhards, M. & Klingler, W. (1998). Fernseh- und Videonutzung Jugendlicher. Eine Analyse der Fernsehforschungsdaten 1997 von Zwölf- bis 19-jährigen. *media Perspektiven*, 28, 179-189.
- Gleich, U. (2000). Merkmale und Funktionen der Sportberichterstattung. Sport und Medien – ein Forschungsüberblick. *media Perspektiven*, 30, 511-516.
- Görner, F. (1995). *Vom Außenseiter zum Aufsteiger. Ergebnisse der repräsentativen Befragung von Sportjournalisten in Deutschland*. Berlin.
- Greindl, H. (1994). Medienerziehung und Lehrerbildung. Ein Plädoyer für eine Neukonzeption. *Pädagogische Hochschule Freiburg*, 13 (1), 5-6.
- Gröben, B. & Prohl, R. (2002). Theoretische Grundlagen des Einsatzes von Lehrmedien beim Erlernen sportlicher Bewegungen. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport* (S. 85-122). Schorndorf.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim.
- Größing, S. (1975). *Einführung in die Sportdidaktik*. Bad Homburg.
- Grupe, O. (1969). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101-141). Frankfurt.

- Hackforth, J. & Wernecke, J. (1999). *Medienbilder – Die Präsentation des Sports im In- und Ausland. Ergebnisse einer internationalen Studie*. Köln.
- Hackforth, J. (1994). *Sportsponsoring: Bilanz eines Booms. Studie zur Präsentation & Wirkung von Werbung im Sport*. Berlin.
- Hackforth, J. (1999). Medien – Sport – Wirklichkeit. Ungeordnete Fakten und geordnete Gedanken. In G. Trosien & M. Dinkel (Hrsg.), *Verkaufen die Medien die Sportwirklichkeit* (S. 45-54)? Aachen.
- Hackforth, J. (Hrsg.). (1988). Publizistische Wirkungsforschung: Ansätze, Analysen und Analogien. In ders. (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 15-33). Berlin.
- Haimerl, B. & Scheid, V. (1994). Zum Medieneinsatz in der Hochschulausbildung – Didaktische Grundlagen und empirische Befunde. In V. Scheid & G. Doll-Tepper (Red.), *Medien im Sport* (S. 128-142). Erlensee.
- Hartmann, T. (Red.). (2001). Sieg des Bösen! *Bravo Sport*, 21 (13), 28-29.
- Hasenkrüger, H. (1984). Wirksamkeit visueller Unterrichtsmittel im Sportunterricht. *Körpererziehung*, 34 (2), 25-31.
- Heller, J. (1993). Zur Position der Verwendung von Lehrtafeln und deren Gestaltung im Volleyball. In K. Jäger & R. Prohl (Red.), *Unterrichtsmedien im Sport* (S. 74-82). Erlensee.
- Hentig, H.v. (1989). *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien*. München.
- Herzig, B. (1997). Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft. In G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung* (S. 39-54). Gütersloh.
- Hessisches Kultusministerium (2003, 18. Mai). *Lehrplan Sport. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 11 bis 13*. Zugriff am 19. August 2003 unter <http://www.sportunterricht.de/sek2/hessen>
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (1995a). *Rahmenplan Grundschule*. Frankfurt/Main.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (1995b). *Pläne für die Pädagogische Ausbildung für die Lehrämter*. Gießen.
- Hugger, K.U. (1995). Medienkompetenz der Lehrerstudenten. Zum Bielefelder Modellprojekt Medienkompetenz in der Lehrerbildung. *medien praktisch*, 19 (3), 16-19.
- Hugger, K.U. (1997). *Medienkompetenz in der Lehrerbildung*. Bielefeld.
- Ihlo, H. (1979). *Zur Führung des Sportunterrichts bei betonter Verwendung von Unterrichtsmitteln*. Berlin.
- Issing, L.J. (1993). Medienpädagogik in der Lehrerbildung. *medien und erziehung*, 6, 361-366.
- Jäger, K. (1993). Empirische Untersuchung zur medialen Darbietung kognitiver Lehrinhalte nach körperlicher Belastung. In K. Jäger & R. Prohl (Red.), *Unterrichtsmedien im Sport* (S. 69-73). Erlensee.
- Kappe, P. & Schönebeck C. (1988). Inhalte und Thematisierung von Presse und Fernsehen zu den Olympischen Spielen 1984 in Sarajevo. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 81-126). Berlin.
- Kern, H. & Salcher, E.F. (1990). Empirische Marktuntersuchung zum Sportsponsoring. In P. Roth (Hrsg.), *Sportsponsoring. Grundlagen – Strategien – Fallbeispiele* (S. 185-204). Landsberg/Lech.

- Klein, M.L. (1986). *Frauensport in der Tagespresse. Eine Untersuchung zur sprachlichen und bildlichen Präsentation von Frauen in der Sportberichterstattung*. Bochum.
- Kleinjohann, M. (1988). Funktion und Wirkungspotential von Sportzeitschriften: Erfahrungen, Ergebnisse und Erkenntnisse. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 127–146). Berlin.
- Klingler, W., Gerhards, M. & Neuwöhner, U. (2001). Sportangebote und Sportrezeption in elektronischen Medien. In G. Roters, W. Klingler & M. Gerhards (Hrsg.), *Sport und Sportrezeption* (S. 149-166). Baden-Baden.
- Knauf, T. (1994). Medienpädagogik im öffentlichen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland - Zum Ort der Medienthematik im Schulunterricht. In S. Hiegemann & W.H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik* (S. 59-100). Opladen.
- Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.). (1995). *Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 mit Übersicht über wichtige Aktivitäten in den Ländern*. Bonn.
- Krome, T. (2001). Ein Kerl Namens ShaQ. *Basketball*, 4 (25), 4-5.
- Kroppach, D. (1978). Gedruckt: Pathos oder Sachlichkeit. In J. Hackforth & S. Weischenberg (Hrsg.), *Sport und Massenmedien* (S. 133-141). Bad Homburg.
- Kübler, H.D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 20 (3), 11-15.
- Kübler, H.D. (1999). Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes. In F. Schell, E. Stolzenberg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz - Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25-47). München.
- Landau, G. (1990). Medieneinsatz im Anfängerunterricht. In V. Scheid (Red.), *Sport und Medien in Bildung und Forschung* (S. 131-134). Erlensee.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim.
- Link, C. (2001). Dominanz der bewegten Bilder. *Horizont Sport Business*, 1 (6), 9.
- Loosen, W. (1998). *Die Medienrealität des Sports. Evaluation und Analyse der Printberichterstattung*. Wiesbaden.
- Loosen, W. (2001). „Das wird alles von den Medien hochsterilisiert“ – Themenkarrieren und Konjunkturkurven der Sportberichterstattung. In G. Roters, W. Klingler & M. Gerhards (Hrsg.), *Sport und Sportrezeption* (S. 133-149). Baden-Baden.
- Marschall, F. (1991) *Informationsfrequenz und motorisches Lernen*. Frankfurt/Main.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung im Erst- und Weiterbildungssystem. In G. Faltin & O. Herz. (Hrsg.), *Berufsforschung und Hochschuldidaktik I* (S. 204-230). Hamburg.
- Mester, L. (1962). *Grundfragen der Leibeserziehung*. Braunschweig.
- Meyer, E. (1991). Aktive Medienverwendung in lehrerbildenden Studiengängen. In E. Meyer & R. Winkel (Hrsg.), *Unser Ziel: Humane Schule. Entwicklung – Praxis – Perspektiven*. Hohengehren.
- Mikos, L. (1999). Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. *medien und erziehung*, 12 (1), 19-23.
- Mikuszeit, B. & Szudra, U. (1993). Mediendidaktische Überlegungen zur Evaluierung von Bildungsmitteln und ihre Anwendung im Medientest. In K. Jäger & R. Prohl (Red.), *Unterrichtsmedien im Sport* (S. 83-109). Erlensee.
- Mikuszeit, B. (1981). *Untersuchung zur Weiterentwicklung der Konzeption für die Ausstattung der Schulen mit audiovisuellen und grafischen Unterrichtsmitteln für den Sportunterricht*. Berlin

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1999). *Zwischenbericht zum Projekt Neue Medien und Medienerziehung im Rahmen der Medienoffensive Schule*. Stuttgart.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2000). *Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung*. Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (1998). *Lehrerbildung. Teil I: Studium*. Frechen.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (1993). *Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Teil I: Gesetze – Verordnungen – Erlasse*. Düsseldorf.
- Moser, H. (1999). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen.
- Möwius, D. (1988). Lokalberichterstattung: Aufgeschlossene Leser. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 161-180). Berlin.
- Muckenhaupt, M. (1990). Die neue Qualität des Mediensports. Auswirkungen der Medienkonkurrenz auf die Sportberichterstattung des Fernsehens. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 4 (1), 5-19.
- Opaschowski, H.W. (1996). *Die Zukunft des Sports. Zwischen Inszenierung und Vermarktung*. Hamburg.
- Ottensmann, T. (1994). *Die Wirklichkeit des Falls Krabbe. Zur Ethik der Sportberichterstattung*. Magisterarbeit, Universität Münster.
- Peters, G. (1990). Lernstattkonzepte als methodischer Ansatz der betrieblichen Weiterbildung. In H. Herzer (Hrsg.), *Methoden betrieblicher Weiterbildung* (S. 101-117). Eschborn.
- Podlich, C. & Kleine, W. (2000). *Medien- und Bewegungsverhalten von Kindern im Widerstreit. Eine Zeitbudgetstudie an Grundschulkindern*. Aachen.
- Pöttinger, I. (1997). *Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts*. München.
- Pöttrich, H.J. (1995). *Medienpädagogisches Handeln in der Lehrerbildung*. Potsdam.
- Prohl, R. (1994). Lehrmedien und Bewegungslernen – Über den Zusammenhang von Mediendidaktik, Lerntheorie und Bewegungsverständnis im Sport. In V. Scheid & G. Doll-Tepper (Red.), *Medien im Sport* (S. 38-58). Erlensee.
- Quentin, R. (1989). *Sprache im Bild. Fußballreportagen in Sportsendungen des deutschen Fernsehens*. Marburg.
- Reetz, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. Begründung und Legitimation eines pädagogischen Konzepts. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 15 (2), 3-10.
- Rein, A.v. (1996). Medienkompetenz - Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft. In ders. (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 11-23). Bad Heilbrunn.
- Richter, M. (1997). *Massenmedien und Sportverein. Eine theoretisch-empirische Analyse von Wirkungen der Mediensportrealität auf den Sportverein in der Bundesrepublik Deutschland*. Dissertation, Universität Münster.
- Ridder, C.M. & Engel, B. (2001). Massenkommunikation 2000 – Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich. *media Perspektiven*, 31, 102-125.
- Rieck, W. (1978). Sportberichterstattung als „Insel der Publizistik“. In J. Hackforth & S. Weischenberg (Hrsg.), *Sport und Massenmedien* (S. 158-171). Bad Homburg.
- Rockmann-Rüger, U. (1990). Motorisches Lernen. Experimentelle Studien zur Rückmeldung von Bewegungsablauf und Bewegungsergebnis. *Sportpsychologie*, 3, 25-30.



- Rolff, D. & Schnoor, U. (1998). Multimedia verlangen nach Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2 (1), 9-15.
- Rosenbaum, D. (1978). Gesprochen: „Einwortsätze“ im Aktionskontext. In J. Hackforth & S. Weischenberg (Hrsg.), *Sport und Massenmedien* (S. 142-158). Bad Homburg.
- Roth, P. (1990). *Sportsponsoring. Grundlagen – Strategien – Fallbeispiele*. Landsberg/Lech.
- Rühle, A. (2000). Sportprofile im deutschen Fernsehen. *media Perspektiven*, 30, 499-510.
- Schaber-Müllender, G. (1988). Gewalt im Sport: Einstellungen und Sportmediennutzung von Schülern. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 181-196). Berlin.
- Schaffrath, M. (1997). Sportberichterstattung im dualen Hörfunksystem. *Rundfunk und Fernsehen*, 45, 351-373.
- Scheid, V. & Doll-Tepper, G. (Red.). (1994). *Medien im Sport*. Erlensee.
- Scheid, V. & Rank, M. (2002). Medienpädagogik. Konzepte – Forschungsergebnisse – schulische Medienerziehung. In H. Altenberger (Hrsg.), *Medien im Sport* (S. 55-84). Schorndorf.
- Schell, F. & Warkus, H. (1999). Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Schulische Bedingungen und Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In F. Schell, E. Stolzenberg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 282-289). München.
- Schell, F. (1999). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München.
- Schell, F., Stolzenberg, E. & Theunert, H. (Hrsg.). (1999). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München.
- Schorb, B. (1997). Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik. In Enquete-Kommission Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (S. 63-75). Bonn.
- Schorb, B. (1998). Stichwort Medienpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1), 7-22.
- Schröder, T. (1990). Was der Fernsehzuschauer zu sehen bekommt. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 4 (1), 20-34.
- Schulz, W. (1991). Die lehrtheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 29-44). Hamburg.
- Schulz, W. (1996). *Didaktische Einblicke – das Gesicht der Schule gestalten*. Weinheim.
- Schulz-Zander, R. (1994a). Informations- und Kommunikationstechnologische Bildung in der Lehrerbildung. *Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, 21 (7), 206-209.
- Schulz-Zander, R. (1994b). *Modellversuche im Bildungswesen*. Dortmund.
- Schulz-Zander, R. (2003, Juni). *Nutzung Neuer Medien und Selbstkonzepte von Mädchen*. Vortrag auf der Fachtagung des Jugendhilfswerks in Freiburg.
- Schumann, F. (1988). Und am Rand steigt der Bekanntheitsgrad? Die Wirkung der Bandenwerbung bei zwei ausgesuchten Spielen der Fußball EM 1984. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 57-79). Berlin.
- Seifart, H. (1988). Die Dramaturgie einer Sportsendung. In W. Hoffmann-Riem (Hrsg.), *Neue Medienstrukturen – neue Sportberichterstattung* (S. 83-96)? Baden-Baden.
- Sobiech, D. (1997). *Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich. Eine Analyse von Konzepten, Strukturen und Bedingungen*. München.

- Spanhel, D. (1996a). Integrative Medienerziehung in der Hauptschule - ein Modellversuch. *Schulmagazin 5 bis 10*, 11 (2), 75-78.
- Spanhel, D. (1996b). Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Idee und Wirklichkeit am Beispiel des Modellversuchs an der Ernst-Pezoldt-Hauptschule in Erlangen-Spardorf. *unterrichten und erziehen*, 14 (6), 51-54.
- Spanhel, D. (1999). *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. Neuwied.
- Stein, A.v. (1988). Die Sportmedienspirale – oder: Spitzensportler im Wirkungszentrum der Massenmedien. In J. Hackforth (Hrsg.), *Sportmedien & Mediensport. Wirkungen – Nutzung – Inhalte der Sportberichterstattung* (S. 37-56). Berlin.
- Stollenwerk, H.J. (1988). Die Darstellung von Gewalt im Sport in den Medien. Eine empirische Analyse. In E. Hahn, G. Pilz, H.J. Stollenwerk & K. Weis, *Fanverhalten, Massenmedien und Gewalt im Sport* (S. 169-220). Schorndorf.
- Strang, R. (1996). Wahrnehmungsbildung als Zukunftsaufgabe. In A.v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 143-155). Bad Heilbrunn.
- Strezebkowski, R. (1993). Von Lehrfilmen zu Multimedia. Didaktische Überlegungen der Lehrfilmgestaltung. In K. Jäger & R. Prohl (Red.), *Unterrichtsmedien im Sport* (S. 34-49). Erlensee.
- Swoboda, W.H. (1994). Medienpädagogik - Konzeptionen, Problemhorizonte und Aufgabenfelder. In S. Hiegemann & W.H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik* (S. 11-24). Opladen.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim.
- Terhart, E. (2002). *Empfehlung zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen*. Zugriff am 27. August 2003 unter <http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/AG-Lehrer.pdf>
- Tuggle, C.A. (1997). Differences in television sports reporting of men's and women's athletics: ESPN SportsCenter and CNN Sports Tonight. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 41 (1), 14-24.
- Tulodziecki, G. & Mütze, C. (1996). Lehrerausbildung im Bereich neuer elektronischer Medien. In Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Neue Medien in den Schulen. Projekte - Konzepte – Kompetenzen* (S. 143-163). Gütersloh.
- Tulodziecki, G. & Six, U (2000). *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen.
- Tulodziecki, G. (1992a). *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. (1992b). Medienerziehung als fächerübergreifende und integrative Aufgabe. In U. Osthus-Schröder (Red.), *Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung* (S. 311-322). Gütersloh.
- Tulodziecki, G. (1994). Medien in Unterricht und Erziehung. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 742-751). München.
- Tulodziecki, G. (1997a). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. (1997b). Erziehung und Bildung im Medienzusammenhang. Ziele, Bedingungen, Aufgaben und Kompetenzen. In J.v. Gottberg, L. Mikos & D. Wiedemann (Hrsg.), *Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen* (S. 175-188). Berlin.

- Tulodziecki, G. (1997c, 06. Oktober). *Aufgabenbereiche der Medienpädagogik*. Zugriff am 13. August 2003 unter <http://dimel.uni-paderborn.de/dimel/grundlagen/aufgabenbereiche/index.htm>
- Tulodziecki, G. (1999). Kompetenzen, die Studierende der Lehramter während der universitären Ausbildung erwerben sollten. In F. Schell, E. Stolzenberg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz - Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 297-304). München.
- Tulodziecki, G., Möller, D. & Doelker C. (1998, Dezember). *Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“*. Zugriff am 13. August 2003 unter <http://dimel.uni-paderborn.de/dimel/forschung/diff.htm>
- Tulodziecki, G., Gallasch, U. & Moll, S. (1998). *Neue Medien als Mittel und Inhalt der universitären Lehrerbildung. Ergebnisse eines Modellvorhabens im Rahmen der Initiative „BIG – Bildungswege in der InformationsGesellschaft“*. Paderborn.
- Tulodziecki, G., Schlingmann, A., Mose, K., Mütze, C. Herzig, B. & Hauf-Tulodziecki, A. (1995). *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Heilbrunnen.
- Ungerer, D. (1972). Motorisches Lernen. In K. Koch (Hrsg.), *Motorisches Lernen – Üben – Trainieren* (S. 21-34). Schorndorf.
- Vollbrecht, R. & Mägdefrau, J. (1999). Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. *medien praktisch*, 23 (1), 54-57.
- Vollbrecht, R. (1999). Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz - Rückbesinnung und Neufassung eines Konzepts. *medien und erziehung*, 12 (1), 13-18.
- Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris.
- Weischenberg, S. (1994). Journalismus als soziales System. In K. Merten & S.J. Schmidt (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* (S. 427-454). Opladen.
- Weiß, O. (1991). Mediensport als sozialer Ersatz. *Medienpsychologie*, 3, 316-327.
- Wiemeyer, J. (1993). Hic Rhodus, hic salta! Zum Lern- und Anwendungskontext von Bewegungsfertigkeiten. *Sportunterricht*, 42, 187-198.
- Willemsen, R. (1990). Als Erregungsmassiv fast ohne Konkurrenz. Sport – Lust – Fernsehen. *Weiterbildung und Medien*, 5 (2), 12-14.
- Winterhoff-Spurk, P. (1999). Auf dem Weg in die mediale Klassengesellschaft? Psychologische Beiträge zur Wissenskluft-Forschung. *medien praktisch*, 23 (3), 17-22.
- Wokittel, H. (1994). Medienbegriff und Medienbewertung in der pädagogischen Theoriegeschichte. In S. Hiegemann & W.H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik* (S. 25-63). Opladen.
- Wollring, B. (2002, Dezember). *Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Bericht der Expertengruppe Lehrerbildung*. Zugriff am 27. August 2003 unter <http://www.hmwk.hessen.de/hochschule/expertenbericht.pdf>

# Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.

Kassel, den 09.09.2003

---

Markus Rank