Julia Rasche

Alltagsoffene Medienpädagogik in der Schule

Untersuchung zu regionalen Bedingungen und praktischer Realisierung

kassel
university
press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Ben Bachmair
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Heinz Moser

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Februar 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2009
ISBN print: 978-3-89958-782-1
ISBN online: 978-3-89958-783-8
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-7837

© 2009, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Einleitung **5**

1 Medienpädagogische Ausgangssituation einer mediengeprägten Lebenswelt von Kindern **9**
1.1 Wie medienkompetent sind Kinder? 10
1.1.1 Medienausstattung und Nutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter 11
1.1.2 Durchdringung des Alltags der Kinder mit neuen Medien 22
1.1.2.1 Medienkonvergenz 23
1.1.2.2 Digitale Ungleichheit 26
1.2 Die medienpädagogische Ausgangssituation 31
1.2.1 Medienkompetenz 33
1.2.1.1 Alltagsmedienkompetenz 51
1.2.1.2 Medienkompetenz als Kulturtechnik 57
1.2.2 Schutz von Kindern im Internet 59

2 Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht **70**
2.1 Veränderung von Schule – Alltagsleben in der Schule akzeptieren 71
2.2 Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag 75
2.2.1 Ein Überblick über die lerntheoretischen Grundpositionen 75
2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz 78
2.2.3 Kriterien für guten Unterricht 91
2.3 Informelles Lernen für guten Unterricht nutzen 95
2.4 Medien und Literalität – eine Chance für die Einbindung von Alltagsmedienkompetenz im Deutschunterricht 103

3 Konzeption des Projektes Schulmedientauschbörse **111**
3.1 Die Idee der Schulmedientauschbörse 111
3.2 Feststellung der Rahmenbedingungen für die Durchführung des Projektes in Hessen 118
3.2.1 Ausstattung und Internetverantwortung an hessischen Grundschulen 119
3.2.2 Institutionelle Verankerung im hessischen Rahmenplan 122
3.3 Überlegungen zur Durchführung des Projektes an einer Schule – Voraussetzungen für die Projektschule 127

4 Beschreibung und Umsetzung des Projektes Schulmedientauschbörse **130**
4.1 Projektdurchführung an der Grundschule 130
4.1.1 Der Projektverlauf 132
4.1.2 Umsetzung der im Vorfeld formulierten Ziele 134
4.1.3 Bewertung des Projektes durch die Kinder und Eltern 137
4.2 Praxisforschung: Dokumentation des Projektes 139
4.3 Projektauswertung und Dokumentation auf der Website – eine Website als non-linearer Ergebnisbericht 143
4.4 Einordnung dieser Arbeit in den Projektzusammenhang 147

5 Veränderter Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz 148
5.1 Die Veränderung des Unterrichts 149
5.1.1 Welche lerntheoretischen Überlegungen wurden berücksichtigt? 155
5.2 Die Qualität des Unterrichts im Projekt 158
5.3 Wie lässt sich die Öffnung des Unterrichts mit den Richtlinien vereinbaren? Eine Verbindungsmöglichkeit für formelles und informelles Lernen 163
5.3.1 Konkrete Bezüge anhand von Unterrichtsbeispielen 164
5.3.2 Einbindung von informellem Lernen im Unterricht 177
5.4 Zur Verknüpfung von Medien mit dem Deutschunterricht 179

6 Ist alltagsoffener Unterricht hilfreich zur Verminderung einer digitalen Ungleichheit? 184
6.1 Begegnung einer digitalen Ungleichheit in doppelter Hinsicht 185
6.2 Förderung der Medienkompetenz bei unterschiedlichen Freizeittypen 197
6.2.1 Katrin und Sabrina – zwei unterschiedliche Freizeittypen 198
6.2.2 Vergleich der beiden Mädchen im Projektverlauf 205

7 Selbstschutz – ein Thema der Kinder 218
7.1 Thematisierung von Selbstschutz im Unterricht 219
7.2 Nutzung eines bildungskulturellen Ansatzes für den Schutz im Internet 227
7.3 Exkurs: Vertrauen im Internet 231

8 Chancen und Möglichkeiten eines alltagsoffenen Unterrichts 234
8.1 Rückblick auf den Ansatzpunkt der Arbeit 234
8.2 Die Idee der Schulmedientauschbörse – Wie hat sich das Konzept verändert und weiterentwickelt? 236
8.3 Was hat das Projekt insgesamt bewirkt? 240
8.3.1 Positive Auswirkungen des Projektes auf den Unterricht 241
8.3.2 Auswirkungen des alltagsoffenen Unterrichts auf die Medienkompetenzförderung 247
8.3.3 Informelles Lernen und Lehrpläne – ein Widerspruch? 251
8.3.4 Der Jugendmedienschutz – Schutz und Abgrenzung im Internet 256
8.4 Welche Überlegungen lassen sich daraus für die Theorie ableiten? 260
8.5 Ansatzpunkte und Handlungsvorschläge für den Unterricht 263
8.6 Abschlussbetrachtung und Forschungsbedarf 268

Literaturverzeichnis 271
Anhang I

Einleitung

„Die Medien haben den Alltag und die alltäglichen Lebensformen der heutigen Menschen stark verändert bzw. prägen diesen Alltag bis in die einzelnen Lebensvollzüge in starkem Ausmaß mit.“[1] Die Feststellung, dass sich die gesellschaftlichen Strukturen verändern, was auch mit einem Wandel der Medienentwicklung zusammenhängt, ist sicherlich nicht neu. Diese Veränderungen machen dabei nicht halt vor den Lebensbedingungen der Kinder. In zahlreichen Abhandlungen werden für den Wandel von Kindheit pessimistische Perspektiven bis hin zum vom Verlust der Kindheit, oder euphorische Betrachtungen, die Kinder als omnipotente Medienexperten sehen, gezeichnet.[2] Begriffe wie ‚Fernsehkindheit' und ‚Medienkindheit' geben in einer speziellen Form die historische Sicht von Kindheit wieder, die sich verändert hat. Es wird aber auch deutlich, dass Kinder am Wandel von Gesellschaft und Kultur teilnehmen.[3]
Das bedeutet für den Alltag von Kindern, dass sich nicht nur traditionelle Bindungen lösen, indem sich z.B. familiäre Strukturen immer mehr verändern und auch eine Berufswahl keine lebenslange Entscheidung mehr ist, sondern auch, dass Kinder selbstverständlich mit Medien aufwachsen.[4] Die Medien sind nicht nur über die zunehmende Geräteausstattung als Gegenstände präsent, sondern ihre Nutzung integriert sich in das Alltagsleben. So nutzen Kinder in bestimmten Alltagssituationen unterschiedliche Medien, die dann für sie eine bestimmte Funktion übernehmen. Aber auch die Ideen und Geschichten, z.B. aus dem Fernsehen, finden Einzug in den Alltag der Kinder.[5] Die Medien bieten so einen Orientierungsrahmen, der in anderen Bereichen vielleicht verloren geht.

Aus medienpädagogischer Sicht stellt sich nun die Frage, wie Kinder mit den Anforderungen einer Medienwelt zurechtkommen. Sollen sie so unterstützt werden, dass sie kompetent mit Medien umgehen können, oder müssen sie zumindest teilweise davor bewahrt werden?
Und was bedeutet dieser Wandel für die Schule? Gerade im Hinblick auf immerwährende Reformbemühungen der Institution Schule wird gefordert, dass sich diese an der veränderten Lebens- und Lernsituation der Schüler orientieren solle. Wenn sich die Schule nicht auf diese Veränderungen einlässt, besteht die Gefahr, dass sich die Schule und die Lebenswelt voneinander entfernen. Neue Schwerpunkte und Zielsetzungen stehen für die Schule an. Inhalte werden flüchtiger, Kompetenzen zum eigenen Lernen und zur eigenen Weiterbildung werden gefordert, Schlagworte wie ‚lebenslanges Lernen' oder ‚Medienkompetenz' werden laut.
Wie kann die Schule sonst ihre Schüler noch auf das zukünftige Leben vorbereiten?
Dies erfordert nicht nur veränderte Lernformen, sondern insgesamt ein Umdenken in der Schulorganisation. Eine veränderte Lernkultur wird entstehen müssen, in der auch der außerschulische Bereich und das nichtorganisierte Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt.

---

[1] Moser: Einführung in die Medienpädagogik (2006), S. 11.
[2] Vgl. Postman: Das Verschwinden der Kindheit (1999) und
vgl. Buckingham: After the Death of Childhood (2000), S. 31 ff.
[3] Vgl. Hengst: Medienkindheit heute (1991), S. 19.
[4] Vgl. Beck: Risikogesellschaft (1986).
[5] So geben 52% der Jugendlichen an, täglich oder mehrmals in der Woche zu mailen. Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2005 (2005), S. 43.

Bei der Arbeit stand zunächst die Beobachtung im Vordergrund, dass sich die Veränderungen der Gesellschaft – und damit verbunden ebenso des Alltags der Kinder – ebenfalls im Hinblick auf die Schule widerspiegeln. Immer mehr Jugendliche verlassen die Schule ohne Schulabschluss, gerade bei leistungsschwächeren Klassen herrscht Schulunlust oder -müdigkeit vor. Kann die Schule diese Schüler nicht mehr erreichen? Gehen klassische Unterrichtsmodelle an den Bedürfnissen der Schüler vorbei? Zielsetzung war es, neue Verknüpfungsalternativen zu eruieren. Dabei bietet die Einbettung von Medienerfahrungen aus dem Alltag eine besondere Möglichkeit. Die Medienerfahrungen der Schüler werden in den Unterricht integriert. Im Mittelpunkt stehen Medienerfahrungen und -kenntnisse, welche die Schüler in ihrem Alltag gewonnen haben. Da Kinder und Jugendliche hauptsächlich außerhalb der Schule Erfahrungen mit Medien sammeln, bietet sich eine Verknüpfungsmöglichkeit von Lebenswelt und Schule. Darüber hinaus besteht die Chance, die Schüler über das bisher außerschulische Wissen neu zu motivieren und dies für den Unterricht zu nutzen. Für diese Überlegung ist eine positive Haltung gegenüber den bisher außerschulischen Medienerfahrungen notwendig. Damit erhält der Unterricht einen veränderten Fokus. Andere Zugänge und Lernformen werden möglich und nötig. Kompetenzen, die bisher aus der Schule ausgeblendet oder sogar sanktioniert wurden, erhalten nun Zugang.
Gleichzeitig können die Schüler und Lehrer über diesen Zugang wichtige Themen der Freizeitnutzung, wie Sicherheit und Schutz, im schulischen Kontext gemeinsam bearbeiten. Ziel sollte eine integrierte und reflektierte Medienkompetenzförderung auf der Grundlage von Erfahrungen und Kenntnissen sein, die die Kinder bereits aus ihrem Alltag mitbringen. Darüber hinaus kann ein Konzept für den Unterricht entstehen, welches über eine Medienkompetenzförderung hinausgeht und zu einer Veränderung des Unterrichts führt.
Um sich dieser Idee anzunähern, bot es sich an, ein Schulprojekt durchzuführen. In dem Projekt der Schulmedientauschbörse wurden diese Überlegungen aufgegriffen und konkret in einer Schule umgesetzt.

Um die Rahmenbedingungen für dieses Projekt darzustellen, soll zunächst die Bedeutung des außerschulischen Bereiches im Hinblick auf die Medienerfahrungen verdeutlicht werden. Dazu setzt die Arbeit im ersten Kapitel bei der Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen an. Es wird aufgezeigt, wie sich die technische Ausstattung und die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen in der Freizeit gestaltet und wie sich durch Veränderungen im Medienbereich neue Strukturen und Angebote ergeben. Unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten der Kinder auf Technik und mediale Inhalte werden bei der Analyse berücksichtigt.
Aus medienpädagogischer Sicht wird anschließend untersucht, wie Kindern einen Zugang zu dieser mediengeprägten Welt finden. Eine Möglichkeit ist dabei sicherlich, sie zu unterstützen, damit sie mit gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zurechtkommen. Dabei wird Medienkompetenz häufig als Aufgabe für Bildung definiert, obwohl in der Alltagsnutzung auch kompetent mit Medien umgegangen wird. Im Hinblick auf das Projekt, welches die außerschulischen Medienerfahrungen in den Mittelpunkt stellt, soll daher aus einer außerschulischen Perspektive ein neuer und veränderter Blick auf den Begriff der Medienkompetenz geworfen werden. Diese Perspektive wird dann verwendet, um wesentliche Aspekte der Freizeitnutzung für Schule und Unterricht gewinnbringend einzusetzen. Daher wird hier der Begriff der Alltagsmedienkompetenz eingeführt.

Eine weitere medienpädagogische Antwort auf die zunehmende Integration der Medien in den Alltag ist auch der erzieherische Grundgedanke, Kinder zu schützen. Neben dem Fernsehen bezieht sich diese Überlegung besonders auf die Internetnutzung. Wenn Kinder bereits im Grundschulalter gelegentlich online-gehen[6], besteht die Gefahr, dass sie dabei auf Websites treffen, die ihrem Alter und ihrer Entwicklung nicht angemessen sind. Beim Schutz von Kindern und Jugendlichen (Schwerpunkt Internet) werden zunächst verschiedene Herangehensweisen zu diesem Bereich mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt. Dies ist nicht nur ein wichtiges Thema in der Freizeitnutzung, sondern ist für die Schule von großer Relevanz.

Im zweiten Kapitel werden die schulischen Rahmenbedingungen für die Integration von Medienkompetenz aus dem Alltag betrachtet. Es wird dargestellt, wo sich Anknüpfungspunkte ergeben, um diesen Gedanken zu verankern. Die zentrale Überlegung ist dabei, wie sich das bisher schulferne Medienwissen der Kinder aus der Freizeit gewinnbringend für die Kinder, die Lehrer und den Unterricht einbringen lässt. Dabei ist es besonders wichtig, Schule und Unterricht für das Alltagsleben der Kinder zu öffnen. In diesem Zusammenhang wird der Idee nachgegangen, ob sich über die Integration von Alltagsmedienkompetenz schulisches Lernen positiv verändern lässt. In diesem Kapitel stehen die Überlegungen hinsichtlich einer Öffnung des Unterrichts – und damit einer neuen Lernkultur – und die Berücksichtigung von erfolgreichen Lernstrategien aus dem Alltag im Mittelpunkt.

Die Überlegungen zur Umsetzung dieser Ideen in einem Schulprojekt erfolgt im dritten Kapitel. Hier wird eine ausführliche Beschreibung der Projektidee sowie der im Vorfeld formulierten Chancen und Ziele für die Schüler, die Lehrer und den Unterricht vorgenommen. Dies beinhaltet auch die konkreten Rahmenbedingungen für die Durchführung des Projektes. Die wesentlichen Punkte ergaben sich aus der Projektidee und den Aspekten der beiden vorhergehenden Kapitel, der technischen Ausstattung sowie der Verbindungen mit dem regulären Unterricht und dem Schutz im Internet.

Einen Überblick über die Projektdurchführung an der Schule gibt das Kapitel vier. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Grundschulprojekt, da hier die Leitlinien am besten umgesetzt werden konnten. In diesem Kapitel stehen die konkreten Aspekte des Projektes, wie die Durchführung, die Umsetzung der im Vorfeld formulierten Leitlinien sowie die Reaktion der Eltern und Schüler im Mittelpunkt.

Das Schulprojekt der Schulmedientauschbörse vereint die medienpädagogische und die schulische Perspektive. Der Schwerpunkt der schulischen Betrachtung ist zunächst der Unterricht, auf welchen im fünften Kapitel eingegangen wird. Dabei stehen folgende Aspekte im Vordergrund: Wie hat sich der Unterricht innerhalb des Projektes verändert? Welche Chancen ergeben sich für schulisches Lernen? Welche Anknüpfungspunkte gibt es zum regulären Unterricht? In diesem Kapitel wird exemplarisch ein Beispiel aus dem Projekt aufgeführt, das Anregungen für Unterricht geben kann. Daneben werden die vielen Anknüpfungspunkte zum regulären Unterricht deutlich.

[6] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2006 (2007), S. 41 ff.

Auf der Grundlage eines veränderten Unterrichts gelang es in dem Projekt, auch zwei wichtige medienpädagogische Aspekte in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Das Projekt der Schulmedientauschbörse berücksichtigte über die Integration der außerschulischen Medienerfahrungen und -kenntnisse auch den Aspekt der Medienkompetenzförderung. Dabei wurde schwerpunktmäßig untersucht, ob es durch dieses Unterrichtskonzept gelang, Kinder hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu fördern. Damit stand im Vordergrund, dass die Schüler auf der Grundlage ihrer eigenen Vorkenntnisse und Interessen erreicht wurden, um ihnen von diesem Punkt aus eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Kinder mit unterschiedlichen Nutzungsmustern und mit unterschiedlichen technischen Voraussetzungen sollten gefördert werden. Die Möglichkeit zur Verminderung einer digitalen Ungleichheit ist Gegenstand des sechsten Kapitels.

Kapitel sieben befasst sich mit dem Gedanken, ob sich der wichtige Aspekt des Schutzes im Internet innerhalb des Projektes umsetzen ließ. Die Überlegung war, dass der Selbstschutz zum Thema im Unterricht wird. Die Kinder sollten so die Möglichkeit erhalten, eigene Ideen und Handlungsvorschläge einzubringen, um eigene Mechanismen zum Schutz zu entwickeln. Auf die Realisierung dieses Aspektes im Projekt geht das siebte Kapitel ein.

Im abschließenden achten Kapitel werden Chancen und Handlungsmöglichkeiten eines alltagsoffenen Unterrichts aufgezeigt. Dazu werden zunächst die verschiedenen Bereiche des Projektes dargestellt, die sich als besonders positiv herausgestellt haben. Es folgen konkrete Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht.
Insgesamt zeigt die Projektbeschreibung, die von praktischen Beispielen begleitet wird, auf, wie sich der Unterricht für die Medienkompetenz der Kinder aus dem Alltag öffnen lässt und wie sich der Unterricht durch diese Öffnung positiv verändert. Es wird auch vorgestellt, welche Verknüpfungs- und Einbindungsmöglichkeiten es zu regulären Unterrichtsfächern gibt, wie unterschiedliche Kinder über dieses Konzept erreicht und individuell gefördert werden können und wie Kindern Unterstützung angeboten wird, um selbst Schutzmechanismen zu entwickeln. Dies sind nicht nur aus medienpädagogischer Sicht wichtige Aspekte, sondern gerade auch für die Schule relevant.
Ziel dieser Arbeit ist es, anhand der Beobachtungen im Schulprojekt herauszustellen, welche Aspekte hierbei besonders gelungen sind und wie sich diese für einen regulären Unterricht nutzen lassen. Dabei steht nicht das Projekt in seiner Gesamtheit im Mittelpunkt, sondern eher die einzelnen Aspekte, die sich in den Unterricht integrieren lassen und dort zu einer Bereicherung führen können.

1 Medienpädagogische Ausgangssituation einer mediengeprägten Lebenswelt von Kindern

Die Veränderungen der Gesellschaft zeichnen sich natürlich auch bei den Kindern und Jugendlichen ab. Begriffe wie ‚Medienkindheit' machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche gerade an diesem Wandel der Kultur teilnehmen.[1] So deutet der Begriff der Medienkindheit aber gleichzeitig darauf hin, dass Kinder heute in einer mediengeprägten Welt leben. Kinder wachsen selbstverständlich mit Medien und deren Nutzung auf. Dabei begleiten Medien Kinder vom Aufstehen, eventuell durch den Radiowecker, bis zum Ins-Bett-Gehen mit Fernsehen oder CD. Auf den gesellschaftlichen Wandel und dessen Auswirkungen für Kinder soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da diese Arbeit einen anderen Schwerpunkt hat. Vielmehr steht hier die Frage im Mittelpunkt, welche Aufgaben für medienpädagogisches Handeln daraus erwachsen. Ist für Kinder ein Schutz vor dieser Flut an Informationen und Möglichkeiten notwendig? Oder sollten Kinder Fähigkeiten erwerben, um kompetent damit umgehen zu können? Diese Frage erscheint im ersten Moment vielleicht überflüssig, da Medienkompetenz gerade für Schule und Unterricht gefordert wird und einen neuen Stellenwert erhält.

Um eine Orientierung über die Mediennutzung der Kinder zu erhalten, zeigt der erste Teil dieses Kapitels einen Überblick über die Medienausstattung und deren Nutzung im Alltag der Kinder. Dieser Abschnitt macht deutlich, wie vielfältig Medien Einzug in den Alltag gehalten haben und zwar nicht nur über die Geräte, sondern auch über unterschiedliche Funktionen, die diese übernehmen. Es wird allerdings auch deutlich, dass Medien, z.B. der Internetzugang, nicht für alle gleichermaßen verfügbar sind, und Kinder diese auch unterschiedlich nutzen.
Ausgehend von dieser Betrachtung setzt sich dann der zweite Teil dieses Kapitels mit der Frage auseinander, wie angesichts dieser selbstverständlichen Nutzung medienpädagogisches Handeln aussehen könnte. Ziel muss es sein, Kinder auf der einen Seite kompetent zu machen und auf der anderen Seite zu beschützen. Dieses schließt sich nicht gegenseitig aus, denn Schutz kann in Anbetracht der Omnipräsenz der Medien nicht als medienfreier Schonraum verstanden werden.
Medienkompetenz ist in diesem Kapitel ein zentraler Aspekt. Eine Annäherung an diesen Begriff erfolgt über die Alltagsnutzung. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich Medienkompetenz im Alltag und Medienkompetenz, wie sie für Schule und Unterricht definiert wird, häufig unterscheiden.
Beim Schutzgedanken steht die Überlegung im Mittelpunkt, wie für Kinder ein möglichst sicherer Umgang mit Medien – gerade mit dem Internet – möglich ist, ohne dass sie auf Inhalte treffen, die sie überfordern, und ohne dass dies über Verbote und Kontrolle erreicht wird.

[1] Vgl. Hengst: Medienkindheit heute (1991), S. 19.

1.1 Wie medienkompetent sind Kinder?

Um der Frage, wie medienkompetent Kinder eigentlich sind, nachzugehen, steht in diesem Abschnitt die Mediennutzung der Kinder im Alltag im Fokus der Betrachtung, wobei der Schwerpunkt auf der Computer- und Internetnutzung liegt. Zunächst werden die Ausstattung der Haushalte und die eigene Ausstattung der Kinder kurz dargestellt. Danach erfolgt ein Überblick über die beliebtesten und die häufigsten Freizeitaktivitäten der Kinder. Anschließend erfolgt ein Blick auf die Computer- und Internetnutzung der Kinder.
Einen Teil bildet die Darstellung der Typologienbildung hinsichtlich der Freizeittypen aus der Kinderwelten-Studie von der Medienforschung SUPER RTL. Diese Typenbildung bezieht sich auf die Handlungsmuster der Kinder in der Freizeit. Sie bietet die Möglichkeit, Kinder hinsichtlich ihrer Freizeitnutzungsmuster inklusive ihrer Mediennutzung beschreiben und vergleichen zu können.

Begonnen wird mit diesem Blick auf die außerschulische Mediennutzung, um die enge Verknüpfung von Lebenswelt und Medien in verschiedensten Bereichen des kindlichen Alltags aufzuzeigen. Dies macht einerseits den medienpädagogischen Handlungsbedarf deutlich. Andererseits ist dies auch Grundlage der Überlegung, welche Aufgaben für Schule aus diesen Veränderungen erwachsen. Wenn ein Bereich ohne Medien nicht mehr herzustellen ist, ist es zwingend für die Schule, dies zu berücksichtigen und zu erforschen, welche Chancen und Möglichkeiten sich bieten, dieses Wissen zu integrieren. Als ein Beispiel wäre etwa ein erweitertes Textverständnis zu nennen.

Da der Schwerpunkt für die Schule und auch die Umsetzung des Projektes in der Primarstufe liegt, konzentriert sich die Betrachtung der Studien auf diese Alterstufe, also Kinder von etwa 6 bis 11 Jahren. Um den Zusammenhang von Lebenswelt und Medien herauszustellen, werden hierzu die beiden aktuellsten KIM-Studien[2] (2005 und 2006) des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest herangezogen. Die KIM-Studien beziehen sich auf Kinder zwischen 6 und 13 Jahren in Deutschland.[3] Ziel dieser Studie ist eine jährliche und aktuelle Abbildung des Themenfeldes Kinder und Medien, als auch die Dokumentation kurzer und mittelfristiger Trends.[4]
Ergänzend werden die Kinderwelten-Studien von der Medienforschung SUPER RTL einbezogen, die ebenfalls die 6- bis 13-Jährigen berücksichtigen. Diese Studien haben insgesamt das Ziel, einen umfassenden Überblick über die kindliche Unterhaltungswelt zu gewinnen. Dabei werden neben der Mediennutzung auch Spiele, Sport und weitere Aktivitäten betrachtet.[5]

[2] KIM - Kinder und Medien.
[3] Dabei umfasst die Stichprobe von 2005 etwa 1201 Kinder sowie deren Mütter, 2006 waren es etwa 1203.
[4] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2003 (2003), S. 3.
[5] Die aktuelleren Kinderwelten-Studien haben als Schwerpunkt Marken und Markenbindung sowie Ernährung und werden daher nicht berücksichtigt.
Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), Editorial.

1.1.1 Medienausstattung und Nutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter

Die elektronischen Medien haben in den letzen 10 bis 15 Jahren einen großflächigen Einzug in die privaten Haushalte gehalten. Fernsehen (100 Prozent), Handy (95 Prozent), CD-Player (94 Prozent), Videorecorder (89 Prozent) und Computer (89 Prozent) sind in den Haushalten, in denen Kinder zwischen 6 und 13 Jahren leben, sehr stark vertreten.[6] Vergleicht man über die Jahre die Ausstattung der Haushalte ist ein stetiger Anstieg zu konstatieren. Die Nennungen für einen DVD-Player haben sich beispielsweise von 34 Prozent (2003) auf 72 Prozent (2005) mehr als verdoppelt und lagen 2006 bei 81 Prozent. Durch das Aufkommen des Gameboys entstand die Grundlage für weitere Spielkonsolen und Multimedia-/Spiele-Computer. So besitzt weit mehr als die Hälfte aller Haushalte eine Spielkonsole.[7] Eltern, die am Arbeitsplatz einen PC verwenden, sind eher bereit, für den Privatbereich einen Computer anzuschaffen. Neben der beruflichen Nutzung des Computers halten dann auch Spiele und Lernsoftware für die Kinder Einzug in den Haushalt. Von hier aus ist es zur Internetnutzung nicht mehr weit.[8] Laut KIM-Studie 2006 besitzen 89 Prozent der befragten Haushalte einen Computer und 81 Prozent einen Internetzugang.[9]
Die JIM-Studie[10] 2007 zeigt in diesem Bereich etwas andere Zahlen: Haushalte, in denen Jugendliche aufwachsen, besitzen zu 98 Prozent einen Computer/Laptop und zu 95 Prozent einen Internetzugang.[11] Diese Differenz lässt sich eventuell auf die unterschiedlichen Haushalte zurückführen. So ist denkbar, dass gerade Jugendliche den Eltern verstärkt die Anschaffung eines Computers nahelegen oder selber einen Computer kaufen.

Die Geräteausstattung der Kinder in der Alterstufe von 6 bis 13 Jahren strukturiert sich etwas anders. Auf den vorderen Rängen lassen sich Geräte zum Musikhören wie z.B. Kassettenrecorder und Radio-/Stereogeräte, aber auch Walkman/Discman oder CD-Player finden.[12] Besonders der MP3-Player hat im Vergleich zum Vorjahr noch deutlich zugelegt. Hingegen haben die anderen Musikmedien eher leicht verloren.[13]
Musik hören ist eine wichtige Tätigkeit für Kinder und Jugendliche. Einerseits spielt Musik eine große Rolle in den Peer-Groups, andererseits bedeutet Musik hören aber auch einen Rückzug und eine Abgrenzung gegenüber den Eltern.[14]
Ein eigenes Fernsehgerät besitzen 42 Prozent der Mädchen und 46 Prozent der Jungen.[15] In der Kinderwelten-Studie 2004 wird darüber hinaus deutlich, dass diesbezüglich auch insgesamt die Verfügbarkeit steigt, so nehmen die Zweit- und Drittfernsehgeräte in den

[6] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 7.
[7] 2006 waren es 77%; vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 7.
[8] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 5.
[9] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 7.
[10] JIM - Jugend, Information, (Multi-) Media. Es handelt sich hierbei um eine Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.
[11] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 8.
[12] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 9.
[13] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 9.
[14] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 6.
[15] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 9.

Familien weiter zu. Diese gehören dann oft nicht den Kindern alleine, sondern stehen allen Familienmitgliedern als Ausweichmöglichkeit zur Verfügung.[16]
In der Altersgruppe der 6- bis 13-Jährigen befinden sich Computer und Computer mit Internetanschluss im Regelfall im Familienbesitz. 14 Prozent der Mädchen und 21 Prozent der Jungen in dieser Altergruppe besitzen einen eigenen Computer, über einen eigenen Internetanschluss verfügen 7 Prozent der Mädchen und 10 Prozent der Jungen. [17]

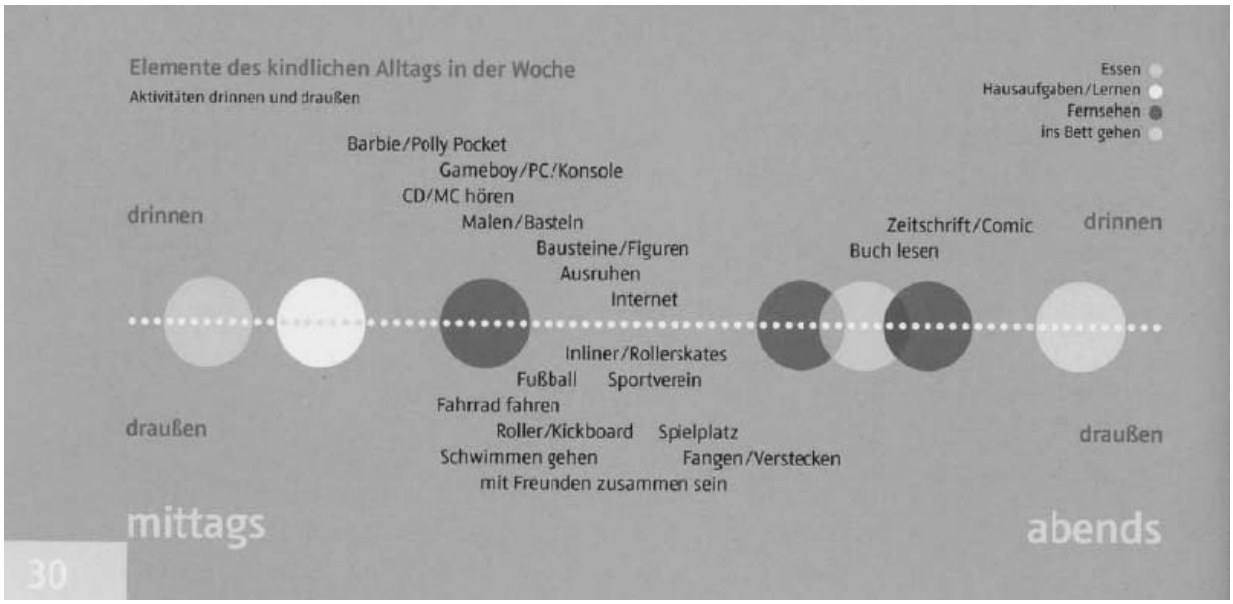
Die Mediennutzung der Kinder im Alltag

„Bittet man die Kinder, ihre drei Lieblingsbeschäftigungen zu nennen, so finden wir auf den vorderen Rängen eine Mischung aus Bewegungsaktivitäten und Mediennutzung.“[18]
Ähnliches lässt sich auch in der KIM-Studie 2006 ablesen: Bei den am häufigsten ausgeübten Freizeitaktivitäten liegt das Fernsehen vor Freunde treffen, Hausaufgaben/Lernen und Spielen (innerhalb und außerhalb des Hauses).[19] Bei den liebsten Freizeitaktivitäten ändert sich hier nur die Reihenfolge. Hier liegt an erster Stelle Freunde treffen gefolgt von Spielen (draußen), Fernsehen, Sport treiben. Neben den klassischen Aktivitäten wie Spielen und Freunde treffen haben sich die elektronischen Medien (Fernsehen, MCs/CDs hören, Computer, Video/DVD sehen) zu einem festen Bestandteil der Freizeitgestaltung etabliert. Aber auch Bücher lesen und Malen/Zeichen/Basteln sind nicht aus der Beliebtheitsskala verschwunden.[20]
Insgesamt unterscheiden sich die Freizeitaktivitäten bei Jungen und Mädchen in einigen Punkten: *„Jungen nutzen häufiger Computer und Videospiele, treiben mehr Sport und lesen Comics. Mädchen dagegen widmen sich häufiger kreativen Tätigkeiten, musizieren, beschäftigen sich mehr mit Tieren und lesen häufiger Bücher*.“[21]
Die Beliebtheit des Fernsehens als Freizeitbeschäftigung bleibt aber mit zunehmendem Alter bei Jungen und Mädchen konstant. Andere Aktivitäten wie beispielsweise Freunde treffen, Sport oder Computer nehmen mit zunehmendem Alter zu. Tätigkeiten wie Spielen oder Unternehmungen mit der Familie nehmen hingegen bei älteren Kindern in der Beliebtheit wieder etwas ab.[22]
Die Art der Freizeitaktivitäten ändert sich mit den Partnern. Wenn Kinder alleine sind, steht das Fernsehen auf Platz eins. Mit Freunden wird am häufigsten draußen gespielt. Mit der Familie stehen Ausflüge/Verwandte besuchen ganz oben.[23]

Die Freizeitgestaltung der Kinder setzt sich also sowohl aus Bewegungsaktivitäten als auch aus Mediennutzung zusammen. Dies lässt sich auch am täglichen Rhythmus der Kinder an Schultagen beobachten, den die Studie Kinderwelten 2002 grafisch aufzeigt.
So ist neben dem Bereich Hausaufgaben und Lernen das Fernsehen ein fester Bestandteil des täglichen Lebens. Die Phasen, die am Nachmittag liegen, also nachdem die Hausaufgaben erledigt sind, gestalten sich sehr vielfältig.

[16] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 48.
[17] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 9.
[18] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 13.
[19] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 10.
[20] Vgl. ebd. S. 10 ff.
[21] Vgl. ebd. S. 11.
[22] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 12 und Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 14.
[23] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 17 f.

Dabei spielt natürlich auch eine große Rolle, ob die Aktivitäten drinnen oder draußen stattfinden. Zusätzlich hängen die Beschäftigungen von der Situation ab. Allerdings lassen sich Tendenzen für unterschiedliche Handlungsmuster bei Kindern aufzeigen. Auf diese Thematik geht die Typologie der Kinderwelten 2000-Studie näher ein.



Quelle: Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2002 (2002), S. 30

Fernsehnutzung im Alltag der Kinder

Die Grafik zeigt, dass das Fernsehen einen ganz besonderen Platz bei den Kindern einnimmt. Welchen Stellenwert die Medien in der Lebenswelt der Kinder besitzen, lässt sich auch daran ablesen, was als unverzichtbar angesehen wird. Mit 70 Prozent rangiert hier der Fernseher an erster Stelle, gefolgt von dem Computer mit 16 Prozent.[24] Es wird deutlich, dass das Fernsehen als Leitmedium in der Lebenswelt fest verankert und für die Kinder kaum wegzudenken ist. Mit zunehmendem Alter sinkt die Bedeutsamkeit des Fernsehers etwas, dafür steigt das Interesse am Computer.[25] Betrachtet man dazu die Häufigkeit der Mediennutzung aus der Sicht der Kinder, dann ist das Fernsehen nicht nur das beliebteste Medium der Kinder, sondern auch das am häufigsten genutzte.[26] Daher soll an dieser Stelle noch etwas näher auf die Fernsehnutzung im kindlichen Alltag eingegangen werden.

„*Fernsehen ist heute selbstverständlicher Bestandteil des Familienalltags; nicht selten läuft der Fernseher während der gemeinsamen Mahlzeiten, häufig abends, nebenbei*.“[27]

Neben der Überbrückung von Langeweile wird Fernsehen zu einem alltäglichen Ritual, z.B. als Starthilfe am Morgen oder als Entspannungsphase nach der Schule. Am Abend und am Wochenende hingegen wird das Fernsehen zu einem zentralen Punkt der Kinder im Hinblick auf das familiäre Leben. Hier wird gemeinsam ferngesehen.[28]

[24] Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Präferenzen, liegt bei beiden Geschlechtern der Fernseher vorne. Auf Platz zwei folgt der Computer mit 21 % bei den Jungen und 9% bei den Mädchen (8% Bücher). Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 17.
[25] Vgl. ebd. S. 18.
[26] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 50.
[27] Ebd. S. 52.
[28] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2005 (2005), S. 6 f.

Bei der Programmauswahl bevorzugen Mädchen „*häufiger alltagsbezogene Geschichten mit jugendlichen Darstellern und realen Problemen.*“[29] Jungen hingegen können sich eher für actionreiche Storys mit Helden begeistern. Daneben stößt das Sportangebot des Fernsehens auf die Begeisterung der Jungen (allen voran Fußball und Motorsport).[30] Diese Beobachtung lässt sich in der KIM-Studie 2006 wiederfinden. Hier wurde nach der Lieblingssendung der Kinder gefragt. Spitzenreiter bei den Mädchen war mit 10 Prozent „Gute Zeiten Schlechte Zeiten (GZSZ)“ und mit 9 Prozent „Verliebt in Berlin“. Bei den Jungen lag mit 8 Prozent „Sponge Bob“ vorne, dicht gefolgt von „Sportschau/Sport“ mit 7 Prozent.[31]

Computer- und Internetnutzung

2005 gaben insgesamt 76 Prozent der Kinder an, zumindest selten den Computer zu nutzen. 2006 ist dieser Wert noch weiter auf 81 Prozent angestiegen. Auch hier ist wieder ein altersspezifisches Gefälle zu beobachten: So sind es bei den 6- bis 7-Jährigen etwa die Hälfte (57 Prozent) der Kinder, bei den Ältesten (12- bis 13-Jährigen) 96 Prozent der Kinder.[32]

Diese Tendenz ist gerade für die Grundschule von Bedeutung. In dieser Altersstufe sind nun immer mehr Kinder, die zumindest selten den Computer nutzen und somit bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben.

Beim Vergleich hinsichtlich der Schulformen wird deutlich, dass die Hauptschule deutlich aufholen konnte. Hier stieg die Anzahl der Nutzer um 13 Prozent auf 92 Prozent und liegt damit sehr nahe an der Nutzerzahl von Realschülern (95 Prozent) und Gymnasiasten (96 Prozent).[33]

Nutzungsort – Nutzungszeit – Bezugsperson

Bei den Kindern, die regelmäßig, also mindestens einmal pro Woche, den Computer nutzen, findet die Computernutzung am häufigsten zu Hause statt (86 Prozent). Mit dem Nutzungsort korreliert auch die Tageszeit. So sitzen die Kinder häufig (86 Prozent) am Nachmittag, aber auch teilweise abends (37 Prozent) vor dem Computer.[34]

Den Umgang mit dem Computer haben die meisten Kinder von ihren Eltern gelernt. Auch bei Fragen zum Computer steht an erster Stelle der Vater. Die Freunde oder Lehrer bzw. Schule spielen nur eine untergeordnete Rolle, was natürlich wiederum mit dem Nutzungsort und der Nutzungszeit zusammenhängt.[35]

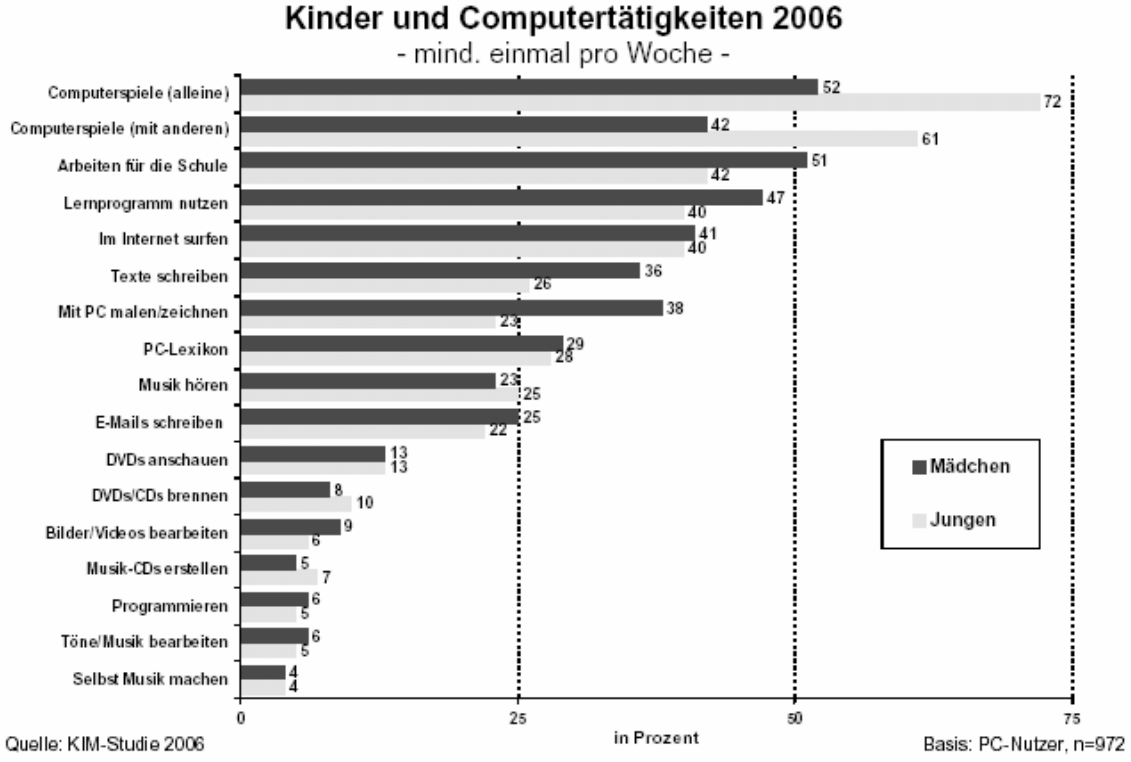
In der KIM-Studie 2003 wird deutlich, dass bei Haushalten mit geringerem Einkommen die Bedeutung von externen Orten steigt, was auch für die Vermittlung von Computerkenntnissen gilt. Freunde und auch die Schule nehmen hier einen höheren Stellenwert ein als bei Haushalten mit einem höheren Einkommen.[36] Leider wird dieser Fragestellung in den darauf folgenden Studien nicht weiter nachgegangen.

[29] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 36.
[30] Vgl. ebd. S. 36.
[31] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 19.
[32] Vgl. ebd. S. 29.
[33] Vgl. ebd. S. 29.
[34] Vgl. ebd. S. 30 ff.
[35] Vgl. ebd. S. 31.
[36] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2003 (2003), S. 27 ff.

Aus diesen Informationen wird deutlich, dass der Nutzungsort, die Nutzungszeit und auch derjenige, der den Umgang beigebracht hat, eng zusammenhängen. Bei Kindern aus Haushalten mit geringerem Einkommen gewinnen Bereiche außerhalb der Familien, wie Freunde oder die Schule, im Hinblick auf die Vermittlung von Kenntnissen an Bedeutung. Diese Bereiche können dennoch den familieneigenen PC nicht ersetzen. Es ist damit offensichtlich, dass sich so Wissensdifferenzen zwischen Kindern herausbilden, die zu Hause auf einen PC zugreifen können, und Kindern, bei denen kein familieneigener PC vorhanden ist.

Tätigkeiten am Computer

Wie auch schon 2005 sind die Spitzenpositionen durch das Spielen am Computer belegt, gefolgt von der Nutzung für die Schule.[37] Allerdings besitzt das gemeinsame Spielen am Computer auch einen starken kommunikativen Aspekt, das alleinige Spielen resultiert häufig eher aus Langeweile.[38]



Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 32
www.mpfs.de

Interessant für die Alterstufe der 6- bis 13-Jährigen ist, dass hier bereits 46 Prozent der Kinder angeben, den Computer für die Schule zu nutzen. Dies bedeutet für eine Schulklasse in der Primarstufe, dass fast die Hälfte der Kinder, die den Computer nutzen, diesen auch für Arbeiten rund um die Schule einsetzen. Auch die Bereiche „mit dem Computer malen/zeichnen“ und „Texte schreiben“ und „Lernprogramme nutzen“ machen deutlich, dass Kinder in der Primarstufe produktorientiert mit dem Computer arbeiten und bereits mit unterschiedlicher Software erste Erfahrungen gemacht haben.[39]

[37] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 29.
[38] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 51.
[39] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 32.

Über die unterschiedlichen Tätigkeiten am Computer, wie „Musik hören“, „DVDs anschauen“, „Bilder bearbeiten“, „im Internet surfen“ wird zudem erkennbar, dass bereits Kinder in dieser Altersstufe den Computer als multifunktionales Gerät verwenden.[40]
Auch die Kinderwelten-Studie von 2004 belegt dies: Zunächst erfolgt der Einstieg in die Computernutzung über das Spielen. Mit zunehmendem Alter wird er dann vermehrt für weitere Tätigkeiten eingesetzt.
„*Mit 12/13 Jahren verfassen bereits 8 von 10 Kindern häufiger Texte am Computer - primär für die Schule. Insgesamt lässt sich hierbei beobachten, dass der Computer zunehmend auch zum Lernen für die Schule eingesetzt wird.*“[41]
Obwohl das Spielen am Computer auf den ersten Blick eine unterhaltende Funktion hat, darf man nicht außer Acht lassen, dass jedes Spiel eine neue Strategie benötigt und die Einarbeitung in eine neue Software erfordert. Kinder, die sich also mit unterschiedlichen Computerspielen auskennen, haben auch hier Kompetenzen erworben. Dabei ist das Repertoire an Spielen, welche sich im Besitz der Kinder befinden, recht beachtlich. Nach eigenen Angaben besitzen Jungen im Durchschnitt 16, die Mädchen 10 Spiele und die Hälfte der Kinder dieser Altersgruppe verbringen täglich etwa zwischen 30 bis 60 Minuten mit dieser Tätigkeit.[42]

Internetnutzung
Mit der zunehmenden Haushaltsausstattung bezüglich Computer und Internetzugang hat sich auch der Anteil der Kinder erhöht, die zumindest selten das Internet nutzen. „*Insgesamt zählen aktuell 58 Prozent der Kinder (Jungen: 60%, Mädchen: 55%) zum Kreis der Internet-Nutzer, die zumindest selten irgendeiner Online-Tätigkeit nachgehen.*“[43]
Beschränkt man diese Betrachtung auf die PC-Nutzer, waren es 2006 72 Prozent. Dabei liegen die Mädchen und die Jungen ungefähr gleich auf.[44]
Wie sich vermuten lässt, steigt bei dieser Gruppe mit zunehmendem Alter die Anzahl der Internetnutzer. So sind es bei den Jüngsten (6 bis 7 Jahre) 31 Prozent. Bei den 8- bis 9-Jährigen sind es 60 Prozent, bei den 10- bis 11-Jährigen 84 Prozent und bei den 12- bis 13-Jährigen 91 Prozent, die zumindest selten das Internet nutzen.[45]
Man kann also davon ausgehen, dass von den Kindern mit Computerkenntnissen auch eine größere Anzahl zumindest selten online geht und somit schon eigene Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt hat.
Bei diesen Werten darf man nicht vernachlässigen, dass es sich um Kinder handelt, die „zumindest selten“ den PC nutzen und von diesen PC-Nutzern gehen wiederum Kinder „zumindest selten“ ins Internet.
Ingesamt lässt sich eine intensivere Nutzung des Internets etwa ab dem 10. Lebensjahr feststellen[46], wobei die „*Die Nutzung von Internet bzw. Online-Diensten* […] *noch kein fester und regelmäßiger Bestandteil im Alltag von Kindern* [ist].“[47]

[40] Auf diese Entwicklung geht das Kapitel 1.1.2.1 Medienkonvergenz näher ein.
[41] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 58.
[42] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 33 f.
[43] Ebd. S. 41.
[44] Vgl. ebd. S. 41.
[45] Vgl. ebd. S. 41.
[46] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 59 und
vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie nutzen Kinder das Internet? (2004), S. 17.
[47] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 42.

Ein Überblick über die Nutzungsfrequenz macht die altersspezifische Nutzung deutlich. Je älter die Kinder sind, umso häufiger nutzen sie auch regelmäßig das Internet.[48]
„Je älter die Kinder sind, desto stärker ist das Internet Teil ihrer Alltagswelt. Bereits unter den jüngsten Internetnutzern ist die Hälfte (51%) mindestens einmal pro Woche online, bei den Ältesten sind es drei Viertel (74%; 8-9 Jahre: 56%, 10-11Jahre: 62%)."[49]
Vergleicht man dazu die JIM-Studie 2007, so zeigt sich, dass sich diese Tendenz bei den Jugendlichen fortsetzt. Je älter die Jugendlichen sind, desto deutlicher steigt die Anzahl derer, die täglich oder mehrmals pro Woche online gehen.[50] Insgesamt geht die Entwicklung hin zu einer stärkeren Nutzungshäufigkeit.[51]

Einführung ins Internet und Zugangsort
Wie auch bei der Computernutzung, so spielen bei der Internetnutzung in der Altersgruppe der 6- bis 13-Jährigen die Eltern bzw. das Elternhaus eine entscheidende Rolle. So findet die Online-Nutzung überwiegend zu Hause statt (68 Prozent) und die meisten Kinder geben die Eltern (bzw. den Vater) als Ansprechpartner für Fragen und Probleme an.[52]
Insgesamt zeigen die Daten aus 2006 jedoch, dass immerhin ein Drittel der Kinder dieser Altersgruppe bereits alleine online gehen. 42 Prozent gehen mit den Eltern ins Internet. Je älter die Kinder sind, desto seltener gehen sie mit ihren Eltern gemeinsam online.[53]
Es wird deutlich, dass der Zugangsort und die Zugriffsmöglichkeiten der Kinder hauptsächlich zu Hause liegen, dies korreliert mit den Eltern (Vater) als Ratgeber bei Fragen. Damit wird aber auch evident, welche Ungleichheit für Kinder entsteht, die diese Möglichkeiten zu Hause nicht haben. Auf den Aspekt einer Digitalen Ungleichheit geht das Kapitel 1.1.2.2 ein.

Was machen Kinder im Internet?
Die Liste der regelmäßigen Internettätigkeiten wurde 2006 erstaunlicherweise wieder durch „Informationen für die Schule suchen" und „andere Infos suchen" angeführt. Danach erst folgen „online spielen" und „Seiten für Kinder nutzen".[54] Im Vergleich dazu war der Spitzenreiter 2005 „Seiten für Kinder nutzen".[55]
Bei den Nennungen von 2006 dreht sich die Rangfolge der Offline-Nutzung des Computers um, denn hier stand das Spielen am Computer (alleine und mit anderen) vor der Nutzung für die Schule.[56] Dieser Wechsel kann unterschiedliche Gründe haben. Eine Ursache könnte sein, dass Kinder dieser Altersgruppe häufig mit den Eltern zusammen online gehen. Dabei werden die Eltern sicherlich darauf achten, dass die Kinder im Web sinnvollen Tätigkeiten nachgehen und nicht übermäßig spielen. Diese Vermutung wird weiterhin durch die Aussage unterstützt, dass 64 Prozent der Kinder angeben, nur bestimmte Sachen am Computer machen zu dürfen, wenn sie diesen alleine nutzen.[57]

[48] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 42.
[49] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 40.
[50] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 38.
[51] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 18.
[52] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 42.
[53] Vgl. ebd. S. 43.
[54] Vgl. ebd. S. 44.
[55] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 42.
[56] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 32.
[57] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2003 (2003), S. 31.

Im Vergleich dazu zeigt der Spitzenreiter von 2005 „Seiten für Kinder nutzen“, welcher mit 49 Prozent vor „Infos für die Schule suchen“ (47 Prozent) liegt, vermutlich eher die Interessen der Kinder im Internet.[58]
Diese Vermutung wird auch durch die Aussage der Kinderwelten-Studie unterstützt: „*Den Einstieg ins Internet finden die Kinder in spielerischer Form, gerne nehmen sie die vielfältigen Spielangebote in Kinderauftritten wahr. Dabei bewegen sie sich primär auf wenigen, ihnen bekannten Websites; die wenigsten Kinder kennen mehr als zwei Adressen. Sehr beliebt sind dabei Auftritte in enger Anlehnung ans Fernsehen.*“[59]

Berücksichtigt man dazu, dass etwa ein Drittel der Kinder eine Lieblingsseite nennen kann[60], dann relativiert sich der Begriff der Informationssuche. Auch die Kinderwelten-Studie 2004 weist darauf hin, dass für Kinder ein Surfen auch innerhalb weniger bekannter Websites möglich ist. Zudem sollte man nicht vergessen, dass Kinder einen anderen Informationsbegriff besitzen. Für sie kann die Suche nach einem neuen Spiel bereits als Informationssuche betrachtet werden.[61] Die empirische Untersuchung von Feil, Decker, Gieger zeigt, dass die Nutzung von Internetsuchmaschinen noch nicht zur Internetroutine von Kindern dieser Alterstufe gehört. So kommt die Nutzung einer Suchmaschine häufig bei einer gemeinsamen Nutzung mit den Eltern zum Tragen.[62]
„Seiten für Kinder nutzen“ korreliert mit vielen weiteren genannten Internettätigkeiten wie online spielen alleine/mit anderen, chatten, Newsgroups nutzen, etc. Durch die vielen unterschiedlichen Nennungen der Kinder wird deutlich, dass sie viele Sachen ausprobieren, die im Internet möglich sind, z.B. mailen, online spielen, chatten, Musikdateien anhören und herunterladen, Filme oder Videos anschauen, im Internet Radio hören oder eine Homepage basteln.
Auch wenn Kinder eine andere Vorstellung von der Suche nach Informationen haben oder das Surfen für sie nur auf wenigen bekannten Seiten stattfindet, zeigt sich dennoch, dass Kinder eine ganze Reihe von Tätigkeiten ausprobieren und neue Kompetenzen hinzuerwerben. So kann man auch bei einer Grundschulklasse annehmen, dass die Schüler bereits unterschiedliche eigene Erfahrungen, wahrscheinlich gemeinsam mit den Eltern, im Internet gesammelt haben.

Inhalte
Bei der Auswahl der genutzten Internetseiten liegen die Seiten, die einen Bezug zu einer Fernsehsendung (50 Prozent) oder einem Fernsehsender (49 Prozent) haben, weit vorne. Damit zeigt sich, dass der Schwerpunkt hinsichtlich der Auswahl von Websites in Verbindung mit dem Fernsehen steht.[63] Auch 2006 werden als Lieblingswebsites u.a. toggo.de von Super RTL, kika.de vom Kinderkanal oder auch tivi.zdf.de vom ZDF genannt.[64] Dies ist eigentlich nicht verwunderlich, da das Medium Nummer eins bei den Kindern das Fernsehen ist. Diese Vernetzung scheint für Kinder somit interessant zu sein.

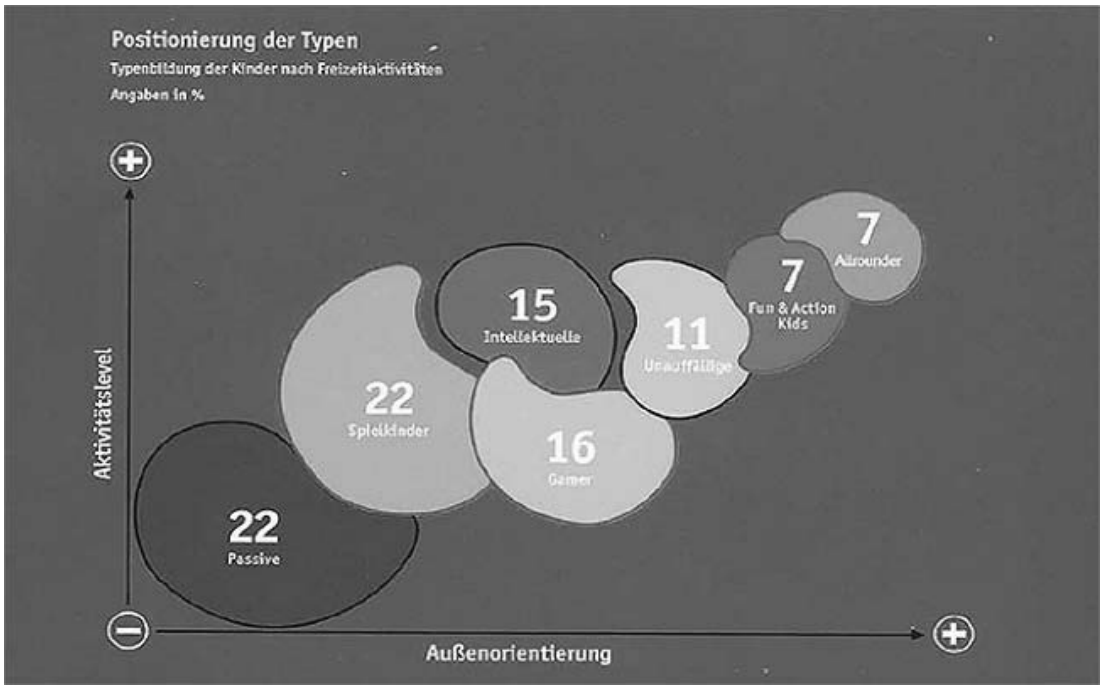
[58] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 42.
[59] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 59.
[60] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 45.
[61] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 59.
[62] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 114 f.
[63] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 44.
[64] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 45.

Bei der Frage, woher die Kinder die Websites kennen, gaben 2006 etwa zwei Drittel der Kinder an, die Internetadresse aus dem Freundeskreis bezogen zu haben, danach folgten Fernsehen, der Vater, Suchmaschinen, Zeitschriften, Mutter, ausprobieren, Lehrer, Geschwister. Zieht man die Eltern zusammen, liegen sie nach den Fernsehsendungen an zweiter Stelle.[65]
Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch in der Studie von Feil, Decker, Gieger. Hier gaben einige Eltern an, schon selbst nach Seiten für ihre Kinder gesucht zu haben.[66]
Themen und Informationen werden also über unterschiedliche Medien zur Verfügung gestellt und diese Verbindungen, besonders zwischen Fernsehen und Internet, werden von den Kindern genutzt.[67]

Unterschiedliche Freizeitmuster bei Kindern
Die Freizeitgestaltung der Kinder hängt von verschiedenen Faktoren ab. Nicht nur die Entscheidung, drinnen oder draußen zu spielen, oder die Ausstattung der Haushalte spielen dabei eine Rolle. Die Freizeitgestaltung und damit auch die Mediennutzung der Kinder ist sehr unterschiedlich. So verbringen einige Kinder, wenn sie alleine sind oder ihnen langweilig ist, mehr Zeit vor dem Fernseher als andere. Einige gehen bereits selbständig online und bewegen sich im Internet. Andere Kinder haben nicht die Möglichkeit, zu Hause auf einen PC zu zugreifen, kennen sich aber mit der Pflege ihres Haustieres oder mit ihrer Lieblingssportart aus. Einige Kinder lesen Bücher oder hören CDs, andere bauen mit ihren Freunden ein neues Baumhaus. Einige Unterschiede hängen natürlich mit dem Alter oder mit dem Geschlecht zusammen. Zudem ist die Sozialisation immer noch durch Geschlechterrollen geprägt, so unterscheiden sich auch die Aktivitäten von Jungen und Mädchen.[68]
Die Studie von der Medienforschung SUPER RTL hat hier unterschiedliche Handlungsmuster der Kinder in ihrer Freizeit herausgearbeitet. Diese Typologie bietet für die Schule die Möglichkeit, in Klassen unterschiedliche Freizeittypen aufzuzeigen. Dies ermöglicht es beispielsweise, ein differenziertes Unterrichtsangebot für die Schüler zu machen.
Aufgrund der unterschiedlichen Freizeitaktivitäten von Kindern stellt die Kinderwelten-Studie 2000 sieben Typen dar, die sich zwischen den beiden Koordinaten „Aktivitätslevel“ und „Außenorientierung“ aufzeigen lassen. Alle Typen beziehen sich auf Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren. Dies entspricht zwar nur etwa dem Grundschulalter, jedoch lässt sich über weiterführende Hinweise zu den Typen eine gute Zuordnung zu der Altergruppe der Primarstufe herstellen.

Zum Aktivitätslevel: Je höher hier ein Typ angesiedelt ist, desto aktiver und vielseitiger sind die Freizeitaktivitäten.
Zur Außenorientierung: Je weiter rechts eine Gruppe liegt, desto extrovertierter und kommunikativer ist diese Gruppe.

[65] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 45.
[66] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 113.
[67] Auf die crossmediale Mehrfachvermarktung geht das Kapitel zur Medienkonvergenz ein.
[68] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 59.



Quelle: Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 60

Die Studie unterscheidet „***die Passiven***“, welche eher weniger Eigenaktivität zeigen. Wie man auch der Grafik entnehmen kann, ist dies die Gruppe mit dem kleinsten Aktivitätslevel und der geringsten Außenorientierung. Mit ähnlicher Zurückhaltung nutzen diese Kinder auch Medien, eine Ausnahme bildet hier nur das Fernsehen, welches gerne für Action und Spannung eingeschaltet wird.[69] Die Gruppe ***„die Spielkinder“*** umfasst die Kinder zwischen 6 und 10 Jahren, damit ist sie die jüngste der hier gebildeten Gruppen. Dies spiegelt sich auch in den Aktivitäten der Kinder wider, sie spielen gerne zu Hause, wobei klassisches Spielzeug ganz vorne steht. Elektronische Medien spielen bei ihnen noch keine große Rolle.[70] ***„Die Intellektuellen“*** zeichnen sich häufig durch organisierte Freizeitaktivitäten aus. Dies liegt sicherlich auch an den Eltern, die bemüht sind, ihre Kinder geistig zu fördern. Diese Kinder zeigen jedoch wenig Interesse an Gleichaltrigen, was auch auf elektronisches Spielzeug zutrifft. Die Computernutzung, mit Ausnahme der Computerspiele, liegt allerdings wieder im Interessensbereich dieser Kinder, ebenso wie das Internet. Die Suche nach Informationen und Wissen zeigt sich auch bei der Fernsehnutzung.[71] Ganz im Gegensatz zu den „Intellektuellen“ nehmen die ***„Gamer“*** sehr selten ein Buch zur Hand, dafür verbringen sie viel Zeit mit elektronischem Spielzeug wie Gameboy, Spielkonsolen oder dem PC. Sie haben viele Freunde, welche ein unverzichtbarer Teil ihrer Freizeit sind. Innerhalb dieser Gruppe unterscheiden sich zwar die Inhalte der Spiele, aber nicht die Spielleidenschaft. Nicht überraschend ist, dass die „Gamer“ auch leidenschaftliche Fernsehkonsumenten sind, wobei sie Filme mit viel Action und Spannung bevorzugen.[72]

Die ***„Unauffälligen“*** sind Kinder, die vielseitig und keinesfalls desinteressiert oder passiv sind, was sich auch an der Außenorientierung und dem Aktivitätslevel zeigt. Diese Kinder legen sich nur nicht auf einen Schwerpunkt in ihrer Freizeitgestaltung fest.

[69] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 61.
[70] Vgl. ebd. S. 62.
[71] Vgl. ebd. S. 63.
[72] Vgl. ebd. S. 64.

„Es sind Pre-Teens, welche die Spiele und Aktivitäten der kleineren Kinder hinter sich gelassen haben und sich nun neu orientieren. Orientierung finden sie z.B. in Jugendzeitschriften wie „BRAVO", aber auch in Serien mit jugendlichen Darstellern wie „Gute Zeiten, schlechte Zeiten", aus denen sie gerne Anregungen für Mode oder Verhaltensweisen beziehen."[73] Ein besonderes Merkmal dieser Gruppe ist, dass sehr viele Kinder in einem Haushalt mit Haustieren leben, mit denen sie sich gerne beschäftigen.[74]
Insgesamt machen die ***„Fun & Action Kids"*** eine relativ kleine Gruppe aus. Obwohl die Kinder dieser Gruppe vergleichsweise noch jung sind, sind sie sehr extrovertiert und haben viel Kontakt mit anderen Kindern. Neben den Freunden spielt der Sport bei diesen Kindern eine große Rolle. Diese Kinder sind ständig unterwegs oder beschäftigt. Dies spiegelt sich auch in der Mediennutzung wider: Bis auf Bücher nutzen sie Medien sehr vielfältig.[75] Die Kinder der Gruppe ***„Die Allrounder"*** lassen sich auch durch die Bezeichnung „Multitalent" beschreiben. Dabei sind sie noch vielseitiger als die „Fun & Action Kids", ihr Aktivitätsrepertoire reicht von den alten Medien, z.B. Büchern bis zum Internet. Zudem treiben sie viel Sport und gehen organisierten Freizeitaktivitäten nach. Damit liegt die Gruppe am oberen Ende des Aktivitätslevels und der Außenorientierung. Diese Kinder sind stark nach außen orientiert und wirken souverän, damit sind sie die klassischen Anführer.[76]
Mit dieser Studie ist es einerseits gelungen, aus der breiten Palette von Freizeitaktivitäten der Kinder prägnante Typen herauszubilden. Anderseits zeigen diese Typen auch, wie unterschiedlich kindliche Freizeitmuster sind. So gibt es die „Passiven", die eher häuslich orientiert und weniger kommunikativ sind. Im Gegensatz dazu stehen die „Fun & Action-Kids" oder die „Allrounder", die stark außenorientiert sind und mit ihren Freunden viel Zeit verbringen. Auch die „Intellektuellen" und die „Gamer" sind zwei Typen, die gegensätzliche Freizeitmuster verdeutlichen. Die einen sind eher ruhig und an Informationen interessiert, die anderen suchen in ihrer Freizeit nach Spannung und Unterhaltung. Bei den „Spielkindern" mag das Alter auch eine entscheidende Rolle spielen, dennoch unterscheiden sich die Interessen deutlich von den „Unauffälligen", die bereits auf dem Weg zur Pubertät sind.
Anhand dieser Typologisierung wird deutlich, dass Kinder unterschiedlichen Interessen nachgehen und damit eine unterschiedliche Mediennutzung aufweisen. Dies bedeutet auch, dass Kinder unterschiedliche Erfahrungen machen und Kenntnisse erwerben. So kennen sich die „Gamer" mit den neuesten Computerspielen aus, hingegen haben hier die „Spielkinder" weniger Vorwissen. Um Informationen zu finden, wissen die „Intellektuellen" vielleicht, in welchem Buch sie nachschlagen müssen, die „Allrounder" nutzen dazu das Internet. Betrachtet man dies im Hinblick auf Schule, findet man neben den bekannten Leistungsunterschieden auch Kinder mit völlig unterschiedlichen Freizeitmustern. Das bedeutet, dass nicht nur die Leistungsbereitschaft der Kinder unterschiedlich ist, sondern neben ihren Interessen und Neigungen auch ihr Vorwissen, welches sie aus dem Alltag mit in die Schule bringen. Diese Heterogenität soll als ein Punkt in dem Kapitel zu Chancen für Schule einfließen. Wenn sich nämlich Schule für die außerschulischen Erfahrungen der Kinder öffnet und diese im Unterricht integriert, können Kinder mit unterschiedlichen Mustern erfolgreich sein.

[73] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 65.
[74] Vgl. ebd. S. 65.
[75] Vgl. ebd. S. 66.
[76] Vgl. ebd. S. 67.

1.1.2 Durchdringung des Alltags der Kinder mit neuen Medien

Medien sind nicht nur über die zunehmende Geräteausstattung in den Familien als Gegenstände präsent, sondern ihre Nutzung integriert sich auch in das Alltagsleben. In bestimmten Alltagssituationen wird für die Kinder der Fernseher, der Computer oder die Spielkonsole zu einer attraktiven Freizeitgestaltung. So nutzen Kinder in bestimmten Alltagssituationen unterschiedliche Medien, die dann für sie eine bestimmte Funktion übernehmen, z.B. das Fernsehen zur Entspannung, das Handy zur Kommunikation mit Freunden oder der Computer zum Schreiben von Texten. Aber auch bei bestimmten Gefühlslagen greifen Kinder, ebenso wie Erwachsene, auf bestimmte Medien zurück. Bei Langeweile steht das Fernsehen an erster Stelle, zur Entspannung nutzen Kinder daneben auch Musik.[77]
Doch auch die Ideen und Geschichten, z.B. aus dem Fernsehen, finden Einzug in den Alltag der Kinder. So geben sie häufig an, dass sie hier Vorbilder finden.[78] Nicht nur das Fernsehen bietet Anlässe zum Erzählen, auch das Handy, der Computer, Computerspiele und das Internet können zum Gesprächsthema werden.[79]
In diesem Zusammenhang lässt sich beobachten, dass neben dem Fernsehen und der Musik, Computer und Internet immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Je älter die Kinder werden, desto selbstverständlicher ist deren Integration in die Lebenswelt. Bei vielen Jugendlichen gehört z.B. das Lesen und Schreiben von E-Mails bereits dazu.[80]

Kinder kennen sich mit unterschiedlichen Medien aus
Betrachtet man die Geräteausstattung in Zusammenhang mit den Freizeitaktivitäten der Kinder, so zeigt sich, dass hier unterschiedliche Geräte und deren Nutzung genannt werden: vom Fernsehgerät über den DVD-Player oder Videorekorder zum CD-Player, Kassettenrekorder, Walkman, Computer, Spielkonsolen bis zum Handy.[81]
Diese Beobachtung spiegelt sich in der Frage der technischen Kompetenzen der Kinder wider, die in der KIM-Studie 2006 gestellt wurde. Die Kinder gaben technische Kompetenzen zu einer Reihe von unterschiedlichen Geräten an (Handy, Fernsehen, Computer, DVD, Videorekorder, Internet, etc.).[82] Kinder wachsen so mit einer Reihe von unterschiedlichen technischen Geräten selbstverständlich auf und erlernen dabei auch den Umgang.
Das Handy ist nicht nur zum Telefonieren da, sondern beinhaltet weitere technische Funktionen und Möglichkeiten. Auch rund um die Fernsehnutzung kennen sich Kinder mit unterschiedlichsten Geräten und Funktionen aus, so nutzen sie den Videotext und können eine DVD abspielen.[83] Unter die Internettätigkeiten der Kinder fallen über den Computer Musik hören, Filme herunterladen oder fernsehen.[84] Dies hängt mit der Entwicklung der technischen Medienkonvergenz zusammen.

---

[77] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 50 ff.
[78] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 16.
[79] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 53.
[80] So geben 58% der Jungen und 61% der Mädchen an, täglich oder mehrmals in der Woche zu mailen, vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007) S. 40.
[81] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 7, S. 9.
[82] Vgl. ebd. S. 53.
[83] Vgl. ebd. S. 53.
[84] Vgl. ebd. S. 44.

Allerdings sollte man bei diesen Überlegungen bedenken, dass sich natürlich nicht alle Kinder gleichermaßen dafür interessieren und damit auskennen. Wie die Typologie der Super RTL-Studie gezeigt hat, lassen sich bei Kindern unterschiedliche Freizeitmuster und dementsprechend unterschiedliche Mediennutzung ableiten, teilweise allerdings mit einem unterschiedlichen Fokus. Damit liegen die Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen der Kinder zwangsläufig in unterschiedlichen Bereichen.

1.1.2.1 Medienkonvergenz

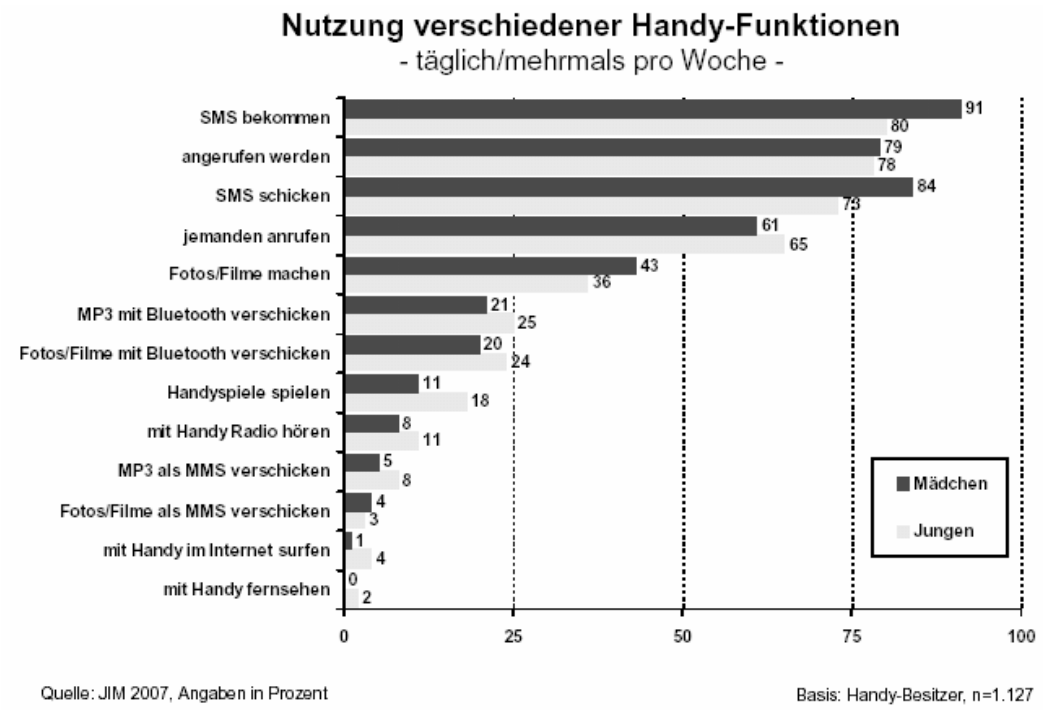
„*Der Begriff Konvergenz wird für technische und inhaltsbezogene Phänomene im Medienangebot verwendet.*“[85] Mit dieser Definition von Wagner, Theunert, Gebel, Lauber wird eine Annäherung an den Begriff vorgenommen. Allerdings ist der Begriff nicht so trennscharf, wie es hier vielleicht erscheint.
Einig ist man sich wohl weitestgehend über den technischen Aspekt. Dieser bezieht sich sowohl auf die Produktion, die Verbreitung und die Endgeräte.[86]
Es besteht jedoch Uneinigkeit darüber, inwieweit aus der Perspektive von Nutzern oder von Angeboten von Konvergenz gesprochen werden kann. Dies liegt darin begründet, dass es unterschiedliche Vorstellungen gibt, was inhaltlich darunter zu verstehen ist. Es wird häufig der Begriff „Crossmedia“ verwendet, was daran liegt, dass Angebote oft über mehrere Kanäle verbreitet werden. Hasebrink, Mikos, Prommer sehen Konvergenz im engeren Sinne jedoch erst dann, wenn die zusätzlichen Angebote auch neue Funktionalitäten erhalten.[87] Sie bezeichnen dies als „ausdifferenzierte Form von Crossmedialität“.
Wagner, Theunert, Gebel, Lauber nehmen diese Unterscheidung nicht vor. Vielmehr sehen sie die inhaltliche Konvergenz und Crossmedia als unterschiedliche Begriffe, die aber das gleiche Phänomen beschreiben.[88]

Der Begriff der Medienkonvergenz ist eine Möglichkeit, um die Veränderungen der Medienlandschaft zu beschreiben. In diesem Zusammenhang lässt sich auch von Medien- und Ereignisarrangements sprechen. Als Beispiel lassen sich die Boy-Groups nennen, da auch die Musikvideos, die Live-Auftritte, die Merchandising-Artikel, aber auch die Gespräche über die Gruppe eine Funktion erhalten.[89]
„*Insgesamt werden diese Inszenierungen und Arrangements die Funktion sozialer Räume übernehmen. Die Fiktion der Fernsehgeschichte mutiert über verschiedenste Konsumartikel und Aktivitäten zum inszenierten sozialen Raum.*“[90]
Damit wird sich auf die Nutzersicht bezogen. Die Angebote sind offen für den Nutzer, der sich individuell bestimmte Teile dieses Angebotes auswählt. Auch bei den Boy-Groups erhalten die Elemente neue Funktionalitäten.

[85] Wagner, Theunert, Gebel, Lauber: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender (2004), S. 17.
[86] Vgl. Hasebrink, Mikos, Prommer: Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen (2004), S.9.
[87] Vgl. ebd. S. 10.
[88] Vgl. Wagner, Theunert, Gebel, Lauber: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender (2004), S. 19.
[89] Vgl. Bachmair: Edutainment und didaktische Inszenierungen auch für die Schule? Lehren und Lernen neu bedenken (2000), S. 93.
[90] Ebd. S. 93 f.

Der Begriff der multimedialen und multimodalen Programmangebote bezieht sich deutlich auf die Anbieterseite.[91] Ein Beispiel dafür stellt das multimediale Programmsystem „Popstars - Das Duell“ dar. Auch hier geht es um die crossmediale Mehrfachvermarktung. So gibt es neben der eigentlichen Sendung im Fernsehen um das Casting vor Ort, Live-Events, eine Internet-Website, die Community, die eigene Zeitschrift, Merchandisingartikel, die CD der neuen Band und die Downloads auf das Handy.
Medienkonvergenz wird in dem Projekt „Medienkonvergenz Monitoring“[92], als „*ein Zusammenwachsen und Verschmelzen bisher traditionell getrennter Kommunikationsbereiche* [verstanden].[93] *Diesbezüglich zeichnen sich Entwicklungen in den Medien ab, die auf einer inhaltlichen und einer technischen Ebene stattfinden.*“[94]
„Auf inhaltlicher Ebene bezieht sich Medienkonvergenz auf cross-mediale Mehrfachvermarktung. Auf technischer Ebene meint Medienkonvergenz das Zusammenwachsen von Einzelmedien zu Multifunktionsgeräten.“[95]
Die hier verwendete Terminologie und Unterscheidung in inhaltliche und technische Medienkonvergenz ermöglicht einen guten Bezug zu den im vorhergehenden Kapitel herausgestellten Beispielen aus der Lebenswelt der Kinder, wobei es in diesem Zusammenhang sinnvoll erscheint, die inhaltliche Medienkonvergenz mit der crossmedialen Mehrfachvermarktung in Beziehung zu setzen. Die Ansicht, dass man im engeren Sinne von inhaltlicher Konvergenz sprechen kann, wenn die neuen Elemente auch neue Funktionalitäten haben, scheint mir für die hier betrachtete Altersgruppe noch nicht relevant. Für die Kinder in der Primarstufe erscheint es wichtig, dass sie überhaupt crossmediale Angebote annehmen, was nach der verwendeten Definition als inhaltliche Medienkonvergenz verstanden wird. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Frage nach den favorisierten Websites. Hier waren toggo.de von Super RTL und kika.de vom Kinderkanal die beliebtesten Seiten. Bei der Frage, woher die Kinder die Websites kennen, werden neben den Freunden auch das Fernsehen und die Zeitschrift als Quelle genannt.[96] Bei den Computerspielen zeigt sich die gleiche Tendenz. So wurden Spiele von Harry Potter, Barbie, Sponge Bob oder Ice Age genannt, wobei sich unterschiedliche Konvergenzen von Mehrfachvermarktung zeigen.[97]
Ebenfalls lässt sich die technische Ebene schnell anhand der bereits vorgestellten Beispiele Handy oder Computer aufzeigen. Die unterschiedlichen Tätigkeiten am Computer wie „Musik hören“, „DVDs anschauen“, „Bilder bearbeiten“, „im Internet surfen“ belegen, dass bereits Kinder in dieser Altersstufe den Computer als multifunktionales Gerät verwenden. Gleiches gilt für das Handy.

[91] Vgl. Sánchez, Weick genannt: Multimediale, multimodale Programmangebote in der Perspektive von Ökonomie und Sozialisation (2006).
[92] Dieses Projekt wurde von 2003 bis 2006 von der Sächsischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (SLM) gefördert. Ein eigenständiger Teil dieser Studie war die Untersuchung „Umgang Heranwachsender mit Konvergenz im Medienensemble“ vom JFF Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Leitung: Prof. Dr. Bernd Schorb, Koordination: Iren Schulz.
[93] Die Definition bezieht sich auf Knothe: Konvergenz der Medien – eine rechtliche Betrachtung (1999), S. 4.
[94] http://www.medienkonvergenz-monitoring.de/menues/sidebar/grundlagen/was_ist_medienkonvergenz.html Zugriff 29.04.2006.
[95] Schulz: Report Medienkonvergenz Monitoring (2004), S. 4.
[96] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 45.
[97] Vgl. ebd. S. 36.



Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 58
www.mpfs.de

Ermöglicht durch eine erweiterte Ausstattung des Handys mit über das eigentliche Telefonieren hinausgehenden technischen Möglichkeiten wie Kamera, Bluetooth, Infrarotschnittstelle, MP3 und Internetzugang nutzen die Jugendlichen das Handy auch vielseitig, wie die Übersicht zeigt.[98]

Dabei lassen sich beide Seiten der Medienkonvergenz eindeutig in der Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen anhand der dargestellten Beispiele nachvollziehen. Die Ergebnisse aus dem Report „Medienkonvergenz Monitoring 1/04“ bestätigen, dass Kinder und Jugendliche mit den konvergenten Angeboten aus unterschiedlichen Medien vertraut sind.[99]
„In den Aussagen der Kinder und Jugendlichen wird aber auch deutlich, dass die benannten konvergenten Inhalte und Techniken einen ganz unterschiedlichen Stellenwert in ihrem alltäglichen Medienumgang besitzen. Hier weist der Report auf die Bedeutung subjektiver Rahmenbedingungen hin, die die Nutzung bzw. Nicht-Nutzung neuer, konvergenter Medienangebote bestimmen. Ebenso wie Kinder und Jugendliche mit bekannten Medien und Medieninhalten umgehen, nutzen sie auch neue konvergente Medienangebote vor dem Hintergrund individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse.“[100]
Bei dieser Ausführung wird wieder auf die unterschiedlichen Nutzungsmuster verwiesen, die in der Typologie der Freizeitmuster der Super RTL-Studie angesprochen wurden. Auch medienkonvergente Angebote werden vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse mehr oder weniger genutzt.

[98] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 57 ff.
[99] Vgl. Schulz: Report Medienkonvergenz Monitoring (2004), S. 21.
[100] Ebd. S. 21.

Der Gedanke der Medienkonvergenz ist im Weiteren interessant für die Aufgaben der Schule. Hier wird in zwei Bereichen über neue Möglichkeiten der Integration von Medien im Unterricht nachgedacht. Der Gedanke der Medienkonvergenz eröffnet dabei u.a. den Weg für unterschiedliche Textformen aus der Lebenswelt der Kinder. Auf die Nutzungs- und Einbindungsmöglichkeiten von konvergenten Angeboten in den Unterricht geht das zweite Kapitel ein.

1.1.2.2 Digitale Ungleichheit

Die Ausstattung der Haushalte und auch die Nutzung der Medien kann je nach sozioökonomischem Status des Haushaltes variieren. So zeigt sich in der KIM-Studie 2006, bei der die Ausstattung der Haushalte mit einem monatlichen Nettoeinkommen unter 1500 Euro mit denen über 2500 Euro verglichen wurde, dass gerade beim Computer und Internetanschluss deutliche Differenzen zu beobachten sind.[101]
Für die Kinder dieser Alterstufe ist der wichtigste Zugriffsort auf den Computer und das Internet zu Hause, wobei auch der Vater häufig als Ansprechperson genannt wird.[102] Damit wird eine Ungleichheit hinsichtlich der Zugriffsmöglichkeiten deutlich.

Die Begriffe oder auch die Phänomene „Digitale Ungleichheit“, „Digitale Klüfte“ oder auch „digital divide“ zeigen ein gesellschaftliches Problem auf, wobei sich diese Betrachtung zumeist auf die Zugriffsmöglichkeiten auf den Computer und das Internet bezieht.[103]
Für die Medienkompetenzentwicklung spielt diese Entwicklung eine wichtige Rolle, da sich die Nutzung und Erreichbarkeit von Medien stark unterscheidet.
Für die Schulen stellt sich zunächst die Frage und Aufgabe, ob Kinder, die zu Hause keine Zugriffsmöglichkeiten haben, hier aufgefangen und unterstützt werden sollen und können.

Ausstattung und Zugriffsmöglichkeiten
„*Nach einer Studie der EU-Kommission aus dem Jahr 2002 haben vor allem bildungsferne Gruppen, ältere Leute (>55 Jahre) und Einkommensschwache, aber auch Behinderte, Frauen und die Landbevölkerung im Vergleich zum EU-Mittel unterdurchschnittlich Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Diese Exklusion hat verschiedenste Gründe wie einen eingeschränkten räumlichen Zugang zur Infrastruktur, ein geringes Einkommen oder ein tiefes Bildungsniveau*.“[104]
Wie an unterschiedlichen Stellen zur Mediennutzung herausgestellt wird, zeigen sich bei der Ausstattung und Nutzung hinsichtlich der Einkommens- und Bildungsverhältnisse der Haushalte einige Unterschiede. So unterscheidet sich die Ausstattung der Haushalte in Bezug auf das Nettoeinkommen. Einen Computer/Laptop besaßen nur 75 Prozent der Haushalte, die ein Einkommen von unter 1500 Euro angaben. Hingegen war das bei Haushalten mit einem Einkommen von mehr als 2500 Euro zu 95 Prozent der Fall. Auch bei dem Internetzugang ließ sich eine deutliche Differenz festhalten. So gaben nur 61 Prozent der Haushalte mit einem geringeren Einkommen einen Anschluss an. Bei einem

[101] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 8.
[102] Vgl. Kapitel 1.1.1 Medienausstattung und Nutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter.
[103] Vgl. Haythornthwaite: Digital Divide and E-learning (2007), S. 98.
[104] Bonfadelli: Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe (2005), S. 10.

höheren Einkommen lagen die Nennungen bei 91 Prozent. Die Zahlen hinsichtlich der Ausstattung mit einem Fernsehgerät lagen fast gleich bei 99 und 100 Prozent.[105]
Auf den Zusammenhang zwischen Einkommen und häuslicher Internetnutzung weisen auch Haythornthwaite und Livingstone, Bober hin.[106]

Betrachtet man dazu noch einmal die Angaben zu den häufigsten Nutzungsorten und Zugriffsmöglichkeiten der Kinder, was in dieser Alterstufe der familieneigene PC ist, wird die Ungleichheit der Möglichkeiten deutlich.
In diesem Zusammenhang ist folgendes bemerkenswert: „*Die institutionalisierten Internetangebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schulen scheinen bislang kaum kompensatorische Wirkung im Sinne gleicher Zugangschancen für alle Kinder zu entfalten, sondern allenfalls den Anteil der Kinder mit Sowohl-als-auch-Zugang zu erhöhen.*“[107]

Im Hinblick auf die Computernutzung lässt sich immer noch ein Bildungsgefälle zwischen den einzelnen Schulformen beobachten, wenn auch nicht mehr so ausgeprägt wie noch bei den Untersuchungen zuvor.
Die Hauptschule kletterte von 62 Prozent im Jahr 2002 auf 79 Prozent im Jahr 2005. Die Realschule verbesserte sich auch von 80 Prozent (2002) auf 92 Prozent (2005). Hingegen sind die Zahlen des Gymnasiums weitestgehend stabil bei etwa 94 Prozent geblieben. Es gilt daher leider immer noch, dass Kinder, die auf die Hauptschule gehen, im Durchschnitt weniger Erfahrungen mit dem Computer haben als Kinder, die das Gymnasium besuchen. Allerdings findet hier eine Annäherung statt.[108]

Auch die Ausstattung mit einem eigenen Computer oder Notebook zeigt Differenzen bezüglich der Bildung. „*Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen steigt auch die Besitzrate an und es zeigt sich wie in den Vorjahren ein Bildungsbias: Jugendliche mit geringerem formalen Bildungshintergrund haben seltener einen eigenen Computer als Gymnasiasten.*“[109]

Diese Tendenz bestätigt die Online-Nutzung der Erwachsenen.[110] Bei der Unterscheidung nach formaler Schulbildung nutzen nur 38,5 Prozent der Personen mit Volksschulbildung das Internet, hingegen liegen die Zahlen bei weiterführenden Schulen (71 Prozent), Abitur (84,8 Prozent) und Studium (83,1 Prozent) deutlich höher.[111]

Auf den Zusammenhang von Bildung und unterschiedlicher Computernutzung weist auch Pietraß hin. *„Another demographic factor leading to differences in computer use is education. […] It is likely that this is due to their less comfortable financial background and confirms that users have different motives and specific ways of communicating and information seeking.*”[112]

[105] Vgl. Medienpädagogischer Verbund Südwest: KIM-Studie 2006 (2007), S. 8.
[106] Vgl. Haythornthwaite: Digital Divide and E-learning (2007), S. 106 und vgl. Livingstone, Bober: UK Children go online (2005), S. 2.
[107] Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 21.
[108] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 27.
[109] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 31 f.
[110] Die Untersuchung bezieht sich auf Personen ab 14 Jahren.
[111] Vgl. Eimeren, Frees: ARD/ZDF-Online-Studie 2005 (2005), S. 365.
[112] Pietraß: Digital Literacy Research from an International an Comparative Point of View (2007), S. 2.

Unterstützung durch schulischen Computereinsatz

Senkbeil ist in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, ob durch den schulischen Computereinsatz benachteiligte Schüler unterstützt werden können oder ob sich die Differenz noch verstärkt. Die dazu durchgeführte Untersuchung betrachtet den „*Einfluss der Häufigkeit der schulischen Computernutzung auf das computerbezogene Interesse und die computerbezogene Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit der häuslichen Computerausstattung*“[113].

Einbezogen wurden dabei die OECD-Staaten. Abschließend konnte in Bezug auf alle beteiligten OECD-Staaten herausgestellt werden, dass durch den schulischen Einsatz die Digitale Ungleichheit nicht weiter verstärkt wird. Andererseits konnten aber auch nur geringe Effekte für die Abnahme durch den schulischen Einsatz beobachtet werden.

„*Den Schulen in den OECD-Staaten gelingt es also ganz offenbar nicht, die Defizite 'von Haus aus' benachteiligten Jugendlichen im Vergleich zu komfortabel ausgestatteten Schülerinnen und Schülern bedeutsam zu verringern.*“[114]

Es wurde auch deutlich, dass die schulische Nutzung gegenüber der häuslichen Nutzung beim Erwerb von Computerfähigkeiten eher einen geringeren Stellenwert erhält.[115]

Neben diesen generellen Aussagen gibt es auch länderspezifische Unterschiede. „*So gelingt den Schulen in den skandinavischen Ländern (Dänemark, Finnland, Schweden) und Island hinsichtlich aller untersuchten Merkmale eine mehr oder minder deutliche Verringerung des Digital Divide – bei gleichzeitig starken förderlichen Effekten der Schule auf Interesse und Selbstwirksamkeit in Bezug auf neue Medien.*“[116]

Leider zeichnen sich für Deutschland nur geringe positive Effekte durch die schulische Computernutzung ab. Zudem gelingt es der Schule kaum, das computerbezogene Interesse bei den Schülern anzuregen, was vermutlich auch mit den schlechten oder mangelhaften Zugangsmöglichkeiten zusammenhängt.[117]

„*Ungenügende Geräteausstattung, mangelnde Funktionsfähigkeit der Hard- und Software sowie didaktisch ungeeignete Software können als weitere Gründe für die geringe Nutzungshäufigkeit in Deutschland genannt werden.*“[118]

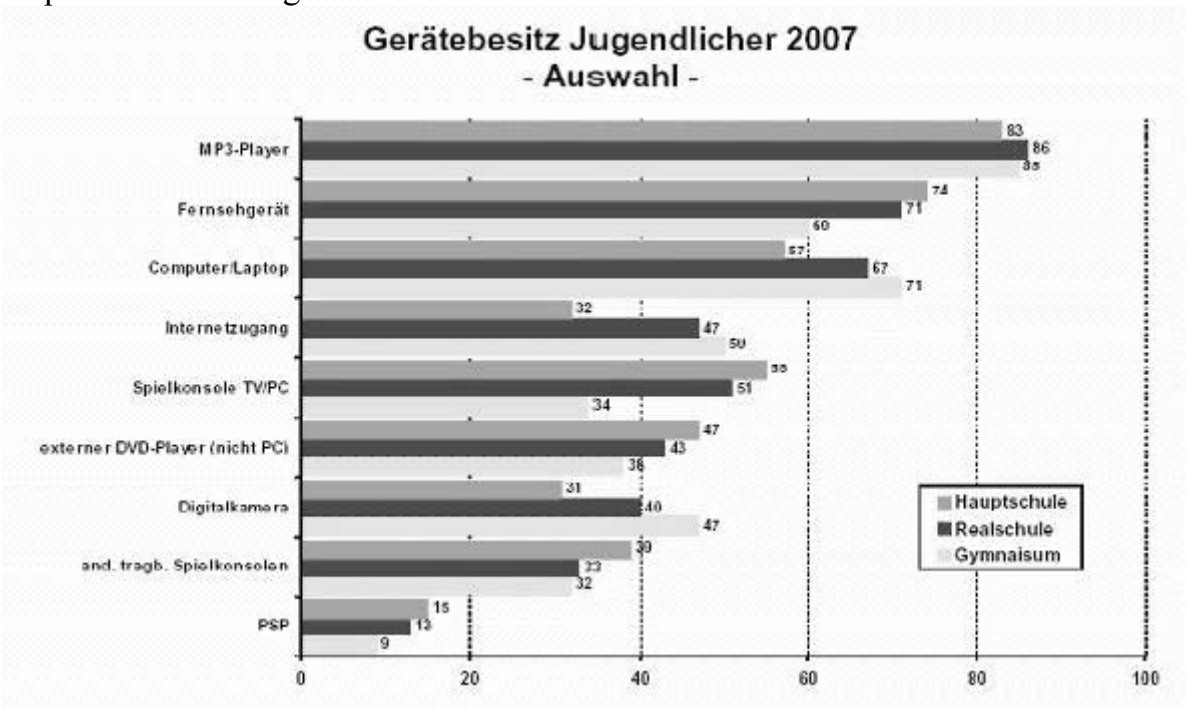
Jöckel, Schöllkopf, Döbler haben untersucht, wo Digitale Ungleichheiten innerhalb von Schule auftreten, wobei nach Schultyp, Nationalität und sozioökonomischem Status unterschieden wurde.[119]

Die Untersuchung zeigt, dass diese Faktoren nicht einzeln auftreten und sowohl Einfluss auf die Mediennutzung als auch auf den Zugang zu Medien haben. So haben Schüler mit einem höheren sozioökonomischen Status einerseits eine bessere Möglichkeit, auf neue Medien zuzugreifen, andererseits nutzen sie deutlich häufiger informationsorientierte Medien.[120]

Die Unterschiede zeigen sich eben nicht nur in der materiellen Ausstattung, sondern auch in der Nutzung der Medien. Wie die Daten aus der JIM-Studie 2007 zeigen, haben mehr Gymnasiasten einen eigenen Computer/Laptop oder Internetzugang als andere Schüler.

[113] Senkbeil: Gleiche Chancen für alle? (2005), S. 99.
[114] Ebd. S. 106.
[115] Vgl. ebd. S. 106 f.
[116] Ebd. 107.
[117] Vgl. ebd. S. 108.
[118] Ebd. S. 108.
[119] Vgl. Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 120 f.
[120] Vgl. ebd. S. 120.

Hingegen liegen sie bei den Angaben zu eigenen Fernsehgeräten, Spielkonsolen oder externen DVD-Playern deutlich weiter hinten. Hier liegen die Schüler der Hauptschule an der Spitze der Nennungen.



Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 11
www.mpfs.de

Die Schule ist als Ausgleichsinstanz sogar in doppelter Hinsicht gefordert, einmal im Hinblick auf die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten, zum anderen im Hinblick auf die unterschiedliche Nutzung.[121] Dabei müssen hier der soziale und institutionelle Kontext, in welchem Medien genutzt werden, berücksichtigt werden.[122]
Die Digitale Ungleichheit durch die technischen Zugriffsmöglichkeiten verliert an Bedeutung, allerdings entsteht eine neue Ungleichheit im Hinblick auf die Nutzung. „*Hence, a new divide is opening up, one centred on the quality of use.*“[123]
Die Annäherung der technischen Zugriffmöglichkeiten belegt den Trend, dass deutlich mehr Kinder, die die Hauptschule besuchen, zumindest selten den Computer nutzen. Hier hat es von 2005 auf 2006 einen Anstieg von 13 Prozent auf 92 Prozent gegeben. Hingegen liegen die Nennungen bei Realschule (95 Prozent) und Gymnasium (96 Prozent) relativ konstant.
Als Fazit lässt sich Folgendes zusammenfassen: „*Die Schule versucht tatsächlich, bestehende digitale Spaltungen zu kompensieren. Ihre Möglichkeiten sind jedoch beschränkt.* […] *Zugangsunterschiede stellen dabei nur den ersten – und am leichtesten zu behebenden – divide dar. Problematisch wird es jedoch, wenn die Schule versucht, Unterschiede in der Art und Weise der Mediennutzung zu beheben*.“[124]

[121] Vgl. Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2004), S. 120 f.
[122] Vgl. Pietraß: Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View (2007), S. 3.
[123] Livingstone, Bober: UK Children go online (2005), S. 34.
[124] Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 121.

Zum Thema Digitale Kluft ist im Hinblick auf die Nutzung Folgendes anzuführen:

„*Hier ist eine Kluft zu beobachten zwischen jenen, die als bildungsbevorzugt und jenen, die als bildungsbenachteiligt bezeichnet werden. Letztere geben beispielsweise textbasierten Medien, auch dem Internet, weniger Gewicht und wenden sich auf dem Informationssektor häufiger den Boulevardangeboten zu. Zudem sind bildungsbenachteiligte Heranwachsende häufig unter jenen zu finden, die sich vorrangig spielorientiert mit PC und Internet beschäftigen. Bildungsbenachteiligte Jugendliche sind offenbar weniger in der Lage, einen reflektierten Umgang mit medialen Informationswelten zu entwickeln, d.h. Informationen einzuordnen und damit deren Relevanz für die eigenen Lebensvollzüge abzuschätzen. Die Forderung nach dem Schließen der Bildungskluft trägt nur einen Teil zur Lösung des Problems bei. Es stellen sich auch Fragen nach den Formen von medialer Wissens- und Informationsvermittlung: Ist ein spielerischer Zugang zu Medien nicht durchaus nutzbar zu machen, um z.B. die Aufbereitung von Information und Wissen neu zu überdenken und damit den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten von Heranwachsenden Rechnung zu tragen?*“[125]

Diese Feststellung wird im Weiteren in den Überlegungen zu den Aufgaben für Schule in Kapitel zwei aufgegriffen und vertieft. Der alltagsoffene Ansatz versucht, die außerschulischen Erfahrungen der Kinder im Unterricht zu integrieren und berücksichtigt dabei, dass z.B. auch bei der Nutzung von Computerspielen Kompetenzen erworben werden. Dabei können Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Kenntnissen ihr Wissen aktiv in den Unterricht einbringen.
Die angesprochene doppelte Funktion im Hinblick auf Zugangsmöglichkeit und Nutzung soll dabei berücksichtigt werden. Durch eine Öffnung des Unterrichts für die unterschiedlichen Erfahrungen aus dem Alltag gelangen auch die unterschiedlichen Zugänge der Kinder in den Unterricht und werden dort thematisiert. Damit besteht die Möglichkeit, dass beispielsweise Kompetenzen zu Computerspielen im Unterricht integriert werden können.
Gerade die Überlegung zu den bildungsbenachteiligten Heranwachsenden lässt sich auch hier wiederfinden. Wie im folgenden Kapitel zu *Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht* aufgezeigt wird, bietet die alltagsoffene Unterrichtsform gute Möglichkeiten, um die hier geforderten Aspekte der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und der unterschiedlichen Nutzung zu berücksichtigen und in einen neuen Bildungszusammenhang zu bringen.

[125] Wissenschafts-Redaktion: Digitale Klüfte: Statt einer Einleitung offene Fragen (2005), S. 3.

1.2 Die medienpädagogische Ausgangssituation

In einer mediengeprägten Welt sind Medien nicht nur in Form von Geräten präsent, sie dienen Kindern und Jugendlichen auch vielfach zur Auseinandersetzung mit anderen und mit ihrer Umwelt. Sie nehmen einen immer größeren Bereich im Leben ein. Damit ist nicht nur die Zeit gemeint, welche die Kinder mit Medien tatsächlich verbringen, sondern des weiteren, dass sich sogar die zeitliche Planung oder der Tagesrhythmus an Medien orientiert. So gibt es im kindlichen Alltag Phasen, in denen der Fernseher zu bestimmten Zwecken genutzt wird, z.B. nach der Schule zur Entspannung oder abends, um das Zu-Bett-Gehen einzuleiten. Medien nehmen auch dadurch immer größere Bereiche im Leben ein, da sie neben der Nutzung ebenso als Gesprächsanlass dienen. So sind Gespräche über das Fernsehprogramm, über die neusten Computerspiele oder Kinofilme alltäglich bei Kindern und Jugendlichen.
Kinder und Jugendliche „*setzen Medien aktiv und gezielt ein, um ihren Alltag durch immer neue Erfahrungen zu bereichern, ihre Gefühle auszudrücken, innere Konflikte oder Ängste zu bearbeiten, nach Wertorientierungen und Vorbildern zu suchen oder um sich Bestätigungen für ihre Verhaltensmuster, Denkweisen und Urteile zu holen.*“[126]
Medien nehmen dadurch auch Einfluss auf die Lebensperspektive von Kindern. Sie vermitteln ihnen neue Normen und Werte. Vielleicht finden Kinder im Fernsehen neue Vorbilder und Idole, oder das Radio gibt an, welche Musik im Moment angesagt ist, Jugendzeitschriften zeigen Kleidung und Kosmetikanregungen. Dadurch wird ihnen ein neuer Orientierungsrahmen angeboten. Damit unterstützen Medien ebenfalls die Identitätsbildung und -entwicklung bei Kindern. Medien werden verwendet, um Fragen zu beantworten. Sie sind hilfreich bei der Suche nach der eigenen Identität.[127] So geht es beispielsweise beim Fernsehen um die Frage der Geschlechteridentität, es sind aber auch Rollenspiele im Internet, bei denen Jugendliche eine Identität, die sie selbst bestimmen, erproben können. Ebenso stellt sich für die Kinder beim Ausfüllen der Freundebücher, in denen Steckbriefe verfasst werden, die Frage „Wer bin ich?“. Es zeigt sich, dass den Medien und im Besonderen der Medienpädagogik eine besondere Verantwortung zukommt.[128]
Doch was bedeutet dies für medienpädagogisches Handeln? Lässt man Kindern nach der Devise „Kinder suchen sich schon das Richtige aus“ ungehindert Zeit und Raum, um Medien ohne Grenzen auszuprobieren und nutzen zu können, oder versucht man, sämtliches Gefährdungspotenzial von Kindern fernzuhalten?
Postman formuliert mit seiner These zum „Verschwinden der Kindheit“ dazu eine kritische Position. Unter einem bewertenden Blickwinkel stellt er die Wirkung von Medien auf die Entwicklung von Kindern und deren Lebenswelt dar. So beschreibt er u.a. das Fernsehen als das Medium der totalen Enthüllung, wobei er auf die gesellschaftlichen Veränderungen durch das Fernsehen hinweist.[129] Für ihn ist der ideale Fall die behütete Kindheit in einer traditionellen bürgerlichen Familie der Mittelschicht.[130] Damit wird seine bewahrpädagogische Haltung deutlich.

[126] Spanhel: Medienerziehung (2006), S. 141.
[127] Vgl. Moser: Einführung in die Medienpädagogik (2006), S. 215 ff.
[128] Vgl. Mikos: Neue Medien – alte und neue Aufgaben, nicht nur für die Medienpädagogik (1997), S. 71.
[129] Vgl. Postman: Das Verschwinden der Kindheit (1999), S. 97 ff.
[130] Vgl. Moser: Einführung in die Medienpädagogik (2006), S. 72 ff.

Meister, Sander hingegen formulieren, dass „*eine bewahrpädagogische Haltung in Anbetracht der Omnipräsenz der Medien heute kaum noch praktizierbar und auch pädagogisch nicht mehr gewollt ist – die Lebenswelt der Kinder hat sich heute in eine „Medienwelt“ verwandelt und kann nicht mehr in einen medienfreien Schonraum rückverwandelt werden.*“[131]
„*Wenn Kinder nicht umfassend vor den Medien (hier auch: vor Werbung) „geschützt“ werden können, so sollen sie befähigt werden, autonom und bewusst damit umzugehen.*“[132] Diese Fähigkeit wird auch der Medienkompetenz zugeschrieben.[133]
Bachmair formuliert dies für das Fernsehen sehr ähnlich. „*Verbieten oder erlauben? Wenn es doch nur so einfach wäre mit der Kindererziehung! Runde und selbstbewusste Persönlichkeiten sollen sie werden, in den Medienfluten sollen sie sich zurechtfinden, statt sich von Medien etwas aufschwätzen zu lassen. Da bleibt aber nur der aufwändige Weg, mit den Kindern das Feld des Fernsehens zu beackern.*“[134]
Bachmair sieht eine entscheidende Grundlage darin, dass nicht Ängste oder Misstrauen im Vordergrund stehen, sondern die Fähigkeiten und das Können der Kinder.
Wenn die Erwachsenen Kinder fördern und unterstützen, gelingt Kindern eine ganze Menge. Dazu gehört auch, das Fernsehen als Bestandteil des kindlichen Lebens zu akzeptieren. Ist diese Akzeptanz als Grundlage vorhanden, kann in einem nächsten Schritt der Fernseher und seine Wirkung näher betrachtet werden.[135]
Diese Beschreibung lässt sich auf weitere Medien beziehen. Im Hinblick auf den Computer oder die Internetnutzung sollte der Fokus in erster Linie nicht auf Ängsten beruhen, beispielsweise, dass die Kinder nur gewalttätige Computerspiele nutzen oder sie gewaltverherrlichende Seiten im Internet suchen. Medien sollten zuerst als Bestandteil der kindlichen Alltagswelt akzeptiert werden. Danach können Nutzung und Wirkung kritisch betrachtet werden.
Es kann also nicht in erster Linie darum gehen, Regeln oder gar Aufgaben festzulegen. Vielmehr sollen Erwachsene eine Möglichkeit schaffen, damit Kinder von ihren Fernseherlebnissen berichten. Erst wenn man die Kinder beobachtet und versteht, kann man sie gezielt unterstützen. Dazu gehört es, dass sich die Erwachsenen mit der Medienwelt der Kinder beschäftigen und sich mit den derzeitigen Hits der Kinder auskennen, um so auch kompetente Gesprächspartner zu sein.[136] Dabei lassen sich schnell Parallelen zu weiteren Medien finden. So könnte hinsichtlich der Computerspiele erst einmal das Beobachten und Zuhören seitens der Erwachsenen im Vordergrund stehen, anstatt diese Spiele als pädagogisch unsinnig abzuwerten. Erst nach dem Verstehen kann eine Förderung oder Unterstützung erfolgen. Solange Erwachsene sich aber nicht im Bereich Computerspiele kundig machen, fällt es schwer, Kinder zu beobachten und die berichteten Erlebnisse einzuordnen. Zudem kann ohne eigene Kenntnisse kein kompetentes Gespräch mit den Kindern entstehen.

[131] Meister, Sander: Kindliche Medien- und Werbekompetenz als Thema der Medienforschung (2003), S. 186.
[132] Ebd. S. 186.
[133] Vgl. ebd. S. 186.
[134] Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 15.
[135] Vgl. ebd. S. 14.
[136] Vgl. ebd. S. 59 ff.

Zu den medienpädagogischen Antworten gehört daher einerseits das Fördern und Unterstützen von Kindern, sodass sie kompetent mit Medien und Medieninhalten umgehen können. Zu diesem Gesichtspunkt gehört aber andererseits auch das Schützen und Vertrauen. „*Kinder haben ein Recht darauf, vor Darstellungen auf dem Bildschirm beschützt zu werden, die sie überfordern und die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stören. Das darf jedoch nicht dazu führen, Kinder nur eine auf Niedlichkeit getrimmte Fernsehwelt vorzusetzen.*“[137] Kinder sollten darum vor überfordernden Inhalten beschützt werden, wobei es in der Hand der Erwachsenen liegt abzuwägen, was Kinder überfordert und was nicht. Es darf aber nicht so sein, dass Kinder dadurch einen „Schonraum“ serviert bekommen. Dazu gehört das Vertrauen in Kinder, denn sie suchen nicht nach Gewalt oder Pornografie. Dies sind Angebote für Erwachsene, auf welche Kinder ungewollt treffen, was natürlich auch bei der Internetnutzung passieren kann. Kinder gelangen irrtümlicherweise auf diese Seiten und sind mit den dort dargestellten Inhalten überfordert.[138]
Mit Absicht wurde hier von Erwachsenen gesprochen. Gemeint sind Eltern, aber auch Erzieher oder Lehrer. Gerade für Lehrer im Unterricht scheint eine positive Haltung gegenüber der Mediennutzung der Kinder im Alltag unverzichtbar. Diesem Gedanken wird im Kapitel 2 *Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht* weiter nachgegangen.

Im Weiteren sollen beide angesprochenen Betrachtungsweisen dargestellt werden: einerseits der Gedanke, Kinder zu fördern, damit sie mit Medien und Medieninhalten kompetent umgehen können, und andererseits der Aspekt, dass Kinder ein Recht darauf haben, vor überfordernden Inhalten beschützt zu werden. Im folgenden Kapitel steht zunächst der Begriff der Medienkompetenz im Mittelpunkt. Im Zentrum steht die Überlegung, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit kompetent mit Medien umgehen und diese zielgerichtet nutzen. Der Blick soll dabei nicht nur auf technische Fähigkeiten beschränkt, sondern viel umfassender ausgerichtet werden. Dazu ist es notwendig, sich aus einer nichtschulischen Perspektive dem Begriff zu nähern. Der Begriff der Medienkompetenz soll daher aus dem außerschulischen Bereich betrachtet werden, wobei wichtige Aspekte der Freizeitnutzung zusammengestellt werden, die auch im schulischen Kontext berücksichtigt werden könnten. Über den Begriff der Alltagsmedienkompetenz soll dargestellt werden, wie sich diese Gesichtspunkte für den Unterricht nutzen lassen und welche Chancen sich dadurch eröffnen.

1.2.1 Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz ist allgegenwärtig. Im Hinblick auf Schule und Unterricht wird sie häufig gewünscht und gefordert, wobei Medienkompetenz häufig als Vermittlung verstanden wird. Doch ist Medienkompetenz nur als Teil der schulischen Bildung zu verstehen? Kinder besitzen nicht nur Medien, sondern verwenden sie auch zielgerichtet, führen kompetente Gespräche dazu, kurzum entwickeln sie ein enormes Expertenwissen.
In Bezug auf Medienkompetenz gibt es unterschiedliche Ansätze und Herangehensweisen. Im Hinblick auf die Schule scheint der Begriff der Medienkompetenz jedoch häufig recht eng gefasst. In der Regel stehen technische Fähigkeiten zur Computernutzung oder

[137] Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 62.
[138] Vgl. ebd. S. 62.

auch ein kritischer Umgang im Vordergrund. Dabei sind die Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler, die sie im Alltag im Umgang mit Medien erwerben, viel umfassender, wie das vorhergehende Kapitel zum Alltag von Kindern und Medien gezeigt hat.
Den Schwerpunkt dieser Arbeit soll nun die Überlegung bilden, wie diese Medienerfahrungen aus dem Alltag in schulische Prozesse integriert und dort gewinnbringend genutzt werden können. Es soll ein Konzept entwickelt werden, welches in Schule und Unterricht umgesetzt werden kann.
Die Annäherung an diese Verknüpfung von außerschulischen Medienerfahrungen und einem schulischen Konzept soll im Folgenden zunächst über einen außerschulischen Blickwinkel auf Medienkompetenz erfolgen. Dies hat zwei wesentliche Gründe. Zum einen soll keine generelle Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienkompetenz erfolgen. Die Anzahl der Medienkompetenzmodelle ist zu groß und würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Für die Zielsetzung dieser Arbeit erscheint es wichtig, Medienkompetenz aus dem schulischen Kontext zu lösen und nicht von vornherein verengt zu betrachten. Damit soll ein Perspektivwechsel erfolgen, sodass der Begriff zunächst offen und erst dann im Hinblick auf Schule und Unterricht betrachtet wird. Zudem sollen über eine umfassende außerschulische Perspektive wichtige Punkte der Freizeitnutzung herausgestellt werden, die in das schulische Konzept einfließen sollen.
Weiter soll hier ein Instrument gefunden werden, um in der Schule Medienkompetenz messbar zu machen, welches gleichzeitig Gesichtspunkte der außerschulischen Betrachtung berücksichtigt. In einem zweiten Schritt wird exemplarisch herausgestellt, welche Überlegungen es bisher zur Verknüpfung von außerschulischen Medienerfahrungen und einem schulischen Kontext gab. In einem dritten Schritt wird dann ein klassisches schulisches Konzept zur Medienkompetenzförderung herangezogen.

Ein Blick auf Medienkompetenz aus einer außerschulischen Perspektive
Den Ausgangspunkt bilden die Überlegungen von **Dieter Baacke**. Baacke war ein Erziehungswissenschaftler, welcher zuletzt an der Bielefelder Universität tätig war. Sein Forschungsbereich zu Kindern und Jugendlichen hatte einen sozial-ökologischen Ansatz. In zahlreichen Abhandlungen befasste er sich mit Fragen zum Aufwachsen in der modernen Gesellschaft und neuen Jugendkulturen.[139]
Mit einem deutlich außerschulischen Blick auf Medienkompetenz wird der Begriff grundsätzlich in einen weitgreifenden und umfassenden Zusammenhang gestellt.
„Einstweilig ist deutlich: Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind "Kommunikation" und "Handeln" nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins. So unterschiedliche Aggregatzustände "Worte" und "Taten" darstellen mögen, sie hängen doch zusammen, und insofern ist es beispielsweise keineswegs gleichgültig, welche Worte jemand wählt oder welche Taten jemand tut.“[140]
Im Handeln und in der Kommunikation liegen die großen Kompetenzbereiche des menschlichen Daseins. Dazu kann Medienkompetenz als eine besondere Form der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz eingeordnet werden. Im Hinblick auf die neuen elektronischen Kommunikationsverhältnisse und -situationen stellt die Medienkompetenz eine spezielle Form dar, der aber historische vorausgehen oder immer

[139] Siehe beispielsweise Baacke: Die Familie im Informationszeitalter. Medienkompetenz als Herausforderung (2001) oder Baacke: Jugend und Internet (1997).
[140] Baacke: Medienkompetenz als Netzwerk (1996), S. 8.

noch damit zusammenhängen. Medienkompetenz wird als umfassende Aufgabe verstanden, die die Menschen befähigen soll, sich in dieser neuen und komplexen Welt zurechtzufinden. Will man zukünftig an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben, benötigt man mehr als nur die Technik, beispielsweise den Internetzugang. Vielmehr braucht man die Fähigkeit, damit umgehen zu können. Medienkompetenz ist somit mehr, als in organisierten Kontexten erlernt werden kann. Sie geht sogar erheblich darüber hinaus, wenn man den Anspruch der Selbstsozialisation ernst nimmt.[141]

Damit wird ein wesentlicher Aspekt deutlich, welcher für den Schwerpunkt dieser Arbeit entscheidend ist. Aus einer nichtschulischen Perspektive ist es selbstverständlich, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit Kompetenzen im Umgang und bei der Nutzung von Medien erwerben. Baacke geht hier sogar noch weiter, indem er der Familie eine grundlegende Funktion zuweist, da sie „*das erste und wichtigste Verantwortungszentrum im Kommunikationsraum*“[142] ist. In diesem Umfeld werden von Kindern alle Formen von Kommunikation erfahren, von klassischen face-to-face Situationen über das Fernsehen und Radio bis zum Computer oder dem Internet.[143]

Neben der Medienausstattung entscheidet auch die Einstellung der Eltern, wie sich die Bindung zu den Medien entwickelt.[144] Damit wird deutlich, dass es natürlich nicht nur um technischen Kompetenzerwerb, sondern auch um die Nutzung und Nutzungsgewohnheiten geht.

Die Bedeutung der Familie betont auch Spanhel. Medienkompetenz ist zwar als selbst gesteuerter Konstruktionsprozess zu verstehen, dieser ist aber eingebunden in die familiären Strukturen und den Alltag.[145] Medienkompetenz ist damit auch als ein wesentlicher Konstruktionsprozess zu betrachten. „*Die selbständige Organisation der Mediennutzung im Tagesablauf unter Bezug auf die Lebenssituation, […] ist ein wichtiger Schritt in Richtung auf […] einen eigenverantwortlichen Umgang mit Medien.*“[146] Dies ist meines Erachtens ein Punkt, der im schulischen Kontext von Medienkompetenz häufig vernachlässigt wird.

Gerade weil ein wesentlicher Erwerb von Medienkompetenz im außerschulischen Bereich erfolgt, ist Medienkompetenz mehr als das, was organisiert, eventuell in Lehrgängen oder Kursen, vermittelt wird. Es gibt einen großen Bereich, wo in der Lebenswelt selbstverständlich Medienkompetenz erworben wird. Dies ist nicht nur im Hinblick auf Kommunikation gemeint, sondern umfasst verschiedene Punkte, wie die Dimensionen der Medienkompetenz deutlich machen.

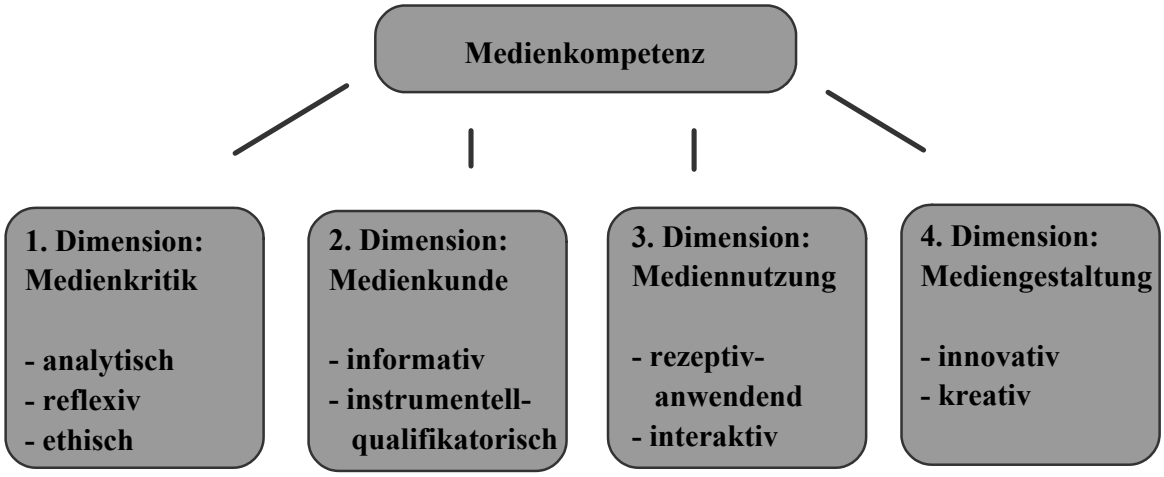
Noch prägnanter formuliert Baacke dieses folgendermaßen: „*Die neue Entwicklungsaufgabe Medienkompetenz im Informationszeitalter wird von Kindern und Jugendlichen zum größten Teil außerhalb von Erziehungseinrichtungen auf Grund spontaner Neugier und prinzipieller Unbefangenheit gegenüber Neuerungen und technischen Prozessen zu einem großen Teil selbstsozialisatorisch angeeignet.*“[147]

Im Hinblick auf die von Baacke entwickelten Dimensionen von Medienkompetenz stellt er noch einmal heraus, dass der Begriff der Medienkompetenz verkürzt dargestellt würde,

[141] Vgl. Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 31 ff.
[142] Baacke: Die Familie im Informationszeitalter – Medienkompetenz als Herausforderung (2001), S. 125.
[143] Vgl. ebd. S. 125 ff.
[144] Vgl. ebd. S. 131.
[145] Vgl. Spanhel: Medienerziehung (2006), S. 147.
[146] Ebd. S. 151.
[147] Baacke: Jugend und Internet (1997), S. 34.

wenn es hier nur um Qualifikation ginge. So werden durch das breite Angebot von Medien unterschiedliche Inhalte aus ihren Bindungen gelöst, neue Interaktionen möglich und auch Teile von Unterhaltung, Spaß etc. zugelassen.[148] Die Dimensionen sollen nicht nur Qualifikationen aufzeigen, die man erwerben soll, um kompetent zu sein. Vielmehr sollen sie ein breites Feld aufspannen, in dem Aspekte wie Interaktion, aber auch Unterhaltung und Spaß auftauchen.
Aus diesem Grund sollen im Folgenden die vier Dimensionen ausführlich als Grundlage und Vergleichsmöglichkeiten für weitere Konzepte dargestellt werden.

Dimensionen der Medienkompetenz nach Dieter Baacke:



Vgl. Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 34

An die erste Stelle setzt Baacke die ***Medienkritik,*** da er sie als die Grundlage für Reflexionsmöglichkeiten im Rahmen der pädagogischen Verantwortung sieht. Er unterscheidet dabei drei Subdimensionen: ***analytisch***, ***reflexiv*** und ***ethisch.*** Die analytische Subdimension bezieht sich auf Probleme bei gesellschaftlichen Prozessen, beispielsweise Produktionsbedingungen. Die reflexive Subdimension meint, das Wissen auf sein eigenes Handeln, beispielsweise das eigene Fernsehnutzungsverhalten, beziehen zu können. Den Rückbezug zu Fragen hinsichtlich sozialer Verantwortung formuliert die ethische Dimension.
Die zweite Dimension ist die ***Medienkunde***. Sie bezieht sich auf das Wissen zu Medien und Mediensystemen. Dabei unterscheidet Baacke die ***informative*** und die ***instrumentell-qualifikatorische*** Subdimension. Bei der informativen Unterdimension handelt es sich um Wissen rund um die Medien, deren Nutzung und Herstellung, aber z.B. auch die effektive Nutzung. Die instrumentell-qualifikatorische Unterdimension bezieht sich hingegen auf die Handhabung der Medien, also z.B. das Einarbeiten in eine neue Computersoftware oder die Bedienung eines Handys.
Die dritte Dimension ist die ***Mediennutzung***, welche sich ebenfalls in zwei Unterbereiche gliedert. „*Die **rezeptiv-anwendende** Unterdimension bezeichnet die Fähigkeit, das Gelesene, das Gehörte oder das Gesehene zu verarbeiten und in das Bildungs- und Bildrepertoire einzuarbeiten. Die zweite Unterdimension umfasst die **interaktive** Nutzung von Medien: Hier ist der Nutzer nicht nur Rezipient, sondern im Rahmen der Kommunikationssituation auch Anbieter von Medienbotschaften. Hierzu gehört die Fähigkeit, nach*

[148] Vgl. Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 34.

medienvermittelten Informationen zu fragen oder umgekehrt auf Anfragen antworten zu können, wie sie z.B. bei der Informationsrecherche mit Hilfe von Suchmaschinen, beim Telebanking, Teleshopping oder beim Online-Learning notwendig ist, aber auch beim Produzieren eines Videos in einer Jugendgruppe."[149]
Auch die letzte Dimension, die ***Mediengestaltung,*** lässt sich unterteilen. Dabei meint die ***innovative*** Mediengestaltung eine Weiterentwicklung innerhalb der bereits angelegten Logik, beispielsweise das Erstellen einer eigenen Website. Die ***kreative*** Mediengestaltung stellt hingegen das „*Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-hinaus-Gehen*" in den Vordergrund.[150] Dies könnte eine Veränderung einer bestehenden Medienbotschaft mit einem bestimmten Zweck sein.

Ingesamt lassen sich bei Baacke einige Punkte festhalten, die für die weitere Betrachtung im Hinblick auf Alltagsmedienkompetenz wichtig sind:
Medienkompetenz wird nicht eingeschränkt auf organisierte Erziehungsakte. Vielmehr ist sie als umfassendes und auch grundlegendes Qualifikationsfeld zu verstehen. Dabei gibt es einen großen Bereich, wo in der Lebenswelt selbstverständlich Medienkompetenz erworben wird.
Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass Medienkompetenz nicht nur auf Wissen und Informationen in organisierten Kontexten zu beziehen ist, sondern ebenso auf Unterhaltung.
Diese beiden Gesichtspunkte bilden damit wichtige Grundlagen für die Entwicklung des Begriffes der Alltagsmedienkompetenz. Leider bleibt jedoch bei Baacke kritisch anzumerken, dass eine so allgemein verstandene und eingeordnete Definition von Medienkompetenz, wie er sie vornimmt, eine gewisse empirische Leere birgt.[151] Baacke stellt dazu selbst heraus: *„Wie ‚Medienkompetenz' im einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe machen dies nicht aus.*"[152]
Damit liefert Baackes Konzept zwar entscheidende und wichtige Hinweise im Hinblick auf den Begriff der Alltagsmedienkompetenz, nur eignet sich das Konzept weniger zur weiteren Umsetzung und Auswertung des Schulprojektes. Daher soll nun ein weiteres Konzept betrachtet werden, welches auf dem Modell und somit auch auf Baackes Ideen aufbaut und dieses weiter ausdifferenziert.

Eine empirische Untersuchung, die die von Baacke entwickelten Dimensionen zur Medienkompetenz als theoretischen Bezugsrahmen verwendet und weiter differenziert, ist die „Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher" von **Treumann, Burkatzki, Strotmann und Wegener**.[153] Hier wird der von Baacke theoretisch formulierte Rahmen durch den Einsatz in der Praxis konkretisiert.

---

[149] Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 146.
[150] Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 34.
[151] Vgl. ebd. S. 8.
[152] Baacke: Medienkompetenz als Netzwerk (1996), S. 8.
[153] Die Untersuchung ist ein Teilbereich des von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes „Eine Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten 12-20jähriger und zur Entwicklung von Medienkompetenz im Jugendalter".

„Ein Ziel […] des Forschungsprojekts ist es, ein möglichst umfassendes Bild über das Medienhandeln Jugendlicher zu gewinnen, d.h. zu repräsentativen Aussagen über die Häufigkeitsverteilung quantitativ erfassbarer Merkmale im Kollektiv der 12- bis 20-Jährigen zu gelangen.“[154]
Diese Betrachtung bezieht sich wieder klar auf den außerschulischen Bereich. Als theoretischer Bezugsrahmen wird das Medienkompetenzmodell von Baacke verwendet, um das Medienhandeln Jugendlicher *„facettenreich zu operationalisieren und zum anderen inhaltlich in voneinander unterscheidbare Teilbereiche zu untergliedern.*“[155] Dazu wurde eine Befragung von Jugendlichen zu ihrem Medienhandeln anhand von standardisierten Fragebögen durchgeführt, wobei als Grundlage auf die von Baacke formulierten Dimensionen und deren Subdimensionen zurückgegriffen wurde.[156] Ausführlich wurden diese Dimensionen und Subdimensionen bereits im vorhergehenden Abschnitt erläutert. Für die Auswertung wurde für jede Subdimension des Bielefelder Kompetenzmodells *„zwischen den entsprechenden Variablen eine Korrelationsmatrix errechnet und mit Hilfe der Hauptkomponentenanalyse exploriert*“.[157] Dieses Vorgehen ermöglichte es, eine Reihe von Hauptkomponenten zu erhalten.[158]
Beispielweise ergab sich bei der Subdimension ***rezeptive Mediennutzung*** aufgrund der Daten folgendes Fünf-Komponenten-Modell:

- Hauptkomponente: *Kopieren und Duplizieren*
- Indikatorvariablen: *CD`s brennen, Musik hören/aufnehmen, Videos aufzeichnen*

- Hauptkomponente: *Nutzung informations- und unterhaltungsorienter Printmedien*
  Indikatorvariablen: *Sachbücher lesen in Std. pro Woche, Romane lesen in Std. pro Woche, Zeitung lesen in Min. am Tag, Zeitschriften lesen in Std. pro Woche*

- Hauptkomponente: *Nutzung audio-visueller Medien*
  Indikatorvariablen: *Fernseh-Nutzung in Std. am Tag, Video-Nutzung in Std. pro Woche, Kino-Besuche im Monat*

- Hauptkomponente: *Radio- und Musikkonsum*
  Indikatorvariablen: *Radio-Nutzung in Std. am Tag, Musik hören*

- Hauptkomponente: *Comic- und Walkman-Nutzung*
  Indikatorvariablen: *Comics lesen in Std. pro Woche, Walkman-Nutzung in Std. pro Woche*[159]

[154] Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 145.
[155] Ebd. S. 145.
[156] Vgl. ebd. S. 149 ff.
[157] Ebd. S. 151.
[158] Vgl. ebd. S. 151.
[159] Vgl. ebd. S. 153.

Wie Treumann u.a. hervorheben, liefert diese Hauptkomponentenanalyse im Hinblick auf die Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells eine „*interpretierbare faktorielle Binnenstruktur*“, mit der man Unterschiede im Bereich des Medienhandelns aufzeigen kann. Zudem wird dadurch eine mehrdimensionale Ordnungsstruktur innerhalb der Dimensionen möglich.[160]
Wie für die rezeptive Mediennutzung wurden auch für weitere Subdimensionen, z.B. die interaktive Mediennutzung, die informative Medienkunde und die kreative Mediengestaltung aufgrund der Daten aus der Umfrage Hauptkomponenten und Indikatorvariablen ermittelt, die eine neue und differenzierte Binnenstruktur ergeben. So kann man von einer Ausdifferenzierung der von Baacke entwickelten Dimensionen sprechen. Positiv ist dabei, dass durch die Indikatorvariablen und die Hauptkomponenten konkrete Anhaltspunkte zu den einzelnen Subdimensionen möglich sind, die zugleich auch empirisch belegt sind.
Ergänzend soll noch erwähnt werden, dass auch **Meister, Sander, Hagedorn** für ihre Untersuchungen auf das Bielefelder Medienkompetenzmodell zurückgriffen.[161] Nach der quantitativen Befragung auf Grundlage der vier Dimensionen der Medienkompetenz erfolgte eine qualitative Befragung der Jugendlichen. Im Weiteren wurde durch Fallstudien die Bedeutung von Orientierungs- und Deutungsrahmen von Jugendlichen im Hinblick auf Medienkritik betrachtet.[162] Allerdings liegt somit der Schwerpunkt auf der Dimension der Medienkritik. Die Untersuchung von Treumann u.a. hingegen nutzt alle vier Dimensionen gleichermaßen.
Bei beiden Untersuchungen stehen aber die Mediennutzung und das -handeln von Jugendlichen im Alltag im Vordergrund. Somit liegt der Fokus auf dem Medienkompetenzerwerb im außerschulischen Bereich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einordnung von Medienkompetenz nach Baacke mit dem Fokus auf den außerschulischen Bereich eine gute Grundlage für die Beschreibung der Alltagsmedienkompetenz bietet. Hier werden zwei Aspekte herausgearbeitet, die für die weitere Arbeit von Bedeutung sind:

- Medienkompetenz wird ganz selbstverständlich im Alltag erworben.
- Medienkompetenz ist nicht nur im Zusammenhang mit Wissen und Informationen zu sehen, sondern ein wesentliches Element der Mediennutzung in der Freizeit ist die Unterhaltung.

Die Schwierigkeit, die sich bei Baackes Konzept durch eine gewisse Leere oder Unklarheit ergibt, wird durch die Untersuchung und Ausdifferenzierung durch Treumann u.a gemildert und weiterentwickelt. Durch die Indikatorvariablen und die Hauptkomponenten, welche empirisch belegt sind, ergeben sich konkrete Anhaltspunkte zu den einzelnen Subdimensionen. So füllt sich beispielsweise die Dimension der interaktiven Mediennutzung mit den Punkten konsumorientierte Mediennutzung, Handy-Nutzung, spielorientierte Mediennutzung etc. und deren Indikatorvariablen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der außerschulischen Mediennutzung von Jugendlichen.

[160] Vgl. Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 165.
[161] Sie sind auch an dem bereits vorgestellten DFG-Projekt „Medienkompetenz im Jugendalter“ beteiligt.
[162] Vgl. Meister, Hagedorn, Sander: Medienkompetenz als theoretisches Konzept und Gegenstand empirischer Forschung (2005), S. 176 ff.

Im Folgenden soll auf das außerschulische Konzept von Medienkompetenz von **Groeben** eingegangen werden. Es gibt mehrere Gründe, warum Groeben in diesem Zusammenhang vorgestellt werden soll. Zum einen sagt Groeben selbst, dass er nicht völlig neue Dimensionen von Medienkompetenz entwickelt, sondern bereits vorhandene Konzepte (u.a. Baacke) berücksichtigt. Allerdings bedenkt er nicht nur technische und kognitive Gesichtspunkte, sondern auch motivational-emotionale und soziale, womit man von einer Weiterentwicklung von Baackes Überlegungen sprechen kann. Zudem begegnet Groeben dem bei Baacke angesprochenen Problem der Unklarheit und Leere, wenn der Begriff der Medienkompetenz zu umfassend gesehen wird, indem er zunächst eine Klärung und Eingrenzung vornimmt.
Groeben geht grundsätzlich von der Annahme aus, dass der Begriff der Medienkompetenz einen wichtigen Aspekt des gesellschaftlichen Wandels kennzeichnet, was seines Erachtens auch den Ausgangspunkt für die Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz bildet.[163] Daher sieht er Medien als wichtigen Aspekt in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.
Groeben beschreibt den Begriff der Medienkompetenz als problematisch, da er die Gefahr sieht, dass der Begriff zu umfassend und dadurch zu schwammig wird.[164] Um diesem zu begegnen und den Begriff nutzbar zu machen, grenzt er diesen ein. Dazu legt er für Medien zunächst einen bestimmten Begriff fest. „*Das heißt, unter Medien sollen vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden werden, ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen.*“[165]
Er bezeichnet dies als „*mittlere Reichweite des Medien-Begriffs.*“[166] Es geht ihm bei der Beschreibung und Einordnung des Begriffs der Medienkompetenz weder um die Benennung von konkreten Teilaspekten noch um eine Generalisierung.[167] In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Medienkompetenz von einem umfassenden Kompetenzkonstrukt abgegrenzt. Auch hier bestünde sonst die Gefahr, dass der Begriff zu weit gefasst würde und dadurch inhaltsleer bliebe. Gerade durch die schnelle Entwicklung im Medienbereich sei es aber schwierig, auf der einen Seite eine möglichst präzise Festlegung vorzunehmen, was mit Konzept gemeint ist, und auf der anderen Seite so viel Freiraum zu lassen, dass Veränderungen berücksichtigt werden können.[168] Damit wird das bereits bei Baacke angesprochene Problem einer gewissen Leere deutlich, wenn der Begriff zu umfassend betrachtet wird. Groeben spricht hier die Problematik an und versucht durch eine Eingrenzung, diesem vorzubeugen. Er probiert für seine Definition einen Mittelweg zwischen einer gewissen Offenheit und einer gewissen Konkretisierung zu finden.
Auf dieser Grundlage baut Groeben sieben Dimensionen von Medienkompetenz auf. Bei der Entwicklung sollen bisher entwickelte Strukturen zu Medienkompetenz berücksichtigt und eingebunden werden. Ergänzend sollen psychologische Teilfertigkeiten und Teilfähigkeiten einfließen.[169]

[163] Vgl. Groeben: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz (2002), S. 11.
[164] Vgl. ebd. S. 12.
[165] Groeben: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte (2002), S. 160.
[166] Ebd. S. 160.
[167] Vgl. ebd. S. 160.
[168] Vgl. ebd. S. 161 ff.
[169] Vgl. ebd. S. 162 ff.

1. *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*
2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster*
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit*
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit*
5. *Selektion/Kombination von Mediennutzung*
6. *(Produktive) Partizipationsmuster*
7. *Anschlusskommunikation*[170]

Dabei sieht Groeben als eine zentrale Grundlage die ***medienbezogene Genussfähigkeit.*** „*Innerhalb des Prozesses der Mediennutzung ist sicherlich motivational der entscheidende Faktor für die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Medienrezeption die damit verbundene Möglichkeit genussvollen Erlebens. Dennoch ist die medienbezogene Genussfähigkeit als Teilkompetenz einer Medienkompetenz bisher eindeutig unzureichend begründet und konzeptuell aufgearbeitet worden.*“[171] Dies ist sicherlich damit zu begründen, dass der Schwerpunkt aus medienpädagogischer Perspektive eher auf der Medienkritik lag.[172] Damit stellt Groeben einen wichtigen Faktor der Mediennutzung in der Freizeit heraus, die Unterhaltung.
Als Grundlage für eine medienspezifische Verarbeitung sieht er gemeinsam das ***Medienwissen*** und das ***Medialitätsbewusstsein***, wobei das Medialitätsbewusstsein die Fähigkeit des Mediennutzers meint, zwischen Realität und Konstruktion in den Medien unterscheiden zu können. Allerdings muss dieses Bewusstsein bei neuen Medien neu festgelegt und erlernt werden.[173] In diesem Zusammenhang ist der Aspekt der ***medienspezifische Rezeptionsmuster*** zu sehen, da neue Kommunikationsformen, beispielsweise mailen oder chatten, sowohl technische Fähigkeiten als auch neue spezifische Fertigkeiten der Aneignung benötigen. Somit gehören dazu die Fähigkeiten, neue Medien entsprechend zu bedienen und entsprechende Verarbeitungsstrategien zu entwickeln.[174]
Die Dimension der ***Selektion/Kombination von Mediennutzung*** begründet sich durch den Begriff der Mediengesellschaft. Dieser Begriff bezieht sich nicht nur auf den raschen Wandel der Medien, sondern vor allem bezeichnet er die damit verbundene Entwicklung der Medien zu einer wichtigen Sozialisationsinstanz. „*Damit gehört zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit des Individuums auch und gerade die Kompetenz, aus der Vielzahl der vorhandenen Medienangebote das für eine bestimmte Bedürfnislage, Zielsetzung, Problemstellung etc. adäquate Angebot auszuwählen.*“[175]
Ein wichtiger Gesichtspunkt, der hier noch einmal besonders hervorgehoben werden soll, ist die Dimension der ***Anschlusskommunikation.*** „*Unter Anschlusskommunikation sind* […] *solche Kommunikationen gemeint, die außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen.*“[176] Diese Kommunikation findet neben dem Elternhaus auch in Peergroups und der Schule statt. Sie ermöglicht erst das Durchschauen von „Wirklichkeit“ und „Medienwirklichkeit“. Medieninhalte werden

[170] Vgl. dazu auch Groeben: Medienkompetenz (2004), S. 34 ff.
[171] Groeben: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte (2002), S. 170.
[172] Vgl. ebd. S. 170 ff.
[173] Vgl. ebd. S. 166 ff.
[174] Vgl. ebd. S. 168 ff.
[175] Ebd. S. 177.
[176] Ebd. S. 178.

gemeinsam kommuniziert und dabei selektiert, bewertet und verarbeitet. Über diesen Prozess können dann Kritikfähigkeit und Genussfähigkeit entwickelt werden.[177]

Groeben stellt eine (medien-)psychologische Betrachtung von Medienkompetenz vor, welche nicht nur technische und kognitive Aspekte berücksichtigt, sondern ebenso motivational-emotionale und soziale.[178] Er zeigt mit diesem Konzept ein breites Feld auf, welches sich in der alltäglichen Mediennutzung, also auch der außerschulischen, wiederfinden lässt. In diesem Zusammenhang entwickelt er nicht völlig neue Dimensionen, sondern bezieht sich auf vorhandene Konzepte und stellt den Prozess in Verbindung mit qualitativen Teilkomponenten in den Vordergrund. So lässt sich beispielsweise Groebens erste Dimension Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein mit der Medienkunde, wie Baacke sie formuliert, in Beziehung setzen. Dabei kritisiert Groeben, dass seines Erachtens der Begriff der Medienkunde den erziehungstheoretischen Einfluss deutlich macht.[179] So lassen sich weitere Verbindungen zu Baacke aufzeigen, denen hier nicht weiter nachgegangen werden soll. Vielmehr erscheint es an dieser Stelle wichtig, herauszustellen, wie sich Groebens Dimensionen im Vergleich zu Baacke absetzen. Durch Baackes Ansatz wurden bereits wesentliche Aspekte aufgezeigt, die für die Entwicklung des Begriffes der Alltagsmedienkompetenz wichtig erscheinen.
Bei Groeben soll nun herausgestellt werden, welche Punkte sich von Baacke absetzen und die Freizeitnutzung betreffen.
Besonders ist die ***medienbezogene Genussfähigkeit***, welche als eigenständige Dimension festgelegt wird. Dies ist ein wesentlicher Faktor in der alltäglichen Mediennutzung. Auch Huber verweist auf die Unterhaltung als einen wesentlichen Aspekt der Mediennutzung im Alltag.[180] Baacke führt zwar an, dass zur Medienkompetenz ebenso die Unterhaltung gehört, verankert dies jedoch nicht explizit in seinen Dimensionen. Bei Treumann u.a. wird dieses nicht ausdrücklich aufgeführt, es lässt sich allerdings in den Indikatorvariablen Chatten, Computerspiele, Netzspiele, Netzwerkpartys, Kinobesuch, etc. vermuten. Diese Dimension setzt sich von einer schulischen Betrachtung von Medienkompetenz ab. Die Schule wird über die medienbezogene Genussfähigkeit nicht im positiven Sinne, sondern eher im Hinblick auf eine Gefährdung nachdenken: Zu viel fernsehen, Computerspiele oder chatten. Zudem wird im Unterricht der Computer vorrangig als Arbeitsmittel betrachtet. Da Groeben die medienbezogene Genussfähigkeit als eigene Dimension aufführt, wird ihre Gewichtung aber deutlich.

Auch die ***Anschlusskommunikation*** wird bei Groeben als eigene Dimension aufgeführt. Wie das Kapitel eins gezeigt hat, bieten Medien und deren Nutzung häufig Kommunikationsanlässe. Damit sind sie ein wesentlicher Teil der Alltagsnutzung. Die Anschlusskommunikation wird häufig als grundsätzlicher Teil von mediendidaktischem Vorgehen angesehen und somit nicht extra aufgeführt. Durch die medienbezogene Genussfähigkeit und die Anschlusskommunikation werden jedoch zwei Aspekte dargestellt, die meines

[177] Vgl. Groeben: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte (2002), S. 178 f.
[178] Vgl. Groeben: Medienkompetenz (2004), S. 32.
[179] Vgl. Groeben: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte (2002), S. 168.
[180] Vgl. Huber: Den Motiven auf der Spur. Chancen und Grenzen von qualitativen Studien zur Mediennutzung (2006), S. 13 ff.

Erachtens wichtige Gesichtspunkte der Freizeitnutzung darstellen, aber bisher wenig Eingang in die Schule gefunden haben. Gerade beim Computer bzw. beim Internet unterscheidet sich die Nutzung von Erwachsenen und Kindern. Für die Erwachsenen stellen beide häufig ein Arbeitsmittel dar, während von den Kindern die Nutzung als Unterhaltung und Freizeitvergnügen gesehen wird.[181] Damit ergeben sich unterschiedliche Perspektiven und auch Zugänge. Vermutlich ist dies ein Grund, warum der Unterhaltungsaspekt der Medien bisher wenig Einzug in Schule und Unterricht gehalten hat.

Bei Groeben reduziert sich Medienkompetenz im Alltag nicht auf technische Fähigkeiten, sondern wird viel umfassender gesehen. Medienkompetenz sollte nicht verengt betrachtet werden, da Lebensphänomene und Wirklichkeitsbereiche dazugehören.[182] Unter Medienkompetenz sollte im Rahmen der Medienerziehung mehr als technische Nutzung und Angebote gesehen werden. Sie bedeutet auch Teilhabe an der Kultur.[183]
Medienkompetenz beinhaltet somit ebenfalls Aspekte von Orientierung und Identitätsentwicklung. Spanhel beschreibt Medienkompetenz als System aus „*Wahrnehmungs-, Rezeptions-, Gefühls-, Wertungs- und Handlungsmustern, die sich durch tausendfache Wiederholung in den Jahren der frühen Kindheit in spezifischer Form stabilisieren […].*“[184]
Damit wird ein weiterer wesentlicher Punkt deutlich, auf den bisher nur kurz eingegangen wurde. Medien dienen neben der Gestaltung des Alltags auch zur sozialen Orientierung und Entwicklung der Persönlichkeit. Im Rahmen von Medienerziehung steht die Rezeption im Vordergrund. Dabei zeigt sich, dass Medienkompetenz über eine direkte Vermittlung hinausgeht. Aspekte wie die persönliche Entwicklung, Verantwortung und eine kritische Haltung gegenüber Medien spielen mit hinein, wobei die Familie und z.B. die Peergroups eine wichtige Rolle spielen.
Dabei wird aber auch deutlich, dass Kinder Medien völlig unterschiedlich nutzen und damit spezifische Nutzungsmuster entwickelt werden. Allerdings soll diesem Gesichtspunkt hier nicht vertiefend nachgegangen werden, da Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung nicht im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Dieser Aspekt zeigt aber auf, wie breit der Begriff der Medienkompetenz eigentlich gefasst werden muss. Ziel dieses Kapitels soll es sein, einen veränderten und vor allem weitgefassten Begriff für Medienkompetenz im schulischen Kontext zu definieren.

Für den Begriff der Alltagsmedienkompetenz sollte berücksichtigt werden:

- Medienkompetenz wird auch selbstverständlich im Alltag erworben und bezieht sich somit nicht nur auf organisierte Prozesse.
- Ein wesentliches Motiv der Mediennutzung im Alltag sind Unterhaltung und Spaß.
- Medienkompetenz darf sich nicht auf technische Fähigkeiten beschränken, sondern sollte auch spezifische Nutzungsmuster berücksichtigen.

[181] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 174 f. und vgl. Wegener: Das Internet als pädagogische Herausforderung (2004).
[182] Vgl. Lehmann: Medienkompetenz und Verantwortung (2006), S. 7.
[183] Vgl. Spanhel: Medienerziehung (2006), S. 185.
[184] Spanhel: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? (2002), S. 3 f.

Mit dieser Betrachtung wurde nun ein erster Schritt aus der außerschulischen Perspektive heraus gemacht, um sich der Verknüpfung und Integration von außerschulischen Medienerfahrungen mit Schule anzunähern. Dabei wurden zunächst wesentliche Punkte der Mediennutzung in der Freizeit herausgestellt. Diese Herangehensweise ist wichtig, um eine neue und andere Perspektive auf Medienkompetenzerwerb in der Schule zu erhalten.

Im Folgenden soll nun näher betrachtet werden, ob es Konzepte gibt, die bereits über die Verknüpfung von außerschulischer und schulischer Medienkompetenz nachgedacht haben. Dabei geht es nicht um konkrete Modelle für Medienkompetenzerwerb, welche für die Schule formuliert wurden. Vielmehr geht es um den Gedanken, ob und gegebenenfalls wie die außerschulischen Erfahrungen in einem schulischen Kontext berücksichtigt werden könnten.

Medienkompetenz im Alltag und in der Schule

Dichanz ist dem Gedanken von außerschulischen Medienerfahrungen und Medienkompetenzerwerb in der Schule nachgegangen.

„*Medien begleiten Kinder und Jugendliche vom Wachwerden bis zum Einschlafen. Mit Ausnahme der individuell und altersbezogen gestalteten Nachmittage gibt es keine Zeiten, in denen sie keinen Kontakt zu Medien haben.*“[185]

„*Medien sind feste Bestandteile des Tagesablaufes und nehmen darin ritualisierte Plätze und Funktionen ein.*“[186]

Beide Aussagen sind nicht neu, sie wurden vorangehend im Zusammenhang mit der Betrachtung zur Lebenswelt und Medien von Kindern herausgestellt. Angesichts der beschriebenen Medienentwicklung ist es nicht verwunderlich, dass die Frage nach einer Medienerziehung immer lauter wird. Dichanz mahnt allerdings an, dass die Aufgaben und Zielvorstellungen jedoch so umfassend formuliert werden, dass sich die Schulen mit deren Erfüllung überfordert fühlen.[187] In diesem Zusammenhang haben sich zwei Entwicklungen herausgebildet, die als Missverständnisse zu interpretieren sind. Das erste Missverständnis ist, dass Medienerziehung und Medienkompetenzentwicklung als neue Aufgabe definiert werden. Das zweite Missverständnis besteht darin, dass die Schule versucht, medienpädagogisch zu arbeiten ohne Rückbezug auf erzieherische Arbeit.[188]

Für den Begriff der Alltagsmedienkompetenz und für die konkrete Umsetzung dieses Gedankens in einem Schulprojekt sind daher folgende Aspekte wichtig:

- Die Forderungen, die an die Schule im Hinblick auf Medienerziehung/Medienkompetenzentwicklung gestellt werden, sind häufig zu allgemein formuliert. Ziel sollte es daher für die Umsetzung des Projektes und für diese Arbeit sein, möglichst konkrete Unterrichtsbeispiele vorzustellen und daraus Handlungsvorschläge zu entwickeln.

[185] Dichanz: Medienkompetenz im Alltag – Medienkompetenz in der Schule (2000), S. 107.
[186] Ebd. S. 107.
[187] Vgl. ebd. S. 113.
[188] Vgl. ebd. S. 114.

- Die Integration von Medienerziehung/Medienkompetenzentwicklung in ein gesamtes Unterrichtskonzept ist zu gewährleisten. Dafür soll eine Verknüpfung mit den Fachdidaktiken angestrebt werden, sodass inhaltlich mit den Schülern gearbeitet wird und ganz nebenbei auch Medienerziehung/Medienkompetenzentwicklung stattfindet.[189]

Als weiteren wichtigen Aspekt weist Dichanz darauf hin, dass die Medienerfahrungen, welche die Schüler in ihrer Freizeit erwerben, bisher noch zu wenig oder gar nicht in der Schule berücksichtigt werden. „*Umfangreicher und habituell wirksamer als bisher von der Medienpädagogik oft wahrgenommen und berücksichtigt sind Medien längst vor dem Einsetzen jeglicher medienerzieherischer Bemühungen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen.*“[190]
Außerhalb der Schule erwerben die Kinder ihre individuellen Medienerfahrungen, die ganz natürlicher Teil ihrer Lebenswelt sind. Dies wurde bisher noch zu wenig in der schulischen Frage von Medienkompetenz berücksichtigt oder gar offensiv für den Unterricht genutzt. Aus diesen Überlegungen heraus formuliert Dichanz eine Forderung: „*Schulen sollten viel mehr als bisher den Medienalltag ihrer Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis und als Ausgangspunkt medienpädagogischer Aktivitäten ernst nehmen*.“[191]
Seines Erachtens wird zu oft übersehen, wie viele Kinder eigentlich schon mit einer Fülle an unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Schule kommen.[192] Bei dieser Feststellung bezieht er auch die Grundschule mit ein. Dies bedeutet, dass unter Umständen die informationstechnische Grundbildung, die zumeist in der Sekundarstufe I erfolgt, häufig überflüssig ist. Vermutlich ist es mittlerweile sogar so, dass einige Kinder bereits in der Grundschule dieses Basiswissen zur Computernutzung mitbringen. Ein lehrerzentrierter Einführungskurs wäre auch hier überflüssig.

Auf diesen wichtigen Aspekt verweist **Moser** ebenso: „*Kinder verfügen zu Hause bereits über eine ausgedehnte Medienausstattung (siehe z.B. JIM 2005). Entsprechend haben sie dazu auch eine Fülle von Medienerfahrungen vorzuweisen, welche von der Institution Schule häufig unterschätzt wird.*“[193] An einigen Beispielen zeigt der Autor, wie bereits vorhandene Kompetenzen zu unterschiedlichen Medien, z.B. zur Digitalkamera, im Unterricht genutzt werden können. Die meisten Kinder benötigen eigentlich keine direkten Einführungen mehr für neue Programme oder Werkzeuge. Kinder eignen sich in ihrer Freizeit, ebenso wie Erwachsene, vielfältige neue Techniken am Computer durch Ausprobieren an. Wie sich im Kapitel zur Lebenswelt von Kindern gezeigt hat, können sie verschiedene Funktionen des Handys nutzen, Digitalfotos erstellen und bearbeiten, usw. Für den Erwerb dieser Kompetenzen war kein Einführungskurs notwendig, sondern die Unterstützung von Freunden, Geschwistern oder Eltern. Dieses lässt sich gut für die Schule nutzen. So kann das Wissen anderer Kinder zur Unterstützung aktiviert werden.

[189] Konkret hat diesen Ansatz Spanhel in einem Schulprojekt umgesetzt. Hier wurde ein neues Gesamtkonzept für eine Schule entwickelt, in dem die Medienerziehung als Baustein und in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern integriert ist. Dieses Projekt wird in Kapitel 2 vorgestellt.
[190] Dichanz: Medienkompetenz im Alltag – Medienkompetenz in der Schule (2000), S. 115.
[191] Ebd. S. 116.
[192] Vgl. ebd. S. 117.
[193] Moser: ICT als Teil der schulischen Lernkultur – Wie Medien den Grundschulunterricht verändern (können) (2007), S. 141.

Spanhel wies bereits 1999 im Rahmen eines Modellversuches[194] darauf hin, dass sich die Schule an den Medienerfahrungen der Schüler orientieren und diese für den Unterricht nutzen sollte. In seinem aktuellen Artikel geht Spanhel noch weiter, indem er Lehrkräften eine „*erkennbare Ignoranz gegenüber der alltäglichen Medienwelt der Kinder und Jugendlichen und ihrer Bedeutung für informelle Lern- und Bildungsprozesse*“[195] vorwirft. Als wesentliches Problem sieht er die Missachtung des Medienalltags der Kinder im schulischen Kontext.
„*Strukturelle Defizite der schulischen Medienpädagogik sind der andere Hemmschuh der Entwicklung. Sie haben zu einer ‚stromlinienförmigen Eingliederung medienpädagogischer Aktivitäten in die vorhandenen Schulstrukturen' geführt* […]. *Schuld daran sind* […] [u.a.] *die Missachtung des Medienalltags der Kinder und Jugendlichen, der zunehmend durch eine unterhaltungs-, erlebnis-, spiel-, und kommunikationsorientierte Nutzung konvergenter Medienensembles gekennzeichnet ist* […]. *Die dabei erworbenen Medienkompetenzen werden für den Unterricht nicht fruchtbar gemacht, weil die schulische Medienarbeit sehr stark kognitiv und theoretisch ausgerichtet und in lehrerzentrierte Unterrichtskonzepte eingebunden ist.*“[196]

Damit ist ein weiterer wesentlicher Baustein für den Begriff der Alltagsmedienkompetenz bestimmt: Die Schule sollte die Medienerfahrungen und -kenntnisse ihrer Schüler ernst nehmen und gewinnbringend für den Unterricht nutzen. Ein konkretes Beispiel ist hier sicher die von Dichanz angesprochene informationstechnische Grundbildung. Es lassen sich aber auch viele weitere Beispiele finden, z.B. der Einsatz von Digitalkameras oder das Erstellen einer eignen Website, etc. Hier ergibt sich ein Bereich, in dem gut die außerschulischen Kenntnisse eingebracht werden können.
Der Blick auf die Mediennutzung von Kindern zeigt einen selbstbestimmten Umgang. Dieser Hinweis zeigt sich beispielsweise in den Nutzungsmustern der Super RTL-Studie. So nutzen z.B. sowohl die „Gamer“ als auch die „Intellektuellen“ selbstverständlich neue Medien. Die einen tun dies zur Unterhaltung und zum Spielen, die anderen zur Informationssuche. Damit wird die Frage nach der Grundvorstellung der Pädagogik laut. Die Rolle der Erwachsenen ändert sich hier.
Dieser Gedanke lässt sich ebenso in der Schule wiederfinden. So kann sich auch die Rolle des Lehrers ändern. Bei der Berücksichtigung von Medienerfahrungen aus dem Alltag besteht die Chance, den Unterricht und damit das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern zu ändern. Nimmt man die Schüler als Experten ernst, kann der Lehrer eine beratende Funktion einnehmen. Dabei kann das Expertenwissen der Schüler für das schulische Lernen genutzt werden. Somit wird die Medienkompetenz, die abseits der Schule erworben wird, gefördert. Dieser Aspekt wird noch differenzierter im zweiten Kapitel *Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht* und im Hinblick auf die Umsetzung im Projekt im fünften Kapitel *Veränderter Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz* dargestellt.

[194] Vgl. Spanhel: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule (1999), S. 14 und S. 23.
[195] Spanhel: Medienpädagogik und Schule – eine Zwischenbilanz (2007), S. 121.
[196] Ebd. S. 122.

Die Schule sollte die umfangreichen und habituell wirksamen Medienerfahrungen des Alltags ernst nehmen und im Unterricht integrieren. In diesem Zusammenhang wird von Dichanz und von Moser auf konkrete Beispiele verwiesen, wo die Medienkompetenz der Schule eigentlich problemlos integriert werden könnte.
Gleichzeitig wird deutlich, dass Medienkompetenzförderung nicht losgelöst quasi als neue zusätzliche Aufgabe verstanden werden darf, wenn gleichzeitig die Anforderungen für Schule nicht zu umfassend und schwammig sein sollen.

Über diese Perspektiven sind neue Bausteine für die Entwicklung des Begriffs der Alltagsmedienkompetenz und für die Entwicklung eines Schulprojektes deutlich geworden:

- An erster Stelle steht bei diesen Überlegungen sicherlich die Akzeptanz der mediengeprägten Lebenswelt der Kinder.
- Medienerfahrungen der Schüler, die sie in der Freizeit erwerben, sollen im schulischen Kontext berücksichtigt werden.
- Um ein schulisches Konzept zu entwickeln, welches auch sinnvoll genutzt werden kann, ist es wichtig, dass die Medienkompetenzförderung nicht losgelöst als zusätzliche Aufgabe verstanden wird, sondern sich in ein Gesamtkonzept einfügt bzw. konkrete Verbindungen mit einzelnen Unterrichtsfächern erfolgen.
- Hinweise für Schulen und Handlungsvorschläge dürfen nicht zu allgemein formuliert werden, damit sie auch umsetzbar sind.
- Der Blick darf sich nicht nur auf den Computer und das Internet beschränken, im Rückblick auf die außerschulische Perspektive wird deutlich, dass dazu alle Medienerfahrungen gehören.
- Durch den selbstbestimmten Umgang mit Medien ändert sich auch das Rollenverständnis, was sich dazu auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirkt.

Eine andere Überlegung zur Verbindung von außerschulischen Medienerfahrungen und einem schulischen Konzept zeigt **Aufenanger.** Er weist dem Elternhaus bei der Vermittlung von Medienkompetenz eine zentrale Rolle zu. Der Schule fällt seines Erachtens die wichtige Rolle zu, auf dem Wissen aufzubauen, das in der Familie angelegt wurde. Leider führt Aufenanger dies nicht genauer aus.[197] Aber auch hier könnte die Berücksichtigung von außerschulischen Erfahrungen in der Schule gemeint sein.

Die Einbindung der Eltern und die Berücksichtigung von außerschulischer Mediennutzung spielen ebenfalls in der aktuellen Broschüre „Computereinsatz in der Grundschule“[198] eine wichtige Rolle. Hier wird betont, dass Kinder außerhalb der Schule ihre ersten Erfahrungen mit Medien machen und es sich daher anbietet, die Eltern zu informieren und zu integrieren. Wie bei Spanhel und Moser wird auch in dieser Broschüre dazu geraten, Expertenkinder oder Computerpaten zur Unterstützung zu nutzen, was sich besonders gut im jahrgangsübergreifenden Unterricht umsetzen lässt. Im Weiteren enthält die Broschüre viele praktische Unterrichtsvorschläge, die immer Platz bieten, eigene Vorkenntnisse der Kinder einzubeziehen. Dabei werden aktuelle Ideen und Themen wie Weblogs, Wikis, E-mail etc. mit konkreten Bezügen zu einzelnen Unterrichtsfächern wie

[197] Vgl. Aufenanger: Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem (2001) S. 121.
[198] Von RTL Disney Fernsehen GmbH und Co. KG.

Deutsch, Englisch oder Sachunterricht verbunden. Zusätzlich werden aber auch Themen zur fächerübergreifenden Bearbeitung angeboten.

Ein weiteres Beispiel ist die Broschüre von klicksafe.de „Mehr Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz".[199] Auch hier werden Unterrichtsvorschläge gemacht, die sich an der Freizeitnutzung orientieren, z.B. E-Cards versenden. Wenn man auf die Website von Lehrer-Online[200] unter der Rubrik Medienkompetenz nachsieht, findet man Unterrichtsvorschläge mit Nähe zur Alltagsnutzung, beispielsweise Podcasting oder das Handy als Thema im Unterricht.[201] Hierbei wird das Handy als ein Gerät der Alltagsnutzung, welches für Kinder und Jugendliche positiv belegt ist, im Unterricht eingebunden. In diesem Bereich besitzen die Kinder viele unterschiedliche Kompetenzen, die sie somit einbringen können.

Es scheint so, als wenn sich aktuell im Hinblick auf Schule und Unterricht auch punktuell eine Akzeptanz für die Medienerfahrungen aus dem Alltag zeigt.
Der außerschulische Bereich entwirft dabei Ideen und Unterrichtsvorschläge für die Schule. Vielleicht gelingt es aber gerade über diese Verbindung vom außerschulischen Blick in die Schule, auf die aktuellen Themen der Schüler aus der Alltagsnutzung aufmerksam zu machen und Vorschläge für den Unterricht anzubieten.

Ein schulisches Konzept zu Medienkompetenz
Schulische Konzepte und Überlegungen zur Medienkompetenzförderung gibt es viele. Diese alle darzustellen wäre an dieser Stelle zu umfangreich. Daher soll sich hier auf die Überlegungen von **Tulodziecki** beschränkt werden, da er als einer der Ersten Aufgabenfelder für die Medienpädagogik in der Schule fixiert und einen Rahmen für die Koordinierung von medienpädagogischen Unterrichtseinheiten zusammengestellt hat.[202] Zudem dienen einigen diese schulischen Konzepte als Grundlage.
Grundsätzlich erwähnt Tulodziecki zwar auch, dass Medien in unterschiedlichen Bereichen eine wichtige Rolle spielen und benennt Schule und Gesellschaft, Beruf und Freizeit, Wissenschaft und Kultur, Wirtschaft und Politik. Er legt seinen Schwerpunkt jedoch klar auf Unterricht und Schule.[203] So formuliert er konkrete Anregungen und Beispiele für die Schule, wobei die außerschulischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen nicht explizit berücksichtigt werden. Unter Bezugnahme auf gegenwärtige und zukünftige Probleme nennt er für die Medienpädagogik folgendes Ziel: „*Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien beeinflussten Welt ermöglichen.*"[204] Dieses Ziel ist nicht neu, es ist so allgemein formuliert, dass sich nicht nur die Schule, sondern auch der außerschulische Bereich einschließen lässt.

[199] Dieses Material wurde für Lehrer auf einer Bildungsmesse verteilt. Vgl. klicksafe.de c/o Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Mehr Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz (2006).
[200] Vgl. http://www.lehrer-online.de Zugriff 06.04.2006.
[201] Vgl. http://www.lehrer-online.de/dyn/15.htm Zugriff 06.04.2007.
[202] Vgl. http://www.mediaculture-online.de/Gerhard_Tulodziecki.376.0.html Zugriff 09.05.2005.
[203] Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 7.
[204] Ebd. S. 237.

Tulodziecki zeigt zwei Handlungsfelder auf: eigene Nutzung und eigene Gestaltung. Voraussetzung dafür sollten Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit sein.
Auf der Grundlage dieser Handlungs- und Inhaltsfelder legt Tulodziecki fünf Aufgabenfelder für Erziehung und Bildung fest:

- *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten*
- *Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen*
- *Verstehen und Bewerten von Medienbeiträgen*
- *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen*
- *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung*[205]

Obwohl er es nicht explizit erwähnt, lassen sich zu allen Feldern Verbindungen zum außerschulischen Bereich herstellen. Beispielweise wird bei „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ auf den Musikmarkt hingewiesen.[206] Musik bzw. Musik hören ist ein wesentlicher Teil der kindlichen Lebenswelt mit Medien. Hier würde es sich anbieten, auf die Kenntnisse und Erfahrungen der Schüler aus ihrer Freizeit zurückzugreifen und diese einzubinden. Auch „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ ließe sich auf den außerschulischen Bereich beziehen, da Kinder in ihrer Freizeit ganz bewusst Medien für unterschiedliche Tätigkeiten oder Zwecke auswählen. Die Kinder sind hier Experten, was sich auch im Unterricht integrieren lässt. Gerade der Bereich der Gestaltung und Verbreitung von eigenen Medienbeiträgen lässt viele Möglichkeiten, um eigene Ideen und Kenntnisse im Bereich von Website-Gestaltung, Videoproduktion, etc. einzubringen.
Ebenso lässt sich das „Verstehen und Bewerten von Medienbeiträgen“ sehr gut mit dem Vorwissen und den eigenen Erfahrungen der Schüler verknüpfen. So ließe sich die Entwicklung und Nutzung von Internetlexika näher betrachten, wodurch über die Richtigkeit der Angaben oder Manipulationen gesprochen werden kann.
An dieser Stelle soll keine vollständige Auflistung der möglichen Einbindung von außerschulischem Medienwissen zu den aufgezeigten Aufgabenfeldern erfolgen. Vielmehr soll dadurch deutlich werden, dass es möglich ist, den außerschulischen Bereich einzubinden.

Zwischenfazit

Um sich dem Begriff der Alltagsmedienkompetenz zu nähern, scheint Baackes außerschulische Betrachtung eine gute Ausgangsposition zu bilden. Er sieht Medienkompetenz in einem umfassenden Zusammenhang als besondere Form von Kommunikations- und Handlungskompetenz. Medienkompetenz geht über organisierte Erziehungsakte hinaus und bezieht sich nicht nur auf Wissen und Information, sondern beinhaltet auch Unterhaltung. Groeben weist ebenfalls mit der Dimension der medienbezogenen Genussfähigkeit auf Unterhaltung als einen wesentlichen Bereich hin und hebt ihre Relevanz im Rahmen der außerschulischen Mediennutzung hervor. Damit werden wichtige Gesichtspunkte der außerschulischen Mediennutzung angesprochen, die bisher noch zu wenig im schulischen Kontext berücksichtigt werden.
Medienkompetenz ist nicht nur auf technische Fähigkeiten beschränkt zu sehen, sondern hier spielt auch der Bereich der Orientierung und der Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle, die meines Erachtens gerade bei der Medienkompetenzförderung in den

[205] http://www.mediaculture-online.de/Gerhard_Tulodziecki.376.0.html Zugriff 09.05.2005.
[206] Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 242.

Hintergrund gedrängt wird. Dabei werden gerade über diesen Gesichtspunkt die spezifischen Handlungsmuster der Kinder deutlich.

Durch diesen außerschulischen Blickwinkel auf Medienkompetenz wurde es möglich, wichtige Aspekte aufzuzeigen, die bisher kaum im schulischen Kontext berücksichtigt wurden. Bei Baackes Definition besteht gerade durch den weitgefassten Begriff das Problem, dass sie inhaltsleer bleibt. Damit erweisen sich diese Dimensionen nicht als besonders geeignet, ein Projekt auszuwerten. Auch Groebens Einschränkung des Begriffs scheint für die praktische Umsetzung in der Schule ungeeignet, da diese Dimensionen gleichfalls zu offen formuliert werden. Treumann u.a. hingegen greifen auf Baacke als Grundlage zurück und differenzieren aufgrund von empirischem Material die Dimensionen weiter aus. Dadurch ergibt sich zu Baackes Dimensionen eine Binnendifferenzierung, die konkrete Ansatzpunkte ermöglicht und gleichzeitig empirisch belegt ist. So wird zu Baackes Konzept eine praxiserprobte Differenzierung angeboten, die eine gute Möglichkeit bietet, Teile eines Projektes auswerten zu können. Leider fehlt hier die direkte Berücksichtigung von Unterhaltung und Spaß, wie Groeben dies explizit herausstellt, jedoch wird dieser Aspekt z.B. bei der spielorientierten Mediennutzung (EDV) indirekt berücksichtigt. Im Vergleich zu Groeben und Baacke sind die Dimensionen stärker ausdifferenziert und damit konkreter auf ein Projekt zu beziehen. Daher soll in einigen Auswertungsbereichen dieser Arbeit die Binnenstruktur von Treumann u.a. zu den einzelnen Subdimensionen für die Auswertungen verwendet werden.
Dieser Einstieg über eine außerschulische Betrachtung macht wesentliche Punkte der Freizeitnutzung deutlich. Dieser Zugang soll einen veränderten Blick auf eine schulische Betrachtung von Medienkompetenz ermöglichen.
Im Hinblick auf Schule sollte über die Akzeptanz und Integration von Medienerfahrungen, die die Schüler bereits besitzen, dringend nachgedacht werden.
An erster Stelle steht dabei sicherlich die Akzeptanz der mediengeprägten Lebenswelt der Kinder. Weiter soll die Medienkompetenzförderung nicht losgelöst als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sondern sich in ein Gesamtkonzept einfügen, bzw. konkrete Verbindungen zu einzelnen Unterrichtsfächern herstellen.
Gerade die aktuellen Broschüren und Internetforen belegen, dass nun stärker aktuelle Themen aus der Lebenswelt wie Podcasting, Handys, Weblogs, E-mail etc. Eingang in den Unterricht finden. Gerade dadurch wird Raum geboten, in den die Schüler ihre Kenntnisse und Erfahrungen einbringen können.
Der Blick auf ein klassisches schulisches Konzept von Tulodziecki zeigt, dass in allen Feldern die außerschulischen Medienerfahrungen berücksichtigt und eingebracht werden könnten. Gerade dieser Bereich hätte in der Ganztagsschule eine große Chance, da dort mehr Zeit und Möglichkeiten zur Verfügung stehen.[207]

Im Folgenden soll ein eigenes Konzept entwickelt werden, welches gerade die Medienerfahrungen aus dem Alltag für schulisches Lernen nutzt. Dazu ist der Begriff der Alltagsmedienkompetenz notwendig, in den die Ergebnisse dieses Kapitels einfließen:

- Medienkompetenz wird selbstverständlich im Alltag erworben und bezieht sich somit nicht nur auf organisierte Prozesse.

[207] Vgl. Tulodziecki: Digitale Medien in der Ganztagsschule – neue Perspektiven für Medienverwendung und Medienerziehung (2007), S. 125 ff.

- Ein wesentliches Motiv der Alltagsnutzung sind Unterhaltung und Spaß.
- An erster Stelle steht bei diesen Überlegungen die Akzeptanz der mediengeprägten Lebenswelt der Kinder.
- Medienerfahrungen der Schüler, die sie in der Freizeit erwerben, sollten Eingang in Schule und Unterricht finden.
- Um ein schulisches Konzept zu entwickeln, welches auch sinnvoll genutzt werden kann, ist es wichtig, dass die Medienkompetenzförderung nicht losgelöst als zusätzliche Aufgabe verstanden wird, sondern sich in ein Gesamtkonzept einfügt bzw. konkrete Verbindungen zu einzelnen Unterrichtsfächern hergestellt werden..
- Hinweise für Schulen und Handlungsvorschläge dürfen nicht zu allgemein formuliert werden, damit sie auch umsetzbar sind.
- Der Blick darf sich nicht nur auf den Computer und das Internet beschränken, im Rückblick auf die außerschulische Perspektive wird deutlich, dass dazu alle Medienerfahrungen gehören.
- Durch den selbstbestimmten Umgang mit Medien ändert sich das Rollenverständnis, was sich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirkt.
- Medienkompetenz sollte sich nicht auf technische Kompetenzen beschränken, sondern ebenso unterschiedliche Nutzungsmuster berücksichtigen.

1.2.1.1 Alltagsmedienkompetenz

Mit der Idee der Alltagsmedienkompetenz soll nicht grundsätzlich ein neuer Begriff geschaffen werden. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Überlegung, dass eine umfassende und außerschulische Betrachtung von Medienkompetenz beispielsweise auch Unterhaltung und nicht organisierte Handlungen einbezieht. Baackes Konzept wurde in erster Linie nicht für Schule formuliert. Schule reagiert aber darauf und entwickelt ihre eigenen Ideen und Ziele für Medienkompetenz. Leider entsteht der Eindruck, dass dabei auf den außerschulischen Bereich verzichtet wird und Zielvorstellungen für Vermittlungsprozesse, die innerhalb der Schule ablaufen, entstehen. Daher soll der Begriff der Alltagsmedienkompetenz entwickelt werden. Er hebt hervor, dass die Medienkompetenzförderung in der Schule auch auf den außerschulischen Bereich zurückgreifen, Bezüge herstellen und diese in den schulischen Kontext einbinden kann und sollte.
Der Begriff der Alltagsmedienkompetenz beinhaltet auf diese Weise einen Lebensweltbezug und berücksichtigt die Lebenswelt der Kinder. Damit sind in einem ersten Schritt die Medienerfahrungen aus dem Alltag gemeint, welche die Kinder als Anknüpfungspunkt mit in die Schule bringen. Die Schule bietet die Möglichkeit, diese Erfahrungen zu reflektieren und zu verarbeiten und gemeinsam in einen neuen Zusammenhang zu bringen. Zufällig erworbenes Wissen und Können aus dem Alltag wird systematisiert und ergänzt. Dadurch entfällt eine institutionelle Aufteilung. In dieser Arbeit soll die im Alltag erworbene Medienkompetenz im Mittelpunkt stehen. Eine weiterführende Betrachtung erfolgt hier nicht. Allerdings werden Anknüpfungspunkte zu weiteren Bereichen wie informelles Lernen, Digital Literacy oder Medienbildung aufgezeigt.

Mit diesen Überlegungen ändert sich auch die weitere Herangehensweise. Medienkompetenz im schulischen Kontext wird häufig als Prozess, der von außen nach innen verläuft, organisiert. Es gibt bestimmte Vorgaben innerhalb eines Vermittlungsprozesses, welche

dann von den Schülern umgesetzt werden. Als Beispiel wäre hier ein Kurs mit Übungsaufgaben zu einer bestimmten Software zu nennen oder auch der Computerführerschein, der in vielen Schulen bestimmte technische Fertigkeiten zertifiziert. Der Ansatz der Alltagsmedienkompetenz hingegen versteht den Prozess umgekehrt von innen nach außen. Fertigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen der Kinder können individuell eingebracht werden. Der Unterricht sollte dann daran anknüpfen und den Kindern die Möglichkeit geben, diese zu erweitern, zu vertiefen und zu verarbeiten. Auf diese Weise wird die Medienkompetenz der Kinder aufgearbeitet und in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht. So knüpft das Konzept eher an die Medienerziehung an. Ein gesteuerter Prozess ist hier nicht möglich, sondern der Prozess soll von innen nach außen verlaufen. Aktiv kann also nicht jeder einzelne Schüler verändert werden. Es kann vielmehr ein Erfahrungsraum geboten werden, den die Schüler für sich individuell nutzen können.[208]

Damit ist die Idee der Alltagsmedienkompetenz sehr nahe an den Überlegungen von Erpenbeck hinsichtlich seiner allgemeinen Betrachtung von Kompetenz. Er sieht Kompetenz als Dispositionen selbstorganisierten Handelns.[209]
"Kompetenzen bezeichnen, […] Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsresultate."[210]
Kompetenzen sind demnach nicht die automatisierte Aneignung von Wissen, welches abschließend abgeprüft wird. Kompetenz ist viel umfassender zu sehen. Sie ist vielmehr nicht überprüfbares Wissen, sondern Wissen, das man sich unbewusst aneignet und flexibel und kreativ nutzen kann.
Auf die Medienkompetenz bezogen bedeutet dies, dass eine Aneignung von Fähigkeiten im Hinblick auf den Umgang und die Nutzung von Medien solange eine Qualifikation bleibt, solange sie auf ein Resultat gerichtet eingeübt wird, wenn beispielsweise in der Schule bestimmte Fähigkeiten im Umgang mit dem Rechner geübt und im Anschluss über einen Computerführerschein als Zertifikat abgeprüft werden.[211]
Bei der Alltagsmedienkompetenz handelt es sich dagegen um eine Kompetenz. Sie beinhaltet Fähigkeiten, die man sich selbstorganisiert angeeignet hat und dabei nicht das Resultat vor Augen hatte.
Man lernt nicht für jemanden oder eine Prüfung, sondern aus Eigeninteresse.[212] Dies betrifft auch die Alltagsmedienkompetenz, hier werden ganz selbstständig Kompetenzen erworben, aus eigenem Antrieb. Ein Beispiel aus dem Alltag wäre die Nutzung von Computerspielen. Hier erwerben die Kinder eine Menge an Fähigkeiten und Fertigkeiten aus eigenem Interesse. Bei der Verwendung von anderen Spielen kann bisher erworbenes Wissen genutzt und erweitert werden. Das Wissen ist somit kreativ und flexibel. Damit ist die Medienkompetenz, die im Alltag erworben und hier als Alltagsmedienkompetenz bezeichnet wird, eine „echte" Kompetenz nach Erpenbecks Definition und sehr nahe an der Idee des informellen Lernens.

[208] Vgl. Spanhel: Medienerziehung (2006), S. 190 f.
[209] Vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung (2003), S. XI.
[210] Ebd. S. XXIX.
[211] Vgl. ebd. S. XI.
[212] Ebd. S. XI.

Schule erhält über die Integration der Alltagsmedienkompetenz somit die Möglichkeit, die schon vorhandenen Kompetenzen in einen neuen Zusammenhang zu bringen. Es bietet sich so die Chance, dass die Kinder ihre bisher unbewussten Kompetenzen erkennen und bewusst nutzen. Über komplexe und kreative Ideen können Kinder herausgefordert werden. Schule greift somit auf tatsächlich schon vorhandene echte Kompetenzen zurück und bietet einen neuen Rahmen zum Entfalten und Erweitern.

Hier lässt sich eine Verbindung zu Baacke ziehen. Auch er sieht Medienkompetenz in einem viel weiteren Zusammenhang als das, was in organisierten Handlungen erworben wird. Aus einem sozial-ökologischem Ansatz heraus versteht er Medienkompetenz als umfassende Aufgabe, um sich in der neuen und veränderten Welt zurechtzufinden. Damit sieht er Medienkompetenz inhaltlich umfassender als nur auf Wissen und Information beschränkt, sondern schließt beispielsweise Unterhaltung mit ein.[213]
Seines Erachtens wird Medienkompetenz natürlich im Alltag in nicht organisierten Handlungen erworben. Das ist genau das, was Kinder in ihrer Freizeit mit Medien machen: Sie nutzen Medien kompetent und selbstbestimmt für verschiedene Tätigkeiten in unterschiedlichsten Situationen, z.B. Musik hören, mailen, SMS schreiben, Computerspiele oder auch Fernsehen. Hier lässt sich wieder die Verbindung zu Erpenbeck erkennen. Der Erwerb von Medienkompetenz findet nicht resultatgerichtet statt, sondern aus eigenem Interesse und Antrieb, um im Alltag zurechtzukommen.
Leider findet dieser Freizeitbereich im Hinblick auf Medienkompetenzförderung in der Schule zu wenig Beachtung. Immerhin erwähnt z.B. Aufenanger den außerschulischen Bereich als Grundlage für den Erwerb von Medienkompetenz, aber anscheinend nur in Verbindung mit einer guten Infrastruktur.[214] Es wird außer Acht gelassen, dass Kinder auch in der Familie oder bei Freunden vielfältige Erfahrungen mit Medien sammeln. Der Aspekt des außerschulischen, nicht organisierten Erwerbs von Medienkompetenz taucht nur am Rande auf. Genau diese Frage soll aber im Folgenden im Zentrum der Betrachtung stehen. Dazu fügt sich die Beobachtung, dass der Begriff der Medienkompetenz im schulischen Bereich häufig auf Vermittlungsprozesse und Lernen Schritt-für-Schritt verengt wird, ohne bereits vorhandene Kompetenzen aktiv zu berücksichtigen.
„*Diese neue und zentrale Lernaufgabe nennen wir ‚Medienkompetenz'. Sie umfaßt insofern mehr als ‚Erziehung', als Medienerziehung nur intentionale Akte in organisierten Kontexten (etwa der Schule) meint. Auch in Medienkompetenz gehen solche intentionalen Akte ein (auch für Medienkompetenz sind beispielsweise ‚Lernziele' formulierbar), aber sie gehen darüber hinaus, wenn wir den selbstsozialisatorischen Anspruch ernst nehmen […].*"[215]
Medienkompetenz kann sich nicht nur auf das beschränken, was als Lehrgang vermittelt wird. Dies ist ein anderer Anspruch, als den Schulrechner hochfahren zu können und mit einer Textverarbeitungssoftware einen Text zu verfassen oder einen Computerführerschein zu erwerben. Medienkompetenz ist viel umfassender zu sehen. Kinder erwerben im Alltag vielseitige Kenntnisse zu unterschiedlichsten Medien. Nicht nur die Geräte sind für Kinder präsent, sondern die Medien integrieren sich auch in ihre Lebenswelt, sei es als Teil des täglichen Tagesablaufes oder als Gesprächsanlass. Medien übernehmen dabei

[213] Vgl. Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 34.
[214] Vgl. Aufenanger: Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem (2001), S. 122.
[215] Vgl. Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 31.

unterschiedlichste Funktionen. Sie werden für unterschiedliche Tätigkeiten genutzt, z.B. für Informationssuche, Entspannung, Unterstützung bei Hausaufgaben, Action oder Kommunikation. Daneben bieten sie auch zahlreiche Anlässe für Gespräche beispielsweise in der Peergroup. Kinder kennen sich mit unterschiedlichsten Medien aus vom Fernsehen, DVD-Player, Kassettenrekorder, Computer bis zur Spielkonsole.

Wenn man die Aussage „Kinder dort abholen, wo sie sind" ernst nimmt, dann sollte Schule bei den Medienerfahrungen und Medienkenntnissen der Kinder ansetzen.
Für einige Lehrer mag es schwierig sein, ein Computerspiel im Unterricht zuzulassen. Aber Buckingham zeigt die umfassenden Kompetenzen auf, die hier notwendig sind.[216]
„*Playing a computer game, for example, involves an extensive series cognitive processes: remembering, hypothesis testing, predicting strategic planning*."[217] Dabei sind die Schüler meist sehr motiviert und möchten gerne neues Wissen hinzuerwerben. An dieser Stelle besteht für die Schule die Chance, dieses Potenzial für den Unterricht zu nutzen.[218]
Oft wird unterschätzt, welche Fähigkeiten hinter der Nutzung solcher Spiele stecken. Durch diese Abgrenzung werden Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler nicht wahrgenommen und auch Expertenwissen der Kinder vernachlässigt.
Bei den Kindern ist das Computerspiel eine sehr beliebte Tätigkeit sowohl online als auch offline. Einige Nutzertypen verbringen also in ihrer Freizeit einige Zeit mit diesen Spielen. Bei Computerspielen sind verschiedene Kompetenzen nötig, um erfolgreich zu sein. Und Kinder sind erfolgreich, erreichen also die nächste Schwierigkeitsstufe oder gewinnen, sonst würden sie sich nicht so intensiv damit beschäftigen. Motivation ist hier ein wesentlicher Aspekt, worauf auch Groeben hinweist.
Nutzt man nun die Dimensionen nach Baacke, um diese Fähigkeiten näher beschreiben zu können, lassen sich Verknüpfungen mit den Dimensionen der Medienkunde und der Mediennutzung aufzeigen. Bei der Nutzung von Computerspielen wird von den Kindern eine Einarbeitung in eine Software gefordert. Durch Kenntnisse aus verschiedenen Spielen entwickeln sich Strategien und Kompetenzen, die sich auf weitere Spiele übertragen lassen.

Warum nicht das Expertenwissen der Schüler im Unterricht einbinden und nutzen?
Schüler mit unterschiedlichem Vorwissen und Erfahrungen können aktiv eingebunden werden und zur Unterstützung von anderen Mitschülern wichtige Funktionen übernehmen. Etwa 80 Prozent der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren nutzen zumindest selten den Computer.[219] So lässt sich davon ausgehen, dass in einer Grundschulklasse bereits einige Kinder eigene Erfahrungen mit dem Computer gesammelt haben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum dann noch ein geleiteter Einführungskurs vom Lehrer durchgeführt werden sollte. Kinder bringen so viele unterschiedliche Vorkenntnisse mit, dass sie sich im Sinne von Experten untereinander helfen und unterstützen können. Das Wissen der Kinder wird so durch Lernen-durch-Lehren-Sequenzen gewinnbringend integriert. Die bereits erworbenen Kompetenzen werden dadurch in einen neuen Zusammenhang gebracht und müssen flexibel und kreativ genutzt werden. Ergänzend lässt sich noch die selbstbestimmte Nutzung anführen.

[216] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 175.
[217] Ebd. S. 175.
[218] Vgl. ebd. S. 175 f.
[219] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 29.

Kinder entwickeln hinsichtlich ihrer Freizeitnutzung unterschiedliche Nutzungsmuster. Diese erhalten durch eine alltagsoffene Medienpädagogik Zugang zum Unterricht. Dies ist wiederum auch ein Aspekt, der im Zusammenhang mit einer digitalen Ungleichheit von der Schule gefordert wurde.

In anderen Bereichen lassen sich ebenfalls Beispiele nennen, wo Kinder ihr bisher schulfernes Medienwissen einbringen können. Beispielsweise im Bereich der Medienkritik lässt sich das Expertenwissen der Kinder integrieren. Denn nur durch ein fundiertes Wissen lassen sich beispielsweise verschiedene Spiele oder Fernsehsendungen miteinander vergleichen.

Wichtig erscheint es, dieses nicht nur auf wenige Medien zu verengen. Oft wirkt es so, als wenn sich der schulische Fokus von Medienkompetenz nur auf Computer oder Internet richtet. Kinder nutzen und bedienen sich in ihrer Freizeit jedoch unterschiedlichster Medien. Auch Kinder in der Grundschule besitzen schon ein Handy und zwar mit steigender Tendenz.[220] Folglich ist das Handy ebenso ein Medium ihrer Lebenswelt, genau wie immer noch die Hörspielkassette oder die CD. Musik ist ein wichtiger Bereich im kindlichen Alltag. Dies zeigt sich nicht nur bei der Geräteausstattung, sondern auch bei der Wahl der Vorbilder und Idole. Wichtig ist besonders die Berücksichtigung der individuellen Nutzung und der damit verbundenen Ausbildung von unterschiedlichen Nutzungsmustern.

„Der Verstoß gegen dieses Konzept von ‚Normalität' besteht in der Chance, über die verändernde Kraft von Medienkompetenz auch schulisches wie außerschulisches Lernen zu verändern und zu befreien."[221] Durch die Umsetzung von Medienkompetenz in Projekten lässt sich das schulische Lernen verändern. Dies kann ebenso auf die Integration von außerschulischer Medienkompetenz übertragen werden. Auch hier ändert sich das schulische Lernen, denn die Schule und der Unterricht öffnen sich für die Lebenswelt der Kinder und diese werden nun zu Experten.
Unterstützt wird dieser Gedanke durch die Ergebnisse von Lipski in dem Projekt „Lebenswelten als Lernwelten". Kinder und Jugendliche eigenen sich in einem hohen Maß ihr Wissen und ihre Fähigkeiten außerhalb der Schule an, beispielsweise in der Nachhilfe, Musik- und Tanzschulen, aber auch in der Freizeit bei Hobbys oder bei der Nutzung von Medien.[222] Kinder gehen in ihrer Freizeit motiviert eigenen Interessen nach, wobei der Faktor „Spaß" eine besondere Rolle spielt. Er ist häufig das Hauptmotiv für Handlungen in der Freizeit. Und Lernen und Spaß müssen sich nicht ausschließen. Ganz im Gegenteil können dadurch besondere Leistungen entstehen.
Beim informellen Lernen erwerben die Kinder nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Voraussetzungen, die für das Lernen wichtig sind, z.B. Regeln einzuhalten, Durchhaltevermögen oder Zeitmanagement. Wichtig ist dabei besonders der Kontakt zu Gleichaltrigen. Die Schule sollte einen Rahmen für mehr eigene Organisation der Kinder schaffen und die Möglichkeiten des wechselseitigen Lernens innerhalb der Klasse ausschöpfen.[223]

[220] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 49 ff.
[221] Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 35.
[222] Vgl. Lipski: Spaß und Leistung gehen Hand in Hand (2006), S. 43.
[223] Vgl. Lipski: Was lernen Kinder in ihrer Freizeit? Zugriff 30.03.2006.

Das Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geht dabei sogar noch einen Schritt weiter und fordert, dass das formale Lernen ein stabilisierendes Gerüst für die gesamten Lernaktivitäten (schulisches und außerschulisches Lernen) bieten sollte.[224]
In Verbindung mit dem Gedanken des informellen Lernens wird deutlich, welches Potenzial die außerschulischen Erfahrungen der Kinder bieten. Es eröffnet sich die Chance, den Erwerb von speziellem Wissen, was das Lernen unterstützen kann, durch wechselseitiges Lernen weiterzuvermitteln. Dabei ergeben sich unterschiedliche Gruppen, nach Hepting z.B. Experten und Novizen.[225] Der Lehrer übernimmt die Rolle des Begleiters.
Diese Überlegungen zum informellen Lernen bieten gute Anknüpfungspunkte zur Integration von Alltagsmedienkompetenz im Unterricht. Bei dem Gedanken der Alltagsmedienkompetenz wird ebenfalls berücksichtigt, dass Kinder außerhalb der Schule motiviert eigene Erfahrungen mit neuen Medien machen und Kenntnisse erwerben. Über deren Integration und Einbindung in den Unterricht soll die Motivation, die die Schüler mitbringen, auch für schulisches Lernen genutzt werden. Es stellt sich die Frage, ob Schule sich nicht an außerschulischen Lernstrategien orientieren kann, um schulisches Lernen positiv zu verändern. Ein Gesichtspunkt ist, dass die Medien zeigen, wie sich Unterhaltung und Lernen (Edutainment) verbinden lassen. Durch die Integration von Alltagsmedienkompetenz können Bereiche des informellen Lernens in die Schule getragen werden.[226]
Die Schule sollte eine positive Grundhaltung gegenüber diesen außerschulischen Erfahrungen einnehmen und muss akzeptieren, dass Kinder bereits ein großes Vorwissen, besser Expertenwissen, besitzen. Dazu ist es nötig, dass Lehrer sich selbst über aktuelle Themen der Kinder informieren, da sie sonst nicht als kompetenter Gesprächspartner von den Kindern ernst genommen werden. In diesem Zusammenhang kann nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die außerschulischen Medienerfahrungen der Kinder auf vielfältige Medien beziehen. So ist es wünschenswert, dass sich auch die Einbindungen in den Unterricht nicht auf bestimmte Medien, beispielsweise den Computer verengen, sondern die Erziehungs- und Bildungsaufgaben das ganze Spektrum an Medien berücksichtigen.
Der Begriff der Alltagsmedienkompetenz beschreibt so die von Dichanz beschriebene Lücke zwischen der Medienkompetenz im Alltag und der in der Schule.

Für den Begriff der Alltagsmedienkompetenz bedeutet dies:

- Im Mittelpunkt steht die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder. Die Schüler bringen ihre Erfahrungen und Kenntnisse mit. Damit ergibt sich für die Schule die Möglichkeit, die Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder aufzugreifen und in einen neuen Bildungszusammenhang zu bringen. Der Prozess läuft dabei von innen nach außen. Die Schule und der Unterricht bieten einen Erfahrungsraum an, den jeder Schüler individuell nutzen kann.
- Alltagsmedienkompetenz kann als echte Kompetenz gesehen werden, da Fähigkeiten und Fertigkeiten aus eigenem Antrieb erworben werden, was einen kreativen und flexiblen Umgang ermöglicht.

[224] Vgl. Dohmen: Das informelle Lernen (2001), S. 138.
[225] Vgl. Hepting: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht (2004) S. 72 ff.
[226] Vertiefend soll auf diesen Zusammenhang in dem Kapitel 2.3 *Informelles Lernen für guten Unterricht nutzen* eingegangen werden.

- Dazu muss die Auffassung von Medienkompetenz breit gefasst werden. Denn in diesem Zusammenhang erhält gerade der außerschulische Bereich eine besondere Relevanz. Daneben sollten im Hinblick auf die Freizeitnutzung alle Aspekte von Mediennutzung berücksichtigt werden, z.B. dass ein wesentlicher motivationaler Punkt die Unterhaltung ist. Auch die Anschlusskommunikation ist ein wesentlicher Teil der Freizeitnutzung.
- Über diese Herangehensweise kann es gelingen, dass Mediendidaktik und Medienerziehung noch stärker miteinander verknüpft werden. Die Nutzung von Medien für Lehr- und Lernprozesse ist somit nicht als technischer Lehrgang organisiert, sondern geht über die Inhalte der Schüler. Damit haben die Schüler die Möglichkeit, ihre individuellen Medienerfahrungen und -kenntnisse einzubringen und zu verarbeiten.
- Im Hinblick auf eine Öffnung von Schule und Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder ergeben sich auch Hinweise, den Unterricht zu überdenken. Schule läuft Gefahr, sich von den Interessen der Kinder und Jugendlichen zu entfernen. Über die Integration von Alltagsmedienkompetenz ergeben sich Ansätze für neue Lernformen und für Inhalte aus der Lebenswelt. Durch die Integration von Alltagsmedienkompetenz lassen sich auch Teile des informellen Lernens berücksichtigen. Schulisches Lernen kann hierbei einen stabilen Rahmen bieten, der bei der Verarbeitung und Aufarbeitung von informellen Lernprozessen hilft.

Wie die tatsächliche Umsetzung und Verortung in der Schule möglich ist, beschreibt das Kapitel *Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht*. Zudem zeigt das Projekt der Schulmedientauschbörse, welches ausführlichen ab Kapitel drei dargestellt wird, wie der Gedanke der Alltagsmedienkompetenz konkret umgesetzt werden kann.

1.2.1.2 Medienkompetenz als Kulturtechnik

In der Diskussion um Medienkompetenz erscheint die Debatte, diese als vierte Kulturtechnik zu bezeichnen, als ein wichtiger Bereich. Daher sollen hier die wesentlichen Aspekte dargestellt werden, wobei Bezug auf die bisherigen Darstellungen von Medienkompetenz bzw. Alltagsmedienkompetenz genommen wird. Deutlich wird bei dieser Diskussion die schon von Dichanz beschriebene, immer lauter werdende Frage nach einer Medienkompetenzförderung in der Schule angesichts der Veränderungen in der Medienlandschaft. Medienkompetenz gleichzusetzen mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen verdeutlicht dabei den erhöhten Stellenwert von Medienkompetenz.
Die Bedingungen für gesellschaftliches und wirtschaftliches Handeln haben sich seit der vergangenen Bildungsreform deutlich verändert.
„An der Schwelle zum 21. Jahrhundert bringen gesellschaftliche Umbrüche ebenso wie Globalisierung und digitale Revolution neue Anforderungen an die Lernkultur und an das Bildungssystem mit sich.“[227]

[227] Initiativkreis Bertelsmann Stiftung: Zukunft gewinnen - Bildung erneuern (2001), S. 7.

Aus diesem Grund wurde von der Bertelsmann Stiftung der ‚Initiativkreis Bildung' ins Leben gerufen, der zusammen mit Wirtschaft, Wissenschaft, Politik sowie Schülern und Studierenden versucht, zukünftige Bildungsfragen zu erörtern. Der Handlungsbedarf wurde in drei Feldern formuliert: Neue Lernkultur, Förderung von Vielfalt und Qualitätssicherung.[228]

Innerhalb des Feldes „Neue Lernkultur" werden die beiden Punkte „Lebenslanges Lernen" und „Neue Medien einsetzen" näher dargestellt.
Lebenslanges Lernen wird als ein wesentlicher Teil der Bildung angesehen. Die eigene Lernfähigkeit soll entwickelt werden, um eigenständig zu lernen und auch Kompetenzen im sozialen und kommunikativen Bereich zu erwerben. Da die traditionelle Abfolge von Schule, Ausbildung und Beruf nicht mehr greift, muss Wissen kontinuierlich erweitert und erneuert werden.
Dazu soll neben den traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen als neue Grundkompetenz die Medienkompetenz hinzukommen. Medienkompetenz wird als weitere grundlegende Kompetenz betrachtet, die als Basis für ein lebenslanges Lernen gesehen wird.[229]
Auch im Bereich des Einsatzes neuer Medien wird die Medienkompetenz in diesem Sinne noch einmal hervorgehoben: „*In der Wissensgesellschaft muss jeder Schüler und Studierende kompetent mit Multimedia und Internet umgehen können. Medienkompetenz wird zur Grundkompetenz, zur Voraussetzung für den Zugang zu den neuen Bildungswelten und für berufliches Fortkommen.*"[230]
Kinder und Jugendliche sollen mit der gleichen Selbstverständlichkeit Bildsprache (Visual Literacy) und die Handhabung von vernetzten Systemen (Computer Literacy) erlernen wie die traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen.[231]
Auch in diesem Zusammenhang wird noch einmal die Bedeutung des Erwerbs von Medienkompetenz im Hinblick auf die Gleichstellung mit den traditionellen Kulturtechniken herausgestellt.
In einer gemeinsamen Presseerklärung mit der AOL Time Warner Foundation fordern beide Stiftungen die Gleichsetzung der Medienkompetenz mit den traditionellen Kulturtechniken.
„*Beide Stiftungen drängen darauf, dass Medienkompetenz als vierte Kulturtechnik zu Lesen, Schreiben und Rechnen hinzukommen muss. Damit sei nicht nur das Bedienen von Computern gemeint; in Zukunft werde vor allem die Fähigkeit entscheidend sein, Informationen suchen, bewerten und produktiv nutzen zu können - genau dies werde aber an Schulen und Universitäten noch zu sehr vernachlässigt.*"[232]
Auch Glotz weist daraufhin, dass durch Computernutzung eine neue Kulturtechnik entstanden ist. „*Der Hyper-Text erzwingt eine neue Form des Denkens; sie muß erlernt werden, und zwar möglichst in der Schule, nicht an der Nintendo-Konsole.*"[233]
Der Diskussion um eine vierte Kulturtechnik geht auch Böhme nach. Für ihn scheint es eigentlich keine Frage mehr zu sein, die Medienkompetenz als weitere Kulturtechnik

[228] Vgl. Initiativkreis Bertelsmann Stiftung: Zukunft gewinnen - Bildung erneuern (2001), S. 8.
[229] Vgl. ebd. S. 22.
[230] Ebd. S. 26.
[231] Vgl. ebd. S. 26.
[232] http://www.presseportal.de/story.htx?nr=330377&firmaid=7977 Zugriff 24.03.2006.
[233] Glotz: Bildungsziele für die Informationsgesellschaft (1998), S. 6 f.

anzusehen. Für ihn ist es vielmehr fraglich, in welchem Verhältnis sie zu den anderen steht.[234] „*Es sieht so aus, dass man in Kürze nicht mehr kompetent am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann, wenn man den Umgang mit dem Computer nicht beherrscht, ebenso wie bisher auch eine kompetente Beteiligung am gesellschaftlichen Leben ohne die Fähigkeit, rechnen, lesen und schreiben zu können, nicht möglich war. In diesem Sinne kann man also die Computer- und die Netzkompetenz als vierte Kulturtechnik bezeichnen.*“[235]
Unter dem Blickwinkel des lebenslangen Lernens erscheint die Diskussion über Medienkompetenz und Kulturtechnik etwas starr. Denn lebenslanges Lernen kann sich meines Erachtens nicht nur auf den schulischen Kontext beziehen, der hier hergestellt wird. So wird auch Medienkompetenz in diesem Kontext gedacht.
Im Hinblick auf den beschriebenen gesellschaftlichen Wandel stellt sich die Frage, ob „lebenslanges Lernen“ nicht viel weiter gefasst werden muss. Dazu gehört sicherlich auch das, was Kinder in ihrer Lebenswelt erfahren und benötigen z.B. einen kompetenten Umgang mit dem Fernsehen, der E-mail, dem Handy oder der Digitalkamera. Die Anforderungen hängen vom persönlichen Kontext ab. Auf der anderen Seite sind die hier beschrieben Forderungen sehr allgemein und offen formuliert.
Solche offenen und umfangreichen Anforderungen lassen jede Schule zurückschrecken, da keine konkreten Hinweise für eine Umsetzung gegeben werden.[236]
Dennoch wird durch diese Diskussion der Stellenwert sehr deutlich. Medienkompetenz wird als elementare Aufgabe gesehen, der sich die Schule widmen sollte. Dabei sollte sie kein Nebenprodukt sein, sondern eine Aufgabe, die einen zentralen Stellenwert erhält.

1.2.2 Schutz von Kindern im Internet

In Anbetracht einer mediengeprägten Lebenswelt von Kindern wurde als eine Möglichkeit die Kompetenzförderung als medienpädagogische Antwort in den Vordergrund gestellt.
Zu den medienpädagogischen Antworten gehört einerseits das Fördern und Unterstützen von Kindern, sodass sie kompetent mit Medien und Medieninhalten umgehen können.
Dies bedeutet, dass Kinder im Hinblick auf Medien unterstützt, gefördert und kompetent gemacht werden sollen.
„*Kinder brauchen jedoch Kompetenzen, um mit den Fernsehangeboten und Fernseherlebnissen in ihrem Alltag zurechtzukommen und angemessen umzugehen.*“[237]
Diese Anforderung bezieht sich nicht nur auf das Fernsehen, sondern dies ist eine elementare Aufgabe von Medienkompetenz. Sie soll den Nutzer befähigen, mit den künftigen Anforderungen und Möglichkeiten eigenverantwortlich zurechtzukommen.[238] Ein bewahrpädagogischer Ansatz ist nicht mehr angemessen, da Kinder überall Berührungspunkte mit Medien haben und gleichzeitig den Kindern die Möglichkeiten nicht vorenthalten werden können.[239]

[234] Vgl. Böhme: Eine vierte Kulturtechnik? (2001), S. 5 f.
[235] Ebd. S. 5 f.
[236] Vgl. Dichanz: Medienkompetenz im Alltag – Medienkompetenz in der Schule (2000), S. 110 ff.
[237] Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 65.
[238] Vgl. Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten (1999), S. 31.
[239] Vgl. Spanhel: Medienerziehung (2006), S. 218.

So sollen Kinder zwar auf der einen Seite befähigt werden, kompetent mit Medien und Medieninhalten umzugehen, aber auf der anderen Seite, gerade auch unter Berücksichtigung ihres Alters, haben sie ein Recht darauf, vor überfordernden Darstellungen geschützt zu werden.[240]

Zur medienpädagogischen Antwort gehört also auch das Schützen und Vertrauen.
„*Kinder haben ein Recht darauf, vor Darstellungen auf dem Bildschirm beschützt zu werden, die sie überfordern und die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung stören. Das darf jedoch nicht dazu führen, Kindern nur eine auf Niedlichkeit getrimmte Fernsehwelt vorzusetzen.*“[241] Kinder sollten also vor offensichtlich überfordernden Inhalten beschützt werden, wobei es in der Hand der Erwachsenen liegt abzuwägen, was Kinder überfordert und was nicht. Es darf aber nicht so sein, dass Kinder dadurch einen „Schonraum“ kredenzt bekommen. Dazu gehört auch das Vertrauen in Kinder.
Für das Fernsehen wurden daher Zeitgrenzen festgelegt, sodass Filme, deren Inhalte Kinder überfordern oder gefährden, erst ab einer bestimmten Uhrzeit gezeigt werden. Entscheidend für eine Zeitregelung ist das körperliche, geistige und seelische Wohl von Kindern.[242] Damit wird eine wichtige Erziehungsaufgabe umgesetzt. Der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag regelt dies seit 2003 für die Bereiche Rundfunk und Telemedien.
Zweck des Staatsvertrages soll sein, die Kinder und Jugendlichen einheitlich vor Angeboten in elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien zu schützen, die ihre Entwicklung oder Erziehung beeinträchtigen oder gefährden. Weiterhin soll der Vertrag Schutz vor solchen Angeboten in elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien bieten, die die Menschenwürde oder sonstige durch das Strafgesetzbuch geschützte Rechtsgüter verletzen.[243]
Im Hinblick auf das Fernsehen macht es die technische Entwicklung immer schwerer, die Nutzung staatlich zu kontrollieren. Bei einer Befragung stellte sich heraus, dass eine relativ große Anzahl an Kindern Filme sah, die nicht für diese Altersgruppe bestimmt waren.
„[…] *I have interviewed children as young as six who have seen films from the Nightmare on Elm Street series;* […].”[244]
Wenn ein Gesetz zur Mediennutzung Kinder davor bewahren soll, Zugriff auf solches Material zu erhalten, dann schlägt dieses anscheinend fehl. Dazu müssten die Eltern stärker einbezogen werden. Aber gerade Eltern, die sozial schwächer gestellt sind, haben häufig keinen Überblick, was ihre Kinder sehen, und kontrollieren dies auch nicht. Hier bleibt den Kindern keine andere Möglichkeit, als selbst Schutzmechanismen zu entwickeln. *„And at the same time, children are also learning to protect themselves from such experiences, in a variety of ways*.“[245]
Auf der anderen Seite muss man bedenken, dass bei Regulierungen durch die Eltern die Verlockung, gerade diese Angebote anzusehen, auch besonders groß sein kann. Kinder und ihre Eltern sollten daher die Möglichkeit erhalten, kritische Teilnehmer an der Medienkultur zu werden.[246]

---

[240] Vgl. Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 62.
[241] Ebd. S. 62.
[242] Vgl. ebd. S. 115 f.
[243] Vgl. Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (2003), S. 4, § 1 (siehe Internetlink).
[244] Buckingham: After the Death of Childhood (2000), S. 141.
[245] Ebd. S. 142.
[246] Vgl. ebd. S. 144.

Kinder besitzen im Hinblick auf die Medien einerseits positive Rechte wie die Teilnahme am kulturellen Leben, aber auf der anderen Seite auch das Recht auf Schutz vor Material, welches sich negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken kann.[247]
Insgesamt weist Buckingham im Hinblick auf die Medien auf Rechte und Kompetenzen von Kindern hin. Hierbei unterscheidet er zwischen *provision and protection (passiv rights)* and *participation (activ rights)*.[248]
Aktive Rechte sollen Kindern bestimmte Möglichkeiten zusichern, z.B. „*children's right to freedom of expression*"[249], die passiven Rechte hingegen sollen Kinder beschützen, sodass sie nicht in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt werden. Insgesamt setzt sich der Bereich der Medienrechte für Kinder aus vier Bereichen zusammen: protection, provision, participation and education, wobei *education* die Bereiche miteinander verbinden soll, sodass Kinder kritisch sind, aber auch an der Medienkultur teilhaben.[250] Dabei ist für Buckingham der Schutz von Kindern ein wesentlicher Punkt. „*The assertation that children need protection from harm is the most familiar of these; and, as we have seen, it is strongly emphasized in the UN Convention and in most similar definitions of children's rights.*"[251]
Gerade beim Internet besteht eine viel größere Komplexität dieses Themas als beim Film oder Fernsehen. „*This is partly because of the sheer volume of material that is available, and the difficulty of monitoring or controlling it;* […]."[252] Dabei sieht er im Hinblick auf das Internet nur geringe Schutzmöglichkeiten durch Filtersoftware. Kinder, die pornografische oder gewaltverherrlichende Websites finden möchten, schaffen dies seiner Meinung nach auch. Daher sieht er einen Schwerpunkt darin, dass Kinder lernen, sich selbst zu schützen. „*On the most basic level, children obviously need to be encouraged to take steps to protect themselves on the internet, and to take care about information they provide,* […]."[253]
Dazu gehört auch, dass Kinder lernen, die Informationen auszuwerten und zu beurteilen, die sie erhalten, was er als wesentlichen Bereich von *education* ansieht.

Hinsichtlich einer ausgleichenden Möglichkeit für Regulierung zeichnen sich Schwierigkeiten ab. „*In sum, this report suggests that a balanced approach to regulation is vital if society is to seer a course between the twin risks of exposing children to danger or harm and of undermining children's opportunities to participate, enjoy and express themselves fully.*"[254] Kinder haben auf der einen Seite ein Recht auf Teilhabe, Spaß und Entfaltung, auf der anderen Seite haben sie ebenso das Recht, geschützt zu werden. Im Hinblick auf die Mediennutzung kann nicht nur ein Blickwinkel in den Fokus rücken. Diese Frage lässt sich angesichts einer komplexen, vielschichtigen und einer sich ständig verändernden Technologie nicht einfach beantwortet.[255]

[247] Vgl. Buckingham: After the Death of Childhood (2000), S. 198.
[248] Ebd. S. 195, wobei sich Buckingham auf Annie Franklin bezieht.
[249] Buckingham: After the Death of Childhood (2000), S. 198.
[250] Vgl. ebd. S. 199.
[251] Ebd. S. 199 f.
[252] Ebd. S. 201.
[253] Ebd. S. 201.
[254] Livingstone, Bober: UK Children Go Online (2004), S. 5.
[255] Vgl. ebd. S. 5 und S. 51.

Im Bezug auf das Internet kann also eine Filtersoftware kaum einen sinnvollen Schutz bieten, vielmehr müssen die Kinder unterstützt werden, sich selbst zu schützen. Bei dem Gedanken des Selbstschutzes kann es aber nicht darum gehen, Kinder wieder Schritt für Schritt an ein Konzept heranzuführen. Vielmehr sollten Kinder eigene Erfahrungen machen und sich selbst in diesem Kontext ausprobieren. Unterstützt werden kann dieser Prozess, indem beispielsweise die Möglichkeit zur Reflexion gegeben wird. Aber wie kann ein Konzept für die Entwicklung von Selbstschutz aussehen? Eine Möglichkeit, um den Selbstschutz näher zu betrachten, ist die Annäherung über einen bildungskulturellen Ansatz. In Bezug auf Fernsehen hat Bachmair einen solchen Ansatz dargestellt. Bei der Betrachtung dieses Ansatzes geht es um die Aushandlung zwischen objektiven Normen und dem Ich des Nutzers. Für den Bezug zur Umsetzung dieses Gedankens ist es wichtig, dass es sich dabei einerseits um individuelle Prozesse handelt, die sich in der Lebensgeschichte der Personen widerspiegeln, andererseits diese Prozesse immer und überall stattfinden. Gerade über das Internet bieten virtuelle Welten eine besondere Aushandlung zwischen den allgemeinen Rahmenbedingungen und der eigenen Person an. Daher wird im Folgenden der bildungskulturelle Ansatz näher betrachtet.

Ein bildungskultureller Ansatz zum Jugendmedienschutz

Für diese Herangehensweise wird ein kurzer Rückblick auf die Organisation der Medien im 20. Jahrhundert, die sich stark an der Transportlogik orientierte, nötig. Da zu dieser Zeit die Grundlage also auf technischer Ebene lag, waren auch die Modelle als einfache Sender-Empfänger-Modelle konzipiert. Darüber, dass technische Medien gleichfalls Teil von menschlicher Kommunikation und sinnvollem Handeln sein könnten, wurde nicht nachgedacht. Erst als der Fernseher Einzug in den Alltag der Menschen hielt, wurde eine Reflexion der bisherigen Sicht überhaupt möglich.

Grundlage bildeten die Untersuchungen von George Herbert Mead von 1934 und 1973 zu Identität und sozialem Handeln, in denen er versucht, die Kommunikation der Industriegesellschaft mit den Interaktionen zwischen den Menschen (Vis-à-vis-Interaktion) zu vergleichen. Das alte Sender-Empfänger-Modell, welches von einem passiven Rezipienten ausging, passte nun nicht mehr. Vielmehr ging es um die vielfältige Art und Weise, wie die Menschen in ihrer Lebenswelt handeln, und zwar einerseits im Hinblick auf ihre eigene Lebensgeschichte, andererseits im Hinblick auf andere Menschen.

Diese Herangehensweise ist wichtig, um die neuen Aufgaben der Menschen beschreiben zu können. Sie sind dann nämlich als Subjekte zu betrachten, die individuell und auf der Basis ständiger Entscheidungen ihr Leben selbst gestalten.[256]

Bei der Beobachtung ist es entscheidend, das Handeln von der Handlungsperspektive und der Lebenswelt her zu verstehen (hermeneutische Betrachtung). Es geht also nicht darum, Handlungen aus einer Außensicht heraus einzuordnen oder zu kategorisieren. Vielmehr gilt es, nun herauszustellen, wie sich „*die industriell produzierten Medientexte, die Gerätschaften und die Nutzungsformen in die Handlungsperspektiven der Menschen, in ihren Lebenslauf und ihre Lebenswelt einlagern*.“[257] So betrachtet ist Aneignung folglich kein passiver Prozess, sondern eine aktive Auseinandersetzung jedes Einzelnen auf seiner persönlichen Grundlage. Demnach werden Erfahrungen auf individueller Ebene verarbeitet und bilden sich in Lebenswelt und Lebenslauf ab.

[256] Vgl. Bachmair: Fernsehkultur (1996), S. 163 ff.
[257] Ebd. S. 164.

Zum Begriff der Lebenswelt

Das Handeln und dessen Sinn ist Teil des Alltags, der wiederum die Art und Weise ist, wie sich Menschen täglich in ihrer Lebenswelt einrichten.[258] Aufgabe in der heutigen Gesellschaft ist es, den Alltag als individuelle Lebenswelt aufzubauen, wobei viele Abstimmungen mit der sozialen Umgebung, Institutionen, dem eigenen Lebensplan und symbolischen Formen getroffen werden müssen. Menschen handeln also im Hinblick auf ihre eigene Lebensgeschichte und im Hinblick auf andere Menschen und Institutionen. Unter Lebenswelt wird hier der Wirklichkeitsbereich verstanden, „*an dem der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung des Leibes wirkt*.“[259]

Die Bedeutung des Alltags für die Menschen sowie die Strukturen des Alltags machen Kultur aus. Kultur als allgemeiner Rahmen integriert Alltag bzw. hier kann Alltag selbst zum objektiven Rahmen werden. Kultur und Alltag bedingen sich also gegenseitig.[260]

Der Zusammenhang von Kultur und Gestaltung bezieht sich nicht nur auf die symbolische Gestaltung, sondern vielmehr auf die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Kommunikation und Alltag.[261]

Marotzki definiert dies ähnlich, aber etwas weiträumiger als „*jeweils selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe, in dem Menschen sich selber entwerfen*“.[262]

Bei einem Kulturraum geht es also um den Zusammenhang zwischen der objektiven Vorgabe, dem allgemeinen Rahmen und dem Ich der Person. Dabei ist die reflexive Ausgewogenheit von Bedeutung. Die Person muss ihre Handlung immer zwischen Vorgaben und sich selbst aushandeln, und zwar unter Berücksichtigung der eigenen Lebensgeschichte und anderer Menschen oder Institutionen. Am Beispiel der Peinlichkeit wird sich dies gut deutlich. Was peinlich ist, wird in einer Kultur festgelegt. Die Person muss nun selbst aushandeln, ob dieser vorgegebene Rahmen für sie auch zutrifft, und für sich eine eigene Peinlichkeitsschwelle definieren. Dies ist ein komplexer Reflexionsprozess. Um in diesem Prozess andere Menschen zu berücksichtigen, ist Empathie gefragt. Außerdem setzt er eine eigenständige Wahrnehmung voraus, um dann das eigene Handeln wieder reflektieren zu können. Es handelt sich also um einen ständigen Reflexionsprozess der eigenen Handlung.

Internet als Kulturraum

Wenn vom „Internet als Kulturraum“ gesprochen wird, reicht ein technischer Blick auf die Informationstechnologien nicht aus, sondern sie müssen als soziale und gesellschaftliche Medien definiert werden. Damit werden sie in gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebunden. Im Unterschied zu einer instrumentellen Sichtweise auf das Internet betrachtet die bildungstheoretische Perspektive, wie Menschen das Internet kreativ nutzen, beispielsweise für eigene Präsentationen, Identitätskundgebungen und

[258] Vgl. Bachmair: Fernsehkultur (1996), S. 23.
[259] Schütz, Luckmann: Strukturen der Lebenswelt (2003), S. 29.
[260] Vgl. Bachmair: Fernsehkultur (1996), S. 23.
[261] Vgl. ebd. S. 28.
[262] Marotzki: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien (2002), S. 45.

Manifestationen.[263] Es gilt nun herauszufinden, „*wie sich grundlegend die Begriffe von Menschsein, Wissen, Zeit, Raum, Eigentum, Körper und Bewusstsein verändern, wenn unsere Welt immer mehr zu einer vernetzten wird,* […]"[264]

Veränderte Referenzen

Marotzki verwendet, wie auch Bachmair, den Begriff der Lebenswelt nach Alfred Schütz. Lebenswelt lässt sich demnach so beschreiben: Das Leben ist durch Routinen eingerichtet, wichtig dabei ist, dass alles funktioniert. Das Motiv dafür ist pragmatisch: Hoffnung auf Erfolg.

Wir benutzen alle verschiedene Welten, in denen wir uns bewegen, und spielen dort unterschiedliche Rollen. Diese Vielzahl ist jedoch positiv zu sehen. Die virtuelle Welt ist nur eine weitere Form von Lebenswelt, also eine weitere Welt, in der wir uns bewegen.[265] Wobei sich die virtuelle Welt von der tatsächlichen Welt unterscheiden lässt. Es gibt allerdings auch eine „Mixed Reality", d.h. eine Verzahnung von virtueller und realer Welt, wenn sich beispielsweise Personen virtuell über einen Chat kennenlernen und sich dann auch real treffen. Dazu gibt es noch neue soziale Welten im Cyberspace. Mit den neuen Vergesellschaftungsformen im Internet bilden sich neue Gemeinschaften und Formen sozialer Ordnung. Damit verändert sich ebenfalls die Selbstreferenz.

Den Begriff der Kultur beschreibt Marotzki etwa wie Bachmair. Es handelt sich um einen selbst erzeugten Bedeutungszusammenhang, in dem die Menschen sich selbst entwerfen, ihre Handlungen abstimmen und sich über verschiedene Prozesse selbst gründen.[266]

Betrachtet man also die virtuelle Welt als eine Form von Lebenswelt, steht auch hier die Aushandlung zwischen den allgemeinen Rahmenbedingungen und der eigenen Person über vielfältige Prozesse im Mittelpunkt. Jedoch steht hier im Vordergrund, dass sich die Menschen selber entwerfen. Darunter fallen das Gestalten und das „Sich-ausprobieren", also das Handeln in diesen neuen Welten. Unter dem Aspekt der kreativen Internetnutzung geht es vorrangig um das Gestalten von sozialen Formen, nicht um Internetseiten. Bachmair sieht dies ähnlich, für ihn hängen „Kultur" und „Gestalten" zusammen, und zwar nicht nur das Gestalten von Texten oder Bildern, sondern genauso das Gestalten von sozialen Beziehungen, Kommunikation und Alltag.[267] Es besteht die Möglichkeit, im Netz eine neue Lebenswelt zu entwerfen und zu gestalten. Es werden so auch Elemente dieser Lebenswelt im Netz dargestellt. Dadurch entsteht eine neue Wirklichkeit. Gestaltung und Handeln ist somit eine andere Art, mit dem Aushandeln zwischen objektiven Vorgaben und dem Ich umzugehen.

Als ein Beispiel hierfür kann der Chat angeführt werden. Immerhin geben etwa 50 Prozent der Jugendlichen an, Erfahrungen mit dem Chat zu haben.[268] Der Chat bietet in einem eigenen Rahmen die Möglichkeit des „Sich-ausprobierens". Zunächst kann man sich dort einen ‚Nickname' geben. Dieser ist frei wählbar und kann unter Umständen

[263] Vgl. Marotzki: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien (2002), S. 45.
[264] Ebd. S. 45.
[265] Vgl. Marotzki: Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum (2000), S. 247.
[266] Vgl. Marotzki: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien (2002), S. 47.
[267] Vgl. Bachmair: Fernsehkultur (1996), S. 28.
[268] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 49.

schon verschiedene Absichten verdeutlichen. Auch die Möglichkeit, sich im Chat hinter dieser neuen Identität zu verbergen und sich somit als andere Person auszugeben, bietet auf der einen Seite viel Erfahrungs- und Erprobungsraum. Daneben hat man die Möglichkeit, neue soziale Kontakte zu erproben. Beim Chat besteht der große Vorteil, dass man sich auch einfach abmelden kann. Auf der anderen Seite werden damit natürlich sofort die Gefahren des Missbrauchs deutlich. So ist das, was einerseits als Chance zu sehen ist, auch eine Gefahr: Man kennt nicht die Identität des Chatpartners. Dies ist ein Bereich, der für den Jugendschutz relevant ist.

Bei der Betrachtung eines bildungskulturellen Ansatzes geht es um die Aushandlung zwischen objektiven Normen und dem Ich des Nutzers. Für den Bezug zur Umsetzung dieses Gedankens ist es wichtig, dass es sich einerseits um individuelle Prozesse handelt, die sich in der Lebensgeschichte der Personen widerspiegeln, andererseits diese Prozesse immer und überall stattfinden. Bachmair und Marotzki beschreiben das Aushandeln mit etwas unterschiedlichen Prozessen. Bachmair betont mehr die Reflexive-Balance, also das Abwägen in der Alltagswelt im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte und im Hinblick auf andere Menschen und Institutionen. Marotzki sieht in Bezug auf das Internet dieses Aushandeln eher in Form von Gestaltung und Handeln. Für ihn entsteht ein Kulturraum immer durch Teilhabe und aktive Produktion. Für meine Betrachtung steht insgesamt dieser Prozess des Aushandelns zwischen Normen und dem Ich im Vordergrund und der Bezug zur eigenen Lebensgeschichte.

Wie lässt sich dieser bildungskulturelle Ansatz auf den Schutz im Internet übertragen?
Auch bei der alltäglichen Internetnutzung (außerhalb der neuen Vergesellschaftungsformen) gibt es Normen und Regeln, an die man sich halten kann oder sollte. Dabei sind einige Regeln ganz klar definiert, bei anderen lässt sich die Legalität nicht genau feststellen.
Sollten Kinder nicht auch in dieser neuen Welt die Möglichkeit haben, sich selbst im Wirrwarr dieser objektiven Rahmenvorgaben auszuprobieren? Ist es nicht sinnvoll, sie dabei zu unterstützen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und auf ihr eigenes Handeln zu beziehen, anstatt Teile dieser Welt zu sperren?
Kinder machen in ihren anderen Lebenswelten auch unterschiedliche Vorerfahrungen, die sich in ihrer Lebensgeschichte abbilden. Am Beispiel der Peinlichkeitsschwelle lässt sich dies verdeutlichen. Kinder bringen schon einen Entwurf ihrer Peinlichkeitsschwelle mit, sie haben also eine Vorstellung davon, was ihnen peinlich ist. Im Internet machen sie dann neue oder andere Erfahrungen und beziehen diese wieder auf ihre Lebensbiografie.

Ein technischer Ansatz zum Jugendmedienschutz
Diesem eher pädagogischen und ressourcenorientiertem Ansatz zum Jugendmedienschutz lässt sich ein technischer Ansatz gegenüberstellen. Bei der Überlegung, Kinder im Internet vor überfordernden Inhalten zu schützen, tritt häufig eine technische Konzeption in den Vordergrund: Eine spezielle Software soll hier die Auswahl und damit den Schutz ermöglichen. Dieser Gedanke ist allerdings nicht ganz neu, die ersten Filtersysteme wurden bereits vor zehn Jahren in den USA entwickelt, allerdings nicht mit dem Fokus auf

Kinder und Jugendliche.[269]. Zunächst wurde der Schutz der Kinder als Aufgabe der Eltern verstanden. Jetzt gibt es immer mehr technische Möglichkeiten, um Kindern einen mehr oder weniger sicheren Zugang zum Internet zu ermöglichen. Die Meinungen, wie gut und sinnvoll diese technischen Lösungen sind, gehen jedoch stark auseinander. Auf diese Frage soll später eingegangen werden. Im ersten Teil folgt eine kurze Übersicht über technische Schutzmöglichkeiten, wobei der Schwerpunkt auf der Filtersoftware liegt.
Berücksichtigt werden soll zunächst der Jugendmedienschutz im engeren Sinne, wobei in erster Linie an moralische Überlegungen oder Bedenken, z.B. wie könnten Kinder mit Pornografie, Gewalt oder Rassismus konfrontiert werden, angeknüpft wird. Häufig kommen in der Praxis weitere Problemfelder hinzu, beispielsweise illegal Musik oder Filme herunterladen, persönliche Informationen beim Chatten angeben, persönliche Daten wie Fotos oder Adressen veröffentlichen, Dialer oder kostenpflichtige Downloads.

Technische Filterungsmöglichkeiten
Es lassen sich drei grundlegende Konzepte von Filterung unterscheiden:

- Die redaktionelle Klassifizierung: Damit ist die Arbeit von Redaktionsteams gemeint, wie z.B. das Erstellen einer Positivliste.
- Die automatische Klassifizierung: Diese Möglichkeit bezieht sich auf Software zur Filterung.
- Die Selbstklassifizierung der Anbieter: Hier klassifizieren die Anbieter ihre Seiten selber mit einem Label.

Als technische Schutzmöglichkeiten lässt sich neben dem reinen Schutz des Computers oder vorinstallierten Filtereinstellungen des Browsers unterschiedliche Filtersoftware einsetzen.
Eine Filtersoftware funktioniert in der Form, dass sie die aufgerufenen Websites nach bestimmten Begriffen durchsucht. Findet die Software diese Begriffe, kann die Seite nicht aufgebaut werden. Dies bedeutet aber auch, dass Seiten, die jugendgefährdende Inhalte haben, diese Begriffe aber nicht verwenden, weiterhin abgerufen werden können. Andersherum gilt dann für Seiten, die eigentlich völlig unbedenklich sind, dass sie gesperrt werden können, weil sie entsprechende Begriffe beinhalten.[270] Die Software kann also nur nach Begriffen suchen, nicht nach den tatsächlichen Inhalten. Dadurch werden bereits die Schwächen deutlich.[271] Zudem erschweren unterschiedliche Wertvorstellungen dieses Vorgehen noch zusätzlich. So filtern Programme von US-amerikanischen Herstellern möglicherweise nach anderen Standards, als in Deutschland erwartet wird.[272]
In der Regel werden für Filtersoftware unterschiedliche Einstellungsmöglichkeiten angeboten. Bei der ***Filtersoftware mit Negativliste*** dürfen bestimmte Seiten nicht angewählt werden. Dies ist die übliche Handhabung von Filterprogrammen. Bei der ***Filtersoftware mit Positivliste*** hingegen dürfen nur bestimmte Seiten im Internet aufgesucht werden. Somit kann genau festgelegt werden, welche Inhalte zugänglich sein sollen. Zusätzlich

[269] Vgl. Schindler: Rating und Filtering. Zukunftstechnologien im Jugendschutz?!? (2000), S. 2.
[270] Vgl. http://www.kika.de/_inhalte/ueberkika/eltern/internet/kinder_im_internet/index.shtml Zugriff 20.08.2005.
[271] Vgl. http://www.milkmoon.de/infos/eltern/filtersoftware.html Zugriff 20.08.2005.
[272] Vgl. http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=302147.htm Zugriff 20.08.2005.

gibt es noch zu den Positiv- und Negativlisten die Möglichkeit, bestimmte Funktionen zu sperren. So ist dann die Teilnahme an Chats oder Internettauschbörsen nicht möglich.[273]
Als neue Entwicklung ist das ***Page-Labeling*** zu nennen. Microsoft, AOL/Bertelsmann, t-online und andere führende Unternehmen haben im Mai 1999 in London die Vereinigung Internet Content Rating Association (ICRA) gegründet, um Filtermöglichkeiten für Inhalte zu entwickeln. Allgemein wird beim Page-Labeling vorgesehen, dass jeder Anbieter seine Seite mit einem Label versieht, mit welchem der Inhalt der Seite treffend bezeichnet wird. Positiv ist hier die Transparenz, sodass auf jeder Seite eingesehen werden kann, wie sie klassifiziert wurde. Trotzdem bleibt der Ansatz der Selbsteinschätzung problematisch. So werden Seiten teilweise bewusst falsch gelabelt, um von Suchmaschinen besser gefunden zu werden. Zusätzlich besteht über diese Systeme der Nachteil, dass Label flächendeckend unterdrückt werden können.[274]

Damit zeigen sich unterschiedliche Vor- und Nachteile beim Einsatz von technischen Schutzmöglichkeiten. Bei der unüberschaubaren Menge an Daten können Negativlisten keinen zuverlässigen Schutz bieten. Im Hinblick auf den momentanen Stand von Filtersoftware für Kinder und Jugendliche stellen Positivlisten hingegen zwar eine größere Sicherheit dar, dennoch wird hier die Funktion des Internets stark eingeschränkt. Neuere Entwicklungen wie Kinderseitenlandschaften[275] oder auch die Vergabe von Zertifikaten[276] für Websites gehen in die Richtung von Positivlisten, denn auch hier wird ein überschaubares, geprüftes Angebot gemacht. Die Idee des Page-Labelings erscheint sinnvoll, ist jedoch noch nicht ausgereift und somit derzeit nicht praxistauglich.
Zu diesen Überlegungen gesellt sich noch die Frage, ob diese Maßnahmen zur Begrenzung nicht auch eine Herausforderung erzeugen können. Stellen Filterprogramme nicht gerade für die Jugendlichen einen Anreiz dar, um die gesetzte Sperre zu überwinden? Unter der Überschrift „*Peacefire deaktiviert Filterprogramme*“[277] kann man nachlesen, dass es eine spezielle Software gibt, um Filterprogramme zu umgehen. Durch die Aussage eines stellvertretenden Schulleiters wird deutlich, dass das Sperren oder Filtern einen besonderen Reiz auf Kindern ausüben kann, diese Grenze zu überwinden. Dabei geht es in erster Linie gar nicht darum, sich diese Seiten anzuschauen, sondern nur darum, das System und damit das Verbot zu überwinden.[278]
Insgesamt scheint die Situation also unbefriedigend zu sein. Es können keine vollständigen und sicheren Möglichkeiten der Filterung angeboten werden. Zudem scheint gerade das Verbot die Kinder und Jugendlichen herauszufordern, dies zu umgehen.
Bierschenk und Volpers äußern sich zu der Problematik folgendermaßen: „*Abschließend bleibt festzuhalten: die – zwar für Erziehungsberechtigte bequeme –Lösung, einen umfassenden Jugendmedienschutz und eine Missbrauchsverhinderung alleine durch technische Mittel herbeizuführen, ist unzureichend.*“[279]

---

[273] Vgl. http://www.milkmoon.de/infos/eltern/filtersoftware.html Zugriff 20.08.2005.
[274] Vgl. Schindler: Rating und Filtering. Zukunftstechnologien im Jugendschutz?!? (2000), S. 7.
[275] Dies sind Internetseiten, die nur für Kinder angeboten werden und gut miteinander vernetzt sind.
[276] Als Beispiel kann das Projekt „Erfurter Netcode“ aufgeführt werden.
[277] http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=231964.htm Zugriff 20.08.2005.
[278] Vgl. Schulen ans Netz: Jugendmedienschutz – Sicherer Umgang mit neuen Medien in der Schule. http://www.schulen-ans-netz.de/service/publikationen/dokus/ Leseprobe%20JUGENDMEDIENSCHUTZ2.pdf Zugriff 12.09.2005
[279] Bierschenk, Volpers: Funktionsweise und Praxistest von Filtersoftware für jugendmedienschutzrelevante Angebote im Internet (2004), S. 176.

Wie kann dann eine praktische Umsetzung des Jugendmedienschutzes aussehen?
Da sich die Schwierigkeiten und Probleme einer technischen Lösung zum Schutz im Internet deutlich gezeigt haben, soll hier der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten sich neben dieser technischen Lösung anbieten. Wenn Filtersysteme keinen zuverlässigen Schutz bieten können und die Kinder stattdessen eher zur Überwindung dieses Schutzmechanismus herausfordern, stellt sich die Frage, wie Kinder dann vor überfordernden Angeboten geschützt werden können, und dies unter besonderer Berücksichtigung, dass die Kinder bestärkt werden sollen, sich selbst zu schützen.
Eine Möglichkeit, um auf die technischen Filtermöglichkeiten zu verzichten, ist der Hinweis auf Regeln. Diese Regeln sind häufig so formuliert, dass sie Eltern helfen sollen, den Umgang ihrer Kinder mit dem Computer besser einzuschätzen. Bei den Regeln geht es darum, Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen anzuregen. Allerdings erhalten Eltern dadurch wieder eine Art Kontrollfunktion über die Handlungen ihrer Kinder.[280]
Es kann in erster Linie nicht darum gehen, Regeln oder Aufgaben festzulegen. Vielmehr sollen Erwachsene eine Möglichkeit schaffen, damit Kinder von ihren Erlebnissen berichten. Erst wenn man die Kinder beobachtet und versteht, kann man sie auch gezielt unterstützen. Dazu gehört es ebenfalls, dass sich die Erwachsenen mit der Medienwelt der Kinder beschäftigen und sich mit den derzeitigen Hits der Kinder auskennen, um so kompetente Gesprächspartner zu sein.[281]
Es geht um Vertrauen zwischen Eltern und Kindern, sodass Kinder eigene Erfahrungen machen können und die Eltern sie dabei unterstützen. Diese Idee ist nicht neu, sondern gehört zur allgemeinen Erziehung.
Insgesamt erscheint es auch sinnvoll, Kinder erst einmal für die Gefahren sensibel zu machen. Dabei kann angeknüpft werden an die eigenen Erfahrungen der Kinder, damit sie so einen eigenen Weg finden, um sich selbst zu schützen.
Sicherheitsbestimmungen werden meistens nur dann eingehalten, wenn ein Bewusstsein für die Sicherheitsrisiken vorliegt.[282] Die Struktur des Internets macht deutlich, dass es notwendig ist, auf den Selbstschutz der Nutzer zu zielen.[283]
Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) betont in diesem Zusammenhang, dass hierzu u.a. der eigenverantwortete Umgang im Hinblick auf die Verlockungen der digitalen Welten gehöre.[284]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass hier nur eine Annäherung an den bildungskulturellen Ansatz gelingt. Die aufgeführten Überlegungen setzen sich zwar von dem rein technischen Ansatz ab, dennoch dringt auch hier immer wieder die Kontrollfunktion durch. Es stellt sich die Frage, ob dadurch wirklich der eigenverantwortliche Umgang mit

[280] Beispielsweise auf der Website des Landesbeauftragten für den Datenschutz Bremen finden sich die „*Goldenen Regeln für mehr Sicherheit*“, vgl. http://www.datenschutz-bremen.de/sv_internet/regeln.php Zugriff 23.08.2005, die allgemeine Tipps für die Internetnutzung geben. Auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet „Feingewebt: Netz-Regeln“ in der Broschüre: Ein Netz für Kinder an. Ähnliche Hinweise finden sich auch in der Broschüre „*Klicks-Momente*“ von der Polizei, vgl. http://www.polizei-beratung.de/mediathek/kommunikationsmittel/index/content_socket/medien/display/8 Zugriff 23.09.2005.
[281] Vgl. Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 59 ff.
[282] Vgl. Wagner: Datenschutz – Selbstschutz – Medienkompetenz (2001), S. 7.
[283] Vgl. ebd. S. 2.
[284] Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Der richtige Dreh im www (2003), S. 13.

dem Internet gefördert wird. Vom BFSFJ wird dieser eigenverantwortete Umgang zwar gefordert, die Umsetzbarkeit aber nicht näher beschrieben. Damit erhält sie den Status einer allgemeinen Forderung, bei der Ziel und Umsetzung nicht deutlich werden.
Ganz konkret können Kinder dabei eigene Positivlisten entwickeln. Sie können selbst entscheiden, nach welchen Kriterien sie Seiten auswählen. Wenn diese Liste zu etwas Eigenem wird, besteht auch nicht der Anreiz, die Technik auszutricksen und zu überwinden.
Wie Schüler bei diesem Prozess unterstützt werden können und welche Anlässe die Schule geben kann, um solche Prozesse zu initiieren, wird in Kapitel sieben *Selbstschutz - ein Thema der Kinder* vorgestellt.

Diese verschiedenen Formen des Jugendmedienschutzes zeigen zwar einerseits ihre Begrenztheit und Schwächen, gleichzeitig werden über diese Diskussion nicht nur einige Regelungen deutlich, sondern sie helfen auch Eltern beim Umgang mit den Medien. Zusammen führt dies zu einem verantwortungsbewussten Umgang. Insgesamt gibt es im Bereich des Jugendmedienschutzes drei verschiedene Komponenten: den Staat, die Technik und die Erziehung.[285] Nur der Ausbau von allen Aspekten führt zu einer qualitativen Verbesserung.[286]
Alles in allem kann die Frage nach einer geeigneten Form des Jugendmedienschutzes nicht pauschal beantwortet werden. Nicht nur die Situationen, in denen Kinder Medien nutzen, sind unterschiedlich. So gehen etwa die Hälfte der Grundschulkinder in ihrer Freizeit mit ihren Eltern online. Dies ist natürlich eine völlig andere Situation, als wenn Kinder ohne Beaufsichtigung mit Freunden oder älteren Geschwistern surfen. Aber auch die Kinder selbst sind sehr unterschiedlich. Insgesamt kann bei jüngeren Kindern die Nutzung noch etwas stärker reguliert werden. Etwas ältere Kinder sollten vielmehr Unterstützung erhalten, um eigenverantwortlich mit Medien umzugehen. Selbst auf die Altersstufe bezogen sind nicht alle Kinder gleich. Außerdem gibt es Kinder, die mit Inhalten mehr oder weniger gut zurechtkommen oder sich mehr oder weniger auskennen. Es hat sich aber gezeigt, dass der eigenverantwortliche Umgang im Mittelpunkt stehen sollte, welcher durch weitere Maßnahmen unterstützt werden kann. Dabei zeigt sich, dass es sich nicht gegenseitig ausschließen muss, Kinder auf der einen Seite kompetent zu machen und auf der anderen Seite auch zu beschützen. Vielmehr müssen beide Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

[285] Vgl. Spanhel: Medienerziehung (2006), S. 218 ff.
[286] Vgl. ebd. S. 225 ff.

2 Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht

Bei den Ausführungen zur Alltagsmedienkompetenz wurde bereits an einigen Stellen der Bezug zur Schule aufgezeigt. Diese Verknüpfung wird im Folgenden näher betrachtet. Dabei soll herausgestellt werden, welche Möglichkeiten und Rahmenvorgaben bzw. welche Ideen es gibt, um den Gedanken der Alltagsmedienkompetenz in der Schule zu integrieren. Im Mittelpunkt steht die Überlegung, wie sich das bisher schulferne Medienwissen von Kindern aus der Freizeit gewinnbringend für die Kinder und für den Unterricht einbringen lässt. Dabei ist es notwendig, dass sich Schule und Unterricht für das Alltagsleben von Kindern öffnen. Hier geht der Gedanke über die Medienkompetenzförderung hinaus. Diese Verknüpfung bezieht sich auf die Grundeinstellung der Schule und die Integration der bisher außerschulischen Erfahrungen in ein übergreifendes Konzept.

Der Wandel der Gesellschaft von einer Industriegesellschaft zu einer postindustriellen Wissensgesellschaft hat Konsequenzen für die Schule.[1] Schule soll, so eine Forderung, Lebens- und Erfahrungsraum werden.[2] Schule gerät immer mehr unter Druck, das Alltagsleben der Schüler zu berücksichtigen. Daher erfolgt ein Blick anhand der Leitideen zur Schulentwicklung auf diesen Bereich. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob auch die Schulentwicklung im Hinblick auf die künftigen Aufgaben der Schule den Aspekt „Alltagsleben in der Schule akzeptieren“ berücksichtigt. Daran schließt das Projekt der integrativen Medienerziehung an, da dort in einem Projekt in Ansätzen sowohl der Gedanke der Öffnung für die Lebenswelt von Kindern als auch die Alltagsmedienkompetenz berücksichtigt wurde. Zusätzlich zeigt Spanhel auf, wie sich dieser Aspekt in ein großes fächerübergreifendes Gesamtkonzept für Schule neu zusammenfügen lässt.[3]

In Anlehnung an diesen Überblick stehen die Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht im Vordergrund. Wie lässt sich die Idee, die Medienerfahrungen der Kinder aus dem Alltag in den Unterricht zu integrieren, umsetzen? Es wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten sich hier für die Umsetzung anbieten. Dabei wird deutlich, dass gerade in der aktuellen Diskussion immer stärker eigenständige und aktive Lernprozesse in sinnhaften Kontexten im Vordergrund stehen, wozu sich gute Verknüpfungsmöglichkeiten aufzeigen lassen. Allerdings reicht alleine die Wahl der Lernform nicht aus, um den Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz zu öffnen.

Über die Integration von Alltagsleben in die Schule denkt auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung nach. Hier wird der Frage nachgegangen, ob die Schule sich nicht an erfolgreichen Lernstrategien aus dem Alltag orientieren kann. Bei diesem Ansatz lassen sich Aspekte des informellen Lernens gewinnbringend in den schulischen Kontext einbinden. Der Unterricht kann dabei ein Gerüst ermöglichen, welches den Kindern bei der Organisation ihres bisher außerschulischen Wissens hilft. Gerade Medien- und Ereignisarrangements aus der Lebenswelt der Kinder bieten neue Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung.

Wie eine Verknüpfung von außerschulischen Medienerfahrungen und -kenntnissen mit dem Unterricht konkret aussehen kann, zeigt das abschließende Kapitel. Hier wird am

[1] Vgl. Stadtfeld, Dieckmann: Allgemeine Didaktik im Wandel (2005), S. 8 und vgl. Horster, Rolff: Unterrichtsentwicklung (2006), S. 14.
[2] Vgl. Stadtfeld, Dieckmann: Allgemeine Didaktik im Wandel (2005), S. 9.
[3] Vgl. Spanhel: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule (1999).

Beispiel von Lese- und Textkompetenz gezeigt, wie Medientexte aus dem Alltag der Kinder gewinnbringend im Deutschunterricht genutzt werden können.
Insgesamt zeigt das Kapitel verschiedene Bereiche auf, wo und wie sich die Alltagsmedienkompetenz in Schule und Unterricht integrieren lässt und welche Veränderungen und Möglichkeiten sich dadurch für den Unterricht eröffnen.

2.1 Veränderung von Schule – Alltagsleben in der Schule akzeptieren

„*Fast nichts ist so unklar wie die Zukunft der Schule. Die einen fürchten für die Wissenschafts- und Informationsgesellschaft eine totale Verschulung, also Lernen von morgens bis abends und von der Wiege bis an die Bahre. Die anderen glauben, dass die neuen Multimedia die Schule, zumindest die heutige, gänzlich überflüssig machen würde. Radikale Schulkritiker meinen zudem, die Schule müsse ohnehin abgeschafft werden, weil sie sich als unfähig zur Reform erwiesen habe.*“[4]
Auch wenn bei dieser Aussage die Extremfälle dargestellt werden, gehen die Meinungen, wie sich Schule entwickeln sollte, deutlich auseinander. Aber wer kann schon sagen, wie zukünftig eine gute Schule aussehen soll? Welchen Anforderungen sie gewachsen sein muss? Welche Aufgaben ihr zufallen?
Für Dalin steht folgende Grundaufgabe im Vordergrund: Kinder und Jugendliche sollen auf die Gesellschaft von morgen vorbereitet werden, wobei es ebenfalls das Leben in der Gegenwart zu berücksichtigen gilt. Praktisch stellt sich die Frage nach den relevanten Lerninhalten, um Kinder bestmöglich vorbereiten zu können.
Im Kontext einer Diskussion zur Frage „Was ist eine gute Schule?“ sieht Dalin vier Bereiche als bedeutsam an:
Zum einen die „Visionen der Gesellschaft der Zukunft“, womit er betont, dass auch die Kräfte, die die Gesellschaft gegenwärtig, aber auch in Zukunft verändern, berücksichtigt werden sollten. Als weiteren Punkt führt er das „Verständnis der Welt der Kinder und Jugendlichen“ an, was sich auf die gegenwärtige, ebenso wie auf künftige Lebenswelt der Kinder bezieht. Als dritten Punkt sieht er die „Klärung der Lernbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen.“ Schließlich nennt er als letzten Punkt die „Rolle der Schule in der lernenden Gesellschaft“, die Rolle, die der Schule gegenwärtig und zukünftig zufällt.
Damit stellt Dalin die Probleme und Schwierigkeiten für die zukünftigen Aufgaben der Schule heraus. Zudem gibt er vier konkrete Ansatzpunkte, die seiner Meinung nach eingebunden werden sollten.
Im Hinblick auf eine Einbindung von Alltagsmedienkompetenz lassen sich zwei Aspekte aufführen. Zum einen gibt es einen Zusammenhang zwischen der Schulentwicklung und der veränderten Lebenssituation von Kindern und den damit verbundenen neuen Lernerfordernissen. Dabei sollte Schule nicht nur den Blick auf die zukünftigen Aufgaben werfen, sondern auch die gegenwärtige Situation der Schüler wahrnehmen.[5]
Zum anderen spielt der außerschulische Bereich eine große Rolle. „*Heute lernen Kinder wie Erwachsene das meiste außerhalb der Schule.*“[6]

[4] Dalin: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert (1997), S. 11.
[5] Vgl. ebd. S. 22 ff.
[6] Ebd. S. 23.

Die Kenntnis der Lebenswelt von Kindern ist unerlässlich, wenn Schulentwicklung den Interessen der Schüler dienen und ihre Lernmotivation fördern will.[7] Da Medien zu der Lebenswelt von Kindern gehören, sollten diese im Sinne der Interessen von Schülern und zur Förderung der Motivation integriert werden. Dies betrifft nicht nur die Akzeptanz der veränderten Lebenssituation, sondern auch die neuen Lernbedürfnisse.
Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, dass sie u.a. die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen sowie die Lernanforderungen und -bedürfnisse berücksichtigen soll, um damit für Kinder und Jugendliche eine attraktive Institution zu bleiben. Dazu gehört ebenfalls die Akzeptanz, dass Medien ein Teil der Lebenswelt von Kindern sind. Durch den alltäglichen Umgang mit Medien ergeben sich neue und unterschiedliche Möglichkeiten des Lernens. So bietet das Internet andere Möglichkeiten der Informationsbeschaffung als beispielsweise ein Lexikon.

Gerade den neuen Medien wird im Hinblick auf die Schulentwicklung eine positive Wirkung zugesprochen. Im Hinblick auf die Innovationsschübe der Informationstechnologie fordern diese ständigen Änderungen und Umbrüche im Bildungsbereich, was insofern Schule als eine lernende Organisation erfordert.[8]
Auch das Resümee der Konferenz „Erfolgreiche Integration von Medien in der Schule: eine Zwischenbilanz“ stellt den Zusammenhang zwischen dem Einsatz neuer Medien und dem schulischen Bildungswesen heraus.[9] Lehren und Lernen kann durch neue Medien verbessert werden, wenn auch die dazu erforderlichen pädagogisch-didaktischen Änderungen erfolgen.[10] Dies kann z.B. durch die Einbindung der mediengeprägten Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen erfolgen. „*Schule muß ihre Schüler dort abholen, wo sie stehen.*“[11]

Dem Zusammenhang von Schulentwicklung und neuen Medien soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Die angesprochenen Aspekte machen bereits deutlich, dass die Schulentwicklung einen Rahmen hergibt, in dem die Verknüpfung von Schule und Alltagsmedienkompetenz legitimiert werden kann. Es wird herausgestellt, dass die Schule an den Interessen der Schüler anknüpfen und diese aufnehmen muss, damit sie für die Kinder eine ernst zunehmende Institution bleibt. Dies bedeutet im Hinblick auf die Lebenswelt eine Integration der außerschulischen Erfahrungen, was natürlich die Mediennutzung mit einschließt.

Integrative Medienerziehung – ein Projekt
Im Folgenden soll nun ein konkretes Beispiel betrachtet werden: die Idee der integrativen Medienerziehung. Den Begriff der integrativen Medienerziehung hat Dieter Spanhel geprägt. Es handelt sich dabei um einen Modellversuch, der ab 1995 für drei Jahre an der Ernst-Penzoldt-Hauptschule in Erlangen durchgeführt wurde.
In einem mediengeprägten Alltag gehört es zu den Aufgaben einer Schule, sich gründlich und kritisch mit medienvermittelten Sachverhalten auseinanderzusetzen. Dabei ist es

[7] Vgl. Dalin: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert (1997), S. 27.
[8] Vgl. Schulz-Zander: Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung (2001), S. 279.
[9] Vgl. Langen: Schulinnovation durch neue Medien (1999), S. 9.
[10] Vgl. ebd. S. 9.
[11] Ebd. S. 11.

wichtig, die Vorerfahrungen der Schüler zu integrieren und an diese anzuknüpfen, um sie so für den Lern- und Bildungsprozess zu nutzen.[12]
Ausgehend von einer Änderung der lebensweltlichen Situation der Kinder und Jugendlichen, betrachtet die integrative Medienerziehung unter dem gezielten Blickwinkel von Medien die Veränderungen.
In der Beschreibung der Ausgangssituation des Projektes wird die mediengeprägte Alltagswelt der Schüler hervorgehoben: „*Wegen der immer stärker von Medien geprägten alltäglichen Lebenswelt der Schüler in Familie und Freizeit bestand für die Schule zunehmend die Notwendigkeit, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag grundsätzlich zu überdenken und neu zu bestimmen.*“[13] Dabei sollte für die Schüler deutlich werden, dass die Medien neben der Nutzung und Gestaltung im Alltag auch interessante und anschauliche Lernmöglichkeiten bieten oder bei der Bewältigung von Problemen hilfreich sein können.[14] Daher wurde die Ausgangsfrage folgendermaßen formuliert: „*Wie müssten Unterricht und Schulleben gestaltet werden, um den jungen Menschen zu helfen, diese Chancen zu nutzen und gleichzeitig die mit den Medien verbundenen Gefahren und negativen Auswirkungen zu mindern?*“[15]
Es sollte ein schulisches Konzept entwickelt werden, welches sich selbstverständlich in den Schulalltag integriert.[16] Dabei waren drei Aufgabenbereiche von Bedeutung. Zum einen sollten die Medien als Arbeitsmittel und Lerninstrument genutzt werden. Dabei wurden auch Inhalte über Medien vermittelt. Im zweiten Bereich sollten die Medien analysiert und kritisch betrachtet und im dritten Bereich die praktische Arbeit mit Medien erlernt werden.[17] Die Umsetzung dieser Bereiche sollte sich nicht nur auf einzelne Fächer beziehen, sondern eine fächerübergreifende Kooperation wurde als wünschenswert angesehen.[18]

Im Hinblick auf die Anforderungen an schulische Bildungsprozesse wurde bei diesem Projekt die Form des Lernens betont. Dabei stand im Vordergrund, dass bei den sich rasch wandelnden Anforderungen keine Aussagen mehr über grundlegende Kenntnisse oder Fähigkeiten getroffen werden können. Wichtig ist allein, sich über Grundfähigkeiten weitere Kompetenzen anzueignen, die ein flexibles Anpassen ermöglichen, beispielsweise das Wissen zur Bewältigung von Problemen, Steuerung der eignen Lernprozesse oder die Auswahl von Informationen. In diesem Gefüge wird das Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess verstanden.
Durch den vermehrten Einsatz von Medien im Unterricht erhalten die Schüler mehr Anschlussmöglichkeiten an ihre außerschulischen Erfahrungen und bekommen so die Gelegenheit, diese Fähigkeiten und Kenntnisse in den Unterricht einzubringen.[19]
Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf den Unterricht hervorgehoben wird, ist die Lernumgebung. Diese sollte „*eine Vielzahl von Anreizen, Informationen, Anforderungen sowie vielfältige Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume bereitstellen*“[20].

[12] Vgl. http://www.mediaculture-online.de/Dieter_Spanhel.375.0.html Zugriff 09.05.2005.
[13] Spanhel: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule (1999), S. 13.
[14] Vgl. ebd. S. 14.
[15] Ebd. S. 14.
[16] Vgl. ebd. S. 14 f.
[17] Vgl. ebd. S. 48.
[18] Vgl. ebd. S. 216.
[19] Vgl. ebd. S. 20 ff.
[20] Ebd. S. 22.

Zusätzlich lässt sich in diesem Konzept eine organisatorische Veränderung aufzeigen. Dabei geht es um die Möglichkeiten, die die Schule für neue Unterrichtformen schaffen kann.[21]

Zusammenfassend lässt sich das Konzept der integrativen Medienerziehung folgendermaßen beschreiben: Einerseits reagiert Schule damit auf die mediengeprägte Alltagswelt der Schüler, wobei es gerade bei Hauptschülern oft schwierige familiäre Verhältnisse sind, die kaum geeignete Unterstützung leisten können. Andererseits muss die Schule selbst auf die Möglichkeiten reagieren, die durch die neuen Medien entstehen. So sollten die Kinder und Jugendlichen hier zuverlässige und kompetente Unterstützung erhalten. Dabei soll die integrative Medienerziehung nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sondern als neue Sicht auf Schule und Unterricht.[22]

Ziele einer integrativen Medienerziehung

„Als Ziel der schulischen Medienerziehung wird heute übereinstimmend die Medienkompetenz genannt, d.h. die Befähigung zu einem sinnvollen, kritischen, reflexiven, verantwortungsbewusstem Umgang mit verschiedensten Medien.“[23]

Da alle Medien der Kommunikation dienen, müssen als Grundlage dafür kommunikative Fähigkeiten aufgebaut werden, um als Mitglied einer Gesellschaft eingebunden zu sein. Es geht um die Kompetenz, sich über Inhalte zu verständigen, die Fähigkeit, soziale Bindungen herzustellen und aufrechtzuerhalten, sowie eine eigene Identität aufzubauen.[24]

Die neuen Medien eröffnen neue Formen und Wege der menschlichen Kommunikation. Damit ist das Konzept sehr nahe an einer außerschulischen Betrachtung von Medienkompetenz, wie sie Kapitel eins aufgezeigt hat. Der Begriff wird hier auch sehr breit gefasst.

Wichtig erscheint, dass die Lehrer einen Überblick über das Medienhandeln der Schüler in der Freizeit gewinnen. Es sollte insgesamt eine positive Grundhaltung vorherrschen, denn nur so ist auch ein effektives Begleiten und Unterstützen möglich. Fördern und Unterstützen beginnt mit Beobachten und Verstehen.[25] Es sollte ebenfalls die Möglichkeit bestehen, dass Medienwirkungen unter unterschiedlichen Aspekten aufgearbeitet werden.

Alles in allem kommt der integrativen Medienerziehung die Funktion einer gesamten didaktischen Integration zu. *„Dabei geht es um die Aufarbeitung und Systematisierung der aus den Medien und in der Auseinandersetzung mit ihnen bezogenen Informationen und Wissensbruchstücke, Fähigkeiten und Lernerfahrungen, Einstellungen und Interessen.“*[26] Hier sollten Lehrer an bereits vorhandene Kenntnissen und Fähigkeiten anknüpfen. Die Integration von bisher schulfernem Wissen kann sich motivationssteigernd im Unterricht bemerkbar machen und zudem das Selbstwertgefühl der Schüler stärken.[27]

[21] Vgl. Spanhel: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule (1999), S. 22.
[22] Vgl. ebd. S. 42 ff.
[23] Ebd. S. 45.
[24] Vgl. ebd. S. 45.
[25] Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 59.
[26] Spanhel: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule (1999), S. 48.
[27] Vgl. ebd. S. 48.

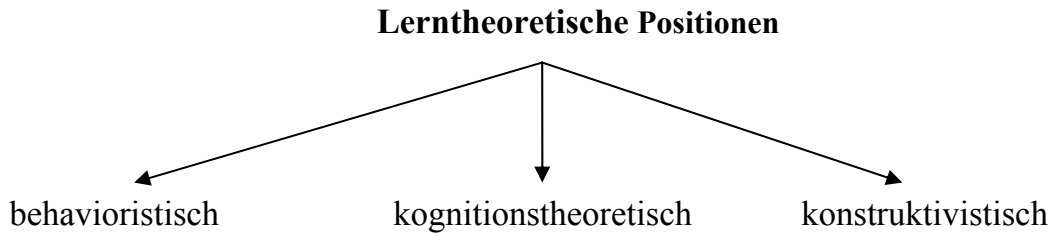
Zusammenfassend lässt sich festhalten
Die integrative Medienerziehung schließt an den formulierten Grundgedanken der Öffnung für außerschulische Inhalte und Wissen der Schüler an. Dabei wird der Fokus bewusst auf die Medienkenntnisse und -erfahrungen der Schüler gelegt. In dem Modellversuch stand der Gedanke im Mittelpunkt, an den Interessen, aber auch an den Problemen der Schüler hinsichtlich ihrer Medienfreizeitnutzung anzuknüpfen. Dabei sollte ein Konzept entwickelt werden, das sowohl Schüler als auch Lehrer anspricht, übergreifend funktioniert (sowohl hinsichtlich der Lehrer, Fächer etc.) und in das Konzept der Schule eingebettet ist. Die integrative Medienerziehung beschreibt damit ein Konzept, bei dem die Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen stärker im Unterricht berücksichtigt werden. Problematisch erscheint jedoch, dass sich Schule insgesamt ändern muss. Zudem findet über die einzelnen Fächer und Projekte eine Zergliederung statt. Die Integration wird nicht ganzheitlich gesehen.

2.2 Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag

In diesem Kapitel soll der Überlegung nachgegangen werden, welche Möglichkeiten es gibt, den Unterricht für die Medienerfahrungen aus dem Alltag zu öffnen. Dies soll sich nicht nur auf technische Kenntnisse und Erfahrungen beziehen, sondern auch auf das Wissen zu Medien und deren Inhalten. Dazu soll im Folgenden herausgestellt werden, welche Unterrichtskonzepte sich für diesen Zugang anbieten und eine Umsetzung der Idee ermöglichen.

2.2.1 Ein Überblick über die lerntheoretischen Grundpositionen

Zur besseren Einordnung, wird zunächst ein kurzer Überblick über die Grundpositionen gegeben.



Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 128

Der **Behaviorismus** versteht Lernen als einen Vorgang, „*bei dem das Verhalten des Individuums durch äußere Hinweisreize und Verstärkungen gesteuert und kontrolliert werden kann.*“[28] Man spricht also von Lernen, wenn sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmtes Verhalten auftritt oder nicht, ändert. Dabei wird nur das beobachtbare Verhalten betrachtet. Alles, was in dem Lernenden vorgeht, wird nicht berücksichtigt, dies wird als

[28] Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 128.

black box angenommen. Insgesamt lassen sich bei der behavioristischen Lerntheorie zwei Richtungen unterscheiden: Die ***klassische*** und die ***operante Konditionierung***.[29]
„*Mit dem Begriff des klassischen Konditionierens wird eine Form des Lernens bezeichnet, bei der durch einen bekannten Reiz eine Reaktion ausgelöst wird (respondentes Lernen)*.“[30] Ein bekanntes Beispiel dürfte da der Pawlow`sche Hund sein. Dem Hund werden gleichzeitig zwei Reize geboten. Der eine Reiz ist dabei der *neutrale Reiz*, welcher allein ohne Reaktion bleiben würde. Dies könnte z.B. ein Licht- oder ein Glockensignal sein. Dazu wird aber noch ein zweiter (unbedingter) Reiz gegeben, welcher eine bestimmte Reaktion hervorruft. Dies kann bei Futter der Speichelfluss sein. Bietet man dem Hund nun diese Kombination aus beiden Reizen mehrfach an, kann der bisher neutrale Reiz zu einem bedingten Reiz werden. Der Hund hat dann gelernt, dass das Signal auch Futter bedeutet und seine bedingte Reaktion ist der Speichelfluss.

Dieser Ansatz des klassischen Konditionierens lässt sich nur an wenigen Stellen mit dem Lernen in Schule und Unterricht verbinden. Eventuell lässt sich so das Aufkommen von bestimmten Emotionen erklären.[31]
Hingegen lassen sich beim operanten Konditionieren deutlich mehr Verbindungen zum schulischen Lernen finden. Beim operanten Konditionieren wird das Lernen in Abhängigkeit von der Konsequenz auf ein bestimmtes Verhalten verstanden. Dies bedeutet, dass der Lernende einschätzen muss, welche Konsequenz auf sein Verhalten erfolgt. Im Ganzen lässt sich somit die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Verhaltens entweder erhöhen oder verringern.
Soll ein Verhalten zukünftig häufiger auftreten, kann dies beispielsweise durch ein Lob positiv unterstützt werden. Man spricht dabei von positiver Verstärkung. Ein Verhalten kann aber auch dann häufiger auftreten, wenn man etwas als negativ Empfundenes entfernt. Man spricht dann von negativer Verstärkung. Beispielsweise könnten die Hausaufgaben für die Schüler entfallen, die sich intensiv am Unterricht beteiligen. Damit könnte eine verstärke Mitarbeit im Unterricht erreicht werden.
Neben klassischen frontalunterrichtlichen Situationen bieten Lern- und Übungsprogramme, welche nach diesem Prinzip vorgehen, dieses Vorgehen an. Die so genannten drill-and-practice-Programme geben häufig eine direkte Rückmeldung in Form von „richtig oder falsch“.[32]
Dieser Überblick zeigt, dass sich hier keine Überschneidungen oder Möglichkeiten hinsichtlich einer Öffnung des Unterrichts für Medienerfahrungen aus dem Alltag finden lassen.

Die **kognitionstheoretische Grundposition** sieht im Gegensatz zum Behaviorismus den Lernenden als Individuum, der auf Reize nicht nur reagiert, sondern diese auch verarbeiten kann. Damit treten die Prozesse, die im Lernenden ablaufen, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Der kognitionstheoretische Ansatz geht davon aus, „*dass ein Individuum – vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen, Kenntnisstände und seines Entwicklungsstadiums – Informationen in selektiver Weise aufnimmt, interpretiert und verarbeitet.*“[33]

[29] Vgl. Tulodziecki, Herzig, Blömeke: Gestaltung von Unterricht (2004), S. 18.
[30] Ebd. S. 18.
[31] Vgl. ebd. S. 18 f.
[32] Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 129 f.
[33] Ebd. S. 133.

Ein bedeutender Ansatz zu dieser Grundposition stammt von Piaget, der sich mit der Entwicklung von Kindern befasst hat. Er beschreibt vier aufeinanderfolgende Stufen, die durch die Prozesse der Assimilation und die Akkomodation geprägt sind. Beim Prozess der Assimilation werden Erfahrungen aus der Umwelt an vorhandene kognitive Strukturen angeknüpft und integriert. Stehen diese neuen Erfahrungen im Widerspruch zu den bereits vorhandenen, können sich die kognitiven Strukturen auch anpassen und verändern. Dieser Prozess wird als Akkomodation bezeichnet. Ausgehend von Piaget wurden weitere Ansätze formuliert, die diese Annahme revidierten oder weiterentwickelten. Daraus ergaben sich zwei parallel verlaufende Entwicklungen, einmal die kognitive Lerntheorie im engeren Sinne und einen Vorläufer der konstruktivistischen Orientierung.
Bei der kognitiven Orientierung im engeren Sinne steht der Wissenserwerb im Vordergrund. Für den Unterricht bedeutet dies, dass den Schülern überschaubare Einheiten angeboten werden, die ihnen ermöglichen, neue Erfahrungen und Wissen mit bereits vorhandenen Strukturen in Verbindung zu bringen. Für den Lehrer besteht die Aufgabe in der Strukturierung des Materials und der Vorstellung von Verbindungsmöglichkeiten, die den Schülern eine Verknüpfung erleichtern. [34]
Hinsichtlich der Prozesse, die sich zwischen den äußeren Bedingungen, wie Lernumgebung oder Lernmaterial, und der vorhandenen kognitiven Struktur des Lernenden abspielen, lassen sich unterschiedliche Positionen aufzeigen, auf die hier im einzelnen aber nicht weiter eingegangen werden soll.
Die kognitionstheoretische Lerntheorie geht im Gegensatz zum konstruktivistischen Ansatz davon aus, dass das Lernen durch Unterstützung angeregt und in gewissem Umfang gesteuert werden kann.[35]

Der **konstruktivistische Ansatz** betrachtet dies viel skeptischer und stellt somit eher die individuelle Verarbeitung in den Mittelpunkt. Im Vergleich zur kognitionstheoretischen Position zeigt sich bei beiden Ansätzen als Grundidee das aktive und konstruierende Individuum. Der Unterschied zwischen beiden Positionen lässt sich hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht gut darstellen. Der kognitionstheoretische Ansatz geht davon aus, dass Instruktionen von Lehrpersonen durchaus sinnvoll sind. Dabei kann diese Unterstützung je nach Annahme stark variieren. Das Spektrum reicht von der Darbietung von kleinen Stücken bis zur Unterstützung von Lernprozessen. Der Konstruktivismus aus einer radikalen Perspektive betrachtet sieht hingegen die Selbstorganisation des Lernenden im Vordergrund, bei der nur Material zur Unterstützung angeboten wird, aber keine direkte Unterstützung durch die Lehrpersonen. Im Idealfall bringen die Schüler beim radikalen Konstruktivismus ihre Probleme selbst mit in die Schule und werden dort bei ihrem eigenen Lösungsprozess so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig vom Lehrer unterstützt. Diese Herangehensweise lässt sich nur schwer im Unterricht realisieren. Aus einer weniger radikalen Perspektive kann auch der Lehrer Anregungen geben oder Aufgaben initiieren.
Bei der Kognitionstheorie geht es eher um Wissenserwerb und Wissensrepräsentation. Beim konstruktivistischen Ansatz steht das Problemlösen in Verbindung mit einer aktiven Konstruktionsleistung des Lernenden im Vordergrund.[36]

[34] Vgl. Tulodziecki, Herzig, Blömeke: Gestaltung von Unterricht (2004), S. 24 ff.
[35] Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 142.
[36] Vgl. Tulodziecki, Herzig, Blömeke: Gestaltung von Unterricht (2004), S. 26.

2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz

Schon in den Darstellungen der drei Grundpositionen wird deutlich, dass die Grundidee, den Unterricht für die Medienerfahrungen aus dem Alltag zu öffnen, sich im Rahmen der kognitionstheoretischen und konstruktivistischen Theorien umsetzen lässt. Eine der ersten Ideen war es, als Ansatz den **Offenen Unterricht** heranzuziehen. Hier geht es um die Öffnung des Unterrichts sowohl nach außen, also für Probleme, Ideen, Anregungen und Fragen, die die Kinder aus ihrer Lebenswelt mit in die Schule bringen, und gleichzeitig die Öffnung nach innen, sodass eigene selbstständige Lernprozesse möglich sind.[37] Bei diesem Ansatz lässt sich der Unterricht für die Medienerfahrungen und -erlebnisse der Kinder öffnen, die Teil ihrer Lebenswelt sind.

Der Offene Unterricht ist von der Idee her konstruktivistisch gedacht, dies zeigt nicht nur der Blick auf die englischen Wurzeln[38], auch in Wallrabensteins idealtypischem Beispiel „Die Spinne im Morgenkreis“[39] wird dies deutlich. Hier entdecken und entwickeln die Kinder eigenständig im Verlauf des Morgenkreises ein Problem, welches sie als „Spinnenforscher“ weiter vertiefen und bearbeiten.

Wallrabenstein unterscheidet beim Offenen Unterricht drei Dimensionen:

1. ***Inhaltliche Dimension***

Öffnung für Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder. Im Vordergrund steht hier das veränderte Lernen und neue Erfahrungsarten, was vom echten Interesse der Kinder, also von Ideen oder Problemen des Alltags, genährt wird.

2. ***Methodische Dimension***

Öffnung für neue Lernformen und für die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Kinder. Durch individuelle und gemeinsame Lernformen eröffnen sich verschiedene Aspekte, wie gemeinsame Planung, gegenseitige Hilfe, aber auch die Möglichkeit eigene Entscheidungen zu treffen. Zudem entwickeln sich durch das vielfältige Miteinanderumgehen neue Regeln und Vereinbarungen.

3. ***Organisatorische Dimension***

Öffnung für veränderte Unterrichtsabläufe und Organisationsformen des Unterrichts. Wallrabenstein bezieht sich hier auf die Lernorganisation, sodass die Kinder mit Inhalten und Sachen arbeiten können, die sie auch interessieren. Dabei nennt er einerseits den Werkstattcharakter der Materialien, aber ebenso die Erkundung in außerschulischen Bereichen. Zu dieser Dimension lässt sich ebenfalls der organisatorische Rahmen zuordnen. Dazu gehört die Veränderung des Unterrichtsablaufes an sich, um den Kindern die „Freiräume“ zu ermöglichen, eventuell die Kooperation mit anderen Lehrern, um Projekte durchzuführen, aber auch die Unterstützung durch die Schulleitung.[40]

[37] Vgl. Wallrabenstein: Offene Schule – Offener Unterricht (1991), S. 68.
[38] Vgl. Göhlich: Offener Unterricht (1997).
[39] Vgl. Wallrabenstein: Offene Schule – Offener Unterricht (1991), S. 28 ff.
[40] Vgl. ebd. S. 35.

Die Umsetzung und das Durchhalten dieses Ansatzes erscheinen für die schulische Praxis jedoch nicht ganz einfach. Im Hinblick auf die Umsetzbarkeit gibt es sicherlich mehrere Abstufungen bezüglich dieser Offenheit. So gibt es verschiedene Konzepte, die im Alltag der Schule praktikabel sind und unterschiedliche Grade der Öffnung mit unterschiedlichen Schwerpunkten ermöglichen. Diese sind dann als Mischform von Kognitionstheorie und Konstruktivismus oder als gemäßigter Konstruktivismus zu sehen. Peschel geht in „Realitäten offenen Unterrichts" auf verschiedene Unterrichtsprinzipien, wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit etc. ein.[41] Bei dieser Betrachtung gerät allerdings häufig der eigentliche Schwerpunkt, die Kindorientierung, aus dem Blick. Der Offene Unterricht im Sinne einer Informal Education ist keine Organisationsform, sondern eine pädagogische Haltung.[42] Lässt man dieses außer Acht, wird schnell jede Organisationsform, die etwas Freiraum oder Entscheidungsmöglichkeiten bietet, zum Offenen Unterricht.[43]

Mögliche Ansatzpunkte in der aktuellen Diskussion

Geht man von dieser Idee aus weiter, finden sich gerade in der aktuellen Diskussion verschiedene Ansätze, die eine Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag ermöglichen und unterstützen. Gegenwärtig hat sich die Auffassung vom Lernen stark gewandelt. Durch den gesellschaftlichen Wandel werden neue Anforderungen an die Schule immer lauter. Schule soll als Lern- und Lebensraum verstanden werden.[44] Im Hinblick auf die Anforderungen werden Aspekte wie eigene Lernstrategien entwickeln, eigenständiges Lernen etc. immer wichtiger.

„*Die Schule der Gegenwart sucht nach einer ‚neuen', zeitgemäßen Lern- und Arbeitskultur. Dabei wird die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt und der aktive und konstruktive Charakter des Lernens betont.*"[45]

Es kommt zu einem Wechsel vom Konzept des Lernens als Informationsverarbeitung zu einem „*Konzept von Lernen als Wissenskonstruktion*"[46] oder sogar zu einem Paradigmenwechsel. „*Die leitenden Prinzipien einer ‚Neuen Lernkultur' bestehen im themen- und problemorientierten, im lernzielbestimmten und fächerverbindenden Lernen, im individualisierten, selbst gesteuerten und kontrollierten Lernen, im kreativ-ganzheitlichen Erfahrungslernen (wider das träge Wissen) – und im partizipativen Voneinander- und Miteinander-Lernen.*"[47]

„*Demzufolge ist Lernen ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder ‚absorbiert', sondern konstruiert werden.*"[48]

Ein möglicher Ansatz, um sich der Öffnung von Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz zu nähern, ist die **systemisch-konstruktivistische Pädagogik**. Ausgangspunkt ist hier der Wandel in der Gesellschaft. Das Wissen in der Postmoderne wird immer flüchtiger, kurzfristiger Erfolg und schnelle Befriedigungen stehen im Mittelpunkt. Damit hängt

[41] Vgl. Peschel: Offener Unterricht (2005), S. 8 ff.
[42] Vgl. Göhlich: Offener Unterricht (1997), S. 38.
[43] Vgl. Peschel: Offener Unterricht (2005), S. 73 f. und Göhlich: Offener Unterricht (1997), S. 26.
[44] Vgl. Stadtfeld, Dieckmann: Allgemeine Didaktik im Wandel (2005), S. 8 f.
[45] Mitzlaff: Die produktive ICT-Nutzung als Element einer Neuen grundschulpädagogischen Lern- und Arbeitskultur (2007), S. 83.
[46] Terhart: Konstruktivismus und Unterricht (1999), S. 635.
[47] Gasser: Neue Lernkultur (1999), S. 16.
[48] Terhart: Konstruktivismus und Unterricht (1999), S. 635.

auch die Relativierung von Wissen und Wahrheit sowie ein beschleunigter Wissenserwerb und -zerfall zusammen.[49] Lernen steht im Spannungsfeld von „Soll-Anforderungen" und „Will-Ansprüchen". Dieses Verhältnis wandelt sich. In der Moderne standen die Anforderungen von außen im Vordergrund. Da in der Postmoderne Normen und Regeln immer unsicherer und strittiger werden und die Zuverlässigkeit von Informationen abnimmt, gewinnt die Beziehungsseite. Damit wird auch die „Ich-will" Seite gestärkt und erhält mehr Einfluss.[50]
Dies bedeutet für die Bildung zunächst eine offenere Planung und genug Spielraum, um hinterfragen zu können, was bedeutet dies für uns oder für mich. Dazu gehört ein Mindestmaß an Bildung, welches flexibel sein sollte.[51] Dies umfasst ein re- und dekonstruktives Lernen. Dabei ist die Rekonstruktion nicht als Nachahmung zu verstehen, sondern als aktiver Aneignungsprozess. Es beinhaltet auch kreatives Lernen, wobei es nicht nur eine richtige Lösung gibt, sondern verschiedene durchdacht werden, dazu gehört außerdem soziales Lernen, situiertes Lernen, emotionales Lernen und individuelles Lernen, wobei unterschiedliche Lerner gefördert werden.[52]
„*Lehrende müssen ihre neue Doppelrolle stets reflektieren: Wann verbleibe ich in der eher klassischen Lehrerrolle, die den Lernern vornehmlich rekonstruktiv Wissen präsentiert und wann wechsle ich in die Moderation, damit die Lerner sich möglichst eigenständig das für sie viable Wissen und Handeln selbst erarbeiten?*"[53]
„Schülerinnen und Schüler, alle Lerner sind immer Konstrukteure ihres Lernens, selbst wenn dies ziemlich vollständig auf Reproduktion angelegt ist, so müssen sie als Lernende doch aktiv im Lernen und in der Konstruktion ihres Lernens sein."[54]
Dies bedeutet für die Unterrichtsplanung und -durchführung, dass inhaltliche und intentionale Konstruktionen möglichst gemeinsam erarbeitet und reflektiert werden, die Methoden transparent eingesetzt und der Einsatz erläutert wird, sowie für Neuerungen offen ist. Die unterrichtliche Praxis sollte dann gemeinsam entwickelt werden. Alle Lernenden sollten zu einer für sie möglichst viablen Praxis kommen (Verantwortung des Lehrenden). Die Lernenden sollen eigene Ansprüche ernst nehmen und Selbstverantwortung übernehmen.[55]

Als Mindestanforderungen für den Unterricht können diese Aspekte formuliert werden:

- Konstruktiv-aktives Lernen
- Selbstgesteuertes Lernen
- Kontext- und situationsbezogenes Lernen
- Interaktions-Lernen
- Beziehungs-Lernen[56]

[49] Vgl. Reich: Konstruktivistische Didaktik (2004), S. 18 ff.
[50] Vgl. ebd. S. 29 ff.
[51] Vgl. ebd. S. 42 ff.
[52] Vgl. ebd. S. 160 ff.
[53] Ebd. S. 206.
[54] Ebd. S. 209.
[55] Vgl. ebd. S. 221 f.
[56] Vgl. ebd. S. 277 ff.

Diese Überlegungen zeigen wichtige Gesichtspunkte auf, die für eine Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz wichtig sind. Zum einen wird die Rolle des Lehrers angesprochen, die sich verändert. Der Lehrer wird eher zum Begleiter der Lernprozesse. Die Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag geht auch von der Haltung des Lehrers aus. Dazu gehört eine positive Grundhaltung gegenüber den Schülern und deren Lebenswelt. Der Lehrer kann in diesem Rahmen mit den Schülern gemeinsam neue Absprachen finden. Bestehende Regeln können gemeinsam revidiert werden, beispielsweise können Handy und Computerspiele Einzug in den Unterricht erhalten. Dadurch erhalten die Schüler mehr Verantwortung. Sie können neue Funktionen ausprobieren und übernehmen darüber mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess. Der selbstständige Lernprozess steht im Mittelpunkt.

Die Gruppe um Mandl vertritt eine „pragmatische Auffassung", womit sie einen Mittelweg zwischen kognitiver und konstruktivistischer Auffassung einschlägt. Sie fordert ganz ähnliche Punkte für den Unterricht. Neben einer aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten gehören auch selbstgesteuerte und konstruktive Leistungen, Kontextbezug und soziale Austauschprozesse dazu.[57]
Arnold beschreibt ebenfalls einen systemisch-konstruktivistischen Ansatz. Er ist der Ansicht, dass man nur im Kontext der eigenen Möglichkeiten und Erfahrungen lernen kann.[58] Bei diesem Ansatz spricht er von Ermöglichungsdidaktik.[59] Dabei ist die Planung als Orientierung gedacht. Didaktische Entscheidungen werden nicht vor dem Unterricht, sondern während des Unterrichts gefällt. Ähnlich beschreibt dieses auch Reich: „*Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Ansätzen will eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik kein Wissen abbilden, keine möglichst vollständigen Lehrpläne erzeugen, kein wertfreies Modell darstellen, auch keine Aufklärungspädagogik proklamieren, die schon vor Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für diese gut sein wird.*"[60]
Nicht jeder Methodenwechsel muss daher gut und nicht jeder Frontalunterricht schlecht sein.[61] Der Lehrer kann Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen.[62] Lernen an und in Situationen ist dabei wünschenswert.[63] „*Didaktische Situationen müssen deshalb – so die Forderung – immer so anlegt sein, dass Lernende dazu angeregt werden, selbständig ihr Wissen und Können, ihre Sicht von Welt aus ihren Möglichkeiten heraus zu konstruieren. Deshalb – so die Folgerung – könne Lernen nicht mehr als Verarbeitung vorgegebener Informationen verstanden, sondern müsse vielmehr als Konstruktion von Wissen begriffen werden.*"[64] Diese Überlegung findet man auch bei Kriterien von gutem Unterricht.[65]
Arnold geht weiter und sieht den Schwerpunkt bei der Schulentwicklung. Dies funktioniert allerdings nur, wenn ein Umdenken erfolgt.[66]

---

[57] Vgl. Straka, Macke: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik (2002), S. 149.
[58] Vgl. Arnold: Ich lerne, also bin ich (2007), S. 8.
[59] Ebd. S. 38 f.
[60] Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik (2005), S. X.
[61] Vgl. Arnold: Ich lerne, also bin ich (2007), S. 73 und vgl. Reich: Konstruktivistische Didaktik (2004), S. 277.
[62] Vgl. Arnold: Ich lerne, also bin ich (2007), S. 65.
[63] Vgl. ebd. S. 103.
[64] Apel: Allgemeine Didaktik im Wandel? (2005), S. 43 f.
[65] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004) und vgl. Helmke: Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern (2004).
[66] Vgl. Arnold: Ich lerne, also bin ich (2007), S. 130.

Daneben erscheint das Lernen in und an Situationen für die Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen wichtig. Dies schließt an die Überlegung an, dass der Lehrer eine neue Rolle übernimmt und Lernprozesse nur anregen kann. Über die Einbettung in konkrete Problemsituationen kann der direkte Bezug zum Alltag und damit zur Lebenswelt hergestellt werden. So wird es möglich, dass Schüler ihre Erfahrungen, die sie im Alltag erworben haben, in den Unterricht integrieren, dort gemeinsam bearbeiten und für sich nutzen. So können selbstständige und anwendungsorientierte Lernprozesse der Schüler entwickelt werden. Ein wesentlicher Baustein ist, dass es sich um interessante Ausgangspunkte für die Schüler handelt.

Am Konstruktivismus lässt sich kritisieren, dass die „Sache" unwichtig und das Lernen entmaterialisiert wird, was jedoch eigentlich ein Teil der Institution Schule ist.[67] Zudem ist der radikale Konstruktivismus für Schule unmöglich. Der gemäßigte Konstruktivismus entspricht eher der Realität im Klassenzimmer. In diesem Gefüge sieht Terhart drei Elemente, welche denen bei Reich ähneln: Die Aktivität und Eigenständigkeit des Lernenden, die Einbettung in Erfahrungs- und Problemsituationen und die soziale Gemeinschaft.[68]

An dieser Stelle soll noch einmal die soziale Gemeinschaft als ein wichtiger Aspekt für die Öffnung von Unterricht betrachtet werden. Da die Schüler unterschiedliche Erfahrungen aus ihrem Alltag mit in den Unterricht bringen sollen, wäre es denkbar, dass sie sich bezüglich ihrer Erfahrungen austauschen. So könnten hier Schüler die Rolle von Experten übernehmen und andere Schüler mit ihrem Wissen unterstützen. Da unterschiedliche Erfahrungen einfließen, wechselt automatisch der Expertenstatus.
„Nimmt man diese drei Elemente zusammen – Eigenaktivität, Erfahrungsbezug, soziale Einbettung – so sind zwar einerseits wichtige Prinzipien benannt, die in alten und neuen Ansätzen zur Reform von Schule und Unterricht auftauchen."[69]
Als weiteren Kritikpunkt stellt Terhart die Frage, wo eigentlich bei der Umsetzung im Unterricht die Neuerungen sind.
So stellt er nach Dubs folgende Prinzipien konstruktivistischen Unterrichts dar:[70]

- Komplexer, lebensnaher und berufsnaher Unterricht
- Lernen als aktiver Prozess
- Kollektives Lernen
- Vorerfahrungen berücksichtigen
- Eigene Wissenskonstruktionen anstreben

"Die o.g. Prinzipien konstruktivistischen Unterrichts würden sicherlich – so pauschal formuliert – von jedem, der überhaupt an gutem Unterricht interessiert ist, sofort gutgeheißen werden können, […]."[71]

[67] Vgl. Terhart: Konstruktivismus und Unterricht (1999), S. 640.
[68] Vgl. Terhart: Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung (2005), S. 107.
[69] Ebd. S. 107.
[70] Vgl. Terhart: Konstruktivismus und Unterricht (1999), S. 639.
[71] Ebd. S. 640.

Auch Apel kritisiert im Hinblick auf den Konstruktivismus, dass Lernen nicht einseitig gesehen werden sollte und systematisches Lernen nicht aus der Schule zugunsten von situiertem Lernen verdrängt werden dürfte.
So weist er weiter darauf hin, dass sich im Rahmen der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) gezeigt hat, dass sich Kombinationen aus systematischem Lernen und situiertem Lernen als günstig erwiesen haben.[72] Unter systematischem Lernen versteht er hier angeleitetes Lernen, welches langfristig und kumulativ in Einheiten erfolgt. Auf diese Kombination und deren positive Auswirkungen weisen auch Horster, Rolff[73] hin. Allerdings formuliert auch Reich, dass der normale Unterricht mit kurzer Instruktion auch nicht ganz verschwinden solle.[74] Mandl sieht ebenfalls einen Schwerpunkt beim aktiven Lernenden, der gelegentlich auch eine rezeptive Haltung einnehmen kann.[75]

Der Hinweis auf den Wechsel der Lernphasen soll als weiterer Aspekt für die Öffnung von Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz berücksichtigt werden. Hier ist es möglich, dass Schüler selbst Ideen oder Erfahrungen aus dem Alltag mit in den Unterricht bringen. Es kann aber genauso Phasen geben, in denen der Lehrer etwas vorstellt und vertieft, oder Abschnitte, in denen die Schüler sich gegenseitig austauschen. Es sollten aber Phasen im Vordergrund stehen, bei denen die Schüler selbst aktiv sein können.

Ein weiterer Ansatz, um sich der Idee der Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz zu nähern, ist das **situierte Lernen**. Auch hier gilt die Grundnahme, dass das Lernen ein aktiver Prozess des Lernenden ist. Dabei ist die Situation, in der dieser Lernprozess stattfindet von großer Bedeutung. Mit Situation ist dabei nicht nur der materielle, sondern genauso der soziale Aspekt gemeint.[76] Zum Leitgedanken dieses Konzeptes gehören die Bedeutungsaushandlung, der situierte Kontext und die Identitätsentwicklung.[77]
Ausgangsidee des situierten Lernens war die Beobachtung von Lehr- und Lernsituationen, wobei nicht das Lernen im Mittelpunkt stand, sondern die Einbettung in die Lage. „*It takes as its focus the relationship between learning and the social situations in which it occurs*.“[78]
Bei Lave und Wenger steht die „Ausbildungssituation“ (Apprenticeship) im Vordergrund.[79] Die Annahme dabei ist, dass Lernen nicht ohne Kontext stattfindet. Lernen findet nicht allein, sondern in einem Netzwerk statt.[80] Dahinter steckt die Ansicht, dass Wissen nicht einfach an andere übergeleitet werden kann, sondern der Aushandlung bedarf.
„*Furthermore, learning as internalization is too easily construed as an unproblematic process of absorbing the given, as a matter of transmission and assimilation*.“[81]
Mit ihrer Herangehensweise wollen Lave und Wenger einen neuen und veränderten Blick auf Lernen werfen.

[72] Vgl. Apel: Allgemeine Didaktik im Wandel? (2005), S. 45.
[73] Vgl. Horster, Rolff: Unterrichtsentwicklung (2006), S. 45.
[74] Vgl. Reich: Konstruktivistische Didaktik (2004), S. 277.
[75] Vgl. Straka, Macke: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik (2002), S. 149.
[76] Vgl. Mandl, Gruber, Renkl: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen (2002), S. 140 f.
[77] Vgl. Lave, Wenger: Situated Learning (1991), S. 45 ff.
[78] Ebd. S. 14.
[79] Vgl. ebd. S. 31.
[80] Vgl. ebd. S. 15.
[81] Ebd. S. 47.

„*We should emphasize, therefore, that legitimate peripheral participation is not itself an education form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on learning, a way of understanding learning.* “[82] Situiertes Lernen geht damit über „learning by doing“ hinaus.[83]
Ähnliche Aspekte stellt auch Cross im Zusammenhang mit dem informellen Lernen heraus. Cross, der einen Blick auf das informelle Lernen im Hinblick auf die Arbeit wirft, ist mit seiner Herangehensweise sehr nahe an den Überlegungen von Lave und Wenger.
„*We've outgrown the definition of learning as the activity of an individual and moved back to an apprenticeship model, though at a higher level.* “[84]
Informelles Lernen findet natürlich im Kontext statt und ist dann besonders kraftvoll, wenn die Person aus eigenem Interesse etwas wissen möchte. „*Informal learning is effective because it is personal. The individual calls the shots. The learner is responsible. It's real*.“[85]

Für den Unterricht bedeutet dies, dass das „*handelnde Lernen in komplexen Situationen*“[86] stattfinden kann. Es fließt mit ein, dass der Lernende auch Modelle benötigt, um das Wissen einordnen zu können. Diesen Prozess kann eine Instruktion in Form von Hilfestellung oder geeignetem Material etc. unterstützen. Beim situierten Lernen werden also sowohl der Lernende als auch der Inhalt berücksichtigt. Voraussetzung ist die Annahme, dass das Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, sondern sich jeder dieses selbst aufbauen muss. Damit können Lernprozesse zwar von außen nicht gesteuert werden, aber der Lehrer kann sie initiieren. Daher steht die Frage im Mittelpunkt, wie der Lehrer den Unterricht gestalten und organisieren kann, sodass solche Lernprozesse ausgelöst werden.[87] „*Dabei erscheint es sinnvoll und folgerichtig, an der Lebens- und Lernsituation der lernenden Individuen anzusetzen und möglichst authentische, komplexe Probleme für den Lehr-Lernprozess zu formulieren*.“[88]

Beim situierten Lernen soll also möglichst eine reale Problemsituation als Ausgangspunkt für anwendungsorientierte und selbstgesteuerte Lernprozesse verwendet werden.[89]
Zusammengefasst schlagen Mandl, Gruber, Renkl folgende grundlegenden Aspekte vor, die bei der Gestaltung zu berücksichtigen sind:

- Komplexe Ausgangsprobleme
- Authentizität und Situiertheit
- Multiple Perspektive
- Artikulation und Reflexion
- Lernen im sozialen Austausch[90]

[82] Lave, Wenger: Situated Learning (1991), S 40.
[83] Vgl. ebd. S. 31.
[84] Cross: Informal Learning (2007), S. 7.
[85] Ebd. S. xv.
[86] Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 145.
[87] Vgl. Ebd. S. 146 ff.
[88] Ebd. S. 149.
[89] Vgl. Mandl, Gruber, Renkl: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. (2002), S. 140 und vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 146.
[90] Vgl. Mandl, Gruber, Renkl: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen (2002), S. 143 f.

Diese Punkte unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die Terhart zum konstruktivistischen Unterricht aufführt. Auch Beck, Guldimann, Zutavern, die aus der Perspektive einer „neuen Lernkultur“ Grundannahmen für das schulische Lernen zusammenstellen, kommen zu ähnlichen Punkten.[91] Damit wird noch einmal deutlich, dass die hier aufgeführten Forderungen weder dem einen noch dem anderen Ansatz klar zugeordnet werden können und vielmehr von jedem, der guten Unterricht machen möchte, Zustimmung erhalten würde.[92]
Auch die Aspekte, die zuvor für die Umsetzung der Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag zusammengestellt wurden, greifen hier. So steht an erster Stelle der Lebensweltbezug, der hier eine besondere Bedeutung erhält. Über den Lebensweltbezug stehen die selbstgesteuerten Lernprozesse im Mittelpunkt, wodurch sich die Rolle des Lehrers und der Schüler ändert.
Damit lässt sich das situierte Lernen irgendwo zwischen konstruktivistischer und kognitionstheoretischer Position einordnen. Beim situierten Lernen wird zwar auch der aktive Konstruktionsprozess des Lernenden in einem Kontext betrachtet, ähnlich wie beim konstruktivistischen Ansatz. Aber im Zentrum steht hier eigentlich die Festlegung eines Rahmens zur Einschätzung des sozialen Kontextes beim Lernen. So ist der Ansatz von Lave und Wenger ja auch ursprünglich zur Analyse von Lernsituationen entstanden.[93]

Schon bei der Beschreibung der Grundidee des situierten Lernens wird die Umsetzbarkeit der ursprünglichen Idee, der Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag, erkennbar. Es soll an der Lebens- und Lernsituation angeknüpft werden und Medienerfahrungen aus dem Alltag können hierfür als Anlass genutzt werden. Dabei fließen diese Kenntnisse und Erfahrungen sowohl inhaltlich in den Unterricht ein, sind aber auch zur Hilfestellung, zur Präsentation oder zur Kommunikation präsent.[94]
Beispielsweise könnte das Handy als ein wichtiges Gerät der Freizeitnutzung im Hinblick auf seine Kosten näher untersucht werden. Hier können die meisten Schüler eigene Erfahrungen mit einbringen und zudem den Prozess und das Ergebnis auf die eigene Handynutzung beziehen, z.B. unterschiedliche Konditionen von Anbietern vergleichen oder prüfen bei welchem Nutzungsumfang sich eher eine Vertragsbindung eignet und wann eine Flatrate etc.
Mit dem Handy als Thema lassen sich die von Mandl, Gruber, Renkl geforderten Aspekte abdecken. Das Handy bietet neben einem interessanten Ausgangsproblem (Komplexe Ausgangslage) einen authentischen Bezug an, da nahezu alle Jugendlichen ein eigenes Handy besitzen.[95] Darüber hinaus ist auch die multiple Perspektive gegeben, wenn beispielsweise die Kosten aus verschiedenen Positionen betrachtet werden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Reflexion in der Gruppe, wobei unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten thematisiert werden könnten.
Beim Bearbeitungsprozess oder der Präsentation der Ergebnisse können hier die Medienerfahrungen aus dem Alltag einfließen. So können die Schüler unterschiedliche Medien, je nach eigenem Vorwissen, nutzen, wobei die Ergebnisse auch mit Digitalkamera,

[91] Vgl. Beck, Guldimann, Zutavern: Lernen im Dialog (1997), S. 163.
[92] Vgl. Terhart: Konstruktivismus und Unterricht (1999), S. 640.
[93] Lave, Wenger: Situated Learning (1991).
[94] Vgl. Moser: ICT als Teil der schulischen Lernkultur – Wie Medien den Grundschulunterricht verändern (können) (2007), S. 142 ff.
[95] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007 (2007), S. 10.

Videokamera, eigener Website oder Powerpoint-Präsentationen der Schüler festgehalten und vorgestellt werden können. Gerade an dieser Stelle soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass Kinder natürlich in ihrem Alltag eine Menge an eigenen Medienerfahrungen machen. Dabei sind unterschiedlichste Medien von CD-Player über Handy, Kameras, Computer gemeint.[96]
Speziell im Bereich der Computer- und Internetnutzung werden die verschiedenen Kompetenzen deutlich, die Kinder bereits im Alter von 6 bis 13 Jahren besitzen. So zeigt sich eine breite Palette von Tätigkeiten, die Kinder in diesem Alter bereits am Computer bzw. im Internet erkundet und ausprobiert haben. So könnten auch Grundschulkinder ihre Ergebnisse zu ihrer Lieblingsband als Powerpoint-Präsentation darstellen oder ihren eigenen Song dazu aufnehmen.
Das Vorwissen kann so gut für schulisches Lernen genutzt werden. Dabei entfallen direkte Einführungskurse, die Schüler können sich vielmehr gegenseitig ergänzen und unterstützen. Auf diese Weise wird deutlich, dass das situierte Lernen einen weiten Rahmen bietet, in dem Medienerfahrungen aus dem Alltag in vielfältigster Form integriert werden können.
Ausgehend von der Grundidee des situierten Lernens haben sich drei Modelle mit etwas unterschiedlichen Schwerpunkten durchgesetzt.

Cognitive Apprenticeship-Modell
Dieser Ansatz richtet sich stark nach dem Vorbild der Handwerkslehre. Dabei arbeiten der Lehrende und der Lernende zunächst eng zusammen, wobei der Lehrende in der Anfangszeit den Prozess stark bestimmt. Nach dieser Einarbeitungszeit soll der Lernende dann immer eigenverantwortlicher das Gelernte anwenden. „*Das Modell sieht vor, die Komplexität der Aufgaben zu steigern, bis sie letztlich das Niveau des Expertenstatus erreichen (increasing complexity)*“.[97] Gleichzeitig erwerben die Lernenden eine Menge an unterschiedlichen Lösungsstrategien, zwischen denen sie dann zur Bearbeitung eines Problems die auswählen können, die am besten geeignet ist.[98]
Für die Gestaltung von Lernumgebungen können so vier Dimensionen berücksichtigt werden: der Inhalt (content), die Methode, wobei diese in Vorführen (modelling) und Anleiten (coaching) und strukturiertes Unterstützen (scaffolding) unterteilt wird, die Strukturierung und das soziale Umfeld.[99] „*Collins, Brown und Newman meinen, auf der Grundlage ihres Rahmenmodells der ‚Kognitiven Meisterlehre' Schule so gestalten zu können, dass die Schüler ‚wahre' Fachkundigkeit, ‚robuste' Problemlöse-Fertigkeit und die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen erwerben.*“[100]
Bei diesem Ansatz lassen sich viele Anknüpfungspunkte finden, wie Medienerfahrungen aus dem Alltag integriert werden können. Ein mögliches Beispiel zur Umsetzung im Unterricht wäre die Arbeit an einem größeren neuen Projekt, z.B. der Präsentation von Ergebnissen auf einer eigenen Website. Dabei könnten sich die Schüler Hilfe oder Unterstützung von einem Experten holen, der die Arbeit begleitet. Diese Idee beinhaltet, dass das Lernen in einem Kontext stattfindet, nämlich dem Erstellen einer eigenen Website. Die Schüler entscheiden sich aus eigenem Interesse für die gewählte Präsentationsform.

[96] Vgl. Kapitel 1.1 Wie medienkompetent sind Kinder?
[97] Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 152.
[98] Vgl. ebd. S. 150 ff.
[99] Vgl. Straka, Macke: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik (2002), S. 124 ff.
[100] Ebd. S. 133.

Zur Umsetzung der eigenen Ideen und Vorstellungen holen sie sich Unterstützung, sie lernen dann von einem Experten, bis sie selbst den Status eines „Webmasters“ erreicht haben.
Ein weiteres Beispiel, bei dem die Schüler inhaltliche und technische Kompetenzen einbringen können, ist die Herstellung eines eigenen Filmes. Beispielsweise in Kooperation mit einem Offenen Kanal oder einem Sender könnte hier mit echten Experten gearbeitet werden.[101]

Anchored Instruction-Modell

Der Anchored Instruction-Ansatz geht von der Beobachtung aus, dass die Art und Weise, wie Wissen erworben wird, sich auch maßgeblich in den Fähigkeiten dieses anzuwenden, widerspiegelt. So wurde bei einem Versuch zwei Schulklassen der gleiche technische Text gegeben. Die eine Klasse erhielt den Auftrag, den Text im Hinblick auf wesentliche Informationen zu lesen. Die andere Klasse bekam dagegen den Hinweis, den Text als Grundlage für die Planung einer Bootstour zu lesen. Es zeigte sich, dass die Schüler der zweiten Schulklasse erheblich mehr Informationen aus dem Text nennen konnten als die Schüler der ersten Klasse. Daraus entstand die Idee, Lernumgebungen zu schaffen, die Interesse erzeugen um damit einen Lernprozess in Bewegung zu setzen. Die Authentizität soll dabei über einen narrativen Anker hergestellt werden, z.B. über einen Film, in dem eine Geschichte erzählt wird, die mit einer Aufgabe oder Problemstellung endet.[102] Der Inhalt wird doppelt verankert, einmal im Wissen der Schüler und im lebenswirklichen Zusammenhang.[103]
Auch hier steht die Idee im Vordergrund, den Lernprozess durch einen spannenden Startpunkt zu initiieren. Eine Geschichte wird zum Ausgangspunkt des Prozesses, was sehr nahe an einer Alltagssituation ist. Allerdings sollte kein theoretischer Ansatz, sondern veränderte Bedingungen für das Lernen geschaffen werden. Für die Einbindung in den Unterricht bedeutet dies einige grundlegende Änderungen, beispielsweise wäre es sinnvoll, gemeinsam im Team zu unterrichten. Da sich der Zeitbedarf verändert, ist es erforderlich, diese Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung einzubetten.
Bei diesem Ansatz bieten sich wieder Themen an, die mit den Medienerfahrungen und Medienkenntnissen verbunden sind. Eine interessante Kombination könnte es hier mit dem Mathematikunterricht geben. Hier werden Alltagsproblemen oder -situationen dargestellt, die in einem mathematischen Kontext gelöst werden können. So wäre es denkbar, dass Schüler selbst solche Probleme aufspüren und Aufgaben in Form von Filmen für andere erstellen. Das Problem sollte nicht so formuliert werden, dass es durch eine einfache Aufgabe gelöst werden kann. Wenn Kinder solche Aufgaben für andere Kinder entwickeln und beispielsweise auf einer Website zur Verfügung stellen, lässt sich vermuten, dass es auch Themen sind, die die Kinder tatsächlich beschäftigen, die für sie interessant sind. Neben einer mathematischen Durchdringung des Problems muss die Darstellung genau überlegt werden. Gleiches gilt für den Sachunterricht.

[101] Wie die KIM-Studie 2005 zeigt, gibt es relativ viele Kinder in der Alterstufe von 6 bis 13, die gerne einen Videofilm drehen würden. Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 51.
[102] Die Vanderbilt-Gruppe, die maßgeblich an der Entwicklung dieses Ansatzes beteiligt war, verwendet als narrativen Anker einen Film. Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 152 ff.
[103] Vgl. Straka, Macke: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik (2002), S. 139.

Bei diesen Anwendungen werden die Medienerfahrungen eher im Hinblick auf ihre Präsentationsfunktion verwendet, es wäre aber auch denkbar, sie als Anlass zu nutzen. Hier könnten Geschichten als Ausgangspunkt dienen, um Prozesse anzuregen.

Cognitive Flexibility-Theory

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Transferleistung von Wissen. Dabei wird beobachtet, wie Lernende mit neuen Problemlagen zurechtkommen. Die neuen Ausgangssituationen werden so gewählt, dass bekannte Schemata zur Lösung nicht ausreichen. Um die Situationen erfolgreich lösen zu können, muss vorhandenes Wissen umstrukturiert werden. Daher stammt der Name dieser Theorie: kognitive Flexibilität. Für die Umsetzung bedeutet dies, dass die Inhalte, die von den Lernenden bearbeitet werden sollen, aus verschiedenen Perspektiven oder in verschiedenen Kontexten dargestellt werden, dazu können noch verschiedene Fallstudien kommen. Allgemein steht bei der Cognitive Flexibility-Theory, also die Verknüpfung von Wissen im Vordergrund.[104]

Beim Einbinden der Kinder als Experten müssen sie im Gespräch oder bei der Beratung ihr Wissen flexibel verwenden. Die Experten müssen auf neue Fragen und Schwierigkeiten reagieren und diese auch im Kontext erläutern können. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, besondere Projekt oder Ergebnisse anderen zu präsentieren. Dazu müssen noch einmal wesentliche Elemente identifiziert und entsprechend für die Zielgruppe für eine Präsentation aufbereitet werden, wobei unterschiedliche Wege der Präsentation genutzt werden können.

Terhart kritisiert insgesamt am situierten Lernen, dass die Generalisierung fehlt. Daher sieht er auch einen Sinn darin, dieses mit dem systematischen Lernen zu verbinden. Er kritisiert weiterhin, dass Schule eben nicht die Lebenswelt ist, sondern eine besondere Institution. Daher sollte seines Erachtens eine Balance angestrebt werden zwischen Lernen und lebensweltlichem Problem. Er erkennt hier keine neue Theorie, aber Hinweise und Möglichkeiten, um altbekannte Probleme, die sich bei schulischem Lernen auftun, neu zu fassen.[105]

Wie die Beispiele verdeutlicht haben, lassen sich aber gerade beim situierten Lernen viele Möglichkeiten aufzeigen, wie die Medienerfahrungen aus dem Alltag in den Unterricht integriert werden können. Dabei können diese einerseits zum Thema im Unterricht werden, sie können aber auch bei der Nutzung, Suche oder Umsetzung für Präsentationen ganz selbstverständlich mit einfließen.

Zusammenfassung

Kein Ansatz ist für sich alleine besonders gut oder geeignet. Geht man der Idee der Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz nach, lassen sich in den dargestellten Ansätzen viele gute Anknüpfungspunkte finden, die im Grunde gar nicht so unterschiedlich sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass eine Öffnung von Unterricht aber nicht nur über den Einsatz einer entsprechenden Lernform umzusetzen ist. Auch situiertes Lernen lässt sich auf ein Minimum an Offenheit beschränken, wenn das Problem, der Weg des Problemlösens und die Präsentationsform stark vorgegeben werden oder der Lehrer nur ein mögliches Ergebnis zulässt. Dann unterscheidet sich dieser Ansatz nicht mehr wesentlich von einem lehrerzentrierten Unterricht.

[104] Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 154 ff.
[105] Vgl. Terhart: Konstruktivismus und Unterricht (1999), S. 642 ff.

Eine Öffnung funktioniert nur dann, wenn sich auch die Haltung gegenüber den Kindern ändert. Dies impliziert, dass sich das Verhältnis von Schülern und Lehrern wandelt, was bereits unter dem Aspekt der Alltagsmedienkompetenz angesprochen wurde.
Der Lehrer wird zum Begleiter und erfährt dadurch neue und andere Aufgaben. Grundsätzlich sollte der Lehrer die Beziehung zwischen Schüler und Stoff freigeben. Dies bedeutet, dass er Material, Ideen, Vorschläge zur Verfügung stellt und eine unterstützende Funktionen übernimmt, die Kinder müssen sich selbstständig mit dem Stoff aus ihrer Perspektive auseinandersetzen. Mit den Stichwörtern „Ansprechpartner, Materiallieferant und Lernförderer" ist das Spektrum gut umrissen.[106] *„Eckpfeiler sind das problemlösende Lernen und die Freisetzung von kreativen Lösungsansätzen."*[107]

Wichtig ist, dass sich somit die Rolle der Schüler ändert. Neben der eigenen Aktivität und der Verantwortung für den eigenen Lernprozess rückt das Expertentum in den Vordergrund. Jedes Kind hat in einem Bereich Expertenwissen. Gerade bei offenen Unterrichtsformen[108] zeigt sich eine Vielfalt an unterschiedlichem Expertenwissen der Kinder, welches sich gewinnbringend in die Lernprozesse integrieren lässt. Zudem wirkt sich die Anerkennung, die Kinder durch Akzeptanz erfahren, positiv auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins aus.[109]

Die wirtschaftsdidaktische Perspektive sieht den Wandel der Lehrerrolle weg von einer Planung des Unterrichts hin zu einer Organisation von Aufgaben. Der Lehrer plant nicht mehr von zu Hause aus den Unterrichtsablauf, sondern gestaltet eher Lernanlässe und Lernumgebungen und ist dann in beratender und unterstützender Funktion im Unterricht präsent. Wichtig erscheint die veränderte Perspektive auf die Schüler, weg von einer Betrachtung, die die Defizite aufzeigt, hin zu einer Haltung, die herausstellt, was den Schülern gelungen ist.[110] Dies ist sehr eng mit der Idee der Experten verbunden. Die Schüler sollten viel mehr Anerkennung und Lob für ihre Kompetenzen erfahren.

Mit Blick auf Cross' Überlegungen zum informellen Lernen lassen sich auch hier einige Gemeinsamkeiten finden. Zum einen weist er auf die Bedeutsamkeit vom kooperativem Lernen hin. *„Most of we learn, we learn from other people."*[111] Dabei steht das eigene Interesse im Vordergrund, man selbst möchte etwas wissen. Genau das macht hier das Lernen so kraftvoll: Es ist persönlich, für den Lernenden bedeutsam und realitätsnah. Ein weiterer Aspekt, welcher bisher noch wenig Berücksichtigung gefunden hat, ist die Überlegung, dass Lernen auch Zeit benötigt.[112]
Das Wortspiel von Cross *„from push to pull"*[113] fasst die hier dargestellten Überlegungen gut zusammen. Die Schüler sollten nicht zum Lernen gedrängt werden. Vielmehr sollten sich die Lernenden selbst das suchen, was sie benötigen. Man könnte es auch als das

[106] Vgl. Peschel: Offener Unterricht (2005), S. 173.
[107] Mitzlaff: Die produktive ICT-Nutzung als Element einer Neuen grundschulpädagogischen Lern- und Arbeitskultur (2007), S. 86.
[108] Hier waren es Beobachtungen in einer Freien Schule.
[109] Vgl. Scholz: Kinder lernen von Kindern (1996), S. 111 ff.
[110] Vgl. Gerdsmeier: Instrumente der Diagnose und des Feedbacks in Prozessen selbstgesteuerten Lernens (2006), S. 39 f.
[111] Cross: Informal Learning (2007), S. xiv.
[112] Vgl. Ebd. S. 11.
[113] Ebd. S. 38.

„Ziehen“ von Informationen beschreiben. Damit sind feste Kurse nicht mehr relevant und das selbstständige Lernen steht im Mittelpunkt. Eine weitere Metapher von Cross verdeutlicht einen weiteren wesentlichen Aspekt von Lernen, der wiederum gut zu den hier beschriebenen Anforderungen für ein verändertes Lernen passt. Das formale Lernen bezeichnet er als Fahrt mit dem Bus, wo die Passagiere den Weg vorgeben. Das informelle Lernen sieht er als Fahrradtour, bei der der Fahrer selbst das Tempo und die Route bestimmen kann.[114]
Damit wird aber auch deutlich, dass nun nicht mehr von einem konstruktivistischen oder kognitionstheoretischen Ansatz gesprochen werden muss. Verwendet man den Begriff der Lernkultur, können vielfältige Aspekte mit hineinspielen und berücksichtigt werden.
„*Was in der gegenwärtigen Unterrichtsrealität als ‚Neues Lernen, Neue Lernkultur' und ‚Erweiterte Lehr-Lernform' vorzufinden ist, ist vielgestaltig und kaum auf einen einheitlichen theoretischen Ansatz zu reduzieren.*“[115]
„*Neue Lernkultur ist der historisch verwurzelte und an modernen Wissensbeständen orientierte Versuch, auf die Herausforderungen dieser Zeit, Gesellschaft, Wissenschaft, Wirtschaft usw. eine pädagogisch, psychologisch und bildungstheoretisch reflektierte, praxiswirksame Antwort zu geben.*“[116]
Wulf u.a. gehen in einer aktuellen Veröffentlichung noch einen Schritt weiter, indem sie verschiedene Artikel zum Thema Lernkulturen und Rituale zusammenfassen. Die Untersuchung betrachtet, ob Rituale, Ritualisierungen und rituelle Arrangements zum Entstehen lassen einer Lernkultur wichtig sind.[117]

Als Gesichtspunkte, die für die Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag hilfreich sind, lassen sich zusammenfassen:

- Eine veränderte Rolle des Lehrers, welcher eher zum Begleiter oder Initiator der Lernprozesse wird. Die Öffnung des Unterrichts geht von der Haltung des Lehrers aus. Dazu gehört eine positive Grundhaltung gegenüber den Schülern und deren Lebenswelt. Eine Öffnung für die Medienerfahrungen aus dem Alltag wird nur so möglich.

- Gemeinsame Unterrichtsgestaltung von Lehrer und Schülern. Der Lehrer kann in diesem Rahmen mit den Schülern gemeinsam neue Absprachen finden. Bestehende Regeln können gemeinsam revidiert werden. Etwa Handy-Verbote oder der Einsatz von Computerspielen können im Unterricht einen neuen Stellenwert erhalten. So können auch neue Umgangsweise oder Lernformen gefunden werden.

- Wichtig ist in diesem Zusammenhang gleichfalls ein neues Rollenverständnis für die Lernenden. Die Schüler können in diesem Zusammenhang neue Funktionen ausprobieren und übernehmen darüber mehr Eigenverantwortung für ihren eigenen Lernprozess.

[114] Vgl. Cross: Informal Learning (2007), S. 236.
[115] Gasser: Neue Lernkultur (1999), S. 114 f.
[116] Ebd. S. 113.
[117] Vgl. Wulf u.a.: Lernkulturen im Umbruch (2007).

- Ebenso spielt die soziale Gemeinschaft eine besondere Rolle. So könnten hier Schüler die Rolle von Experten übernehmen. Insgesamt kann dadurch ein Netzwerk entstehen, bei dem die Schüler sich gegenseitig unterstützen.

- Anknüpfung an der Lebenswelt der Schüler. Über die Einbettung in konkrete Problemsituationen kann der direkte Bezug zum Alltag und damit zur Lebenswelt hergestellt werden. Es können sich selbstständige und anwendungsorientierte Lernprozesse der Schüler entwickeln.
  Über den Bezug zum Alltag und zur Lebenswelt werden interessante Ausgangspunkte für die Schüler im Unterricht integriert.

- Der Grad der Öffnung des Unterrichts sollte situationsabhängig sein, sodass unterschiedliche Lernformen zum Tragen kommen. Dennoch sollten die Schüler schwerpunktmäßig selbst aktiv sein. Damit wird ein Wechsel der Lernphasen berücksichtigt.

2.2.3 Kriterien für guten Unterricht

Zur Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag gehören verschiedene Faktoren. Dabei kann der Grad der Öffnung unterschiedlich sein, was nicht bedeuten muss, dass der Unterricht dann besser oder schlechter ist. Es liegt vielmehr in der Hand des Lehrers, aus einer grundsätzlich positiven Haltung heraus den Unterricht zu organisieren, wobei eine Mischform besser ist als immer nur die gleiche Lernform.[118] Es gibt keine einzig richtige Unterrichtsform.[119] Beim Unterricht muss quasi der Funke überspringen, was auf die Lehrerpersönlichkeit hinweist.[120]
„*Kompetent realisierte Unterrichtsmodelle, sachgerechter und nicht willkürlicher Methodenpluralismus, ein flexibles, aber nicht beliebiges pädagogisches Handeln werden auch in der künftigen Lernkultur den guten Lehrer kennzeichnen*.“[121]
Es stellt sich die Frage, wie es dem Lehrer gelingt, den Lehrvorgang zu unterstützen.[122]
„Erfolgreiche Lehrer überzeugen durch:

- *Klarheit und Strukturierung des Unterrichts*
- *Effektivität der Klassenführung*
- *Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten*
- *Variabilität der Unterrichtsformen*“[123]

Diese Kriterien für erfolgreiche Lehrer haben viele Gemeinsamkeiten mit Kriterien für guten Unterricht. Helmke möchte mit seiner Übersicht „Unterrichtsqualität“ keine geschlossene neue Konzeption darstellen. Hingegen betont er, dass guter Unterricht immer von den Zielkriterien abhängt und nicht pauschal beurteilt werden kann.[124]

[118] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 9.
[119] Vgl. Horster, Rolff: Unterrichtsentwicklung (2006), S. 47.
[120] Vgl. Reich: Konstruktivistische Didaktik (2004), S. 59.
[121] Weinert: Lernkultur im Wandel (1997), S. 26.
[122] Vgl. Apel: Allgemeine Didaktik im Wandel? (2005), S. 47 ff.
[123] Ebd. S. 48. Apel bezieht sich bei seiner Zusammenfassung auf Weinert, Helmke. Vgl. Weinert, Helmke: Der gute Lehrer (1996), S. 230.
[124] Vgl. Helmke: Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern (2004), S. 44.

Dabei geht er beispielsweise auf folgende Aspekte ein: Engagement und Lehrmotivation der Lehrperson, fachwissenschaftliche Expertise, didaktische Expertise, Motivierungsqualität (intrinsische und extrinsische Motivation, Balance zwischen Anforderungen und Voraussetzungen, Geschwindigkeit/Tempo), Klassenführung, diagnostische Expertise, Lehr- und Lernzeit, Lehr- und Lernmaterialien.[125]
Auch Meyer zeigt auf, dass nicht jeder offene Unterricht zwangsläufig gut und Frontalunterricht immer schlecht ist. „*Es kommt immer darauf an, was man in der Praxis daraus macht.*“[126] Die folgende Übersicht zeigt, dass es auch viele weitere wichtige Aspekte gibt, die für einen guten Unterricht wichtig sind:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung[127]

Dabei sind die Aspekte ***individuelles Fördern***, ***intelligentes Üben*** und ***hoher Anteil echter Lernzeit*** direkt dem Bereich Lernen zuzuordnen. Der Lehrer muss eine ganze Reihe von Rahmenbedingungen organisieren, damit offene Lernprozesse möglich werden. Dabei meint eine ***klare Strukturierung des Unterrichts*** nicht ein kleinschrittiges Vorgehen, sondern vielmehr, dass es Regeln und Rituale im Unterricht gibt und Rollenklarheit besteht. In diesem Zusammenhang von Lernkultur und Ritualen im Unterricht wird klar, wie wichtig festen Absprachen sind, damit eine bestimmte Arbeitsatmosphäre überhaupt entstehen kann.[128] Soll der Unterricht für die Medienerfahrungen aus dem Alltag geöffnet werden, müssen Regeln verändert und neu festgelegt werden. Auch die neue Rollenverteilung, wenn die Schüler mehr Funktionen übernehmen, ist abzusprechen, um Klarheit herzustellen.

Ein ***lernförderliches Klima*** hängt stark von Regeln, Respekt und Verantwortung ab. Gleichzeitig spielt die Einstellung zum Unterricht und das Interesse eine große Rolle. Bei spannenden und interessanten Aufgaben oder Problemen steigt die Leistungsbereitschaft und das Engagement der Schüler. Auch die Lernform wirkt sich auf das Klima aus. Durch eine gemeinsame Internetnutzung, bei der jeder jeden fragt, wie etwas funktioniert, kann ein neues Gemeinschaftsgefühl in der Klasse entstehen.[129]

[125] Vgl. Helmke: Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern (2004), S. 49 ff.
[126] Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 9.
[127] Vgl. ebd. S. 25 ff.
[128] Vgl. Wulf u.a.: Lernkulturen im Umbruch (2007).
[129] Vgl. Kuhn: Internet in Grundschulen. Zur Entwicklung von Medienkompetenz im Unterricht und zu den Nutzungsmotiven der Kinder (2006), S. 217.

Eine ***Methodenvielfalt*** im Unterricht zu begründen, fällt nicht schwer. Zum einen müssen die unterschiedlichsten Aufgaben bewältigt werden. Zum anderen kann den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler nur so begegnet werden. Methodenvielfalt liegt dann vor, *„wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird,*
wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird,
wenn die Verlaufsformen des Unterrichtsvariabel gestaltet werden
und wenn das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist.“[130]
Es ist also nicht sinnvoll, den ganzen Unterricht nach einer Lernform auszurichten. Im Ganzen sollte der Unterricht allerdings ein hohes Maß an Selbstorganisation der Schüler anstreben. Trotzdem bieten sich Unterrichtsthemen mal mehr oder weniger zur selbstständigen Bearbeitung an. Gerdsmeier schlägt einen Reflexionsbogen vor, der unterschiedliche Dimensionen eines eher offenen Unterrichts aufgreift:

- Wie offen ist die Aufgabe?
- Wie hoch ist die Selbststeuerung?
- Situiertheit der Aufgabe
- Wie hoch ist die Motivation? Etc. [131]

Jede Unterrichtsstunde kann natürlich nicht die gleiche Ausprägung haben. Die Methodenvielfalt lässt sich nicht nur auf die Unterrichtsform beziehen, sondern auch auf den Medieneinsatz. Gerade im Hinblick auf die Medienkonvergenz entstehen hier neue und interessante Verknüpfungsmöglichkeiten.

Ganz ähnliche Aspekte führt Mitzlaff im Hinblick auf eine neue Lernkultur an, die mit Medien arbeitet. Auch er sieht einen wesentlichen Schwerpunkt darin, dass im Unterricht ein hohes Maß an Selbstorganisation anstrebt werden sollte, wobei in diesem Zusammenhang das problemorientierte bzw. problemlösende oder entdeckende Lernen und das kooperative Lernen zentrale Rollen spielen. Die Öffnung des Unterrichts bezieht sich auf die Einbindung von externen Lernräumen (womit genauso externe Quellen, Materialien, Informationen etc. gemeint sind) und Personen.
Dies kann als *Balance-Modell* betrachtet werden, nämlich als Abwägen und Organisieren von unterschiedlichen Lernphasen im Unterricht.[132]
Zu gutem Unterricht gehört also mehr, als über die Lernformen nachzudenken. Lernformen müssen eingebettet sein in ein gutes Gesamtkonzept für den Unterricht. Wenn es dem Lehrer nicht gelingt, Rahmenbedingungen zu schaffen, wird keine Lernform zu guten Ergebnissen führen, wobei ein hohes Maß an Selbstorganisation der Schüler erstrebenswert ist. Der Lehrer wird damit zum Begleiter, Organisator und Initiator von Lernprozessen.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass Arnold eine Veränderung des Unterrichts in Zusammenhang mit der Schulentwicklung sieht. Schule muss sich gesamt ändern, inklusive Teambildung, Führungspositionen und „neuen“ Lehrern.[133]

---

[130] Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 74.
[131] Vgl. Gerdsmeier: Instrumente der Diagnose und des Feedbacks in Prozessen selbstgesteuerten Lernens (2006), S. 42 f.
[132] Vgl. Mitzlaff: Die produktive ICT-Nutzung als Element einer Neuen grundschulpädagogischen Lern- und Arbeitskultur (2007), S. 90 ff.
[133] Vgl. Arnold: Ich lerne, also bin ich (2007), S. 127 ff.

Holtappels zeigt auf, dass durch freiere Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags viel mehr passiert, u.a. eine flexiblere Organisation der Lernprozesse und damit verbunden auch fächerübergreifendes Arbeiten usw. [134]
In der Zeitschrift „Schule Machen" wird auf die positiven Veränderungen von einer flexibleren Rhythmisierung hingewiesen.[135] Ebenfalls im Rahmen der Diskussion über G8 (Gymnasium in 8 Jahren) wird die Ganztagsschule thematisiert. Diese Form bietet mehr Zeit zum Lernen, Leben in der Schule, bessere Förderung und Gemeinschaft. Mehr Zeit zum Lernen ist wiederum auch Kriterium für guten Unterricht.[136]

Unterricht für die Medienerfahrungen aus dem Alltag öffnen
Wie dieses Kapitel gezeigt hat, gibt es gerade in der aktuellen Diskussion viele Anknüpfungsmöglichkeiten, den Unterricht für die Medienerfahrungen aus dem Alltag zu öffnen. Besonders die Forderung nach der *Einbettung in Erfahrungs- und Problemsituationen* bietet hier einen direkten Bezug an.
Die Öffnung des Unterrichts geht von der *Grundhaltung des Lehrers* aus. Dazu gehört neben der neuen Rolle als Begleiter und Initiator der Lernprozesse, auch eine positive Grundhaltung gegenüber den Schülern und ihrer Lebenswelt. Der Lehrer kann einen Rahmen schaffen, in dem neue Absprachen getroffen werden, sodass Schüler beispielsweise neue Funktionen übernehmen. Bestehende Regeln werden gemeinsam revidiert. Insgesamt kann sich der Unterricht für neue Themen aus der Lebenswelt öffnen. Damit wird eine veränderte *Rolle der Lernenden* deutlich. Neben der Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess können weitere Funktionen übernommen werden. Im Vordergrund steht die *Aktivität und Eigenständigkeit* des Lernenden. Wichtig ist zudem die *soziale Gemeinschaft*.
Alles in allem sollte der Unterricht von *unterschiedlichen Lernphasen* geprägt sein, wobei ein hoher Anteil an Selbstorganisation anzustreben ist. Eine Methodenvielfalt bezieht sich nicht nur auf Unterrichtsformen, sondern auch auf den Medieneinsatz. Neue Lernszenarios[137] zeigen die Vernetzung von unterschiedlichen Medien. So gibt es mittlerweile zum Schulbuch oder Übungsteil die entsprechende Schülersoftware mit Übungsformaten und dazu die Website mit unterschiedlichen Features. Damit können nicht nur unterschiedliche Nutzungstypen angesprochen werden, gleichzeitig können die Kinder mannigfaltige Vorerfahrungen einbringen.
Insgesamt bieten das situierte Lernen und der systemisch-konstruktivistische Ansatz gute Möglichkeiten, um die Medienerfahrungen und -kenntnisse der Schüler im Unterricht einzubringen und dort zu nutzen. Über die inhaltliche Öffnung können die Erfahrungen, welche die Kinder bereits im Alltag mit Medien gemacht haben, eingebunden werden. So kann es gelingen, dass Schüler motiviert lernen, da es sich um für sie relevante Themen handelt und Bezüge zum Alltag vorhanden sind. Medien können in diesem Zusammenhang unterschiedliche Funktionen übernehmen: Präsentation, Hilfe, Kommunikation. Sie können auch zum Inhalt werden. Damit können Kompetenzen zum Inhalt, aber auch die Nutzungskompetenzen einfließen.

[134] Vgl. Holtappels: Zeitorganisation und Lernkultur – Entwicklungsprozesse in Primarschulen (1997), S. 93.
[135] Vgl. Schule Machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule (2007).
[136] Vgl. Apel: Allgemeine Didaktik im Wandel? (2005), S. 46.
[137] Vgl. Moser: ICT als Teil der schulischen Lernkultur – Wie Medien den Grundschulunterricht verändern (können) (2007), S. 144.

Die hier aufgezeigten Aspekte führen zusammen zu einer deutlichen Veränderung von Unterricht. Es entsteht darüber hinaus eine veränderte Lernkultur, bei der die Alltagsmedienkompetenz vielfältig Eingang in den Unterricht findet.

2.3 Informelles Lernen für guten Unterricht nutzen

Durch die Veränderung von kindlicher Lebenswelt und deren Auswirkungen auf das schulische Lehren und Lernen hat sich das didaktische Dreieck zwischen Kind, Stoff und Lehrer verändert hat, sodass die Schule mit ihren bisherigen Modellen und Konzepten zu scheitern droht. Der Blick sollte sich für neue Möglichkeiten öffnen, damit schulisches Lernen weiterhin attraktiv für Kinder und Jugendliche bleibt.[138] Dringend sind Reformen im Rahmen der Schulentwicklung anzuraten, damit Schule für die Kinder und Jugendlichen weiterhin eine bedeutsame Institution bleibt.[139] Konkret aufgegriffen hat dies die integrative Medienerziehung, die ausgehend von den Problemen einer Hauptschule versucht hat. die Probleme der Schüler zu berücksichtigen, um das schulische Lernen zu verändern. Versteht man Lernen als einen aktiven Vorgang, der tagtäglich erfolgreich im Alltag stattfindet, eröffnen sich neue Möglichkeiten für Lernen und Lehren in der Schule.[140] Dieser Überlegung ist auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) nachgegangen. Grundlage dieser Betrachtung ist das außerschulische und nicht organisierte Lernen.
Im Folgenden steht die Frage im Mittelpunkt, ob Schule sich nicht an außerschulischen Lernstrategien orientieren kann, um schulisches Lernen positiv zu verändern. Dabei wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen, die erste Verknüpfungsmöglichkeiten mit der Schule zeigt. Auf dieser Grundlage werden dann zwei Möglichkeiten exemplarisch vorgestellt, die verdeutlichen, wie Aspekte des außerschulischen Lernens für die Schule genutzt werden können. Zum einen wird gezeigt, wie die Verbindung von Unterhaltung und Lernen in den Medien gelingt und wie Schule diese Idee aufgreifen kann. Zum anderen wird vorgestellt, wie über die Integration von Alltagsmedienkompetenz auch Aspekte des informellen Lernens im schulischen Kontext eingebunden werden können.
Beiden Überlegungen liegt die Idee zugrunde, erfolgreiche Lernstrategien aus dem außerschulischen Bereich für schulisches Lernen zu nutzen.

Ist außerschulisches Lernen gleich informelles Lernen?
„*Alle Menschen lernen – bewusst und unbewusst ihr Leben lang. Sie lernen aber nicht nur in Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen, sondern auch am Arbeitsplatz, zu Hause, im Verkehr, im Umgang mit Partnern, Konkurrenten, Nachbarn, Fremden, im Verein, im Hobbybereich usw.*“[141]
Cross geht noch einen Schritt weiter, indem er das Lernen als selbstverständlichen Teil des Lebens beschreibt. *„Learning is like breathing, so much a part of our lives that we're unaware of it until a mentor or a book refocuses our attention.*”[142]

[138] Vgl. Bachmair: Edutainment und didaktische Inszenierung auch für die Schule? (2000), S. 83.
[139] Vgl. Dalin: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert (1997), S. 11 ff.
[140] Vgl. Bachmair: Edutainment und didaktische Inszenierung auch für die Schule? (2000), S. 83.
[141] Dohmen: Das informelle Lernen (2001), S. 7.
[142] Cross: Informal Learning (2007), S. xx.

Häufig steht allerdings das formale Lernen in Bildungsinstitutionen im Vordergrund, da sich hier die Qualifizierungsmöglichkeiten für die berufliche Weiterentwicklung ergeben, wobei in den Hintergrund rückt, dass etwa 70% aller Lernprozesse nicht in Bildungsinstitutionen stattfinden.[143]
Bei diesen informellen Lernprozessen steht die Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit das Bestreben, mit dieser besser zurechtzukommen, im Mittelpunkt.[144]
„Dieses sog. ‚informelle Lernen' ist […] meist anlassbezogen-sporadisch-zufällig, auf die Lösung akuter Einzelprobleme begrenzt, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch, unkritisch-unreflektiert. Trotzdem ist es ein von allen Menschen immer wieder in ihrem Lebensvollzug mehr oder weniger erfolgreich praktiziertes Ad-hoc-Lernen, das ihnen hilft zu leben und sogar im einzelnen besser zu leben."[145]

Bevor auf die Möglichkeiten des informellen Lernens eingegangen wird, soll zunächst der Begriff eingegrenzt werden. Dohmen geht ausführlich auf die Begriffsdefinition ein. Er weist auf die Unterscheidung im englischen Sprachgebrauch zwischen ‚formal learning', ‚non-formal learning' und ‚informal learning' hin.
„*Dabei wird im Allgemeinen das planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems als ‚formal learning' bezeichnet.*"[146]
„*‚Non-formal learning' ist dagegen die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden.*"[147]
Leider lässt sich der Begriff des „informal learning" nicht so einfach beschreiben, denn es gibt unterschiedliche Definitionen. Ein Diskussionspunkt ist die Überlegung, ob beim informellen Lernen Veränderungen beabsichtigt sind oder ob auch unbewusstes Wissen, welches sich zufällig nebenbei ergibt, dazugehört. Auf die unterschiedlichen Positionen dazu soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.[148] Dohmen schlägt, unter Hinweis auf die Schwierigkeit das natürliche Lernen im Alltag begrifflich zu fassen, folgende Definition vor:
„*Damit werden die in der Praxis ohnehin schwierigen Abgrenzungen zwischen einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen vernachlässigt und der Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt.*"[149]
Auch Schmidt sieht das informelle Lernen im Gegensatz zum formalen Lernen. Somit wird das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen oder organisierten Arrangements als informell bezeichnet.[150] Pietraß, Schmidt, Tippelt sehen mediale und E-Learning-Angebote eher als informelle Lernform, da hier die Eigeninitiative des Lernenden im Mittelpunkt steht.[151]

[143] Vgl. Dohmen: Das informelle Lernen (2001), S. 7.
[144] Vgl. ebd. S. 9.
[145] Ebd. S. 9.
[146] Ebd. S. 18.
[147] Ebd. S. 18.
[148] Vgl. ebd. S. 18 ff.
[149] Ebd. S. 25.
[150] Vgl. Schmidt: Neue Wege für neue Ziele: Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern damit Unterricht in Lernfeldern gelingt, S. 12.
[151] Vgl. Pietraß, Schmidt, Tippelt: Informelles lernen und Medienbildung (2005), S. 413.

Als Abgrenzung zum formellen Lernen sieht Dohmen einen wichtigen Unterschied darin, dass beim informellen Lernen oft nicht das Ziel, sondern der Prozess im Vordergrund steht. Mit dem Prozess werde versucht, etwas besser zu machen, sodass man im Alltag erfolgreich ist.[152] Im schulischen Kontext stehe häufig das Lernergebnis im Vordergrund. Neugierde ist ein wesentlicher Antrieb, was dazu führen kann, dass formalisiertes Lernen zu einem entfremdeten Lernen wird, da dieses nicht vom eigenen Interesse getragen wird.[153]
Dies bedeutet natürlich nicht, dass alles nur noch unorganisiert gelernt werden soll. Vielmehr sieht Dohmen in formellen Lernprozessen eine wichtige Ergänzung, wobei das Verhältnis und die Bedeutung von beiden Lernprozessen eventuell neu festgelegt werden muss. Beide Prozesse könnten sich seines Erachtens gegenseitig gut ergänzen.[154]
Auf die Zusammengehörigkeit von formellem und informellen Lernen weist auch Cross hin: „*Formal learning and informal learning are both-and, not either-or.*“[155] „*Learning is usually a mix of formal and informal, not all of one kind.*“[156]
Genauso sieht Lipski einen wesentlichen Unterschied zum formellen Lernen darin, dass informelles Lernen hauptsächlich durch die eigenen Interessen der Kinder bestimmt wird. „*Im Unterschied zum schulischen Lernen wird das außerschulische Lernen ja im wesentlichen von den Interessen der Kinder bestimmt, sei es, daß die Kinder sich für die Sache selbst interessieren oder in der Sache ein Mittel sehen, um im Rahmen der gegebenen Umstände persönliche Ziele realisieren zu können.*“[157]

Das Interesse scheint dabei ein wichtiger Antrieb für das Lernen zu sein. Besonders wichtig ist dieser Aspekt als Grundlage, um ein tiefes Verständnis zu entwickeln. Als ein wesentliches Motiv dafür sieht er den Faktor Spaß an. „*Spaß an der Sache ist das Hauptmotiv. Da Spaß aber wesentlich von Kompetenzzuwachs abhängt, sind alle Kinder daran interessiert, bei der Ausübung ihrer Freizeitinteressen etwas zu lernen*.“[158] Spaß und Leistung schließen sich dabei nicht aus, zwischen Interesse und Leistung besteht vielmehr ein Zusammenhang: In ihren Interessensgebieten erwerben Kinder und Jugendliche eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten.[159] „*I love to learn, but I hate to be trained.*“[160] Die Aussage von Cross zielt in eine ganz ähnliche Richtung: Das eigenständige vom eigenen Interesse getragene Lernen wird nicht als mühsam oder anstrengend empfunden ganz im Gegensatz zum Lernen mit vorgegebenen Einheiten oder Übungen.
Weiter stellt Cross zum informellen Lernen die *conversation* heraus, da wir nämlich das meiste von anderen Menschen lernen. Daran knüpft auch *connecting* an, womit das Lernen in sozialen Netzwerken gemeint ist.[161] Damit ist Cross sehr nahe an der Idee des *situated learning*.

[152] Vgl. Dohmen: Das informelle Lernen (2001), S. 23.
[153] Vgl. ebd. S. 8.
[154] Vgl. ebd. S. 10 f.
[155] Cross: Informal Learning (2007), S. 16.
[156] Ebd. S. 127.
[157] Lipski: Lernen außerhalb der Schule – Modell für eine künftige Lernkultur? (2000), S. 1.
[158] Lipski: Was lernen Kinder in ihrer Freizeit? Zugriff 30.03.2006
[159] Vgl. Lipski: Lernen und Interesse (2000), S. 4.
[160] Cross: Informal Learning (2007), S. 237.
[161] Vgl. Ebd. S. xiv und S. 61 ff.

Kann Schule positive Aspekte des informellen Lernens für den Unterricht nutzen?
Wichtig erscheint hierbei, dass die Lernprozesse von eigenem Interesse getragen werden. Eine Möglichkeit bietet dazu der Praxisbezug und damit die Öffnung für Berufs- und Lebenswelt. Gleichzeitig sollte die Schule das bisher außerschulische Wissen aufgreifen und damit sichtbar und bewusst machen. Dazu ist es notwendig, dass sich der Unterricht methodisch und organisatorisch verändert.[162] Für Schule bedeutet dies, dass formelles Lernen nicht überflüssig wird, vielmehr sollte in Bildungsinstitutionen Grundlagen- und Orientierungswissen angeboten werden, das den Lernenden ermöglicht, ihr informelles und implizites Wissen einzuordnen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.[163] „*Das planmäßig-systematische Lernen sollte ein stabilisierendes Korsett für die gesamten weit über das formale Lernen hinausführenden Lernaktivitäten der Menschen sein*.“[164]

Folgende Aspekte des informellen Lernens werden für schulisches Lernen berücksichtigt:

- Kinder bringen in den Unterricht eigene Interessen ein. Es besteht darüber die Chance, dass sich von diesem Punkt aus selbstgesteuerte Lernprozesse entwickeln.
- Spaß und Leistung lassen sich verbinden. Über interessensbezogene Themen gelingen viel mehr besondere Leistungen.
- Direkte Rückbezüge zum Alltag werden möglich, Lernen wird für die Kinder wieder sinnhaft.
- Schule bietet einen Orientierungsrahmen, in dem die Schüler ihr bisher informelles Wissen selbst ordnen können.
- Das Lernen von und mit anderen wird berücksichtigt.

Im Weiteren sollen zwei Möglichkeiten vorgestellt werden, wie sich informelles Lernen mit schulischem Lernen verknüpfen lässt. Einerseits soll der Idee nachgegangen werden, dass gerade Medien- und Ereignisarrangements aus der Lebenswelt der Kinder neue Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung bieten. Damit kann im außerschulischen Bereich die Verbindung von Unterhaltung und Lernen funktionieren. Ein wesentlicher Baustein ist dabei die Lernmotivation. Dazu soll die Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht betrachtet werden. Bei diesem Ansatz werden Aspekte des informellen Lernens gewinnbringend in den schulischen Kontext eingebunden. Wichtig ist die Verbindung zwischen Interesse und Leistung, da die Kinder und Jugendlichen in ihren Interessensgebieten eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben.[165] Die Schüler erhalten so die Möglichkeit, ihr informelles Lernen zu strukturieren und in einen neuen Bildungszusammenhang zu bringen.

Wie lassen sich Aspekte des informellen Lernens für schulische Prozesse nutzen?
Dass Spaß und Lernen miteinander zu verbinden sind, zeigt sich daran, dass sich Kinder außerhalb der Schule in einem hohen Maß Wissen und Fähigkeiten aneignen, z.B. bei der Ausübung von Hobbys. Zudem verfolgen sie in ihrer Freizeit häufig Projekte, bei deren Durchführung sie nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Voraussetzungen erwerben, die für das Lernen wichtig sind, z.B. Regeln einzuhalten, Durchhaltevermögen,

[162] Vgl. Dohmen: Das informelle Lernen (2001), S. 131 ff.
[163] Vgl. ebd. S. 135.
[164] Ebd. S. 138.
[165] Vgl. Lipski: Lernen und Interesse (2000), S. 4.

Zeitmanagement. Kinder sind durch ihr eigenes Interesse motiviert, das Lernen wird nicht als anstrengend empfunden.[166]

Verbindung von Spaß und Lernen

Bachmair geht auf die Verbindung von Spaß und Lernen ein. Er weist darauf hin, dass im außerschulischen Bereich, z.B. im Kinderfernsehen, die Verknüpfung gelingt. Als Beispiel führt er dazu die Kinderserie „Carmen Sandiego" an. Hier werden die zuschauenden Kinder zu Detektiven, die an der Lösung eines Falles beteiligt sind. Um aktiv mitarbeiten zu können, benötigen sie vielfältige Informationen und spezifisches Wissen. Hier sind Kinder motiviert, zu forschen und sich Wissen anzueignen, um an dem Spiel teilhaben zu können. Der Wissenserwerb ist intrinsisch motiviert, er wird nicht als anstrengendes Lernen wahrgenommen.[167] Bachmair führt damit ein Beispiel an, wo im Bereich des informellen Lernens die Verknüpfung von Spaß und Wissenserwerb glückt.

Resnick weist darauf hin, dass es viele Edutainment-Produkte gibt, die Lernen nur bunt verpacken. Wichtig ist hier jedoch, dass die Kinder selbst aktiv sind und aus einer eigenen Motivation heraus tätig werden. Daher eignet sich seiner Meinung nach eher der Begriff des *spielerischen Lernens.*[168]

Als weiteres Beispiel, bei dem meines Erachtens die Verbindung von Spaß und Lernen sehr gut gelungen ist, zeigt die Website zu einem Mathematikschulbuch. Hier werden für die Schüler einige Formate, hauptsächlich aus der Geometrie, angeboten, bei denen sie selbst spielerisch ausprobieren und entdecken können. Die Formate, z.B. die Würfelnetze, haben einen absoluten Mehrwert, denn über eine Animation wird den Kindern visualisiert, ob sich ihr Würfelnetz tatsächlich zu einem Würfel zusammenfalten lässt.

Durch die gelungenen Animationen ist die Seite sehr stark an der Freizeitnutzung der Kinder angelehnt. Sie bietet etwas zum Entdecken und Ausprobieren. Die Seite hat einen echten Mehrwert, da z.B. Würfelgebäude von allen Seiten betrachtet und gedreht werden können, was weder in der Realität noch im Mathebuch so möglich ist. Die Kinder können dabei eine ganze Menge lernen, ohne dass es für sie anstrengend oder mühsam ist – Spiel, Spaß und entdeckendes Lernen stehen im Vordergrund.

Schulisches und außerschulisches Lernen scheinen sich also häufig voneinander zu unterscheiden. Schulisches Lernen wird als anstrengend empfunden, hingegen läuft es in der Freizeit ganz von alleine. „*Institutionales Lernen läuft Gefahr, zu einer Aneignungsform zu werden, die zwar typisch für Schule ist, die jedoch wenig mit der Lebenswelt der Kinder zu tun hat.*"[169] Berücksichtigt man in der Schule nicht die lebensweltlichen Veränderungen der Kinder, läuft die Schule Gefahr, hier möglicherweise in eine Sackgasse zu laufen.

Daher sieht Bachmair die didaktische Aufgabe darin, die Lebenswelt der Kinder mit der Schule und dem schulischen Lernen zu verbinden. Dabei können seines Erachtens alte wie neue Medien Anregungen geben, wie man schulisches Lernen verändern könnte und sollte. Wichtig ist dabei, dass für Lehrerinnen und Lehrer nicht die Medien, sondern die Kinder im Hinblick auf ihre Lebenswelt und ihre Lernprozesse im Vordergrund stehen.[170]

---

[166] Vgl. Lipski: Spaß und Leistung gehen Hand in Hand (2006).
[167] Vgl Bachmair: Edutainment und didaktische Inszenierung auch für die Schule? (2000), S. 98 ff.
[168] Vgl. Resnick: Computer als Malpinsel: Technologie, Spiel und die kreative Gesellschaft (2007), S.58f.
[169] Bachmair: Edutainment und didaktische Inszenierung auch für die Schule? (2000), S. 85.
[170] Vgl. ebd. S. 87 ff.

Dieser Gedanke lässt sich mit der Idee des Offenen Unterrichts verbinden. Auch hier besteht ein wesentlicher Aspekt in der Öffnung für die Lebenswelt der Kinder. Nur wenn Schule begreift und akzeptiert, dass sich die Lebenswelt verändert hat, wird sie auch Lern- und Bildungsprozesse verändern.
Einen Lösungsansatz sieht Bachmair im Unterhaltungsbereich: „*Heute entwickelt der Unterhaltungsbereich auch Formate mit Bildungsrelevanz. Davon sollten „Inszenierungen" die Didaktik besonders interessieren. Schule könnte sich diesen Konsuminszenierungen öffnen*."[171]
Das didaktische Modell der Inszenierung lässt sich folgendermaßen auf den Unterricht übertragen: Der Lehrer stellt hier eine Situation oder einen Rahmen bereit, in dem sich die Schüler im Hinblick auf Handlungsmöglichkeiten, Phantasie oder auch Erfahrungen ausbreiten und entfalten können. Der Lehrer nimmt dabei eine veränderte Funktion ein, er berät, betreut und organisiert.[172] Diese Überlegungen lassen sich mit dem Ansatz des *situierten Lernens* vergleichen. Bei diesem Ansatz sollen ebenfalls möglichst reale Problemsituationen als Anlass für selbstgesteuerte Lernprozesse genutzt werden. Bachmair weist noch darauf hin, dass das Kinderfernsehen, das Internet und auch Lernsoftware Inszenierungen anbieten, die didaktisch interessant und relevant sind. Dabei schließen sie sowohl die Erlebnisweisen heutiger Kinder als auch gegenwärtig relevante Lerngegenständen ein.[173]
Wie neue Lernwelten dann aussehen könnten, zeigt noch einmal das Beispiel „Carmen Sandiego" aus dem Kinderfernsehen.[174] In dieser Serie geht es um echte Wissensaneignung, aber die Kinder nehmen sie nicht als solche wahr. Sie werden hier als Mitspieler und nicht als Schüler angesprochen. Dabei sind sie intrinsisch motiviert, an diesem Spiel teilzunehmen. So lässt sich dieses Beispiel aus dem Kinderfernsehen in einigen Punkten mit dem *Anchored Instruction-Modell* vergleichen. Hier wird über einen Film ein narrativer Anker erzeugt. Die Geschichte beinhaltet dabei schon konkrete Aufgaben oder Problemstellungen.
Wie bei der Grundüberlegung zum situierten Lernen könnten also auch die Lehrer den Kindern interessante und relevante Unterrichtssituationen anbieten, die den Kindern ermöglichen, aus eigener Motivation heraus aktiv zu werden, wobei die Medien gute Ideen und Anregungen liefern können.
In Anbetracht der Medienausstattung und -nutzung der Kinder bietet sich hier sicherlich ein weiterer relevanter Ausgangspunkt. Über konvergierende Medienangebote lassen sich auch unterschiedliche Nutzer ansprechen.

Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht
An dieser Stelle setzt ebenfalls die Idee der Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht an. Dabei geht es um den Gedanken, das Wissen, die Erfahrungen und Kenntnisse, die Kinder in ihrer Freizeit durch Medien erwerben, in den Unterricht zu integrieren. Die Medienerfahrungen werden genutzt, um den Unterricht für die Lebenswelt zu öffnen, und damit die tatsächlichen Interessen der Kinder aufzunehmen.
Kinder können so in den Unterricht eigene Interessen einbringen. Darüber hinaus besteht eine gute Möglichkeit, dass sich von diesem Punkt aus selbstgesteuerte Lernprozesse

[171] Bachmair: Edutainment und didaktische Inszenierung auch für die Schule? (2000), S. 85.
[172] Vgl. ebd. S. 100.
[173] Vgl. ebd. S. 85.
[174] Vgl. ebd. S. 98.

entwickeln. Über diesen Zugang lassen sich auch Interesse, Motivation und Spaß mit Lernen verbinden. Wenn Kinder im Unterricht von ihren Lieblingsfernsehsendungen berichten und Texte dazu verfassen, ist dieses nicht nur ein Lernprozess für die Kinder. Im Hinblick auf Rahmenrichtlinien lassen sich die dabei erworbenen Fähigkeiten auch den Anforderungen für den Deutschunterricht zuordnen. Die Kinder sind motiviert und lernen nebenbei, ohne dass es von ihnen als anstrengend empfunden wird.
Bringt man beispielsweise Computerspiele, Pop-Sänger oder neue Kinofilme in den Unterricht ein, entwickeln Schüler eine ungeheure Motivation und erwerben dabei Kompetenzen, die sich auch auf den Rahmenplan beziehen lassen.

In Verbindung mit dem Gedanken des informellen Lernens wird deutlich, welches Potenzial die außerschulischen Erfahrungen der Kinder bieten. Über diesen Ansatz wird der Unterricht für das im Alltag erworbene Wissen und die Kompetenzen der Kinder geöffnet. Im Unterricht erhalten die Schüler die Möglichkeit, ihr bisher eher ungeordnetes Wissen einzubringen. Es werden Strukturen in Form von verschiedenen Unterrichtssituationen angeboten, die ihnen ermöglichen, ihr Wissen neu zu strukturieren. Damit kann ihr Wissen in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht werden. Dieser Ansatz ist wiederum mit Dohmens Vorschlag des Gerüstbaus zu vergleichen. Das informelle Wissen kann so durch formelle Lernprozesse geordnet werden, wobei dies wieder ein aktiver Prozess des Lernenden ist. Die Schule bietet somit einen Ordnungsrahmen für bisher außerschulisches Wissen und Erfahrungen der Schüler an.
Zwei weitere Aspekte sollen hier abschließend noch erwähnt werden. Zum einen werden in diesem Zusammenhang Kinder als Experten wahrgenommen. Relevant für ein motiviertes Lernen ist es auch, kompetent zu sein.
„*Spaß an einer Tätigkeit haben Kinder aber nicht nur, wenn sie sich dabei entspannen oder austoben können. Auch das Gefühl, kompetent zu sein oder etwas gut zu können, trägt wesentlich dazu bei, an einer Sache Spaß zu haben. Dies gilt besonders für Tätigkeiten, bei denen die Aspekte Lernen und Engagement eine große Rolle spielen.*“[175]
Dieses lässt sich über die Integration von Alltagsmedienkompetenz berücksichtigen. Denn hier können unterschiedliche Experten aus der Freizeit ihr Wissen gewinnbringend einsetzen. Dies geht einher mit einer neuen Wertschätzung. Die Frage, was man *kann*, bezieht sich somit nicht mehr nur auf schulisches Wissen. Besondere, bisher für die Schule nicht relevante Fähigkeiten und Kenntnisse kommen so zum Ausdruck und können sich positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken. Dies bietet gerade für Schüler, die in einem regulären Schulsystem wenig motiviert sind, eine neue Perspektive.
Aber nicht nur für Schulverweigerer, sondern für das gesamte Bildungswesen bietet sich eine Chance, wenn außerschulisches und schulisches Lernen verknüpft werden.[176]
Die Integration von Alltagsmedienkompetenz zeigt also exemplarisch, wie es möglich ist, informelles und formelles Lernen zu verknüpfen. Dabei sind die Verbindungsmöglichkeiten von Alltagsmedienkompetenz zum Unterricht bzw. zu den Fachdidaktiken vielfältig.

[175] Hössl: Spaß an der Sache, Bereitschaft zur Leistung, Anregungen durch Freunde (2000), S. 13.
[176] Vgl. Lipski: Für das Leben lernen – aber wo? (2000), S. 35.

Als Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung in der Schule lässt sich sammeln:

- ***Motivation***
  An erster Stelle ist die Verknüpfung von Spaß und Leistung zu nennen. Über interessenbezogene und damit wichtige Themen für die Schüler kann die Motivation mit in den Unterricht getragen werden.

- ***Eigene Interessen***
  Die Lernprozesse müssen vom eigenen Interesse getragen werden. Dadurch können sich selbstgesteuerte Lernprozesse entwickeln.

- ***Realitätsbezug***
  Für die Schüler werden über die Öffnung für die Medienerfahrungen aus dem Alltag direkte Rückbezüge zum Alltag möglich, das Lernen wird für die Schüler sinnvoll.

- ***Orientierungsmöglichkeit***
  Die Schule kann so einen Orientierungsrahmen anbieten, in dem die Schüler ihr bisher informelles Wissen selbst einbringen, um es auf ein höheres Reflexionsniveau zu bringen.

- ***Lernen in sozialen Netzen***
  Ein großer Teil wird mit und von anderen Menschen gelernt. Über die Integration von Expertenwissen kann eine neue Wertschätzung entstehen. Eine positive Rückmeldung aus der Gruppe kann sich beispielsweise positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken.

Grundlegend ist dabei, die Alltags- und Lebenswelt als Basis für Lernen zu betrachten. Durch diese inhaltliche Öffnung muss sich der Unterricht methodisch und organisatorisch ändern. Wie eine mögliche Umsetzung zur Integration von Alltagsmedienkompetenz im Unterricht aussehen kann, zeigt ausführlich das Projekt der Schulmedientauschbörse ab Kapitel 3.

Der Idee, die Alltags- und Lebenswelt als Basis für Lernen zu betrachten, soll im folgenden Kapitel exemplarisch nachgegangen werden. Auf den ersten Blick hat ein Handy nichts im Unterricht zu suchen und der Bericht über einen tollen Fernsehfilm am Wochenende wird eher als störend empfunden. Am Beispiel von unterschiedlichen Texten aus dem Alltag von Kindern und Jugendlichen soll dargestellt werden, was Lesen und Schreiben in diesem Kontext bedeutet und wie diese Texte motivierend im Unterricht eingesetzt werden können.

2.4 Medien und Literalität – eine Chance für die Einbindung von Alltagsmedienkompetenz im Deutschunterricht

Wieder soll dem Gedanken nachgegangen werden, wie die Medienerfahrungen und Medienkenntnisse, also die Alltagsmedienkompetenz der Schüler, in den Unterricht integriert und für den Lernprozess genutzt werden kann. In diesem Kapitel soll nun die Verknüpfung von Medien und Literalität und damit die Chancen für den Deutschunterricht im Vordergrund stehen.
Es beginnt mit einem Beispiel aus dem Alltag, einem Computerspiel, anhand dessen die Frage nach Lese- bzw. Textkompetenz betrachtet werden soll.
Um dieses Beispiel einordnen zu können, wird zunächst der Begriff der Lese- und Textkompetenz, wie die Programme for International Student Assessment (PISA)-Studie ihn definiert, verwendet. An dieser Stelle wird auf die PISA-Studie zurückgegriffen, da es sich um eine umfassende Studie handelt, die in regelmäßigen Anständen durchgeführt wird und deren Grundgedanke der Kompetenzerwerb ist. Das hier entwickelte Raster zur Einordnung von Textkompetenz bietet gute Übertragungsmöglichkeiten auf verschiedene Textformen.[177]
Betrachtet man neue Textformen, z.B. Websites, im Internet nicht nur als andere Form der Printvariante, sondern bezieht auch die Verknüpfungen und technischen Möglichkeiten ein, so eröffnet sich eine weitere Dimension, was der Gedanke der *digital literacy* unterstreicht.

Ein Beispiel aus der Schule

Beobachtung am 14.10.2004
Das Projekt der Medientauschbörse wurde u.a. an einer Berufsbildenden Schule in einer EIBE[178]-Klasse durchgeführt. Diese Klassen setzten sich aus Jugendlichen zusammen, die bisher keinen Schulabschluss erworben hatten, aber noch der Schulpflicht unterlagen. Zu Beginn des Projektes wurde auf die teilweise geringen schulischen Kenntnisse und die fehlende Motivation der Schüler hingewiesen. Im Verlauf des Projektes entwickelten sich in der Klasse kleine Arbeitsgruppen, die sich intensiv mit unterschiedlichen Themen beschäftigten. Die Beobachtungen beziehen sich nun auf die Aktivitäten der Computergruppe, von der ich mich eine Doppelstunde lang informieren lassen wollte. Geplant war eine Einführung und eine Übersicht bezüglich eines Computerspiels. Dies erschien mir sehr vielversprechend, da in den Wochen zuvor bereits der Einstieg erfolgt war und die beteiligten Jungen sehr viel Engagement zeigten. Verblüfft stellte ich zu Beginn der Stunde fest, dass ein Schüler, unser Experte auf dem Gebiet, nicht anwesend war. Mit etwas Verspätung kam er mit einem Mitschüler in die Klasse und setzte sich, da die Begrüßung bereits abgeschlossen war, ohne weitere Aufforderung sofort an den Lehrerrechner, um das Spiel zu installieren.

[177] Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (2001), S. 89.
[178] EIBE ist die Kurzform von Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt. Es ist ein Programm des Hessischen Kultusministeriums zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch Qualifizierung mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF). Vgl. http://www.eibe-online.de/ Zugriff 06.04.2006.

Als ich mich zu den beiden setzte, erklärten sie mir sofort, dass sie etwas später gekommen seien, da sie sich schon ausführlich über das Spiel unterhalten hatten. Die Installation des Spieles dauerte lange, es wurden drei CDs benötigt. Geschickt manövrierte der Experte zwischen zwei Rechner und installierte dort das Spiel. Bei diesem Vorgang wurden viele Texte bereitgestellt, die von dem Schüler überflogen wurden. Wahrscheinlich wusste er genau, was sie beinhalteten, denn er aktivierte schnell die richtigen Kästchen, um die Installation erfolgreich abzuschließen.
Dann begann das Spiel: Der Experte spielte und erklärte nebenbei einem anderen Schüler und mir sein Vorgehen und die Funktionen. Das Spiel verlief rasend, ich konnte dem Geschehen kaum folgen. Neben den verschiedenen Auswahlmöglichkeiten, die es anzuklicken gab, verwendete der Schüler noch unterschiedliche Tastenkombinationen.

Ist es nun als Lese- oder Textkompetenz zu betrachten, wenn ein Schüler ein Computerspiel installiert, dann spielt und nebenbei die Strategien noch anderen erklären kann?
PISA formuliert als Lese- und Textkompetenz: „*Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft.*“[179]
Was würde es für diesen Schüler bedeuten, wenn er hier nicht kompetent wäre? Vermutlich würde ihm weder die Installation, noch die Organisation, noch das Spielen an sich gelingen. Damit wäre er ausgegrenzt aus seinem Freundeskreis, mit dem er sich regelmäßig zu Local Area Network (LAN)-Partys trifft.
„*Im Einklang mit der Forschungsliteratur wird Lesen in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen. Die Verstehensleistung stellt eine Konstruktionsleistung des Lesers bzw. der Leserin dar, bei der der Inhalt des Textes aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird.*“[180]
Auch bei dem Computerspiel-Experten zeigt sich eine Konstruktionsleistung. Er musste hier Texte mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung bringen. Innerhalb des Spieles muss diese Konstruktion gelingen, da sonst ein erfolgreiches Spielen nicht möglich ist. Es lassen sich also innerhalb dieses Computerspieles mehr Kompetenzen aufzeigen als vermutet.
Ein aktueller Artikel zum Thema „Leseförderung im Spannungsfeld zwischen traditionellen Textarten und multimedialen Formaten“ macht deutlich, dass sich diesbezüglich Veränderungen im Deutschunterricht anbahnen.[181] Natürlich fließen alle Formen von Texten, denen Kinder begegnen, mit in den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz ein. Damit wird zum einen offensichtlich, dass Lesenlernen nicht nur in organisierten Prozessen stattfindet, sondern natürlich auch im Alltag.[182] So sind multimediale Texte oder kommunikative Genres gleichfalls wichtig für den Erwerb von Lesekompetenz. Wobei diese neuen Formate veränderte Kompetenzen erfordern, was Buckingham mit „digital literacy“ beschreibt.

[179] Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 (2001), S. 78.
[180] Ebd. S. 78.
[181] Vgl. Bertschi-Kaufmann: Computer oder Buch? – Beides! Leseförderung im Spannungsfeld zwischen traditionellen Textarten und multimedialen Formaten (2007), S. 529 ff.
[182] Vgl. Bachmair: Kulturelle Ressourcen, Teil 2: Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen (2003), S. 57.

Language beinhaltet nämlich neben dem Text an sich auch die visuellen und rhetorischen Aspekte der Website, die Struktur der Navigation, Interaktivität etc. Dies sind Eigenschaften, die über die eines gedruckten Textes hinausgehen.
Neben *Language* sind auch *Production*, *Representation* und *Audience* wichtige Gesichtspunkte von *digital literacy*.[183] Diese können sowohl generell beim Internet berücksichtigt werden, aber auch bei E-mail, Chat oder Computerspielen.
Betrachtet man noch einmal das Beispiel aus der Schule, dann wird außerdem eine weitere Besonderheit von *Language* deutlich. Neben speziellen Begriffen, wie z.B. Akolyten, muss man auch unterschiedliche Symbole und ihre Bedeutung kennen. Es handelt sich hier um eine spezifische Form von Text, die als Fachvokabular bezeichnet werden kann.

Nur die Erkennung des Textes und der Symbole reicht an dieser Stelle nicht aus, um erfolgreich spielen können. Neben der Verknüpfung der Informationen und deren Bedeutung sind die Struktur der Navigation und die Interaktivität relevant.
Dem Spieler steht eine Informationsfülle zu Verfügung, aus der müssen die geeigneten Informationen ausgewählt werden, wobei diese auch in Beziehung zueinander stehen, beispielsweise kann man nur ein neues Gebäude errichten, wenn dafür die richtigen Ressourcen in ausrechendem Maß vorhanden sind. Dazu muss man nicht nur die Informationen richtig ablesen können, sondern ebenfalls wissen, wie man diese Ressourcen beispielsweise auffüllen oder erwerben kann.
Dementsprechend spielen auch die visuellen und rhetorischen Besonderheiten der Seite, Struktur der Navigation, Interaktivität etc. eine wichtige Rolle.[184] Dies alles muss ein versierter Spieler bei einem Computerspiel berücksichtigen.
An dem Computerspiel wird deutlich, dass ebenfalls der Aspekt der Produktion zu einer neuen Form und Auseinandersetzung mit Sprache führen kann. Dieser Bereich bietet sich hier an, um die Verbindungen und Funktionen aufzuzeigen. So können mit der eigenen Produktion von Spielen neben dem Erwerb von technischen Kompetenzen wichtige Aspekte von Sprache verdeutlicht werden, z.B. Informationen geben und vernetzen, Fachvokabular gezielt einsetzen etc. Auch eine kritische Reflexion kann sich anschließen, z.B. können eigene Beurteilungskriterien für ein gutes Computerspiel entwickelt werden.

Diese Idee lässt sich gut auf Handys übertragen. Schüler werden somit zu Lesern und Autoren von Medien(-botschaften). Es geht hier ebenfalls um eine spezifische Form von Lese- und Schreibkompetenz, was eine Reflexion und eine kritische Auseinandersetzung beinhaltet.[185] Im Hinblick auf die Medienentwicklung entstehen gerade durch die inhaltliche Medienkonvergenz neue Verbindungen von unterschiedlichen Medien und Textformen. Zur Fernsehserie „GZSZ“ gibt es beispielsweise die eigene Homepage und die Zeitschrift.

[183] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 178.
[184] Vgl. ebd. S. 178.
[185] Vgl. ebd. S. 186.

Quelle: Screenshot der Website http://gzsz.rtl.de Zugriff 13.03.2006

Neben Computerspiel, Fernsehen und Website lassen sich auch beim Videotext oder beim Handy Texte finden, die Kinder und Jugendliche täglich in ihrem Alltag nutzen.

Themen und Informationen werden über unterschiedliche Medien zur Verfügung gestellt, die von den Kindern genutzt werden. Dabei scheint es für die Altersgruppe der Grundschulkinder eine starke Verbindung zwischen Fernsehen und Internet zu geben.[186]
Bei diesen Ausführungen lassen sich die unterschiedlichen Nutzungsmuster heranziehen, die bereits in der Typologie der Freizeitmuster der Super RTL-Studie angesprochen wurden. Medienkonvergente Angebote werden vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse mehr oder weniger genutzt. Über diese Angebote kann es aber gelingen, unterschiedliche Nutzer anzusprechen.
Unterschiedliche Angebote ermöglichen den Kindern nach ihren Interessen, in ihrem Tempo zu lesen und sich aktiv mit den Texten auseinanderzusetzen.[187]
Gerade dies scheint ein wichtiger Aspekt zu sein, um Schüler mit mehr oder weniger Erfahrungen oder auch unterschiedlichen Erfahrungen zu berücksichtigen.
Über die Öffnung des Unterrichts für unterschiedliche Texte und Textformen können nicht nur diesbezüglich verschiedene Interessen und Vorerfahrungen der Schüler integriert werden, ebenso können unterschiedliche Medienvorlieben und -kenntnisse Einzug in den Unterricht halten. Man erzielt somit eine Öffnung in doppelter Hinsicht und zugleich einen Einblick in den Alltag der Kinder.
Damit lässt sich an die beschriebene Problematik der digitalen Ungleichheit anknüpfen, wobei noch einmal auf den beschriebenen Zusammenhang von Schultyp, Nationalität und sozioökonomischem Status hingewiesen werden soll. Die Schule ist somit in doppelter Hinsicht gefordert, nämlich einmal in Bezug auf die Zugangsmöglichkeit und auf die unterschiedliche Mediennutzung.[188]

[186] Auf den Gedanken der crossmedialen Mehrfachvermarktung geht auch das Kapitel zur Medienkonvergenz näher ein.
[187] Vgl. Bertschi-Kaufmann: Computer oder Buch? – Beides! Leseförderung im Spannungsfeld zwischen traditionellen Textarten und multimedialen Formaten (2007), S. 532.
[188] Vgl. Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005).

Diese Überlegung steht parallel zur Idee der Medienbildung. Denn hier steht die subjektive Nutzung von Medien im Vordergrund. Über den Zugang von verschiedenen Texten und Textformen lässt sich dies mit der Schule verknüpfen. Subjektive Zugänge können auch so in der Schule berücksichtigt werden.

Grundsätzlich wird bei dieser Betrachtung wieder vorausgesetzt, dass Kinder nicht nur auf vielfältige Art und Weise in ihrem Alltag mit Medien umgehen und diese nutzen, sondern auch, dass sie im alltäglichen Umgang umfangreiche Kompetenzen erwerben.
Von Eltern und Lehrern wird der Computer als das Lernmedium angesehen. Für die Kinder hingegen ist er dies in erster Linie nicht, sondern hier stehen das Erlebnis und die Unterhaltung im Vordergrund.[189] Daher dominieren in der Freizeitnutzung auch das Spielen und die Kommunikation. Buckingham formuliert somit folgende Schlussfolgerung: Wir müssen nicht nur akzeptieren, dass Kinder in einer mediengeprägten Welt leben, sondern wir müssen auch Wege finden, die ein Verstehen und eine aktive Teilnahme ermöglichen.[190]
Wöckel schlägt in Bezug auf Computerspiele vor, dass Lehrer sie nicht nur als Teil der Alltagsnutzung akzeptieren, sondern selbst die Spiele ausprobieren sollten.[191] Buckingham macht dabei deutlich, dass die Nutzung von Computerspielen und/oder die Nutzung des Internets wichtige Lernprozesse beinhaltet. Das Spielen ist ein wichtiger Bereich der Freizeitnutzung, der mit viel Engagement und Begeisterung betrieben wird.
„*Children learn to use these media largely through trail and error – through exploration, experimentation and play; and collaboration with others – both in face-to-face and virtual forms – is an essential element of the process.*"[192]

Computerspiele erfordern nicht nur eine ganze Reihe von Kompetenzen, sondern sind als „multiliterate" zu sehen, „*it involves interpreting complex three-dimensional visual enviroments, reading both on screen and off-screen texts (such as games magazines) and processing auditory information.*"[193]
Ebenso werden für die Teilnahme an Chatrooms besondere Fähigkeiten verlangt, unter anderem Lese- und Schreibfähigkeiten und Kommunikation. Dabei lernen die Kinder schnell neue Formen von Sprache, z.B. Abkürzungen, um teilhaben zu können. Dies zeigt sich auch bei der Handy-Nutzung für kurze Nachrichten, die eine besondere Form der Kommunikation darstellen.
In diesen Bereichen lernen die Kinder tatsächlich viel und erwerben neue Kompetenzen. Auf diese Verbindung wurde ja bereits im vorhergehenden Unterkapitel *Informelles Lernen für guten Unterricht nutzen* eingegangen.

Dass Kinder in ihrer Freizeit Spaß am Lernen haben, unterstützt die These vom informellen Lernen. Auch der Computerspiel-Experte empfindet es vermutlich nicht als Lernen, wenn er sich ein Fachvokabular zu ihrem Spiel aneignet. Ebenso könnte die Entwicklung eines eigenen Spieles in diesen Bereich fallen. Bei einer eigenen Produktion sind die

[189] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 174 f. und vgl. Wegener: Das Internet als pädagogische Herausforderung (2004), CD-ROM.
[190] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 174 f.
[191] Vgl. Wöckel: Computerspiele im Unterricht? (2007), S. 471.
[192] Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 175.
[193] Ebd. S. 175.

Schüler nicht nur motiviert und bringen ihre unterschiedlichen Ideen und Vorkenntnisse ein, sondern in diesem Rahmen findet zudem eine kritische Auseinandersetzung statt.[194] Dies lässt sich wieder auf das Handy übertragen. Beim Schreiben einer SMS handelt es sich um eine besondere Form von Sprache. Auch an dieser Stelle lassen sich die Kenntnisse und das Vorwissen der Schüler gut für den Unterricht nutzen. So könnten besondere Texte mit dem Handy verfasst werden, wobei die Anzahl der Zeichen feststeht, oder Abkürzungen könnten thematisiert werden. Damit wird Sprache allgemein und auch eine aktuelle und neue Form von Sprache im Besonderen zum Mittelpunkt im Unterricht. Neben der technischen Handhabung können noch viele neue Themen gefunden werden, die für die Schüler interessant sind und Bezug zum Alltag besitzen. Zudem können so eigene Ideen und Vorerfahrungen für den Unterricht genutzt werden und eigene Aktivitäten oder auch Produktionen sind möglich. Gleichzeitig lassen sich damit aber nebenbei Forderungen des Rahmenplanes zum Deutschunterricht erfüllen.

Bisher finden diese Texte noch wenig Anerkennung im Deutschunterricht. Dies zeigte sich bei einer Lehrerfortbildung zum Thema Literalität und Medien. So schienen sich anfänglich einige Teilnehmer schwer mit diesem Gedanken arrangieren zu können. Der vorgestellte Handy-Text löste einstweilen eine Diskussion über die Verkümmerung der Sprache aus.
Einige Teilnehmer brachten aber auch neue Ideen zur Umsetzung im Unterricht ein. Bei den Texten zu Computerspielen sahen ebenfalls einige Schwierigkeiten.
Über diese Texte kann eine besondere Verbindung von eigenen Erfahrungen, Sprache, Motivation, Produktion etc. im Rahmen von Medienerziehung gelingen. So sind die Themen sicherlich als motivationale Bereicherung des Deutschunterrichts zu sehen, wobei aber auch Vorgaben des Deutschunterrichts erfüllt werden, wie das fünfte Kapitel *Veränderter Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz* aufzeigen wird.

Zusammenfassend lässt sich zur Verbindung von Literalität und Medien festhalten:

- Über diesen Zugang gelingt die Umsetzung der Leitidee, die Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht.

- Die aktive Auseinandersetzung mit Texten findet auch im Alltag statt, Kinder und Jugendliche beschäftigen sich hier häufig mit neuen Formen von Texten. Nimmt man die Idee der Öffnung für die Lebenswelt der Kinder ernst, so lassen sich Alltagstexte im Unterricht integrieren. Dabei werden Türen hinsichtlich Interesse, Motivation, Kenntnisse, Expertenwissen etc. geöffnet. Keiner erwartet dabei, dass demnächst nur noch diese Texte im Unterricht verwendet werden.

- Damit scheint die Forderung nach der Verknüpfung von Bildung und Lebenswelt zu funktionieren. Mit den Texten werden weitere Kompetenzen hinsichtlich der Medien in den Unterricht getragen, die neue Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Diese Texte können nicht losgelöst von den Medien betrachtet werden.

[194] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 197.

- Neben der Lesekompetenz lässt sich diese Verknüpfung auch für Schreibanlässe nutzen.[195] So verfassten Kinder in Schulprojekten mit einer großen Motivation Texte zu ihren Lieblingssendungen im Fernsehen, entwickelten Kriterien zum Vergleich von Computerspielen, veröffentlichten Biografien über ihre Lieblingssänger im Internet oder entwickelten eine eigene Fernsehquizshow. Hier zeigt sich eine gelungene Verknüpfung von Alltagsmedienkompetenz und Deutschunterricht.

Dieser Ansatz kann möglicherweise gerade für sozial benachteiligte Schüler oder für Klassen mit großem Differenzierungsbedarf hilfreich sein. Schwächere Schüler erhalten die Möglichkeit, Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen und ein neues Selbstwertgefühl innerhalb des Unterrichts zu erfahren, was sich motivationssteigernd auswirken kann. Ein Beispiel dafür ist ein türkisches Mädchen aus der bereits erwähnten EIBE-Klasse. Eigentlich interessierte sie sich anfänglich nicht sonderlich für das Projekt, sondern nutzte die Freiräume zum Chatten oder zum Surfen auf der Seite ihres Lieblingssängers Göhkan Özen. Als ich nachfragte, navigierte sie gekonnt auf dessen türkischer Website, übersetzte vom Türkischen ins Deutsche und verfasste letztendlich eine Biografie anhand einer türkischen Vorgabe aus dem Internet, die wir auf der internen Plattform veröffentlichten. Die Schülerin war nach Aussage des Klassen- und Deutschlehrers sonst wenig motiviert und blieb häufig dem Unterricht fern.
Somit ermöglicht die Einbindung von alltagsnahen Texten eine Entschärfung von Bildungsdifferenzen. Eventuell kann somit einer digitalen Ungleichheit begegnet werden, wenn die Schule ihre doppelte Anforderung, nämlich im Hinblick auf die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten und im Hinblick auf die vielfältige Art und Weise der Nutzung, ernst nimmt.[196] So könnte gerade hier der Brückenschlag gelingen und unterschiedliche Mediennutzung in den Unterricht integriert werden.

Insgesamt lässt sich zu diesem Kapitel Folgendes festhalten
Wie schon der Bereich des informellen Lernens gezeigt hat, erwerben Kinder außerhalb der Schule viele Kompetenzen. Sie sind hier motiviert, etwas zu tun, Lernen macht ihnen Spaß. Wie gelingt es nun, diese Motivation in die Schule zu übertragen? Muss schulisches Lernen immer anstrengend sein? Schule muss dazu bei den Interessen der Kinder ansetzen.[197]
Sie sollte also die für die Schüler wichtigen und interessanten Aspekte wahrnehmen und aufnehmen. Sonst entfernt sich schulisches Lernen von der Lebenswelt der Kinder.
Wie die Beispiele gezeigt haben, funktioniert es, über die Integration der Alltagsmedienkompetenz die Verknüpfung von Alltag und Schule herzustellen.
Dabei sollen die Medienerfahrungen und -kenntnisse nicht nur im Sinne einer Medienkompetenzförderung in den Unterricht einfließen, wie Dichanz dies gefordert hat.[198] Die Integration sollte sich viel breiter auf verschiedene Fächer beziehen, was Grundlage der integrativen Medienerziehung ist. Wichtig ist dabei die Einstellung der Lehrer zu diesem

[195] Vgl. Bachmair: Kulturelle Ressourcen, Teil 2: Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen (2003), S. 60 f.
[196] Vgl. Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 120 f.
[197] Vgl. Kapitel 2.1 Veränderung von Schule - Alltagsleben in der Schule akzeptieren.
[198] Vgl. Kapitel 1.2.1 Medienkompetenz.

Konzept. Eine positive Grundhaltung ist Voraussetzung. Wer Computerspiele als bloße Zeitvergeudung abtut, öffnet sich nicht für die Lebenswelt der Kinder und unterschätzt das damit verbundene Expertenwissen. Lehrer sollten sich hier weiterbilden. Nur wenn sie selbst auch Kenntnisse in diesem Bereich besitzen, können sie von den Schülern als Gesprächspartner ernst genommen werden. Und nur mit diesem Hintergrundwissen lassen sich die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler einschätzen. Erst wenn man selbst erfahren hat, wie schwierig es ist, bei einem Computerspiel länger als 10 Minuten überhaupt zu überleben (noch nicht einmal zu gewinnen), kann man das Wissen der Schüler einschätzen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass unterschiedliche Medienerlebnisse und Medienkenntnisse Zugang zum Unterricht erhalten, also keine Medien oder Zugänge zu Medien bevorzugt werden. Damit wird für unterschiedliche Nutzungszugänge die Tür geöffnet, was im Hinblick auf eine digitale Ungleichheit gefordert wurde.
Auch über die crossmediale Mehrfachvermarktung (inhaltliche Medienkonvergenz) wird dies möglich. Beispielsweise können zu GZSZ Information über verschiedene Medien gefunden werden. So schauen Jugendliche vielleicht die Sendung im Fernsehen, andere benutzen den GZSZ-Chatroom und diskutieren die neusten Ereignisse, andere lesen dazu die Zeitschrift oder informieren sich mittels Videotextes über die Inhalte der letzten Folge. Damit werden Zugänge für unterschiedliche Nutzer (Nutzungsmuster) möglich.
Am Beispiel der technischen Konvergenz wird deutlich, dass diese bereits häufig in der alltäglichen Nutzung zu finden ist und Kinder sich hier auskennen und Experten sind. Diese Rolle können sie auch im Unterricht übernehmen, der Lehrer wird dann zum Berater und Begleiter dieser Prozesse.

3 Konzeption des Projektes Schulmedientauschbörse

Die in den vorhergehenden Kapiteln angesprochenen Aspekte und Überlegungen zur Berücksichtigung von Alltagsmedienkompetenz im Unterricht bilden den Rahmen für das Projekt der Schulmedientauschbörse. Es wurde aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen und Legitimationsmöglichkeiten es für diese Überlegungen gibt. Grundlage war der Gedanke, dass sich die Lebenswelt der Kinder geändert hat und Medien sowohl als Geräte als auch deren Nutzung selbstverständlicher Teil des kindlichen Alltags sind. Das Spielen am Computer, das Fernsehen zur Unterhaltung und die Kommunikation über das Internet sind beliebte Tätigkeiten. Diese decken sich jedoch häufig nicht mit den Überlegungen und Angeboten, die in der Schule im Hinblick auf Medienkompetenz gemacht werden. Nicht nur im Hinblick auf die Schulentwicklung wird gefordert, dass sich Schule auch an den gegenwärtigen Interessen und Problemen der Kinder orientieren sollte, damit sie für diese eine attraktive Institution bleibt. Institutionalisiertes Lernen ist zwar typisch für Schule, aber diese läuft Gefahr, sich immer mehr von der Lebenswelt zu entfernen.[1] In diesem Gefüge gewinnt der außerschulische Bereich und das informelle Lernen immer mehr an Bedeutung. Hier werden nicht nur Kompetenzen rund um das Lernen erworben, sondern Kinder entwickeln in unterschiedlichen Bereichen motiviert ein bisher schulfernes Expertenwissen.

Das Projekt der Schulmedientauschbörse versucht, dieser Diskrepanz zwischen dem außerschulischem Wissen und Schule zu begegnen und bewusst die Alltagsmedienkompetenz der Kinder im Unterricht zu integrieren und in einen neuen Bildungszusammenhang zu bringen. Dabei soll auch die Motivation über das bisher außerschulische Wissen mit in den Unterricht getragen werden. Damit dies gelingt, muss sich nicht nur der Unterricht ändern, sondern das Verhältnis von Schülern und Lehrern muss sich außerdem wandeln.

Dazu wird zunächst die Idee des Projektes, die Projektskizze, vorgestellt. In dieser finden sich viele Aspekte wieder, die in Kapitel eins und zwei dargestellt wurden. Die beiden weiteren Unterkapitel gehen dann auf die Rahmenbedingungen für die Durchführung eines solchen Projektes ein und beschreiben in diesem Zusammenhang auch die Anforderungen für die Projektschule.

Dieses Kapitel soll die bisherigen Überlegungen bündeln und für ein Projekt konkretisieren. Dabei stellt sich zwangsläufig die Frage, wie sich dieses Projekt dann realisieren lässt. Dazu müssen die äußeren Rahmenbedingungen und die Anforderungen an die Projektschule herausgearbeitet werden.

3.1 Die Idee der Schulmedientauschbörse[2]

Das Medium Internet nimmt durch eine stetig steigende Nutzung einen immer höheren Stellenwert im Alltag der Kinder und Jugendlichen ein. Aber auch an innovativen Schulen nimmt die Bedeutung und der Einsatz zu. Allerdings unterscheiden sich die Ziele der Freizeitnutzung und die Ziele, die die Schule formuliert. Die Alltagsnutzung ist primär

[1] Vgl. Kapitel 2 Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht.

[2] Das gesamte Kapitel 3.1 bezieht sich auf den Projektantrag: Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).

auf die Unterhaltungsfunktion ausgerichtet. So wundert es auch nicht, dass in der KIM-Studie 2005 als häufigste Tätigkeit „Seiten für Kinder nutzen“ genannt wurden.[3]
Wichtige Aspekte der Internetnutzung in der Freizeit sind für die Jugendlichen (12-bis 19-Jährigen) hingegen die Internet-Kommunikation (mailen, Instant-Messenging, chatten) und die Informationssuche.[4]
„*Innovative Schulen nutzen dagegen das Internet vor allem als Raum für ihre Schulwebsite. Schulwebsites haben im Wesentlichen die Funktion, Schule und Unterrichtsergebnisse im Sinne einer Öffentlichkeitsarbeit darzustellen. Im Unterricht wird das WWW üblicherweise als leicht verfügbares Nachschlagwerk* genutzt.“[5]
Damit zeichnet sich ab, wie sich die Funktion und der Einsatzbereich des Internets in der Schule von der Freizeitnutzung der Kinder und Jugendlichen unterscheidet.

Im Moment zeichnen sich Veränderungen und Weiterentwicklungen des Internets ab, wobei neue Möglichkeiten und Funktionen entstehen. In diesem Zusammenhang spielt die Medienkonvergenz eine wichtige Rolle. Beim Internet zeigen sich z.B. Aspekte einer inhaltlichen Medienkonvergenz, denn hier werden Themen und Inhalte verschiedener Medien zusammengebracht. Über das Internet kann man Informationen zu Fernsehsendungen finden und mit anderen Fans chatten. Das Internet in Verbindung mit einem Multimediacomputer vereint auch Aspekte der technischen Medienkonvergenz, denn so ist es möglich, über das Internet Filme anzusehen, Radio zu hören oder Musik herunterzuladen.[6] All diese Tätigkeiten, die von Jugendlichen im Hinblick auf ihre Internetnutzung genannt werden.[7] Das Handy ist auch ein Gerät, welches diese Konvergenz unterstützt.
„*Daneben entstehen geschlossene Internet-Räume, in denen spezifische Nutzergruppen Dienstleistungen abrufen. Beispiele sind hierfür die Internetauktionsplattform ebay oder die geschlossenen Benutzergruppen der Adult-Branche.*“[8]
„*Da das Internet die Medienkonvergenz vorantreibt, ist eine Medienkompetenzförderung wichtig, bei der dem Internet eine Vermittlungsaufgabe zukommt. Bislang richtet sich Medienkompetenzförderung vor allem auf Einzelmedien wie Fernsehen oder auf die Internetnutzung. Mit der Medienkonvergenz sowohl im Bildungs- wie im Unterhaltungsbereich Erfahrungen zu machen, ist für Kinder und Jugendliche als neuer und wesentlicher Teil ihrer Medienkompetenz wichtig. Die* [Schulmedientauschbörse] *hat die Aufgabe, die Medienvorlieben der Kinder bzw. Jugendlichen in der Schule auf einer eigenen Website erkennbar und kommunizierbar zu machen. Dabei lassen sich die Formen des Medienumgangs im Alltag auf und mithilfe der Medientauschbörse auch in der Schule erproben. Die Vielfalt der Medien und ihrer Nutzung bündelt sich somit in der Medientauschbörse. Auf diese Weise erleben Kinder und Jugendliche, wie sie die Erfahrungen mit den verschiedenen Medien selber verknüpfen und sie nicht nur passiv die Konvergenz der Medienangebote wiederholen.*

[3] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 42.
[4] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2005 (2005), S. 37.
[5] Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).
[6] Ausführlich wurde darauf in Kapitel 1.1.2.1 Medienkonvergenz eingegangen.
[7] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2005 (2005), S. 37.
[8] Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).

Gleichzeitig brauchen Lehrerinnen und Lehrer ein didaktisches Erfahrungsfeld, um sich mit diesen neuen Aufgaben der Vermittlung von Medienkompetenz in einem konvergenten Medienangebot vertraut zu machen. Darüber hinaus ist es bedeutsam, dass sowohl Kinder und Jugendliche, als auch Lehrerinnen bzw. Lehrer Erfahrungen erwerben, wie die neuen Internet-Räume für ihre Kommunikations-, Unterhaltungs- und Bildungsinteressen einsetzbar sind.

Es werden geschützte Internet-Räume und geschützte Zugänge zum Navigieren im Internet alltagstauglich und in Kooperation mit Schülern erprobt, was an die neuen Aufgaben des Jugendmedienschutzes anknüpft. Kinder und Jugendliche sowie deren Lehrer bzw. Lehrerinnen sollen Experten für geschlossene Internet-Räume werden, denn dann sind auch sie in der Lage, die alterspezifischen und thematischen Schutzräume, die der Jugendmedienschutz anbietet, konstruktiv anzunehmen (Beispiel: E-mail-Funktion, PINs).
[…]
Wichtig ist die Förderung der im Alltagsleben und außerhalb der Schule entwickelten Medienkompetenz in der Schule (medienspezifische Kompetenzen: z.B. Download aus dem Internet, [Nutzung von Suchfunktionen, Computerspiele] *Sicherung geschützter Internet-Räume, medienbezogene Kommunikationsformen, z.B. Tauschen, Bewerten* [von Medienartikeln oder Informationen zu Medien]). *Ziel ist eine integrierte und reflektierte Medienkompetenz.*“[9]

Medien-Fans als Kommunikationsanlass

Die Grundidee des Projektes ist die Integration der Alltagsmedienkompetenz der Kinder und Jugendlichen im Unterricht. Um diesen Gedanken umzusetzen und im Unterricht zu verwirklichen, sind eine Reihe von Umdenk- und Veränderungsprozessen nötig. Nicht nur für die Lehrer und die Unterrichtsorganisation bedeutet dies Veränderungen, auch bei den Schülern öffnen sich nun Felder, die bisher eher dem außerschulischen Bereich zugeordnet waren.

Eine Möglichkeit, um den Unterricht für Alltagsmedienerfahrungen zu öffnen, kann der Einstieg über die Medien-Fans sein. Medien gehen nicht nur über die technische Ausstattung und die Nutzung in den Alltag ein. Vielmehr bieten sie ebenso vielfach Anlass zur Kommunikation und Diskussion. Dabei steht das Fernsehen und das Fernsehprogramm an erster Stelle. Aber auch über Computerspiele, Handys oder Zeitschriften tauschen sich Kinder und Jugendliche aus.[10]

Diese Kommunikationsanlässe können als Anknüpfungspunkte genutzt werden, um die im Alltagsleben erworbene Medienkompetenz im Unterricht aufzugreifen, weiterzuentwickeln und für den Bildungsprozess zu nutzen.[11]

Dazu gehören die Experten und Fans der Medien-Stars, der Medienprogrammen und Medienartikel (Merchandisingartikeln), aber ebenso der Tausch von Computerspielen,

[9] Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).

[10] Vgl. Kapitel 1 Wie medienkompetent sind Kinder? und vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2005 (2005), S. 54.

[11] Vgl. Bachmair: Kulturelle Ressourcen – Medien und Lesekompetenz nach PISA (2002), S. 17 ff. und Bachmair: Kulturelle Ressourcen, Teil 2: Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen (2003), S. 56 ff.

Computersoftware oder DVDs. Interessant könnte in diesem Zusammenhang auch die Funktion sein, den Austausch von diesen Artikeln zu organisieren sowie Hilfe bei Hard- oder Softwareproblemen zu vermitteln. Dabei werden unterschiedliche Aspekte umgesetzt, zum einen das Sammeln und Tauschen von Artikeln oder Objekten, zum anderen das Zusammenfinden und Organisieren von Expertengruppen und die Weitergabe von Expertenwissen.
Der Einstieg könnte so aussehen, dass an einem zentralen Platz in der Schule oder im Klassenraum eine Stelltafel aufgestellt wird, auf der sich Schüler mit ihren Mitschülern über ihre Medienthemen austauschen können.[12]
Das Sammeln ist *„seit jeher ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Erlebniswelt*.“[13] „*Diese kindliche Sammelleidenschaft ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ungebrochen: acht von zehn Kindern geben an, aktuell etwas zu sammeln.*“[14] Neben den Dingen, die überall zu finden sind, wie besondere Steine oder Muscheln, Blumen etc. gibt es zusätzlich immer mehr trendabhängige Sammelobjekte. So führen neue Merchandising-Artikel dazu, dass Medien noch stärker im Alltag verankert werden, sie führen aber auch zu neuen Begehrlichkeiten bei den Kindern.[15]
Es dürfte nur wenige Kinder geben, die nicht irgendetwas sammeln. Fragt man Erwachsene, erhält man hier häufig eine Rückmeldung, die sehr breit ausgeführt wird. Dadurch zeigt sich, dass das Sammeln *„eine lustvolle und emotional stark besetzte Tätigkeit ist, die freiwillig erfolgt und in hohem Maße selbsttätig ausgeübt wird. Die Aussagen geben Einblicke frei in ein Reich von kindlichen Besitztümern, Schätzen und Geheimnissen, deren Hüter und Eigner mit Stolz erfüllt sind*.“[16]
In Bezug auf die Vielfalt der Objekte lässt sich festhalten, dass dieser Bereich nahezu unerschöpflich ist. Neben Dingen aus der Natur, Mitbringseln von Ausflügen oder Reisen, Alltagsgegenständen und Klassikern gibt es auch Sammelobjekte, die kommerziell beeinflusst sind. Dies ist ein häufiger Kritikpunkt der Eltern, die diesbezüglich Befürchtungen äußern. So führt vielleicht das Sticker-Sammelalbum zur Fußball-Weltmeisterschaft zu neuen Begehrlichkeiten. Eltern sehen eine Tendenz zu konsumorientiertem Verhalten, was sie kritisch betrachten. Gegen diese Überlegung spricht jedoch die Tatsache, dass sich nur ein Teil der Sammlungen auf Merchandising-Produkte bezieht. Im Vordergrund des Sammelns steht nicht die Überlegung im Hinblick auf Alltagstauglichkeit, sondern der ästhetische Genuss[17]. „*Sammlungen sind dazu da, Blicke auf sich zu ziehen*.“[18]
Die Grundlage für das Sammeln von Gegenständen besteht unter anderem in der Möglichkeit, dass sich Kinder über diese Dinge die Welt aneignen. Durch das Sammeln werden Dinge geordnet und für das Kind zu neuen sinnhaften Einheiten zusammengefasst.[19]
Dies hängt mit der Ausbildung von Orientierungs- und Ordnungskategorien zusammen. Kinder wählen deswegen einzelne Objekte aus und fügen sie in neuen Mustern wieder

[12] Vgl. Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).
[13] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 22.
[14] Ebd. S. 22.
[15] Vgl. ebd. S. 22
[16] Duncker: Mythos, Struktur und Gedächtnis (1993), S. 111.
[17] Vgl. ebd. S. 113.
[18] Ebd. S. 113.
[19] Vgl. ebd. S. 116 und vgl. Duncker, Frohberg, Zierfuss: Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes (1999), S. 79 ff..

zusammen.[20] Das Sammeln ist in der Regel eingebunden in ein Netz aus sozialen Kontakten.[21] Über soziale Kontakte entstehen Sammlungen oder werden weiter unterhalten. Kinder mit gleichen Interessen treffen sich, um sich als Experten über ihre Sammlungen auszutauschen und Neuigkeiten zu erfahren. Innerhalb dieser Expertengruppen und nach außen sind Anerkennung und Aufmerksamkeit wichtig. Das Expertentum und Fachwissen spielt gerade bei der Persönlichkeitsentwicklung eine große Rolle. Dazu gehören auch großzügige Gesten wie Schenken.
Das Sammeln hat bisher nur wenige Berührungspunkte mit der Schule. Allerdings liefert das Sammeln einen guten Ausgangspunkt für verschiedene didaktische Aktivitäten, die die Möglichkeit bieten Unterricht zu ändern.[22] Dass das Sammeln und Tauschen ein aktuelles Thema ist, zeigt die Ausgabe einer Grundschulzeitschrift, die dem Sammeln ein ganzes Heft gewidmet hat.[23]
Das Sammeln und Tauschen als Handlungsmuster des Alltags war gerade in der Anfangsphase des Projektes Schulmedientauschbörse ein Aspekt, der stark berücksichtigt wurde. Dieser Ansatz konnte besonders gut in der Grundschule realisiert werden. Hier gab es offene Phasen im Unterricht, in denen die Kinder ihre Tauschsachen von zu Hause mit in die Schule bringen durften. Da sie diese Sachen selbst auswählen konnten, waren die Kinder hier die Experten. Damit wurde für die Kinder ein Stück ihres Alltags zu einem Teil des Unterrichts. Gleichzeitig wurden für die Lehrpersonen die Themen, Interessen und das Expertenwissen der Kinder aus dem Alltag deutlich. Bei den Tauschaktionen waren die Unterhaltungen in Form von Expertengesprächen, der Austausch über die Objekte, aber auch das Aushandeln von Regeln besonders wichtig. In der Grundschule etablierte sich das Tauschen zur unangefochtenen Lieblingsaktivität der Kinder. Deutlich wurde dies bei den Reflexionen der Kinder: Was ihnen am besten gefallen hatte, war das Tauschen und am wenigsten hatte ihnen das Ende der Tauschphase gefallen.[24]

„Studienplattform ‚Quickplace' als Internet-Pinwand für alltagsbezogene Kommunikation und als didaktischer Raum

Sobald von der Startgruppe angeregt und mithilfe der Stellwände sich offene Interessengruppen zu Medien, Medienerfahrungen und Mediennutzung bilden, wird parallel zur Stellwand das interne Internetportal eingerichtet: Medientauschbörse „Name der Schule": Tausch, Information, Unterstützung.
Die Basis ist die Software ‚Quickplace' von Lotus [Notes] (www.lotus.com/quickplace). *Bei ‚Quickplace' handelt es sich um eine einfache Internet-Studienplattform, die erprobt ist, guten Sicherheitsstandard für Schüler bietet und von der didaktischen Systematik her nach ‚Räumen' aufgebaut ist. Aufgabe der Studienplattform ist die Kommunikation von kleinen, wechselnden Schülergruppen zu organisieren, die außerhalb der Schule spezielle Medien- und Software-Interessen haben.*

[20] Vgl. Duncker: Mythos, Struktur und Gedächtnis (1993) und S. 121, Duncker, Frohberg, Zierfuss: Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes (1999), S. 79 ff..
[21] Vgl. Duncker: Mythos, Struktur und Gedächtnis (1993), S. 126.
[22] Vgl. ebd. S. 112 und S. 126.
[23] Vgl. Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule (2007).
[24] Siehe Kapitel 4.1.3 Bewertung des Projektes durch die Kinder und Eltern.

Im Mittelpunkt stehen also [die] *Medienvorlieben des Alltags* […].“[25] Diesen wird nun über die virtuelle Informations-Pinwand ein Zugang zur Schule geschaffen.[26]

Internetsicherheit (Jugendmedienschutz) und didaktische Organisation der Internet-Studien- bzw. Lernplattform

Sobald Jugendliche im Internet als Medien-Fangruppen ihre Medienerfahrungen austauschen, entsteht ein hohes kommunikatives Sicherheitsrisiko, weil sich schulexterne Erwachsene mit voyeuristischen Interessen in Internet-Interaktion der Schüler drängen. Die Software ‚Quickplace' hat dazu das Konzept der virtuellen Räume entwickelt, die in gezielt wählbarer Form unterschiedliche Zugangskontrollen bieten. Diese virtuellen Räume sind zudem für Jugendliche als Kommunikationsbereich leicht zu verstehen und zu erschließen. Für Lehrer sind diese virtuellen Räume im Sinne didaktischer Situationen in ihrer schulischen Funktion deutlich zu erkennen und auf der Basis von Räumen für Arbeitsgemeinschaften bis hin zum Klassenzimmer planbar und bewertbar.

Zugangssicherheit

Das Sicherheitskonzept und die didaktische Nutzung muss mit den Lehrern diskutiert und erprobt werden. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler in diese Diskussion mit einzubeziehen, damit der Schutzgedanke auch im Alltagshandeln Funktion bekommt. Vorlage sind dabei Gruppendynamik und Themen, die mit Schutzmaßnahmen bei der Veralltäglichung des Fernsehens entstanden sind. […]

Navigiersicherheit

Neben der Zugangssicherheit ist notwendige Filtersoftware zu erproben, die Kindern und Jugendlichen den eigenständigen Zugang zum Internet erlaubt, dabei jugendschutzrelevante Websites sperrt. Diese Sperre gelingt jedoch nur dann, wenn diese in der Dynamik des schulischen Alltags von den Kindern und Jugendlichen, einschließlich der damit verbundenen Konflikte […]*, angenommen werden.*“[27]

Leitlinien des Projektes Schulmedientauschbörse

Aus diesen Überlegungen ergeben sich sechs Leitlinien für das Projekt:

1. *„Offene Schule, offener Unterricht: Die Alltagsmedienkompetenz als Lern- und Kommunikationsmöglichkeit im Unterricht.*
2. *Medienerlebnisse und Mediennutzung des Alltags mit den didaktischen Möglichkeiten der Schule kultivieren, indem die Schüler/innen sie verarbeiten und reflektieren.*
3. *Die multimedialen Darstellungsformen in der Schule mithilfe einer Website (Internetplattform: Schulmedientauschbörse) zusammenführen und mit der Buch-Literalität verknüpfen.*

[25] Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).

[26] Aktuell ist die technische Entwicklung weiter vorangeschritten. Es gibt verschiedene digitale Tools und Werkzeuge, welche sich für den Unterricht nutzen lassen. Ausführlich hat dies Moser zusammengestellt. Vgl. Moser: Einführung in die Netzdidaktik (2008).

[27] Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt.“ (2004).

4. *Integrative Medienerziehung und Schulentwicklung: Horizontale statt vertikale Verbindung von Lehrern, Schülern und Schulorganisation.*
5. *Medien als Grundlage von Lernsituationen, in denen Schüler/innen selbstständig, konstruktiv lernen; Medienaneignung als Bedeutungskonstitution.*
6. *Internet als Kulturraum, als neue Aufgabe für politische Bildung.*"[28]

Welche Chancen bieten sich, wenn die Medienerfahrungen in den schulischen Kontext einfließen?

Jugendliche erwerben hauptsächlich außerhalb der Schule Erfahrungen mit Medien, was für alle Medien von Printmedien über Musik, Fernsehen, Handy bis zum Computer und Internet gilt. Es stellt sich nun die Frage, welche Chancen und Möglichkeiten sich für die Adressatengruppe der Jugendlichen und Kinder sowie für die Lehrer ergeben und welche medienpädagogischen Ergebnisse zu erwarten sind, wenn die Medienerfahrungen bewusst in den schulischen Kontext eingebunden werden.

„Chancen für Jugendliche und Kinder, Ziele

- *Die Individualisierung der Medienerfahrungen und die Verfügung über Mediengeräte wird in der Schule kommunizierbar und Teil der Organisation des Schullebens.*
- *Das Alltagswissen Jugendlicher liefert über Expertengruppen unterstützende Motivation (extrinsische Motivation) für schulisches Lernen.*
- *Expertenwissen aus dem Alltag Jugendlicher liefert intrinsische und sachbezogene Motivation für schulisches Lernen, um zum Beispiel Fachvokabular zu erwerben oder Recherchestrategien für Spezialwissen auf CD-Rom und im Internet auch in der Schule zu nutzen.*
- *Alltagsdiskurse zu Mediengenres wie z.B. „Big Brother" werden mit gleichaltrigen Alltags-Experten auch in der Schule geführt. Dabei handelt es sich um einfache Formen der Reflexion, die zusammen mit schulischen Formen der Erörterung, der Kritik und des Vergleiches zu entwickelten Formen von Reflexion der außerschulischen Medienwelt führen sollen.*
- *Schüler können an der Übergangslinie von Schule und Alltagsleben Erfahrungen mit offenen und geschlossenen Sozialformen wie Fan-Gruppe, Arbeitsgemeinschaft, Redaktionsteam, virtueller Raum machen.*
- *Es sind Erfahrungen möglich, wie Schutz und Abgrenzung im Internet zu organisieren ist.*
- *Wichtig sind Erfahrungen mit flexiblen, offenen und gezielten Sozialformen zur Kommunikation über Medienerfahrungen und zur Nutzung des Mediums Internet. Dabei wird auf kulturell etablierte Organisationsformen wie Pin-Wand, Arbeitsgruppe oder Redaktion zurückgegriffen.*

[28] Bachmair, Rasche: Zwischenbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt" (2004).

Chancen für Lehrer, Ziele

- *Unterrichtsstörungen, die über die am Rande des Unterrichts von Schüler geführten Gespräche über deren Medieneindrücke (Hast du den Film gesehen? Ist echt geil!/ Kann ich deine Software zu ‚Matrix' kopieren?) reduzieren sich, weil es für die auf Medien bezogene Kommunikation Jugendlicher in der Schule angemessene Zeiten und Orte gibt.*
- *Lehrer bekommen Informationen über Vorlieben, Motivation und Expertenwissen ihrer Schüler. Mit diesen Informationen können Lehrer Unterrichtsstoffe auswählen, die auf hohes Interesse bei ihren Schülern stoßen. Das gilt besonders für den muttersprachlichen Unterricht, indem sich Themen für Erörterungen auf Medienerfahrungen und Medien-Expertenwissen beziehen. Vergleiche mit dem traditionellen Literaturkanon und den typischen schulischen Textformen werden möglich.*
- *Die Individualisierung des Unterrichts kann bei der Interessenvielfalt der Jugendlichen ansetzen.*
- *Methoden des Wissenserwerbs im Alltag wie Recherchestrategien im Internet, Formen der Präsentation von Alltagswissen werden ‚anschlussfähig' für schulische Wissensformen. Das ist insbesondere zur Förderung von Schülern wichtig, die sich gegenüber schulischen Wissensformen und deren Darstellung verschließen. Das gilt auch für die Nutzung von Text- und Lesekompetenz im Alltag, wie sie bei der Nutzung der diskontinuierlichen Texte des Internets relevant sind. Gleiches gilt für die medienbezogenen Reflexions- und Erörterungsformen des Alltags.*

Chancen für Schule und Medienpädagogik, Ziele

- *Nutzung von Alltagsmedienkompetenz als Bildungsressource. Im Moment laufen didaktische Nutzung des Internet und Alltagsmedienkompetenz voneinander getrennt, was bis in das Design von didaktischen Internet-Studienplattformen („zum Gähnen langweilig") reicht.*
- *Sensibilisieren für Internetsicherheit und Kompetenzförderung bei Schülern und Lehrern bei der Nutzung von Zugangskontrolle zu schulischen Internet-Räumen und für die geschützte Öffnung des Internets mittels Filtersoftware.*[…]"[29]

3.2 Feststellung der Rahmenbedingungen für die Durchführung des Projektes in Hessen

Nachdem die Idee und Konzeption dargestellt wurde, soll betrachtet werden, welche Bedingungen für die Durchführung eines solchen Projektes in einer Grundschule in Hessen zu finden sind.

Aus der Projektidee ergeben sich drei Schwerpunkte, die im Folgenden für Hessen näher betrachtet werden sollen. An erster Stelle steht hier die Ausstattung der Schulen, wobei ein Überblick über die technischen Voraussetzungen von Grundschulen in einer hessischen Großstadt gegeben wird. Die Durchführung des Projektes sollte nicht an einer beliebigen Schule erfolgen. Es sollte eine Schule sein, die u.a. mit ihrer technischen Ausstattung die Realisierung ermöglicht. Daher soll zunächst ein Blick auf die Grundschulen im Hinblick

[29] Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt." (2004).

auf die technische Ausstattung geworfen werden, um festzuhalten, wie insgesamt die Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines solchen Projektes einzuschätzen sind. Über den hessischen Bildungsserver ist dazu eine Datenbankabfrage möglich.
An zweiter Stelle wird unter dem Aspekt des Jugendmedienschutzes auf die Internetverantwortung an Schulen eingegangen. Da Schutz und Abgrenzung sowie Organisation von geschlossenen Räumen ein wesentliche Aspekte der Schulmedientauschbörse sind, wurden im Kapitel Schutz von Kindern im Internet die unterschiedlichen Schutzmöglichkeiten von didaktisch-instrumentell bis zum bildungskulturellen Ansatz dargestellt. Hier sollen nun die Rahmenbedingungen für eine Schule in Hessen genauer betrachtet werden.
Als dritter wichtiger Aspekt soll die institutionelle Verankerung im Rahmenplan für hessische Schulen herausgestellt werden. Dabei soll aufgezeigt werden, dass die Idee der Schulmedientauschbörse nicht losgelöst vom regulären Unterricht steht. Es lassen sich Verbindungen zu konkreten Unterrichtsfächern und zu den grundlegenden Aufgaben der Grundschule herstellen.

3.2.1 Ausstattung und Internetverantwortung an hessischen Grundschulen

Übersicht über die Ausstattung der hessischen Grundschulen
Auf der Seite des hessischen Bildungsservers lässt sich auf eine Datenbank zugreifen, die bemüht ist, möglichst viele hessische Schulen hinsichtlich ihrer Ausstattung zu erfassen. 1800 von 2042 hessischen Schulen haben an dieser Online-Befragung teilgenommen.[30]
Die Datenbank ermöglicht zwischen verschiedenen Attributen auszuwählen, beispielsweise Schultyp, Schulämter, Schulträger etc.
Um einen Überblick über die Grundschulen zu erhalten, wurde exemplarisch eine Anfrage gestartet:
Die Datenbankabfrage für die Grundschulen in einer hessischen Großstadt lieferte zu diesem Zeitpunkt folgende Ergebnisse:[31] Anzahl der Schulen in der Datenbank 71, in Frage kämen 73. An diesen 71 Schulen werden insgesamt 15596 Schüler unterrichtet.

Alle Schulen geben an, eigene Rechner zu besitzen (N=71; 100%). Insgesamt gibt es an diesen Schulen 987 Rechner, wovon 959 stationär und 28 mobil sind. Im Durchschnitt entfallen auf einen Rechner 15,8 Schüler. Betrachtet man nur die stationären Rechner, sind es pro Rechner 16,3 Schüler.
Diese Zahlen passen gut in den bundesdeutschen Durchschnitt. Hier lag die Schüler-pro-Computer-Relation 2003 noch bei 17 Schülern/pro Computer[32], 2005 hat sich dieser Wert deutlich auf bei 13 Schüler/pro Computer verbessert.[33]

Bei der Frage, in welchen Räumen sich die stationären Rechner für den Unterrichtseinsatz befinden, entfielen bei den Grundschulen in einer hessischen Großstadt die meisten

[30] Vgl. http://schule.bildung.hessen.de/umfrage/it-ausstattung/auswertung/ergebnis_online_erhebung Zugriff 11.04.2006.
[31] Alle folgenden Informationen zur Datenbankabfrage geben den folgenden Link an: http://schule.bildung.hessen.de/umfrage/it-ausstattung/auswertung//zeige_kombiniert Zugriff 11.04.2006.
[32] Vgl. BMBF (Hrsg.): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland (2003), S. 7.
[33] Vgl. Krützer, Probst: Zur Computerausstattung deutscher Grundschulen (2007), S. 181 f.

Nennungen auf die Klassen- und Fachräume. Aber auch Medienecken, sowohl in den Klassenräumen als auch in Fachräumen, wurden genannt.
Bei den Peripheriegeräten wurde hier am häufigsten der Scanner mit 62% genannt. Es folgten mit 43,7 % der CD-Brenner, mit jeweils 39,4% Digitalkamera und DVD-Player. Der Daten-/ Videobeamer lag bei 29,6%. Digital-Videokamera und DVD-Brenner wurden noch eher selten genannt (1,4%).
Diese Zahlen passen ebenfalls gut in den bundesdeutschen Durchschnitt. 2003 lag auch der Scanner bei den Nennungen mit 45% weit vorne, danach folgten DVD-Player (32%), Digitalkamera (20%) und Daten-/Videobeamer (14%).[34] 2005 lag der Scanner bei 58%, Digitalkameras wurden mit 35% und Daten-/Videobeamer mit 26% angegeben.[35]
Damit zeichnet sich ab, dass es in der Grundschule eine kontinuierliche Weiterentwicklung hinsichtlich der Peripheriegeräte gegeben hat, wobei der Scanner am häufigsten vertreten ist.

Mindestens einen Rechner mit Internetzugang besitzen 93% der Schulen in einer hessischen Großstadt, mindestens einen Raum mit Internetzugang 81,7% und mindestens einen zusätzlichen Internetzugang 8,5%. Damit liegen die Grundschulen hinsichtlich der Zugriffsmöglichkeiten auf das Internet etwas vor dem bundesdeutschen Durchschnitt. Hier gaben 2005 die Hälfte aller Schulen an, am Internet angeschlossen zu sein.[36] 2003 waren es nur 42% der Schulen.[37]

Im Vergleich schneiden die hessischen Grundschulen bei der Datenbankabfrage nicht wesentlich schlechter ab als der bundesdeutsche Durchschnitt. Leider ist die Schüler-Computer-Relation noch etwas höher, als man sich das vielleicht wünschen würde. Aber die Ausstattung hinsichtlich der Peripheriegeräte und die Möglichkeiten, auf das Internet zugreifen zu können, sind gut.

Internetverantwortung an hessischen Schulen

Nachdem im ersten Kapitel bereits allgemein auf das Thema Schutz von Kindern und Jugendlichen im Internet eingegangen wurde, soll nun betrachtet werden, wie das Thema in den hessischen Schulen tatsächlich umgesetzt wird.
Unter diesem Aspekt soll der Frage nachgegangen werden, welche Rahmenbedingungen eine Schule in Hessen in Bezug auf die Internetsicherheit hat. Dabei stellt sich die Frage, ob es eine einheitliche Empfehlung für Schulen hinsichtlich einer Filtersoftware gibt.
In Hessen ist es grundsätzlich so organisiert, dass eine Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Schulverwaltung vorgenommen wird, wobei die äußere Schulverwaltung, dies sind die Kommunen, u.a. auch für technische Installationen zuständig sind. Daraus ergibt sich, dass die kommunalen Schulträger autonom in Bezug auf die Schutzmöglichkeiten im Internet entscheiden. Vom Land Hessen erfolgt diesbezüglich lediglich ein

[34] Vgl. BMBF (Hrsg.): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland (2003), S. 15.
[35] Vgl. Krützer, Probst: Zur Computerausstattung deutscher Grundschulen (2007), S. 183.
[36] Vgl. ebd. S. 184.
[37] Vgl. BMBF (Hrsg.): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland (2003), S. 21.

Hinweis Vorschlag. Die Entscheidung und Durchsetzung liegt eigenständig bei den kommunalen Schulträgern.
Der zuständige Referent des Hessischen Kultusministeriums sieht das Ziel für Hessen in einer Balance zwischen Erziehungsaufgabe, technischen Schutzmöglichkeiten und Eigenverantwortung. In einem Gespräch[38] weist er darauf hin, dass die Empfehlung für technische Schutzmöglichkeiten möglicherweise als 100-prozentiger Schutz wahrgenommen wird, was aber nicht der Fall ist. Seines Erachtens setzt sich der Schutz aus verschiedenen Komponenten zusammen, die je nach Zugriffsmöglichkeit und -situation variieren können. So ist es ein Unterschied, ob die Schüler innerhalb des Unterrichts online gehen oder in einer Freistunde den Internetzugang nutzen. Hier können pädagogische Schutzgemeinschaften mit Schülern, Eltern und Lehrern entstehen.

Über die Website des Hessischen Kultusministeriums wird man über das Stichwort „neue Medien“ auf die Seite des hessischen Bildungsservers weitergeleitet. Dort findet man dann unter der Rubrik „Jugendschutz“ einige Links zur Filtersoftware.
Unter dem Link TIME for kids Kinder- und Jugendschutz im Internet wird ein kommerzielles Produkt angeboten, beispielsweise Schulfilter und Internetfilter. Der Schulfilter Plus soll Kindern in Schulen und anderen Jugendeinrichtungen einen wirksamen Schutz vor unerwünschten Inhalten aus dem Internet bieten. Der Internetfilter Plus soll Kindern und Eltern auch zu Hause einen sicheren Schutz ermöglichen.[39]
Es wird nicht herausgestellt, ob hier eine Empfehlung, ein Hinweis oder ein Angebot des hessischen Kultusministeriums vorliegt. Da allerdings nur auf diese eine Filtersoftware ohne näheren Kommentar verwiesen wird, lässt sich vermuten, dass das hessische Kultusministerium dieses Produkt befürwortet. Es wird aber nicht herausgestellt.

Neben TIME for kids wird auf einen Text zur Filtersoftware IPVALUE[40] verwiesen. Bei diesem Projekt handelt es sich um eine Zusammenarbeit der Support-Center des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik HeLP, IPVALUE, IP VALUE UND PREMIOSS[41]. Für einen bestimmten Zeitraum wurde von der Softwarefirma die Filtersoftware drei Schulen zur Verfügung gestellt. Die Erfahrungen mit der Software lassen sich hier nachlesen.[42] Auch hier wird ein kommerzielles Produkt vorgestellt. Insgesamt ist es schwierig, dass das Hessische Kultusministerium einen Link anbietet, aber selbst keine Stellung dazu bezieht.
Beim 10. Thüringer Mediensymposium[43] wurde mehrfach gefordert, dass eine Softwarelösung auf jeden Fall für Schulen kostenfrei sein sollte. Hier scheint es derzeit eine Diskrepanz zu geben. Der Staat soll die Entwicklung und den Einsatz von Filtersoftware eigentlich unterstützen und Schulen dann kostenfrei zur Verfügung stellen. Dies geschieht jedoch im Moment nicht, sodass viele kommerzielle Produkte auf den Markt drängen.

---

[38] Das Gespräch erfolgte telefonisch am 12.04.2006.
[39] Vgl. http://www.time-for-kids.de/home/index.php?action=projekte Zugriff 06.09.2005.
[40] Vgl. http://medien.bildung.hessen.de/jugendschutz/IP-VALUE Zugriff 06.09.2005.
[41] Premioss-cf ist eine Content Filtering Software, die bereits an 70.000 französischen Schulen eingesetzt wurde. IP VALUE GmbH ist ein Softwarehaus in Frankfurt, das diese Software vertreibt.
[42] Vgl. http://medien.bildung.hessen.de/jugendschutz/IP-VALUE Zugriff 06.09.2005.
[43] Das 10. Thüringer Mediensymposium Kinder.Medien@Thüringen fand am 1./2. September 2005 in Erfurt statt.

Auf der Seite „Kinder und Jugendschutz“[44] werden neben diesen Hinweisen zu technischen Schutzmöglichkeiten auch Hinweise zu empfehlenswerten Seiten, beispielhaften PC-Nutzungsordnungen oder Links zu Hilfseinrichtungen gegeben.

Wie man sieht, gibt es innerhalb Hessens unterschiedliche Ansätze. Auf der Website des hessischen Kultusministeriums entsteht der Eindruck, dass eine technische Filtersoftware befürwortet wird. Es wird jedoch keine tatsächliche Empfehlung gegeben. Es gibt aber zusätzlich Hinweise auf empfehlenswerte Seiten oder andere praktische Tipps.
Dies zeigt noch nicht die tatsächliche Umsetzung in den Schulen. Bei verschiedenen-kommunalen Schulträgern, die alle eigenverantwortlich handeln, wird das Spektrum noch größer. Damit lässt sich vermuten, dass es zwischen den Schulen deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Schutzmöglichkeiten und Maßnahmen für die Internetnutzung gibt.

3.2.2 Institutionelle Verankerung im hessischen Rahmenplan

In diesem Abschnitt soll zunächst der Frage nachgegangen werden, ob der Einsatz von Medien verbindlich festgelegt wird. Dazu soll im Folgenden der Rahmenplan für die Grundschule in Hessen im Hinblick auf die Berücksichtigung von neuen Medien im Unterricht untersucht werden.
Als Grundlage für diese Betrachtung wurde der Rahmenplan der Grundschule gewählt, da er in seiner Gesamtheit verbindlich ist.[45] „*Er enthält zum einen die verbindlichen Ziele und Inhalte der einzelnen Fächer/Lernbereiche sowie der fächerübergreifenden Aufgabengebiete; zum anderen beschreibt er Verbindlichkeiten in Hinblick auf die grundlegende Ausrichtung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit.*“[46]

Im ersten Teil soll nun der Bereich der Medienerziehung, welcher dem Teil C des Rahmenplans zugeordnet ist, betrachtet werden. Dazu werden erst die Ziele und Inhalte herausgestellt und in einem zweiten Schritt mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell verglichen. Danach erfolgt eine Zusammenstellung aller Unterrichtsfächer (Teil B) hinsichtlich ihrer Bezüge zum Medieneinsatz. Im abschließenden Fazit wird dann die Berücksichtigung von Medien im Rahmenplan noch einmal unter den Aspekten der Legitimation und Verankerung im Unterricht und der medialen Lebenswelt von Kindern zusammengefasst.

Medienerziehung als fächerübergreifendes Aufgabengebiet
Im Teil C: Die Grundschule als Lebensraum und Lernstätte wird als ein fächerübergreifendes Aufgabengebiet die Medienerziehung aufgeführt. Im ersten Teil sollen dazu die Ziele und Aufgaben dieses Bereiches dargestellt werden. Um diese im Hinblick auf Medienkompetenzerwerb einordnen zu können, wird im Anschluss ein Vergleich mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell durchgeführt.

[44] Vgl. http://medien.bildung.hessen.de/jugendschutz/ Zugriff 20.08.2006.
[45] Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 10.
[46] Ebd. S. 10.

„Aufgaben und Ziele
In Anbetracht der wachsenden Komplexität der Medienlandschaft und ihrer zunehmenden Bedeutung auch für Kinder ist es Aufgabe der Medienerziehung, zu einem bewußten Gebrauch der unterschiedlichen Medien zu führen und eine kritische Einstellung ihnen gegenüber zu entwickeln. Hierzu müssen die Kinder durch den Unterricht die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Medien zu äußern und zu reflektieren.
Die Fähigkeit, Medien selbst aktiv für eigene Zwecke zu nutzen, setzt das Verständnis über die Machart, Wirkungsweisen und Aussagen der Medien voraus. Durch die Herstellung eigener Medien lassen sich deren Möglichkeiten erproben, durchschauen und gezielt einsetzen. Durch Eigenproduktionen und Gestaltungskonzepte findet eine Erweiterung kreativer Handlungsspielräume statt.“[47]

Als Schwerpunkt wird hier der bewusste Gebrauch von Medien und die kritische Einstellung dazu aufgeführt. Um dies umzusetzen, muss den Schülern im Unterricht ermöglicht werden, eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien zu sammeln, wobei auch die Reflexionsebene Berücksichtigung finden soll. Daher wurden die inhaltlichen Schwerpunkte auf die Bereiche: *Medien selber herstellen, mit Medien umgehen, über Medien reflektieren* festgelegt.

„Medien selbst herstellen
- *Aktivitäten, Arbeitsergebnisse mit Fotos dokumentieren*
- *Foto- und Diaserien herstellen*
- *Eine Ton-Bildschau erarbeiten*
- *Bildmontagen anfertigen*
- *Plakate entwerfen, mit Plakaten für etwas werben*
- *Bücher, Broschüren, Prospekte, Comics herstellen*
- *Wandzeitungen zu bestimmten Themen veröffentlichen*
- *Eine Schülerzeitung herausgeben*
- *Hörspiele mit Hilfe des Kassettenrecorders selbst entwickeln und gestalten*

Mit Medien umgehen
- *Aus Programmzeitschriften auswählen*
- *Verschiedene Medien gezielt nutzen (Fernsehen, Rundfunk, Druckmedien)*
- *Die Angebote des Schulfunks wahrnehmen*
- *Mit der Freinet-Druckerei Texte/ Bilder drucken*
- *Computer als Werkzeug benutzen*
- *Fotografieren lernen*
- *Eine Videokamera handhaben*

Über Medien reflektieren
- *Ein Fernsehtagebuch führen*
- *Selbst Reporter/in, Ansager/in, Moderator/in spielen*
- *Gemeinsam einen Film auswählen, ansehen und diskutieren*
- *Ein Buch mit der Filmfassung oder einer Tonkassette vergleichen*

[47] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 270.

- *Möglichkeiten der Freinet-Druckerei, einer Schreibmaschine und eines Computers untersuchen*
- *Verschiedene Medien in ihren Möglichkeiten kennenlernen*
- *Werbemittel auf ihre Absicht und Aussage untersuchen*“[48]

Die Medienerziehung im Vergleich mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell

Im Vergleich zu den hier aufgeführten Schwerpunkten des Rahmenplans soll nun das Bielefelder Medienkompetenzmodell betrachtet werden, um eine Einordnung hinsichtlich der berücksichtigten Aspekte von Medienkompetenz zu ermöglichen.[49]

Der erste Schwerpunkt des Rahmenplans „Medien selbst herstellen“ tangiert primär die Dimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung. Durch die Herstellung von eigenen Produkten (z.B. Broschüren, Prospekten, Comics etc.) werden die Schüler selber zu Anbietern von Medienbotschaften, was dem Bereich der interaktiven Mediennutzung zuzuordnen ist. Die Beispiele „*Bildmontage anfertigen*“[50] oder „*mit Plakaten für etwas werben*“[51] lassen sich der Dimension der Mediengestaltung zuschreiben, da es hier um die technische und inhaltliche Veränderung von Medien und Medienangeboten geht.[52]

Der zweite Schwerpunkt „Mit Medien umgehen“ lässt sich mit der Dimension der Medienkunde vergleichen. Hier beschreibt die instrumentell-qualifikatorische Unterdimension die Fähigkeit, mit Medien angemessen umzugehen.[53]

Auch der letzte Aspekt des Rahmenplans lässt sich mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell vergleichen. Schwerpunkt ist hier die Reflexion über Medien. Im Medienkompetenzmodell fällt dies der vierten Dimension, der Medienkritik, zu.

Der Vergleich mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell zeigt, dass über die drei Schwerpunkte des Rahmenplans ein breites Spektrum abgedeckt wird. Es werden viele Medien berücksichtigt, wobei der Schwerpunkt eher auf den nichtelektronischen Medien liegt. So wird der Computer nur an einer Stelle explizit genannt und dort ist die Angabe sehr allgemein „*Computer als Werkzeug benutzen.*“[54] Natürlich bietet dies den Vorteil, dass der Computer vielfältig eingesetzt werden kann. Es besteht aber auch die Gefahr, dass er als ein Unterpunkt im Rahmenplan wenig berücksichtigt wird. Auch das Fernsehen wird nur am Rande thematisiert.

Beim den Vorschlägen des Rahmenplans wird der Schwerpunkt hinsichtlich der nichtelektronischen Medien deutlich. Vergleicht man die hier genannten Medien mit der Medienausstattung der Kinder, lässt sich feststellen, dass der Schwerpunkt hier ein anderer ist.[55] An erster Stelle rangiert bei der Ausstattung der Haushalte der Fernseher, gefolgt vom Festnetz-Telefon, dem Handy, dem Radio, CD-Player, Videorekorder etc. Danach erst folgt das Abonnement der Tageszeitung.[56]

---

[48] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 270.
[49] Das Bielefelder Medienkompetenzmodell wurde bereits ausführlich im ersten Kapitel dargestellt.
[50] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 271.
[51] Ebd. S. 271.
[52] Vgl. Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 147.
[53] Vgl. ebd. S. 147.
[54] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 271.
[55] Berücksichtigt werden die 6- bis 13-Jährigen, da dies etwa der Altersgruppe der Primarstufe entspricht.
[56] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 7.

Damit zeigen sich Differenzen hinsichtlich der Vorschläge des Rahmenplans und den Interessen bzw. den Kenntnissen der Kinder. Da die Beispiele allerdings teilweise offen formuliert sind, ist hier auch eine Übertragung auf andere Medien möglich. So könnte z.B. die Bildmontage auch mithilfe einer Bildbearbeitungssoftware am Computer durchgeführt oder die Ton-Bildschau über den Computer bearbeitet und präsentiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das fächerübergreifende Aufgabengebiet Medienerziehung durch seine drei Schwerpunkte ein breites Spektrum abdeckt. Leider wirken die Anregungen und Beispiele im Hinblick auf die Medienausstattung und die medialen Kenntnisse der Kinder etwas veraltet.

Unterrichtsfächer und ihr konkreter Verweis auf die Medienerziehung

Die Inhalte der Medienerziehung werden im Zusammenhang mit anderen Fächern und Lernbereichen gesehen, „*da die selbst erstellten Produkte bestimmte Inhalte bearbeiten und sprachlicher und ästhetischer Gestaltung bedürfen.*“[57] Daher soll nun im Weiteren geschaut werden, welche Fächer einen konkreten Hinweis auf Medien geben und welche Medien dadurch eingebunden werden. Dabei soll in erster Linie festgehalten werden, in welchen Bereichen der Bezug zur Medienerziehung explizit gekennzeichnet ist.

B1 Evangelische Religion

In der Beschreibung der Lernfelder wird innerhalb des Erfahrungsbereiches *Gemeinschaft mit anderen* der Aspekt *Glücklich sein – glücklich machen* als Unterbereich aufgeführt.

In diesem Bereich wird ein konkreter Hinweis zu dem fächerübergreifenden Aufgabenbereich Medienerziehung gegeben. *„Macht mich alles glücklich, was mir Glück verspricht? (Werbung, Konsumverhalten).*“[58]

Der Verweis richtet sich auf das Thema Werbung und Konsum, womit wird der Bereich „über Medien reflektieren“ in den Religionsunterricht eingebunden wird.

B2 Deutsch

Im Handlungsbereich *Erzählen und Geschichten schreiben* wird z.B. unter *Nach Vorgaben erzählen* als konkretes Beispiel mit Medienbezug vorgeschlagen:

„*Zu Bildern/Fotos/Geräuschen/Musik/Filmen Erlebnisse und Erfahrungen, Erinnerungen beisteuern und aufschreiben.*“[59]

Beispielsweise wird im dritten Handlungsbereich *Lesen und mit Literatur umgehen* unter dem Gesichtspunkt *Literatur kreativ gestalten* an zwei Stellen der konkrete Bezug zur Medienerziehung hergestellt. Einmal wird der Vorschlag gemacht, *Texte in Hörbilder und Hörspiele umzusetzen* und *Kinder- und Märchendisketten mit Originaltexten* zu *vergleichen.* Zudem wird angeregt, mit den Schülern *Geschichten und Romane in Szenenfotos darzustellen und Texte zu verfilmen*.[60]

Als Exkurs wird noch angeboten, Elemente der Filmsprache kennenzulernen, dabei könnten die Bereiche Perspektive, Schnitt und Montage behandelt werden. Der Bereich der

[57] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 270.
[58] Ebd. S. 50.
[59] Ebd. S. 99.
[60] Vgl. ebd. S. 111.

Filmproduktion scheint für Kinder dieser Altersklasse besonders interessant zu sein. So lässt sich anhand der KIM–Studie 2006 ersehen, dass bei der Frage, welche Dinge die Kinder im Bereich der Medienproduktion gerne selber machen oder ausprobieren würden, der Videofilm bei allen Altersgruppen vorne liegt.[61]
Für den Deutschunterricht wird an zwei weiteren Stellen auch der Computereinsatz berücksichtigt. So wird im Kapitel über „*Schreiben und Lesen im Anfangsunterricht*"[62] der Computer als Schreibwerkzeug erwähnt, einmal im Hinblick auf eine schriftanregende Umgebung und einmal unter dem Aspekt der technischen Erzeugung von Schrift, wobei der Computer hier jeweils als eine von mehreren Möglichkeiten genannt wird.
Für das Fach Deutsch lassen sich viele konkrete Hinweise auf die Medienerziehung finden. Zusätzlich gibt auch noch weitere Beispiele und Anregungen, die sich auf Medien beziehen, aber nicht gesondert gekennzeichnet sind, z.B. den Einsatz des Computers als Schreibwerkzeug. Es lassen sich hier viele Verbindungen herstellen.

B3 Sachunterricht

Innerhalb des Lernfeldes *Spielen und Freizeit* wird in dem Bereich *Freizeit* als Anregung vorgeschlagen, *Computerspiele kritisch zu vergleichen. Das eigene Fernsehverhalten zu dokumentieren* oder *gemeinsam Filme auswählen, ansehen und darüber sprechen.*[63]
Bei weiteren Verbindungen wird der Bezug zur Medienerziehung in erster Linie im Hinblick auf Dokumentations- und Darstellungsmöglichkeiten gesehen. Dabei werden hauptsächlich die Bereiche *Medien selber herstellen* und *mit Medien umgehen* tangiert. Allerdings entsteht bei der Betrachtung der Beispiele der Eindruck, dass hier hauptsächlich die alten Medien berücksichtigt werden. Eine Ausnahme bildet der Bereich *Spielen und Freizeit*, der nicht nur neue Medien in den Mittelpunkt rückt, sondern das mediale Freizeitverhalten der Schüler.

B4 Mathematik

Im Bereich Mathematik wird kein fächerübergreifender Verweis zur Medienerziehung gemacht. An einer Stelle wird der Einsatz von Computerprogrammen im Hinblick auf interessante Übungsformate und Knobelaufgaben erwähnt.[64]
Hier gibt es anscheinend nur wenige Verbindungsmöglichkeiten. Es wird der Computer als Rechenwerkzeug erwähnt, aber nicht weiter in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsumsetzung berücksichtigt.

B5 Ästhetische Bildung: Kunst

Bereits im Bereich der Aufgaben und Ziele des Kunstunterrichts ist ein wesentlicher Gesichtspunkt die Auseinandersetzung mit Medien.[65]
Daher ist es nicht verwunderlich, dass es innerhalb der sieben Themenbereiche einen eigenen Bereich zu Medien gibt, der sich umfassend mit diesem Thema auseinandersetzt.
Als thematische Möglichkeiten werden hier vorgeschlagen:
„Sendungen für Kinder*: Serien für Kinder; Serienhelden; Kinderalltag in aller Welt; Trickfilm; Puppentheater und Spielpuppen im Film*

[61] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 55.
[62] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 92 ff.
[63] Vgl. ebd. S. 131.
[64] Vgl. ebd. S. 152.
[65] Vgl. ebd. S. 175.

***Sendungen für Erwachsene**: Familienserien; Nachrichten und Kommentare; Krimis und Action-Filme, Videos; Show- und Quizsendungen; Sport*
***Computerspiele**: Spielfiguren und Szenarien in anderen ästhetischen Medien darstellen und verändern.*“[66]
Die hier angesprochenen Bereiche werden durch Anregungen und Beispiele weiter konkretisiert. Alle aufgeführten Anregungen haben zwar keinen direkten Verweis zur Medienerziehung, dennoch ist der Bezug klar ersichtlich. In den dort genannten Beispielen werden alle drei Schwerpunkte der Medienerziehung berücksichtigt: Medien selber herstellen, mit Medien umgehen, über Medien reflektieren.

Fazit zum Rahmenplan der Grundschule
Im Rahmenplan für die Grundschulen in Hessen lassen sich direkte Bezüge zum Medieneinsatz herausstellen. Dies erfolgt einmal in Form des fächerübergreifenden Aufgabengebietes Medienerziehung, aber auch in den Hinweisen zu den einzelnen Fächern. Dabei fällt auf, dass einige Fächer hier mehr Überschneidungspunkte haben als andere, z.B. Deutsch, Sachunterricht und Kunst.
Neben diesen direkten Bezügen zum Medieneinsatz bietet der Rahmenplan zusätzlich noch indirekte Bezüge zu Medien an.
Indirekte Bezüge werden unter anderem in der Einführung des Rahmenplans im Bereich der Aufgaben der Grundschule ersichtlich:
„*Die Grundschule hilft Mädchen und Jungen, sich auf ihre Weise mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und ihre Kräfte und Fähigkeiten in gelebter Gegenwart auszubilden; zum anderen hat sie den Kindern die geistigen, moralischen und praktischen Grundlagen für die künftigen Aufgaben in der Gesellschaft zu vermitteln*.“[67]
Es scheint unstrittig, dass zu den praktischen Grundlagen für künftige Aufgaben auch die Medienkompetenz gehört.
Der Aspekt „*Sie müssen die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lebensverhältnisse der Kinder berücksichtigen*.“[68] unterstützt dies.
Somit bietet der Rahmenplan durch seine direkten und indirekten Bezüge die Möglichkeit, Medien im Unterricht zu verankern und dies zu legitimieren. Diese Bezüge sind allerdings als Wahlmöglichkeiten angegeben und nicht verpflichtend, was einerseits Spielraum zur eigenen Gestaltung lässt. Auf der anderen Seite bietet sich aber dadurch auch die Chance, Medien auszublenden und zu umgehen.

3.3 Überlegungen zur Durchführung des Projektes an einer Schule – Voraussetzungen für die Projektschule

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie die Kooperation mit der Projektschule erfolgte. Dazu waren im Vorfeld einige Überlegungen notwendig. Das Projekt sollte nicht an einer beliebigen Schule durchgeführt werden, sodass die Durchführung bereits an Rahmenbedingungen, wie die Ausstattung mit Computern, scheitert. Diese Überlegungen stellen aber kein generelles Verfahren für die Durchführung von Projekten mit dem Schwerpunkt einer alltagsoffenen Medienkompetenzförderung dar.

[66] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 194.
[67] Ebd. S. 7.
[68] Ebd. S. 7.

Die Überlegungen zur Umsetzung dieses Projektes in einer Schule basieren auf den Ausführungen des zweiten Kapitels. Ein zentraler Punkt ist die Öffnung von Schule und Unterricht für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Dazu ist es notwendig, dass sowohl die Schulleitung als auch das Kollegium sich an der Lebenswelt der Kinder orientiert und dieser eine positive Grundhaltung entgegenbringen. Damit besteht die Möglichkeit, sowohl inhaltlich als auch methodisch und organisatorisch den Unterricht und die Schule zu öffnen, wobei die Schulleitung und das Kollegium bereit sein müssen, sich auf dieses Projekt einzulassen und Veränderungen zuzulassen. Ein weiterer Aspekt ist die technische Ausstattung der Schule. Für die Durchführung sollte eine ausreichende Anzahl an Computern mit Internetanschluss zur Verfügung stehen.

Bei der Kooperation mit der Schule sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:[69]

- Orientierung an der Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen
- Eine innovative Schulleitung, die sich auf dieses neue Konzept einlässt
- Dazu innovative Lehrerinnen und Lehrer, die sich ebenfalls offen für neue Ideen zeigen
- Gute technische Voraussetzungen der Schule, die eine Umsetzung ermöglichen

Die Grundschule in einer hessischen Großstadt
Nach Anfrage zeigte sich die Schulleitung sofort offen für die Durchführung eines Projektes mit dem Schwerpunkt einer alltagsoffenen Medienkompetenzförderung.
Nach dem ersten gemeinsamen Treffen mit der Schulleitung und einer Klassenlehrerin sowie einer Hospitation in der Schule zeigte sich an vielen Stellen die Innovations- und Kooperationsbereitschaft der Schule.
Obwohl die Schule eine klare Vorstellung und Regelung in Bezug auf „Medieninteressen“ der Kinder hatte, z.B. waren Tauschkarten und Handys in der Schule generell verboten, ließ sich die Schulleitung trotzdem im Rahmen des Projektes auf Änderungen ein. Die Schulleitung war auch unsicher, ob dieser Weg der Ausgrenzung der Medieninteressen der Kinder günstig sei. Sie sah aber derzeit keine andere Lösung, um gegen die damit verbundenen Streitigkeiten und Diebstähle vorgehen zu können, als ein generelles Verbot in der Schule durchzusetzen. Durch dieses Projekt erhoffte sie sich Möglichkeiten, um einen neuen Rahmen zu finden, in dem die Medienvorlieben und -interessen der Kinder in der Schule akzeptiert und integriert werden können.
Neben dieser inhaltlichen Akzeptanz unterstützte die Schulleitung in vielfältiger Weise die organisatorische Umsetzung. So wurde im Wochenarbeitsplan der Klasse Platz geschaffen, um das Projekt regelmäßig, einmal in der Woche mit einer Doppelstunde, durchführen zu können.
Der Schulleiter nahm zusätzlich an Besprechungen in der Universität teil, um mit der Projektgruppe und weiteren Lehrern das Projekt zu diskutieren.

Eine Klassenlehrerin ermöglichte das Projekt in ihrer Klasse durchzuführen. Obwohl sie am Anfang noch nicht überzeugt war und selbst bisher wenige Erfahrungen mit dem Computer, gerade auch mit dem schuleigenen Computerraum, besaß, nahm sie sich die

[69] Ähnliche Aspekte werden auch im Hinblick auf innovative Schulen diskutiert. Vgl. Stern: Schule neu gestalten. Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland (1999); Stern, Brockmeyer: Tools – Kernzonen, Instrumente und Wege der Innovation (2000); Bertelsmann Stiftung: Schule neu gestalten (1996).

Zeit, um an jeder Projektstunde selber teilzunehmen. Es entstand eine produktive Zusammenarbeit zwischen Projektteam und Klassenlehrerin.

Der Computerraum dieser Schule war mit insgesamt 14 Rechnern, davon sechs mit Internetzugang, relativ gut ausgestattet. Allerdings war die Hard- und Software der Geräte unterschiedlich und somit gab es einige Besonderheiten zu beachten, die aber durch Hinweisschilder kenntlich gemacht wurden.

Quelle: Private Fotos

Quelle: Private Fotos

Zusätzlich standen im Klassenraum auch noch zwei Rechner zur Verfügung.

Wichtig war die Beteiligung der Eltern. Diese waren an den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder sehr interessiert. Dies konnte u.a. an einem Elternabend, der im Rahmen des Projektes stattfand, festgestellt werden. Er war sehr zahlreich besucht und die Eltern hatten schon viele Informationen über das Projekt von den Kindern erhalten. Alles in allem stieß das Projekt bei den Eltern auf großes Interesse und die Durchführung wurde befürwortet.

4 Beschreibung und Umsetzung des Projektes Schulmedientauschbörse

Nachdem der erste Teil der Arbeit den theoretischen Rahmen für das Projekt umrissen hat, geht das folgende Kapitel nun konkret auf die Durchführung und Umsetzung des Projektes an der Schule ein. Dazu wird in diesem Kapitel ein Überblick über die Durchführung gegeben, wobei auch die Probleme und Schwierigkeiten sowie die Schwerpunkte herausgestellt werden, zudem fließen ebenso die Rückmeldung der Eltern und Schüler zu dem Projekt ein.
Die Durchführung des Projektes wird hier so ausführlich vorgenommen, da so verschiedene Aspekte der Projektumsetzung und einige Prozesse, die sich innerhalb des Projektes abgespielt haben, deutlich werden können. Diese sind wiederum Grundlage für die Ergebnisse, die in Kapitel fünf bis sieben dargestellt werden. Nur über die ausführliche Beschreibung des Projektes wird nachvollziehbar, wie sich das Projekt von der ersten Idee aus weiterentwickelt hat. Beide Aspekte bilden wiederum die Basis für Kapitel acht, welches daraus konkrete Handlungsvorschläge für den Unterricht entwickelt.
Weiter wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, wie das Projekt an der Schule dokumentiert wurde, welche Auswertungen es dazu bisher gibt und in welchen Kontext sie zu dieser Arbeit stehen.

4.1 Projektdurchführung an der Grundschule

Für das weitere Vorgehen und die Auswertung wird das Projekt an der Grundschule im Vordergrund stehen. Zur besseren Verständlichkeit und Einordnung in den Kontext soll zunächst auch kurz erwähnt werden, dass dieses Projekt noch an zwei weiteren Schulen realisiert wurde. In zeitlicher Abfolge betrachtet, wurde das erste Projekt „Borsa dei Media“ von Dezember 2003 bis Juni 2004 an einer Berufsfachschule in Italien durchgeführt. Es folgte das Projekt der Schulmedientauschbörse an der Grundschule in Hessen. Die dritte Projektdurchführung erfolgte in der berufsbildenden Schule in Hessen.[1]

Projektdurchführung an der Grundschule: „Schulmedientauschbörse“
„Im Januar startete das Projekt „Schulmedientauschbörse“ in einer dritten Klasse […]. *Anfang des Jahres 2004 wurde für die Durchführung ein Projektteam gebildet, das sowohl für die Organisation und inhaltliche Umsetzung als auch für die Dokumentation verantwortlich sein sollte. Ende Januar 2004 gab es eine Vorbesprechung mit der Projektgruppe, dem Schulleiter und der Klassenlehrerin. Ab März gestaltete das Projektteam regelmäßig eine Doppelstunde pro Woche den Unterricht* […]. *Die Durchführung des Projektes verlief von März bis Juli. Das Leitziel „Öffnung des Unterrichts. Die Alltagsmedienkompetenz als Lern- und Kommunikationsmöglichkeit im Unterricht nutzen.“ stellte in dieser Schule eine besondere Herausforderung dar, da die Alltagsmedienkompetenz bisher in der* […] *Schule vom Unterricht ausgeschlossen wurde.*
Es ergab sich so eine Gliederung in drei Phasen. In der ersten Phase wurde mit den Kindern gemeinsam erörtert, in welchen Bereichen sie „Experten“ sind, um diese Informationen für die weitere Arbeit einsetzen zu können. Hier wurde u.a. das Thema:

[1] Eine Beschreibung der Projektdurchführung an den beiden anderen Schulen befindet sich im Anhang.

Tauschsachen/Tauschen thematisiert und durchgeführt und gemeinsam eine eigene Fernsehquizshow erarbeitet.
Erst in der zweiten Phase wurde dann der Computer bzw. die Internetplattform eingesetzt. Dabei wurde dieser Bereich als „geschlossener Raum" (geschützte Internetplattform) konzipiert und für die Kinder gefahrlos „begehbar" gemacht. Hier konnten die Kinder sich gegenseitig über ihre bisherigen Computer- und Interneterfahrungen berichten und neue Bereiche erproben. Die Kinder konnten so ihre Erfahrungen aus dem Alltag verarbeiten und reflektieren.
Bei dieser Einheit standen ebenso Gedanken wie „Schutz des Raumes" (Passwort), „unser Klassengeheimnis", aber auch die notwendigen Kenntnisse zur Nutzung im Vordergrund. Damit wurden einige wichtige Aspekte des Internets als ein Kulturraum angesprochen.
In der unterrichtlichen Praxis lassen sich dabei viele Bezüge zum Rahmenlehrplan herstellen.
Um die Sprachkompetenz der Kinder auch beim Internet-Lernen und im Rahmen der Medienerziehung zu fördern, stehen alle grundschuldidaktischen Formen der Verbalisierung im Vordergrund des Lehrens und Lernens.
Das Projekt wurde durch einen Präsentationstag beendet. Dazu hatte die Klasse ihre Parallelklasse eingeladen und für sie ein Programm vorbereitet, in dem alle wichtigen Stationen des Projektes dargestellt wurden. Im Anschluss an diese Vorführung eröffneten die Kinder noch einen Workshop, bei dem an verschiedenen Stationen, die von den Kindern geleitet wurden, die Gäste zahlreiche Dinge selber ausprobieren oder erstellen konnten. In dieser Phase wird noch einmal die horizontale statt vertikale Verbindung von Lehrern, Schülern, Schulorganisation deutlich.
Um den Eltern eine Einsicht in unser Vorhaben und unsere Planung zu ermöglichen und eine Mitarbeit seitens der Eltern zu erhalten, wurde gemeinsam mit der Klassenlehrerin mit großem Erfolg ein gemeinsamer Abend mit den Eltern veranstaltet."[2]

Projektteilnehmer

Das Projektteam in der Schule setzte sich aus fünf Personen zusammen. Neben der Verfasserin waren hier zwei studentische Hilfskräfte und zwei Studierende aktiv an der Projektplanung, -durchführung, -auswertung und Dokumentation beteiligt.

[2] Bachmair, Rasche: Zwischenbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt" (2004).

4.1.1 Der Projektverlauf

Zeitlich stand für die Durchführung regulär eine Doppelstunde pro Woche zur Verfügung. Das Lehrerteam bestand aus den bereits vorgestellten fünf Personen, die durch die Klassenlehrerin unterstützt wurden. Das Lehrerteam „*plante und führte gemeinsam den Projektunterricht durch. Die Ausarbeitung im Detail nahm jeweils eine Lehrerin vor, die dann auch die Leitung der Doppelstunde Projektunterricht übernahm. In erster Linie wurde allerdings der Unterricht* [im] *Teamteaching vollzogen. Die Lehrer fungierten während dieses Projektes eher als Moderator und ließen die Schüler als Experten in der offenen Unterrichtsform selbstständig arbeiten.*“[3]

Die Lerngruppe
Zum Zeitpunkt des Projektes besuchten 25 Schüler im Alter von acht bis zehn Jahren diese Klasse, davon waren 13 Jungen und 12 Mädchen.[4] Die soziokulturelle Struktur der Schule war sehr gemischt. Die Klasse setzte sich aus Kindern aus sozialschwächeren und -stärkeren Familien zusammen. Etwa zwei Drittel der Kinder in dieser Klasse besaßen einen deutschen Kulturkontext, ein Drittel der Kinder stammte aus Familien mit einem migranten-kulturellen Hintergrund.[5]

Eine ausführliche Beschreibung des Projektverlaufes
Vor Projektbeginn war für die Schüler dieser Klasse die Mediennutzung in der Freizeit kein Thema im Unterricht. Nicht nur die Lehrerin stand diesem Gedanken etwas skeptisch gegenüber, diese Haltung wurde durch Verbote seitens der Schule unterstützt. So war z.B. das Mitbringen von Tauschkarten an der Schule verboten, da es hier Schwierigkeiten zwischen einzelnen Schülern gegeben hatte. Zudem entstand der Eindruck, dass die Schüler dieser Klasse bisher kaum mit den Computern in der Schule vertraut waren, was von der Klassenlehrerin bestätigt wurde. Ähnliches galt auch für die Internetnutzung.

Das Lehrerteam wollte mit dem Projekteinstieg über „Ich bin Fan/Experte von …“ ganz bewusst von Anfang an den Unterricht für die medialen Interessen und Kenntnisse der Schüler öffnen. Doch obwohl sie einige Impulse vorgaben, äußerten sich die Schüler nicht zu ihren medialen Vorlieben, sondern blieben hauptsächlich im Bereich ihrer Hobbys. Aufgrund dieser Erfahrung sollte nun ein Raumwechsel die Unterscheidung zwischen Projekt und regulärem Unterricht für die Schüler noch einfacher machen.
„*So fand der Projektunterricht nun meistens im Computerraum der Schule statt. Die Schüler nahmen die neue Lernumgebung positiv an und das Projektteam fühlte sich fortan auf dem richtigen Weg. Medien und Alltag der Kinder fanden Einzug in das Projekt der Schulmedientauschbörse.*
Während der ganzen Projektdauer gab es Tauschphasen, in denen die Schüler ihre zum Teil medienbezogenen Tauschsachen mitbrachten. Diese konnten sie mit den Mitschülern tauschen oder an sie verleihen.“ [6] Das Tauschen wurde für die Kinder zu einem wesentlichen Teil des Projektes.

[3] Textor: Schulmedientauschbörse – ein Projekt zur Nutzung des Internets in der Grundschule (2005), S. 3 f.
[4] Vgl. ebd. S. 3 f.
[5] Siehe dazu auch die Grafik im Anhang: Kultureller Hintergrund der Kinder in der Klasse.
[6] Ebd. S. 5.

Innerhalb des Projektes erkrankte die Klassenlehrerin für einen Zeitraum von einer Woche. Diese Zeit nutzte das Projektteam, um noch mehr Zeit mit der Klasse zu verbringen. So wurde gemeinsam ein Kreisgespräch über die Medienpräferenzen der Kinder hinsichtlich des Fernsehens geführt. Damit gelang ein weiterer Schritt, um die Medienkenntnisse, -interessen oder -vorlieben im Unterricht zu integrieren. Im Anschluss an dieses Expertengespräch der Kinder über ihre favorisierten Fernsehsendungen entstanden freie Texte der Kinder dazu.[7] Aus dem Expertenwissen der Kinder wurde dann gemeinsam eine Fernsehquizshow[8] entwickelt, deren Erarbeitung und Durchführung bei den Schülern auf großes Interesse stieß.

Innerhalb des Projektes sollte ein Einstieg in die Computer- und Internetnutzung geschaffen werden. Hierzu erhielten die Schüler offen formulierte Aufgaben, z.B. die Erstellung eines Namensschildes.[9] Ziel war es, dass sich die Kinder, die sehr unterschiedliche Vorkenntnisse hinsichtlich der Computer- und Internetnutzung aus ihrer Freizeit mitbrachten, hinsichtlich der Grundfunktionen des Computers und der Textverarbeitung austauschen konnten. Dadurch sollte allen Kindern im weiteren Verlauf eine eigenständige Nutzung der Schulcomputern ermöglicht werden.
Um zu erfahren, welche Kenntnisse die Schüler bereits im Hinblick auf die Internetnutzung in ihrer Freizeit erworben hatten, fand wieder ein Experten-Gespräch im Sitzkreis statt. Angeregt durch den Film „Wie funktioniert das Internet?“ auf der Website von der „Sendung mit der Maus“, erkundeten die Schüler dann selbstständig die „Maus-Website“.[10]
Der Wettbewerb zur „Schönsten Fernsehhausaufgabe“ ermöglichte den Schülern den ersten Zugang zur geschlossenen, klasseninternen Internetplattform, die extra dafür entwickelt worden war. Alle Schüler dieser Klasse hatten hier die Möglichkeit, über diese Plattform an einer anonymen Internetabstimmung teilzunehmen. Auch das Ergebnis der Wahl wurde als Grafik veröffentlicht.

Da den Kindern ein Anreiz gegeben werden sollte, sich mit der Funktionsweise der Internetplattform auseinanderzusetzen, und diese als eigenen klasseninternen Raum zu sehen, entwickelte das Lehrerteam unter der Rubrik „Freunde“ ein elektronisches Freundebuch.[11] Die Schüler konnten Erfahrungen mit unterschiedlichen Internetmasken machen. Beim Ausfüllen der Rubriken wurde das Thema Selbstschutz thematisiert, welches dann im Rahmen der Herstellung von Benutzerausweisen noch einmal zum Tragen kam. Besonders wurden die Bereiche geschlossene Plattform und Nutzung von Passwörtern thematisiert.

Ein Highlight im Hinblick auf die Nutzung der Internetplattform war der „Foto-Kaufladen.“[12] Um noch mehr über die kindlichen Alltagsgegenstände zu erfahren, wurden vor den Osterferien vom Lehrerteam Einweg-Kameras ausgegeben. Die Schüler

[7] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Lieblingsfernsehserie.*
[8] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Fernsehquizshow.*
[9] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Namensschilder.*
[10] Die Website ist zu finden unter: http://www.die-maus.de oder http://www.wdrmaus.de/maus.phtml. Zugriff 15.05.2006
[11] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Freundebuch.*
[12] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Foto-Kaufladen.*

erhielten den Auftrag, in den Ferien ihre Sachen, deren Fan sie waren, zu fotografieren. Diese Bilder wurden dann vom Projektteam eingescannt und innerhalb eines Warenkorbsystems auf der Plattform zur Verfügung gestellt. Die Kinder konnten nun alle Fotos in einem geschlossenen Bereich anschauen und eine Auswahl davon per E-mail bestellen.
Am Ende des Projektes fand eine einfache Reflexion durch die Schüler statt. Auf einem vorbereiteten Smiley-Bogen konnten sie unter den Rubriken „Mir hat gefallen" oder „Mir hat nicht gefallen" das Projekt reflektieren.
Am Präsentationstag konnten die Schüler ihre neu erworbenen Kenntnisse als echte Experten an ihre Parallelklasse in kleinen Workshops und Vorführungen weitergeben.[13]

Schwerpunkte
Im Mittelpunkt stand hier die Öffnung des Unterrichts, sodass die Medienerfahrungen und Medienkenntnisse des Alltags in den Unterricht integriert werden konnten. Da dies eine wichtige Voraussetzung für das Projekt war und sich dieser Prozess erst langsam bei den Kindern vollzog, wurde dies zu einer wichtigen Phase des Projektes. Gerade das Sammeln und Tauschen als Handlungsmuster des Alltags war ein wesentlicher Aspekt. Diese Öffnung wurde auch bei der Computer- und Internetnutzung berücksichtigt, sodass die Kinder ihr bisher außerschulisches Expertenwissen einbringen konnten. Ein weiterer Gesichtspunkt, der bei der Nutzung der geschlossenen Internetplattform wichtig wurde, war der Umgang mit Passwörtern.

Probleme
Schwierigkeiten traten in der Grundschule eigentlich nicht auf. Lediglich die zur Verfügung stehende Zeitspanne war kürzer als zunächst gedacht. So wurde am Ende des Projektes die Plattform zwar für verschiedene gemeinschaftliche Aktionen genutzt, z.B. eine Diddl®[14]-Blattsammlung, aber eine völlig selbstständige Nutzung als Kommunikationsmittel war nicht zu beobachten. Vermuten lässt sich auch, dass die Kinder das Sammeln nicht unbedingt auf die Plattform übertragen würden. Für die Kinder war das Sammeln und Tauschen zwar wichtig, aber eher als ein haptisches und gemeinschaftliches Erlebnis.

4.1.2 Umsetzung der im Vorfeld formulierten Ziele[15]

Chancen der Verbindung von Medienerfahrungen und Selbstorganisation in der Schule
Jugendliche machen vorrangig ihre Erfahrungen mit Medien außerhalb der Schule. Das gilt nicht nur für Printmedien und Fernsehen, sondern auch für die elektronischen Medien wie Computer und Internet. Welche Chancen ergeben sich für die Adressatengruppe der Jugendlichen und Kinder sowie für die Lehrer, welche medienpädagogischen Ergebnisse sind zu erwarten?

[13] Eine tabellarische Übersicht zum Projektverlauf in der Grundschule befindet sich im Anhang.
[14] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.
[15] Die im folgenden Text kursiv gekennzeichneten Bereiche sind alle entnommen aus:
Bachmair, Rasche: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt." (2004).

Im Folgenden sollen die im Vorfeld formulierten Ziele des Projektes im Hinblick auf ihre tatsächliche Umsetzung bei der Projektdurchführung in dieser Schule betrachtet werden. Dabei werden die Ziele schwerpunktmäßig unter dem Aspekt Chancen für Kinder und Jugendliche begutachtet und mit Beispielen aus der Grundschule verdeutlicht. Im Überblick wurden die Ziele im Kapitel 3.1 Die Idee der Schulmedientauschbörse vorgestellt.

Chancen für Jugendliche und Kinder, Ziele

Die Individualisierung der Medienerfahrungen und die Verfügung über Mediengeräte wird in der Schule kommunizierbar und Teil der Organisation des Schullebens.

Dieser Aspekt war ein wesentlicher Teil des Projektes in der Grundschule. Das Lehrerteam ermöglichte den Schülern auf vielfältige Weise, die individuellen Medienerfahrungen aus der Freizeit mit in die Schule zu tragen, um sie dort zu kommunizieren. Medienerlebnisse waren nun ein selbstverständlicher Teil des Unterrichts und somit auch Teil des Schullebens innerhalb dieser Klasse. Die didaktische Einheit „Ich bin Fan/Experte von …“[16] zeigt die anfänglichen Schwierigkeiten der für die Kinder bisher unbekannten Öffnung für die Medienerlebnisse aus ihrer Freizeit. In der didaktischen Einheit „Lieblingssendung“[17], die zeitlich später erfolgte, brachten die Schüler viel selbstverständlicher ihr Expertenwissen zu ihren Lieblingssendungen ein. Insgesamt lässt sich die Öffnung des Unterrichts für außerschulisches Wissen als Prozess verstehen, den alle Beteiligten im Projektverlauf durchliefen.

Auch die Verfügung über Mediengeräte war ein besonderer Aspekt dieses Projektes. Zum einen erhielten hier sowohl die klasseninternen Computer als auch der gut ausgestattete Computerraum (internetfähig), der vorher völlig ungenutzt war, Einzug in das Klassengeschehen. Aber auch Beamer, Videokameras, Tonbandgeräte, Fotoapparate und Mikrofone konnten von den Schülern im Unterricht aktiv eingesetzt werden, beispielsweise bei der Doku-Gruppe „Die rasenden Reporter“[18], beim Fotokaufladen[19] oder der Fernsehquizshow[20]. Auch hier war ein Prozess zu beobachten. Kinder, die teilweise kaum Vorerfahrungen mitbrachten, nutzten im Verlauf des Projektes immer selbstverständlicher diese Geräte.

Die Verarbeitung und Reflexion der Medienerfahrungen kamen auf unterschiedliche Weise im Unterricht zum Tragen. So entstanden zum einen freie Texte der Kinder, die sie auch im Plenum vortrugen, zum Beispiel bei den Texten zu „Ich bin Fan/Experte von …“.

Es entwickelten sich aber auch Fachgespräche zwischen den Schülern, beispielsweise beim Tauschen[21], oder ebenso zwischen Schülern und Lehrern, wie bei dem Sitzkreis zu den Interneterfahrungen.[22]

Das Alltagswissen Jugendlicher liefert über Expertengruppen unterstützende Motivation (extrinsische Motivation) für schulisches Lernen.

Expertenwissen aus dem Alltag Jugendlicher liefert intrinsische und sachbezogen Motivation für schulisches Lernen, […]

[16] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *„Ich bin Fan/ Experte von …“.*
[17] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Lieblingssendung.*
[18] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Dokugruppe – die rasenden Reporter.*
[19] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Fotokaufladen.*
[20] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Fernsehquizshow.*
[21] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Offline Tauschen.*
[22] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Zu alt für die Maus.*

Bei beiden Aspekten geht es um die unterstützende Motivation des Alltagswissens für schulisches Lernen. Da sich extrinsische und intrinsische Motivation im Projekt nicht immer klar trennen ließen, sollen beide Aspekte gemeinsam betrachtet werden.
Es gibt zahlreiche Stellen, bei denen die Schüler durch die Integration ihres Alltagswissens bemerkenswerte Leistungen im Hinblick auf schulisches Lernen zeigten. Hier sollen zwei besondere Beispiele vorgestellt werden.
Bei der Fernsehquizshow gelang es allen Kindern, ihr Expertenwissen zu den favorisierten Fernsehsendungen in den Unterricht einzubringen. Da Karten mit unterschiedlichen Wertigkeiten erstellt wurden (100 bis 500 Punkte), mussten sie hier ihre Fachkenntnisse innerhalb der Gruppe absprechen, Fragen zu den Genres entwickeln und den Schwierigkeitsgrad für andere Gruppen (Laien) bestimmen. Außerschulisches Wissen wurde hier auf besondere Weise kommuniziert, reflektiert und für andere Schüler verfügbar gemacht.[23]
Die Motivation für diesen aufwändigen Prozess lieferte sowohl die extrinsische als auch die intrinsische Motivation der Schüler.
Im Rahmen der freien Texte zu dieser didaktischen Einheit gelang es einem Jungen, eine besondere Beschreibung seiner Lieblingssendung zu verfassen. „Die Sportschau“ enthielt nicht nur einen gut strukturierten und informativen Text, sondern eine weiterentwickelte dreifache Tabelle, die mit einer Grafik verknüpft wurde. Hier wurde eine besondere schulische Leistung durch die intrinsische Motivation beflügelt.[24]

Alltagsdiskurse zu Mediengenres wie z.B. „Big Brother“ werden mit gleichaltrigen Alltags-Experten auch in der Schule geführt. Dabei handelt es sich um einfache Formen der Reflexion, die zusammen mit schulischen Formen der Erörterung, der Kritik und des Vergleiches zu ent-wickelten Formen von Reflexion der außerschulischen Medienwelt führen sollen.
Die Expertengespräche in den Offline-Tauschphasen spiegeln diesen Aspekt in besonderer Weise wider. Hier fanden sich die Schüler in Fan-Gruppen zusammen, diskutierten die Wertigkeit von Artikeln, hörten die Meinungen der anderen Schüler, wägten ab und trafen für sich eine Entscheidung, die Konsequenzen bezüglich ihrer Wertgegenstände (Tauschartikel) hatte. Auch die anonyme Wahl im Internet zur „Lieblingsfernsehserie“ zeigte eine einfache Form der Reflexion und der Kritik.

Schüler können an der Übergangslinie von Schule und Alltagsleben Erfahrungen mit offenen und geschlossenen Sozialformen wie Fan-Gruppe, Arbeitsgemeinschaft, Redaktionsteam, virtuellem Raum machen.
Dieser Aspekt wurde bereits in den vorhergehenden Punkten angesprochen. Daher erfolgt hier eine Auflistung der unterschiedlichen Sozialformen:
Fan-Gruppen bildeten sich im Bereich des Offline-Tauschens, aber auch im Rahmen der Fernsehquizshow.
Im gesamten Projekt wurde den Schülern die Möglichkeit der Zusammenarbeit in frei gewählten Gruppen gegeben, was der Form einer Arbeitsgemeinschaft nahekommt.
Eine geschlossene Sozialform wurde in Bezug auf die Internetplattform sehr deutlich, als das Passwort zum Klassengeheimnis ernannt wurde.

[23] Dies gehört zu der didaktischen Einheit *Fernsehquizshow*.
[24] Das Dokument befindet sich im Anhang zu Kapitel 5.

Es sind Erfahrungen möglich, wie Schutz und Abgrenzung im Internet zu organisieren ist.
Hier sind zwei Bereiche zu nennen. Zum einen der technische Aspekt: Zugriff auf die geschlossene klasseninterne Internetplattform mit Benutzername und Passwort. In diesem Zusammenhang steht auch die Sensibilisierung für den Umgang mit technischen Daten (Passwörtern). Zum anderen zeigten die Schüler im Bereich der Darstellung von persönlichen Informationen (beispielsweise eigene Fotos veröffentlichen), dass sie sich aufgrund ihres Peinlichkeitsempfindens selbst schützen möchten.[25]

Der Fokus der Auswertung lag schwerpunktmäßig im Bereich der Chancen und Ziele und deren Umsetzung hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen, sodass auf die Chancen für Lehrer nicht näher eingegangen wird.

4.1.3 Bewertung des Projektes durch die Kinder und Eltern

Denken die Eltern, dass im Projekt kein richtiger Unterricht stattfindet?
Zunächst soll auf die Reaktionen der Eltern eingegangen werden. Dazu wird die Planung und der Verlauf des gemeinsamen Elternabends genutzt.
Zeitpunkt: Mai 2004
Teilnehmer an dem Elternabend**:** Eltern, Klassenlehrerin, Schulleiter, Vertreter der Medienpädagogik/Universität Kassel

Das Anliegen des Projektteams war es, die Eltern über die Ziele des Projektes „Schulmedientauschbörse“ zu informieren und dadurch ihre Zustimmung und Unterstützung zu erhalten.
Da eine Schülerin im Unterricht lautstark verkündet hatte „Bei euch ist das gar kein richtiger Unterricht, das ist doch Spaßunterricht!“ entstand auf Seiten des Projektteams die Befürchtung, dass die Eltern ähnlich denken könnten.
Daher war es Ziel dieses Abends, den Gedanken der Alltagsmedienkompetenz zu verdeutlichen und den Bezug zum Deutschunterricht herauszustellen. So sollte den Eltern nähergebracht werden, dass der Zugang über einen alltagsoffenen Unterricht auch den Richtlinien für die Grundschule entspricht.
Anhand von Beispielen sollten die drei zentralen Bereiche des Projektes aufgezeigt werden. Dazu wurde eine Stellwand mit den Bereichen vorbereitet:

- Computer-Lernen und Internet-Lernen
- Was bringen die Kinder aus dem Alltag mit? Das Expertenwissen der Kinder für den Unterricht nutzen
- Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Deutschunterricht

Wir wollte an dieser Stelle wissen, ob die Eltern ein Problem mit dieser Form von „Spaßunterricht“ hätten.
Von Seiten der Eltern gab es keine Bedenken. Die Reaktionen waren durchgehend wohlwollend. Die Eltern befürchteten auch nicht, dass die Kinder angeregt werden könnten, zu Hause ungeschützt im Internet zu surfen. Eher überraschend war die Nachfrage der

[25] Siehe dazu auch Kapitel 7 Selbstschutz – ein Thema der Kinder.

Eltern bzgl. der Nutzung der Internetplattform. So hatten sie am Wochenende gemeinsam mit ihren Kindern versucht, auf die Plattform zu gelangen, jedoch ohne Erfolg. Diese Probleme wurden gemeinsam besprochen. Die Reaktion der Eltern auf die Nutzung der Internetplattform war durchweg positiv.
Abschließend lässt sich festhalten, dass es wichtig ist, die Bedenken der Eltern zu kennen, auch im Hinblick auf eine eventuelle Überforderung der Kinder. Die Eltern sollten miteinbezogen werden und über die Ziele und Hintergründe des Projektes informiert sein. Auch im weiteren Projektverlauf sollten Gesprächsmöglichkeiten angeboten werden.
Fazit: Die Eltern waren sehr offen und interessiert. Es war ein gelungener Abend.

Wie bewerteten die Kinder das Projekt?
24 Kinder nahmen an der Bewertung des Projektes teil. Dazu gab das Lehrerteam einen vorbereiteten Fragebogen aus, der die beiden Rubriken „Mir hat gefallen“ – „Mir hat nicht gefallen“ beinhaltete. Die beiden Rubriken wurden durch zwei unterschiedliche Smileys noch verdeutlicht.

[26]

Positive Bewertung – die Hits der Kids

Hier wurden von den Kindern hauptsächlich Unterrichtseinheiten genannt, die ihnen besonders gut gefallen hatten. Spitzenreiter war hier das Tauschen, gefolgt von der Fernsehquizshow und dem Fotografieren.

Die Begeisterung für das Tauschen zeigte sich auch bei der Rubrik „Mir hat nicht gefallen“. Hier wurde mehrfach von den Schülern betont, dass es ihnen nicht gefallen hat, mit dem Tauschen aufzuhören. Insgesamt fällt auf, dass es nur wenige und vereinzelte Anmerkungen zu Bereichen gibt, die den Kindern im Rahmen des Projektes nicht gefallen haben.[27]

[28]

Einige Kommentare der Kinder dazu:
„Und was mir nicht so gut gefallen hat das wir hirmit auf hören. Und mir nicht gut gefallen hat ist das wir auf hören mit Tauschen. Also ich finde es dof das wir aufhören echt.“

„Das ganze Projekt hat mir sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr sehr gut und toll gefallen!“

„Mir hat es mit der Quizschow gefallen!“

[26] Der Smiley auf dem Fragebogen wurde von einem Jungen weiterentwickelt und von der Verfasserin dann farbig hinterlegt.
[27] Eine Grafik mit allen Nennungen der Schüler befindet sich im Anhang dieser Arbeit.
[28] Der Smiley auf dem Fragebogen wurde von einem Jungen weiterentwickelt und von der Verfasserin dann farbig hinterlegt.

4.2 Praxisforschung: Dokumentation des Projektes

Die Auswahl der Schule und somit die zu untersuchende Gruppe wurde bereits beschrieben. Es handelt sich dabei um ein kriterienbezogenes Sampling.[29] Welche Klasse nun aber innerhalb dieser Schule für die Durchführung zur Verfügung stand, entschied sich über die Motivation der Klassenlehrer.
Ein genauer Ablauf des Projektes, die Umsetzung der im Vorfeld formulierten Ziele sowie eine Beschreibung der Lerngruppe wurden bereits im vorhergehenden Kapitel vorgenommen.
Um verschiedene Aspekte des Projektes nicht nur aus einer Position heraus zu betrachten, wurden unterschiedliche Verfahren einbezogen, um eine mehrperspektivische Sicht auf die Situation im Unterricht zu ermöglichen. Dabei sollen die verschiedenen Perspektiven durch unterschiedliche methodische Vorgehensweisen zusammengestellt werden.[30]
Im Folgenden sollen die im Projekt verwendeten Forschungsmethoden vorgestellt und deren Einsatz im Projekt aufgezeigt werden.

Fallstudien
Die Fallstudie ist als Forschungsansatz zu verstehen, der einerseits eine besondere Attraktivität besitzt, dem aber häufig mangelnde wissenschaftliche Beweiskraft vorgeworfen wird.[31]
„*Die sinnverstehenden, interpretativen, z.T. intuitiven, von Einzelfällen, Felderfahrungen und der Subjektivität der Forscher geprägten und gebrochenen Analysen gelten vielfach in Fachkreisen als ‚weiche' Verfahren*."[32]
Erst in den letzten zehn Jahren zeigt sich hier eine Wiederentdeckung. Damit gewinnen auch Fallstudien wieder an Bedeutung.[33] Die Betrachtung von Einzelfällen hat bereits eine lange Tradition in der Pädagogik und wurde gerade im Rahmen der Schul- und Unterrichtsforschung wieder entdeckt.[34]

Fallstudien sind nicht als Erhebungstechnik zu verstehen, sondern als ein wesentlicher Baustein einer qualitativen Studie. Wenn beispielsweise im Rahmen einer qualitativen Studie 30 Personen befragt werden, sind dies 30 Einzelfallstudien, die aber mit der gleichen Technik erhoben wurden und damit auch zusammenhängen.[35]
Wichtig für das methodische Vorgehen ist die Feststellung, was als Fall bezeichnet wird, ob der Schüler, eine Situation im Unterricht oder die Institution Schule.[36] Der Fall wird dann zu vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt.[37]

[29] Vgl. Moser: Grundlagen der Praxisforschung (1995), S. 104.
[30] Vgl. Moser: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher (1997), S. 20.
[31] Vgl. Neuss: Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung (2005), S. 152.
[32] von Kardorff: Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung (1995), S. 6.
[33] Vgl. ebd. S. 6.
[34] Vgl. Heinzel: Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht (2003), S. 19.
[35] Vgl. Neuss: Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung (2005), S. 153.
[36] Vgl. Baacke: Pädagogik (1995), S. 45.
[37] Vgl. Heinzel: Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht (2003), S. 20.

Formal betrachtet besteht eine pädagogische Fallstudie aus drei Bereichen, die wiederum die Fallstudie insgesamt ausmachen.

1. *Fallbeobachtung*: Hier muss festgehalten werden, was der Fall ist.
2. *Falldarstellung*: Was macht den Fall aus? Dazu müssen die Rahmenbedingungen, in die der Fall eingebettet ist, festgehalten werden.
3. *Fallanalyse*: Hier werden die Merkmale analysiert und die Zusammenhänge festgehalten.[38]

Bei den Fallstudien steht weniger im Vordergrund, einen bestimmten Sachverhalt zu prüfen, sondern es geht vielmehr darum, den Sachverhalt selbst genauer zu betrachten und zu erforschen.[39] Ein wesentliches Merkmal ist daher die ganzheitliche Betrachtungsweise. Bei der Einzelfallbetrachtung sollten also möglichst viele Dimensionen berücksichtigt und einbezogen werden. In diesem Zusammenhang soll keine Zerlegung in einzelne Aspekte erfolgen, sondern anhand des Materials wird das Besondere des Falles hervorgehoben.
Bei Fallstudien klingt häufig der Gedanke hinsichtlich der Verallgemeinerung mit. Dies ist immer dann besonders schwierig, wenn die Fallstudie mit den klassischen Kriterien Reliabilität, Objektivität und Validität verglichen wird. „*Für qualitative Studien gelten jedoch andere wissenschaftliche Kriterien (z.B. Glaubwürdigkeit, Transparenz, kritische Intersubjektivität, Schlüssigkeit).*“[40]
Sie können einen Beitrag leisten, um pädagogische Erscheinungen etwa systematisch einordnen zu können, um Hypothesen zu verfeinern oder auch fehlerhafte zu revidieren.[41]

Bei dem Projekt der Schulmedientauschbörse wurde die Fallstudie in zwei Bereichen verwendet. Zum einen sollte der Leitfrage nachgegangen werden, ob über die Motivation der Alltagsmedienkompetenz jedes Kind in der Klasse im Sinne der Medienkompetenzförderung aktiviert werden kann. Dabei wurden zwei Mädchen, die an dem Projekt in der Grundschule teilnahmen, als Fälle näher betrachtet. Im ersten Teil wurden die unterschiedlichen medialen Interessen, Vorkenntnisse und Erfahrungen der beiden Mädchen dargestellt. Im zweiten Teil wurde ein Vergleich anhand von verschiedenen Stationen des Projektes zum Computer-Lernen und Internet-Lernen bei beiden Mädchen vorgenommen, ob sie trotz ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen mit den gestellten Aufgaben zurechtgekommen sind oder aktiviert werden konnten, neue Kompetenzen zu erwerben. Hieraus lässt sich sicherlich keine Verallgemeinerung ableiten, es lassen sich aber erste Überlegungen formulieren, um dies einordnen zu können.
Im zweiten Bereich wurde überprüft, wie Kinder gefördert werden können, sich vor überfordernden Medienangeboten selbst zu schützen. Klappt es, bei der Internetnutzung auf Filter/Verbote zu verzichten und dafür den Selbstschutz des eigenen Bereiches in den Vordergrund zu stellen? Dabei wurde von einer Schlüsselszene ausgegangen, in der sich ein Junge der Klasse deutlich zum Thema Selbstschutz äußerte. Dieser Fall wurde dann

[38] Baacke bezieht sich bei dieser Definition auf Binneberger. Auch Heinzel, die sich dabei auf Geertz bezieht, schlägt diese Gliederung vor. Vgl. Baacke: Pädagogik (1995), S. 45; Heinzel: Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht (2003), S. 20.
[39] Vgl. Neuss: Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung (2005), S. 153.
[40] Ebd. S. 156.
[41] Vgl. Baacke: Pädagogik (1995), S. 45 f.

im Kontext der Unterrichtssituation betrachtet. Von da ausgehend wurden weitere Fälle beobachtet, die den Selbstschutz in den Vordergrund stellten.
Auch hier lässt sich keine Verallgemeinerung ableiten, aber eine erste Einordnung dieser Erscheinung lässt sich auch hier vornehmen.

Zur Datenerhebung wurden folgende Verfahren eingesetzt:

Teilnehmende Beobachtung
Hier erfolgt ein Perspektivenwechsel des Forschers, der sich mit in das Feld begibt. Beim Projekt der Schulmedientauschbörse war das Feld die Grundschulklasse. Der Forscher lässt sich auf die Bedingungen und Regeln dieser Klasse ein. Beim Beobachten und Teilnehmen im Feld sind alle Sinne beteiligt.
Durch die Anwesenheit des Forschers befindet sich dieser in einem Kommunikationsprozess mit den Erforschten. Über die Situation müssen sich die Forscher und Beforschten verständigen. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass der Forscher auch eine soziale Rolle einnimmt. Diese Festlegung der Rolle war gerade im Hinblick auf die Grundschulklasse von Bedeutung. Da das Projektteam den Unterricht in der Doppelstunde übernahm, wurde dem Team von den Kindern anfänglich die Rolle des Lehrers zugeteilt. Durch die neue offenere Unterrichtsform, bei der das Projektteam mehr als Berater zur Verfügung standen, und die Integration bisher schulferner Inhalte änderte sich diese anfängliche Einschätzung.
Problematisch ist damit das Verhältnis von Distanz und Nähe. Zum einen muss der Forscher mit den Gepflogenheiten der Kultur vertraut und dort integriert sein, trotzdem muss er eine objektive Distanz wahren.[42]

Folgende Problemfelder können entstehen:
Zugang zum Feld[43]: Es stellt sich die wichtige Frage, wie man sich und sein Vorhaben vorstellt. Wir wurden offiziell als „Projekt“ vorgestellt und da wir auch Unterricht übernahmen, wurden wir erst einmal als Lehrer verstanden. Die Ansprache der Kinder war „Frau Rasche“. Durch die offenen Unterrichtsformen und die Integration von außerschulischem Wissen änderte sich diese Einschätzung, was sich auch in der Haltung der Kinder zeigte, sodass sie dann auch über ihre bisher nicht thematisierten Lieblingsfernsehserien berichteten.
Beobachtungssituationen[44]: Beim Projekt der Schulmedientauschbörse entstanden unterschiedliche Unterrichtssituationen. So gab es häufig Gespräche im Sitzkreis, bei denen alle Kinder versammelt waren. Es gab aber auch Phasen mit offenen Lernformen, wo sich Möglichkeiten ergaben, direkten Kontakt zu Kindern aufzunehmen, sich mit ihnen zu unterhalten oder sie zu beobachten.
Feldnotizen[45]: Hier wurden Notizen in der Situation handschriftlich festgehalten. Darüber hinaus wurden Situationen mit der Videokamera aufgenommen. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, bestimmte Situationen noch einmal anzuschauen, beispielsweise, um den genauen Wortlaut oder die Antwort eines anderen Kindes anzuhören. Für die Fallstudien wichtige Passagen wurden auch transkribiert.

[42] Vgl. Beck, Scholz: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern (2000), S. 147 ff.
[43] Vgl. ebd. S. 162.
[44] Vgl. ebd. S. 163.
[45] Vgl. ebd. S. 163 f.

Es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, die Feldnotizen im Anschluss an die Beobachtung zu einem Protokoll auszuarbeiten.[46] Bei diesem Projekt flossen die Notizen, die in den jeweiligen Situationen verfasst wurden, zum einen in ein Tagebuch, aber auch in die Unterrichtsreflexionen des Projektteams mit ein.

Die einzelnen Forschungsmethoden:

- **Das Projekttagebuch**

Dies ermöglicht, persönliche Bemerkungen individuell zu notieren. So können das persönliche Empfinden, die individuelle Wahrnehmung einer Situation, aber auch Überlegungen, wie hätte es besser oder anders laufen können, Vermutungen und Befürchtungen notiert werden.[47]
Das Tagebuch wurde regelmäßig nach einer Unterrichtseinheit in der Schulklasse unstrukturiert verfasst. Da es im ersten Schritt eine rein private Funktion hatte, wird es nicht im Ganzen im Anhang veröffentlicht, sondern nur in Auszügen eingefügt.

- **Planungsdokumente: Unterrichtsplanung/Reflexion des Projektteams**

Dies ist ansatzweise mit dem Projektjournal zu vergleichen. Für jede Unterrichtseinheit wurde eine grobe gemeinsame Planung formuliert, die dann von einem Projektmitglied konkret ausformuliert wurde. Im Anschluss wurde von den Personen, die die Unterrichtseinheit organisiert hatten, eine Reflexion verfasst. Es fehlt hier die Möglichkeit für Anmerkungen und Kommentare seitens der übrigen Projektteilnehmer.[48]
Dieses Vorgehen diente der Planung und Reflexion der einzelnen Unterrichtseinheiten.

- **Videoaufzeichnung**

Während der gesamten Projektdurchführung wurden Videoaufzeichnungen gemacht. Somit wurden verschiedene Situationen festgehalten, beispielsweise Diskussionen im Sitzkreis mit allen Kindern, aber auch Beobachtungen von einzelnen Kindern.
Durch die Videoaufnahmen wird es möglich, ausgewählte Situationen im Nachhinein noch einmal zu betrachten. Man kann die Szene mit zeitlicher Distanz einmal oder mehrfach anschauen. Die Videoaufnahme ermöglicht gleichzeitig aber auch, an einer Situation teilzunehmen, die man während der Hospitation in der Klasse selbst nicht wahrgenommen hat. Wird die Aufzeichnung als Text betrachtet, so kann man diesen nutzen, um eine Analyse des Inhaltes vorzunehmen.[49]
Wichtige Passagen im Hinblick auf die Fälle wurden transkribiert.
Im Hinblick auf das Videografieren ist noch zu bedenken, dass dies ein subjektiver Vorgang ist. Der Kameramann entscheidet sich, den Startknopf zu betätigen und eine bestimmte Szene oder Situation durch den Sucher zu betrachten. Daher sollten die Aufnahmen möglichst vorher geplant werden.[50]

[46] Vgl. Beck, Scholz: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern (2000), S. 164.
[47] Vgl. Moser: Grundlagen der Praxisforschung (1995), S. 164 ff.
[48] Vgl. Moser: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher (1997), S. 23.
[49] Vgl. ebd. S. 23.
[50] Vgl. Huhn, u.a.: Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung (2000), S. 187 ff.

- **Produkte der Kinder (Bilder, Fotos, Texte etc.)**

Die Produkte der Kinder wurden eingescannt und archiviert. Bei interessanten Fällen werden sie ergänzend zu den Beobachtungen hinzugenommen. Es handelt sich teilweise um Hausaufgaben der Kinder und selbstverfasste Texte oder Bilder. Aber auch elektronische Materialien, beispielsweise Einträge auf einer Website, wurden als Screenshot festgehalten.
Dieses Material wurde ergänzend und unterstützend bei der Auswertung herangezogen.
Da die Bilder hauptsächlich im Rahmen von Hausaufgaben gemalt wurden, geht es nicht um die Analyse von Kinderzeichnungen. Offensichtliche Themen der Kinder, die in den Bildern deutlich werden, werden jedoch herausgestellt.

Inwieweit sind diese Methoden von Nutzen?
Durch diese unterschiedlichen Methoden werden unterschiedliche Perspektiven auf die Unterrichtssituationen möglich. Die Videoaufzeichnung gestattet, die Situation später noch einmal anzuschauen, das Tagebuch beschreibt eventuell die situativen Emotionen, die die Kamera nicht festhalten kann. Betrachtet man dazu die Produkte der Kinder, eröffnet sich vielleicht noch eine weitere Perspektive. So stellt ein Mädchen beispielsweise ihren selbstverfassten Text im Sitzkreis vor. Möglicherweise wird diese Situation im Tagebuch festgehalten, weil dem Beobachter etwas Besonderes auffällt, das Dokument zeigt noch einmal den tatsächlichen Text, den das Kind verfasst hat, vielleicht zeigt es auch zusätzlich noch ein Bild, welches beim Vortrag nicht erwähnt wurde. Der Kameramann hat vielleicht gar nicht das Kind gefilmt, sondern den Nachbarn, wie dieser sich ergänzend dazu äußert.
Damit wird die Mehr-Perspektivität deutlich. Ein erster Schritt, um die damit verbundene Fülle an Materialien zu bewältigen, war die gemeinsame Entwicklung von didaktischen Einheiten und deren Informationsbereichen. Daraus haben sich dann für die Verfasserin drei Leitfragen entwickelt, die den Rahmen für die Auswertung bilden.

4.3 Projektauswertung und Dokumentation auf der Website – eine Website als non-linearer Ergebnisbericht

Im folgenden Kapitel soll die Idee der Dokumentation als nicht linearer Bericht vorgestellt werden. Die Website ist als Informationsseite für Lehrer und Eltern gedacht. Dazu sollen wesentliche Teile des Projektes so aufbereitet werden, dass sie als Ideen für neue Projekte mit dem Fokus einer alltagsoffenen Medienpädagogik genutzt werden können. Die Website ist für Lehrer angelegt, die sich Anregungen für den eigenen Unterricht einholen wollen, kann aber auch als Pool für weiterführende Informationen gesehen werden. Möglich wäre hier ein Kommunikationsraum, um diesbezüglich Erfahrungen und Ideen auszutauschen. Da der Betreuungsaufwand allerdings sehr hoch ist, wurde diese Idee zunächst zurückgestellt.
Die Website ist so konzipiert, dass der Nutzer zwischen verschiedenen Informationen wählen kann. Sie ist in unterschiedliche Bereiche aufgeteilt:

- Das *Auswahlraster* bildet den Hauptteil. Die zu nutzenden Ergebnisberichte werden in die Dimensionen *Didaktische Einheiten* und *Informationsbereiche* unterteilt und bieten eine Fülle an Informationen zu dem Projekt, welche selektiv ausgewählt werden können.

- Über den Button *Fließtexte* werden längere zusammenhängende Ergebnisberichte zu dem Projekt angeboten.
- Der Bereich *Links und Literatur* dient als zusätzlicher Informationspool und gibt Hinweise auf weiterführende Literatur oder interessante Links.

Ein Raster als non-linearer Ergebnisbericht
Da das Auswahlraster den Hauptteil des non-linearen Projektberichtes darstellt, soll die Idee und die technische Umsetzung noch weiter ausgeführt werden.

Quelle: Screenshot der Website http://medientauschboerse.de/index.php?page=raster Zugriff 29.12.2006

Wie im Screenshot zu sehen ist, werden im Raster über eine vertikale Leiste die neun didaktischen Einheiten angeboten. Die Idee der didaktischen Einheiten wurde bei der Strukturierung des Projektes entwickelt. Die didaktischen Einheiten lassen sich auch im Ablauf des Projektes wiederfinden, es handelt sich dabei um essentielle Projektphasen.

„1. Dimension: Didaktische Einheiten

- *Ich bin Fan von ..."*
- *Offline Tauschen*
- *Diddl®-Konsumdruck*
- *Mit Vergnügen laut, kreativ und erfolgreich in der 6. Stunde MS-Word lernen: Namensschilder und Benutzerausweise*
- *Lieblingshausaufgabe*
- *Fernsehquizshow*
- *Zu alt für die Maus*
- *Freundebuch*
- *Foto-Kaufladen*"[51]

[51] Bachmair, Rasche, Rummler: Endbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt" (2005).

Auf der Website sollten die didaktischen Einheiten nicht als abgeschlossene Elemente verstanden werden. Vielmehr sollte eine Möglichkeit zur Strukturierung angeboten werden, die sich auf weitere Projekte oder Unterrichtssequenzen anwenden lässt. Damit stellt sie ein erweiterbares Raster dar.
Die einzelnen Aspekte der Informationsbereiche strukturieren die Phasen. So können einzelne Aspekte abgerufen werden, gleichzeitig entsteht ein Pool an Informationen zu einer Unterrichtsphase mit vielen direkten Informationen. In diesem Pool befinden sich auch weiterführenden Hinweisen und Überlegungen. So zeigt der Bereich *Software oder Hardware, Website, Internet, Computer* ganz praxisnah auf, welche Materialien für die Durchführung vorhanden sein müssen. Die Punkte *Medienkompetenz/Genrekompetenz* und *Lehrplan/Bezug zu einem Fach* machen deutlich, welche Kompetenzen erworben werden können bzw. welche Bereiche des Rahmenlehrplans mit dieser Unterrichtseinheit abgedeckt werden können. Weiterführende Informationen sind unter dem Stichwort *Auszug aus Büchern, Theorie, Links, Mediennutzungsdaten* zu finden.

Insgesamt wurden dabei folgende Informationsbereiche unterschieden:

„2. Dimension: Informationsbereiche

- *zu jeder didaktischen Einheit gibt es eine kurze Beschreibung*
- *einem Kind/einer Kindergruppe gelingt etwas im Sinne des Lernziels (medienpädagogisch kultivieren)*
- *einem Kind/einem Lehrer/einer Lehrerin/dem Lehrerteam misslingt etwas/es wurden nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft (medienpädagogisch fördern)*
- *Software oder Hardware, Website, Internet, Computer*
- *Medienkompetenz/Genrekompetenz*
- *Verbalisieren*
- *Lehrplan/Bezug zu einem Fach*
- *Lehrer-/Elternperspektive*
- *Meinung der Kids*
- *Auszug aus Büchern, Theorie, Links, Mediennutzungsdaten* […]“[52]

Die in der Projektskizze dargestellten Schulschwerpunkte

- *„Computer-Lernen und Internet-Lernen*
- *Schulübungsraum: Informationsgesellschaft*
- *Medienerziehung – Verarbeitung von Fernsehen, Genrekompetenz*
- *Deutschunterricht – Versprachlichung (schreiben, reden)*

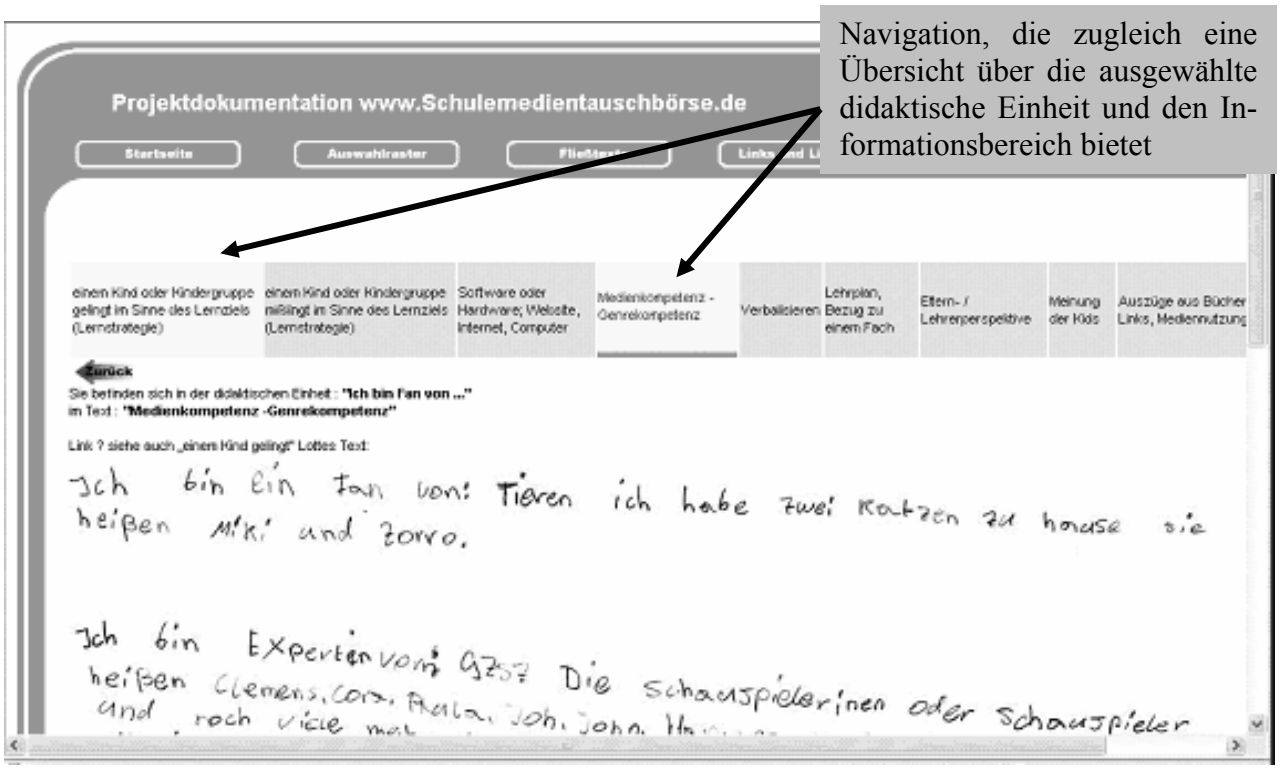
wurden in der Auswahl und Bearbeitung der didaktischen Einheiten mitberücksichtigt und somit nicht gesondert auf der Website aufgeführt.“[53]

Wie lassen sich die Informationen in dem Raster nutzen?

„Die Website bietet grundsätzlich drei unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten bzw. stellt die Texte zur Projektdokumentation auf drei unterschiedliche Weisen dar.

[52] Bachmair, Rasche, Rummler: Endbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“ (2005).
[53] Ebd.

Einmal kann der Besucher innerhalb der aufeinander bezogenen Dimensionen „didaktische Einheiten“ und „Informationsbereiche“ gezielt einzelne Abschnitte aufrufen.“[54] Dieses bietet den Vorzug, einzelne Informationen konkret auswählen und einsehen zu können.



Quelle: Screenshot der Website http://medientauschboerse.de/index.php?page=raster&id_medien=1 Zugriff 29.12.2006

Zum Zweiten können Abschnitte zu den didaktischen Einheiten wieder als ein Fließtext zusammengefügt werden. Damit werden alle Texte zu einer Phase des Unterrichts zusammengestellt und bieten somit einen umfassenden Einblick.
Die dritte Möglichkeit sieht vor, dass anhand bestimmter Stichworte aus allen Dokumenten neue Fließtexte generiert werden können. *„Dies geschieht durch redaktionelle Kombination von Abschnitten, die sich um ein bestimmtes Kind bzw. ein bestimmtes Thema drehen, die aber weder in den didaktischen Einheiten, noch in den Informationsbereichen festgehalten sind.*“[55]
Zusätzlich zu den Textelementen soll die Website verschiedene audio-visuelle Dokumente anbieten, welche als Ergänzung zu den Texten gedacht sind.

Organisation der Website als geschlossene Benutzergruppe
Durch die Integration von Foto- und Videodokumenten, auf denen die Kinder zu sehen sind, musste die Website zunächst als geschlossene Benutzergruppe organisiert werden.
Zwei ungleiche Zugangsmöglichkeiten zur Website wären ideal gewesen. „*Ein öffentlicher Zugang, bei dem nur Textmaterial zugänglich ist. Zudem ein mit Kennwort geschützter Zugang, bei dem auch die Nutzung von Foto- und Videomaterial möglich ist.*“[56]

[54] Bachmair, Rasche, Rummler: Endbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“ (2005).
[55] Ebd.
[56] Ebd.

Da allerdings sehr viel anschauliches Material auf der Website abgelegt ist, entschloss sich das Projektteam, das Material zunächst nur einer festgelegten Benutzergruppe zur Verfügung zu stellen.
Leider erwies sich die technische Umsetzung der Website als umfangreicher, als zunächst vermutet. Im Vorfeld wurde bei der Erstellung der Film- und Fotodokumente nicht berücksichtigt, dass Kinder dort nicht kenntlich sein dürfen. Die Überarbeitung aller Materialien konnte nicht umgesetzt werden. Damit stehen die Projektdokumente in dieser Form leider nicht der Öffentlichkeit zur Verfügung. Dabei könnte diese Form der Ergebnispräsentation nicht nur gut als Anregung für eigene Schulprojekte, sondern auch zum Austausch über eigene Projekte dienen.
Zudem würde sich die Website gut für Fortbildungen nutzen lassen, da einerseits besonders einfach einzelne Aspekte herausgegriffen werden können und andererseits gleichzeitig ganze Unterrichtsphasen zu finden sind. Zudem sind dort auch direkt weiterführende Verweise zu finden. Interessant wäre es sicherlich, gemeinsam mit den Schülern eine solche Website zu entwickeln und aufzubauen.

4.4 Einordnung dieser Arbeit in den Projektzusammenhang

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Grundschulprojekt. Für die Projektdurchführung an den Berufsbildenden Schulen gibt es momentan noch kein systematisch ausgewertetes Material. Für die Grundschule gibt es eine geschlossene Website[57], sowie zwei Wissenschaftliche Hausarbeiten zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und zwei Magisterarbeiten. Alle Arbeiten beziehen sich ausschließlich auf das Projekt an der Grundschule.

Für die Verfasserin haben sich aus dem Projekt drei Leitfragen entwickelt, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden:

1. **Leifrage**: Wie gehen die Medienerfahrungen/Medienkompetenz aus dem Alltag in die Medienkompetenzförderung der Grundschule ein?
2. **Leitfrage**: Ist alltagsoffener Unterricht in der Grundschule hilfreich für Medienkompetenzförderung?
3. **Leitfrage**: Gelingt es, bei der Internetnutzung auf Filter und Verbote zu verzichten, dafür den Selbstschutz des eigenen „Bereiches“ in den Vordergrund zu stellen und damit eine Bewahrpädagogik zu vermeiden?

Diese Schwerpunkte fließen in die Auswertung ein. Sie werden in den Kapiteln fünf, sechs und sieben berücksichtigt, die sich mit dem veränderten Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz, der Frage, ob alltagsoffener Unterricht hilfreich zur Verminderung einer digitalen Ungleichheit ist sowie dem Selbstschutz als Thema der Kinder beschäftigen.

[57] Siehe dazu auch die ausführliche Beschreibung in Kapitel 4.3 Projektauswertung und Dokumentation auf der Website – eine Website als non-linearer Ergebnisbericht.

5 Veränderter Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz

Für das Projekt entwickelten sich folgende Schwerpunkte:

- Computer-Lernen und Internet-Lernen
- Schulübungsraum: Informationsgesellschaft
- Medienerziehung
- Deutschunterricht

Diese Schwerpunkte fließen jetzt in die Auswertung ein. Aus **schulischer Perspektive** steht zunächst jedoch die Frage im Mittelpunkt, wie sich der Unterricht während des Projektes verändert hat. Im ersten Teil der Auswertung wird unter Berücksichtigung der Theorie[1] dargestellt, welche Veränderungen des Unterrichts innerhalb des Projektes sinnvoll und wichtig waren. Dazu gehören neben der Öffnung für die Lebenswelt der Kinder auch methodische Änderungen, eine veränderte Unterrichtsplanung und ein neues Rollenverständnis von Schülern und Lehrern. Dabei waren die Kinder motiviert und ihnen gelangen beachtliche Ergebnisse, wobei ihnen das Projekt häufig nicht wie richtiger Unterricht vorkam. Dass es sich um Anforderungen aus dem regulären Unterricht handelt und wie es gelingt, die Medienerfahrungen aus dem Alltag der Kinder in einen neuen Bildungszusammenhang zu bringen, zeigen einige konkrete Beispiele aus dem Projekt. Die Systematisierung erfolgt über die Einordnung in den Rahmenplan der Grundschule[2] und durch das Bielefelder Medienkompetenzmodell[3]. Die ausgewählten Beispiele sollen zum einen Anregungen für den Unterricht bieten, zum anderen werden so auch die vielfältigen Verknüpfungen mit dem Rahmenplan deutlich.

Auf der Grundlage dieses veränderten Unterrichts ergeben sich mit den Schulschwerpunkten noch zwei weitere Bereiche, die aus **medienpädagogischer Perspektive** wichtige Aspekte beinhalten. Zunächst sich die Frage, ob diese alltagsoffene Unterrichtsform hilfreich für Medienkompetenzförderung ist. Dabei soll herausgestellt werden, ob gerade durch diese Unterrichtsform unterschiedliche Kinder in der Klasse hinsichtlich ihrer Medienkompetenz gefördert werden können. Durch die gebildeten Schulschwerpunkte liegt der Fokus dabei auf dem Computer- und Internet-Lernen. Die Systematisierung erfolgt über die Freizeittypologie der Kinderwelten-Studie[4] und das Bielefelder Medienkompetenzmodell mit der Binnenstruktur nach Treumann[5]. Durch die Fallstudien werden die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Nutzungsmuster deutlich. Dies ist Inhalt von Kapitel sechs.

Der zweite Aspekt, der sich auch aus den Schulschwerpunkten ergibt, ist der Jugendmedienschutz. Dabei stellt sich die Frage, ob es durch den alltagsoffenen Unterricht möglich wird, bei der Internetnutzung auf Filter und Verbote zu verzichten und dafür den Selbstschutz des eigenen Bereiches in den Vordergrund zu stellen. Systematisch wird dazu die im ersten Kapitel erfolgte Darstellung von technischen Schutzmöglichkeiten und die Idee eines bildungskulturellen Weges[6] sowie die Empfehlungen des Landes Hessen[7] aus Kapitel drei herangezogen. Auf diesen Schwerpunkt wird im siebten Kapitel näher eingegangen.

---

[1] Vgl. Kapitel 2 Einbindung von Alltagsmedienkompetenz als Chance für Schule und Unterricht.
[2] Vgl. Kapitel 3.2 Feststellung der Rahmenbedingungen für die Durchführung des Projektes in Hessen.
[3] Vgl. Kapitel 1.2.1 Medienkompetenz.
[4] Vgl. Kapitel 1.1.1 Medienausstattung und Nutzungsverhalten von Kindern im Grundschulalter.
[5] Vgl. Kapitel 1.2.1 Medienkompetenz.
[6] Vgl. Kapitel 1.2.2 Schutz von Kindern im Internet.
[7] Vgl. Kapitel 3.2 Feststellung der Rahmenbedingungen für die Durchführung des Projektes in Hessen.

5.1 Die Veränderung des Unterrichts

Im Mittelpunkt des Projektes der Schulmedientauschbörse stand zunächst nicht der Gedanke, den Unterricht zu verändern. Der Ausgangspunkt war die inhaltliche Öffnung für die Lebenswelt der Kinder. Aber mit der Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz wurden diese Änderungen sinnvoll und notwendig. Zur Umsetzung dieser Idee musste sich auch der Unterricht methodisch und organisatorisch verändern. Diese Veränderungen sollen im Folgenden näher betrachtet werden.
In einem ersten Schritt wird dargestellt, wie sich der Unterricht geändert hat. Es erfolgt eine Betrachtung der Veränderungen auf drei Ebenen. Dann wird der Unterricht mit der aktuellen Diskussion zur Unterrichtsgestaltung in Verbindung gebracht, wobei weiterhin auf die Idee von gutem Unterricht eingegangen wird. Abschließend wird gezeigt, dass innerhalb des Projektes auch Anforderungen des Rahmenplanes erfüllt wurden, wozu ein Unterrichtsbeispiel dient.

Bei den Veränderungen im Unterricht werden drei Ebenen dargestellt, wobei auf die Unterteilung von Wallrabenstein zurückgegriffen wird, da sich dadurch die Breite an Umgestaltungen gut verdeutlichen lässt.

- Inhaltliche Ebene – Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz der Schüler
- Methodische Ebene – Schüler als Experten im Unterricht
- Organisatorische Ebene – Neue Form der Unterrichtsplanung

Die drei Ebenen sind dabei der erste Schritt, um aufzuzeigen, dass sich die Veränderungen im Unterricht nicht nur auf einen Bereich bezogen haben, sondern viel differenzierter verlaufen sind. In einem zweiten Schritt wird dann dargestellt, welche Aspekte dieser Unterrichtsgestaltung mit aktuellen Forderungen zum Lernen übereinstimmen. Abschließend wird im folgenden Kapitel herausgearbeitet, ob mit dieser Form der Unterrichtsplanung auch guter Unterricht gemacht wurde.

Inhaltliche Ebene – Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz der Schüler
Unterricht soll für Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder geöffnet werden.[8] Gerade auch das situierte Lernen verweist auf die Bedeutsamkeit der Lern- und Lebenssituation als Ausgangspunkt für Lernprozesse.[9] Im Hinblick auf das Projekt wurde der Unterricht besonders für die Medienerfahrungen der Kinder aus dem Alltag geöffnet. Diese Kompetenzen waren für die Schüler bisher außerschulisches Wissen. Die Öffnung des Unterrichts für die Interessen und Kenntnisse der Schüler bildete die Grundlage zur Umsetzung des Leitzieles: Die Alltagsmedienkompetenz als Lern- und Kommunikationsmöglichkeit im Unterricht nutzen.

Kommunikationsanlass: Medien-Fans
In der Grundschule wurde der Einstieg über die Medien-Fans genutzt, um den Unterricht für Alltagsmedienerfahrungen zu öffnen. Dazu gab es zunächst einen Sitzkreis, in dem die Kinder berichten konnten, von was sie Fan oder Experte waren. Dann wurden Vereinbarungen getroffen, sodass die Kinder ihre Objekte zum Tauschen auch mit in die

[8] Vgl. Wallrabenstein: Offene Schule – Offener Unterricht (1991), S. 35.
[9] Vgl. Kapitel 2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz.

Schule bringen durften. Da dies bisher verboten war, musste dafür ein fester Rahmen gefunden werden.
Das Sammeln und Tauschen als Handlungsmuster des Alltags entwickelte sich zu einem wesentlichen Teil des Projektes. Durch das Tauschen in der Schule wurde deutlich die Öffnung für die Lebenswelt der Kinder signalisiert. Mit den Tauschgegenständen trugen die Kinder ein Stück aus ihrem Alltagsleben mit in die Schule, wodurch sie ihre Interessen zum Ausdruck bringen konnten. Über die Sammelobjekte entstanden Expertengruppen, die sich in Fachgesprächen austauschten, z.B. „Hast du auch Duftblätter?“ Das Sammeln ist auch immer an ein soziales Netzwerk geknüpft.[10] Innerhalb dieser Gruppen wurden die Sammel- und Tauschobjekte dann bewertet und eingeordnet. Bei einem Tausch wird abgewogen und dann eine Entscheidung getroffen, wobei es sich um einfache Reflexionsformen handelt. Wichtig ist dabei das Agieren in der Gruppe und die Anerkennung, die einem dort zuteil wird. Die größte Expertengruppe entwickelte sich um die Diddl®-Artikel[11]. Hier wurden unterschiedlichen Blätter, aber auch Postkarten, Tüten und kleine Figuren vorgestellt.

Der Stolz der Sammler auf ihre verschiedenen oder besonderen Objekte
Quelle: DVD 1- 3.4 Hospitation am 16. März 2004- 2. Vorstellung der Tauschsachen

Quelle: DVD 3 – 1. Hospitation am 30.03.2004 – 2. Tauschphase

Über das Sammeln und Tauschen als Handlungsmuster des Alltags gelang es, den Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz zu öffnen. Wichtig war in diesem Zusammenhang, dass die Kinder als Experten wahrgenommen wurden und als solche auftreten konnten.
Das Sammeln und Tauschen war in dieser Klasse eine sehr sinnliche Angelegenheit. So saßen die Kinder in Gruppen auf der Erde und breiteten dort ihre Sammlungen aus, um auch tauschen zu können. Dabei wurden die Objekte angefasst, angeschaut und verglichen.

[10] Vgl. Kapitel 3.1 Die Idee der Schulmedientauschbörse.
[11] Diddl® ist eine geschützte Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

Sammeln und Tauschen als sinnliche Angelegenheit

Quelle: DVD 3 – 1. Hospitation am 30.03.2004 – 2. Tauschphase

Einige Mädchen hatten für ihre Diddl®-Artikel auch extra Diddl®-Ordner, in denen sie die unterschiedlichen Gegenstände nach verschiedenen Kriterien sortierten.

Durch die Sammlungen entstanden neue Ordnungsformen und Arrangements.[12] Neben den unterschiedlichen Sammelmappen zeigte dies Diana besonders eindrucksvoll. Sie präsentiert auf einem Foto stolz ihre Diddl®-Sammlung. Dabei wurden die einzelnen Teile zu einem neuen Bild komponiert, wodurch insgesamt wieder eine neue Einheit entstand.

Quelle: Private Fotos

In diesem Zusammenhang sollten die Merchandising-Artikel nicht zu kritisch betrachtet werden, sie zeigen nur einen Ausschnitt aus der Sammelleidenschaft der Kinder. Wie die eigenen Fotos der Kinder belegen, interessieren sie sich noch für viele andere Dinge.
Der Einstieg über die Medien-Fans ermöglichte sehr gut, den Unterricht für die Alltagsmedien der Kinder zu öffnen. In Verbindung mit dem Sammeln und Tauschen forderte dies neben sozialen auch fachliche Kompetenzen von den Kindern. Zudem gestattete dieser Zugang den Lehrern einen guten Überblick über die aktuellen Themen und Interessen der Kinder. So war nach der ersten Tauschphase offensichtlich, dass Diddl®-Artikel zu dieser Zeit bei den Kindern auf große Sympathie stießen.[13]

[12] Vgl. Duncker: Mythos, Struktur und Gedächtnis (1993), S. 113.
[13] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

Die Öffnung für die Lebenswelt der Kinder zeigte sich auch in anderen Bereichen des Projektes, beispielsweise bei der Fernsehquizshow oder den Lieblingsfernsehsendungen. Es handelte es sich um verschiedene Unterrichtssequenzen in der Anfangsphase des Projektes, in der das Projektteam möglichst viel über die Medienvorlieben und -interessen der Kinder in Erfahrung bringen wollte. Damit bestand für die Kinder die Möglichkeit, genau dieses bisher schulferne Wissen, aktiv in den Unterricht einzubringen, was nach einigen Startschwierigkeiten gut gelang.
Bei der ersten Sequenz zu dem Thema „Ich bin Fan/Experte von" stellte sich heraus, dass die Kinder nicht über ihre medialen Vorlieben berichteten, da dies für sie bisher nicht Gegen-stand des Unterrichts war. So erzählten sie in erster Linie von ihren Hobbys. Erst über das Projekt einer eigenen Fernsehquizshow wurde dieser Bereich noch erweitert. Von da ab waren die medialen Kenntnisse ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, was zu einem hohen Motivationspotenzial führte. So arbeiteten die Kinder sehr aktiv und engagiert mit und es entstanden zu diesen Themen umfassende und komplexe Hausaufgaben.[14]
Auch hinsichtlich der Computer- und Internetnutzung gelang es immer wieder, die Kinder zur aktiven Integration ihres bisher außerschulischen Wissens anzuregen. Ein Schwerpunkt war dabei, dass die Kinder in beliebigen Arbeitsgruppen offene Aufgaben gemeinsam lösen mussten. Die Schüler konnten ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse einbringen und innerhalb der Gruppe weitergeben.

Methodische Ebene – Schüler als Experten im Unterricht

Unterricht soll für neue Lernformen und für die Mitgestaltung durch die Kinder geöffnet werden.[15] Im Mittelpunkt steht hier der Umgang miteinander, dies beinhaltet auch, die individuelle oder die gemeinsame Arbeit zu organisieren.

Schüler als Experten

Ein wesentlicher Aspekt, der bereits bei der inhaltlichen Öffnung deutlich wurde, war die Akzeptanz und Integration von Kindern als Experten.
Jedes Kind hat in einem Bereich Expertenwissen. Gerade bei offenen Unterrichtsformen zeigt sich eine Vielfalt an unterschiedlichem Expertenwissen der Kinder, welches sich gewinnbringend in die Lernprozesse integrieren lässt. Zudem wirkt sich die Anerkennung, die die Kinder aufgrund ihres Expertentums erfahren, positiv auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins aus.[16]
Das Expertenwissen der Kinder fand einerseits in Gesprächskreisen Zugang zum Unterricht. So verbalisierten einige Kinder gekonnt, wie sie zu Hause ins Internet gehen. Das Expertenwissen zeigte sich aber auch in selbstverfassten Texten, in denen es den Schülern gelang, über spezifische Aspekte ihrer Lieblinssendung zu berichten. Dies wird in den konkreten Beispielen aus dem Unterricht unter „Lieblingssendung" noch besonders herausgestellt. Ein dritter Bereich, in dem das Expertenwissen zum Tragen kam, waren die offenen Arbeitsgruppen. Hier wurden vom Lehrerteam bewusst offene Aufgaben formuliert, die die Schüler in beliebigen Arbeitsformen bewältigen konnten. Innerhalb dieser Gruppen konnten die Schüler dann ihre unterschiedlichen Kenntnisse einbringen.

[14] Der Text von Lotte befindet sich im Anhang.
[15] Vgl. Wallrabenstein: Offene Schule – Offener Unterricht (1991), S. 35.
[16] Vgl. Scholz: Kinder lernen von Kindern (1996), S. 111 ff.

Dies zeigte sich beispielsweise bei der Unterrichtseinheit „Namensschilder“. Hier kannten nur wenige Kinder die Funktion von „Word-Art“. Da sich aber über dieses Zusatzprogramm schöne Schriftzüge entwerfen ließen, verbreitete sich die Information und das entsprechende Wissen schnell in der Klasse. Auch Fragen, beispielsweise zum Hochfahren der Rechner oder zum Speichern von Daten auf eine Diskette, wurden immer wieder durch andere Schüler unterstützt und gelöst.
Gerade bei diesen ersten Versuchen zeigte sich, dass ein Einführungskurs überflüssig gewesen wäre. Auch Kinder, die bisher wenige Berührungspunkte mit einem Computer hatten, erlernten durch ihre Mitschüler die wesentlichen Funktionen sehr schnell, sodass nach kurzer Zeit eine selbstverständliche Nutzung möglich war.

Quelle: Private Fotos

Die Schüler halfen sich gegenseitig mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen. Die Gemeinsamkeit stärkte dabei auch unsichere Schüler.

Quelle: Private Fotos

Schüler gaben ihr Expertenwissen an andere weiter.

Damit änderte sich die Unterrichtsplanung und das Verhältnis von den Schülern zum Lehrer wandelte sich. Da die Kinder in diesem Projekt bewusst als Experten eingebunden wurden, kam dem Lehrerteam eine veränderte Rolle zu. Im Team wurden die Inputs überlegt, die die Kinder aktivieren könnten, ihr Wissen einzubringen. Dazu kamen die Phasen, in denen das Wissen der Kinder gemeinsam reflektiert wurde.

In diesem Fall war günstig, dass das Projekt als solches vorgestellt und von einem Team durchgeführt wurde. So konnte das neue Lehrer-Schüler-Verhältnis von Anfang an wachsen.
Den Unterricht selbst konnten die Schüler nur begrenzt mitgestalten. Dies lag daran, dass die Kinder mit offenen Unterrichtsformen bisher wenig vertraut waren, und das Projekt durch eine Doppelstunde auch zeitlich sehr begrenzt war.

Organisatorische Ebene – eine veränderte Form der Unterrichtsplanung
Die Überlegungen zu einer inhaltlichen und methodischen Öffnung führten zu einer neuen Form der Unterrichtsplanung. Die didaktische Schlüsselidee *Über die Alltagsmedienkompetenz die Motivation vom Alltag in die Schule zu leiten* sollte sich durch das gesamte Projekt ziehen.
An dem Beispiel der Fernsehquizshow lässt sich kurz skizzieren, wie die Unterrichtsplanung gelang: Der Einstieg erfolgte über ein gemeinsames Gespräch im Sitzkreis, in dem die Kinder als Experten über ihre Lieblingssendungen berichten konnten. Die Kinder waren dabei sehr motiviert, am liebsten hätten alle gleichzeitig von ihren Sendungen berichtet. Danach entwickelten sie eigenständig in Gruppen, als Experten der jeweiligen Genres, eine gemeinsame Fernsehquizshow, die dann auch durchgeführt wurde. Im Anschluss an die Fernsehquizshow verfassten die Kinder freie Texte zu ihren Lieblingssendungen, die den meisten in besonderer Weise gelangen.
Bei dieser Unterrichtsplanung ging es um eine Idee, die sich über das gesamte Projekt erstreckt. Um hier die Motivation von der Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht zu leiten, wurden die Kinder durch Anregungen aktiviert, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen. Diese Motivation sollte für weitere unterrichtliche Prozesse genutzt werden. So wurden dann Verbindungen mit Aufgabenformaten eingegangen, die dem regulären Unterricht entsprachen, wie z.B. Texte zu bestimmten Themen verfassen. Die Beispiele zeigen, dass dabei den Kindern besondere Texte gelangen.[17] Die Motivation konnte also für unterrichtliche Prozesse genutzt werden. Gleichzeitig wurden die Kenntnisse der Kinder über ihre Lieblingssendungen in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht.
Die Schüler erwarben viele Kompetenzen, die sich im Rahmenplan der Grundschule aufzeigen lassen. Dabei empfanden die Kinder es nicht als anstrengend, für sie war es gar kein richtiger Unterricht, wie sie ihn bisher kannten. Dadurch wird deutlich, dass es gelungen ist, die didaktische Idee umzusetzen, nämlich über die Alltagsmedienkompetenz die Motivation mit in den Unterricht tragen zu lassen. Wie dies differenziert aussieht und welche Bezugsmöglichkeiten es zum Rahmenplan gibt, zeigen die konkreten Beispiele aus dem Unterricht im folgenden Kapitel.

[17] Der Text von Dorian befindet sich mit Beschreibung im Anhang.

5.1.1 Welche lerntheoretischen Überlegungen wurden berücksichtigt?

Im Vordergrund stand ein Prozess, der möglichst von innen nach außen verlaufen sollte. Die Schüler sollten im Unterricht die Gelegenheit und den nötigen Raum erhalten, um ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Ideen oder auch Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Damit standen die Schüler mit ihren Interessen im Vordergrund.
Umgesetzt wurde dies im Projekt der Schulmedientauschbörse, in dem das Lernen in komplexen Situationen stattfand. Es fand in der Regel eine Initiierung der Lernprozesse durch das Lehrerteam statt. Dabei wurden vielfältige Anlässe genutzt, nicht nur Probleme, sondern auch Anregungen, Vorschläge, Diskussionsrunden etc. Wichtig war, dass es sich um interessante Ausgangspunkte für die Schüler handelte, von denen aus sollten sich möglichst anwendungsorientierte und selbstgesteuerte Lernprozesse entwickeln. Damit stand der aktive Lernprozess der Schüler im Mittelpunkt.

Dies ging einher mit einer Veränderung der Lehrerrolle. Der Lehrer wurde eher zum Begleiter der Prozesse. Auch die Schülerrolle änderte sich. Die Schüler übernahmen viel mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess.

Wichtig war hierbei der sinnhafte Bezug zum Alltag. Ausgehend von der Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz stellte sich für die Schüler ein Realitätsbezug ein. Themen und Probleme aus der Alltagswelt konnten in den Unterricht getragen werden. Im Unterricht erhielten die Schüler dann die Möglichkeit, diese weiterzuverarbeiten. Dazu wurde ein Orientierungswissen in Form von unterschiedlichen Materialien, Modellen etc. zur Verfügung gestellt.

Ein bedeutsamer Aspekt ist die soziale Interaktion. Schüler als Experten einzubinden hat nicht nur den positiven Effekt der Steigerung des Selbstbewusstseins, sondern ermöglicht auch eine flexible Anwendung von Wissen. Die Experten müssen ihr Wissen möglicherweise neu strukturieren, um es den anderen erläutern zu können. Dabei müssen sie auch auf Fragen oder Verständnisschwierigkeiten kompetent eingehen.

Dieses Unterrichtsprinzip wurde in dieser Form nicht komplett durchgehalten, vielmehr wurde der Grad der Öffnung des Unterrichts von der Situation abhängig gemacht. So gab es auch Phasen, wo im Plenum Modelle oder Wissen vermittelt wurden, z.B. wurde das Freundebuch von dem Lehrerteam vorgestellt. Dennoch wurde immer wieder versucht, diesen Ansatz umzusetzen, und Lernformen angestrebt, bei denen die Schüler selbst aktiv sein konnten. So ergab sich ein Wechsel der Lernphasen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte herausstellen, welche bei der Unterrichtsplanung und -durchführung Berücksichtigung fanden.

Es handelt sich dabei um Aspekte, die im zweiten Kapitel im Rahmen der Diskussion um eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik dargestellt wurden[18]:

[18] Vgl. Kapitel 2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz.

- Ein wesentlicher Baustein war die ***Anknüpfung an der Lebenswelt der Schüler***. Wichtig war für den Unterricht, dass es sich um interessante Ausgangspunkte für die Schüler handelte. So knüpften die Lieblingssendung und die Fernsehquizshow direkt an den favorisierten Fernsehsendungen der Kinder an. Auch die ersten Erkundungen im Internet wurden mit einer Website verbunden, die unterschiedliche Handlungsmuster aus dem Alltag, z.B. das Spielen, zuließ.

- ***Initiierung von anwendungsorientierten und selbstgesteuerten Lernprozessen***
  Von diesem Ausgangspunkt aus sollten sich möglichst anwendungsorientierte und selbstgesteuerte Lernprozesse der Schüler entwickeln. Damit stand der aktive Lernprozess der Schüler im Mittelpunkt. Dieser eigenständige Lernprozess lässt sich beispielsweise bei der didaktischen Einheit „Namensschilder“ gut erkennen. Zwar war der Weg zur Erstellung der Namensschilder durch die Beschränkung auf den Computer stark vorgegeben, dennoch konnten die Schüler im Rahmen ihrer Kenntnisse anwendungsorientiert arbeiten. Das Ziel sollte sein, dass jedes Kind am Ende der Unterrichtseinheit ein eigenes Namensschild hergestellt hat.

- ***Einbettung in Erfahrungs- und Problemsituationen***
  Ausgehend von der Öffnung für die Medienerfahrungen aus dem Alltag stellt sich für die Schüler ein Realitätsbezug ein. Dieser wird bei der Erkundung des Internets in der Schule, z.B. beim Eingeben einer Internetadresse oder auch bei der Nutzung der schuleigenen Rechner, deutlich. Für die Schüler besteht hier die Chance, Kompetenzen zu erwerben, die sie direkt auf ihren Alltag beziehen können.

- ***Neues Rollenverständnis für Lehrer und Lernende***
  Die Lernenden übernahmen im gesamten Projekt deutlich mehr Eigenverantwortung für ihre eigenen Lernprozess. Dies ging einher mit einer Veränderung der Lehrerrolle. Das Lehrerteam wurde zum Begleiter und Initiator der Prozesse.

- ***Soziale Gemeinschaft***
  Gerade bei der Unterrichtseinheit der Namensschilder spielte das Expertenwissen eine wichtige Rolle. Die Schüler waren zugleich gefordert, ihr unterschiedliches Wissen konstruktiv in ihre Partner- oder Gruppenarbeit einzubringen. Das gemeinschaftliche Lernen in meist selbstgewählten Arbeitsgruppen wurde konsequent im Projekt umgesetzt.

- ***Wechsel der Lernphasen***
  Bei dem Projekt kann in diesem Zusammenhang auch von einer Initiierung des Lernprozesses gesprochen werden. Die Lehrperson, in diesem Fall das Lehrerteam, gab einen Input in Form einer spannenden Situation, einer Frage oder eines Problems vor, um damit eigenständige Lernprozesse bei den Schülern in Gang zu setzen. Dieses Unterrichtsprinzip wurde in dieser Form nicht komplett durchgehalten, vielmehr wurde der Grad der Öffnung des Unterrichts von der Situation abhängig gemacht. So gab es auch Phasen, wo im Plenum Modelle oder Wissen vermittelt wurden, z.B. wurde das Freundebuch von dem Lehrerteam vorgestellt. Dennoch wurde schwerpunktmäßig darauf geachtet, dass die Schüler selbst aktiv sein konnten. So ergab sich ein Wechsel der Lernphasen.

Verbindungen zum situierten Lernen

Die Idee des situierten Lernens stimmt in vielen Aspekten mit den Punkten überein, die ebenfalls für die Unterrichtsplanung und -umsetzung zusammengefasst wurden.
Beim situierten Lernen steht aber besonders deutlich das Lernen in komplexen Situationen im Vordergrund.[19] Ebenfalls fließt mit ein, dass der Lernende auch Modelle benötigt, um das Wissen einordnen zu können. Diesen Prozess kann eine Instruktion in Form von Hilfestellung, geeignetem Material etc. unterstützen. Beim situierten Lernen werden folglich sowohl der Lernende als auch der Lerninhalt berücksichtigt. Voraussetzung ist die Annahme, dass das Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, sondern sich jeder Mensch dieses selbst aufbauen muss. Damit können Lernprozesse zwar von außen nicht gesteuert werden, aber der Lehrer kann sie beispielsweise initiieren.
Schon bei der Beschreibung der Grundidee des situierten Lernens wird die Umsetzbarkeit der ursprünglichen Idee, der Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag, deutlich. Hier soll an der Lebens- und Lernsituation angeknüpft werden und Erfahrungen mit Medien aus dem Alltag können als Anlass genutzt werden. Dabei fließen diese Kenntnisse und Erfahrungen inhaltlich in den Unterricht ein, sind aber auch bei der Hilfestellung, Präsentation oder Kommunikation präsent.[20]
Die im Projekt umgesetzte Form der Unterrichtsplanung und -durchführung lässt sich nicht nur gut mit dem situierten Lernen vergleichen, sondern bietet über den Vergleich mit den drei Modellen zusätzlich viele neue Ideen für die Umsetzung.

Cognitive Apprenticeship-Modell

Dieser Ansatz orientiert sich an der Handwerkslehre. Zunächst arbeiten der Lehrende und der Lernende eng zusammen, wobei in der Anfangszeit der Lehrende den Prozess überwiegend bestimmt. Nach dieser Einarbeitungszeit soll der Lernende dann immer eigenverantwortlicher das Gelernte anwenden.[21]
Besonders eindrucksvoll wurde dies bei der Projektgruppe der „Rasenden Reporter“ umgesetzt. Zum Ende des Projektes bildeten sich unterschiedliche Gruppen, die verschiedene Ideen für die Abschlusspräsentation entwickelten. Die Gruppe der „Rasenden Reporter“ hatte sich überlegt, einen Film zu drehen. Sie entschieden sich dafür, Interviews zu führen, welche digital aufgezeichnet wurden, und zu filmen. Dies waren alles keine Tätigkeiten, die den Kindern vertraut waren. Mithilfe einer Projektmitarbeiterin gelang es, aus dem Material einen Film zu erstellen. Hier hatten sich die Schüler über die Unterstützung eines Experten stückweise neue Fähigkeiten angeeignet. Dabei unterstützte der Experte anfangs stärker, aber nach und nach setzten die Kinder ihr neues Wissen immer selbständiger ein. Eine besondere Situation dazu ist auf dem unteren Foto auf Seite 154 zu sehen, wo ein Mädchen ihr neues Wissen zur Videokamera an ein anderes Kind weitergibt.

[19] Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 145.
[20] Vgl. Moser: ICT als Teil der schulischen Lernkultur – Wie Medien den Grundschulunterricht verändern (können) (2007), S. 142 ff.
[21] Ausführlich wird dieser Ansatz in Kapitel 2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz vorgestellt.

Anchored Instruction-Modell

Der Anchored Instruction-Ansatz geht von der Beobachtung aus, dass die Art und Weise, wie Wissen erworben wird, sich maßgeblich in den Fähigkeiten, dieses anzuwenden, widerspiegelt.[22]

Ein Aspekt, der beim Anchored Instruction-Modell berücksichtigt wird, ist die Verpackung des Unterrichtsstoffes in eine Geschichte und damit in einen konkreten Kontext. Dies entspricht häufig einer Alltagssituation. Hier entstehen Fragen, Probleme etc. natürlich im Kontext. Soll, wie bei dem Projekt der Schulmedientauschbörse, der Unterricht für die Erfahrungen aus dem Alltag geöffnet werden, ist es notwendig, einen konkreten Rahmen anzubieten und zu nutzen. Der Stoff wird dann interessant in einen Kontext eingebettet und in Form einer kurzen Erzählung präsentiert. Dabei wurde allerdings kein narrativer Anker in Form eines Filmes verwendet. Daher wurde dieses Modell nur ansatzweise berücksichtigt.

Cognitive Flexibility-Theory

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Transferleistung von Wissen. Grundlage ist die Beobachtung, wie Lernende mit neuen Problemlagen zurechtkommen. Die neuen Ausgangssituationen werden so gewählt, dass bekannte Schemata zur Lösung nicht ausreichen.[23]

Dies wurde dadurch berücksichtigt, dass Kinder als Experten eingebunden wurden. Im Gespräch, bei der Unterstützung von anderen Schülern oder auch bei der Präsentation mussten sie ihr Wissen flexibel verwenden. Die Experten mussten auf neue Fragen und Schwierigkeiten reagieren und diese im Kontext erläutern.

Eine weitere Möglichkeit bestand darin, besondere Ergebnisse den anderen Schülern zu präsentieren. Dazu mussten noch einmal wesentliche Elemente identifiziert und entsprechend der Zielgruppe eine Präsentation überlegt werden. Als Beispiel ist hier die Fernsehquizshow zu sehen, bei der das Wissen über Fernsehsendungen in einen ganz neuen Kontext gebracht wurde.

5.2 Die Qualität des Unterrichts im Projekt

Bei der Betrachtung der unterrichtlichen Veränderungen stellt sich die Frage, ob sich diese positiv in der Qualität des Unterrichts bemerkbar gemacht haben. Dass diese Bereiche eng verzahnt sind, wird schon im zweiten Kapitel unter dem Aspekt *Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag* deutlich. Um aufzuzeigen, dass sich der Unterricht nicht nur verändert, sondern auch an Qualität dazu gewonnen hat, soll nun das bereits im zweiten Kapitel verwendete Kriterien-Mischmodell von Meyer verwendet werden. Dieses Modell zeigt zehn Kriterien auf, die als Anhaltspunkte für guten Unterricht verstanden werden können. Die Kriterien sind inhaltlich sehr umfangreich und breit gefächert, sodass diese sicher nicht vollständig umgesetzt werden konnten. Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, welche Aspekte das Projekt der Schulmedientauschbörse davon berücksichtigt oder neu umgesetzt hat. Die folgenden Begriffe wurden alle von Meyer übernommen.[24]

[22] Ausführlich wird dieser Ansatz in Kapitel 2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz vorgestellt.

[23] Ausführlich wird dies in Kapitel 2.2.3 Kriterien für guten Unterricht vorgestellt.

[24] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 25 ff.

- **Klare Strukturierung des Unterrichts**

Insgesamt sieht Meyer in einer klaren Unterrichtsstruktur die Grundlage für ein erfolgreiches Lernen.[25]
Einige Aspekte, die hilfreich für die Strukturierung des Unterrichts sind, wurden im Projekt der Schulmedientauschbörse berücksichtigt und umgesetzt. So zog sich die Leitidee, die Öffnung für die Medienerfahrungen aus dem Alltag und die Nutzung der daraus resultierenden Motivation für den Unterricht, wie ein roter Faden nicht nur durch eine Stunde, sondern durch das gesamte Projekt. Damit war die Struktur des Projektes klar und die Schüler konnten den Unterschied zum herkömmlichen Unterricht deutlich erkennen.
Rollenklarheit: Im Rahmen des Projektes gab es neue Rollen, sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer. Hier erwies es sich als günstig, als neues Projektteam von Anfang an die Rolle als Lernbegleiter, Initiator und Organisator zu übernehmen. Gleichzeitig wurde auch zu Beginn die neue Rolle der Schüler als Experten im Unterricht kommuniziert und festgelegt.
***Regeln und Rituale*:** Durch den Wechsel des Raumes konnten Regeln neu definiert werden. So war es bisher an der Schule verboten, Handys oder Tauschartikel mitzubringen. Für die Doppelstunde des Projektes und im Computerraum wurde dieses Verbot aufgehoben.
Einige bekannte Rituale, beispielsweise. das Zeichen für Ruhe, wurden aus dem regulären Unterricht übernommen. Zudem wurden neue eingeführt, wie die offenen Phasen des Sammelns und Tauschens.
Informierender Einstieg: Bei den Unterrichtsphasen wurde eine klare Unterscheidung von lehreraktiven und schüleraktiven Phasen vorgenommen. Häufig erfolgte der Einstieg über eine kurze Information mit einem Überblick über die Doppelstunde. Dabei wird auch der Verweis von Gerdsmeier auf die veränderte Aufgabe des Lehrers noch einmal deutlich. Hier stand nicht die Unterrichtsplanung im Vordergrund, sondern die Gestaltung von interessanten Aufgaben.[26]
Insgesamt wurden also bei dem Projekt wesentliche Aspekte berücksichtigt, die zu einer klaren Struktur führten. Eine klare Struktur muss also nicht bedeuten, dass dadurch der Unterricht eingeschränkt wird. Vielmehr erleichtert eine feste Struktur mit der Festlegung von bestimmten Rahmenbedingungen für alle die Zusammenarbeit und bildet die Grundlage für eine selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit der Schüler. Je offener der Unterricht ist, umso wichtiger ist es, ihn klar zu strukturieren.[27]

- **Hoher Anteil an echter Lernzeit**

Mit echter Lernzeit ist die Zeit gemeint, die den Schülern tatsächlich zur Verfügung steht. Entscheidende Merkmale sind hierbei, dass keine Langeweile eintritt und die Schüler sich nicht durch Kleinigkeiten ablenken lassen.
Das Unterrichtsbeispiel der Fernsehquizshow hat dies besonders eindrucksvoll gezeigt, da die Kinder hier weder den Pausenzeichen noch dem Schulgong nach der letzten Stunde Beachtung geschenkt haben. Dies macht deutlich, dass die Schüler den ganzen Vormittag aktiv gearbeitet haben. Ein Grund war sicherlich die hohe Motivation der Kinder.

[25] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 38.
[26] Vgl. Gerdsmeier: Instrumente der Diagnose und des Feedbacks in Prozessen selbstgesteuerten Lernens (2006), S. 39 f.
[27] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 37.

Um Lernzeit effektiv zu nutzen, ist auch ***Freiheit*** nötig, sodass jeder in seinem ***Lerntempo*** an seinem Thema arbeiten kann. Wichtig ist hier, dass die Kinder diese Freiheit auch wirklich nutzen. Im Projekt gab es für die Schüler verschiedene Phasen, in denen sie selbstständig arbeiten konnten, z.B. die Phasen des Sammelns und Tauschens, in denen die Kinder in sehr lockeren Arbeitsformen auf der Erde saßen. Aber auch bei der Fernsehquizshow oder der Erstellung der Namensschilder gelang es allen Kindern, erfolgreich zu sein, da der Anteil an echter Lernzeit sehr hoch war. Dabei konnten die Schüler ihr Lerntempo selbst bestimmen.
In diesen Phasen war kein höherer Lärmpegel zu erkennen und gegenseitige Störungen waren nicht zu bemerken.
Der Anteil der echten Lernzeit war vermutlich aus verschiedenen Gründen so hoch. Zum einen konnte durch einen guten informierenden Einstieg ein Überblick über die Doppelstunde gegeben werden, sodass die Struktur klar waren. Zudem waren die Kinder so motiviert, dass sie mit Eifer bei der Sache waren und Pausen zur Nebensächlichkeit wurden. Und zusätzlich gab es immer Phasen, in denen die Schüler ihr Lerntempo selbst bestimmen konnten.
In dem Projekt ist es also gelungen, dass die Schüler ihre Freiheit tatsächlich in aktive Lernzeit umgesetzt haben. Es waren kaum Störungen oder ein ansteigender Lärmpegel zu beobachten. Zudem waren die Regeln klar, somit wurde wenig Zeit für Klärung benötigt.

- **Lernförderliches Klima**

Ein wesentlicher Aspekt des lernförderlichen Klimas ist der gegenseitige ***Respekt***, mit dem sich Schüler und Lehrer, aber auch Schüler untereinander begegnen sollten. Das Projekt der Schulmedientauschbörse hat besonderen Wert darauf gelegt, dass Schüler mit ihrem unterschiedlichen Wissen als neue Experten eingebunden werden. Dies gibt den Schülern nicht nur Selbstvertrauen, sondern fördert auch die Achtung untereinander. Dies wiederum hat die Lernbereitschaft und die Einstellung zum Lernen und zum Unterricht positiv beeinflusst.
Dazu gehört auch das Lernen in der Gemeinschaft, wobei eine ***Verantwortungsübernahme*** für den eigenen Lernprozess und für Mitschüler entsteht. Da das Lernen meist in kooperativer Form erfolgte, wurde dieser Aspekt gut umgesetzt. Als besonderes Beispiel ist das Spielen der Fernsehquizshow zu nennen, wo sich die Gruppen in besonderer Weise absprechen und beraten mussten. Beim Auswählen und Beantworten der Fragen mussten die Gruppensprecher nicht nur Verantwortung für sich, sondern auch für die gesamte Gruppe übernehmen.
Ein lernförderliches Klima zeigt sich nach Meyer u.a. durch Leistungsbereitschaft, Einstellung zur Schule und zum Unterricht und Interessenentwicklung. Alle Aspekte konnten im positiven Sinne bei den Schülern beobachtet werden.
Abschließend ist zum Klima noch anzufügen, dass dazu ebenso eine entspannte Atmosphäre gehört, in der auch mal gelacht werden darf.

- **Inhaltliche Klarheit**

Vordergründig lassen sich hinsichtlich der inhaltlichen Klarheit nicht so viele Verbindungen zu dem Projekt entdecken. Dennoch zählt zu diesem Bereich, dass Aufgaben nicht trivial formuliert werden, es echte Bezüge zum Alltag gibt und die Alltagserfahrungen dementsprechend ernst genommen werden, um einen Transfer zu ermöglichen.

Gleichzeitig bedeutet dies einen Abschied vom „Eimer-Modell“: Stoff wird nicht in kleinen Portionen ausgegeben, sondern es erfolgt eine gemeinsame Erarbeitung.[28]
Dies wiederum sind alles Aspekte, die im Projekt umgesetzt wurden. Besonders gelungen ist dies bei der Erstellung der Namensschilder. Hier wurde kein kleinschrittiger Einführungskurs durchgeführt, sondern die Kinder konnten eigene Erfahrungen einbringen und gemeinsam an der Erstellung der Schilder arbeiten. Gleichzeitig konnte das Wissen aus dem Alltag aktiv eingebracht werden bzw. es wurden somit Rückbezüge zum Alltag möglich. Die Erfahrungen, z.B. die Nutzung von MS-Word-Art, können die Kinder wieder für ihre Computernutzung in der Freizeit verwenden und auch dort besondere Schriftzüge für die Wohnungstür, Einladungskarten etc. gestalten.

- **Sinnstiftendes Kommunizieren**

Beim sinnstiftenden Kommunizieren geht es um den Austausch zwischen Schülern und Lehrer, wobei die Schüler über den Lehr- bzw. Lernprozess reflektieren.
Im Projekt wurde dies in größerem Umfang nur am Ende durchgeführt, als die Schüler ein ***Feedback*** zum Projekt abgeben konnten.
Zum sinnstiftenden Kommunizieren gehört zusätzlich, dass sich Schüler kritisch mit dem Unterricht auseinandersetzen. So brachten einige Schüler bei der Internetnutzung ihre ***Kritikpunkte*** an. Einige Kinder, die keine Daten auf der geschlossenen Internetplattform von sich veröffentlichen wollten, stellten diese Position begründet heraus.

- **Methodenvielfalt**

Der wichtigste Aspekt ist nach Meyer an dieser Stelle der Abstand von der optimalen Unterrichtsmethode. Man muss immer berücksichtigen, dass Schüler unterschiedliche Lernvoraussetzungen haben und unterschiedliche Aufgabenstellungen im Unterricht behandelt werden müssen. Daher können nie zu viele Methoden vorkommen und eine Methode kann nicht immer das Allheilmittel sein.[29]
Im Projekt der Schulmedientauschbörse sind unterschiedliche Inszenierungstechniken, Handlungsmuster und Verlaufsformen eingebunden worden. So wurde als Einstieg häufig ein Impuls genutzt, z.B. beim Gesprächskreis, in dem die Schüler von ihren Lieblingsfernsehsendungen berichteten. Hier war der Impuls „Erzählt uns doch mal als Experten, was denn für Sendungen im Moment im Fernsehen laufen!“ Es wurden aber daneben z.B. Anwendungen über den Beamer gezeigt oder vorgeführt. Auch bei den Handlungsmustern kamen unterschiedliche Varianten zum Tragen. So gab es Phasen, in denen gemeinsam im Sitzkreis gearbeitet wurde, es gab Expertenvorträge von Schülern, Vorträge vom Lehrer, Tafelarbeit, Arbeit in Expertengruppen etc. Insgesamt liefen die Bestrebungen hin zu einem möglichst offenen Unterricht mit vielen Phasen, in denen die Schüler selber aktiv werden konnten. Dennoch blieben Phasen der Instruktion nicht aus, diese waren allerdings häufig als informierender Einstieg organisiert. Der Wechsel aus Instruktion und situiertem Lernen hat gute Ergebnisse hervorgebracht.[30]
Wichtig waren beim Projekt die Ausnutzung der signifikante Überlegenheit kooperativer Lernformen (kooperativ – Tandem oder Gruppenarbeit). So hatten die Schüler immer die Gelegenheit, in frei wählbaren Teams oder nach Themen organisierten Gruppen zu arbeiten. Voraussetzung war dafür, dass ohne direkte Aufsicht gemeinsam mit vorbereiteten

[28] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 62.
[29] Vgl. ebd. S. 74 ff.
[30] Vgl. ebd. S. 81.

Materialien gearbeitet wurde, wobei abgesprochene Regeln eingehalten werden mussten. Eine Variante des kooperativen Lernens, das Lernen durch Lehren, wurde durch den Einsatz von Experten besonders berücksichtigt. Hierfür zeigt die Literatur ebenfalls positive Ergebnisse.[31]

- **Individuelles Fördern**[32]

Ein wichtiger Aspekt der individuellen Förderung ist die Arbeit in Personalteams. Dieses wurde im Projekt durch das Projektteam dargestellt, welches gemeinsam Unterricht vorbereitete und durchführte. Es entstand eine kreative gemeinsame Ideensammlung für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Durch den Einsatz dieses Teams blieb in Unterrichtsphasen, in denen die Schüler selber aktiv waren, Zeit für einzelne Gespräche mit Schülern. Diese Form der Unterrichtsführung bietet neben der Planung und der gegenseitigen Entlastung im Unterricht zudem den Vorteil, dass Beobachtungen ausgetauscht und besprochen werden können. Auch unterschiedliche Qualifikationen der Mitglieder des Projektteams bieten einen entscheidenden Vorteil. So war es bei dem Projekt sehr hilfreich, dass sich ein Mitglied besonders gut mit der Technik auskannte.

- **Transparente Leistungserwartungen**

Ein Schwerpunkt des Grundschulprojektes war die Öffnung für die Medienerfahrungen der Schüler aus dem Alltag. Damit verbunden stand die Integration dieser Kenntnisse in Form von Expertenwissen im Vordergrund. Dieses wurde zu Beginn des Projektes durch den Einstieg „Ich bin Fan/Experte von …“ offen kommuniziert.
Mit dieser Erwartungshaltung lässt sich gut ein Zertifikat verbinden, welches am Ende des Projektes die Kompetenzen aufzeigt, die die Schüler im Projekt neu hinzugewonnen haben. So wurde bei dem Projekt der Sprung raus aus der Defizitbetrachtung hin zu einer Betrachtung geschafft, die herausstellt, was den Schüler gelungen ist.[33]

- **Vorbereitete Umgebung**

Auf die Aspekte wie gute Ordnung, eine funktionale Einrichtung und brauchbare Lernwerkzeuge konnte wenig Einfluss genommen werden. Jedoch hat es sich der Wechsel in den Computerraum als positiv erwiesen. Nicht nur, dass es sich um einen anderen Raum handelte, hier ergab sich automatisch eine andere Sitzordnung. Da die Tische mit den Computern ringsherum an die Wände gerückt waren, konnte nur im Stuhlkreis vom Lehrer etwas vorgestellt werden. Es gab keine Tafel, sondern nur eine Stellwand und damit ein variables „Vorne“.
Die Anordnung der Tische und Stühle ermöglichte, dass die Kinder in variabler Anzahl vor den Computern sitzen konnten.
Ein wesentlicher Faktor der Lernumgebung ist eine angemessene und vor allem funktionstüchtige Technik, was im Projekt besonders gut berücksichtigt werden konnte.

[31] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 82 f.
[32] Vgl. Eckert: Individuelles Fördern (2004), S. 94.
[33] Vgl. Gerdsmeier: Instrumente der Diagnose und des Feedbacks in Prozessen selbstgesteuerten Lernens (2006), S. 39 f.

Zusammenfassend lässt sich festhalten
Die Idee der Öffnung des Unterrichts für die Alltagsmedienkompetenz der Schüler hat nicht nur zu offenen Lernformen und einem veränderten Rollenverständnis geführt. Es lässt sich anhand von diesen Kriterien für guten Unterricht aufzeigen, dass die Veränderungen sich auf positive Weise vielfältig durch den Unterricht ziehen. Fast alle Kriterien, die Meyer als Grundlage aufführt, werden tangiert. Durch die Umsetzung der Leitidee lässt sich qualitativ guter Unterricht durchführen. Die Idee der Öffnung von Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz der Schüler ermöglicht somit eine unterrichtliche Veränderung auf verschiedenen Ebenen und guten Unterricht.

5.3 Wie lässt sich die Öffnung des Unterrichts mit den Richtlinien vereinbaren? Eine Verbindungsmöglichkeit für formelles und informelles Lernen

Eine Fernsehquizshow veranstalten, Kinder, die auf der Erde sitzen und Diddl®-Blätter tauschen, ein Fotokaufladen im Internet, Hausaufgaben über Fernsehsendungen und die Aussage der Kinder „Ihr macht ja gar keinen richtigen Unterricht, nur Spaßunterricht“ lassen schnell die Frage aufkommen, ob innerhalb des Projektes tatsächlich richtiger Unterricht stattgefunden hat. Ein Projekt ist ja schön und gut und die Kinder lernen dabei sicherlich etwas, wenn da nicht noch Rahmenvorgaben und Stoffverteilungspläne wären.
Aus diesem Grund soll nun aufgezeigt werden, dass hier nicht nur eine Öffnung und Integration von Alltagsmedienkompetenz in Verbindung mit einem Medienkompetenzerwerb stattgefunden hat. Vielmehr soll belegt werden, dass es viele Verbindungsmöglichkeiten zu konkreten Unterrichtsfächern gibt, und somit verschiedene Aspekte aus dem Rahmenplan der Grundschule abgedeckt werden können. Damit soll deutlich werden, dass in dem Projekt, obwohl es von den Kindern als „Spaßunterricht“ bezeichnet wurde, richtiger Unterricht stattgefunden hat.

Es wird der Frage nachgegangen, wie die Medienerfahrungen und die Medienkompetenz aus dem Alltag in die Medienkompetenzförderung der Grundschule eingeht. Dabei steht im Vordergrund, wie die Alltagsmedienkompetenz sowohl in die Medienkompetenzförderung der Schule, aber auch in die Unterrichtsfächer einfließt. Damit soll zunächst ein Rahmen aufgezeigt werden, mit dem sich die Alltagsmedienkompetenz in der Schule verankern lässt.

Hier soll nun exemplarisch aufgeführt werden, wie die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder aus dem Alltag in Bezug auf unterschiedliche Medien in den Unterricht eingingen, dort in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht wurden und wie diese Erfahrungen in den Unterricht integriert wurden. Um darzustellen, welche Kompetenzen und Fähigkeiten von den Kindern erworben oder vertieft werden konnten, werden die Beispiele im Hinblick auf die Medienkompetenzförderung und in Bezug auf die einzelnen Unterrichtsfächer betrachtet.

Die systematische Betrachtung gliedert sich in drei Bereiche:

a) Zunächst wird ein Rückblick auf das erste Kapitel notwendig, um noch einmal knapp die Bedeutung des jeweiligen Mediums, das in den jeweiligen Unterrichtsbeispielen genutzt wurde, im Alltag der Kinder darzustellen.[34]
b) Der Bereich der Medienkompetenzförderung wird anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells und der aufgrund von Umfragedaten entwickelten Binnenstruktur von Treumann u.a. näher betrachtet.[35]
c) Im Bereich der Unterrichtsfächer erfolgt die Systematisierung anhand des Rahmenplanes Grundschule, welcher die verbindlichen Ziele formuliert.[36]

Im Folgenden wird ein Unterrichtsbeispiel anhand dieser Systematisierung ausführlich dargestellt. Die weiteren Unterrichtsbeispiele werden dann zusammenfassend vorgestellt.

5.3.1 Konkrete Bezüge anhand von Unterrichtsbeispielen

Unterrichtsbeispiel: Lieblingssendung

Kurze Beschreibung

Das Lehrerteam berichtete den Schülern im Morgenkreis, dass es selbst kaum fernsieht und sich mit den aktuellen Sendungen daher nur schlecht auskennt. Es bat daher die Schüler um Hilfe, sie sollten das Lehrerteam aus ihrem Wissen heraus über aktuelle Fernsehsendungen informieren. Sofort brach Unruhe aus, die Kinder waren begeistert von diesem Auftrag und wollten am liebsten alle sofort von ihren Sendungen berichten. Es wurde ein sehr lebhaftes Gespräch im Sitzkreis, in dem die Kinder als Experten fungierten. Im Anschluss daran stellte das Lehrerteam folgende Hausaufgabe: Die Schüler sollten einen Text über ihre Lieblingssendung verfassen. Die Vorstellung dieser Texte wurde als Wettbewerb organisiert. Die Kinder stellten ihre Texte über die Lieblingssendungen noch einmal im Sitzkreis vor. Danach erfolgte über die geschlossene Internetplattform eine anonyme Wahl zur schönsten Hausaufgabe.

a) Welchen Stellenwert hat das Fernsehen in der Lebenswelt der Kinder?

Betrachtet man die Ausstattung der Haushalte, gehört der Fernseher zu den Geräten, welche in nahezu allen Haushalten (100 Prozent) zu finden sind.[37] Auch die Zweit- und Drittgeräte in den Familien nehmen deutlich zu, sodass Parallelnutzung immer häufiger wird.[38] Auch im Gerätebesitz der Kinder ist der Fernseher häufig vertreten: 42 Prozent der Kinder in der Altersgruppe von 6 bis 12 Jahren verfügen über einen eigenes Gerät.[39] Bittet man die Kinder, ihre häufigsten Freizeitbeschäftigungen zu nennen, dann liegt das Fernsehen auf Platz eins.[40] Bei den liebsten Freizeitaktivitäten liegt es auf Platz drei.[41]

[34] Vgl. Kapitel 1.1 Wie medienkompetent sind Kinder?
[35] Vgl. Kapitel 1.2.1 Medienkompetenz.
[36] Vgl. Kapitel 3.2.2 Institutionelle Verankerung im hessischen Rahmenplan.
[37] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 13.
[38] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2004 (2004), S. 48.
[39] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005 (2006), S. 14.
[40] Vgl. ebd. S. 5.
[41] Vgl. ebd. S. 7.

Damit wird deutlich, dass das Fernsehen in der Freizeitgestaltung der Kinder einen festen Platz einnimmt. Fernsehen ist aber nicht nur zu einem festen Bestandteil der kindlichen Freizeitgestaltung geworden, sondern ist auch aus der kindlichen Lebenswelt nicht mehr wegzudenken. Wie die Kinderwelten-Studie zeigt, gehört das Fernsehen zu bestimmten Phasen des Tages. So dient es beispielsweise nach der Schule oder nach dem Lernen als Entspannungsphase oder läutet abends das Zubettgehen ein.[42] Dabei wird deutlich, wie fest verankert es im alltäglichen Leben ist und welchen Stellenwert das Fernsehen dort einnimmt. Fragt man die Kinder, auf welches Gerät sie auf keinen Fall verzichten möchten, so wird an erster Stelle der Fernseher genannt.[43] Wie sehr das Fernsehen in den Alltag integriert ist, zeigt sich auch darin, dass das Fernsehen oder das Fernsehprogramm das Hauptthema bei den Gesprächen über Medien ist.[44]

b) Medienkompetenz

Im Folgenden soll nun die Unterrichtseinheit „Lieblingssendung“ im Hinblick auf die dabei tangierten Bereiche der Medienkompetenz betrachtet werden. Grundlage soll das Bielefelder Medienkompetenzmodell und die aufgrund von Umfragedaten entwickelten Binnenstrukturen nach Treumann u.a. sein.[45]

1. Dimension: Mediennutzung

Subdimension: rezeptiv-anwendende Mediennutzung

Die Beschreibung der Subdimension *rezeptiv-anwendende Mediennutzung bezeichnet die Fähigkeit, das Gelesene, das Gehörte oder das Gesehene zu verarbeiten und in das Bildungs- und Bildrepertoire einzuarbeiten.* Diese allgemeine Definition konnte bei der Unterrichtseinheit zur Lieblingssendung umgesetzt werden. Hier gelang es, das Alltagswissen der Schüler, in diesem Fall das Expertenwissen über die Fernsehsendungen, in den Unterricht zu integrieren. Die Schüler konnten das Gesehene verarbeiten und in einen neuen Bildungszusammenhang bringen. Die Einbindung in den Unterricht und damit die Einarbeitung in das Bildungsrepertoire erfolgte auf unterschiedliche Weise. Zum einen trugen die Schüler mündlich ihre Kenntnisse frei im Gesprächskreis vor und führten Expertengespräche mit ihren Mitschülern. Zum anderen verschriftlichten die Schüler ihre Kenntnisse, was einen weiteren Bearbeitungsschritt erforderte.

Rezeptiv-anwendende Mediennutzung/Nutzung audio-visueller Medien

In der Subdimension der *rezeptiv-anwendenden Mediennutzung* lassen sich in der Hauptkomponente *Nutzung audio-visueller Medien* die Indikatorvariablen *Fernseh-Nutzung in Std. am Tag, Video-Nutzung in Std. pro Woche, Kino-Besuche im Monat* finden. Betrachtet man diese als einen Aspekt dieser Subdimension, so lässt sich hier der Zusammenhang über die Fernsehnutzung herstellen. Denn die Fernsehnutzung war ein wesentlicher Aspekt dieser Unterrichtseinheit. Die Schüler können natürlich nur dann von ihren Lieblingssendungen berichten und Texte dazu verfassen, wenn sie

[42] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2002 (2002), S. 30.
[43] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2003 (2003), S. 16 f.
[44] Vgl. ebd. S. 53.
[45] Die im folgenden Abschnitt kursiv markierten Begriffe beziehen sich auf Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 145 ff.

die Sendungen auch stets im Fernsehen anschauen. Das über die Fernsehnutzung entwickelte Expertenwissen der Kinder wird so wiederum in den Unterricht integriert.

Interaktive Mediennutzung/Partizipative Mediennutzung (TV)
Im Bereich der Subdimension der *interaktiven Mediennutzung* lassen sich Übereinstimmungen mit der Hauptkomponente der *partizipativen Mediennutzung* finden. Nach der Vorstellung der Texte zu den Lieblingssendungen konnten die Schüler über das Internet an einer anonymen Wahl zur schönsten Hausaufgabe teilnehmen und ihre Meinung schriftlich zu den vorgestellten Hausaufgaben abgeben. Anzumerken ist, dass im Medienkompetenzmodell vom Medium Fernsehen ausgegangen wird, im Projekt die Umsetzung jedoch über das Internet erfolgte.

2. Dimension: Medienkunde
Subdimension: instrumentell-qualifikatorische Medienkunde
Diese Subdimension beschreibt allgemein die Fähigkeit, angemessen mit Medien umgehen zu können. Da die Veröffentlichung und die Auswahl der Hausaufgaben der erste Besuch der Schüler auf der geschützten Internetplattform war, kam dieser Dimension eine wichtige Rolle zu:
- Funktionen einer Internetplattform als geschlossenen Raum kennenlernen
- Internetadresse eingeben
- Internetmaske ausfüllen
- Anmelden/Einloggen: Benutzername und Passwort kennen und richtig eingeben
- Abmelden/Logout an der Plattform
- Mit den Navigationen zurechtkommen
- Index zur zielgerichteten Suche nutzen

4. Dimension: Medienkritik
Die Inhalte und Meinungen zu Fernsehsendungen unter einem bestimmten, selbst gewählten Aspekt schriftlich zu formulieren, stellt eine einfache Form von Medienkritik dar. Aus einer großen Anzahl an Informationen, die eine Sendung beinhaltet, wählt der Autor für sich wichtige, also subjektive Informationen für seinen Text aus. Einige Schüler führten auch Gründe auf, warum sie die Sendung gerne anschauten:
So schrieb Dorian als Begründung, warum er gerne die „Sportschau“ sieht:
„Ich gucke gerne Fußball weil ich selber Fußball spiele und es spannend ist.“
(Zitat Dorian)
Sabrina formulierte eine andere Begründung, warum sie „The Tribe“ favorisiert:
„Ich kuge diese serie gerne weil wenn ich andere serien kuge
dann sehe ich das sie ales haben
Fernsehr,Supermarkte. Aber in
Teh Trirbe da haben sies nicht
es ist Spanent und hat manchmal
ein Happi End“ (Zitat Sabrina)

Eine weitere Begründung für die Serie „GZSZ“ lautet:
„Um all-Tägliche Probleme z. B. um Liebe
Weil es um Problem geht die man ihm Leben auch hat“

An diesen Beispielen werden die unterschiedlichen Beweggründe, eine Sendung zu favorisieren, deutlich. Den Schüler gelingt es hier, ihre Beweggründe zu reflektieren und zu formulieren, was als reflexive Unterdimension zu bezeichnen ist.
Auch die Wahl der schönsten Hausaufgabe setzt ein einfaches Reflexionsvermögen voraus: Die Hausaufgaben der anderen Schüler müssen verglichen und bewertet werden und zwar im Hinblick auf die Aufgabenstellung und die eigene Position.

Fazit
Bei der Unterrichtseinheit „Lieblingssendung", die sich vielschichtig zusammensetzte, waren unterschiedliche Dimensionen der Medienkompetenz in unterschiedlichen Ausprägungen vertreten. Ein wesentlicher Aspekt waren die Fernsehserien der Kinder. Damit lag ein Schwerpunkt auf der *rezeptiv-anwendenden Mediennutzung.* Die Schüler konnten das Gesehene, in diesem Fall die Fernsehserien oder -sendungen, verarbeiten und in einen neuen schulischen Kontext bringen. Eine Auswahl zu treffen, welche Informationen der Serie nun ausgewählt und vorgestellt werden sollen, und Gründe zu formulieren, warum diese Sendung favorisiert wird, stellt zudem noch eine Form der Medienkritik dar. Zudem erhält hier die eigene Fernsehnutzung (*Nutzung audio-visueller Medien)* einen eigenen und neuen Stellenwert im Unterricht.
Ein weiterer Aspekt dieser Unterrichtseinheit war die Veröffentlichung der Hausaufgaben auf der geschlossenen Internetplattform sowie die Abstimmung über die Hausaufgaben. Da dies für die Schüler die erste Möglichkeit war, sich mit der Internetplattform vertraut zu machen, spielte hier die *instrumentell-qualifikatorische Medienkunde* eine besondere Rolle. Sie beschreibt u.a. die Fähigkeit des Sich-Einarbeitens, was hier im Hinblick auf die Plattformnutzung für alle Kinder notwendig war. Neben der Medienkunde spielte auch die *interaktive Mediennutzung* unter dem Schwerpunkt der *partizipativen Mediennutzung (TV)* eine Rolle. Die Schüler hatten hier die Möglichkeit, an einer Abstimmung im Internet teilzunehmen, was sicherlich für alle eine neue Erfahrung und Herausforderung darstellte.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Unterrichtseinheit drei Dimensionen der Medienkompetenz berücksichtigte. Die Schüler konnten sowohl im Bereich der *Mediennutzung* als auch in der *Medienkunde* und in der *Medienkritik* neue Erfahrungen sammeln oder auch bereits vorhandene Kenntnisse in diesen Bereichen vertiefen.

c) Konkreter Bezug zu einem Fach laut Rahmenplan Grundschule

Im Folgenden soll nun das Unterrichtsbeispiel „Lieblingssendung" im Hinblick auf seine Verknüpfungsmöglichkeiten zu den Unterrichtszielen betrachtet werden. Als Grundlage dient der hessische Rahmenplan für die Grundschule.

Unterrichtsfach: Deutsch
Handlungsbereich: Erzählen und Geschichten schreiben.[46]
*„**Mündliches Erzählen** ist für Grundschulkinder die elementare Form der Verarbeitung von Welt. Neben der unterhaltenden und phantasiefördernden Funktion wirkt es vor allem auch entlastend. […]*
*Gleichwohl gibt es zunehmend Kinder, die von Haus aus wenig **Erzählerfahrung** mitbringen. Für sie ist es besonders wichtig, auch im kleinen Kreis und spontan miteinander*

[46] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 96.

*plaudern zu können, um allein durch die **Erhöhung der Sprechfrequenz** die vorhandenen Sprachfähigkeiten üben und im Austausch mit verschiedenen Gesprächspartnern erweitern zu können. […]*
*Bei Schulanfängerinnen und -anfängern herrscht oft noch das **monologische Erzählen** vor, das sich in geselliger Erzählpraxis (Montags-, Morgen-, Abschlußkreis) zum **dialogischen Erzählen** entwickeln muß. Die Lehrerin kann diese Entwicklung als Teilnehmerin der Erzählrunde modellhaft unterstützen. Zugleich dienen gemeinsam aufgestellte **Gesprächsregeln** der Erzählkultur und wachsender Selbstverantwortung der Kinder in der Erzählgruppe […].* [47]

Im Rahmen des Gesprächskreises, in dem die Schüler von ihren favorisierten Fernsehserien erzählten, wurde die bereits bekannte Erzählpraxis des Gesprächskreises fortgesetzt. Gesprächsregeln, die die Schüler bereits vor dem Projekt entwickelt hatten, wurden selbstverständlich genutzt, nur das Thema Fernsehen war an dieser Stelle neu. Da das Thema Fernsehsendungen bei allen Kindern Interesse weckte, konnten sich die Kinder vielfältig in das Gespräch einbringen und über eigene Vorlieben berichten, wobei zu einigen Sendungen echte Expertengespräche unter den Kinder geführt wurden. Dies zeigt, dass die Kinder hier motiviert waren und gekonnt ihr Wissen aus der Freizeit einbringen konnten. Expertengespräche verlangen nicht nur das Vortragen der eigenen Position, sondern auch das Zuhören und Reflektieren. Damit wurden u.a. Aspekte des dialogischen Erzählens berücksichtigt.

*„Das gilt analog auch für das **Geschichtenschreiben** als der schriftlichen Form des Erzählens. Gegenüber dem mündlichen Erzählen setzt das Schreiben allerdings ungleich höhere Anforderungen in Bezug auf die Wahl der sprachlichen Mittel und die verbale Planung. Das Fehlen eines direkten Gesprächspartners macht es notwendig, sich den Adressaten vorzustellen und die Wirkung des sprachlichen Handelns zu antizipieren. Nonverbale Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik, Lautstärke müssen in Sprache gefaßt werden.“*[48]
Der mündliche Bericht über eine Fernsehserie unterscheidet sich noch einmal deutlich von der schriftlichen Umsetzung. Hier werden sehr viel höhere Anforderungen an die sprachlichen Mittel und den Aufbau gelegt. Dies bedeutete für den Verfasser allerdings, dass er aus einer Fülle von Informationen, die eine Fernsehserie bietet, auswählen musste, um die Mitschüler zu informieren. So wäre es möglich, über die letzte Folge zu berichten, es könnte aber auch eine Dokumentation über die wichtigsten Figuren der Sendung erfolgen oder ein Plot der Serie verfasst werden. Dies kann dem ***Handlungsbereich: Sich informieren und sachbezogen verständigen*** zugeordnet werden.
Auch das Veröffentlichen von Texten wird als besonders wichtig erachtet. *„Die Aussicht, daß die eigene Geschichte **veröffentlicht** wird, fördert die Bereitschaft, an Form und Inhalt zu arbeiten.“*[49] Dies wurde in doppelter Hinsicht beachtet. So wurden von den Kindern zum einen die Texte noch einmal im Sitzkreis vorgetragen. Zum anderen wurden die Hausaufgaben als eingescannte Dokumente auf der geschlossenen Internetplattform veröffentlicht und dort zum Gegenstand einer Abstimmung.

[47] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 96.
[48] Ebd. S. 97.
[49] Ebd. S. 97.

Innerhalb der Vorschläge für Unterrichtsinhalte zu dem Handlungsbereich ***Erzählen und Geschichten schreiben*** lassen sich sofort Bezüge herstellen. Für das 1./2. und das 3./4. Schuljahr wird unter der Rubrik ***nach Vorgaben erzählen*** vorgeschlagen, zu Bildern oder Fotos, Geräuschen, Musik, Filmen eigene Erlebnisse, Erfahrungen oder Erinnerungen beizusteuern und aufzuschreiben.[50]

Handlungsbereich: Sich informieren und sachbezogen verständigen
„Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Schule, die Kinder zur ***selbständigen Informationsbeschaffung****,* ***-selektion*** *und* ***-verarbeitung*** *zu befähigen.*“[51] Bei der Betrachtung von unterschiedlichen Hausaufgaben zur Lieblingssendung wird deutlich, dass die Kinder die Informationsauswahl und -verarbeitung individuell gelöst haben. Die Schüler wählten unterschiedliche Schwerpunkte um die „Nicht-Experten“ über ihre Sendung zu informieren.
Dorian verfasste einen kurzen prägnanten Text über die Sportschau, welcher durch eine Tabelle, die mit einer Grafik verknüpft war, ergänzt wurde. Hier standen neben den allgemeinen Informationen die Fußballergebnisse des letzten Wochenendes in grafischer Darstellung im Mittelpunkt. Sabrina führte zuerst die Namen von einigen Figuren ihrer Serie auf. Danach verfasste sie eine prägnante Zusammenfassung über die Ausgangsidee der Serie.
Auch Lotte führte sehr ausführlich die Namen der Figuren aus ihrer Serie auf. Im Anschluss daran stellte sie den Bezug zwischen zwei Schauspielerinnen und Informationen, die außerhalb der Serie liegen, her.[52]

Einigen Kindern sind in dieser Unterrichtseinheit besondere Texte gelungen. Diese Beispiele, die gerade auch im Hinblick auf den Deutschunterricht interessant sind, werden im Anhang dargestellt.

Unterrichtsfach: Sachunterricht
„Der Sachunterricht zielt also auf Lernprozesse, die nicht von ihrem Endpunkt her strukturiert werden, sondern von konkreten Lernmöglichkeiten und Erfahrungen der Kinder ausgehen. Dabei ist es die Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers, diese Lernprozesse so zu begleiten und zu fördern, daß für jedes Kind Bildung in Richtung auf Schlüsselprobleme (z. B. Frieden, Umwelt, Medien, soziale Beziehungen) möglich wird.“[53] In der Grundüberlegung und Beschreibung der Ziele des Sachunterrichts wird zum einen der Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der Kinder betont. Zum anderen werden hier auch die Medien bereits im Bereich der Schlüsselkompetenzen genannt. Daher lassen sich zwischen dem Projekt der Schulmedientauschbörse und dem Sachunterricht an einigen Stellen Bezüge aufzeigen. Ein Bezug besteht zum ***Lernfeld: Spielen und Freizeit***. Hier wird unter *Anregungen und Beispiele* für das 3./4. Schuljahr der konkrete Hinweis auf zwei Bereiche gegeben: „*Das eigene Fernsehverhalten dokumentieren und untersuchen*“[54] und *„Gemeinsam Filme auswählen, ansehen und darüber sprechen.*“[55]

[50] Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 99.
[51] Ebd. S. 102.
[52] Lotte verfasste im Rahmen der didaktischen Einheit *„Ich bin Fan/Experte von…“* einen Text zu der Serie „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“. Das Dokument befindet sich im Anhang.
[53] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 122.
[54] Ebd. S. 131.

Das Verfassen der Texte über die Lieblingssendung könnte einen Einstieg in diese Thematik bilden, wie es einer möglichen Dokumentationsform des eigenen Fernsehverhaltens entspricht. Da die Kinder teilweise auch Begründungen formulierten, warum sie die jeweilige Sendung favorisieren, floss auch hier der Bereich der Reflexion mit ein.

Unterrichtsfach: Ästhetische Bildung – Kunst

Auch im Bereich der Ästhetischen Bildung, hier des Kunstunterrichts, lassen sich Parallelen finden. So wird die ***Auseinandersetzung mit Medien*** bereits bei den Aufgaben und Zielen des Kunstunterrichts berücksichtigt.

„Die schnell wechselnden Bilder der Massenmedien erfüllen ästhetische Konsumbedürfnisse und bilden ästhetische Standards, die das ästhetische Verhalten im Alltag prägen. Die besonderen Arbeitsformen des Kunstunterrichts enthalten die Chance, die neuen Medien als Mittel der selbstbestimmten Gestaltung zu begreifen. Eigene Medienpraxis ermöglicht Einsichten in Gestaltungsabsichten und Wirkungszusammenhänge, entwickelt Genußfähigkeit wie kritische Distanz.“[56]

So widmet sich einer von sieben Themenbereichen ausschließlich dem Thema Medien. Hier wird berücksichtigt, dass der „*regelmäßige Gebrauch und Konsum technischer Medien* […] *heute für fast alle Kinder selbstverständlich*“[57] ist.

„Medienerziehung im Fach Kunst hat die Chance, durch eigene Gestaltung einerseits die Möglichkeiten der Medien besser zu verstehen und zu durchschauen und andererseits eigene Medienerfahrungen zum Ausdruck zu bringen und zu bearbeiten.“[58]

Dabei wird als thematische Möglichkeit u.a. ***Sendungen für Kinder*** vorgeschlagen. Hier können Aspekte wie Serien für Kinder, Serienhelden, Kinderalltag oder auch Trickfilm einfließen.[59]

In dieser Unterrichtseinheit haben zwei verschiedene Mädchen wahrscheinlich zufällig eine Serie, nämlich die Disneys Wochenend-Kids, beschrieben, und dazu ein Bild gemalt. Es handelt sich hierbei um eine Zeichentricksendung.

„Die vier Kids Tino[…]*, Lor* […]*, Carver* […] *und Tish* […] *suchen den ultimativen Wochenendkick. Sie sind die besten Freunde und müssen sich mit den Problemen beim Übergang vom Kind zum Teenager herumschlagen. Halten aber immer zusammen und verhindern so z.B. dass Lor eine Militärschule besuchen muss oder besiegen Tinos Angst vor Clowns...*“[60]

Die beiden Bilder wurden von Eva und Katrin gemalt. Anhand der Beschreibung der Serie lässt sich nun vermuten, dass die beiden Mädchen unterschiedliche Szenen, vielleicht unterschiedliche Folgen der Serie als Grundlage für ihr Bild gewählt haben. Mit dieser Auswahl beschreiben die beiden Mädchen wahrscheinlich auch Themen, die für sie in den Serien wichtig sind. So könnte bei Evas Bild das Thema Freundschaft im Vordergrund stehen. Im Zusammenhang mit der Hintergrundinformation, dass dieses Mädchen ein Außenseiter in der Klasse ist, erhält dieser Aspekt eine besondere Bedeutung.

---

[55] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 131.
[56] Ebd. S. 175.
[57] Ebd. S. 194.
[58] Ebd. S. 194.
[59] Vgl. ebd. S. 194.
[60] http://www.fernsehserien.net/index.php?serie=8597&seite=4#1/ Zugriff 13.01.2006.

Damit wird deutlich, dass die Kinder nicht nur ihre Medienerfahrungen zum Ausdruck bringen, sondern sich hier auch die Möglichkeit bietet, diese mit den Kindern weiter zu bearbeiten und zu reflektieren.

Zusammenfassung zum Unterrichtsbeispiel: Lieblingssendung

Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit war die Einbindung des außerschulischen Expertenwissens der Kinder zu den Fernsehsendungen in den Unterricht.

Fernsehen ist das Medium Nummer eins bei den Kindern. Es ist integriert in die Freizeitgestaltung, aber auch in den täglichen Tagesablauf. Somit ist das Fernsehen ein fester Bestandteil des alltäglichen kindlichen Lebens. Die Kinder entwickeln dadurch ein enormes außerschulisches Wissen rund um dieses Medium, was hier als Alltagsmedienkompetenz bezeichnet wird. In dieser Unterrichtseinheit gelang es, dass die Kinder ihr außerschulisches Expertenwissen zu den Fernsehsendungen konstruktiv in den Unterricht einbringen konnten. Das Gesehene wurde verarbeitet und in einen neuen Bildungszusammenhang gestellt. Fernsehsendungen wurden zum Gegenstand des Unterrichts.

Durch die Integration der Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht gelang auch die Einbindung von verschiedenen Aspekten der Medienkompetenz. Die Kinder erhielten die Möglichkeit, neue Kompetenzen zu erwerben oder vorhandene Fähigkeiten zu vertiefen. Bei dem Verfassen der Texte zu den Lieblingsfernsehsendungen wurden im Besonderen die Bereiche der *rezeptiv-anwendenden Mediennutzung* und die *Medienkritik* berücksichtigt. Für die anschließende Wahl der schönsten Hausaufgabe kamen die Dimensionen der *interaktiven Mediennutzung* und der *instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde* zum Tragen. Damit wird sichtbar, in wie vielen Bereichen die Kinder aktiv waren und neue Kompetenzen erwerben oder vorhandene erweitern konnten.

Bei dieser Verzahnung von Alltagsmedienkompetenz und Schule wird der Bereich der Medienkompetenz in den Unterricht integriert, zudem lassen sich Bezüge zu den regulären Unterrichtsfächern finden. Damit wird deutlich, dass richtiger Unterricht stattgefunden hat, der sich in dem Rahmenplan verankern lässt.

Besonders deutlich waren die Bezugsmöglichkeiten zum Deutschunterricht: Neben dem *mündlichen Erzählen* war ebenso das *Geschichtenschreiben* von Bedeutung. Dazu gehörte der Bereich der *selbstständigen Informationsbeschaffung, -selektion und -verarbeitung.* Wie die Beispieltexte der Kinder zeigen, waren sie motiviert und haben besondere Texte verfasst.

Auch zu dem Lernfeld *Spielen und Freizeit* aus dem Sachunterricht und *Sendungen für Kinder* aus dem Kunstunterricht lassen sich Bezüge aufzeigen. Damit wird ersichtlich, dass sich dieser Ansatz im Rahmenplan verankern lässt. Neben der Unterstützung zur Medienkompetenz wird hier auch Unterricht laut Rahmenplan gemacht. Dies bedeutet umgekehrt aber auch, dass der Rahmenplan der Grundschule die Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht ermöglicht.

Wie die Beispiele der Kinder zeigen, ist die Motivation durch die Öffnung des Unterrichts für außerschulisches Wissen hoch. Es gelingt den Kindern, in Bezug auf normale Unterrichtsfächer besondere Leistungen zu erbringen. Zudem erhalten sie die Möglichkeit, im Bereich der Medienkompetenz weitere Fähigkeiten zu erlangen.

Weitere Unterrichtsbeispiele

Bei dem Unterrichtsbeispiel „**Namensschilder**“ war das Lernziel der Stunde das Kennenlernen und der Umgang mit Textverarbeitungssoftware, welche den Kindern das Verfassen von eigenen Texten ermöglicht. Die Kinder erhielten die Aufgabe, Schriftzüge ihrer Namen für Namensschilder zu entwerfen. Die Namenschilder hatten die Funktion, die Kreativität der Kinder am Computer im Umgang mit der vorhandenen Software anzuregen und dem Lehrerteam einen Überblick zu ermöglichen, welche Kenntnisse und Erfahrungen die Kinder in diesem Bereich hatten.

Quelle: Private Fotos

Bei dieser Unterrichtseinheit wurde wieder das außerschulische Wissen der Kinder in den Unterricht integriert. Es sind bereits im Grundschulalter über zwei Drittel der Kinder, die zumindest selten den Computer nutzen. Wobei die Computerkenntnisse hauptsächlich zu Hause erworben werden.[61]

Da diese Unterrichtseinheit am Anfang des Projektes lag, sollte nun in Erfahrung gebracht werden, welche Kenntnisse die Kinder in diesem Bereich schon außerhalb der Schule erworben hatten. Für die Schüler war dies der erste Kontakt mit dem schulischen Computerraum. Zudem sollte den Kinder, die bisher noch keine oder wenige Erfahrungen gesammelt hatten, ermöglicht werden, neue Kompetenzen zu erwerben.

Ziel war es, dass alle Kinder im weiteren Verlauf des Projektes die schuleigenen Computer als ein Medium selbstverständlich nutzen können. Um diesen Gedanken umzusetzen, wurde das Expertenwissen der Kinder integriert. Die Aufgabe lautete für alle Kinder, einen Schriftzug ihres Namens zu entwerfen. So wurde kein Einführungskurs von den Lehrkräften organisiert, sondern die Schüler halfen sich gegenseitig mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen weiter, um diese Aufgabe zu bearbeiten. Wieder wurde das bisher schulferne Alltagswissen der Kinder in den Unterricht integriert, die Kinder wurden in ihrer Expertenrolle wahrgenommen.

Ein Schwerpunkt dieser Unterrichtseinheit war der Erwerb von Basiskompetenzen hinsichtlich der Computernutzung, sodass im weiteren Verlauf des Projektes alle Schüler die schuleigenen Rechner nutzen konnten. Dies lässt sich der Dimension der *instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde* zuordnen, nämlich dem angemessenen Umgang mit Medien.

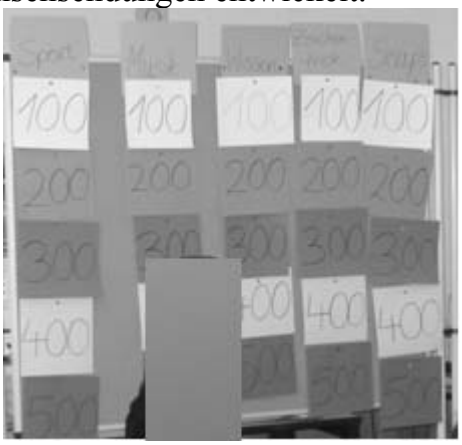
Wesentlich war auch das Kennenlernen der vorhandenen Textverarbeitungssoftware MS-Word. Dazu wurde jedoch kein Kurs vorgegeben, sondern über den grafisch gestalterischen Bereich konnten die Schüler diese Software mit ihren Möglichkeiten kennenlernen.

[61] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 29 ff.

Somit sammelten die Schüler Erfahrungen mit der Software und konnten sich im Sinne der *kreativen Mediengestaltung* gestalterisch ausprobieren.
Anzumerken ist, dass die Schüler bei der Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten über die Grenzen von MS-Word hinausgingen und mit MS-Word-Art und MS-Paint arbeiteten.
Zudem gelang es den Kindern, die erworbenen Kompetenzen auch im weiteren Verlauf des Projektes einzubringen. So verlief die weitere Computernutzung ohne größere Probleme und es entstanden weitere Texte in MS-Word, die neben den Textelementen auch grafische Elemente enthielten, z.B. verfasste Lotte die Geschichte vom kleinen Hund.

Über die Herstellung von Schriftzügen konnten Bezüge zum Rahmenplan hergestellt werden. So ist ein Bestandteil des Deutschunterrichts die *ästhetische Dimension der Schrift,* wobei auch die technischen Möglichkeiten bedacht werden sollten, was wiederum Anknüpfungspunkte für das Unterrichtsfach Ästhetische Bildung – Kunst bietet.
„Der ästhetische, gestaltende Umgang mit der Schrift kann wesentlich dazu beitragen, daß die Lust am Schreiben geweckt wird und im oft mühsamen Prozeß des Schriftspracherwerbs auch erhalten bleibt, denn der kreative künstlerische Umgang mit Buchstaben, Wörtern und Texten eröffnet Kindern eine eigenständige Dimension des Erlebens von Schrift.“[62]
Im Sachunterricht lassen sich Bezüge zum Bereich *Computer als Werkzeug* herstellen. Die Schüler können hier den Computer u.a. als Schreibwerkzeug kennenlernen.
Neben diesen Bezügen zu den Unterrichtsfächern werden noch besonders die *sozialen Erfahrungen* berücksichtigt, die ein wichtiger Aspekt der Grundschule sind.
Schüler konnten ihre außerschulischen Vorerfahrungen in den Unterricht einbringen und damit unterstützende Funktionen übernehmen. Für einige Schüler bestand somit die Möglichkeit, ihre Computerkenntnisse gewinnbringend zu integrieren, was bisher nicht Gegenstand des Unterrichts war. Damit erfuhren sie in der Gruppe oder von ihrem Partner Anerkennung. Da die Kinder unterschiedliche Vorerfahrungen einbrachten, konnten sie sich auch gegenseitig ergänzen und gemeinsam neue Möglichkeiten am Computer ausprobieren, was die Zusammenarbeit und Kooperation förderte.

Bei der „**Fernsehquizshow**“ bat das Lehrerteam die Schüler um Hilfe: „Da wir selber kaum fernsehen, müsst ihr uns jetzt mal als Experten erzählen, welche Sendungen im Moment laufen und welche ihr davon auch seht!“ Im Anschluss daran wurde gemeinsam eine Quizshow zu den Fernsehsendungen entwickelt.

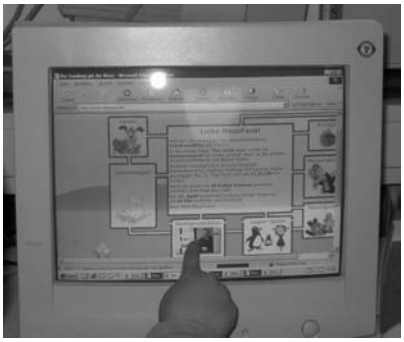


Quelle: Private Fotos

[62] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 180.

Die Unterrichtseinheit Fernsehquizshow berücksichtigte das Medium der Kinder, den Fernseher. Ebenfalls stand wieder die Integration von außerschulischem Wissen im Vordergrund.
Dabei wurden einige Bereiche der Medienkompetenz angesprochen. So ging es primär um die *informative Medienkunde.* Thematisch drehte es sich um den Bereich Fernsehen und dabei um die Lieblingsgenres der Schüler. Bei der Durchführung der Quizshow wurden tatsächlich diese Wissensbestände abgefragt.
Für die Schüler war aber die *Rezeptiv-anwendende Mediennutzung* von Bedeutung. In einer besonderen Form wurde so von den Schülern ihr schulfernes Wissen in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht. Das gelang ihnen besonders, da sie Experten von Fernsehsendungen waren.
Gerade durch den Vergleich mit den Unterrichtsfächern wird sichtbar, welche Leistungen die Schüler erbracht haben. So lassen sich Bezüge zur *selbstständigen Informationsbeschaffung, -selektion und -verarbeitung* im Deutschunterricht herstellen. Das Erstellen der Fragekarten durch die Schüler erfordert einen aufwändigen Prozess. Zunächst müssen sich die Gruppen über den Rahmen ihres Themas verständigen, was bereits eine Selektion von Wissen beinhaltet. Auch die Entscheidung, welche Fragen zu diesem Thema nun in die Fernsehquizshow eingehen, setzt einen Selektionsprozess voraus. Sie erfordert einen weiteren Verarbeitungsprozess, denn die Fragen müssen nun noch nach Schwierigkeitsgrad von 100 bis 500 Punkte sortiert werden. Die Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgt im Rahmen der Fernsehquizshow. Die zusammengestellten Fragen werden an einer Wand präsentiert und gleichzeitig durch die anderen Gruppen auf Richtigkeit und Schwierigkeitsgrad hin geprüft. Dazu waren innerhalb der Gruppen Verhaltens- und Gesprächsregeln notwendig, was dem Deutschunterricht unter dem Gesichtspunkt *Verhaltens- und Gesprächsregeln* zugeordnet werden kann, denn ohne deren Einhaltung wäre die Durchführung der Quizshow nicht möglich gewesen.
Bezüge gibt es zum Kunstunterricht, denn hier ist ein Thema eine eigene Spielshow zu gestalten, oder zum fächerübergreifenden Aufgabengebiet Medienerziehung mit den Schwerpunkten selber einmal Reporter, Ansager oder Moderator sein.

Das Unterrichtsbeispiel „**Zu alt für die Maus**“ bestand aus drei unterschiedlichen Phasen. In der ersten Phase wollte sich das Lehrerteam bei den Schülern informieren, welche eigenen Erfahrungen sie bereits mit dem Internet gesammelt hatten. In der zweiten Phase wurde dann gemeinsam auf der Website von „Der Sendung mit der Maus“ ein Film über die Funktionsweise des Internets angeschaut. Schon bei der gemeinsamen Suche auf der Website nach dem Film schweiften die Kinder immer wieder ab und suchten nach für sie interessanten Themen, z.B. Kreuzworträtsel, Fußball, Spiele. In der anschließenden Phase sollten die Kinder nun selbstständig die „Maus-Website“ suchen und konnten dort ohne weitere Vorgaben navigieren.


Quelle: Private Fotos

Auch bei diesem Unterrichtsbeispiel ging es um die Einbindung von außerschulischen Erfahrungen der Schüler in den Unterricht, also um die Integration von Alltagsmedienkompetenz. Das Internet gewinnt immer mehr an Bedeutung: Die Studien zeigen, dass immer mehr Kinder in dieser Alterstufe zumindest selten online gehen und hier schon eigene Erfahrungen sammeln konnten.[63] Da als häufigster Zugangsort und die häufigste Zugriffsmöglichkeit das Elternhaus genannt wird, ergeben sich Differenzen zwischen Kindern, die zu Hause auf einen internetfähigen Rechner zugreifen können und Kindern, bei denen dies nicht der Fall ist.
Daher musste auch in dieser Klasse davon ausgegangen werden, dass die Kinder völlig unterschiedliche Kenntnis und Vorerfahrungen in Bezug auf die Internetnutzung mit in die Schule bringen. Ziel sollte es wieder sein, dass im Verlauf des Projektes alle Kinder das Internet an den Rechnern der Schule nutzen konnten.
Dazu sollten die Schüler zuerst in einem Gesprächskreis als Internetexperten über ihre Kenntnisse und Erfahrungen berichten. In der nächsten Phase wurde dann gemeinsam auf der Seite der „Maus“ nach dem Film über das Internet gesucht. Hier lenkte das Lehrerteam ein, um den Kindern das Internet als Informationsmedium vorzustellen. In der darauffolgenden Phase sollten die Kinder nun gemeinsam nach der Website suchen. Hier konnten die Kinder ihre unterschiedlichen Kenntnisse und Erfahrungen in Bezug auf das Internet einbringen, indem sie gemeinsam nach der Website suchen konnten.
In der nächsten Phase stand eigentlich die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund. Das Internet sollte als Informationsmedium dargestellt werden. Doch die Kinder suchten sich ihren eigenen Weg. Sie gingen der Tätigkeit nach, die ihnen vertraut war: dem Spielen. Deshalb haben die Kinder nicht weniger Kompetenzen erworben, für viele Kinder war es trotzdem ein gelungener erster Schritt ins Internet.
Kinder, die bisher nur wenig eigene Erfahrungen gemacht hatten, konnten viele neue Kompetenzen erwerben, sodass für sie der Gebrauch der internetfähigen Rechner in der Schule möglich wurde. Damit wurde die *instrumentell-qualifikatorische Medienkunde* eingebunden. Aber auch in den Dimensionen der *informationsorientierten Mediennutzung (EDV) und der informativen Medienkunde* konnten die Schüler neue Kompetenzen hinzu gewinnen. Im Mittelpunkt stand allerdings die *spielorientierte Mediennutzung (EDV)*. Auf der „Maus“-Website zeigten einige Schüler ihr Expertenwissen hinsichtlich der angebotenen Online-Spiele. Kinder, die in diesem Bereich noch nicht so viele eigene Erfahrungen gesammelt hatten, probierten sich aus.
Sie entwickelten nicht nur grundlegende Kenntnisse, die sie auf neue Spiele übertragen konnten, sondern sammelten auch überhaupt erste Erfahrungen, z.B. mit der Navigation, im Internet.
Nicht nur im Bereich der Medienkompetenz konnten die Kinder neue Fähigkeiten erwerben oder vertiefen. Es ergaben sich es ebenfalls Bezüge zu den eigentlichen Unterrichtsfächern. So findet sich für den Sachunterricht das Lernfeld *Spielen und Freizeit*, wo unter anderem vorgeschlagen wird, Freizeitbeschäftigungen zu reflektieren und Computerspiele kritisch zu vergleichen. Der Aspekt *Verschiedene Medien und ihre Möglichkeiten,* der im fächerübergreifenden Aufgabengebiet Medienerziehung thematisiert wird, lässt sich ebenfalls wiederfinden.
Ähnlich wie bei dem Unterrichtsbeispiel Namensschilder war wieder die gewählte Sozialform ein Aspekt für die gelungene Integration von außerschulischem Wissen in den

[63] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 41 ff.

Unterricht. Den Kindern gelang es, ihr Expertenwissen an Mitschüler weiterzugeben, sodass alle Kinder erfolgreich waren und die Website fanden. Dort gingen die Kinder der Tätigkeit nach, die ihnen vertraut ist, dem Spielen. Dies bedeutet nicht, dass die Kinder nichts gelernt haben. Wie die Bezüge zu den unterschiedlichen Dimensionen von Medienkompetenz und zum Rahmenplan zeigen, hat es den Kindern viel Spaß gemacht, alle waren erfolgreich und haben eine ganze Menge dabei gelernt.

Zusammenfassend lässt sich zu den Rahmenbedingungen für alltagsoffenen Unterricht in Hessen festhalten

Zusammen zeigen die Unterrichtsbeispiele, wie in dem Projekt der Schulmedientauschbörse Unterricht laut Rahmenplan durchgeführt wurde. Durch die ausführliche Beschreibung wird deutlich, wie der Gedanke des alltagsoffenen Unterrichts konkret umgesetzt werden kann. Durch die Beispiele können Anregungen oder Ideen für eine Umsetzung im Unterricht entstehen. Sie zeigen aber auch, wie vielfältig die Anbindungsmöglichkeiten an den Rahmenplan für die Grundschule sind.

Es bieten sich direkte Bezüge an, einmal in Form des fächerübergreifenden Aufgabengebietes Medienerziehung, aber auch in den Hinweisen zu den einzelnen Fächern, wobei auffällt, dass einige Fächer hier mehr Überschneidungspunkte haben als andere, z.B. Deutsch, Sachunterricht und Kunst.

Neben diesen direkten Bezügen zum Medieneinsatz bietet der Rahmenplan zusätzlich indirekte Bezüge zu Medien an, die unter anderem in der Einführung des Rahmenplans im Bereich der Aufgaben der Grundschule abzulesen sind:

„Die Grundschule hilft Mädchen und Jungen, sich auf ihre Weise mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und ihre Kräfte und Fähigkeiten in gelebter Gegenwart auszubilden; zum anderen hat sie den Kindern die geistigen, moralischen und praktischen Grundlagen für die künftigen Aufgaben in der Gesellschaft zu vermitteln.“[64]

Es ist unbestritten, dass zu den praktischen Grundlagen für künftige Aufgaben die Medienkompetenz gehört, die neben der Nutzung und Gestaltung ebenfalls die Reflexion und die Medienkunde beinhaltet.[65]

Der Gesichtspunkt „*Sie müssen die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lebensverhältnisse der Kinder berücksichtigen.*“[66] unterstützt dies. Dass sich die Lebenswelt der Kinder gewandelt hat und sie selbstverständlich in einer mediengeprägten Welt aufwachsen, wurde im ersten Kapitel bereits aufzeigt.

Somit bietet der Rahmenplan durch seine direkten und indirekten Bezüge die Möglichkeit, die Alltagsmedienkompetenz in Verbindung mit einem alltagsoffenen Unterricht zu verankern und dies zu legitimieren. Diese Bezüge sind allerdings als Wahlmöglichkeiten angegeben und nicht verpflichtend, was eigenen Spielraum lässt. Auf der anderen Seite bietet sich aber dadurch auch die Chance, dies auszublenden und zu umgehen.

Die hier vorgenommene Betrachtung dient einerseits dazu, die Rahmenbedingungen für Hessen im Hinblick auf eine Umsetzung eines alltagsoffenen Unterrichts zu prüfen.

Andererseits können zwei weitere Aspekte verdeutlicht werden. Zum einen lässt sich dadurch zeigen, dass Unterricht durchgeführt wurde, der den Richtlinien entspricht. Zudem werden über den ausführlichen Vergleich zum Rahmenplan auch die Verbindungen zum

[64] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 7.

[65] Vgl. dazu Kapitel 1 Medienpädagogische Ausgangssituation einer mediengeprägten Lebenswelt von Kindern.

[66] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 7.

Deutschunterricht deutlich. Damit lassen sich konkrete Beispiele und Hinweise für die Verknüpfung von Medien und Literalität formulieren. Auf diese Verbindung geht das Kapitel 5.4 *Zur Verknüpfung von Medien mit dem Deutschunterricht* ein.

5.3.2 Einbindung von informellem Lernen im Unterricht

Das Lernen hat den Schülern innerhalb des Projektes Freude bereitet. Die Kinder empfanden den Unterricht nicht als anstrengend. Das Projekt war für sie eine besondere Form von Unterricht.
Gleichzeitig zeigt der Rahmenplan in diesem Zusammenhang auf, wie sich somit schulisches und außerschulisches Lernen verknüpften lässt. Bisher außerschulisches Wissen wird in den Unterricht eingebracht. Die Verbindung mit dem Rahmenplan macht deutlich, dass dabei auch Anforderungen, die das Schulsystem als formellen Rahmen vorgibt, erfüllt werden können. Wie die Beispiele gezeigt haben, gelingen den Schülern besondere Leistungen.
Der Vergleich mit dem Medienkompetenzmodell ermöglicht aufzuzeigen, was Kinder bereits an außerschulischem Expertenwissen mitbringen oder im sozialen Kontext von ihren Mitschülern erwerben. Es zeigt auch, dass Aspekte aus der Freizeit, wie Computerspiele, nicht nur Spaß machen, sondern auch Kompetenzerwerb bedeuten.
Dieses kooperative Lernen ist förderlich für den Erwerb von sozialen Kompetenzen und für einen flexiblen Wissenserwerb.
Die Veränderungen des Unterrichts sind also sehr umfassend zu sehen. Ausgangspunkt des Projektes der Schulmedientauschbörse war die Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder. Damit erhält die Lebenswelt eine wichtige und neue Bedeutung in der Schule.
Kenntnisse aus der Lebenswelt können eingebracht werden, direkte Rückbezüge werden möglich und deutlich. Um dies zu ermöglichen und im Unterricht umzusetzen, war es dann notwendig, auch die methodische und die organisatorische Ebene zu verändern, was eine veränderte Auffassung von Lernen voraussetzte.
Alle Beispiele haben neben dem Aspekt, dass hier richtiger Unterricht laut Plan gemacht wurde, einen weiteren wichtigen Punkt gemeinsam: Die Kinder waren sehr motiviert.
Wie die Beispiele zeigen, war die Motivation durch die Öffnung des Unterrichts für außerschulisches Wissen hoch. Es gelang den Kindern, in Bezug auf normale Unterrichtsfächer besondere Leistungen zu erbringen. Zudem erhielten sie die Möglichkeit, im Bereich der Medienkompetenz weitere Fähigkeiten zu erlangen, ohne den Unterricht als mühsam oder anstrengend zu empfinden.
Kinder gehen in ihrer Freizeit motiviert eigenen Interessen nach. Dabei spielt der Faktor Spaß eine besondere Rolle, er ist häufig das Hauptmotiv der Handlungen in der Freizeit. Lernen und Spaß müssen sich nicht ausschließen. Ganz im Gegenteil, können durch Spaß besondere Leistungen entstehen.[67] Für die Schule existieren Spielräume, indem dort ein Rahmen für mehr eigene Organisation der Kinder geschaffen und die Möglichkeiten des wechselseitigen Lernens innerhalb der Gruppen ausgeschöpft werden.[68]
Die Einbindung von außerschulischen Erfahrungen der Kinder bieten ungeahnte Potenziale, z.B. den Erwerb von einem speziellen Wissen, was das Lernen unterstützen kann.

[67] Vgl. Lipski: Was lernen Kinder in ihrer Freizeit? Zugriff 30.03.2006
[68] Vgl. ebd.

Die Bezeichnung der Kinder „Spaßunterricht“ untermauert, dass die Schlüsselidee „Motivation über die Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht zu leiten“ realisiert worden ist.
Wie aber die Bezüge zum Rahmenplan belegen, handelte es sich um Unterricht, der den Richtlinien für das Landes Hessen entspricht. Die Schüler haben das Lernen aber anscheinend nicht als solches wahrgenommen.
Alles in allem konnte die Schule somit einen Orientierungsrahmen bieten, in dem die Schüler ihr bisher informelles Wissen selbst ordnen konnten.

Die hier beschriebenen unterrichtlichen Veränderungen zeigen zudem auf, dass informelles Lernen gut in den Unterricht eingebunden werden konnte.

Damit lassen sich einige Forderungen, die in Bezug zum informellen Lernen formuliert wurden, aufzeigen:[69]

- ***Motivation***
  An erster Stelle ist zu nennen, dass den Kindern das Projekt großen Spaß bereitet hat und sie viel gelernt haben. Über den Ansatz des alltagsoffenen Unterrichts gelang es, Spaß und Leistung zu verbinden. Über interessenbezogene Themen waren die Schüler sehr motiviert und ihnen gelangen besondere Leistungen.

- ***Eigene Interessen***
  Die Kinder konnten über die Alltagsmedienkompetenz eigene Interessen in den Unterricht einbringen. Dieser Einstieg hat sich bei dem Projekt bewährt, um selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen.

- ***Realitätsbezug***
  Für die Schüler wurde über die Alltagsmedienkompetenz ein direkter Rückbezug zum Alltag möglich, das Lernen wurde für die Schüler sinnvoll.

- ***Orientierungsmöglichkeit***
  Die Schule konnte einen Orientierungsrahmen anbieten, in dem die Schüler ihr bisher informelles Wissen selbst ordnen konnten.

- ***Lernen in sozialen Netzen***
  Wir lernen eine ganze Menge mit und von anderen Menschen. Über die Integration von Expertenwissen kann eine neue Wertschätzung entstehen. Eine positive Rückmeldung der Gruppe kann sich positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken.

Diesen Zusammenhang aufzuzeigen, erscheint hier besonders wichtig. So wurde beispielsweise bei einer Lehrerfortbildung die Befürchtung geäußert, dass dies kein richtiger Unterricht sei. Computerspiele und Fernsehen hatten nach Meinung einiger Teilnehmer doch nichts im Deutschunterricht zu suchen, was beispielsweise auch den Einsatz von Handy-Texten einschloss.

[69] Vgl. Kapitel 2.3 Informelles Lernen für guten Unterricht nutzen.

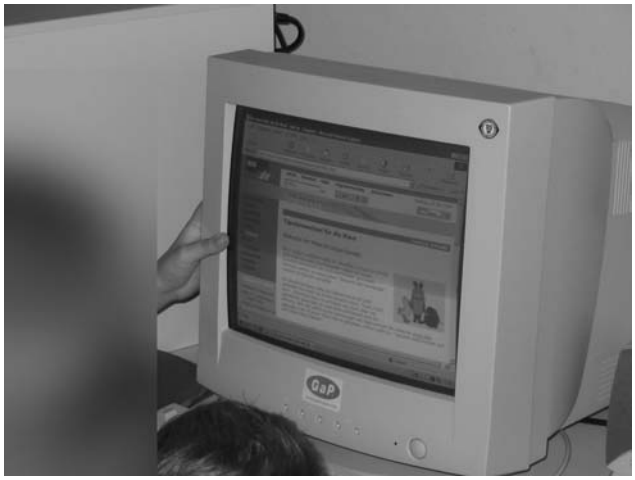
Ähnliche Beurteilungen lassen sich auch bei Eltern vermuten, sodass diese vielleicht mit Unverständnis reagieren, wenn ihre Kinder nun auch noch für die Schule fernsehen.
Doch beide Parteien kann man mit diesen exemplarischen Unterrichtsbetrachtungen und den Bezügen zu dem Rahmenplan beruhigen. Es lässt sich aufzeigen, welche Motivationssteigerung bei den Kindern dadurch eingesetzt hat und trotzdem wesentliche Aspekte des Rahmenplans abgedeckt wurden. Gerade für den Deutschunterricht stellt dies eine gelungene Verbindung dar, wie die Beispiele in dem folgenden Kapitel zu Medien und Literalität noch deutlicher herausstellen. Im Übrigen hat es sich bei der Projektdurchführung als positiv erwiesen, den Eltern an einem gemeinsamen Abend die Ziele und die Bezüge zum Rahmenplan darzulegen und sie somit umfassend zu informieren.

5.4 Zur Verknüpfung von Medien mit dem Deutschunterricht

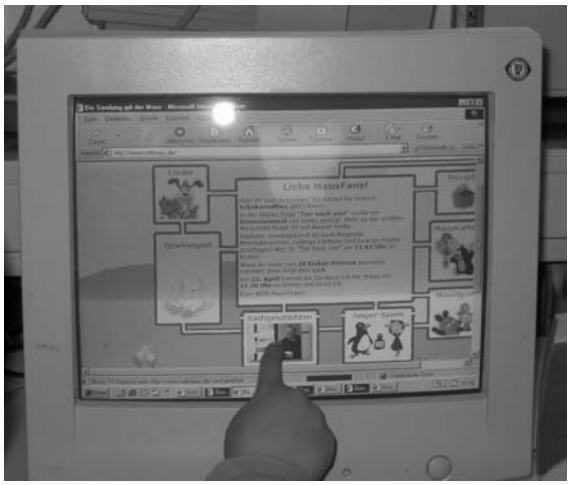
Durch die Darstellung der Unterrichtsbeispiele und die ausführlichen Bezüge zum Rahmenplan zeigt sich, dass es zu einigen Unterrichtsfächern mehr Bezugspunkte gibt als zu anderen. So haben sich gute Anknüpfungspunkte zum Deutschunterricht herausgestellt.
Bei dem Unterrichtsbeispiel der Lieblingssendung standen die selbstverfassten Texte zu den favorisierten Fernsehsendungen der Kinder im Mittelpunkt. Dazu gehört auch das Verbalisieren im Sitzkreis. Dies lässt sich dem Bereich „Erzählen und Geschichten schreiben“ zuordnen. Wie die ausführliche Beschreibung zu diesem Unterrichtsbeispiel zeigt, waren die Kinder motiviert, wodurch besondere Arbeiten entstanden. Dorians Text zeigt eine gelungene Verknüpfung von Text und Grafik, Sabrina formulierte eine prägnante Zusammenfassung ihrer Serie und Lotte gab zusätzliche Informationen, die außerhalb der Serie liegen.[70]
Bei dem Beispiel „Namensschildern“ stand hingegen die ästhetische Dimension der Schrift im Vordergrund. Dabei ging es eher darum, dass die Kinder den Computer mit der Textverarbeitungssoftware als Gestaltungselement kennenlernen und ausprobieren sollten.
Im Rahmen der Unterrichtseinheit Fernsehquizshow stand die „selbstständigen Informationsbeschaffung, -selektion und -verarbeitung“ im Mittelpunkt.

Texte aus dem Alltag der Kinder
Bei diesen konkreten Beispielen und Bezügen zum Rahmenplan zeigen sich vorwiegend Ideen für Schreibanlässe, Verbalisierung und Informationsselektion und -verarbeitung. Schaut man sich aber beispielsweise die Website der „Sendung mit der Maus“ an, auf der die Kinder selbstständig navigieren konnten, das elektronische Freundetagebuch oder auch die Bestellung im „Fotokaufladen“, dann wird deutlich, dass hier neue Textformen als Leseanlass vorkamen. Diese wurden hier nicht zielgerichtet für den Unterricht eingesetzt, doch die Kinder konnten mit dieser Art von Texten problemlos umgehen.

[70] Die Dokumente befinden sich im Anhang.



Quelle: Private Fotos



Quelle: Private Fotos

Quelle: Screenshot der Website
http://3c.medientauschboerse.de
Zugriff 03.06.2006.

Dies bestätigt die von Bachmair zu Medien und Literalität dargestellte These, dass sich das Lesen und das Lesenlernen nicht nur vor dem Hintergrund des mühseligen Lernens vollzieht, sondern ganz natürlich als Prozess im Alltag stattfindet.[71]
In dem Projekt kamen Textformen zum Tragen, die den Kindern aus ihrer Lebenswelt bekannt waren und mit denen sie auch im schulischen Kontext umgehen konnten.

Im Sinne von PISA handelt es sich um nicht-kontinuierliche Texte.
„*Neben fortlaufend geschriebenen Texten (kontinuierlichen Texten) werden dabei auch bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Graphiken einbezogen (nicht-kontinuierliche Texte).*“[72]

[71] Vgl. Bachmair: Kulturelle Ressource, Teil 2: Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen (2003), S. 57.
[72] Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 (2001), S. 80.

Was sagt der Rahmenplan dazu?
Die von PISA formulierte Überlegung zu Lese- und Textkompetenz: „*Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft.*“[73] lässt sich in ähnlicher Form im Rahmenplan für die Grundschule finden. Grundsätzlich wird berücksichtigt, dass die Erziehungs- und Bildungsaufgaben sich an den veränderten Umständen der Kinder orientieren sollten, womit sich ein Bezug zu veränderten Textformen finden lässt.
„*Die auf Mündigkeit, Lebenstüchtigkeit und Demokratiefähigkeit zielenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben gelten grundsätzlich. Sie müssen die sich* ***verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lebensverhältnisse der Kinder*** *berücksichtigen. Sie erhalten so eine spezifische Akzentuierung.*“[74]

Im Hinblick auf den Deutschunterricht und auf die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben, muss man dann auch berücksichtigen, dass sich die Texte in der Lebenswelt der Kinder verändern. Wie zuvor im zweiten Kapitel angesprochen, sind in der heutigen Lebenswelt Texte nicht mehr hauptsächlich kontinuierlich, sondern vielmehr diskontinuierlich. Texte finden sich überall im Alltag bei der Handy-Nutzung, beim Computerspiel, im Videotext etc.
Dazu lässt sich noch an einer anderen Stelle des Rahmenplans ein Hinweis finden:
„*Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt*
Daher soll

- *der Unterricht in der Wahl seiner Inhalte und Methoden von der Lebenswelt der Kinder, d.h. ihren konkreten Lebenssituationen, ihren Interessen und Fähigkeiten, Erfahrungen und Kenntnissen sowie von ihrer Verletzlichkeit und Gefährdung ausgehen und Lernprozesse ermöglichen, die wieder in diese Lebenswirklichkeit einführen […]*
- *die Wahl der Formen und Verfahren des Unterrichts an diejenigen anknüpfen, mit denen Kinder vor- und außerschulische Wirklichkeiten erkunden und erobern.*[75]

Durch diese Aussage wird die Öffnung des Unterrichts für die Lebenswelt der Kinder durch den Rahmenplan legitimiert. Schule sollte von der Lebenswelt der Kinder ausgehen, diese aufgreifen, um dann den Kindern wieder eine Rückführung zu ermöglichen. Dies lässt sich auf die Integration von Texten und Themen aus dem Alltag beziehen. Damit lässt sich begründen, warum möglicherweise Handy-Texte, Websites, Videotext oder Zeitschriften im Unterricht betrachtet werden müssen. Wenn die Lebenswelt von Kindern heute zunehmend aus diskontinuierlichen Texten besteht, sollte Schule dies aufgreifen. Damit soll natürlich nicht erreicht werden, dass nur noch diese Textarten im Unterricht zum Tragen kommen.

Grundschule versteht sich in diesem Zusammenhang als ein Ort grundlegender Spracherfahrungen.
„*In Sprache finden die Erscheinungen und Dinge unserer Umwelt, ihre Beziehungen untereinander und das Verhältnis, das die Menschen zu ihnen entwickelt haben, ihren Ausdruck. Erst durch die Sprache ist die Aufnahme von und die Auseinandersetzung mit*

[73] Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 (2001), S. 78.
[74] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 7.
[75] Ebd. S. 27.

Begriffen und Wertungen, Gedanken und Gefühlen möglich. Sprache dient der Welterkenntnis und -deutung und damit der Entfaltung der Persönlichkeit.
Mit Sprache deuten und gestalten Kinder ihre Welt; sie hilft, eigene Gedanken zu ordnen, fremde Gedanken aufzunehmen, Erlebnisse und Eindrücke zu verarbeiten und Gefühle zu erfassen; sie ist Mittlerin bei der Begriffsbildung im engen Zusammenhang mit kindlichen Denkprozessen. Über Sprache nehmen Kinder außerdem rezeptiv und produktiv an gesellschaftlicher Kultur teil.
Sprache prägt in ihrer emotionalen Dimension auch die sozialen Beziehungen. Kinder erleben einerseits, daß durch Sprache Macht ausgeübt wird, daß sie Verletzungen zufügen kann, andererseits erleben sie auch Trost und Ermutigung durch Sprache. Durch Sprache können sich Kinder bestimmten Gruppen zuordnen oder zugeordnet werden; sie erfahren Ablehnung oder finden Geborgenheit.
Kinder erfahren aber auch die Grenzen der Sprache, daß Sprache hinter der Wirklichkeit und dem subjektiven Erleben und Mitteilen zurückbleibt. Hier ist der Ort der symbolischen und metaphorischen Sprache in Dichtung und Religion.“[76]

Der Spracherfahrung wird eine große Bedeutung zugemessen. Dabei sollten die Texte aus der Lebenswelt mit bedacht werden, so dass das Schreiben einer sms oder einer e-mail oder auch das Chatten als veränderter Schreib- und Leseanlass im Unterricht berücksichtigt wird.
Wie aufgezeigt wurde, bietet der Rahmenplan für Grundschulen in Hessen auch hier Möglichkeiten dies zu verankern.
Alltagsoffener Unterricht ermöglicht also auch einen Rahmen, um über neue Textformen im Unterricht nachzudenken und diese zu integrieren. Die Texte und Themen aus der Lebenswelt der Kinder erzeugen eine hohe Motivation. Sie können als Ausgangspunkt für Schreibanlässe, aber auch zur Leseförderung genutzt werden.
Dies scheint gerade für Grundschulkinder eine interessante Variante zu sein. Zum einen ist die Grundschulzeit die Phase, in der die Kulturtechniken Lesen und Schreiben vermittelt werden. Dabei erlernen die Kinder nicht nur diese Fähigkeiten, sie entwickeln zudem ihr Interesse und ihre Motivation in diesem Bereich. Daher scheint es hier besonders wichtig, Kinder für das Lesen und Schreiben durch interessante und lebensnahe Texte und Themen zu begeistern und ihnen die Relevanz im Alltag aufzuzeigen.

Berücksichtigung unterschiedlicher Nutzungsmuster
Außerdem entstehen im Hinblick auf die Medien durch die inhaltliche Medienkonvergenz neue Verbindungen von unterschiedlichen Medien und Textformen. Zur Fernsehserie GZSZ gibt es eine eigene Homepage, Informationen im Videotext und die eigene Zeitschrift. Mädchen, die sich mit der Fernsehserie GZSZ auskennen, nutzen eventuell noch andere Medien, um sich zu informieren. Bei dem Projekt in der Grundschule hat sich beispielsweise gezeigt, dass einige Mädchen, die besonders eifrig am Tausch von Diddl®-Artikel[77] beteiligt waren, im Internet nach weiteren Informationen auf der entsprechenden Website gesucht haben.
Es bietet sich an, Themenbereiche anhand unterschiedlicher Textformen zu betrachten. Dabei können zudem unterschiedliche Nutzungsmuster berücksichtigt werden, was bei einer Klasse mit einem hohen Differenzierungsbedarf hilfreich ist.

[76] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 13.
[77] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

Eine Verknüpfung von Bildung und Lebenswelt scheint über die Anknüpfung und Integration der Alltagsmedienkompetenz zu funktionieren.
Dieser Ansatz kann möglicherweise gerade für sozial benachteiligte Schüler oder Klassen mit großem Differenzierungsbedarf nützlich sein. Hier erhalten schwächere Schüler die Möglichkeit, Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen und somit ein neues Selbstwertgefühl innerhalb des Unterrichts zu erfahren, was wiederum zu einer Motivationssteigerung führen kann.

Auf diese Weise ermöglicht die Einbindung von alltagsnahen Texten eine Entschärfung von Bildungsdifferenzen. Eventuell kann auch einer digitalen Ungleichheit begegnet werden. Die Schule steht diesbezüglich vor einer doppelten Anforderung, einmal im Hinblick auf die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten, aber auch im Hinblick auf die unterschiedliche Art und Weise der Nutzung.[78] So könnte gerade hier der Brückenschlag gelingen und unterschiedliche Mediennutzung im Unterricht integriert werden.
Die Einbindung von Alltagsmedienerfahrungen bietet somit eine gute Möglichkeit gerade für problematische Klassen oder Schulen. Bei der Durchführung von eigenen Projekten ergibt sich dann die Chance, die eigene Nutzung zu überdenken und zu reflektieren. Über die Verknüpfungen mit anderen Fächern kann die Motivation auch in diese Unterrichtsfächer getragen werden. Dies könnte ein Weg für sogenannte Brennpunktschulen mit leistungsschwächeren Schülern und einem hohen Differenzierungsbedarf sein.

Zusammenfassend lässt sich zur Verbindung von Literalität und Medien festhalten:

- Die aktive Auseinandersetzung mit Texten findet natürlich auch im Alltag statt, Kinder und Jugendliche beschäftigen sich hier häufig mit neuen Formen von Texten. Nimmt man die Idee der Öffnung für die Lebenswelt der Kinder ernst, so lassen sich auch Alltagstexte in den Unterricht integrieren. Dabei werden Türen hinsichtlich Interessen, Motivation, Kenntnissen, Expertenwissen etc. geöffnet. Keiner erwartet dabei, dass demnächst nur noch diese Texte im Unterricht verwendet werden.
- Die Forderung nach der Verknüpfung von Bildung und Lebenswelt scheint sich umsetzten zu lassen. Mit den Texten werden auch weitere Kompetenzen hinsichtlich der Medien in den Unterricht getragen, die dann neue Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Diese Texte können nicht losgelöst von den Medien betrachtet werden.
- Neben der Lesekompetenz lässt sich diese Verknüpfung auch für Schreibanlässe nutzen. So verfassten Kinder in Schulprojekten mit einer großen Motivation Texte zu ihren Lieblingssendungen im Fernsehen und entwickelten eine eigene Fernsehquizshow. Hier zeigt sich eine gelungene Verknüpfung von Alltagsmedienkompetenz und Deutschunterricht.

[78] Vgl. Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 120 f.

6 Ist alltagsoffener Unterricht hilfreich zur Verminderung einer digitalen Ungleichheit?

In dem folgenden Abschnitt soll nun die Medienkompetenzförderung näher betrachtet werden. Da der Schulschwerpunkt Computer-Lernen und Internet-Lernen war, soll sich der Blick auch primär auf die Computernutzung richten. Dabei soll nicht allgemein herausgestellt werden, welche Aspekte von Medienkompetenz hier berücksichtigt wurden. Vielmehr soll differenzierter der Frage nachgegangen werden, ob durch diesen alltagsoffenen Unterricht unterschiedliche Kinder in der Klasse gefördert werden konnten. Es soll berücksichtigt werden, dass Kinder in ihrer Freizeit unterschiedlichen Interessen nachgehen und somit unterschiedliche Kenntnisse erwerben und die Zugriffsmöglichkeiten der Kinder auf Computer und Internet von dem sozioökonomischen Status des Haushaltes abhängen können. Diese Beobachtung gewinnt im Rahmen der Medienkompetenzförderung zunehmend an Bedeutung. Es stellt sich verstärkt der Frage, ob die Schule diese unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten und Voraussetzungen, die die Kinder durch ihre außerschulische Nutzung haben, ausgleichen kann.

Zwei wesentliche Aspekte sollen hier vertiefend betrachtet werden.
Zum einen gelingt es den Schulen offenbar nicht, Schüler mit mangelhaften Nutzungsmöglichkeiten aufzufangen und vorhandene Differenzen zu kompensieren. Deutlich wird, dass die grundlegenden Kenntnisse außerhalb der Schule erworben werden. Schule ist hier anscheinend nicht in der Lage, im Hinblick auf diese unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kenntnisse kompensatorisch wirksam zu agieren und zu reagieren.[1]

Zum anderen sollte auch bedacht werden, dass es dabei nicht nur um die technischen Zugriffsmöglichkeiten, sondern auch um die Art und Weise der Nutzung geht. Die Frage bleibt, welche „*Rolle die Schule bei der Nivellierung von Unterschieden bezüglich der Nutzung neuer Medien*“[2] einnimmt. Als zweiter wichtiger Aspekt wird deutlich „dass *Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulart, Nationalität und sozialer Herkunft nicht nur im Zugang zu verschiedenen Medien besteht, sondern sich auch in deren Nutzung wieder findet.*“[3]

Als Aufgabe für die Schule ist in diesem Zusammenhang Folgendes zu sehen:
Das „*Problem für die schulische Praxis besteht dabei nicht nur im Versuch, die unterschiedlichen technischen Zugangsvoraussetzungen der Schüler zu kompensieren, sondern auch in der Vermittlung der notwendigen (Medien-)Kompetenz, damit Schüler aller Schulformen lernen, alte wie neue Medien sinnvoll anzuwenden, um eventuelle sozioökonomisch oder soziokulturell vorgegebene Spaltungen („divides“) nicht noch zu verstärken.*“[4]
Die Fähigkeiten auf einer technischen Ebene reichen nicht aus, um bestimmte neue Dienste sinnvoll nutzen zu können, hier ist eine ausreichende Kompetenz notwendig.[5]

[1] Vgl. Senkbeil: Gleiche Chancen für alle? (2005), S. 97 ff.
[2] Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 110.
[3] Ebd. S. 114.
[4] Ebd. S. 111.
[5] Vgl. ebd. S. 112.

„*Diese Konsequenzen werden vermutlich den Digital Divide künftig nachhaltiger prägen als die – immer noch – bestehenden unterschiedlichen technischen Zugangsbedingungen.*“[6]
Eine digitale Ungleichheit durch die technischen Zugriffsmöglichkeiten verliert immer mehr an Bedeutung, allerdings entsteht eine neue Ungleichheit, und zwar im Hinblick auf die Nutzung.[7] „*Hence, a new divide is opening up, one centred on the quality of use.*“[8]

Es stellt sich die Frage, ob nicht gerade innerhalb des Projektes Schulmedientauschbörse sowohl die Zugriffsmöglichkeiten als auch die Art und Weise der Nutzung im Unterricht berücksichtigt wurden.

6.1 Begegnung einer digitalen Ungleichheit in doppelter Hinsicht

Um dieser Frage nachzugehen, wurden zwei Mädchen, die an dem Projekt in der Grundschule teilnahmen, im Projektverlauf näher betrachtet.
Die ursprüngliche Idee war, zwei Kinder gleichen Geschlechts mit einer ungleichen häuslichen Ausstattung im Verlauf des Projektes zu beobachten. Ziel sollte die Betrachtung sein, ob Kinder mit besseren häuslichen Zugangsmöglichkeiten Vorteile haben. Und wenn ja, wie diese Vorteile aussehen oder wie die anderen Kinder unterstützt werden können. Oder ob sich der Zugang über einen alltagsoffenen Unterricht, in dem Kinder ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse einbringen können, positiv auf diese Unterschiede auswirkt.
Bei der Analyse der beiden Fallstudien hat sich jedoch gezeigt, dass die Mädchen nicht nur eine unterschiedliche Ausstattung besitzen, sondern dass sie auch unterschiedlichen Nutzungstypen in Bezug auf ihre Freizeit zuzuordnen sind. Daher wäre es im Hinblick auf die Förderung von verschiedenen Kindern ebenfalls interessant gewesen, anhand der Freizeittypologie der Super RTL-Studie die sieben unterschiedlichen Nutzungstypen in der Klasse ausfindig zu machen und diese dann im Hinblick auf Medienkompetenzförderung zu betrachten. Vermutlich lassen sich alle sieben Typen in einer Grundschulklasse auffinden. Damit hätte man die Fallstudien nach diesen unterschiedlichen Freizeitnutzungstypen ausrichten können. In dieser Arbeit geht es aber nicht um eine solche detaillierte Betrachtung, sondern vielmehr darum, einen Überblick zu erhalten. Daher wurden zwei Mädchen ausgewählt.
Bei der Auswertung ging es im ersten Teil darum, die unterschiedlichen medialen Interessen, Vorkenntnisse und Erfahrungen sowie die häusliche Ausstattung der beiden Mädchen darzustellen. Im zweiten Teil sollte dann anhand von verschiedenen Stationen des Projektes zum Computer-Lernen und Internet-Lernen bei beiden Mädchen verglichen werden, ob sie trotz ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen beide mit den gestellten Aufgaben zurechtkamen oder aktiviert werden konnten, neue Kompetenzen zu erwerben.

[6] Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 112.
[7] Vgl. Livingstone, Bober: UK Children go online (2005), S. 34.
[8] Ebd. S. 34.

Die Systematisierung erfolgte über die Freizeittypologie der Super RTL-Studie[9] und das Bielefelder Medienkompetenzmodell mit der Binnenstruktur nach Treumann u.a.[10].

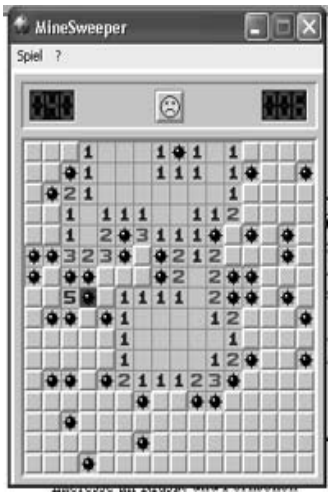
Hier erfolgte ebenfalls zunächst über die unterschiedlichen technischen Zugriffsmöglichkeiten der Kinder der Zugang zu diesem Bereich. Daher wurden zwei Mädchen ausgewählt, deren häusliche Vorraussetzungen unterschiedlich waren.
Bei der Analyse der beiden Mädchen zeigten sich dann jedoch ihre unterschiedlichen Freizeitnutzungsmuster, was auch mit einer unterschiedlichen Mediennutzung zusammenhängt. Die Studie von Super RTL bot hier die Möglichkeit, die Kinder nicht nur zu beschreiben, sondern außerdem einem Muster zuzuordnen.

Förderung der Medienkompetenz bei zwei unterschiedlichen Freizeittypen
Die Betrachtung der beiden Mädchen wird an dieser Stelle aus zwei Gründen so ausführlich vorgenommen. Zum einen wird so deutlich, wie sich die Interessen, Kenntnisse und Vorerfahrungen der beiden Mädchen unterscheiden. Dies ist als Hinweis gedacht, um aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Nutzungsmuster der Kinder sind.
Im Folgenden werden die Ergebnisse kompakt vorgestellt. Ausführlich sind sie im Kapitel 6.2 nachzulesen.

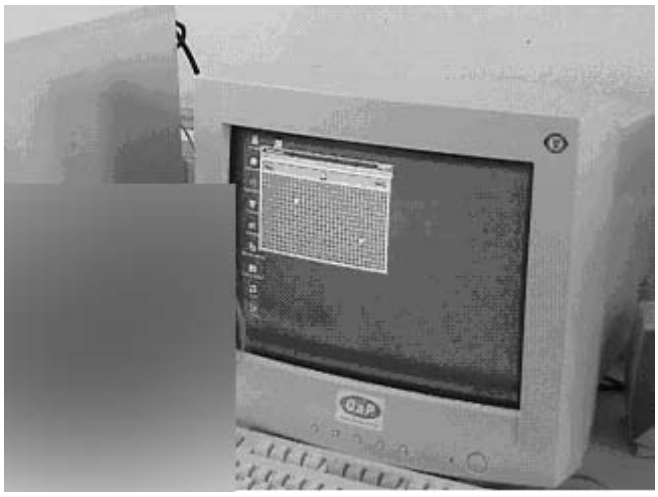
Katrin
Wie sich vermuten lässt und von der Klassenlehrerin bestätigt wird, kommt Katrin aus einem relativ gut situierten Haushalt. Dies zeigt sich u.a. auch an Katrins modischer Kleidung.
Katrins hat eine große Sammelleidenschaft für Diddl®-Artikel.[11] Sie besitzt eine sehr umfangreiche Sammlung. Vermutlich wird sie bei ihrer Sammelleidenschaft von ihren Eltern unterstützt. Im Bereich Computer und Internet wird Katrin ebenfalls von ihren Eltern, insbesondere von ihrem Vater, unterstützt. Die Familie besitzt einen internetfähigen Rechner, mit dem Katrin, nach Anmeldung durch den Vater, allein online gehen kann. Katrin verfügt also sowohl über Computer- als auch über einige Internetkenntnisse. Ihre Lieblingstätigkeit im Internet ist Spielen. Aber auch die Kinder-Suchmaschine Blindekuh ist ihr bekannt, inwieweit sie diese auch nutzt, bleibt unklar. Außerdem interessiert sich Katrin ebenso Offline für Computerspiele, so nutzt sie eine kurze Pause, um MineSweeper zu spielen. Katrin verfügt nicht nur über diese Kenntnisse, sie kann sie auch verbalisieren und im Kreisgespräch ihre Erfahrungen einbringen.
Katrins Interessen liegen zudem im Bereich Musik. So gibt sie an, dass sie nicht nur Fan, sondern auch Experte von Shakira, einer Sängerin, ist. Ihre eigenen Fotos zeigen, dass sie auch Poster und Informationen über die Sängerin in ihrem Zimmer aufgehängt hat. Katrin ist daneben ein Fan von Katzen, dies sind ihre Lieblingstiere. Doch sie besitzt selbst keine Katze.
Ihre Lieblingssendung ist Disneys Wochenend-Kids. Es handelt sich hierbei um eine Zeichentrickserie, bei der sich vier Freunde *„mit den Problemen beim Übergang vom Kind zum Teenager herumschlagen.“*[12]

[9] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 58 ff.
[10] Vgl. Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 145 ff.
[11] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.
[12] http://www.fernsehserien.net/index.php?serie=8597&seite=4#1/ Zugriff 13.01.2006.

Katrin ist Schwarm einiger Jungen in der Klasse. Im Verlauf des Projektes war nicht zu beobachten, dass Katrin eine beste Freundin in der Klasse hat.
Vergleicht man Katrin nun mit der Typologie nach Freizeitmustern, die die Super RTL-Studie entwickelt hat, fällt eine spontane Zuordnung nicht leicht.[13]
Die Gruppe der „Passiven", die sich durch wenig Eigenaktivität und actionreichen Fernsehkonsum auszeichnen, lässt sich bei Katrin sofort ausschließen. Ebenso die Gruppe der „Intellektuellen". Zur Gruppe der „Spielkinder" lassen sich bei Katrin nur im Hinblick auf die Diddl® [14] -Sammelleidenschaft Parallelen ziehen. Sowohl der Aktionsradius wie auch das geringe Interesse an elektronischen Medien treffen nicht zu.
Auch zur Gruppe der „Gamer" gibt es nur wenige Übereinstimmungen. Zwar zeichnet sich Katrin durch ihre Spielleidenschaft aus, dennoch scheint diese nicht allein im Vordergrund zu stehen, so hat sie auch verschiedene weitere Interessen, die für sie von Bedeutung sind.
Katrin hat mehrere Übereinstimmungen mit der Gruppe der „Unauffälligen". „*Es sind Pre-Teens, welche die Spiele und Aktivitäten der kleineren Kinder hinter sich gelassen haben und sich nun neu orientieren.*"[15] Dies zeigt sich an ihrem Interessensbereich Musik insbesondere für eine bestimmte Sängerin, die für sie zum Vorbild und Idol wird, und an der Wahl ihrer Fernsehserie, bei der es um den Übergang von Kind zum Teenager geht. Zudem interessiert sich Katrin für Katzen, obwohl sie selbst keine besitzt, was auch ein Merkmal der „Unauffälligen" ist.



Quelle: Screenshot


Quelle: Screenshot

DVD4/ Hospitation am 30.04.2004/ 3. Tauschen und am Wettbewerb teilnehmen.

Sabrina

Über Sabrinas familiäre Verhältnisse gibt es leider keine Informationen. Auch aus ihrer Kleidung oder der Ausstattung für die Schule lässt sich keine Vermutung ableiten.
Was bei dieser Beobachtung sehr deutlich wird, ist allerdings, dass Sabrina ein großes Interesse an Wissen hat. So verfasste sie im Rahmen der Unterrichtseinheit „Ich bin Fan/Experte von …" einen Text zur Biologie, bei dem sie sich selbst als Expertin bezeichnet. Es ist Fachwissen aus dem Bereich der Biologie, welches sie sich außerhalb der

[13] Vgl. Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 61 ff.
[14] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.
[15] Ebd. S. 65.

Schule angeeignet hat und auch gezielt frei vortragen kann. Bei den eigenen Fotos der Kinder taucht bei Sabrina das Buch „Wissen für Kinder – Der Mensch“ auf.[16]
Ebenso unterscheidet sich Sabrina mit ihren Tauschsachen von den anderen Mädchen in der Klasse. So bringt sie Postkarten von einer hessischen Großstadt, Simsons-Karten, die sie eigentlich gar nicht so genau kennt, und Armreifen mit.
An Diddl®-Artikeln, die von vielen anderen Mädchen in der Klasse ordnerweise mitgebracht werden, hat sie in der ersten Vorstellungsrunde nur zwei Blätter. Im Laufe des Projektes nimmt dann zwar auch bei ihr die Anzahl der Diddl®-Artikel zu, dennoch wecken die Diddl®- Artikel nie wirklich eine Sammelleidenschaft bei ihr.[17]
Vielleicht liegt es daran, dass Sabrina hier anderen Interessen den Vorzug gibt, vielleicht liegt es aber auch daran, dass ihre Eltern sie bei der Anschaffung von Diddl®-Artikel monetär nicht so unterstützen können. Eventuell würde dies auch erklären, warum die Familie keinen Computer besitzt. Sabrina gibt an, dass sie leider keinen Computer besitzen, sie aber bald einen bekommt. Sie bekundet damit ihr Interesse an diesem Bereich. Dadurch, dass Sabrina zu Hause nicht die Möglichkeit hat, auf einen Computer zuzugreifen, sucht sie nach alternativen Zugriffsmöglichkeiten. Es bieten sich ihr die ComputerAG der Schule und der Onkel, wo sie eigene Erfahrungen machen kann, die aber dennoch den primären familieneigenen Computer nicht ersetzen können. Sabrina ist interessiert, aber ihr fehlt der beständige Nutzungsort.
Die Begründung für ihre Lieblingsfernsehserie „The Tribe - Eine Welt ohne Erwachsene“ lässt sich gut mit den bisher gewonnen Eindrücken verbinden:

> *„Warum ich diese serie gehrne Schaue:*
> *Ich kuge diese serie gerne weil wenn ich andere serien kuge*
> *dann sehe ich das sie ales haben*
> *Fernsehr,Supermarkte. Aber in*
> *Teh Trirbe da haben sies nicht*
> *es ist Spanent und hat manchmal*
> *ein Happi End“ (Zitat Sabrina)*[18]

Dies könnte auch ein Hinweis auf die vielleicht - schon angesprochene - eingeschränkte monetäre Situation der Familie sein. Vielleicht spiegelt es aber auch die Einstellung der Familie wider, die weniger Konsumorientierung aufweist. Beide Vermutungen würden auch unterstützen, warum Sabrina weniger Diddl®-Artikel besitzt, ihre Tauschsachen weniger trendy sind und die Familie keinen Computer besitzt.
Im Laufe des Projektes zeigt sich, dass Sabrina unter den Mädchen beliebt ist und viele Freundinnen in der Klasse hat.
Vergleicht man Sabrina nun mit der Typologie nach Freizeitmustern, die die Super RTL-Studie entwickelt hat, fällt eine spontane Zuordnung etwas leichter als bei Katrin. Sabrina zeigt im Bereich Wissen und der Suche nach Informationen eine große Übereinstimmung zu der Gruppe der „Intellektuellen“[19].
So hat sie sich als Expertin in Biologie bezeichnet und ihr Wissen präsentiert. Dieser Wunsch nach Wissen wurde vielleicht von ihren Eltern durch das Buch unterstützt oder umgekehrt wurde durch das Buch Sabrinas Interesse geweckt.

[16] Der Text von Sabrina befindet sich im Anhang.
[17] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.
[18] Das Dokument befindet sich im Anhang zu Kapitel 5 „The Tribe“ ein Text von Sabrina.
[19] Vgl. RTL Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 63.

In Bezug auf die Computer- und Internetnutzung lässt sich jedoch keine genaue Aussage machen, da Sabrina nur wenig Gelegenheit hat, selbstständig auf einen internetfähigen Computer zuzugreifen. Trotzdem lässt sich die Aussage treffen, dass sie, auch in Bezug auf andere elektronische Spielsachen, sicher nicht zu den „Gamern" gehört. Die Suche nach Wissen und Informationen äußert sich bei Sabrina nicht primär in der Fernsehnutzung. Sie gibt als Lieblingsserie „The Tribe" an, was eher zur Kategorie Science-Fiction/Mystery gehört. Aber sie begründet ja, warum sie diese so gerne sieht.
Sabrina hingegen scheint andere Themen zu haben. Ihr Interesse liegt im Bereich von Wissen, weniger bei Merchandising-Artikeln. Geld oder die Tendenz zu weniger Konsumorientierung scheint ein Thema in der Familie zu sein. Sabrina hat keine Möglichkeit, auf einen familieneigenen Computer zuzugreifen. Sie lernt einige grundlegende Funktionen über einen Computerkurs in der Schule und durch ihren Onkel.
Beide Mädchen haben also nicht nur unterschiedliche technische Vorraussetzungen, sondern auch eine unterschiedliche Art und Weise der Nutzung.

Dass beide Mädchen im Projekt erfolgreich waren, lässt sich anhand der Unterrichtsbeispiele und durch die Systematisierung anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells darlegen und bestätigen. Dies kann ausführlich in den nachfolgenden Kapiteln nachgelesen werden. Dabei wird durch die exemplarischen Unterrichtsbeispiele deutlich, dass hier ein breites Spektrum an Medienkompetenz einbezogen wurde. So konnten beide Mädchen in den Bereichen Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik neue Kompetenzen hinzu erwerben oder bereits vorhandene vertiefen.

Vergleich der beiden Mädchen im Projektverlauf
Bei der Auswertung wurde so vorgegangen:

- Es erfolgt zunächst eine kurze Einordnung der Station im Hinblick auf die Unterrichtsphase (didaktische Einheit) und auf den Zeitpunkt innerhalb des Projektverlaufs.[20]
- Zudem wird jede zu betrachtende Station des Projektes noch einmal unter Berücksichtigung des Bielefelder Medienkompetenzmodells dargestellt.[21]
- Im Anschluss daran erfolgt die Betrachtung der beiden Mädchen anhand von unterschiedlichen Dokumentationsmaterialien und in Zusammenhang mit den zu erwerbenden Kompetenzen.

Hier sollen die Ergebnisse kompakt vorgestellt werden. Ausführlich sind sie im Kapitel 6.2 nachzulesen.

Unterrichtseinheit: Namensschilder
Dieses Unterrichtsbeispiel wurde als ein Vergleichpunkt herausgegriffen, da es die erste Begegnung der Kinder mit den schuleigenen Computern war. Das Lernziel dieser Stunde war das Kennenlernen und der Umgang mit Textverarbeitungssoftware, die den Kindern

[20] Einen Überblick über den Projektverlauf bietet das Kapitel 4 und der Anhang zu Kapitel 4.
[21] Die Dimensionen und Subdimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells werden im Folgenden kursiv dargestellt. Zur besseren Lesbarkeit erfolgt dann nicht jeweils ein Literaturverweis. Alle Begriffe sind entnommen aus: Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 145 ff.

das Verfassen von eigenen Texten ermöglichte. Die Kinder erhielten die Aufgabe, Schriftzüge ihrer Namen für Namensschilder zu entwerfen.
Bei dem Unterrichtsbeispiel „Namensschilder“ wurde zum einen die Dimension der Medienkunde und dabei die instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension berücksichtigt. Zum anderen war die Dimension der Mediengestaltung mit dem Schwerpunkt auf kreativer Mediengestaltung gefordert.

Quelle: Diskette von Katrin.[22]

Quelle: Diskette von Sabrina.[23]

Beiden Mädchen ist es gelungen, eigene Schriftzüge zu entwickeln. Dabei haben sie verschiedene Optionen zur Gestaltung gewählt. Es lässt sich bei beiden erkennen, dass sie über einen Standardnamenszug hinausgegangen sind und eigene kleine gestalterische Veränderungen durchführt haben. Beide Mädchen konnten ihr Dokument zusätzlich auf Diskette abspeichern. Sie haben im Bereich der *Medienkunde* mit dem Schwerpunkt auf *der instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension* und im Bereich *Mediengestaltung* und dabei in der Subdimension *kreative Mediengestaltung* ihre bereits vorhandenen Kompetenzen eingebracht oder vertieft. Diese Beobachtung ist im Hinblick auf die schon beschriebenen unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Computernutzung erstaunlich. Sabrina war ohne die Möglichkeit eines Computerzugangs zu Hause ebenso erfolgreich wie Katrin.

Wettbewerb „Die schönste Hausaufgabe – Abstimmung im Internet“
Dieses Unterrichtsbeispiel wurde als ein Vergleichspunkt herausgegriffen, da es für die Kinder der erste Besuch auf der eigenen geschlossenen Internetplattform war.
Im Rahmen der Texte zu den Lieblingsfernsehserien wurde ein Wettbewerb für die schönste Hausaufgabe ausgeschrieben. Dazu wurde jede Hausaufgabe eingescannt und mithilfe eines Warenkorbsystems auf der Plattform veröffentlicht. Jedes Kind konnte nun im Internet alle Hausaufgaben noch einmal ansehen und eine davon zur schönsten Hausaufgabe auswählen.

[22] Aus Datenschutzgründen mussten die Originaldokumente der Mädchen sinngemäß geändert werden.
[23] Aus Datenschutzgründen mussten die Originaldokumente der Mädchen sinngemäß geändert werden.

Bei der „Schönsten Hausaufgabe – Abstimmung im Internet“ konnten schwerpunktmäßig Basiskompetenzen im Bereich der *Medienkunde*, in der *instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension*, in der *Mediennutzung* im Bereich der *interaktiven Nutzung* mit den Schwerpunkten *Informationen suchen* und *Meinung abgeben* erworben oder vertieft werden.
Zusätzlich wurde der *Medienkritik* tangiert.
Da die Veröffentlichung und die Auswahl der Hausaufgaben der erste Besuch der Schüler auf der geschützten Internetplattform war, spielt die *2. Dimension: Medienkunde* mit der *instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension* eine besondere Rolle, weil hier neue Kompetenzbereiche hinzukamen, beispielsweise Funktionen einer Internetplattform als geschlossenen Raum kennenlernen, Internetadresse eingeben, Internetmaske ausfüllen, anmelden/einloggen: Benutzername und Passwort kennen und richtig eingeben, abmelden/Logout an der Plattform, mit der Navigationen zurechtkommen, Index zur zielgerichteten Suche nutzen.
Für die Auswertung des Wettbewerbs „Die schönste Hausaufgabe“ steht der persönliche Tagebucheintrag zur Verfügung.
Beide Mädchen waren in dieser Unterrichtsstunde erfolgreich, da es ihnen gelang, an der Abstimmung im Internet teilzunehmen. Im Bereich der *Medienkunde* benötigte Sabrina dabei noch etwas Unterstützung, in diesem Bereich erwarb sie neue Kompetenzen. Bei Katrin, die bereits einiges Vorwissen mitbrachte, führte es zu einer Vertiefung der bereits vorhandenen Kompetenzen.
Beide erwarben Kenntnisse im Bereich der *Informationssuche* (Mediennutzung) und im Bereich der *partizipativen Mediennutzung*.

Freundebuch

Dieses Unterrichtsbeispiel wurde herausgegriffen, da eine besondere Verknüpfung von Alltagswissen und Medienkompetenz vorliegt. Das Freundebuch in Buchform war den Kindern nicht nur gut bekannt, sondern alle Kinder der Klasse schienen sich dafür sehr zu begeistern. Diese Idee wurde nun aufgegriffen und in Form eines gemeinsamen elektronischen Freundebuches umgesetzt.
Das elektronische „Freundebuch“ eröffnete einerseits im Bereich der Medienkunde neue Elemente. Der Schwerpunkt lag hier aber auf der Mediengestaltung mit Perspektive auf der kreativen Gestaltung. Dabei ließen sich zwei Bereiche unterscheiden. Einmal die Erstellung eigener Seiten unter einem eher technischen Aspekt, aber auch unter dem Blickwinkel der literarischen Erstellung von Texten.
Um die Komplexität des Vorgangs darzustellen, soll zunächst kurz anhand von Screenshots dokumentiert werden, wie die Erstellung einer neuen Seite im „Freundebuch“ verläuft.

Quelle: Screenshot der Website

In dem Unterordner Freunde lässt sich in der Navigation über die Funktion Neu neben den Standardmasken eine speziell definierte Maske ebenfalls mit dem Namen Freunde auswählen.

Quelle: Screenshot der Website

Diese Maske ist so definiert, dass über sie ein Eintrag im „Freundebuch“ möglich ist. Die Maske besteht aus unterschiedlichen Feldern, die jeweils betitelt sind. Es lassen sich unterschiedliche Feldtypen unterscheiden. So entsprechen die ersten acht Felder dem Typ eines “einfachen Textes“, welcher ermöglicht, ein Feld für einzeilige, unformatierte Texte zur Verfügung zu stellen. Hier sind beim Ausfüllen alle Zeichen der Tastatur zugelassen.

Das neunte Feld entspricht dem Typ eines „Rich Textes“. So wird ein Feld zur Verfügung gestellt, in dem der Autor formatierte Texte eingeben sowie Bilder bereitstellen kann. Damit besteht die Möglichkeit, einen Text einzugeben, der durch einige vorgegebene Elemente formatiert werden kann.

Über die Option „Bild einfügen“ kann aber ebenso ein auf der Festplatte oder auf einem anderen Datenträger gespeichertes Bild hochgeladen werden.

Das letzte Feld wird als „Anhänge“ definiert. Hier wird ein Feld für Datenanhänge zur Verfügung gestellt. Auch hier besteht wieder die Möglichkeit, Dateien, die auf der Festplatte oder einem anderen Datenträger gespeichert sind, anzuhängen.

Anhand dieses Verlaufes lassen sich die beiden angesprochenen Dimensionen der Mediengestaltung *hard- und softwarebasierte Gestaltungskomponente* und die *literarische Produktion* verdeutlichen. Betrachtet man das Ausfüllen der Internetmasken unter dem gewählten technischen Blickwinkel, wird der Bezug zur Hard- und Softwarebasierenden Gestaltungskomponente deutlich. Zwar erstellen die Schüler keine Website, dennoch ist die Auseinandersetzung mit den softwarebedingten Vorgaben nötig, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Betrachtet man dazu die Altersgruppe, lässt sich das Erstellen einer eigenen Seite im Freundebuch schon als Erstellung einer eigenen Seite in einfachster Form betrachten.

Das inhaltliche Füllen sowohl der Textfelder als auch der Anhänge unterliegt dabei der literarischen Produktion. Natürlich entstehen nur sehr kleine eigene Texte, aber es geht hier mehr um den ganzen Eintrag, der eine besondere Form eines literarischen Textes

zeigt. Durch die Hard- und Software werden hier Grenzen im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten erzeugt. Aber diese Grenzen, wenn auch in anderer Form, treten bei der Papierversion des Freundebuches ebenfalls auf.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es beiden Mädchen gelang, ihren eigenen Eintrag in das elektronische Freundebuch zu machen. Dabei haben sie nicht nur im Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde neue Kompetenzen hinzugewonnen, indem sie sich mit Internetmasken auseinandergesetzt haben, sondern auch im Bereich der Mediengestaltung konnten neue Kompetenzen im Hinblick auf den technischen und in Bezug auf den literarischen Aspekt erworben bzw. vertieft werden. So haben sich beide Mädchen mit der Software auseinandergesetzt, um ihre Seite, im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten, gestalten zu können. Des Weiteren haben sie ihre Vorkenntnisse und ihr Wissen im Bereich der Freundebücher eingebracht, um auch inhaltlich die Website einem Freundebuch anzugleichen. So werden typische Antworten oder gängige Gestaltungsmöglichkeiten aus der Papiervariante in die elektronische Form übertragen. Der Eintrag in ein Freundebuch hat eigene Gesetze. Durch ihr Expertenwissen in Bezug auf Freundebücher gelang es ihnen, ein echtes elektronisches Freundebuch zu gestalten. Diese Kenntnisse beziehen sich auf die bestimmte Textform dieser Bücher, daher lässt sich das Schreiben dieser kleinen Texte als literarische Produktion verstehen.
Im Ganzen wurden allerdings nicht die bereitstehenden Gestaltungsmöglichkeiten ausgeschöpft. Leider wurde dies vom Lehrerteam auch nicht weiter angeregt. Die Schüler hätten z.B. im Bereich des Anhanges eigene Dokumente erstellen oder für sie wichtige Dateien und Dokumente anhängen können. So hätten vielleicht auch Bilder von Shakira oder von Michael Ballack, Texte über Piranhas oder Informationen zu Karate Einzug in das Freundebuch gehalten, wodurch es sich deutlich von der Papierversion abgesetzt hätte. In dem Projekt an der italienischen Schule haben die Schüler dies umgesetzt. Hier wurden von den Schülern eigene Bilder als Dateianhang eingefügt.[24]

Fotokaufladen
Bei diesem Unterrichtsbeispiel geht es ebenfalls um die Verknüpfung von Alltagswissen und Medienkompetenz. Die Kinder konnten in dieser Phase in einem geschützten Rahmen eine Online-Bestellung erproben.

Das Unterrichtsbeispiel „Fotokaufladen“ zeigte einen neuen Schwerpunkt. Das Besondere an dem Kaufladen war, dass die Kinder Produkte, hier die Fotos der ganzen Klasse, anschauen, auswählen und auch per E-mail bestellen konnten. Bei einer erfolgreichen Bestellung wurden ihnen dann die Fotos ausgehändigt. Dies kann der interaktiven Mediennutzung zugeordnet werden.
Damit zeigt sich anhand dieser Beispiele aus dem Unterricht, dass alle vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells berücksichtigt wurden.
Leider gibt es zu dieser Sequenz kein zusätzliches Material, welches belegt, dass die beiden Mädchen erfolgreich waren. Es gab nur die Bestätigung, dass von beiden Mädchen E-mails eingegangen sind. Daher soll im Folgenden noch einmal anhand von Screenshots der Ablauf zur Bestellung der Fotos dargestellt werden.

[24] Die Dokumente dazu befinden sich im Anhang zu Kapitel 4.

Auf der Startseite befinden sich unterschiedliche Elemente, die für die Schüler notwendig für eine erfolgreiche Bestellung waren:

Quelle: Screenshot der Website

Diese Beschreibung zeigt die *instrumentell-qualifikatorischen* Kompetenzen aus dem Gebiet der *Medienkunde*, die nötig waren, um eine erfolgreiche Online-Bestellung durchzuführen. Dennoch soll in diesem Zusammenhang auch noch einmal die *interaktive Mediennutzung* hervorgehoben werden. Der Kaufladen wurde genutzt, um reale Artikel auszuwählen und zu bestellen. Es handelte sich um eine realitätsnahe Nachahmung eines Online-Shops. Die Kinder konnten ohne Gefahr erste Erfahrungen mit Warenkorbsystemen machen, wobei eine Bestellung nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich war. Die Schüler konnten sich in diesem Bereich gefahrenlos ausprobieren. Damit erhielten sie die Möglichkeit, Kompetenzen im Bereich der interaktiven Mediennutzung zu sammeln.
Beide Mädchen waren in diesem Bereich erfolgreich. Beiden ist es gelungen, eine Onlinebestellung durchzuführen. Dabei haben sie nicht nur viele Kompetenzen im Bereich der Medienkunde neu hinzugewonnen oder vertieft, sondern sie konnten sich auch im Bereich der konsumorientierten Mediennutzung ausprobieren und neue Kompetenzen hinzugewinnen. Dieser Bereich scheint für diese Altersklasse noch relativ neu zu sein, es wurden anscheinend noch nicht viele eigene Erfahrungen gesammelt. Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass die Schüler dies unter realitätsnahen Bedingungen erproben konnten. Beide Mädchen konnten bereits erworbene Kenntnisse, z.B. der Umgang mit Internetmasken aus der Unterrichtseinheit „Freundebücher“, einbringen, vertiefen und weiterentwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten
Die beiden Mädchen Katrin und Sabrina sind nicht nur im Hinblick auf ihre familiäre Computerausstattung sehr unterschiedlich, sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Interessen und Vorlieben in der Freizeit.

Betrachtet man dazu noch einmal die Freizeitmustertypologie von Super RTL, dann zeigt Katrin die meisten Übereinstimmungen mit der Gruppe der „Unauffälligen“. *„Es sind Pre-Teens, welche die Spiele und Aktivitäten der kleineren Kinder hinter sich gelassen haben und sich nun neu orientieren.“*[25] Dies zeigt sich einerseits an ihrem Interesse an Musik, insbesondere für eine bestimmte Sängerin, die zum Vorbild und Idol wird. Es wird aber auch an der Wahl ihrer Fernsehserie deutlich. Zudem mag Katrin Katzen, obwohl sie selbst keine besitzt.
Hinsichtlich einer Computer- und Internetnutzung liegen ihre Präferenzen im Online- und Offlinespielen. Da Katrin insgesamt aber vielseitig ist, lässt sie sich eher dem Typ der „Unauffälligen“ zuordnen und nicht den „Gamern“. Denn die „Gamer“ verbringen sehr viel Zeit mit elektronischem Spielzeug wie Gameboy, Spielkonsolen oder PCs.
Sabrina lässt sich etwas eindeutiger dem „Intellektuellen“-Typ zuordnen. Hier zeigen sich große Übereinstimmungen im Bereich der Informationssuche und Wissen. Elektronisches Spielzeug steht sicherlich nicht an erster Stelle ihrer Freizeitvorlieben. Allerdings lassen sich über die Computer- und Internetnutzung kaum Aussagen treffen, da ihr zu Hause keine Zugriffsmöglichkeit zur Verfügung steht.

Beide Mädchen gehören nicht zu einem Freizeittypen, bei dem die Computer- und Internetnutzung an vorderster Stelle der Freizeitbeschäftigung steht, wie etwa bei den „Gamern“. Trotzdem konnten beiden Mädchen Vorwissen aus dem Alltag einbringen.
Katrin hat beispielsweise ein enormes Wissen durch ihre Leidenschaft online und offline zu spielen erworben. Diese Kenntnisse konnte sie erfolgreich im Unterricht einbringen. Sabrina hingegen baute auf ihre Kenntnisse aus einem Computerkurs auf. Das bedeutet, dass hier nicht nur Schüler angesprochen wurden, die in ihrer Freizeit bereits ein hohes Interesse an Mediennutzung besitzen.
Es wurden durch den Gedanken der Alltagsmedienkompetenz auch Kinder aktiviert, deren Interesse nicht primär im Bereich der Mediennutzung liegen.
Zudem erwarben hier Kinder mit ungleichen Vorkenntnissen vielfältige Kompetenzen im Bereich der Medienkompetenz. Wie die Beispiele aufzeigen, wurden die Bereiche der Mediennutzung, Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik angesprochen. Dabei waren beide Mädchen in allen Bereichen erfolgreich und haben ihre Kompetenzen vertieft oder neue hinzugewonnen. Schwerpunkte lagen hier im Bereich der Medienkunde aber auch in den Bereichen Mediennutzung und -gestaltung. Nur der Bereich der Medienkritik wurde weniger berührt. Allerdings zeigt sich dies nicht nur bei den beiden Fallstudien, sondern im gesamten Projekt.

Die beiden Fallstudien der Mädchen repräsentieren nur einen Ausschnitt aus der Klasse. Sicherlich wäre es interessant, noch weitere Kinder hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse, Interessen und ihres Kompetenzgewinns innerhalb des Projektes zu vergleichen. Würde sich dabei die hier angedeutete Tendenz fortsetzen, wäre dies ein wichtiger Ansatz zur Nivellierung einer digitalen Ungleichheit.

Mit diesen Ergebnissen kann man nun an die Forderung von Jöckel, Schöllkopf, Döbler anknüpfen: *„Die Schule ist an dieser Stelle doppelt gefordert, Zugangsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft zu nivellieren,*

[25] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 65.

andererseits muss sie gleichzeitig versuchen, Medienkompetenz auf einer qualitativen, inhaltlichen Ebene zu vermitteln."[26]

In dem Projekt der Schulmedientauschbörse ist es gelungen, dieser doppelten Forderung gerecht zu werden. Hier wurden zwei Mädchen mit unterschiedlichen technischen Vorraussetzungen und Nutzungsmustern im Hinblick auf eine Medienkompetenzförderung angesprochen und gefördert. Dabei wurde neben der Mediennutzung und -gestaltung auch Medienkunde und -reflexion berücksichtigt.
Beide Mädchen waren in allen aufgezeigten Phasen des Projektes erfolgreich. Unter diesem Aspekt scheint sich der Zugang über einen alltagsoffenen Unterricht positiv auszuwirken und eine Möglichkeit zu bieten, digitale Ungleichheit tendenziell zu nivellieren.
Leider stehen nur zwei ausführliche Fallbeispiele zur Verfügung, sodass sich daraus nur eine Vermutung formulieren lässt. Dennoch geben diese ausführlichen Fallbeispiele einen Hinweis, dass sich durch den alltagsoffenen Unterricht die Chance bietet, unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und -kenntnisse in den Unterricht zu integrieren und somit verschiedene Schüler in der Klasse zu erreichen und zu fördern.

In diesem Zusammenhang soll noch einmal an die Veränderungen des Unterrichts innerhalb des Projektes erinnert werden. Der Unterricht änderte sich in inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht. Wichtig sind bei dieser Betrachtung alle drei Dimensionen.
Die inhaltliche Öffnung für die Lebenswelt bedeutete in diesem Zusammenhang, dass sich der Unterricht für die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler öffnet. Dies sind hier die bisher außerschulischen Vorerfahrungen mit Computer und Internet.
Die methodische Öffnung bezog sich in diesem Zusammenhang gerade auf das diesbezügliche Fachwissen der Kinder. Die Schüler wurden als Experten wahrgenommen und eingebunden. Sie konnten sich direkt in den Unterricht, aber auch als Berater in Arbeitsgruppen einbringen. Zu berücksichtigen war dabei, dass die Kinder Experten für unterschiedliche Bereiche waren und sich somit gut gegenseitig ergänzen konnten.
Die veränderte Unterrichtsplanung war ein wesentlicher Aspekt der organisatorischen Öffnung. Das Lehrerteam versuchte überwiegend über Inputs zu arbeiten, sodass die Schüler möglichst selbständig in frei wählbaren Arbeitsgruppen agieren konnten.
Sowohl zur Berücksichtigung von unterschiedlichen technischen Zugriffsmöglichkeiten als auch bei der Integration der Art und Weise der Nutzung, sind diese Aspekte wichtig.

Zusammenfassend lassen sich fünf Faktoren herausstellen:

- **Alle Zugänge zu Medien sind wichtig**
  Kinder machen die Erfahrung, dass alle Kenntnisse wichtig sind. So wurde ein Zugang oder eine individuelle Nutzung niemals bewertet oder verurteilt.
  Als Beispiel ist hier sicherlich das Unterrichtsbeispiel „Zu alt für die Maus" zu nennen. Die Lehrer wollten richtigen Unterricht machen und den Kindern das Internet als Informationsmedium näherbringen. Die Kinder sind jedoch ihren individuellen Kenntnissen und Neigungen nachgegangen und haben sämtlich Spiele auf der Website ausprobiert.

[26] Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 120.

- **Zugang über Inhalte**
  Im gesamten Projektverlauf wurde immer über die Inhalte gearbeitet. Es wurde also kein lehrerzentrierter Einführungskurs durchgeführt, sondern offene Aufgabenstellung mit einem produktorientiertem Ziel angeboten.
  Als Beispiel sind hier die Herstellung der Namensschilder und Benutzerausweise, aber auch die Bestellung der Fotos im Fotokaufladen zu nennen.

- **Themen aus der Lebenswelt der Kinder**
  In diesem Zusammenhang wurde versucht, Themen und Anregungen der Kinder oder aus ihrer Lebenswelt aufzugreifen. So wurde das elektronische Freundebuch im Zusammenhang mit dem Diddl®-Freundebuch, welches zu dieser Zeit sehr beliebt in dieser Klasse war, entwickelt. In den Bereichen „Ich bin Fan von …" konnten die Kinder beispielsweise ganz individuell ihre Interessen und Kenntnisse einbringen.[27]

- **Offene Arbeitsformen**
  Da die Kinder unterschiedliche Erfahrungen und Kenntnisse mit in den Unterricht bringen, ist es sinnvoll, dass sie sich in offenen Arbeitsformen austauschen und zusammenarbeiten können. Kinder können so in unterschiedlichen Bereichen als Experten agieren und ihr Wissen weitergeben.

- **Schule bietet einen Orientierungsrahmen**
  Insgesamt scheint es sinnvoll zu sein, dass die Schule einen Rahmen bietet, den die Schüler nutzen können, um ihr Wissen einzuordnen. Dabei können im Unterricht auch Inputs durch Beispiele, Probleme, interessante Aufgaben etc. gegeben werden. Die Schüler bringen dann ihr Wissen dazu ein und können es im Unterricht reflektieren, einordnen und weiterentwickeln. Das Wissen wird so in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht.

6.2 Förderung der Medienkompetenz bei unterschiedlichen Freizeittypen

Dieses Unterkapitel ist als Ergänzung zum vorhergehenden Kapitel zu verstehen. Es bietet die Möglichkeit, die einzelnen Betrachtungen, Überlegungen und Dokumente zu den beiden Mädchen ausführlich einzusehen. Zum einen wird so deutlich, wie sich die Interessen, Kenntnisse und Vorerfahrungen der beiden Mädchen unterscheiden. Dies ist als Hinweis gedacht, um aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Nutzungsmuster der Kinder sind.
Zudem wird über die ausführliche Beschreibung der beiden Mädchen hinsichtlich der verschiedenen Stationen während des Projektes klar, dass sich ihr Kompetenzerwerb nicht nur auf einen Bereich bezieht, sondern alle vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells berücksichtigt.

[27] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

6.2.1 Katrin und Sabrina – zwei unterschiedliche Freizeittypen

Anhand von Dokumenten der Kinder, Tagebuchaufzeichnungen und Video-Transkriptionen sollen nun die beiden Mädchen vertiefend dargestellt werden.

Katrin

„Ich bin Fan von …"

Das Lehrerteam wollte zu Beginn des Projektes von den Schülern erfahren, in welchen außerschulischen Bereichen die Kinder ein Expertenwissen besaßen. Dazu erzählten die Kinder im Sitzkreis, von was sie Fan oder Experte waren.[28] Danach schrieben die Kinder freie Texte zu dieser Thematik.

Katrin verfasste einen eigenen Text über ihre Interessen und ihre Expertenwissen.[29] In der ersten Zeile macht sie eine Art Überschrift: *Ich bin Fan von Sänger/Sängerin!!! (Zitat Katrin)* Damit macht sie deutlich, für was sie sich interessiert. Möglicherweise umschreibt sie mit der Formulierung Sänger/Sängerin, dass sie sich für Musik interessiert. Vielleicht stehen aber auch die Personen, die Musik machen, im Vordergrund. Es handelt sich erst einmal um eine allgemeine Aussage.

Im zweiten Satz konkretisiert sie ihre Aussage noch: *Ich bin Fan und Expertin von Sängerin. (Zitat Katrin)*. Hier stellt sie heraus, dass sie sich nicht nur dafür interessiert, sondern sich auch gut auskennt, denn sie ist auch Expertin. Der Unterschied zwischen Fan und Experte wurde zuvor im Sitzkreis von Marita erklärt. Nach ihrer Ansicht ist man ein Experte, wenn man sich mit etwas auskennt und ein Fan ist man, wenn man es richtig gut findet.[30]

Katrin gibt also nach dieser Definition an, dass sie Sängerinnen nicht nur gut findet, sondern in diesem Bereich weiteres Wissen besitzt.

Im Zusammenhang mit dem folgenden Satz *Meine lieblings Sängerin ist Shakira. (Zitat Katrin)* werden beide Aussagen noch deutlicher: Katrin findet die Sängerin Shakira nicht nur gut, sondern sie hat vermutlich auch Hintergrundwissen über die Sängerin. Dies zeigt sich bereits am Namen: Shakira ist kein alltäglicher Name und wird von Katrin fehlerfrei geschrieben.

Betrachtet man dazu die Fotos, die Katrin selbst in den Osterferien gemacht hat, taucht auch hier die Sängerin Shakira wieder auf. Allerdings hat Katrin nicht nur Poster, sondern auch weitere Informationen in Form von kleinen Texten bzw. Steckbriefen. Katrin besitzt also ein Expertenwissen über die Sängerin Shakira.[31]

Dieses bringt sie im Rahmen der Fernsehquizshow ein. Katrin wählt sich hier in die Gruppe Musik ein und entwickelt vermutlich die 400 Punktefrage: Wie viele Jahre alt ist Shakira?

Im folgenden Abschnitt *Ich liebe Pop, Rock, Hip-Hop und am schönsten finde ich Gefüllvollemusik. (Zitat Katrin)* zeigt Katrin, dass sie sich nicht nur explizit für die Sängerin Shakira, sondern allgemein für Musik interessiert und sich etwas auskennt. Sie unterscheidet Musikrichtungen und kann diese benennen: Pop, Rock, Hip-Hop.

Im Zusammenhang mit der Mediennutzung wird auch immer wieder die Vorbildfunktion thematisiert. Dabei geben laut KIM-Studie 2003 die Hälfte der Kinder an, ein Vorbild zu

[28] DVD 1/ 1.2 Hospitation am 2. März 2004/ 2. Sitzkreis.
[29] Der Text von Katrin befindet sich im Anhang.
[30] Vgl. DVD 1/ 1.2 Hospitation am 2. März 2004/ 2. Sitzkreis Die Transkription befindet sich im Anhang.
[31] Die Fotos von Katrin befinden sich im Anhang.

haben. Die Mädchen wählen dabei vorrangig Vorbilder aus dem Bereich TV/Film oder Musik. Zwar gibt Katrin nicht an, dass diese Sängerin tatsächlich ihr Vorbild ist, dennoch scheint Katrin großes Interesse an Shakira zu besitzen. Somit wird sie für Katrin in gewisser Weise schon zum Idol oder Vorbild. Zum Erhebungszeitpunkt der KIM-Studie 2003 wurde auch hier u.a. Shakira von den befragten Kindern als Vorbild/Idol genannt. [32]
Der zweite Absatz ihres Textes bezieht sich auf etwas anderes, nämlich auf Katzen.
Ich bin aber auch Fan von Katzen. (Zitat Katrin) Damit gibt sie an, dass sie Katzen mag, sieht sich selber aber nicht als Expertin in diesem Bereich. Vermutlich würde sie sich eine Katze wünschen, besitzt aber keine. Diese Vermutung wird unterstützt durch ihre Aussage im Kreisgespräch, in der sie angibt, dass ihr Lieblingstier eine Katze ist.[33] Allerdings gibt sie durch den folgenden Text an, dass sie noch zusätzliches Wissen hat:

Sie sind süß, nidlich und weich.
Katzen sind sehr selbststandig.
Sie können alleine zu Hause bleiben.
Sie brauchen nur einen Kratzbaum. (Zitat Katrin)

Bei den Fotos, die Katrin selbst aufgenommen hat, taucht eine Katze auf. Diese Tiere scheinen damit ein wichtiges Thema für Katrin zu sein. Sie sieht sich selbst aber nicht als Expertin in diesem Bereich, vermutlich deshalb, weil sie selber keine Katze besitzt.

Tauschgegenstände

Bereits bei der Einstiegsrunde zum Thema „Tauschen“ gab Katrin an, dass sie Diddl®[34] -Sachen sammelt. Sie fragte dann auch nach, ob sie ihren ganzen Ordner mitbringen soll.[35]
Bei der nächsten Unterrichtsstunde stellten alle Kinder reihum im Sitzkreis ihre Sachen vor, die sie zum Tauschen mitgebracht hatten. Dabei begann Jeanette und berichtete ausführlich über ihre verschiedenen Diddl®-Artikel. Daraufhin stellten noch weitere Mädchen ihre Artikel vor. Katrin war die letzte in der Runde, ihre Vorstellung fiel daher nur kurz aus. Sie hatte einen vollen Ordner mit Diddl®-Artikeln: Karten, Tüten, Duftblätter, Postkarten. Diese Sachen wollte sie gerne tauschen.[36] Viele Mädchen hatten Diddl®-Artikel zum Tauschen mitgebracht, einige u.a. auch Katrin hatten dafür einen extra Diddl®-Sammelordner, in dem sie diese Dinge einsortierten. Katrin gehörte zu den Mädchen, die die meisten Diddl®-Artikel besaßen.
Wie in der Studie von Super RTL beschrieben, ist das Sammeln immer noch ein Teil der Erlebniswelt von Kindern. Neben Dingen, die überall zu finden sind wie Steine, Muscheln, Blumen etc. gibt es aber auch trendabhängige Artikel.[37] „*Neue Merchandising-Aktivitäten führen auch zu neuen Begehrlichkeiten.*“[38]
Katrin scheint sich mit ihrer Diddl®-Sammelleidenschaft diesem Trend angepasst zu haben. Da sie sehr viele Diddl®-Artikel und den dazugehörigen Sammelordner besitzt, wird sie vermutlich in dieser Hinsicht von ihren Eltern finanziell unterstützt.

[32] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM 2003 (2003), S. 11 f.
[33] Vgl. DVD 1/ 1.2 Hospitation am 2. März 2004/ 2. Sitzkreis.
[34] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.
[35] Vgl. DVD 1/ 2.3 Hospitation am 9. März 2004/ 2. Tauschen im Medienraum.
[36] Vgl. DVD 1/ 3.4 Hospitation am 16. März 2004/ 2. Vorstellung der Tauschsachen.
[37] Der Aspekt des Sammeln und Tauschens wurde bereits ausführlich im Kapitel 3.1 Die Idee der Schulmedientauschbörse vorgestellt.
[38] Medienforschung SUPER RTL: Kinderwelten 2000 (2000), S. 22.

Beobachtungen bezüglich der Interneterfahrungen im Sitzkreis

Ende April sollte nun der Einstieg ins Internet erfolgen. Dazu kamen alle im Sitzkreis zusammen. Zu Beginn fragte die Lehrerin nach, wer denn überhaupt schon mal im Internet war. Fast die Hälfte der Kinder meldete sich, auch Katrin. Nachdem Äußerungen wie „ich gehe täglich ins Internet" laut wurden, wollte die Lehrerin wissen, wer denn wöchentlich ins Internet ging. Daraufhin meldeten sich nur noch wenige Kinder, Katrin war dabei.

Nun bat die Lehrerin die Kinder doch mal zu erklären, wie sie ins Internet gingen. Es entstand nun eine Gesprächsrunde mit Kindern, die bereits Erfahrungen mit dem Internet gesammelt hatten. Hier wurde auch Katrin sehr aktiv und meldete sich häufig. Aus ihren Beiträgen ging hervor, dass sie bereits eigene Erfahrungen mit dem Internet gemacht hatte. So konnte sie dann zur Frage des Internetanschlusses beitragen oder zum Thema Kennwörter.[39]

An Katrins abschließender Frage wurde ihr Wissen im Hinblick auf die Internetnutzung noch einmal besonders deutlich:

DVD 3/ Hospitation am 23.04.2004/ 2. Sitzkreis – Interneterfahrungen/ Zeit: 2:0:19:10

Katrin:	aber ich hab mal eine # zwei fragen die erste frage lautet wenn wir ja ins internet gehen das kostet ja auch geld oder haben sie 10 stunden gratis
Lehrerin:	also hier sch # soweit ich weiß hat die schule
Lehrer R.:	das ist kostenlos
Lehrerin:	genau # schule ist kostenlos
Mitschüler:	boah
Katrin:	und die andere ist # dürfen wir dann auch # ähm # in irgendwelche seiten reingehen und dort spielen
Lehrerin:	eigentlich # # # eigentlich nicht # spielen nicht
Katrin:	was können # wollen wir denn

An Katrins erster Frage wird deutlich, dass sie sich sogar mit den Kosten auskennt. Eventuell ist dies ein Thema bei ihr zu Hause. Wie die empirische Untersuchung der Studie „Wie entdecken Kinder das Internet?" herausgefunden hat, sind die Kosten für die Eltern häufig ein wesentlicher Grund, um die Onlinephase der Kinder zu beschränken.[40] Vermutlich wird es also bei Katrin zu Hause eine zeitliche Regelung hinsichtlich der Internetnutzung aufgrund der Kosten geben. Dies setzt voraus, dass in der Familie das Internet viel genutzt wird. Eine zeitliche Regulierung der Onlinephase lässt vermuten, dass Katrin das Internet häufiger, eventuell auch alleine nutzt.

Ihre zweite Frage unterstreicht diese Vermutung. Katrin fragte nach, ob sie *in irgendwelche seiten reingehen und dort spielen (Zitat Katrin)* dürften. Ihre Frage macht deutlich, dass Katrin auch allein online geht. Sogar ihre vorrangige Aktivität verrät sie hier. Wahrscheinlich darf Katrin selbstständig Seiten im Internet aufsuchen und die dort angebotenen Spiele nutzen. Vergleicht man dies mit den Ergebnissen der KIM-Studien 2006, so steht bei den beliebtesten Aktivitäten am Computer das Spielen ganz vorne.

[39] Vgl. DVD 3/ Hospitation am 23.04.2004/ 2. Sitzkreis – Interneterfahrungen.

[40] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 106.
Siehe dazu auch Kapitel 1.

Bei den Internettätigkeiten liegt bei dieser Studie das Spielen von Netzspielen in der Rangfolge nicht so weit vorne.[41]
Hingegen stellt die empirische Studie „Wie entdecken Kinder das Internet?“ heraus, dass die Kinder das Internet als Wissensspeicher und Informationsmedium noch nicht wahrnehmen, die Vorlieben der Kinder liegen beim Spielen.[42] Dies scheint auch auf Katrin zuzutreffen, sie hat die Internetnutzung primär mit dem Spielen verbunden.

Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, dass Katrin bereits eigene Erfahrungen mit dem Internet gesammelt hat. Zieht man dazu noch einmal die Resultate aus der KIM-Studie heran, so erfolgt der Internetzugang in dieser Alterstufe meist von zu Hause.[43] Dies setzt bei diesem Umfang an Wissen voraus, dass Katrin zu Hause die Möglichkeit hat, auf einen internetfähigen Computer zuzugreifen. Aufgrund der Beobachtungen lässt sich vermuten, dass Katrin sogar allein online gehen darf. Ihre Lieblingsaktivität im Internet ist das Spielen.

Mein Gespräch mit Katrin/Auszug aus dem Tagebuch
Dieser Auszug aus dem Tagebuch[44] unterstützt einige Vermutungen, die im vorhergehenden Kapitel gemacht wurden. Hier bestätigt Katrin, dass sie zu Hause allein online gehen darf. Die Internetnutzung wird unterstützt durch den Vater, der ihr das „einschaltet“. Dadurch wird die Internetnutzung auch automatisch durch den Vater reglementiert. Die Vermutung, dass Katrin im Internet primär spielt, wird von ihr bestätigt „*ich klicke dann auf toggo.de, da sind Spiele.*“ *(Zitat Katrin)* Obwohl dies ihre Lieblingsbeschäftigung im Internet ist, scheint sie weitere Funktionalitäten ausprobiert zu haben. „*Manchmal gehe ich auch zu Blindekuh, das ist Wissen und so.*“ *(Zitat Katrin)* Sie kennt die Kindersuchmaschine „Blindekuh“ und kann sie irgendwie mit „Wissen“ verbinden. Inwieweit sie selber tatsächlich schon über Blindekuh eine Recherche durchgeführt hat, bleibt unklar. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die empirische Untersuchung „Wie entdecken Kinder das Internet?“. Hier berichten in der Umfrage die Eltern ebenfalls, dass die häufigste Beschäftigung ihrer Kinder im Internet das Spielen sei.[45] „*Die Verwendung von Suchmaschinen gehört nicht zur Internetroutine von Kindern.*“[46] Zwar geben einige Eltern an, dass ihre Kinder Suchmaschinen nutzen, doch häufig mit ihrer Unterstützung.
Gestützt wird diese Aussage von der Beobachtung, dass Kinder im Internet wenig neugierig und experimentierfreudig sind. Es wird von keinem Kind berichtet, dass es im eigentlichen Sinn „surft“, viel mehr greifen Kinder auf Vertrautes zurück. Katrin hat die Seite toggo. de von SuperRTL für sich als interessante und relevante Seite zum Spielen erfasst. Die Suchmaschine Blindekuh gehört für sie in den Bereich „Wissen“.
Katrins Interesse an Online- und Offline-Spielen wird noch einmal deutlich, als sie sich in einer Pause das Offline-Spiel MineSweeper öffnet und spielt. Also nicht nur das Online-, sondern auch das Offline-Spielen scheint in Katrins Interessenbereich zu liegen.

[41] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 32 ff.
[42] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 211.
[43] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006 (2007), S. 42 ff. und Kapitel 1.1 Wie medienkompetent sind Kinder?
[44] Das Dokument befindet sich im Anhang.
[45] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 114.
[46] Ebd. S. 114.

Katrin zeigt hier aber auch, dass sie sich im Umgang mit dem Computer und dem Internet auskennt. Sie kennt Begriffe wie „anklicken“, kennt die Bedeutung der Symbole in der Navigationsleiste „Minimieren, Maximieren, Schließen“, sie navigiert auf einfachen Internetseiten, klickt Bilder oder Text an, um eine Ebene weiterzugelangen. Daran wird ihre Nutzungs-intensität noch einmal ersichtlich.

Sabrina

„Ich bin Fan von …“

Sabrina verfasste in dieser Unterrichtseinheit einen Text über ihre Interessen und Kenntnisse.[47] Sie unterschied Bereiche, in denen sie Fan und in denen sie Expertin ist. Allerdings fasste sie sich sehr kurz *Ich bin ein Fan von tanzen. (Zitat Sabrina)* Sie gibt dazu keine weiteren Informationen, sondern geht gleich über *und ein Expertin von Beulugi* [Biologie]. *(Zitat Sabrina)* In ihrem Text stellte sie exemplarisch ihr Wissen vor:

Ein Mensch hat 206 Knochen
Es gibt verschiedene zellenarten. Zum beischpil Nervenzellen, Blutzellen (Herz), Muskelzellen, Knochenzel und noch mehr.
Kann man mit einer Niere Leben? Ja
Wer hat die meisten Kinder? Eine rusiche Beuerin hatte ungever 69 Kinder 16-mal Zwlling siben-mal Drillinge und vier-mal vierlinge (Zitat Sabrina)

Den Text, den sie bis zu diesem Abschnitt formuliert hatte, trug sie im Sitzkreis vor. Diese Fakten wusste sie auswendig und schrieb sie dann auf. Auch die Lehrerin fragte im Sitzkreis nach, ob sie dies alles aus dem Kopf wusste. Sabrina bestätigte dies.[48]

Den zweiten Abschnitt ihres Textes fügte Sabrina dann vermutlich zu Hause noch ein. Hier ändert sich die Struktur des Textes. Es werden nun Fragen mit drei möglichen Antworten vorgegeben, wobei die richtige Antwort bereits mit einem Haken gekennzeichnet ist. Es wäre möglich, dass sie die Fragen und Antworten aus einer Vorlage entnommen hat. An diesem Text wird deutlich, dass Sabrina sich für diesen Bereich interessiert und sich sehr gut auskennt. Sie hat ein echtes Expertenwissen erworben.

Vergleicht man die Anteile von „Fan“ und „Experte“, steht ein Satz gegen eine ganze Seite an Informationen. Es wird ersichtlich, was Sabrina wichtig ist: Sie möchte mit Fachwissen überzeugen und zeigen, dass sie tatsächlich eine Expertin ist. Dies unterstreicht auch das Foto, dass Sabrina in den Osterferien von dem Buch „Wissen für Kinder“ aufgenommen hat.

Tauschgegenstände

Sabrina sagte selber, dass sie viele verschiedene Sachen zum Tauschen mitgebracht hätte.[49] Zuerst zeigte sie ihre Postkarten. „*Hier steht ein spruch sogar drauf # den finde ich ganz toll“ (Zitat Sabrina).* Auf das Bitten der Mitschüler hin, las sie ihn dann vor: „*wenn ich wüsste dass morgen der welt # die welt untergeht würde ich heute noch ein apfelbäumchen pflanzen“ (Zitat Sabrina).*

[47] Der Text von Sabrina ist als Dokument im Anhang eingefügt.
[48] DVD 1/ 1.2. Hospitation am 2. März 2004/ 4. Freie Texte vorlesen.
[49] Die folgenden Zitate wurden alle der Transkription „Sabrina stellt ihre Tauschsachen vor“ entnommen, welche sich im Anhang befindet. DVD 1/ 3.4 Hospitation am 16. März 2004/ 2. Vorstellung der Tauschsachen.

Im Vergleich zu allen anderen Kindern waren die Postkarten ein seltener Tauschgegenstand. Es lässt sich nur vermuten, warum Sabrina diese Karten mitgebracht hat. Anscheinend gefielen ihr die Karten, denn sie zeigte sie voller Stolz herum. Zudem begann sie ihre Vorstellung mit diesen Karten. Der Spruch, den sie allen vortrug, schien für sie von Bedeutung zu sein. Warum er ihr gefiel, wurde allerdings nicht erklärt.
Der zweite Posten an Tauschsachen waren zwei Diddl®-Blätter. Im Vergleich zu den Ordnern einiger Mädchen in der Klasse war dies eine sehr geringe Anzahl an Diddl®-Artikeln. Sabrina schien entweder diesen Artikeln keine große Bedeutung beizumessen, vielleicht begann sie auch erst gerade, sich für diese Dinge zu interessieren, oder möglicherweise spielten finanzielle Gründe eine Rolle.

Quelle: DVD 1/ 3.4 Hospitation am 16. März 2004/ 2. Vorstellung der Tauschsachen

Danach packte Sabrina einige Karten aus *„so sims karten“ (Zitat Sabrina)*, sagt sie. Sowohl Mitschüler als auch Lehrer konnten mit dem Begriff „sims karten“ nichts anfangen. Sabrina packte die Karten sehr schnell wieder ein und holte weitere Tauschsachen aus der Tüte. Doch die Lehrerin hakte noch einmal nach *„sabrina erklär uns das noch einmal mit den karten # simsons karten oder sims karten*“. Daraufhin zeigte sie noch einmal die Karten und die Mitschüler riefen „simsons“. Daraufhin sagte Sabrina dann auch *„das sind die simsons karten*“. Es entstand hier der Eindruck, dass Sabrina eigentlich nicht richtig wusste, um was für Karten es sich hier handelte.
Als Letztes hielt sie noch Armreifen hoch, die sie tauschen wollte. Auch mit den Armreifen brachte Sabrina einen Tauschgegenstand mit, der in dieser Gruppe außergewöhnlich blieb. Schmuck zu tauschen, ist zwar für Mädchen eigentlich nichts Ungewöhnliches, trotzdem blieb Sabrina in dieser Gruppe die einzige, die derartiges mitbrachte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Sabrina mit ihren Tauschsachen von den anderen Mädchen abhob. Zum einen hatte sie nur wenige Diddl®-Artikel und zum anderen brachte sie etwas ungewöhnliche Sachen mit. Die Postkarten fallen eigentlich nicht in den Interessenbereich einer 10-Jährigen, dennoch schien sie Gefallen daran zu finden. Des Weiteren brachte sie Karten mit, von denen sie gar nicht so genau wusste, was darauf abgebildet war. Zum Schluss zeigte sie noch Armreifen, was für Mädchen vielleicht gar nicht ungewöhnlich ist, aber in dieser Gruppe kein Interesse fand.

Beobachtungen bezüglich Internet im Sitzkreis
Als der Einstieg ins Internet erfolgte, erfragte die Lehrerin, wer denn schon Erfahrungen mit dem Internet gesammelt hätte. Sabrina gehörte allerdings nicht dazu. Es entstand eine

Gesprächsrunde mit Kindern, die bereits Erfahrungen mit dem Internet gemacht hatten.[50] Sabrina beteiligte sich nicht an diesem Gesprächskreis. Da sie aber aufmerksam zuhörte, lässt sich vermuten, dass sie bisher keine oder nur sehr wenige Erfahrungen mit dem Computer und dem Internet gemacht hat.

Mein Gespräch mit Sabrina/Auszug aus dem Tagebuch

Bei einem kurzen Gespräch mit der Klassenlehrerin erzählte sie mir, dass Sabrinas Eltern keinen Rechner zu Hause haben.[51] Aus diesem Grund wollte ich nun versuchen, mit Sabrina an einem Rechner allein ins Gespräch zu kommen, um so mehr über ihre häusliche Ausstattung und ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Computer und dem Internet zu erfahren.

Bei der Unterrichtseinheit „Lieblingsfernsehserie" ergab sich für mich die Gelegenheit, mit Sabrina zusammen an einem Rechner zu sitzen. Als ich mich zu ihr setzte, war die Seite mit den Hausaufgaben bereits geöffnet. Gemeinsam schauten wir uns die Seite an.

Ich fragte nach, ob sie zu Hause auch einen Computer habe. „Nein, leider haben wir keinen Computer, --- mhm------ aber ich bekomme bald einen.

Ich fragte, woher sie denn dann aber schon so viel wisse.

Sie war in der Schule im Computerkurs. Aber nur 2 oder 3mal und das habe sie auch schon alles wieder verlernt. Aber ihr Onkel, der würde ihr immer mal was zeigen.[52]

An diesem Gespräch mit Sabrina wird deutlich, dass sie bisher noch wenige Berührungspunkte mit dem Internet hatte. Doch wie man aus dem Text entnehmen kann, waren ihr einige Funktionen hinsichtlich der Computernutzung bereits bekannt: Sie ging selbstverständlich mit der Maus um, kannte einen Einfach- und einen Doppelklick, kannte die Funktion des Scrollbalkens, usw. Das Eingeben ihres Namens dauerte jedoch recht lange, sie musste erst jeden Buchstaben suchen. Dadurch wird deutlich, dass sie sehr selten die Tastatur benutzte, was wiederum die seltene Computernutzung bestätigt. Auch im Bereich der Internetfunktionen und -handhabungen wird offensichtlich, dass sie hier noch nicht viele Erfahrungen gesammelt hat. So war ihr beispielsweise nicht klar, dass sie nach der Eingabe des Namens die E-mail auch senden muss. Dadurch, dass Sabrina zu Hause keine Möglichkeiten hatte, auf einen Computer zuzugreifen, fehlten ihr eigene Erfahrungen. Einige Kenntnisse brachte sie mit, die sie in der Schule und bei der gelegentlichen Nutzung bei ihrem Onkel erworben hatte.

Hier wird die Bedeutung des familieneigenen Computers als wichtigster Nutzungsort noch einmal besonders sichtbar.[53] Da bei Sabrina zu Hause kein Computer zur Verfügung stand, fehlte ihr diese primäre Zugangsmöglichkeit. Wie empirisch belegt ist, lässt sich der fehlende Zugang zu Hause nur schlecht kompensieren.[54]

Fazit

Die Betrachtung der beiden Mädchen wurde an dieser Stelle so ausführlich vorgenommen, um die beiden unterschiedlichen Nutzungsmuster der Mädchen zu verdeutlichen.

---

[50] DVD 3/Hospitation am 23.04.2004/ 2. Sitzkreis – Interneterfahrungen.

[51] Auszug aus dem Tagebuch/Meine Beobachtung vom 30.04.04 – Internet. Das Dokument befindet sich im Anhang.

[52] Auszug aus dem Tagebuch/Meine Beobachtung vom 30.04.04 – Internet. Das Dokument befindet sich im Anhang.

[53] Vgl. Kapitel 1.1.2 Durchdringung des Alltags mit neuen Medien und 1.1.2.2 Digitale Ungleichheit.

[54] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 21.

Katrin scheint eher konsumorientiert, was sich beispielsweise in ihrer Diddl®-Sammelleidenschaft, die finanziell auch unterstützt wird, zeigt. Sie interessiert sich für Musik, ihr Idol ist eine Sängerin. Die Familie hat einen eigenen internetfähigen Computer, an dem sie allein online gehen darf. Sowohl online als auch offline scheint sie den Computer gerne zum Spielen zu benutzen.
Sabrina hingegen scheint andere Themen zu haben. Ihr Interesse liegt im Bereich von Wissen, weniger bei Merchandising-Artikeln. Geld oder die Tendenz zu weniger Konsumorientierung scheint ein Thema in der Familie zu sein. Sabrina hat keine Möglichkeiten, auf einen familieneigenen Computer zuzugreifen.
Vergleicht man die beiden Mädchen hinsichtlich ihrer familiären Ausstattung und Kenntnisse, bestätigt sich die empirisch belegte Aussage: „*Im Unterschied zu den Erwachsenen und Jugendlichen war bei den Kindern von Anfang an der familieneigene Online-Anschluss der primäre Weg ins Internet*."[55]
„*Die institutionalisierten Internetangebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schulen scheinen bislang kaum kompensatorische Wirkung im Sinne gleicher Zugangschancen für alle Kinder zu entfalten, sondern allenfalls den Anteil der Kinder mit Sowohl-als-auch-Zugang zu erhöhen*.[56]
Nicht nur im Bereich der Computer- und Internetkenntnisse sind die beiden Mädchen unterschiedlich, auch was ihre außerschulischen Medienerfahrungen angeht, sind sie verschieden. Dies bedeutet für die Schule, dass die Kinder nicht nur mit ungleichen Zugriffsmöglichkeiten und Vorkenntnissen, sondern auch mit unterschiedlichen Interessen in die Schule kommen.

Im Folgenden soll nun anhand von einzelnen Stationen des Projektes gezeigt werden, dass trotz dieser unterschiedlichen Voraussetzungen beide Mädchen im Bereich Computer- und Internet-Lernen erfolgreich waren. Zur Darstellung werden Dokumente der Kinder, Tagebuchaufzeichnungen, Video-Transkriptionen und Screenshots verwendet.

6.2.2 Vergleich der beiden Mädchen im Projektverlauf

Um die beiden Mädchen besser vergleichen zu können, werden nun einzelne Stationen des Projektes herausgegriffen.

a) Kurze Beschreibung der didaktischen Einheit
   Es erfolgt zunächst eine kurze Einordnung der Station im Hinblick auf die Unterrichtsphase (didaktische Einheit) und auf den Zeitpunkt in dem Projektverlauf.[57]
b) Beschreibung der Unterrichtsstunde mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell
   Jede zu betrachtenden Station des Projektes wird noch einmal unter Berücksichtigung des Bielefelder Medienkompetenzmodells dargestellt.[58]

[55] Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 21.
[56] Ebd. S. 21.
[57] Einen vollständigen Überblick über den Projektverlauf bietet das Kapitel 4.
[58] Die Dimensionen und Subdimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells werden im Folgenden kursiv dargestellt. Zur besseren Lesbarkeit erfolgt dann nicht jeweils ein Literaturverweis. Alle Begriffe sind entnommen aus: Treumann, u.a: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 145 ff.

c) Beschreibung der beiden Mädchen
Die Betrachtung der beiden Mädchen anhand von unterschiedlichen Dokumentationsmaterialien und im Zusammenhang mit den zu erwerbenden Kompetenzen erfolgt abschließend.

Unterrichtseinheit: Namensschilder

Dieses Unterrichtsbeispiel wurde als ein Vergleichspunkt herausgegriffen, da es die erste Begegnung der Kinder mit den Computern in der Schule war.

Zeitliche Einordnung:

März	April		Mai		
Namens-schilder	„Zu alt für die Maus“	Wettbewerb „Schönste Hausaufgabe“	Freunde-buch	Benutzer-ausweise	Foto-Kaufladen

a) Kurze Beschreibung der didaktischen Einheit

Diese Unterrichtsstunde lag Ende März. Damit war sie eine der ersten Stunden, in denen die Schüler die PCs im Computerraum nutzen konnten. Das Lernziel dieser Stunde war das Kennenlernen und der Umgang mit Textverarbeitungssoftware, die den Kindern das Verfassen von eigenen Texten ermöglicht. Die Kinder erhielten die Aufgabe, Schriftzüge ihrer Namen für Namensschilder zu entwerfen. Dem Lehrerteam war bekannt, dass die Kinder bisher völlig unterschiedliche Erfahrungen mit Textverarbeitungsprogrammen zu Hause gesammelt hatten. Trotzdem wurde kein Einführungskurs geplant, vielmehr sollten sich die Kinder in Zweiergruppen gegenseitig mit ihren Erfahrungen weiterhelfen.

b) Beschreibung der Unterrichtsstunde mit den Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells

Basiskompetenzen zur angemessenen Nutzung

Da die Unterrichtsstunde, in der die Namensschilder erstellt werden sollten, eine der ersten Stunden war, in denen die Schüler die Computer benutzen konnten, spielt hier die Dimension der Medienkunde noch eine besondere Rolle, da nicht bei allen Kindern diese Basiskompetenzen vorausgesetzt werden konnten. Dazu gehören das Computer hoch- und herunterfahren, zielgerichteter Umgang mit Tastatur und Maus, Programme öffnen und schließen, Druckerfunktion kennen und nutzen, Daten auf Diskette oder auf der Festplatte speichern, Einarbeitung und Nutzung der Software (Word, Word-Art und Paint).

Diese Kompetenzen sind der *2. Dimension: Medienkunde* und dabei der *instrumentell-qualifikatorischen* Unterdimension zuzuordnen. „*Diese meint die Fähigkeit, mit Medien angemessen umzugehen. Dazu gehört etwa das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz, die Bedienung des Videorecorders.*“[59]

[59] Treumann, u.a.: Hauptkomponentenanalytische Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher (2005), S. 147.

Eigene Gestaltungsmöglichkeiten
Im Rahmen dieser Unterrichtstunde erhielten die Kinder den Auftrag, ein eigenes Namensschild am Computer zu entwerfen, was der *3. Dimension: Mediengestaltung* und dabei der Subdimension *kreative Mediengestaltung* entspricht. In der hauptkomponentenanalytischen Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher von Treumann, u.a. lässt sich dies dem Unterpunkt *visuell-bildnerische Gestaltungskomponente* zuordnen, da die Kinder gestalterische Möglichkeiten mit einer Schreibsoftware erproben konnten.
Zusammenfassung
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kompetenzen, die in dieser Unterrichtsstunde erworben oder vertieft werden konnten, dem Bereich der Medienkunde, dabei der instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension, und dem Bereich der Mediengestaltung mit dem Schwerpunkt auf kreativer Mediengestaltung zuordnen lässt. Im Bereich der Medienkunde handelt es sich um Basiskompetenzen, die grundlegende Fähigkeiten zur Nutzung eines Computers beschreiben. Die Dimension der Mediengestaltung hebt sich mit weiterführenden Kompetenzen von diesen Basisfunktionen bereits ab.

c) Beschreibung der beiden Mädchen

Katrin

Quelle: Diskette von Katrin[60]

Katrin und Jaqueline haben zusammen an einem Computer gearbeitet. Beide Mädchen haben eine ähnliche Darstellungsart ihres Namenzuges gewählt. Über den Ablauf der Entstehung der Schriftzüge lässt sich keine genaue Aussage mehr treffen, vermutlich hat Jaqueline begonnen, da sich ihr Schriftzug im oberen Teil des Dokumentes befindet. Es lässt sich nicht mehr rekonstruieren, ob Jaqueline Vorgaben gemacht hat, die Katrin übernommen hat, oder ob beide zusammengearbeitet haben.
Es fällt auf, dass bei beiden Schriftzügen unterschiedliche Darstellungsarten gewählt wurden. So ist der erste Schriftzug in Word getippt, wobei die Schriftart, die -größe und die -farbe geändert wurden. Der zweite Schriftzug wurde in WordArt erstellt, ein zusätzliches Programm, welches man über die untere Menüleiste auswählen kann. Hier stehen 30 unterschiedliche Vorlagen zur Auswahl. Katrin wählte aus diesen Vorlagen eine aus und erstellte so einen weiteren Namenszug. Zudem gelang es ihr im Anschluss, ihr Dokument auf einer Diskette zu speichern und abzugeben.

[60] Aus Datenschutzgründen mussten die Originaldokumente der Mädchen sinngemäß geändert werden.

Sabrina

Quelle: Diskette von Sabrina[61]

Auch Sabrina gelang es, in der Unterrichtsstunde zwei Namenszüge zu entwerfen, wobei sie die Schriftgröße, -farbe und die Hintergrundfarbe änderte und eine einfache Tabellenfunktion verwendete. Anhand des Dokumentes lässt sich vermuten, dass sie entweder allein an dem Computer gearbeitet hat oder allein dieses Dokument erstellt hat, da es nur ihre Namenszüge enthält. Zusätzlich gelang es ihr auch, das Dokument auf Diskette abzuspeichern und abzugeben.

Zusammenfassung

Beiden Mädchen ist es gelungen, eigene Schriftzüge zu entwickeln. Dabei haben beide verschiedene Optionen zur Gestaltung gewählt. Es lässt sich bei beiden erkennen, dass sie über einen Standardnamenszug hinausgegangen sind und eigene, kleine gestalterische Veränderungen durchführt haben.

Beide Mädchen konnten ihr Dokument zusätzlich auf Diskette abspeichern. Sie haben im Bereich der Medienkunde mit dem Schwerpunkt auf der instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension und im Bereich Mediengestaltung und dabei in der Subdimension kreative Mediengestaltung ihre bereits vorhandenen Kompetenzen eingebracht oder vertieft. Diese Beobachtung ist im Hinblick auf die beschriebenen unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Computernutzung erstaunlich. Sabrina war ohne die Möglichkeiten eines Computerzugangs zu Hause ebenso erfolgreich wie Katrin.

Wettbewerb „Die schönste Hausaufgabe“ – Abstimmung im Internet

Dieses Unterrichtsbeispiel wurde als ein Vergleichpunkt herausgegriffen, da es für die Kinder der erste Besuch auf der eigenen geschlossenen Internetplattform war.

Zeitliche Einordnung:

März	April		Mai		
Namens-schilder	„Zu alt für die Maus“	Wettbewerb „Schönste Hausaufgabe“	Freunde-buch	Benutzer-ausweise	Foto-Kaufladen

a) Kurze Beschreibung der didaktischen Einheit

Im Rahmen der Texte zu den Lieblingsfernsehserien wurde ein Wettbewerb für die schönste Hausaufgabe ausgeschrieben. Dazu wurde jede Hausaufgabe eingescannt und

[61] Aus Datenschutzgründen mussten die Originaldokumente der Mädchen sinngemäß geändert werden.

mithilfe eines Warenkorbsystems auf der Plattform veröffentlicht. Jedes Kind konnte nun im Internet alle Hausaufgaben noch einmal ansehen und eine davon als „schönste Hausaufgabe“ auswählen.

b) Beschreibung der Unterrichtsstunde mit den Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells

Wissen zur angemessenen Nutzung

Da die Veröffentlichung und die Auswahl der Hausaufgaben der erste Besuch der Schüler auf der geschützten Internetplattform war, spielt auch die *Dimension: Medienkunde* mit der *instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension* eine besondere Rolle, da hier neue Kompetenzbereiche hinzukamen, z.B. Funktionen einer Internetplattform als geschlossener Raum kennenlernen, Internetadresse eingeben, Internetmaske ausfüllen, anmelden/einloggen: Benutzername und Passwort kennen und richtig eingeben, abmelden/Logout an der Plattform, Mit der Navigationen zurechtkommen, Index zur zielgerichteten Suche nutzen.

Interaktive Nutzung

Zur *1. Dimension: Mediennutzung* entfällt ein Teil auf die Subdimension *interaktive Nutzung.* Treumann, u.a. unterscheiden hier noch die Hauptkomponente *informationsorientierte Mediennutzung (EDV).*

Den Kindern gelang es, auf der geschlossenen Internetplattform nach den Artikeln des Wettbewerbs „Lieblingsfernsehhausaufgabe“ zu suchen, die grafisch dargestellten Daten zu lesen und zu interpretieren, um anschließend eine Auswahl vornehmen zu können. Im Hinblick auf Altersgruppe und Vorwissen der Schüler lässt sich dies als einfache Form der Informationssuche bezeichnen.

Treumann, u.a unterscheidet in dieser Subdimension auch die Hauptkomponente *partizipative Mediennutzung (TV).*

Die partizipative Mediennutzung bezieht sich in diesem Fall nicht auf das Fernsehen, sondern auf das Internet. Die Kinder wählten anonym über die geschlossene Internetplattform, wer von ihnen die beste Hausaufgabe vorgestellt hatte. Auch das Ergebnis dieser Abstimmung wurde dann im Internet veröffentlicht. Die Rückmeldung nach dem Abschicken der E-mail „Ihr Klick wurde registriert“ unterstützte zusätzlich den Gedanken der Meinungsabgabe. Ihr „Klick wurde registriert“ bedeutete in diesem Zusammenhang soviel wie „Ihre Stimme wurde registriert“.

Eine einfache Form der Medienkritik

Bei dem Projekt der Medientauschbörse blieb die Medienkritik angesichts der Alterstufe noch auf einem niedrigen Niveau. Die einzelnen Punkte lassen sich daher auch schwer den Unterdimensionen *analytisch, reflexiv* und *ethisch* zuordnen. Allerdings wurden in dieser Unterrichtseinheit die Arbeiten von anderen Schülern ausgewählt und bewertet, was als einfache Form von Kritik zu verstehen ist.

Zusammenfassung

In dieser Unterrichtseinheit konnten schwerpunktmäßig Basiskompetenzen im Bereich der Medienkunde (instrumentell-qualifikatorische Unterdimension), im Bereich der interaktiven Nutzung, mit den Schwerpunkten Informationen suchen und Meinung abgeben erworben oder vertieft werden. Zudem wurde die 4. Dimension der Medienkritik tangiert.

c) Beschreibung der beiden Mädchen

Wie dem Projektverlauf zu entnehmen ist, fand der Wettbewerb „Die schönste Hausaufgabe“ am 30.04.2004 statt. Zur Auswertung steht der persönliche Tagebucheintrag zur Verfügung.

Katrin

Da bei der Auswahl der Hausaufgaben die Kinder aufgrund der geringen Anzahl der internetfähigen Rechner zeitversetzt an den Computern saßen, bestand eine gute Möglichkeit, mit Katrin gezielt ins Gespräch zu kommen. Als ich mich zu ihr setzte, schaute sie sich bereits die Hausaufgaben auf der Internetplattform an. Katrin wählte eine Hausaufgabe durch Aktivierung des daneben liegenden Kästchens aus. Mit etwas Unterstützung gelang es ihr, auch ihren Namen einzutragen und die E-mail abzusenden. Dabei verwendete sie nicht den Button „Abschicken“, sondern die Returntaste.[62]

Hier zeigte Katrin ihr Vorwissen und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen im Bereich der Medienkunde. Es sind nicht nur Kenntnisse, die sie aus Word kennt, z.B. Seiten zu minimieren oder zu maximieren. Sie kennt sich mit einfachen Internetmasken aus und kann die Tastenfunktion „Return“ nutzen. Auch an weiteren Stellen wird klar, dass Katrin bereits Kompetenzen im Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde erworben hat.

Neben diesen Kompetenzen war Katrin auch in anderen Bereichen erfolgreich. Innerhalb der Plattform konnte sie zielgerichtet navigieren und die Seite mit den Hausaufgaben finden. Dort musste sie sich über das Angebot informieren und anschließend eine Auswahl treffen. Es handelte sich zwar um eine einfache Form der Informationssuche und Auswahl, die aber dennoch die beschriebenen Prozesse erfordert. Dies fällt in den Bereich der interaktiven Mediennutzung mit dem Schwerpunkt Informationssuche.

Auch im Bereich der partizipativen Mediennutzung erwarb Katrin neue Kompetenzen, indem sie aktiv an einer Internet-Abstimmung teilnahm.

Sabrina

Sabrina war bereits auf der Seite mit den eingestellten Hausaufgaben, als ich mich zu ihr setzte. Sie schaute sich die unterschiedlichen Hausaufgaben an. Bei der Beobachtung von Sabrina wurde deutlich, dass sie in diesem Bereich noch nicht so viele eigene Erfahrungen gemacht hatte. Allerdings gelang es auch ihr mit etwas Unterstützung, an der Internetwahl zur schönsten Hausaufgabe teilzunehmen.[63]

Sabrina hatte im Bereich der Medienkunde noch nicht viele Vorkenntnisse. Dennoch gelang es auch ihr mit Unterstützung, mit der Aufgabe zurechtzukommen. So erwarb Sabrina neue Kompetenzen oder vertiefte einige bereits bekannte. Die Funktion des Minimierens und Maximierens lernte sie kennen, die Funktion des Scrollbalkens, die sie vielleicht aus Word kannte, konnte sie vertiefen. Aber auch der Eintrag in eine einfache Internetmaske gelang ihr, ebenso das damit verbundene Versenden einer E-mail.

Doch neben diesen Kompetenzen war Sabrina in anderen Bereichen erfolgreich. Es gelang ihr, innerhalb der Plattform zu navigieren und die Seite mit den Hausaufgaben zu

[62] Vgl. meine Beobachtung vom 30.04.04/Auszug aus dem Tagebuch. Das Dokument befindet sich im Anhang.

[63] Vgl. meine Beobachtung vom 30.04.04/Auszug aus dem Tagebuch. Das Dokument befindet sich im Anhang.

finden. Dort musste sie sich über das Angebot informieren und anschließend eine Auswahl treffen. Es handelte sich zwar um eine einfache Form der Informationssuche und Auswahl, dennoch waren die beschriebenen Prozesse erforderlich. Dies fällt in den Bereich der interaktiven Mediennutzung mit dem Schwerpunkt Informationssuche.
Auch im Bereich der partizipativen Mediennutzung erwarb Sabrina neue Kompetenzen: Sie nahm aktiv an einer Internetabstimmung teil.

Zusammenfassung
Beide Mädchen waren in dieser Unterrichtsstunde erfolgreich, da es ihnen gelang, an der Abstimmung im Internet teilzunehmen. Im Bereich der Medienkunde benötigte Sabrina noch etwas Unterstützung, in diesem Bereich erwarb sie neue Kompetenzen. Bei Katrin, die bereits einiges Vorwissen mitbrachte, führt es zu einer Vertiefung der vorhandenen Kompetenzen.
Beide erwarben Kenntnisse im Bereich der Informationssuche (Mediennutzung) und im Bereich der partizipativen Mediennutzung.

Freundebuch

Dieses Unterrichtsbeispiel wurde herausgegriffen, da eine besondere Verknüpfung von Alltagswissen und Medienkompetenz vorliegt. Das Freundebuch in Buchform war den Kindern nicht nur gut bekannt, sondern alle Kinder der Klasse schienen sich dafür zu begeistern. Diese Idee wurde nun aufgegriffen und in ein gemeinsames elektronisches Freundebuch umgesetzt.

Zeitliche Einordnung:

März	April		Mai		
Namens-schilder	„Zu alt für die Maus“	Wettbewerb „Schönste Hausaufgabe“	Freunde-buch	Benutzer-ausweise	Foto-Kaufladen

a) Kurze Beschreibung der didaktischen Einheit

„Zu Beginn des Projektes gaben einige Schüler dem Lehrerteam ihre Freundebücher zum Hineinschreiben mit nach Hause. Freundebücher sind Nachfolger von Poesie-Alben. Sie sind Bücher mit Steckbriefen, die von jedem Hineinschreibenden ausgefüllt werden. Dabei ist gemäß der Kriterien für Steckbriefe unter anderem einzutragen: Name, Adresse, Telefon, Handy, E-Mail, Geburtstag, Sternzeichen, Hobbys, diverse Lieblingssachen und Wünsche. Viele Kinder der Klasse besaßen das Freundebuch von Diddl®. […] *Da die Kinder sich so für die Freundebücher begeisterten, kam das Lehrerteam auf die Idee, mit ihnen ein Klassen-Freundebuch zu erstellen.*“[64]

[64] Textor: Schulmedientauschbörse – ein Projekt zur Nutzung des Internets in der Grundschule (2005), S. 90.

b) Beschreibung der Unterrichtsstunde mit den Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells

Wissen zur angemessenen Nutzung

Im Bereich der *2. Dimension: Medienkunde* in der Unterdimension *instrumentell-qualifikatorische* kamen bei dieser Unterrichtsstunde wieder neue Elemente hinzu, z.B. eine Internetmaske ausfüllen, auch mit anderen Masken zurechtkommen, unterschiedliche Navigationen kennenlernen, Dateien als Anhänge hochladen.

Mediengestaltung

Der Schwerpunkt dieser Unterrichtsstunde lag aber im Bereich der *Dimension: Mediengestaltung, Subdimension kreative Mediengestaltung.* Die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Software zur Erstellung einer eigenen Seite im „Freundebuch“ auf der Internetplattform kann sicher unter Berücksichtigung von Altersgruppe und Vorwissen als eine einfache Form einer eigenen Website bezeichnet werden. Dies lässt sich somit der Hauptkomponente *hard- und softwarebasierte Gestaltungskomponente* zuordnen.
Da das Ausfüllen von Freundebüchern zu der Zeit, als das Projekt durchgeführt wurde, ein absoluter Hit in der Klasse war, entwarf das Lehrerteam eine ähnliche Internetmaske, sodass auf der Internetplattform ein gemeinsames Freundebuch entstand. Hier lassen sich Bezüge zur Hauptkomponente l*iterarische Produktion* herstellen.

Zusammenfassung

Im Bereich der Medienkunde gibt es neue Elemente, die hinzukommen. Der Schwerpunkt liegt auf der Mediengestaltung mit Perspektive auf der kreativen Gestaltung. Dabei lassen sich zwei Bereiche unterscheiden. Einmal die Erstellung eigener Seiten unter einem eher technischen Aspekt, aber auch die literarische Erstellung von Texten.

c) Beschreibung der beiden Mädchen

Um die Komplexität des Vorgangs darzustellen, soll vorab kurz anhand von Screenshots dokumentiert werden, wie die Erstellung einer neuen Seite im „Freundebuch“ verläuft.

Quelle: Screenshot der Website

In dem Unterordner Freunde lässt sich in der Navigation über die Funktion Neu neben den Standardmasken eine speziell definierte Maske ebenfalls mit dem Namen Freunde auswählen.
Diese Maske ist so definiert, dass über sie ein Eintrag im „Freundebuch“ möglich ist.
Die Maske besteht aus unterschiedlichen Feldern, die jeweils betitelt sind. Es lassen sich unterschiedliche Feldtypen unterscheiden. So entsprechen die ersten acht Felder dem Typ des “einfachen Textes“, welcher ermöglicht, ein Feld für einzeilige, unformatierte Texte zur Verfügung zu stellen. Hier sind beim Ausfüllen alle Zeichen der Tastatur zugelassen.

Das neunte Feld entspricht dem Typ „Rich Text“. So wird ein Feld zur Verfügung gestellt, in dem der Autor formatierte Texte eingeben sowie Bilder bereitstellen kann. Damit besteht die Möglichkeit, einen Text einzugeben, der durch einige vorgegebene Elemente formatiert werden kann.
Über die Option „Bild einfügen“ kann ein auf der Festplatte oder auf einem anderen Datenträger gespeichertes Bild hochgeladen werden.
Das letzte Feld wird als Anhänge definiert. Hier wird ein Feld für Datenanhänge zur Verfügung gestellt. Auch hier besteht wieder die Möglichkeit, Dateien, die auf der Festplatte oder einem anderen Datenträger gespeichert sind, anzuhängen.
Anhand dieses Verlaufes lassen sich die beiden angesprochenen Dimensionen der Mediengestaltung *hard- und softwarebasierte Gestaltungskomponente* und die *literarische Produktion* verdeutlichen. Betrachtet man das Ausfüllen der Internetmasken unter dem gewählten technischen Blickwinkel, wird der Bezug zur hard- und softwarebasierten Gestaltungskomponente deutlich. Zwar erstellen die Schüler keine Website, dennoch ist die Auseinandersetzung mit den softwarebedingten Vorgaben nötig, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Betrachtet man dazu die Altersgruppe, lässt sich das Erstellen einer eigenen Seite im „Freundebuch“ schon als Erstellung einer eigenen Website in einfachster Form betrachten.
Das inhaltliche Füllen sowohl der Textfelder als auch der Anhänge unterliegt dabei der literarischen Produktion. Natürlich entstehen nur sehr kleine eigene Texte, aber es geht hier mehr um den ganzen Eintrag, der eine besondere Form eines literarischen Textes zeigt. Durch die Hard- und Software werden hier Grenzen im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten erzeugt. Aber diese Grenzen, wenn auch in anderer Form, treten bei der Papierversion des „Freundebuches“ ebenfalls auf.

Katrin
Katrin hat ihren Eintrag in das elektronische Freundebuch erfolgreich gemeistert.[65] Dazu waren vielfältige Kompetenzen notwendig. Zum einen zeigt ihr Eintrag, dass sie die technischen Anforderungen bewältigt hat. Zudem zeigte sie ihre Kompetenzen im literarischen Bereich. So verwendete sie gekonnt Textmerkmale, die auch bei üblichen Einträgen in Freundebücher gängig sind, z.B. betonte oder hob sie einen Eintrag hervor, indem sie viele Ausrufezeichen einfügte. Hier nutzte sie einfach die Tastenfunktion, um sehr viele Ausrufezeichen hinter den Namen zu setzen. In der Rubrik „Mein Schwarm“ schrieb sie keine Antwort, sondern setzte drei Fragezeichen, was eine gängige Praxis innerhalb von Freundebüchern ist. Auf diese Thematik wird allerdings im folgenden Auswertungsbereich noch genauer eingegangen. Zudem gelang es Katrin, auch ihr Foto als Anhang zu ihrer Seite hochzuladen, was technische Fähigkeiten und Kenntnisse erforderte, aber auch zur Gestaltung der Seite beitrug.

Sabrina
Auch Sabrina gelang ihr Eintrag in das elektronische Freundebuch, obwohl dazu nicht nur literarische, sondern auch technische Kenntnisse notwendig waren.[66] So zeigte auch Sabrina mit ihrem Eintrag, dass sie die softwarebedingten Anforderungen gemeistert hat. Im Bereich der Textproduktion zeigte sie ihre vorhandenen Kompetenzen, indem sie in Freundebüchern übliche Textmerkmale verwendete.

[65] Das Dokument befindet sich im Anhang.
[66] Das Dokument befindet sich im Anhang.

Sie fügte allerdings nur Textelemente ein, einen Fotoanhang machte sie nicht. Dies kann an den fehlenden technischen Kenntnissen liegen, vielleicht hat Sabrina aber auch bewusst kein Foto hochgeladen. Es gab einige Mädchen in der Klasse, die ihr Foto nicht im Internet veröffentlichen wollten.

Zusammenfassung
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es beiden Mädchen gelungen ist, ihren eigenen Eintrag in das elektronische Freundebuch zu machen. Dabei haben sie nicht nur im Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde neue Kompetenzen hinzugewonnen, indem sie sich mit Internetmasken auseinandergesetzt haben, sondern auch im Bereich der Mediengestaltung konnten hier neue Kompetenzen erworben bzw. vertieft werden, einmal im Hinblick auf den technischen Bereich und in Bezug auf den literarischen Aspekt. So haben sich beide Mädchen mit den Möglichkeiten der Software auseinandergesetzt, um ihre Seite, im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten, gestalten zu können. Des Weiteren haben sie ihre Vorkenntnisse und ihr Wissen im Bereich der Freundebücher eingebracht, um auch inhaltlich die Website einem Freundebuch anzugleichen. So werden typische Antworten oder gängige Gestaltungsmöglichkeiten aus der Papiervariante auf die elektronische Form übertragen. Der Eintrag in ein Freundebuch hat eigene Gesetze. Durch ihr Expertenwissen in Bezug auf Freundebücher gelang es ihnen, ein echtes elektronisches Freundebuch zu gestalten. Diese Kenntnisse beziehen sich auf die bestimmte Textform dieser Bücher, daher lässt sich das Schreiben dieser kleinen Texte als literarische Produktion verstehen.
Alles in allem wurden allerdings die bereitstehenden Gestaltungsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft. Leider wurde dies vom Lehrerteam auch nicht weiter angeregt. Die Schüler hätten z.B. im Bereich des Anhanges eigene Dokumente erstellen oder für sie wichtige Dateien und Dokumente anhängen können, wodurch es einen deutlichen Unterschied zur Papierversion gegeben hätte.

Kaufladen

Bei diesem Unterrichtsbeispiel geht es um die Verknüpfung von Alltagswissen und Medienkompetenz. Die Kinder konnten in dieser Phase in einem geschützten Rahmen eine Online-Bestellung erproben.

Zeitliche Einordnung:

März	April		Mai		
Namens-schilder	„Zu alt für die Maus“	Wettbewerb „Schönste Hausaufgabe“	Freunde-buch	Benutzer-ausweise	Foto-Kaufladen

a) Kurze Beschreibung der didaktischen Einheit

„Vor den Osterferien verteilte das Lehrerteam an die Kinder Einwegkameras, mit denen sie in der Ferienzeit dokumentieren sollten, von was sie Fan oder Experte sind. Das Lehrerteam erhoffte sich, so Informationen über die tatsächlichen, in der Schule noch nicht thematisierten Medienvorlieben der Kinder zu erhalten. In der ersten Schulwoche gaben alle Kinder ihre Kameras zurück. Das Lehrerteam ließ dann die Fotos entwickeln. Doch

die Fotos wurden den Kindern zunächst nicht ausgehändigt, sondern als Fotoalbum auf der eingesetzten Internetplattform veröffentlicht. Die Kinder konnten dann mithilfe eines Warenkorbsystems alle Fotos im Internet anschauten und fünf zur Nachbestellung aussuchen.“[67]

b) Beschreibung der Unterrichtsstunde mit den Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells

Ware bestellen

In dieser Unterrichtsstunde gab es wieder etwas veränderte Elemente im Bereich der Medienkunde, allerdings fielen sie nicht mehr so ins Gewicht, da den Schülern der Umgang mit Ein- und Ausloggen, das Navigieren auf den Seiten sowie das Ausfüllen von Masken nicht mehr ganz fremd waren. Anhand der Screenshots im folgenden Kapitel wird dennoch die Komplexität des ganzen Bestellvorgangs deutlich, sodass im Bereich der *instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde* zusätzliche Kenntnisse hinzugewonnen wurden. Das Besondere an dem Kaufladen war jedoch, dass die Kinder Produkte, hier die Fotos der ganzen Klasse, anschauen, auswählen und per E-mail bestellen konnten. Bei einer erfolgreichen Bestellung wurden ihnen die Fotos ausgehändigt.
Dies lässt sich der *1. Dimension: Mediennutzung* und dort der Unterdimension ***interaktive Nutzung von Medien*** zuordnen. Treumann u.a. führen unter der *konsumorientierten Mediennutzung* den Aspekt „etwas im Internet bestellen“ an.

c) Beschreibung der beiden Mädchen

Leider gibt es zu dieser Sequenz kein zusätzliches Material, welches belegt, dass die beiden Mädchen erfolgreich waren. Es gab nur die Bestätigung, dass von beiden Mädchen E-mails eingegangen sind. Daher soll im Folgenden noch einmal anhand von Screenshots der Ablauf der Bestellung der Fotos dargestellt werden.
Auf der Startseite befanden sich unterschiedliche Elemente, die für die Schüler notwendig für eine erfolgreiche Bestellung waren:

Quelle: Screenshot der Website

[67] Vgl. didaktische Einheit *Foto-Kaufladen.*

Über die neue zusätzliche Navigation konnten die Schüler nun auf alle Artikel, in diesem Fall auf alle Fotos der Klasse, zugreifen. Wählte man diesen Bereich aus, erhielt man wieder eine neue Ansicht.

Vier Bereiche waren dort für die Kinder relevant:

- Warenkorb, der nun eine Übersicht über die Anzahl der ausgewählten Artikel gab,
- Navigation, die in Form der Namen der Kinder eine Übersicht über die Artikel bot,
- die Artikel selber, in diesem Fall das Foto,
- und ein Warenkorb, der die Funktion eines Auswahlbuttons hatte.

Quelle: Screenshot der Website

Bereits an diesen beiden Abbildungen wird deutlich, wie die Kompetenzen „navigieren können“, „mit unterschiedlichen Navigationen zurecht kommen“ eine neue Dimension erreichten. Dabei wurden von den Kindern besondere Kompetenzen gefordert, um erfolgreich zu sein.

Hatten die Kinder fünf Artikel ausgewählt, wurde der Button „Ware bestellen“ wichtig.

Quelle: Screenshot der Website

Es erschien eine komplexe Internetmaske, die von den Schülern nun korrekt ausgefüllt werden musste, da sonst die nächste Seite nicht erreicht werden konnte. Nur wenn man auf der Seite herunterscrollte, gelangte man zu dem Button

.
Die folgende Seite enthielt als wichtigste Information das Feld „Ich möchte jetzt bestellen“, welches für eine erfolgreiche Bestellung aktiviert werden musste. Über „Weiter zur Kasse“ gelangte man auf die nächste Seite.
Die letzte Seite fasste die ausgewählten Artikel noch einmal zusammen. Abschließend musste über „Bestellung abschicken“ die Onlinebestellung abgeschickt werden. Bei erfolgreicher Bestellung erhielt man eine Bestätigung.

Zusammenfassung
Diese Beschreibung zeigt die instrumentell-qualifikatorischen Kompetenzen aus dem Bereich der Medienkunde, die nötig sind, um eine erfolgreiche Onlinebestellung durchzuführen. Gleichwohl soll in diesem Zusammenhang auch noch einmal die interaktive Mediennutzung hervorgehoben werden. Der Kaufladen wird genutzt, um reale Artikel auszuwählen und zu bestellen. Es handelt sich um eine realitätsnahe Nachahmung eines Online-Shops. Die Kinder konnten ohne Gefahr erste Erfahrungen mit Warenkorbsystemen machen, wobei eine Bestellung nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich war. Die Schüler konnten sich in diesem Bereich gefahrlos ausprobieren. Damit erhielten sie die Möglichkeit, Kompetenzen im Bereich der interaktiven Mediennutzung zu sammeln.
Beide Mädchen waren in diesem Bereich erfolgreich. Beiden ist es gelungen, eine Onlinebestellung durchzuführen. Dabei haben sie nicht nur viele Kompetenzen im Bereich der Medienkunde neu hinzugewonnen oder vertieft, sondern sie konnten sich auch im Bereich der konsumorientierten Mediennutzung ausprobieren und neue Kompetenzen hinzugewinnen. Dieser Bereich scheint für diese Altersklasse noch relativ neu zu sein, es wurden anscheinend noch nicht viele eigene Erfahrungen gesammelt. Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass die Schüler dies unter realitätsnahen Bedingungen erproben konnten. Beide Mädchen konnten bereits erworbene Kenntnisse, z.B. der Umgang mit Internetmasken aus der Unterrichtseinheit „Freundebücher“, einbringen, vertiefen und weiterentwickeln.

7 Selbstschutz – ein Thema der Kinder

Wenn man über Computer- und Interneteinsatz in der Schule nachdenkt, gehört auch der Bereich des Jugendmedienschutzes dazu. In dem ersten Kapitel wurden bereits die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Schutzmöglichkeiten bei der Internetnutzung dargestellt. Gerade die Internetnutzung besitzt eine viel größere Komplexität als das Fernsehen, was an der Struktur, dem Volumen und der Organisation liegt, wodurch eine Kontrolle des Jugendmedienschutzes erschwert wird.[1] Insgesamt lässt sich alleine über die Nutzung einer Filtersoftware kein ausreichender Schutz herstellen. Vielmehr bietet eine solche Software stattdessen noch den Anreiz, diese zu umgehen. Auch wenn Kinder kompetent mit Medien umgehen können, müssen sie dennoch davor geschützt werden, dass sie zufällig auf Darstellungen treffen, die ihrem Alter nicht angemessen sind und ihre Entwicklung möglicherweise beeinträchtigen. Daher sollte es ein Ziel sein, ein gemeinsames Konzept mit den Schülern zu entwickeln, sodass das Internet sinnvoll genutzt werden kann. Ein Schwerpunkt ist dabei sicherlich, dass Kinder Erfahrungen mit Abgrenzung auf einer geschützten Plattform machen können und dadurch lernen, sich selber zu schützen.
In diesem Zusammenhang wurde im dritten Kapitel der Frage nachgegangen, welche Bedingungen es diesbezüglich für eine Schule in Hessen gibt. Diese Betrachtung war einerseits recht unbefriedigend, da sich keine konkreten Rahmenbedingungen finden ließen. Auf der anderen Seite entsteht dadurch auch viel Raum für die Umsetzung eigener Konzepte in der Schule.

Im folgenden Kapitel soll nun dargestellt werden, wie der alltagsoffene Unterricht in Verbindung mit einer klasseninternen Internetplattform eine Möglichkeit eröffnet, Kinder nicht nur diesbezüglich kompetent zu machen, sondern Kinder zu stärken, sich selbst zu schützen. In der Projektdurchführung zeigte sich deutlich, dass der Selbstschutz ein Thema war, welches die Kinder mit in den Unterricht trugen. Das Wort „Thema“ ist umgangssprachlich zu verstehen. Möglich wäre auch, vom Selbstschutz als Leitgedanken oder als Gegenstand des Unterrichts zu sprechen, wobei beim „Thema“ deutlicher wird, dass die Frage nach Selbstschutz von den Kindern ausging und dieser Aspekt für sie wichtig war. Sicherlich wurden im Unterricht auch Anregungen dazu gegeben, doch im Mittelpunkt steht hier, dass der Selbstschutz zu einem wichtigen Aspekt für die Schüler selbst wird.

Systematisch wird die Darstellung zu technischen Schutzmöglichkeiten, die Idee des bildungskulturellen Weges sowie die Rahmenbedingungen für Hessen herangezogen.
Daraus ergeben sich dann Überlegungen für ein Konzept im Rahmen der hessischen Vorgaben, welches die Idee des Selbstschutzes in den Vordergrund stellt. Auf der Grundlage eines alltagsoffenen Unterrichts wird dann herausgestellt, welche unterrichtlichen Veränderungen sinnvoll sind, damit der Selbstschutz zum Teil des Unterrichts wird.
Anhand der Fallbeispiele lässt sich dies vertiefend nachvollziehen. Dazu wird zunächst die die Schlüsselszene „Daniel gibt ein Statement ab“ genauer beschrieben und weitere ergänzend hinzugenommen. Mit dieser Auswahl soll auf einige elementare Punkte, die den Gedanken des Selbstschutzes in dieser Klasse ausgemacht haben, näher eingegangen werden.

[1] Vgl. Buckingham: After the Death of Childhood (2000), S. 201.

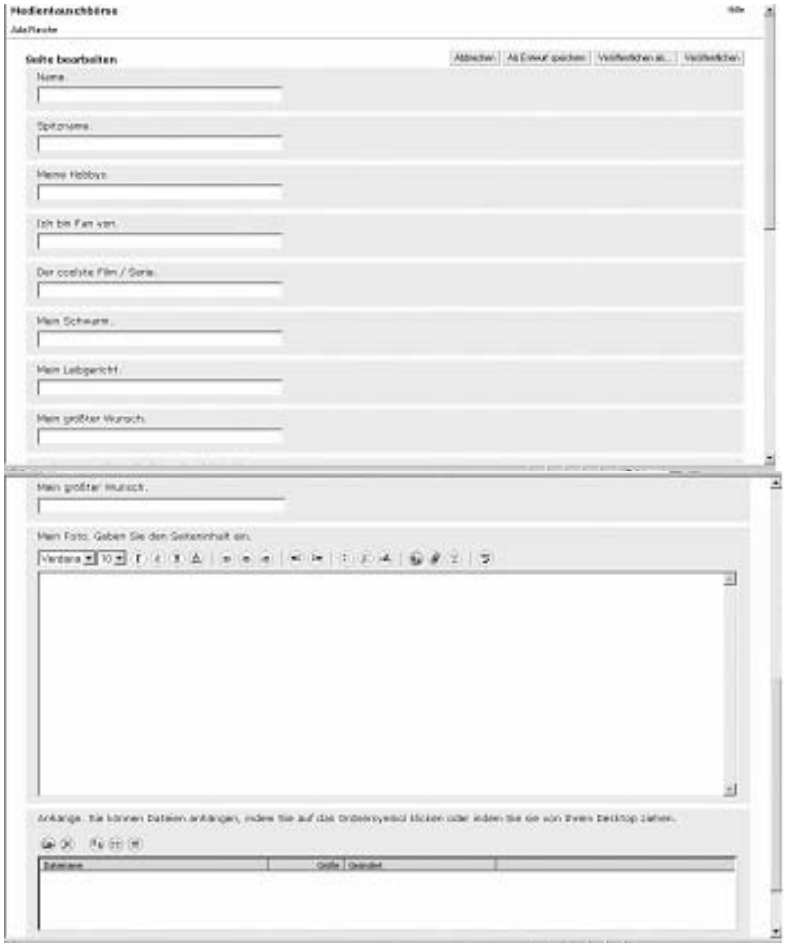
Die Betrachtung der Fallbeispiele erfolgt so ausführlich, um darzustellen wie unterschiedlich sich der Aspekt des Selbstschutzes gezeigt hat.

7.1 Thematisierung von Selbstschutz im Unterricht

An verschiedenen Szenen im Unterricht lässt sich aufzeigen, dass der Selbstschutz für die Kinder ein wichtiges Thema war und sie dies auch im Unterricht zum Ausdruck gebrachten. An einigen wichtigen Szenen soll diesen Überlegungen nun nachgegangen werden.[2]
Als Schlüsselszene ist hier die Äußerung von Daniel zu nennen, mit der aus diesem Grund begonnen wird.

„Daniel gibt ein Statement ab“
Der Anlass war der Eintrag in ein gemeinsames elektronisches Freundebuch, welches auf der klasseninternen Internetplattform angelegt war. Das Freundebuch wurde in Anlehnung an ein Freundebuch entwickelt und auf der geschlossenen Internetplattform umgesetzt. Ähnlich wie bei der Papierversion, gab es unterschiedliche Rubriken zum Ausfüllen, wobei sich die Bezeichnungen an dem Original orientierten.

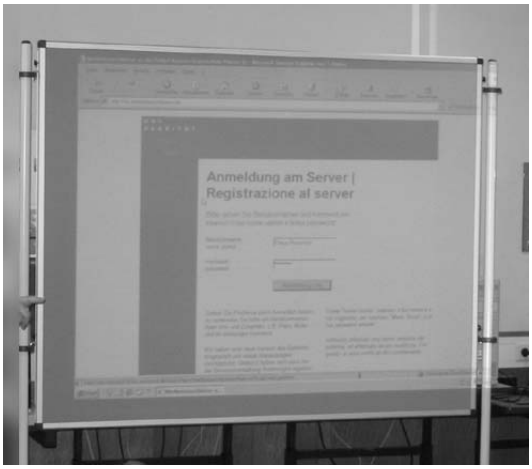
* Name
* Spitzname
* Meine Hobbys
* Ich bin Fan von
* Der coolste Film / Serie
* Mein Schwarm
* Mein Leibgericht
* Mein größter Wunsch
* Mein Foto



Quelle: Screenshot der Website

[2] Die Transkriptionen zu den Beispielen befinden sich im Anhang.

Auf den ersten Blick handelte es sich um eine ganz alltägliche schulische Situation. Die Lehrerin stand frontal zu den Kindern und hielt einen Lehrervortrag, wobei sie ein auf die Leinwand projiziertes Bild zur Veranschaulichung verwendete.



Quelle: Private Fotos

Trotzdem unterschied sich dieser Unterricht in einigen Punkten vom normalen Unterricht der Klasse. Diese Veränderungen waren durch das Projekt bedingt. Zu einen war die Lehrerin eine Studierende, die von dem Lehrerteam, das aus drei weiteren Personen bestand, unterstützt wurde. Zudem befand sich die Klasse nicht in ihrem Klassen-, sondern in dem Computerraum. Dieser Raum bedingte eine neue Sitzform. Die Kinder hatten sich im Stuhlhalbkreis um die Lehrerin gruppiert.
Für die Kinder kam eine nicht alltägliche Technik zum Einsatz: Mithilfe eines Beamers wurde die Bildschirmoberfläche eines PCs auf die Leinwand projiziert. So zeigte die Lehrerin den Kindern Bereiche des Internets, insbesondere die eigene geschlossene Internetplattform und dort das gemeinsame „Freundebuch“.
Obwohl die Lehrerin einen Vortrag hielt, war es nicht völlig ruhig in der Klasse, die Kinder äußerten sich auch ohne Handmeldung. Es herrschte eine freundliche Stimmung. Die frontalunterrichtliche Situation wurde nicht als solche erlebt.

Nachdem die Lehrerin Rückfragen klären wollte, äußerte sich als erstes Lotte:
ich will aber nicht meinen steck(brief) [eintragen]
Lottes Aussage ging etwas im allgemeinen Gemurmel unter. Ihrer Aussage wurde eigentlich keine weitere Bedeutung zu gemessen.
Dann erfolgte das Statement von Daniel:

Daniel: *aber guck ma # wenn vielleicht ein junge # äh so # vielleicht ingo und der # und der sein mein schwarm wenn er schreibt # das ist ja für die peinlich für wenn die anderen das sehen*

Daniel äußerte in diesem Zusammenhang, dass es vielleicht für jemanden peinlich sein könnte, hier seinen Schwarm einzutragen. Er wählte dabei eine Einleitung für seine Anmerkung, vermutlich, um diese hervorzuheben. Es war für ihn somit eine wichtige Aussage. Er begann sehr allgemein, bezog sich konkreter auf einen Jungen, der neben ihm saß. Möglicherweise schob er nur die allgemeine Form und dann Ingo vor, obwohl sich die Aussage eigentlich auf ihn selber bezog und er seinen Schwarm nicht veröffentlichen wollte. Ihm war es vermutlich peinlich, seinen Schwarm aufzuschreiben, sodass die anderen dies lesen konnten.

Diese Vermutung bestätigte sich auch bei der Betrachtung seines Eintrages in das „Freundebuch“. Er schrieb in diese Rubrik keinen Namen, sondern wählte eine verschlüsselte Form.

Quelle: Screenshot der Website

Dabei wählte er eine besondere Form, nämlich einmal vier Punkte, dann ein Leerzeichen und dann sechs Punkte. Es sah so aus, als wenn er einen ganz bestimmten Namen damit „verschlüsselt“ hatte, den er offenbar nicht nennen wollte. Dies ist eine Form, eigene Daten und damit sich selbst zu schützen.

An dieser Szene wird deutlich, dass das Veröffentlichen von persönlichen Daten ein wichtiges Thema war. Auch Lotte, die vorher schon angegeben hatte, dass sie ihren Steckbrief nicht veröffentlichen möchte, machte dies deutlich. Leider ging ihre Aussage unter und wurde nicht weiter aufgegriffen. Daniel hingegen verschaffte sich Gehör und trug sein Anliegen deutlich vor.

Auf seine Anmerkung, die eigentlich die Frage beinhaltete, „was kann ich tun?“ erhielt er auch Ratschläge von Seiten der Lehrerin und seinen Mitschülern. Er wurde mit seinem Anliegen ernst genommen.

Lehrerin: *dann soll er´s vielleicht nicht eintragen*
wenn er das nicht möchte das die anderen das sehen (parallel mit Schülerin)
Christina: *dann soll er sa das sag ich nicht*
Lehrerin: *wenn ihr das nicht eintragen möchtet könnt ihr natürlich auch frei lassen*
Schülerin: *das sag ich nicht*
Schüler: *ich weiß es*
Marita: *dann mach # dann mach ich bei meinem schwarm gleich (nichts)*
Lehrerin: *oder du sagst sag ich nicht*
Philipp: *oder verrate ich nicht # das ist geheim*
Marita: *das ist geheim (zu Philipp und macht dabei eine „lange Nase“)*

Fasst man diese Vorschläge zusammen, entstehen zwei Einheiten: Keine Angabe zu machen und „Sag ich nicht“, „Verrate ich nicht“, „Ist geheim“. Somit wurden zwei Vorschläge für diejenigen gemacht, denen der Eintrag peinlich war.

Vergleicht man dies nun mit den gesamten Einträgen der Kinder in das elektronische Freundebuch, lassen sich diese zu sehr ähnlichen Kategorien zusammenfassen:
Eine Gruppe von Kindern machte keine Angabe, ließ das Feld zu dieser Rubrik einfach frei. Bei diesen Kindern blieb offen, ob sie keinen Schwarm hatten oder ihn einfach nicht nennen mochten. Dies waren sechs Kinder.
Eine sehr kleine Gruppe von Kindern gab an, dass sie keinen Schwarm hätten oder es nicht wüssten. Dabei gibt es Einträge wie „hab kein“ oder „weis ich nicht“. Insgesamt waren dies drei Kinder.
Dann gab es eine relativ große Gruppe von Kindern, die tatsächlich schrieben “sag(e) ich nicht”. Insgesamt waren dies fünf Kinder. Diese Kinder gaben somit an, dass sie einen Schwarm hätten, den Namen aber nicht veröffentlichen wollten. Dabei gab es noch drei Kinder, die eine andere Ausdrucksform für diese Aussage fanden. Katrin notierte in dieser Rubrik „???“, was in diesem Zusammenhang einerseits heißen kann: Ich habe einen Schwarm, verrate den Namen aber nicht, ratet doch mal. Es könnte aber auch bedeuten, dass sie nicht weiß, ob sie einen Schwarm hat. Dann würde sie allerdings nicht in diese Kategorie gehören. „Ich finde jemanden süß“ bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass die Person einen Schwarm hat, den Namen aber nicht nennen möchte. Eine besondere Form stellte Daniels Eintrag dar, er verschlüsselte den Namen seines Schwarms durch entsprechende Punkte „ …. ……..“.
Eine weitere große Gruppe bildeten die Kinder, die den Namen tatsächlich hinschrieben, wobei sehr auffällig ist, dass es fast nur Jungen waren, die die Namen von Mädchen aus dieser Klasse aufschrieben. Insgesamt wurden aber nur drei Mädchen genannt: Marita, Sonja und Katrin. Favorit war dabei Marita. In diesem Zusammenhang ist allerdings noch eine Zusatzinformation wichtig. Die Klassenlehrerin hat dem Projektteam nämlich erklärt, dass Marita und Mark ein Paar seien, und das schon seit der ersten oder zweiten Klasse. Christina fiel etwas heraus. Als einziges Mädchen nannte sie zwar einen Namen, der Junge ging jedoch nicht in diese Klasse.
Nach diesem Vergleich fällt auf, dass sich bei den Vorschlägen und den tatsächlichen Einträgen der Kinder Übereinstimmungen finden lassen.
Es ist jetzt zu überlegen, ob sich die Kinder tatsächlich nach diesen Vorschlägen gerichtet haben oder eigene Entscheidungen getroffen haben. Bei der Kategorie „sag ich nicht“ lässt sich schon davon ausgehen, dass die Kinder den Vorschlag umgesetzt haben, denn sonst hätten nicht fünf Kinder „sag ich nicht“ geschrieben.
Bei der Kategorie „keine Angabe“ lässt sich nicht unbedingt ein Zusammenhang herstellen. Zwar wurde von der Lehrerin auch der Vorschlag gemacht, das Feld freizulassen, allerdings ist es bei der Papierversion eine gängige Praxis, Felder nicht auszufüllen. Nur ein Drittel der Kinder trugen tatsächlich einen Namen ein.
Man kann also nicht sagen, wie stark die Vorschläge die Antworten der Kinder geprägt haben. Leider sind auch keine Rückschlüsse zu ziehen, wie die Kinder ohne diese Vorschläge vorgegangen wären.

Interessant ist es darüber hinaus, Daniels Aussage in Bezug auf die gängige Praxis solcher Freundebücher hin zu betrachten. Schaut man sich die Originalbücher an, gibt es immer wieder Felder, die nicht ausgefüllt sind. Warum fragt Daniel also nach?
Anscheinend wurde hier die bekannte Vorgehensweise nicht übertragen. Dies könnte einerseits an dem Medium liegen, sodass er der Meinung war, am Computer oder im Internet müssen alle Felder ausgefüllt sein. Es könnte aber auch am schulischen Kontext liegen, da hier Arbeitsaufträge immer vollständig ausgeführt werden müssen.
Durch die aufgelockerte unterrichtliche Situation kam es dann aber dazu, dass Daniel diese Frage formulierte und somit das Thema „Muss ich öffentlich machen, wer mein Schwarm ist“ diskutiert wurde. Die Frage stand stellvertretend für „muss ich Information preisgeben, die ich nicht weitergeben möchte“.
Tatsächlich gaben nur acht von 24 Kindern den Namen einer Person an. Dadurch wird deutlich, dass dies ein wichtiges Anliegen der Kinder war.

Zusammenfassend lässt sich festhalten
Daniel übertrug hier sein Peinlichkeitsgefühl auf ein neues Medium. Bisher hatte er vermutlich noch keine persönlichen Einträge im Internet vorgenommen, aber er brachte sein Empfinden von Peinlichkeit und die Vorstellung vom Medium Internet zusammen und formulierte seine Grenze.
Der Lehrer sollte solche Einwände als wichtig aufgreifen und im Plenum der Klasse besprechen. Dabei sollte herausgestellt werden, dass jemand, der Informationen nicht preisgeben möchte, dies auch nicht tun muss.
Daraus können mit den Schülern wichtige Regeln für die Internetnutzung entwickelt werden, die den Selbstschutz in den Vordergrund stellen. Wichtig erscheint hier als Voraussetzung, dass der Unterricht die Kindern mit ihren Interessen und Kenntnissen ernst nimmt.

„Ich darf nicht ins Internet“
In Zusammenhang mit dem elektronischen Freundebuch erhielten die Kinder die Möglichkeit, ein Digitalfoto von sich zu machen und als Anhang hochzuladen. Hier äußerten sich zwei Mädchen, dass sie kein Foto von sich auf der Plattform veröffentlichen wollten.

Jaqueline: *ich darf nicht*
Lehrerin: *(geht auf die Äußerung nicht ein) ich hab auch ein foto von mir mitgebracht*
Diana: *ich darf nicht ins internet*
Jaqueline: *ich darf nicht # ich darf nicht*
Lehrerin: *kannst du jetzt mal das foto von mir + darst # das # runter button da kommt man dann mit dem mauszeiger draufkommt der link einfügen*
Frau T.: *frau k. wir müssen auch darauf hinweisen dass die die nicht die*
Lehrerin: *ja*
Frau T.: *einverständniserklärung unterschrieben haben +++ nicht dürfen*
Frau A.: *da können wir nichts verkehrt mit machen*
Jaqueline: *ich darf nicht # ich darf nicht (hebt die Hand, als wolle sie sich melden)*

Hier wurden zwei Dinge miteinander vermengt: Für die Aufzeichnung des Unterrichts wurde den Kindern eine Einverständniserklärung mit nach Hause gegeben, die die Eltern

unterzeichnen sollten. Hier gab es einige Eltern, die es ablehnten, dass ihre Kinder im Rahmen des Projekts abgelichtet oder gefilmt werden sollten.
Jaqueline wollte anscheinend nicht, dass sie fotografiert und ihr Bild in dem elektronischen Freundebuch veröffentlicht werden sollte. Sie verwendete die Aussage der Eltern bezüglich der Veröffentlichung des Filmmaterials als Legimitation dafür.
Auffällig ist, dass sie die Aussage häufig wiederholte. Es schien ihr sehr wichtig zu sein, dass ihre Aussage wahrgenommen wurde.
Auch ihre Sitznachbarin Diana betonte *ich darf nicht ins internet*, womit auch sie meinte, dass von ihr kein Bild veröffentlicht werden sollte. So enthielten die Einträge von beiden Mädchen im elektronischen Freundebuch kein Foto.

Die Einträge aller Kinder in das elektronische Freundebuch lassen sich folgendermaßen unterteilen: Insgesamt waren es acht von 25 Kindern, die kein Foto eingefügt haben. Bei den Mädchen waren es vier von 12, die kein Foto auf der Freundebuchseite hochladen wollten. Ein weiteres Mädchen aus dieser Gruppe ist Lotte. Sie hatte allerdings bereits bei der Vorstellung der Steckbriefe angemerkt, dass sie ihren Steckbrief nicht ins Internet stellen mochte.
An der Übersicht wird deutlich, dass Diana und Jaqueline zu einer Minderheit sowohl bei den Mädchen als auch in Bezug auf die ganze Klasse gehörten. Dennoch haben sie ihre Meinung „öffentlich“ angemerkt und ihre Position auch durchgehalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten
Diese zwei Mädchen hatten ein erhebliches Bedürfnis, sich selbst zu schützen. Hier ging es um das Veröffentlichen von privaten Informationen, insbesondere um die Präsentation von eigenen Fotos auf der geschützten Plattform im Internet. Beide Mädchen bildeten eine Minderheit, hielten aber ihre Position durch.
Für die Unterstützung und Förderung des Selbstschutzes erscheint es unverzichtbar, dass jede Äußerung der Schüler ernst genommen wird. Die mehrfache Nennung von Jaqueline: *ich darf nicht # ich darf nicht* unterstützt, wie wichtig ihr diese Aussage war. Solche Äußerungen sollten aufgegriffen werden, um sie dann im Kontext der Klasse zu besprechen. Dabei sollte im Sinne des Selbstschutzes deutlich werden, dass jemand der keine Informationen über sich im Internet, wie z.B. sein Foto, veröffentlichen möchte, dies auch nicht tun muss. Dazu braucht es nicht die Legitimation durch ein Verbot der Eltern.

„Hand über dem Bildschirm“

Quelle: Private Fotos

In einer dritten Szene deckte ein Mädchen ihren Eintrag in das elektronische Freundebuch auf dem Bildschirm mit der Hand ab. Julia wollte ihre Daten im elektronischen Freundebuch ebenfalls nicht für alle sichtbar machen. Sie hatte aber nicht durchschaut, dass sie durch das Abdecken mit der Hand die eingegebenen Informationen nur für ihre unmittelbaren Nachbarn unkenntlich machte, die Daten aber für alle anderen Teilnehmer sichtbar waren.
Von ihrer Logik her wollte sie die Informationen nicht veröffentlichen und hielt daher die Hand auf die entsprechende Stelle auf dem Bildschirm.
Erst auf den Hinweis der Klassenlehrerin ließ sie sich umstimmen und trug eine Information ein. Betrachtet man dazu den Auszug aus ihrer persönlichen Seite im elektronischen Freundebuch, wird deutlich, wie sie die Situation für sich löste. Sie umging ihren Zwiespalt zwischen ihrem eigenen Wunsch, die Daten nicht zu veröffentlichen, und dem Ratschlag der Lehrerin, dies doch zu tun, sehr geschickt, indem sie eine Zwischenlösung fand. Daniel erfand die Form der Verschlüsselung durch eine bestimmte Anzahl von Punkten. Julia schreibt „Ich finde jemanden süß“. Damit entdeckte sie einen Weg, einen Eintrag zu schreiben und trotzdem keinen konkreten Namen zu veröffentlichen. Auch dies ist als eine Form des Selbstschutzes zu verstehen.

Quelle: Screenshot der Website

Zusammenfassend lässt sich festhalten
Gerade bei der Rubrik „mein Schwarm“ scheint die Peinlichkeitsschwelle sehr niedrig zu sein, sodass viele Kinder diese Information nicht veröffentlichen möchten.
Im Sinne der Förderung des Selbstschutzes sollte der Lehrer aber nicht die Schüler ermutigen, Daten zu veröffentlichen. Vielmehr sollte er diese Haltung unterstützen und fördern. Die Situation, dass die Hand auf dem Bildschirm die Daten nicht unsichtbar macht, sollte allerdings geklärt werden. In diesem Zusammenhang könnte noch einmal die Funktion der geschützten klasseninternen Internetplattform besprochen werden. Darüber hinaus könnten Anmeldungen im Internet, beispielsweise bei Chatrooms, diskutiert werden.
Es wird bei diesem Beispiel deutlich, dass die Schüler ein hohes Bedürfnis haben, sich selbst zu schützen. Mehrere Schüler zeigten, dass es ihnen unangenehm war, Informationen weiterzugeben.

“Das Passwort ist Klassengeheimnis“
Damit die Schüler eigenständig auf der Internetplattform agieren konnten, sollten sogenannte Benutzerausweise hergestellt werden, auf denen die Adresse der Internetplattform und der Benutzername stehen sollte. In diesem Rahmen stellte die Lehrerin die Frage, ob denn die Passwörter auch auf diesem Benutzerausweis vermerkt werden sollten.
Auch hier zeigte sich, dass die Kinder von sich aus ein starkes Gefühl für Selbstschutz mitbrachten. Auf die Frage der Lehrerin reagierten fast alle Kinder mit „nein“, das Passwort sollte nicht auf dem Benutzerausweis vermerkt werden. Ob die Kinder dies schon einmal bei den Eltern oder Geschwistern gehört hatten oder sie es intuitiv entschieden haben, lässt sich nicht klären.
Julia konnte sehr gut erklären, warum es nicht sinnvoll ist, das Passwort zu notieren.

Julia: *und wenn das ins federmäppchen # da kann # wenn dann zum beispiel jetzt hat nico ins federmäppchen gegeben und der geht ja weg und da kommt zum beispiel jetzt philipp guck die passwort ab schreibt sich das auf und dann geht er auf die seite*

Hier war im Unterricht eine sehr schöne und wichtige Situation entstanden, in der die Kinder weiterhin sensibilisiert und darin bestätigen werden konnten, dass man mit Passwörtern und deren Weitergabe sorgsam umgehen sollte.

Zusammenfassend lässt sich zu den Unterrichtsbeispielen festhalten
In Bezug auf den Eintrag in das elektronische Freundebuch scheint der Gedanke des Selbstschutzes mit dem Peinlichkeitsgefühl zusammenzuhängen. Die Kinder entwickeln für sich, in ihrem alltäglichen Leben, eine Idee davon, was ihnen peinlich ist. Diese Peinlichkeitsschwelle ist dabei ein Abwägen zwischen dem Ich, als Person, und den Normen der Gesellschaft. Das elektronische Freundebuch, das ihnen bereits als Buchversion bekannt war, scheint eine Übertragung zu begünstigen. So findet im Hinblick auf einen neuen Bereich ein Aushandeln zwischen der objektiven Norm und der eigenen Person statt.
Bei Daniel wird dies unter dem Blickwinkel deutlich, dass er einen inneren Konflikt empfand, als er ein Feld nicht ausfüllen wollte. Im schulischen Kontext erschien es für ihn nur logisch, dass alle Felder ausgefüllt werden müssen. Bei den Printversionen eines Freundebuches hingegen ist es durchaus üblich, ein Feld nicht auszufüllen. Hier entstand nun für ihn der Konflikt zwischen seiner Peinlichkeitsschwelle und den Vorgaben, die er mit Schule verband.
Dadurch wird deutlich, welche komplexen Vorgänge ablaufen, die mit einer technischen Filterung nicht ansatzweise zu klären oder unterstützen wären. Hier greifen Mechanismen, die viel umfassender und tiefgreifender sind.

7.2 Nutzung eines bildungskulturellen Ansatzes für den Schutz im Internet

Bachmair und Marotzki haben dies im Hinblick auf den bildungskulturellen Weg beschrieben:
Bei der Betrachtung eines bildungskulturellen Ansatzes geht es um die Aushandlung zwischen objektiver Norm und dem Ich des Nutzers. Für diese Betrachtung ist wichtig, dass es sich einerseits um individuelle Prozesse handelt, die sich in der Lebensgeschichte der Personen widerspiegeln. Andererseits können diese Prozesse immer und überall stattfinden. Bachmair und Marotzki beschreiben das Aushandeln mit etwas unterschiedlichen Prozessen. Bachmair betont hier mehr die Reflexive-Balance, also das Abwägen in der Alltagswelt im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte und im Hinblick auf andere Menschen und Institutionen. Marotzki sieht in Bezug auf das Internet dieses Aushandeln eher in Form von Gestaltung und Handeln. Für ihn entsteht ein Kulturraum immer durch Teilhabe und aktive Produktion.[3]
Für diese Betrachtung steht insgesamt der Prozess des Aushandelns zwischen Norm und dem Ich im Vordergrund mit dem Bezug zur eigenen Lebensgeschichte.

Bei der alltäglichen Internetnutzung (außerhalb von neuen Vergesellschaftungsformen) gibt es Normen und Regeln, an die man sich halten kann oder sollte. Einige Regeln sind dort ganz klar definiert, andere bewegen sich in Grauzonen, bei denen sich die Legalität nicht genau feststellen lässt.
Kinder machen in ihren anderen Lebenswelten unterschiedliche Vorerfahrungen, die sich in ihrer Lebensgeschichte abbilden.

Wie das Beispiel von Daniel zeigt, erzeugt hier die eigene Peinlichkeitsschwelle einen Schutzmechanismus. Daniel besaß bereits eine Vorstellung davon, was ihm peinlich ist. Dies formulierte er und brachte es in den Unterricht ein. Damit fand er eine Form, sich selbst zu schützen. Er machte in Bezug auf das Internet eine neue oder andere Erfahrungen, was Peinlichkeit für ihn bedeutet, und bezog diese wieder auf seine Lebensbiografie.

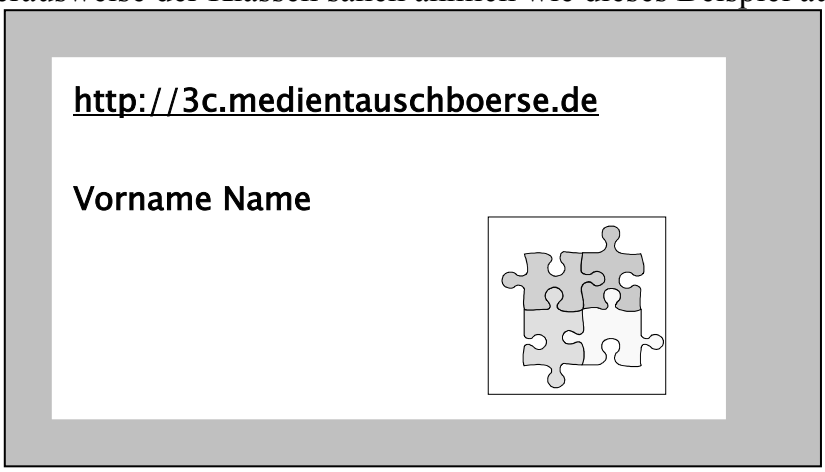
Ein Peinlichkeitsgefühl entsteht in der Regel dann, wenn jemand anders die gesellschaftlichen Normen überschreitet oder im Begriff ist, diese zu überschreiten. Dieses Verständnis ist bei jedem Menschen in seinem Über-Ich verankert.[4]

Die beschriebenen Beispiele beziehen sich vorwiegend auf den Umgang und das Veröffentlichen von eigenen Daten. Aber auch das vierte Beispiel „Das Passwort wird zum Klassengeheimnis“ lässt sich in diesen Zusammenhang einordnen, bei dem ging es darum, Daten zu schützen und nicht an externe Personen weiterzugeben.
Auch hier zeigte sich, dass die Kinder von sich aus ein starkes Gefühl für Selbstschutz mitbrachten. Auf die Frage der Lehrerin reagierten fast alle Kinder mit „nein“, das Passwort sollte nicht auf dem Benutzerausweis vermerkt werden.
Leider ließ sich nicht klären, ob die Kinder dies schon einmal bei den Eltern oder Geschwistern gehört hatten oder ob sie intuitiv so entschieden haben. Julia konnte hier aber sehr gut verbalisieren, warum es nicht sinnvoll ist, das Passwort zu notieren.

[3] Vgl. Bachmair: Fernsehkultur (1996), S. 28 ff. und Marotzki: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien (2000), S. 47 ff.
[4] Vgl. Elias: Über den Prozess der Zivilisation (1980), S. 401 ff.

Im Unterricht ist eine bemerkenswerte Situation entstanden, in der die Kinder weiter sensibilisiert und darin bestätigt werden konnten, dass man mit Passwörtern und deren Weitergabe sorgsam umgehen sollte.

Die Benutzerausweise der Klassen sahen ähnlich wie dieses Beispiel aus:



Quelle: Eigener Entwurf eines Benutzerausweises als exemplarisches Beispiel

Bei dieser Vorlage, die die Kinder selbst am Computer gestalten konnten, wurden nur die Internetadresse und der Benutzername notiert. Vergleicht man dazu die Vorlage aus einem anderen Projekt, lassen sich deutliche Unterschiede festhalten. Bei dieser Vorlage handelt es sich vermutlich um eine Kopiervorlage, die die Kinder wahrscheinlich mit der Hand ausfüllen sollen. Neben der Raumnummer und dem Benutzernamen soll zusätzlich das Passwort notiert werden.[5] Über den Gedanken des Missbrauchs von Passwörtern wird nicht nachgedacht. Es wird sogar noch empfohlen, dass diese Vorlage im Hausaufgabenheft abgelegt werden soll: „*SCHOLA-21 Ausweis (Kopiervorlage zum Festhalten der Login-Daten und zur Ablage im Hausaufgabenheft)*.“[6]
Damit könnten genau die Situationen entstehen, die Julia beschrieben hat.
Wie sich in dem Projekt gezeigt hat, sind die Kinder sensibel dafür, ihre Passwörter nicht zu notieren. Erhalten sie allerdings in der Schule eine Vorlage, wo dies eingetragen werden sollen, könnte für sie der Eindruck entstehen, dass dies richtig sei und sie werden weiterhin so verfahren. Die Schüler scheinen also insgesamt sensibel in Bezug auf die Veröffentlichung von eigenen Daten (Informationen, Fotos, Passwörter) zu sein. Es erscheint sinnvoll, diese Impulse der Kinder aufzugreifen, ernst zu nehmen und zu unterstützen.
Die Idee des Selbstschutzes lässt sich auch allgemeiner auf die Internetnutzung beziehen. Dabei geht es nicht nur um den eigenen Schutz, wenn eigene Informationen preisgegeben werden, sondern dies lässt sich beispielsweise auch auf Begegnungen mit Websites übertragen, deren Inhalte Kinder überfordern.

Bachmair formuliert in Bezug auf das Fernsehen, dass Angebote im Bereich von Pornografie, Rassismus, Gewalt etc. nicht für Kinder gemacht werden. Es handelt sich um Angebote für Erwachsene, auf die Kinder irrtümlich treffen können.

[5] Vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): DO IT – Das virtuelle Arbeitssystem für Projektlernen und offenen Unterricht (2004), S. 37.
[6] Ebd. S. 37.

Mit den dort dargestellten Inhalten sind die Kinder dann möglicherweise überfordert.[7] Dies lässt sich vom Fernsehen auf das Internet übertragen.
Kinder müssen zwar vor offensichtlich überfordernden Inhalten beschützt werden. Es darf aber auf der anderen Seite nicht so sein, dass Kindern dadurch ein „Schonraum“ serviert wird. Dazu gehört Vertrauen in Kinder.
Kinder benötigen Kompetenzen, um mit den Angeboten und den Erlebnissen im Fernsehen und im Internet umgehen zu können, was einer Förderung bedarf.[8]
Hier lässt sich auch das Ergebnis einer der empirischen Untersuchung heranziehen das feststellt, dass ein Surfen für Kinder dieser Altersstufe auch innerhalb weniger bekannter Seiten stattfindet kann.[9]

Kinder sollten also gerade in Bezug auf das Internet bestärkt werden, sich selbst zu schützen. Wie die Beispiele gezeigt haben, bringen die Kinder den Impuls dazu mit in die Schule. Dort muss er aufgegriffen und in eine entsprechende Förderung integriert werden.

Wie die Fallbeispiele aufgezeigt haben, scheinen sich folgende Aspekte im Zusammenhang mit dem alltagsoffenen Unterricht positiv auszuwirken:

- ***Offene Kommunikation***
  Durch einen alltagsoffenen Unterricht werden die Kinder damit vertraut gemacht, eigene Ideen, Kenntnisse, Vorwissen, Fragen etc. offen zu kommunizieren.

- ***Alle Zugänge zu Medien zulassen***
  Die Kinder haben in diesem Zusammenhang erlebt, dass kein Zugang zu Medien (z.B. über Computerspiele) bewertet wird.

- ***Expertenwissen berücksichtigen***
  Kinder sollten in diesem Zusammenhang erleben, dass ihr Wissen als wichtig erachtet wird und sie hier als Experten wahrgenommen werden.

- ***Freie Gesprächssituationen***
  Ein freundlicher und offener Gesprächskreis ist förderlich, damit sich Kinder vielfältig einbringen können.

- ***Verbindung zur Lebenswelt***
  Themen sollten entweder von den Kindern selbst eingebracht werden oder einen direkten Bezug zur Lebenswelt besitzen. Kinder sind somit in zweifacher Hinsicht motiviert. Zum einen werden sie durch die Themen direkt angesprochen. Zum anderen gelingt ihnen die Verbindung zu bereits Bekanntem. Beispielsweise ermöglichte das „Freundebuch“, in besonderer Form, schon bekannte Regeln und Erfahrungen auf ein neues Format zu übertragen. Damit wird den Kindern die Weiterentwicklung von Normen ermöglicht.

[7] Vgl. Bachmair: Abenteuer Fernsehen (2001), S. 65.
[8] Vgl. ebd. S. 65.
[9] Vgl. Feil, Decker, Gieger: Wie entdecken Kinder das Internet? (2004), S. 23.

- ***Gemeinsame Erprobung***
  Wichtig erscheint es in diesem Zusammenhang, Teile des Internets in geschützten Räumen zu erproben. So können beispielsweise auf einer eigener geschützten Plattform erste Erfahrungen mit Login-Daten, Weitergabe von Informationen, etc. gesammelt werden.

- ***Selbstschutz thematisieren***
  Aspekte, die den Selbstschutz betreffen, sollten im Unterricht gemeinsam thematisiert werden, beispielsweise welche Daten in den Benutzerausweis eingetragen werden. In diesem Rahmen sollten Kinder unterstützt und bestärkt werden, wenn sie Daten oder Informationen nicht angeben möchten.

Wie lässt sich dies mit dem hessischen Konzept bezüglich des Schutzes von Kindern im Internet vereinbaren?
Nach Aussage des zuständigen Referenten des Hessischen Kultusministeriums steht für Hessen die Balance zwischen Erziehungsaufgabe, technischen Schutzmöglichkeiten und Eigenverantwortung im Vordergrund.
Leider gibt es auf der Seite des hessischen Bildungsservers nur Links zu Filtersoftware, sodass die Umsetzung des Konzeptes unklar bleibt.
Von außen betrachtet würde das formulierte Konzept aber Raum geben, um den Selbstschutz der Kinder unter dem Aspekt der Eigenverantwortung zu integrieren.

Einen ähnlichen Gedanken verfolgen die Medienzentren in Hessen. Sie setzen stärker auf pädagogische Maßnahmen und nicht auf Filtersoftware.
„Schülerinnen und Schüler lernen auch beim Umgang mit schulischer Informationstechnik und dem Internet Verantwortung zu übernehmen und vollziehen dabei demokratische Lernprozesse, die sie zu starken Persönlichkeiten, engagierten und kritischen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft machen.“[10]
Das in Hessen verfolgte Konzept bietet also durchaus den Rahmen, um den Selbstschutz in den Vordergrund zu stellen.
Anknüpfend an diese Überlegungen, die durch die Fallstudien entstanden sind, und in Anlehnung an den alltagsoffenen Unterricht könnte vertiefend zwei Fragen nachgegangen werden:

- Welche Rahmenbedingungen wirken sich positiv aus, damit Kinder ihre Meinungen und Impulse zum Selbstschutz verbalisieren?
- Wie lässt sich auf dieser Basis ein Konzept entwickeln, welches die Förderung des Selbstschutzes in den Vordergrund stellt?

Der Rahmen für solche Überlegungen und eine mögliche Verankerung wäre somit in Hessen denkbar.

[10] http://www.medienzentrum-kassel.de/ksan/jugendmedienschutz Zugriff 13.09.2005.

7.3 Exkurs: Vertrauen im Internet

Als Exkurs soll hier noch ein weiterer Aspekt eingebracht werden, der dem Gedanken des Selbstschutzes zunächst etwas entgegensteht. Dennoch lässt sich die Idee des Passwortes als Klassengeheimnis auch aus einer anderen Perspektive betrachten.

Bei der Durchführung des Projektes hatten wir uns aus praktischen Gründen entschlossen, der Klasse ein gemeinsames Kennwort zu geben, über das sie sich auf ihrer geschützten Plattform einwählen konnte. Dieser Entschluss resultierte aus Erfahrungen an der Universität im Umgang mit studentischen Passwörtern, deren Aktualisierung einen enormen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeutete. Dies sollte an der Schule vermieden werden, da hier wöchentlich nur 90 min zur Verfügung standen, die nicht regelmäßig durch die Aktualisierung von Passwörtern verkürzt werden sollten. Eine weitere naheliegende Überlegung der Klassenlehrerin war, den Kindern ein einfaches Format für das Passwort vorzugeben, z.B. „Wie heißt Deine Mutter?“. Da sich die meisten Kinder allerdings recht gut kannten, waren die Vornamen der Mütter in der Regel bekannt und somit stellte dies keinen effektiven Schutz vor Missbrauch dar. Eventuell erzeugen so einfach zu lösende Formatvorgaben noch eher einen Anreiz, das Passwort eines bekannten Kindes zu knacken. Wir gingen also das Risiko ein und gaben an, dass die Kinder ihren Vor- und Nachnamen sowie das gemeinsame Kennwort *** in die Maske eingeben sollten.

Folgende Fragen stellten sich für das Lehrerteam: Wie gehen die Kinder damit um, dass sie sich auch über jedes andere Kind in der Klasse einloggen könnten? Wie gehen die Kinder gegenüber anderen mit dem Kennwort um? Wenn es funktioniert, dann nur, wenn sich alle Kinder daran halten und alle Kinder ihren Klassenkameraden vertrauen, dass sie sich ebenfalls an die Abmachungen halten.[11]
Dittmann, Marotzki stellen heraus „*In dem Maße, in dem Gesellschaften aufgrund des Einsatzes neuer Technologien einen Komplexitätsschub aufweisen, der sich bis in die Lebenswelten einzelner Menschen hinein auswirkt, rückt ein „Mechanismus“ von Sozialität immer stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit: Vertrauen.*“[12]

Insgesamt lässt sich Vertrauen als wichtigste Voraussetzung für den Ablauf von sozialen Prozessen betrachten.
„*Vertrauen ist der soziale Grundmechanismus, der auf die Grunderfahrung reagiert, dass Handeln sich unter Bedingungen unvollständigen Wissens vollzieht und vollständige individuelle Handlungsautonomie ohnehin unmöglich ist, insofern jede Handlung immer risikobehaftet vollzogen werden muss.*“[13]

[11] Diesen Gedanken des Vertrauens im Internet haben auch Marotzki und Dittmann näher betrachtet, allerdings handelt es sich hier um Vertrauensbildung, wenn die sozialen Umgebungen in hohem Maße technisch gestaltet sind. Vgl. Dittmann, Marotzki: Digitale Vertrauenskultur (2005), S. 187.
[12] Dittmann, Marotzki: Digitale Vertrauenskultur (2005), S. 187.
[13] Ebd. S. 188.

Wie entsteht nun Vertrauen in einer digitalen Welt?
Dieser Frage wurde bisher beispielsweise im Zusammenhang mit Onlineversteigerungen nachgegangen. Aus diesen Untersuchungen entwickeln sie ein Vertrauensmodell, welches sich aus drei Dimensionen zusammensetzt. Dies lässt sich so zusammenfassen: „*Vertrauen lässt sich jetzt definieren als die gefühlsmäßige und/oder kalkulierte Bereitschaft eines Akteurs, auf die Kontrolle eines anderen zu verzichten und eine riskante Vorleistung (Handlung) zu erbringen, die meistens mit einer kognitiven Erwartung und dem Gefühl einhergeht, dass der oder die VertrauensempfängerIn gleichzeitig kompetent, integer und wohlwollend ist (Brinkmann/ Seifert 2001, S. 27).*“[14]

Auf der Grundlage dieser Definition lässt sich das Vorgehen in der Grundschulklasse sehr treffend beschreiben. Das gemeinsame Kennwort war allen Kindern bekannt. Wie gehen sie mit dieser Information um?
In dem Projekt der Schulmedientauschbörse hat jedes Kind eine Vorleistung erbracht. Jeder hat sich nur über seinen Namen eingeloggt und das Kennwort nicht an Dritte weitergegeben. Dies haben sie vermutlich getan, weil sie die Erwartung hatten, dass die anderen Kinder der Klasse dies genauso machen. Sie wussten aber nicht genau, ob sich die anderen Kinder auch an die Vereinbarung hielten. Diese Situation birgt ein gewisses Risiko, nämlich dann, wenn sich Kinder nur über ihren Namen einloggen, während die anderen Kinder fremde Login-Daten missbrauchen und unfreundliche Sachen auf die Plattform stellen.
Im Projekt zeigte sich noch eine weitere Komponente, die Vertrauen verlangte. So wurden eigene Daten, Bilder, Texte, persönliche Fotos etc. ins Internet gestellt, sodass die anderen Kinder sie sehen konnten. Die Kinder gaben damit teilweise persönliche Sachen preis, die von allen anderen Kindern der Klasse auf der Plattform betrachtet werden konnten. Dabei gingen die Kinder wieder das Risiko ein, dass sich andere über ihre Sachen lustig machen könnten. Sie erbrachten diese riskante Vorleistung, weil nur so die Möglichkeit bestand, auch von den anderen Kindern die Sachen zu sehen. Die Kinder erwarteten natürlich, dass die anderen Kinder auch wohlwollend mit ihren Sachen im Netz umgehen würden**.**

Vertrauensmissbrauch?
In einer Situation zeigte sich, dass den Kindern schon klar war, dass sie sich auch über andere Klassenkameraden hätten einloggen können, was meines Erachtens schon einen gewissen Vertrauensbruch darstellte.
Das Lehrerteam gab den Kindern in den Osterferien Einwegkameras mit nach Hause, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Medienvorlieben zu dokumentieren. Das Lehrerteam hatte sich für diesen Weg entschieden, da die Kinder sehr häufig von ihren Postern, Fernsehern, DVD-Geräten etc. zu Hause berichteten. Die Fotos der Kinder wurden entwickelt und auf der Internetplattform veröffentlicht. Durch ein einfaches Warenkorbsystem konnten die Kinder nun alle Fotos anschauen, fünf auswählen und in ihrem „Warenkorb“ ablegen. Am Anfang der Stunde betonte das Lehrerteam noch einmal, dass jedes Kind alle Fotos sehen könnte. Da einige Mädchen unaufmerksam waren und mit ihren Freundinnen tuschelten, schien dieser Hinweis nicht bei allen angekommen zu sein.
Als die Kinder an den Rechnern saßen, gesellte ich mich zu zwei Mädchen.

[14] Dittmann, Marotzki: Digitale Vertrauenskultur (2005), S. 193.

Ich beobachtete den Einlogvorgang, wobei nicht der eigene Name eingetippt wurde, sondern der von Daniel, dem Schwarm der Klasse. Ich war sehr überrascht, damit hatte ich nicht gerechnet und schon gar nicht, wenn ich direkt daneben stand. Ich wusste im ersten Moment nicht, wie ich reagieren sollte, beschloss dann aber, das Mädchen anzusprechen. Das Problem löste sich in wenigen Sekunden. Da auch sie, wie einige Mädchen der Klasse, von diesem Jungen schwärmte, wollte sie die Bilder von Daniel ansehen. Sie hatte bei unserer Bekanntgabe nicht richtig zugehört und somit die Vorstellung, dass sie über ihren Login nur ihre Fotos ansehen könne, sie wollte aber nicht ihre, sondern die des besagten Jungen sehen. Nachdem ich ihr erklärt hatte, dass sie mit ihrem Login alle Fotos sehen könne, schaute sie zwar etwas ungläubig, fand dann aber sehr schnell die gesuchten Aufnahmen.
An dieser Situation wurde für mich deutlich, was für ein Risiko, aber auch welche Chance es barg, dass alle Kinder ein Kennwort hatten. Den Kindern war durchaus bewusst, sich auch über einen falschen Namen einloggen zu können. Wenn sich aber trotzdem alle Kindern daran hielten und sich über ihren eigenen Login einwählten, dann war dies ein enormer Vertrauensbeweis. Die Kinder wussten, wie der Missbrauch der Kennung möglich war, nutzen es aber nicht, da sie von den anderen Kindern auch erwarteten, dass sie ebenso handeln würden.
In dieser Situation hat das Mädchen, nachdem es wusste, dass sie die Fotos auch so finden würde, schnell eingelenkt. Zudem ist es, ohne weiteres Eingreifen von uns, bei diesem einen Versuch geblieben.
Vielmehr konnten wir im Verlauf des Projektes eine andere Tendenz beobachten. Irgendwann fiel in Verbindung mit dem gemeinsamen Passwort die Aussage „das ist so was wie unser Klassengeheimnis“. Besonders deutlich wurde dies, als wir den Präsentationstag und damit den Besuch der Parallelklasse planten. In einem aufwändigen Verfahren überlegten und probierten die Kinder meiner Gruppe, wie sie sich einloggen könnten, ohne dass andere dabei das Kennwort sehen konnten. Die Überlegungen reichten von „Hand über die Tastatur legen“, „Hand über die Tastatur legen und dabei xxx sagen“ bis zu „Tastatur umdrehen“. Auch auf die Frage der eingeladenen Klassenlehrerin, warum sie dann überhaupt eingeladen wären, wenn sie sich selber noch einloggen könnten, kam sinngemäß die Antwort: Ihr dürft mit uns die Internetseite besuchen, aber es ist unsere Seite.
Auch dieser Präsentationstag hat das Vertrauen der Kinder untereinander gefordert. Wieder wurde erwartet, dass jedes Kind der Klasse das Passwort nicht an Dritte, also an die Gäste, weitergab.
Dieses gegenseitige Vertrauenschenken hat eine neue Art von Klassenzusammengehörigkeit bei den Kindern hervorgerufen. Zudem zeigte sich hier auch eine Form von Selbstschutz, wobei die Plattform als Ganzes gegenüber Dritten gemeinsam geschützt wurde. Es entwickelte sich eine neue Gemeinschaft, der man vertraut, dadurch entstand gleichzeitig eine Abgrenzung zu anderen. Auch hier wurden Mechanismen entwickelt, diesen Bereich zu schützen, sodass die Kinder der Parallelklasse nicht unbefugt zugreifen konnten. Allerdings ging es hier nicht um persönliche Daten, sondern um die Daten der Klasse.

8 Chancen und Möglichkeiten eines alltagsoffenen Unterrichts

In diesem abschließenden Kapitel sollen die wesentlichen Punkte des Projektes zusammengezogen werden. Dazu ist es sinnvoll, zunächst einen kleinen Rückblick auf den Ausgangspunkt der Arbeit vorzunehmen. Es soll kurz auf die zentralen Aspekte, nämlich Medienkompetenzerwerb im Alltag und der daraus resultierende Handlungsbedarf aus medienpädagogischer und schulischer Sicht, eingegangen werden. Dazu war grundsätzlich eine veränderte Herangehensweise an den Begriff der Medienkompetenz notwendig. Die Ausgangsidee der Arbeit wird noch einmal skizziert, um den Kontext für die folgenden Ergebnisse herzustellen. Denn der Mittelpunkt war das Projekt der Schulmedientauschbörse, wo diese Gesichtspunkte für Schule und Unterricht umgesetzt wurden. Dass sich bei der ursprünglichen Planung und Projektskizze und der tatsächlichen Umsetzung in der Schule Veränderungen ergeben haben, zeigt das Kapitel 8.2 auf. Im Mittelpunkt steht hier die Weiterentwicklung der Projektidee. Das Kapitel 8.3 fasst dann die Ergebnisse des Projektes noch einmal zusammen. Dabei wird auf die einzelnen Kapitel der Arbeit eingegangen und herausgestellt, was im Rahmen des Projektes besonders gelungen ist. Die zentralen Aspekte sind dabei die positiven Effekte für den Unterricht, Medienkompetenzförderung, Umsetzung von übergreifenden Lernzielen und Internetsicherheit.
Diese ausführliche Zusammenstellung der Ergebnisse dient dann als Grundlage, um im vierten und fünften Unterkapitel einige Aussagen abzuleiten und zusammenzufassen. Das vierte Kapitel geht darauf ein, welche interessanten Gesichtspunkte diese Arbeit für die Theorie liefern kann. Das fünfte Kapitel soll wichtige Aspekte des Projektes als Anregung für den regulären Unterricht aufzeigen. Dazu werden die Ergebnisse aus dem vorhergehenden Kapitel aufgegriffen und zu prägnanten Handlungsvorschlägen gefasst.
Das letzte Kapitel bietet abschließend einen Ausblick auf unterschiedliche Überlegungen, welche ausgehend von denen hier gewonnenen Ergebnissen und Handlungsvorschlägen noch vertiefend untersucht werden könnten.

8.1 Rückblick auf den Ansatzpunkt der Arbeit

In diesem Kapitel soll zusammenfassend auf die ursprünglichen Überlegungen zu dieser Arbeit eingegangen werden. Damit wird der Ausgangspunkt skizziert und die wesentlichen Punkte verdeutlicht.

Medienkompetenzerwerb der Kinder im Alltag
Ausgangspunkt der Arbeit war die veränderte Lern- und Lebenssituation von Kindern in einer von Medien geprägten Kultur. Kinder wachsen ganz selbstverständlich mit Medien auf. Dabei nimmt die Ausstattung der Haushalte und Kinderzimmer mit Medien weiterhin zu. Medien sind nicht nur über die zunehmende Geräteausstattung in den Familien als Gegenstände präsent, sondern ihre Nutzung integriert sich in das Alltagsleben. In bestimmten Alltagssituationen wird für die Kinder z.B. der Fernseher, der Computer oder die Spielkonsole zu einer attraktiven Freizeitgestaltung.
Kinder nutzen funktional unterschiedliche Medien, beispielsweise das Fernsehen zur Entspannung und zum Abschalten, das Handy zur Kommunikation mit Freunden oder den Computer zum Spielen. Auch bei bestimmten Gefühlslagen greifen Kinder auf bestimmte Medien zurück. Bei der Auswahl und Nutzung von Medien zeigt sich bei den Kindern ein

selbstbestimmter Umgang. Zudem besitzen die Kinder hier viele Fähigkeiten und Kenntnisse.
Durch konvergierende Medienangebote, sowohl auf technischer als auch auf inhaltlicher Ebene, wird den Nutzern noch stärker ermöglicht, individuellen Medienvorlieben nachzugehen, wobei sich die Nutzung unterscheidet.
Es lässt sich ebenfalls beobachten, dass neben dem Fernsehen und der Musik, Computer und Internet immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Je älter die Kinder werden, desto selbstverständlicher ist deren Integration in den Alltag. Bei der Computer- und Internetnutzung spielt nicht nur das Interesse der Kinder und Jugendlichen eine große Rolle, sondern auch die Zugriffsmöglichkeiten. Für die Kinder im Grundschulalter ist der Zugriffsort Nummer eins ihr zu Hause. Allerdings existiert eine unterschiedliche Ausstattung der Haushalte in Abhängigkeit vom Einkommen, ebenso ein Gefälle hinsichtlich der besuchten Schulform.

Welcher Handlungsbedarf ergibt sich aus dieser Entwicklung?
Im Hinblick auf diese starke Durchdringung der Lebenswelt der Kinder mit Medien ergeben sich für das medienpädagogische Handeln zwei Reaktionsmöglichkeiten. Zum einen die *Medienkompetenzförderung*. Dabei steht im Vordergrund, dass die Kinder kompetent gemacht werden, um mit den Anforderungen zurechtzukommen. Der zweite Ansatzpunkt ist der *Jugendmedienschutz*, wobei die Kinder vor Angeboten beschützt werden sollen, deren Inhalte sie überfordern oder sogar ihre Entwicklung beeinträchtigen. Im Hinblick auf das Internet und der zugrunde liegenden Struktur wird deutlich, dass hier eine mechanische Schutzfunktion nur schwer möglich ist. In Anbetracht der steigenden Nutzung, gerade auch bei jüngeren Kindern, erscheint es sinnvoll, dass Kinder bestärkt werden, sich selbst zu schützen.
Für die Schule stellt sich ebenfalls die Frage, wie sie auf die Veränderungen in der Lern- und Lebenssituation ihrer Schüler reagieren kann und muss. Wichtig ist, dass Schule abgesehen von den zukünftigen Aufgaben auch die gegenwärtigen Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen sollte, damit die Schule für sie eine attraktive Institution bleibt. Wenn Schule sich nicht an den Bedürfnissen ihrer Schüler orientiert, entsteht eine immer größere Diskrepanz zwischen Schule und Lebenswelt. Schulisches Lernen wird als anstrengend und mühsam empfunden. Die Bezüge und die Bedeutung für die Lebenswelt gehen verloren. Anders gelingt das Lernen meist in der Freizeit, hier ist es oft mühelos und motiviert, da es mit Spaß und echtem Interesse verbunden ist. Damit wird der außerschulische Bereich immer wichtiger für die Schule.

Das Projekt der Schulmedientauschbörse hat nun versucht, auf diese Veränderungen zu reagieren, und eine Idee entwickelt, wie dieser Gedanke für die Schule umgesetzt werden kann. Da besonders die Medienerfahrungen aus dem Alltag Eingang in die Schule finden sollten, musste der Begriff der Medienkompetenz, so wie er häufig für Schule verwendet wird, überdacht werden. Daher wurde der Begriff der ***Alltagsmedienkompetenz*** entwickelt. Über diesen Begriff, der nicht völlig neu ist, sollte besonders die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder im Vordergrund stehen. Dazu muss die Auffassung von Medienkompetenz breit gefasst werden. Denn in diesem Zusammenhang sollten im Hinblick auf die Freizeitnutzung alle Seiten von Mediennutzung berücksichtigt werden, z.B. dass ein wesentlicher motivationaler Aspekt die Unterhaltung ist. Auch die Anschlusskommunikation ist ein wesentlicher Aspekt der Freizeitnutzung. Über diese Herangehensweise

kann es gelingen, dass Mediendidaktik und Medienerziehung noch stärker miteinander verknüpft werden. Die Nutzung von Medien für Lehr- und Lernprozesse ist somit nicht als technischer Lehrgang organisiert, sondern geht über die Inhalte der Schüler. Im Hinblick auf eine Öffnung von Schule und Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder ergeben sich auch Möglichkeiten, den Unterricht zu überdenken. Schule läuft Gefahr, sich von den Interessen der Kinder und Jugendlichen zu entfernen. Über die Integration von Alltagsmedienkompetenz ergeben sich Beweggründe für neue Lernformen und für Inhalte aus der Lebenswelt.
Alltagsmedienkompetenz kann als echte Kompetenz gesehen werden, da hier Fähigkeiten und Fertigkeiten aus eigenem Antrieb erworben werden, was einen kreativen und flexiblen Umgang damit ermöglicht.
Die Umsetzung dieser Idee gelang über das Projekt der Schulmedientauschbörse.

8.2 Die Idee der Schulmedientauschbörse – Wie hat sich das Konzept verändert und weiterentwickelt?

Von der Projektskizze bis zur tatsächlichen Umsetzung und Durchführung des Projektes war es ein langer Weg. Lang soll dabei nicht langweilig bedeuten, sondern eigentlich genau das Gegenteil. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und im Kontext mit den Kindern ergaben sich immer neue Anforderungen, Ideen und Ereignisse, die das Projekt ganz individuell beeinflussten und formten. Das Projekt entwickelte in diesem Zusammenhang eine eigene Dynamik, die so im Vorfeld nicht planbar gewesen war.
Im folgenden Abschnitt soll noch einmal zusammengestellt werden, wie die ursprüngliche Projektidee umgesetzt wurde, wie sich neue Schwerpunkte ergeben haben und wie sich das Konzept im Projektverlauf weiterentwickelt hat. Zur Strukturierung werden dazu die im Vorfeld entwickelten Leitlinien herangezogen.

Wie hat sich das Konzept verändert und weiterentwickelt?
Bei der Entwicklung der Projektidee kam zunächst dem Internet eine zentrale Position zu, wobei die Diskrepanz zwischen der Freizeitnutzung der Kinder und dem Einsatz in der Schule im Vordergrund stand. Daneben spielte die Medienkonvergenz eine wichtige Rolle, da dem Internet durch diese Entfaltung immer mehr eine Verbindungsaufgabe zufällt.
Daraus entwickelte sich die erste Idee für das Schulprojekt „Schulmedientauschbörse“. Schüler sollten mit ihren Medienvorlieben, -interessen und -kenntnissen ernst genommen werden. Den Ausgangspunkt sollte eine reale Pinnwand bilden, die einen entsprechenden Austausch ermöglicht und unterstützt. Dann sollte eine geschlossene Internetplattform einen virtuellen „Treffpunkt“ für unterschiedliche Interessen, Medien und Formate anbieten. Auf diese Weise sollte in der Schule Raum für die tatsächlichen Interessen und Medienvorlieben geschaffen werden.

Ausgangspunkt: Sammeln und Austausch
Entgegen der anfänglichen Projektidee wurde in der Grundschule zu Beginn des Projektes keine Pinnwand platziert, auf der sich die Schüler austauschen konnten. Die Entscheidung war gegen eine Stellwand gefallen, da nur eine Klasse an dem Projekt teilnahm und die Stellwand somit nicht zentral in der Schule aufgestellt werden konnte. Zudem vermutete das Projektteam, dass innerhalb einer Klasse der Bedarf nicht besonders hoch ist,

sich über eine Stellwand, die im Klassenraum steht, auszutauschen. Daher entstand die Idee, den Unterricht für die Medienvorlieben über das direkte Sammeln und Tauschen in Form von sogenannten Tauschphasen zu öffnen. Dies waren festgelegte Zeitphasen innerhalb des Projektes, in denen die Schüler ihre Sammelobjekte und Tauschsachen von zu Hause mit in die Schule bringen konnten, um dort mit anderen Kindern zu tauschen oder sich gegenseitig Sachen auszuleihen. Hier hatten die Kinder die Möglichkeit, ihre Tauschsachen, überwiegend Artikel zu der Diddl®[1]-Figur, mit in die Schule zu bringen und mit anderen zu kommunizieren, sich zu beraten und zu tauschen. Diese Tauschphasen zu Beginn des Projektes wurden für die Schüler zur absoluten Lieblingsaktivität. Am Ende des Projektes gaben fast alle Kinder an, dass ihnen dies am besten gefallen hätte. Den meisten Kindern hatte am wenigsten gefallen, dass diese Phase dann im Laufe des Projektes beendet wurde.[2] Für die Kinder und folglich für das Grundschulprojekt war dies ein wesentlicher Baustein. Über diese intensiven und langen Phasen des Öffnens für die Medienvorlieben gelang es, diese auch an anderen Stellen in den Unterricht zu integrieren. Die Medien-Fans als Kommunikationsanlass zu nutzen, zeigte sich hier als wichtige Entscheidung für die Öffnung des Unterrichts. Als weiterer Punkt kam hier die Anschlusskommunikation in ungezwungener Form, wie in der Freizeit, zum Tragen.

Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder

Die Umsetzung der in der Projektidee formulierten Leitlinie gelang in dem Projekt in der Grundschule besonders gut. Alltagsmedienkompetenz ist dabei als Prozess zu verstehen, der die Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder aufgreift und in einen neuen Bildungszusammenhang bringt. Der Prozess sollte möglichst von innen nach außen verlaufen. Dazu musste die Auffassung von Medienkompetenz breit angelegt werden. Zudem sollten im Hinblick auf die Freizeitnutzung alle Gesichtspunkte von Mediennutzung berücksichtigt werden, z.B. dass ein wesentlicher motivationaler Aspekt die Unterhaltung ist. Auch die Anschlusskommunikation als ein wichtiger Aspekt der Freizeitnutzung, fand Eingang in den Unterricht.[3]

Obwohl sich die Kinder zu Beginn des Projektes eher zögerlich auf diese inhaltliche Öffnung einließen, gelang es immer mehr, diese mit Schule und Unterricht zu vernetzen. Die Leitlinie des Projektes, die Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz, wurde vielseitig in der Grundschulklasse umgesetzt. Dabei kamen unterschiedliche Themen und Medien zum Zuge. Über Kassettenrekorder, Videorekorder, Fernsehen, Musik, Computer usw. wurden viele Medien genutzt. Dabei gelang es, diese Kompetenzen der Kinder in den Unterricht zu integrieren und zu nutzen, z.B. über Texte zur Lieblingsfernsehserie.

Im Hinblick auf eine Öffnung von Schule und Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder ergaben sich auch Möglichkeiten, den Unterricht zu überdenken. Die Schule gerät sonst in die Situation, sich von den Interessen der Kinder und Jugendlichen zu entfernen. Alltagsmedienkompetenz bot Anlass für neue Lernformen und Inhalte aus der Lebenswelt. Schulisches Lernen konnte hierbei einen stabilen Rahmen bieten, der bei der Verarbeitung und Aufarbeitung von informellen Lernprozessen half.

Damit wurde die Förderung der im Alltagsleben und außerhalb der Schule entwickelten Medienkompetenz in der Schule (Kenntnisse zum Fernsehen, Gerätenutzung, Internet etc.), umgesetzt.

---

[1] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

[2] Vgl. Kapitel 4.1.3 Bewertung des Projektes durch die Kinder und Eltern.

[3] Vgl. Kapitel 1.2.1.1 Alltagsmedienkompetenz.

Internetplattform als Vermittlungselement

In der Grundschule kam dem Internet nicht die Vermittlungsaufgabe zu, die ursprünglich in der Projektskizze formuliert wurde. Die gemeinsame Internetplattform übernahm in diesem Projekt dafür eine andere wichtige Funktion.

In diesem Projekt kam eine geschlossene Internetplattform zum Einsatz, jedoch wurde diese nicht zum Mittelpunkt des Projektes. Über die Plattform wurden wichtige Aspekte zur Nutzung thematisiert, jedoch wurde sie nicht, wie ursprünglich geplant, zum virtuellen Treffpunkt der Medienfans. Dies lag daran, dass auch keine reale Stellwand installiert worden war und an der Technik, die keine Integration von beliebigen Formaten zuließ. Ein weiterer Grund war das Alter der Schüler. Zudem wurden Vorschläge, wie gemeinsam eine Sammlung von Diddl®[4]-Blättern auf der Plattform anzulegen, nicht aktiv von den Schüler umgesetzt. Vermutlich war das Sammeln und Tauschen für die Schüler dieser Klasse eine sehr sinnliche Angelegenheit, die nicht in einen virtuellen Raum übertragen werden konnte. Auch eigene Dateien wurden seltener abgelegt und die Plattform wurde nicht zum kommunikativen Austausch genutzt. Daher wurde die Plattform nicht, wie geplant, in Schülerteams selbstständig organisiert. Die Plattform erhielt in der Grundschule eine andere wichtige Funktion: Sie wurde vielmehr ein Raum, um Abgrenzung und Schutz zu erproben. Dies war ein wesentlicher Aspekt, der im Vorfeld formuliert wurde.

Über Themen wie Passwort, Nutzerausweise und gemeinsame Elemente, wie z.B. das „Freundebuch“ und der Kaufladen, konnten die Schüler viele Optionen in geschlossenen Räumen ausprobieren und diesbezüglich eigene Erfahrungen sammeln. Über die Nutzung der eigenen geschützten Plattform wurde das Thema Schutz und Abgrenzung im Internet besonders wichtig für die Kinder.

Lehrer erhalten einen Einblick

Ein weiterer Punkt, der im Vorfeld formuliert wurde, war die Idee, den Lehrern einen Einblick in dieses neue Feld zu ermöglichen. Dies ist in der Grundschule besonders gelungen, da die Klassenlehrerin nach anfänglicher Zurückhaltung sich ganz auf das Projekt einließ. So nahm sie quasi als Gast an jeder Projektstunde teil. Dabei ergaben sich für sie Möglichkeiten, ihre Schüler neu zu entdecken, neue Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Schüler kennenzulernen und gleichzeitig einiges über deren Interessen und Faibles in der Freizeit zu erfahren. Gleichzeitig bestand so für das Lehrerteam die Möglichkeit, an diesen Interessen der Schüler anzuknüpfen und deren Fähigkeiten zu integrieren und einzubinden. Damit ließ sich eine hohe Motivation schaffen.

Diese Überlegungen bieten sich nicht nur für schulmüde Kinder oder Klassen mit hohem Differenzierungsbedarf an, auch im regulären Unterricht können so neue Energien freigesetzt werden. Dies gilt nicht nur für die Schüler, sondern ebenso für die Lehrer. Es besteht hier die Chance auf einen Synergieeffekt, sodass für alle Beteiligten der Unterricht positiv belebt wird.

Arbeit in offenen Arbeitsgruppen

Obwohl die geplante Organisation der Plattform in offenen Arbeitsgruppen oder als Redaktionsteam nicht umgesetzt wurde, konnten die Schüler in der Grundschule vielfältige Erfahrungen mit neuen Sozialformen machen. So konnten sich die Schüler in den

[4] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

Tauschphasen selber organisieren, kommunizieren und Entscheidungen treffen. Die Unterrichtsphasen wurden so gestaltet, dass die Schüler häufig in Teams oder Arbeitsgruppen agieren konnten, zudem stand die Einbindung von im Mittelpunkt.
Die im Vorfeld formulierte Projektidee hat sich folglich an einigen Stellen verändert. Dass trotz dieser Änderungen die grundsätzliche Idee des Projektes nicht verändert wurde, zeigt im Folgenden der Vergleich mit den im Vorfeld formulierten Leitlinien.

Wie konnten die im Vorfeld formulierten Leitlinien des Projektes in der Grundschule umgesetzt werden?

Leitlinie: Offene Schule, offener Unterricht: Die Alltagsmedienkompetenz als Lern- und Kommunikationsmöglichkeit im Unterricht.
Wie die Unterrichtsbeispiele belegen, konnte dieser Aspekt besonders gut umgesetzt werden. An zahlreichen Beispielen lässt sich aufzeigen, wie die Schüler ihre im Alltag erworbenen Kompetenzen in den Unterricht einbringen und dort nutzen konnten. Dies waren in einigen Bereichen technische Kompetenzen in Bezug auf den Computer oder andere Geräte oder inhaltliche Kompetenzen in Bezug auf Fernsehsendungen oder Websites oder einfach Erfahrungen und Kenntnisse, die vielfältig in den Unterricht integriert wurden. Dabei waren die Kinder meistens sehr motiviert und es entstanden ganz besondere Ergebnisse.
Die Verknüpfung von Alltagsmedienkompetenz und Unterricht wird in den Unterrichtsbeispielen in Kapitel fünf besonders deutlich.

Leitlinie: Medienerlebnisse und Mediennutzung des Alltags mit den didaktischen Möglichkeiten der Schule kultivieren, indem die Schüler/innen sie verarbeiten und reflektieren.
Das Projekt in der Grundschule hat gerade im Bereich von Schutz und Abgrenzung im Internet den Schülern die Möglichkeit geboten, ihre Erfahrungen einzubringen, die dann gemeinsam bearbeitet und reflektiert wurden. So entstand bei der Erstellung des Ausweises für die Internetplattform eine wichtige Diskussion über den Umgang mit Passwörtern. An vielen weiteren Stellen wurden ebenfalls die Medienerlebnisse und die Mediennutzung des Alltags in der Schule aufgenommen und gemeinsam weiterverarbeitet. Beispielsweise bot das Verfassen von Texten zur Lieblingsfernsehsendung über die Frage „Warum sehe ich diese Sendung so gerne?“ die Möglichkeit einer einfachen Reflexion.
Die ausführliche Darstellung der Unterrichtsbeispiele und die Hinweise auf die Veränderung des Unterrichts verdeutlichen diesen Aspekt.

Leitlinie: Die multimedialen Darstellungsformen in der Schule mit Hilfe einer Website zusammenführen und mit der Buch-Literalität verknüpfen.
Da für die Kinder die Nutzung des Computers und die damit verbundenen gestalterischen Möglichkeiten noch nicht erschöpft waren, entstand auch offline eine hohe Motivation. Neben den Namensschildern wurden viele von den Kindern gestaltete Texte festgehalten, z.B. die Geschichte vom kleinen Hund.
Da die Plattform weniger als Materiallager für eigene Dateien genutzt wurde, stand das Veröffentlichen von eigenen Texten bei den Schülern nicht so im Vordergrund.
Auf die besondere Verbindung zum Deutschunterricht wird im Kapitel 5.4 eingegangen.

Leitlinie: Integrative Medienerziehung und Schulentwicklung: Horizontale statt vertikale Verbindung von Lehrern, Schülern und Schulorganisation.
Die neue Organisation von Lehrern und Schülern war ein wichtiger Aspekt in dem Grundschulprojekt. Die Schüler erhielten von Anfang an die Möglichkeit, ihr Expertenwissen zu integrieren und somit eine neue Rolle einzunehmen. Da das Projektteam als solches vorgestellt wurde, gelang es sehr gut, die konventionelle Rolle des Lehrers erst gar nicht anzunehmen, sondern mehr als Berater, Organisator und Mediator zu fungieren. Auf die besondere Rolle des Projektteams und die Einbindung von Experten wird eingehend in Kapitel fünf eingegangen.

Leitlinie: Internet als Kulturraum, als neue Aufgabe für politische Bildung.
In der Grundschule gelang es in besonderer Weise, dass Schutz und Abgrenzung zu einem wichtigen Thema der Kinder wurde. Über die Nutzung der eigenen geschützten Plattform konnten die Kinder in diesem Bereich eigene Erfahrungen sammeln und wichtige Rückschlüsse daraus ziehen.
Das Kapitel sieben geht mit vielen Beispielen auf diese Thematik ein.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich das Projekt zwar von der ursprünglichen Idee der Medientauschbörse entfernt hat, aber die zentralen Ideen sehr gut in dem Grundschulprojekt umgesetzt werden konnten. Besonders die Idee der Öffnung für die Medienkenntnisse und Medienvorlieben wurde hier vielfältig umgesetzt. Die geschlossene Internetplattform wurde zwar nicht in der geplanten Form genutzt, diese erhielt aber eine neue und sehr wichtige Funktion.
Insgesamt wird hier auch deutlich, dass sich das Projekt erheblich weiterentwickelt hat. Bei dem Projekt wurde nicht nur eine inhaltliche Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz umgesetzt, sondern auch notwendige methodische und organisatorische Veränderungen im Unterricht berücksichtigt. Es entwickelte sich ein neues Unterrichtskonzept.

8.3 Was hat das Projekt insgesamt bewirkt?

Unter der Fragestellung, welche positiven Effekte das Projekt gezeigt hat, sollen im Nachstehenden die Ergebnisse zusammengefasst werden. Um einen Gesamtüberblick zu ermöglichen, ist es notwendig, die Zwischenergebnisse der einzelnen Auswertungskapitel erneut aufzugreifen und darzustellen. Aus der Zusammenfassung dieser Ergebnisse werden dann im folgenden Kapitel konkrete Handlungsvorschläge abgeleitet, die als Transfermöglichkeit für den Unterricht gedacht sind.

Wie bereits bei der Projektbeschreibung deutlich wurde, ließ sich die Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz nicht ohne eine Veränderung des Unterrichts durchführen. Welche positiven Auswirkungen dies hatte und was dabei besonders gelungen ist, soll als erstes dargestellt werden.
Als zweiten Bereich soll die Medienkompetenzförderung betrachtet werden. Gerade im Hinblick auf eine digitale Ungleichheit soll herausgestellt werden, welche Möglichkeiten sich im Projekt ergeben haben, Schüler mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Nutzungsmustern aufzufangen und zu unterstützen.

Daran anschließend soll aufgezeigt werden, dass die Schulmedientauschbörse nicht gelöst als reines Projekt zu sehen ist, sondern durch die Umsetzung übergreifende Lernziele erfüllt und erfolgreich umgesetzt werden konnten. Dies wird mit dem Rahmenplan von Hessen, der in seiner Gesamtheit verbindlich für hessische Grundschulen ist, abgeglichen. Darüber hinaus gelang es, wichtige Gesichtspunkte des informellen Lernens zu berücksichtigen. Der Vergleich mit dem Rahmenplan zeigt zugleich, wie die Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen gelang.
Viertens wird hinsichtlich der Internetsicherheit beleuchtet, wie es in dem Projekt gelungen ist, dass die Kinder Abgrenzung und Schutz im Internet selbst erprobten und erfolgreich nutzten. Dazu werden die Rahmenbedingung und Umsetzungsmöglichkeiten für Hessen herangezogen.

8.3.1 Positive Auswirkungen des Projektes auf den Unterricht

Im Mittelpunkt des Projektes der Schulmedientauschbörse stand zunächst nicht der Gedanke, den Unterricht zu verändern. Der Ausgangspunkt war die inhaltliche Öffnung für die Lebenswelt der Kinder. Aber mit der Öffnung für die Medienerfahrungen aus dem Alltag wurden diese Veränderungen notwendig.
Zur Umsetzung dieser Idee musste sich der Unterricht methodisch und organisatorisch öffnen. Bei dem Projekt hat sich dadurch auch die Unterrichtsplanung verändert. Dadurch wandelte sich das Verhältnis von Lehrer und Schülern. Die Schüler wurden zu Experten, das Lehrerteam zum Organisator, Materialgeber oder Begleiter. Somit hat sich aus der ursprünglichen Idee der Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder ein neues Unterrichtskonzept entwickelt.

Im Vordergrund stand ein Prozess, der möglichst von innen nach außen verlaufen sollte. Die Schüler sollten im Unterricht die Gelegenheit und den nötigen Raum erhalten, um ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Ideen oder auch Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Damit standen die Schüler mit ihren Interessen im Zentrum.
Umgesetzt wurde dies im Projekt der Schulmedientauschbörse, indem das Lernen in komplexen Situationen stattfand. In der Regel erfolgte eine Initiierung der Lernprozesse durch das Lehrerteam, wobei vielfältige Anlässe genutzt wurden, d.h. nicht nur Probleme, sondern auch Anregungen, Vorschläge, Diskussionsrunden etc. Wichtig war, dass es sich um ansprechende Ausgangspunkte für die Schüler handelte. Von diesem Ausgangspunkt sollten sich möglichst anwendungsorientierte und selbstgesteuerte Lernprozesse der Schüler entwickeln. Dadurch stand der aktive Lernprozess der Schüler im Mittelpunkt.
Dies ging einher mit einer Veränderung der Lehrerrolle, der Lehrer wurde eher zum Begleiter der Prozesse. Auch die Schülerrolle änderte sich, denn die Schüler übernahmen viel mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess.
Wichtig war hierbei der sinnhafte Bezug zum Alltag. Ausgehend von der Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz, also die Medienerfahrungen aus dem Alltag, stellte sich für die Schüler ein Realitätsbezug her. Themen und Probleme aus der Alltagswelt konnten in den Unterricht getragen werden. Im Unterricht erhielten die Schüler dann die Chance, diese weiterzuverarbeiten. Dazu wurde ein Orientierungswissen in Form von unterschiedlichen Materialien, Modellen etc. zur Verfügung gestellt.

Ein Gesichtspunkt, der sich als wichtig herausstellte, war die soziale Interaktion. Schüler als Experten einzubinden, hat nicht nur den positiven Effekt der Steigerung des Selbstbewusstseins, sondern ermöglicht auch eine flexible Anwendung von Wissen. Die Experten mussten ihr Wissen neu strukturieren, um es den anderen erläutern und auf Fragen oder Verständnisschwierigkeiten kompetent eingehen zu können.

Dieses Unterrichtsprinzip wurde in dieser Form nicht komplett durchgehalten, vielmehr wurde der Grad der Öffnung des Unterrichts von der Situation abhängig gemacht. So gab es auch Phasen, wo im Plenum Modelle oder Wissen vermittelt wurde z.B. wurde das „Freundebuch“ vom Lehrerteam vorgestellt. Dennoch wurde immer wieder bewusst versucht, Lernformen anzustreben, in denen die Schüler selbst aktiv sein konnten. So ergab sich ein Wechsel der Lernphasen.

Welche lerntheoretischen Aspekte wurden berücksichtigt?
Es zeigte sich, dass es viele Überschneidungen bei den theoretischen Ansätzen gab und keiner für sich allein besonders gut oder geeignet war. Viele Ansichten, die bei der *systemisch-konstruktivistischen Pädagogik* genannt wurden, ergaben jedoch eine gute Grundlage, die für das Projekt angepasst wurde. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass eine Öffnung von Unterricht nicht nur über den Einsatz einer entsprechenden Lernform umzusetzen ist. Eine Öffnung funktioniert nur dann, wenn sich auch die Haltung gegenüber den Kindern ändert.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte herausstellen, welche bei der Unterrichtsplanung und -durchführung deutlich wurden.[5]

- Ein wesentlicher Baustein war die ***Anknüpfung an der Lebenswelt der Schüler***. Wichtig war für den Unterricht, dass es sich um interessante Ausgangspunkte für die Schüler handelte. So knüpfte die Einheiten „Lieblingssendung“ und „Fernsehquizshow“ direkt an den favorisierten Fernsehsendungen der Kinder an. Auch die ersten Erkundungen im Internet wurden mit einer Website verbunden, die unterschiedliche Handlungsmuster aus dem Alltag, z.B. das Spielen, zuließ.

- ***Initiierung von anwendungsorientierten und selbstgesteuerten Lernprozessen***
  Von diesem Ausgangspunkt sollten sich möglichst anwendungsorientierte und selbstgesteuerte Lernprozesse der Schüler entwickeln. Damit stand der aktive Lernprozess der Schüler im Mittelpunkt. Dieser eigenständige Lernprozess lässt sich beispielsweise bei den Namensschildern gut erkennen. Zwar war der Weg zur Erstellung der Namensschilder durch die Beschränkung auf den Computer stark vorgegeben, dennoch konnten die Schüler im Rahmen ihrer Kenntnisse anwendungsorientiert arbeiten. Das Ziel sollte hier sein, dass jedes Kind am Ende der Unterrichtseinheit ein eigenes Namensschild hergestellt hat.

[5] Vgl. Kapitel 2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für die Alltagsmedienkompetenz.

- ***Einbettung in Erfahrungs- und Problemsituationen***
  Ausgehend von der Öffnung für die Medienerfahrungen aus dem Alltag stellt sich für die Schüler ein Realitätsbezug ein. Dieser wird bei der Erkundung des Internets in der Schule, z.B. beim Eingeben einer Internetadresse oder auch bei der Nutzung der schuleigenen Rechner, deutlich. Für die Schüler besteht hier die Chance, Kompetenzen zu erwerben, die sie direkt auf ihren Alltag beziehen können.

- ***Neues Rollenverständnis für Lehrer und Lernende***
  Die Lernenden übernahmen im gesamten Projekt mehr Eigenverantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Dies ging einher mit einer Veränderung der Lehrerrolle, das Lehrerteam wurde zum Begleiter und Initiator der Prozesse.

- ***Stärkung der soziale Gemeinschaft/gemeinschaftliches Lernen***
  Gerade bei der Unterrichtseinheit der Namensschilder spielte das Expertenwissen eine wichtige Rolle. Die Schüler waren gefordert, ihr unterschiedliches Wissen konstruktiv in ihre Partner- oder Gruppenarbeit einzubringen. Das gemeinschaftliche Lernen in meist selbstgewählten Arbeitsgruppen wurde konsequent im Projekt umgesetzt.

- ***Wechsel der Lernphasen***
  Bei dem Projekt kann man in diesem Zusammenhang von einer Initiierung des Lernprozesses sprechen. Die Lehrperson, in diesem Fall das Lehrerteam, gab einen Input, z.B. in Form einer spannenden Situation, einer Frage oder eines Problems vor, um damit eigenständige Lernprozesse bei den Schülern auslösen. Dieses Unterrichtsprinzip wurde in dieser Form nicht komplett durchgehalten, vielmehr wurde der Grad der Öffnung des Unterrichts von der Situation abhängig gemacht. So gab es auch Phasen, wo im Plenum Modelle oder Wissen vermittelt wurde z.B. der Film zur Funktionsweise des Internets. Dennoch wurde schwerpunktmäßig darauf geachtet, dass die Schüler selbst aktiv sein konnten. So ergab sich ein Wechsel der Phasen.

Verbindungen mit dem situierten Lernen

In vielen Bereichen stimmt das situierte Lernen mit den Punkten überein, die gerade für die Unterrichtsplanung und -umsetzung zusammengefasst wurden.
Beim situierten Lernen steht besonders das handelnde Lernen in komplexen Situationen[6] im Vordergrund. Dabei wird berücksichtigt, dass der Lernende auch Modelle benötigt, um das Wissen einordnen zu können. Diesen Prozess kann eine Instruktion, in Form von Hilfestellung, geeignetem Material etc. unterstützen. Es werden also sowohl der Lernende als auch der Inhalt berücksichtigt. Voraussetzung ist die Annahme, dass das Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, sondern sich jeder dieses selbst aufbauen muss. Damit können Lernprozesse zwar von außen nur beschränkt gesteuert werden, aber der Lehrer kann sie beispielsweise initiieren.

[6] Vgl. Tulodziecki, Herzig: Mediendidaktik (2004), S. 145.

Schon bei der Beschreibung der Grundidee des situierten Lernens wird die Umsetzbarkeit der ursprünglichen Idee, der Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag, deutlich. Es soll an der Lebens- und Lernsituation angeknüpft werden und Medienerfahrungen aus dem Alltag können als Anlass genutzt werden. Dabei fließen diese Kenntnisse und Erfahrungen sowohl inhaltlich in den Unterricht ein, sind aber auch zur Hilfestellung, zur Präsentation oder zur Kommunikation präsent.[7]

Die im Projekt umgesetzte Form der Unterrichtsplanung und -durchführung lässt sich nicht nur gut mit dem situierten Lernen vergleichen, sondern die drei Modelle zeigen zusätzlich neue Ideen für die Umsetzung.[8]

Cognitive Apprenticeship-Modell

Dieser Ansatz richtet sich stark nach dem Vorbild der Handwerkslehre, wobei der Lehrende und der Lernende zunächst eng zusammenarbeiten. In der Anfangszeit bestimmt zunächst der Lehrende den Prozess. Nach dieser Einarbeitungszeit soll der Lernende dann immer mehr eigenverantwortlich das Gelernte anwenden.
Dieses Vorgehen wurde z.B. bei der Projektgruppe die „Rasenden Reporter“ umgesetzt. Zum Ende des Projektes bildeten sich unterschiedliche Gruppen, die verschiedene Ideen für die Abschlusspräsentation entwickelten. Die Gruppe der „Rasenden Reporter“ hatte sich überlegt, einen Dokumentationsfilm zu drehen. Mithilfe einer Projektmitarbeiterin gelang es, gemeinsam einen Film zu erstellen. Hier haben sich die Schüler über die Unterstützung eines Experten stückweise neue Fähigkeiten angeeignet. Dabei hat der Experte erst stärker unterstützt, aber nach und nach haben die Kinder immer selbstständiger ihr neues Wissen eingesetzt.

Anchored Instruction-Modell

Der Anchored Instruction-Ansatz geht von der Beobachtung aus, dass die Art und Weise, wie Wissen erworben wird, sich auch maßgeblich in den Fähigkeiten dieses anzuwenden widerspiegelt. Bei diesem Ansatz wird die Verpackung des Unterrichtsstoffes in eine Geschichte und damit in einen konkreten Kontext besonders berücksichtigt. Dies entspricht häufig einer Alltagssituation, in der Fragen, Probleme etc. natürlich im Kontext entstehen.
Soll, wie bei dem Projekt der Schulmedientauschbörse, der Unterricht für die Erfahrungen aus dem Alltag geöffnet werden, ist es notwendig, einen konkreten Rahmen anzubieten und zu nutzen. Der Stoff wird dann in einen interessanten Kontext eingebettet und in Form einer kurzen Erzählung präsentiert. Dabei wurde im Projekt allerdings kein narrativer Anker in Form eines Filmes verwendet. Daher kam hier dieses Modell nur ganz in Ansätzen zum Tragen.

Cognitive Flexibility-Theory

Die Transferleistung von Wissen steht bei diesem Ansatz im Mittelpunkt. Es wird dabei betrachtet, wie Lernende mit neuen Problemlagen zurechtkommen. Die neuen Ausgangssituationen werden so gewählt, dass bekannte Schemata zur Lösung nicht ausreichen.

[7] Vgl. Moser: ICT als Teil der schulischen Lernkultur – Wie Medien den Grundschulunterricht verändern (können) (2007), S. 142 ff.
[8] Ausführlich werden diese Ansätze in Kapitel 2.2.2 Geeignete Ansätze für die Öffnung des Unterrichts für Alltagsmedienkompetenz vorgestellt.

Dies wurde im Projekt dadurch berücksichtigt, dass Kinder als Experten eingebunden wurden. Das Wissen der Experten musste im Gespräch, bei der Unterstützung von anderen Schülern oder auch bei der Präsentation flexibel verwendet werden. Die Experten mussten auf neue Fragen und Schwierigkeiten reagieren und diese im Kontext erläutern.
Durch verschiedene Ergebnispräsentationen eröffneten sich noch weitere Möglichkeiten. Als Beispiel ist hier sicherlich die Fernsehquizshow zu sehen, bei der das Wissen zu Fernsehsendungen in einen ganz neuen Kontext gebracht wurde. Auch auf die Abschlusspräsentation mit Besuch der Parallelklasse trifft dies zu. Dazu mussten immer die wesentlichen Elemente identifiziert und entsprechend für die Zielgruppe eine Präsentation überlegt werden.

Wie wirkt sich alltagsoffener Unterricht auf die Qualität von Unterricht aus?
Bei der Darstellung der unterrichtlichen Veränderungen stellt sich die Frage, ob sich diese auch positiv in der Qualität des Unterrichts bemerkbar gemacht haben. Um aufzuzeigen, dass sich der Unterricht nicht nur verändert hat, sondern auch an Qualität gewonnen hat, soll das Kriterien-Mischmodell von Meyer[9] verwendet werden. Dieses Modell zeigt zehn Kriterien auf, die als Anhaltspunkte für guten Unterricht verstanden werden können. Die Kriterien sind inhaltlich sehr umfangreich und breit gefächert, sodass diese sicher nicht vollständig umgesetzt werden konnten. Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, welche Aspekte das Projekt der Schulmedientauschbörse davon berücksichtigt oder neu umgesetzt hat.

Klare Strukturierung des Unterrichts
Dieser Aspekt wurde durch eine Klarheit der Rollen, Nutzung von Regeln und Ritualen und einem informierenden Einstieg berücksichtigt. Eine klare Struktur muss also nicht bedeuten, dass dadurch der Unterricht eingeschränkt ist. Vielmehr erleichtert eine feste Struktur mit bestimmten Rahmenbedingungen für alle die Zusammenarbeit und bildet die Grundlage für eine selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit der Schüler.

Hoher Anteil echter Lernzeit
Der Anteil der echten Lernzeit war bei dem Projekt sehr hoch, was vermutlich verschiedene Gründe hatte. Einmal konnte die Doppelstunde durch einen informierenden Einstieg gut strukturiert werden. So ergaben sich auch geregelte Phase in denen die Schüler selber aktiv sein und ihr Lerntempo bestimmen konnten. Zudem waren die Kinder so motiviert, dass sie mit viel Eifer bei der Sache waren und Pausen zur Nebensächlichkeit wurden.
In dem Projekt ist es somit gelungen, dass die Schüler ihre Freiheit als aktive Lernzeit genutzt haben. Dabei waren kaum Störungen oder ein ansteigender Lärmpegel zu beobachten.

Lernförderliches Klima
Der gegenseitige Respekt, mit dem sich Schüler und Lehrer, aber auch Schüler untereinander begegnen sollten, macht einen wesentlichen Teil des Klimas aus. Das Projekt der Schulmedientauschbörse hat besonderen Wert darauf gelegt, dass Schüler mit ihrem unterschiedlichen Wissen als neue Experten eingebunden wurden. Dies gab den Schülern

[9] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004).

nicht nur Selbstverstrauen, sondern förderte auch die Achtung untereinander, was wiederum die Lernbereitschaft und die Einstellung zum Lernen und zum Unterricht positiv beeinflusste.
Dazu gehört auch das Lernen in der Gemeinschaft, wobei eine Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den der Mitschüler entstand. Da das Lernen meist in kooperativer Form erfolgte, wurde dieser Aspekt gut umgesetzt.

Inhaltliche Klarheit
Im ersten Moment lassen sich zum Aspekt der inhaltlichen Klarheit nicht so viele Verbindungen zum Projekt entdecken. Zu diesem Punkt gehört aber auch, dass Aufgaben nicht trivial formuliert werden, es echte Bezüge zum Alltag gibt und die Alltagserfahrungen diesbezüglich ernst genommen werden. Damit wurden Transfermöglichkeiten deutlich, welche im Projekt über die Verknüpfung der Medienerfahrungen aus dem Alltag umgesetzt wurden.

Methodenvielfalt
Im Projekt der Schulmedientauschbörse wurden unterschiedliche Inszenierungstechniken, Handlungsmuster und Verlaufsformen eingebunden. Alles in allem verliefen die Bestrebungen hin zu einem möglichst offenen Unterricht mit vielen Phasen, in denen die Schüler selbst aktiv werden konnten. Dennoch blieben Phasen der Instruktion nicht aus, diese waren allerdings häufig als informierender Einstieg organisiert. Wie Meyer herausstellt, ist es in der Literatur belegt, dass der Wechsel von Instruktion und situiertem Lernen gute Lernergebnisse hervorbringt.[10]

Individuelles Fördern
Ein wichtiger Aspekt der individuellen Förderung ist die Arbeit in Teams. Dieser Aspekt wurde im Projekt durch das Projektteam umgesetzt, welches gemeinsam Unterricht plante und durchführte. Es entstand somit eine kreative gemeinsame Ideensammlung für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Durch den Einsatz dieses Teams blieb auch bei den Unterrichtsphasen, in denen die Schüler selbst aktiv waren, Zeit für einzelne Gespräche mit Schülern und individuelle Betreuung. Diese Form der Unterrichtsführung bietet neben der gemeinsamen Planung und der gegenseitigen Entlastung im Unterricht zudem den Vorteil, dass Beobachtungen ausgetauscht und besprochen werden können.
Der zweite wichtige Aspekt war, dass die Schüler nach Interessensschwerpunkten und Leistungsvermögen arbeiten konnten, wodurch eine individuelle Arbeit und Förderung möglich war.

Transparente Leistungserwartungen
Die Öffnung für die Medienerfahrungen der Schüler aus dem Alltag stand im Mittelpunkt des Projektes. Damit verbunden stand die Integration dieser Kenntnisse in Form von Expertenwissen im Vordergrund. Das Team wollte erfahren, was die Schüler alles konnten. Auf diese Weise standen die positiven Erwartungen im Vordergrund. So wurde im Projekt der Sprung aus einer Defizitbetrachtung geschafft. Die Tatsache, dass für die Mitarbeit im Projekt keine Noten vergeben werden mussten, unterstützte dies.

[10] Vgl. Meyer: Was ist guter Unterricht? (2004), S. 81.

Vorbereitete Umgebung
Der Wechsel in den Computerraum hat sich als positiv erwiesen. Nicht nur, dass es sich um einen völlig anderen Raum handelte, es ergab sich automatisch eine andere Sitzordnung. Da die Tische mit den Computern ringsherum an den Wänden standen, konnte in der Mitte im Stuhlkreis gemeinsam gearbeitet werden. Es gab keine Tafel, sondern nur eine Stellwand und damit ein variables „Vorne".
Das Arrangement der Tische und Stühle ermöglichte auch, dass die Kinder in variabler Anzahl vor den Computern sitzen konnten. Ein wesentlicher Faktor bei der Lernumgebung ist auch eine angemessene und vor allem funktionstüchtige Technik, was im Projekt besonders gut berücksichtigt werden konnte.
Anhand dieser Kriterien für guten Unterricht wird deutlich, dass die Idee der Öffnung des Unterrichts für die Alltagsmedienkompetenz der Schüler nicht nur zu offenen Lernformen und einem veränderten Rollenverständnis geführt hat. Es lässt sich auch aufzeigen, dass innerhalb des Projektes Unterricht gemacht wurde, der den Qualitätskriterien entspricht. Durch die Umsetzung der Leitidee ließ sich qualitativ guter Unterricht durchführen.

Insgesamt lässt sich dazu Folgendes festhalten
Das Projekt der Schulmedientauschbörse zeigt, dass sich über die Integration der Alltagsmedienkompetenz der Kontrast zwischen schulischem und außerschulischem Lernen überwinden lässt. Schulisches Lernen wurde für Kinder wieder attraktiver, da an lebensweltliche Interessen und Probleme angeknüpft und die Verbindung von schulischen Inhalten und deren Bedeutung für die Lebenswelt hergestellt wurde. So gelang es, die Motivation über das bisher außerschulische Wissen mit in den Unterricht zu tragen. Dafür muss sich nicht nur der Unterricht ändern, sondern auch das Verhältnis von Schülern und Lehrern.
Diese Aspekte lassen sich sowohl auf den regulären Unterricht als auch im Hinblick auf die Medienkompetenzförderung betrachten. So lassen sich über den alltagsoffenen Unterricht Ansätze aufzeigen, die eine digitale Ungleichheit vermindern, indem die Art und Weise der Nutzung berücksichtigt und integriert wird. Auch der Selbstschutz wird dann zu einem Thema, welches von den Kindern selbst mit in den Unterricht getragen wird.

Im Folgenden soll nun zusammengestellt werden, welche Chancen und Möglichkeiten sich für die Medienkompetenzförderung ergeben, wenn man die Öffnung des Unterrichts für die Alltagsmedienkompetenz umsetzt.

8.3.2 Auswirkungen des alltagsoffenen Unterrichts auf die Medienkompetenzförderung

Im Hinblick auf eine digitale Ungleichheit stellt sich die Frage, ob die Schule diese unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten und Voraussetzungen, die die Kinder durch ihre außerschulische Nutzung haben, ausgleichen kann.
Dabei ist die Schule sogar in doppelter Hinsicht gefordert, einmal im Hinblick auf unterschiedliche technische Ausstattung und eine unterschiedliche Mediennutzung.[11]

[11] Vgl. Jöckel, Schöllkopf, Döbler: Medienzugang und -kompetenz für alle? (2005), S. 120 f.

Eine digitale Ungleichheit durch die technischen Zugriffsmöglichkeiten verliert immer mehr an Bedeutung. Vielmehr entsteht eine neue Ungleichheit und zwar im Hinblick auf die Nutzung.[12] *„Hence, a new divide is opening up, one centred on the quality of use.*"[13]

Es stellt sich die Frage, ob nicht gerade innerhalb des Projektes Schulmedientauschbörse beide Aspekte im Unterricht berücksichtigt wurden.
Die Fallstudien der Mädchen zeigen, dass in dem Projekt Kinder mit einer unterschiedlichen häuslichen Ausstattung und unterschiedlichen Nutzungsmustern erfolgreich waren. Beide Mädchen hatten also nicht nur unterschiedliche technische Vorraussetzungen, sondern waren auch unterschiedliche Nutzungstypen. Sie konnten innerhalb des Projektes neue Kompetenzen erwerben oder vorhandene Fähigkeiten vertiefen und erweitern.

Dass beide Mädchen im Projekt erfolgreich waren, lässt sich anhand der Unterrichtsbeispiele und durch die Systematisierung mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell darlegen und bestätigen, wobei unterschiedliche Aspekte von Medienkompetenz einbezogen wurden.[14] Neben ***Medienkunde*** und ***Mediengestaltung*** wurden auch ***Mediennutzung*** und ***Medienkritik*** berücksichtigt, also alle vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells. Das Projekt hat somit alle Dimensionen aufgegriffen und eingebunden. Die beiden Mädchen hatten dadurch die Möglichkeit, in vielen Bereichen neue Kompetenzen zu erwerben, wobei ihre Voraussetzungen keine wesentlichen Vor- oder Nachteile gebracht haben. So hätte sich vermuten lassen, dass das Mädchen mit einer besseren häuslichen Ausstattung sich im Bereich der Mediennutzung besser auskennt und versierter ist. Dies war aber nicht der Fall.[15]

Mit diesen Ergebnissen kann man nun an die Forderung anknüpfen, dass die Schule in doppelter Hinsicht gefordert ist, nämlich im Hinblick auf die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und auf eine unterschiedliche Nutzung.
In dem Projekt der Schulmedientauschbörse ist es gelungen, dieser doppelten Forderung gerecht zu werden. Hier wurden zwei Mädchen mit unterschiedlichen technischen Vorraussetzungen und Nutzungsmustern im Hinblick auf eine Medienkompetenzförderung angesprochen und gefördert. Dabei wurden vielfältige Aspekte von Medienkompetenz, wie Mediennutzung und -gestaltung, Medienkunde und -reflexion, berücksichtigt.
In allen aufgezeigten Phasen des Projektes waren beide Mädchen erfolgreich. Beide Mädchen konnten an ihr bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und neue Erfahrungen sammeln.
Damit scheint sich der Zugang über einen Unterricht, der die Medienerfahrungen aus dem Alltag berücksichtigt, positiv auszuwirken und eine Möglichkeit zu bieten, eine digitale Ungleichheit tendenziell zu nivellieren.
Leider lässt sich zunächst nur eine Vermutung formulieren, da nur zwei Fallbeispiele zur Verfügung stehen. Dennoch geben diese einen Hinweis, dass sich durch den alltagsoffenen Unterricht die Chance bietet, unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und vorhandene Kenntnisse in den Unterricht zu integrieren und somit verschiedene Schüler in der Klasse zu erreichen und zu fördern.

[12] Vgl. Livingstone, Bober: UK Children go online (2005), S. 34.
[13] Ebd. S. 34.
[14] Vgl. Kapitel 6 Ist alltagsoffener Unterricht hilfreich zur Verminderung einer digitalen Ungleichheit?
[15] Vgl. Kapitel 6.2.2 Vergleich der beiden Mädchen im Projektverlauf.

Zusammenfassend lassen sich fünf Faktoren herausstellen, die sich als positiv erwiesen haben und die in Verbindung mit dem veränderten Unterrichtskonzept stehen:

- ***Alle Zugänge zu Medien sind wichtig***
  Im Projekt haben die Schüler die Erfahrung gemacht, dass alle Erfahrungen, die sie gesammelt haben, wichtig sind. So wurde ein Zugang oder eine individuelle Nutzung, z.B. über ein Computerspiel, niemals bewertet oder verurteilt. Für die Schüler bot dies den Vorteil, dass sie sich offen äußern und ihre Kenntnisse vielfältig einbringen und nutzen konnten.

- ***Zugang über Inhalte***
  Im gesamten Projektverlauf wurde immer über die Inhalte gearbeitet. Es wurde kein lehrerzentrierter Einführungskurs durchgeführt, sondern eine offene Aufgabenstellung mit einem produktorientiertem Ziel angeboten. Dies hatte für die Schüler den Vorteil, dass sie häufig in Kontexten arbeiten konnten, was sich als positiv für das Einbringen eigener Fähigkeiten, aber auch für einen sinnhaften Bezug oder Alltagsbezug herausstellte.

- ***Themen aus der Lebenswelt der Kinder***
  In diesem Zusammenhang wurde auch versucht, Themen und Anregungen der Kinder oder aus ihrer Lebenswelt aufzugreifen, was für die Schüler den Bezug zum Alltag ermöglichte. Durch die Öffnung des Unterrichts für die Medienerfahrungen aus dem Alltag können die Kinder Teile ihrer Lebenswelt mit in die Schule tragen. So ergeben sich vielfältige Einblicke und mögliche Anknüpfungspunkte.

- ***Offene Arbeitsformen***
  Die Schüler brachten im Projekt unterschiedliche Erfahrungen und Kenntnisse mit in den Unterricht ein. Daher war es sinnvoll, dass sie sich in offenen Arbeitsformen austauschen und zusammenarbeiten konnten. So konnten die Schüler in unterschiedlichen Bereichen als Experten agieren, ihr Wissen weitergeben und gleichzeitig von dem Wissen der anderen Schüler profitieren. Dabei konnte jeder sein Tempo selber bestimmen.

- ***Schule bietet einen Orientierungsrahmen***
  Insgesamt erwies es sich als sinnvoll, dass die Schule hier einen Rahmen bot, den die Schüler nutzen konnten, um ihr Wissen einzuordnen. Über interessante Probleme oder Beispiele wurde ein Anstoß gegeben. Die Schüler konnten dazu ihr Wissen einbringen und es im Unterricht reflektieren, einordnen und weiterentwickeln. Das Wissen wurde so in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht.

An dieser Stelle soll auf die Verbindung zum Deutschunterricht hingewiesen werden. Die Öffnung für die unterschiedliche Mediennutzung der Schüler lässt sich ebenfalls gewinnbringend in den Deutschunterricht integrieren.

Eine besondere Verbindung zum Deutschunterricht
Über die Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz bietet es sich an, den Unterricht für verschiedene Textformen des Alltags zu öffnen. Gerade Schüler mit mehr oder weniger Erfahrungen oder auch unterschiedlichen Erfahrungen können so berücksichtigt werden. Durch die Öffnung des Unterrichts für unterschiedliche Texte und Textformen können nicht nur diesbezüglich verschiedene Interessen und Vorerfahrungen der Schüler integriert werden, ebenso können unterschiedliche Medienvorlieben und -kenntnisse so Einzug in den Unterricht halten. Es vollzieht sich eine Öffnung in doppelter Hinsicht und zugleich auch eine Öffnung für den Alltag der Kinder.
An dieser Stelle lässt sich auf das informelle Lernen verweisen. Kinder haben in ihrer Freizeit Spaß am Lernen.[16]
So ist es schwierig, sich kritisch über die Texte von Songs zu unterhalten. Bei der eigenen Produktion jedoch fließen nicht nur unterschiedliche Ideen und Vorkenntnisse ein, sondern die Schüler sind auch motiviert. In diesem Rahmen findet dann gleichwohl eine kritische Auseinandersetzung statt.[17]
Damit lassen sich wesentliche Gesichtspunkte von Medienkompetenz und Literalität gut verknüpfen. Über diese Texte kann somit eine besondere Verbindung von eigenen Erfahrungen, Sprache, Motivation, Produktion etc. im Rahmen von Medienerziehung gelingen. So sind die Themen sicherlich als motivationale Bereicherung des Deutschunterrichts zu sehen, wobei aber auch Vorgaben des Deutschunterrichts erfüllt werden.

Folgende Aspekte lassen sich zur Verbindung von Medien und Literalität zusammenfassen:

- Die aktive Auseinandersetzung mit Texten findet natürlich auch im Alltag statt, Kinder und Jugendliche beschäftigen sich hier häufig mit neuen Formen von Texten. Nimmt man die Idee der Öffnung für die Lebenswelt der Kinder ernst, so lassen sich Alltagstexte im Unterricht integrieren. Dabei werden Türen hinsichtlich Interesse, Motivation, Kenntnisse, Expertenwissen etc. geöffnet. Keiner erwartet dabei, dass demnächst nur noch diese Texte im Unterricht verwendet werden.

- Die Forderung nach der Kombination von Bildung und Lebenswelt scheint an dieser Stelle zu funktionieren. Mit diesen Texten werden zusätzliche Kompetenzen hinsichtlich der Medien in den Unterricht getragen, die dann neue Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Diese Texte können außerdem nicht losgelöst von den Medien betrachtet werden.

- Neben der Lesekompetenz lässt sich diese Verknüpfung ebenfalls als Schreibanlass nutzen. So verfassten die Kinder im Schulprojekt mit hoher Motivation Texte zu ihren Lieblingssendungen im Fernsehen, entwickelten Kriterien zum Vergleich von Computerspielen, veröffentlichten Biografien ihrer Lieblingssänger im Internet oder entwarfen eine eigene Fernsehquizshow. Hier zeigt sich eine gelungene Verknüpfung von Alltagsmedienkompetenz und Deutschunterricht.

[16] Vgl. Lipski: Was lernen Kinder in ihrer Freizeit? Zugriff 30.03.2006
[17] Vgl. Buckingham: Media education. Literacy, learning and contemporary culture (2003), S. 197.

Dieser Ansatz kann möglicherweise gerade für sozial benachteiligte Schüler oder Klassen mit großem Differenzierungsbedarf hilfreich sein. Schwächere Schüler erhalten die Möglichkeit, Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen und somit ein neues Selbstwertgefühl innerhalb des Unterrichts zu erfahren, was wiederum zu einer Motivationssteigerung führen kann.

Somit ermöglicht die Einbindung von alltagsnahen Texten eine Entschärfung von Bildungsdifferenzen. Eventuell kann sie aber auch einer digitalen Ungleichheit begegnen. Gerade über die Verbindung von Alltagstexten und Mediennutzung kann die Verknüpfung gelingen, um unterschiedliche Mediennutzung in den Unterricht zu integrieren.

8.3.3 Informelles Lernen und Lehrpläne – ein Widerspruch?

Eine Fernsehquizshow veranstalten, Kinder, die auf der Erde sitzen und Blätter tauschen, ein Fotokaufladen im Internet, Hausaufgaben über Fernsehsendungen und die Aussage der Kinder „Ihr macht ja gar keinen richtigen Unterricht, nur Spaßunterricht“ lassen schnell die Frage aufkommen, ob denn innerhalb des Projektes richtiger Unterricht stattgefunden hat. Ein Projekt ist ja schön und gut und die Kinder lernen dabei sicherlich auch etwas, es lässt sich guter Unterricht machen, aber was ist mit den Rahmenvorgaben und Stoffverteilungsplänen?
Die Idee der Schulmedientauschbörse ist nicht losgelöst als Projekt zu verstehen. Denn was nutzt ein Projekt, wenn es nur als zusätzliches Angebot zu verstehen ist? Für die Lehrer stehen beispielsweise über Stoffverteilungspläne eine Vielzahl von Themen an, die innerhalb eines Schuljahres bearbeitet werden müssen. Wo bleibt da noch Zeit für andere Dinge?
Gerade bei den positiven Aspekten, die sich aus dem Projekt ergeben haben, ist es natürlich wünschenswert, dass diese tatsächlich für den Unterricht genutzt werden können.
Wichtig ist somit die Vernetzung der im Projekt umgesetzten und erreichten Lernziele mit einem übergreifenden Konzept. Dabei wird als Grundlage der Rahmenplan für das Land Hessen verwendet, da dieser in seiner Gesamtheit für hessische Schulen verpflichtend ist. Über diese Verknüpfung wird deutlich, dass über einen alltagsoffenen Unterricht auch wesentliche Themen aus dem Deutschunterricht, aber genauso aus dem Sachunterricht, Kunst- oder Religionsunterricht zu erfüllen sind.

Der Rahmenplan für die Grundschule
Bei dem Projekt der Schulmedientauschbörse hat nicht nur Unterricht in Projektform stattgefunden. Über die Bezüge zum ***hessischen Rahmenplan***, der in seiner Gesamtheit verbindlich ist, wird deutlich, dass hier auch Aspekte des Deutsch-, Mathe-, Kunst- oder Religionsunterrichts abgedeckt wurden.
Somit hat in dem Projekt richtiger Unterricht stattgefunden, obwohl er von den Kindern als Spaßunterricht bezeichnet wurde.

Zunächst wird noch einmal kurz der Bereich der Medienerziehung, welcher dem Teil C als fächerübergreifendes Aufgabengebiet zugeordnet ist, betrachtet. Danach erfolgt eine Zusammenstellung aller Unterrichtsfächer (Teil B) hinsichtlich ihrer Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Projekt der Schulmedientauschbörse.

Medienerziehung als fächerübergreifendes Aufgabengebiet

Die Medienerziehung wird im hessischen Rahmenplan als ein fächerübergreifendes Aufgabengebiet benannt, womit sie einen wichtigen Stellenwert erhält. Als Schwerpunkt wird der bewusste Gebrauch von Medien und die kritische Einstellung zu ihnen aufgeführt. Um dies umzusetzen, muss den Schülern im Unterricht ermöglicht werden, eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien zu sammeln, wobei ebenfalls die Reflexionsebene berücksichtigt werden soll. Daher wurden die inhaltlichen Schwerpunkte auf die Bereiche: *Medien selber herstellen, mit Medien umgehen, über Medien reflektieren*[18] festgelegt.

Ein Vergleich mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell zeigt, dass über die drei Schwerpunkte des Rahmenplanes ein breites Spektrum abgedeckt wird. Es werden hier viele Medien berücksichtigt, wobei der Schwerpunkt aber eher auf den nicht elektronischen Medien liegt. So wird der Computer beispielsweise nur an einer Stelle explizit genannt und dort ist die Beschreibung sehr allgemein. Natürlich bietet dies den Vorteil, dass der Computer vielfältig eingesetzt werden kann. Es besteht aber ebenso die Gefahr, dass er so im Rahmenplan untergeht. Auch das Fernsehen wird nur am Rande thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das fächerübergreifende Aufgabengebiet Medienerziehung durch seine drei Schwerpunkte einen möglichen und vielseitigen Bereich mit vielen Aspekten aufzeigt. Leider wirken die Anregungen und Beispiele im Hinblick auf die Medienausstattung und die medialen Kenntnisse der Kinder etwas veraltet.

Unterrichtsfächer und ihr konkreter Verweis auf die Medienerziehung

Die Inhalte der Medienerziehung werden im Zusammenhang mit anderen Fächern und Lernbereichen gesehen, da die eigenen Produkte bestimmte Inhalte bearbeiten und sprachlicher und ästhetischer Gestaltung bedürfen.[19] Hier erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Unterrichtsfächer.

Evangelische Religion

In der Beschreibung der Lernfelder wird innerhalb des Erfahrungsbereiches *Gemeinschaft mit anderen* der Aspekt *glücklich sein – glücklich machen* als Unterbereich aufgeführt. In diesem Bereich wird ein Hinweis zu dem fächerübergreifenden Aufgabenbereich Medienerziehung gegeben, wobei es um Werbung und Konsumverhalten geht. Dabei richtet sich der Verweis auf das Thema Werbung und Konsum und damit wird der Bereich „über Medien reflektieren“ in den Religionsunterricht eingebunden. Zu diesem Thema würde sich die eigene Medienproduktion anbieten.

Deutsch

Für den Deutschunterricht lassen sich vielfältige Verbindungen finden, daher sollen hier nur einige exemplarisch aufgezeigt werden.

Für den Deutschunterricht werden folgende vier Handlungsbereiche unterschieden:

- Erzählen und Geschichten schreiben
- Sich informieren und sachbezogen verständigen
- Lesen und mit Literatur umgehen
- Sprache untersuchen und richtig schreiben

[18] Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 270.
[19] Vgl. ebd. S. 270.

Zu den einzelnen Handlungsbereichen lassen sich u.a. folgende Verbindungen aufzeigen: Im Handlungsbereich *erzählen und Geschichten schreiben* werden beispielsweise die Aspekte *von Medienerlebnisse berichten* und *eigene Geschichten zu Sendungen verfassen* vorgeschlagen.[20] Gerade diese Ansatzpunkte bieten eine gute Verknüpfungsmöglichkeit zu einem Unterricht, der sich für die Medienerfahrungen aus dem Alltag öffnet. Die Schüler können so nicht nur ihre Medienerlebnisse und -erfahrungen verbalisieren, sondern auch verschriftlichen. Im Projekt wurde dies beispielsweise mit den Texten zur Lieblingsfernsehsendung umgesetzt.

Aus dem zweiten Handlungsbereich *sich informieren und sachbezogen verständigen* können zum Beispiel die beiden Bereiche *Ergebnisse präsentieren* und *Informationen suchen* gut umgesetzt werden.[21] Zum einen können die Schüler hier unterschiedliche Vorerfahrungen einbringen und dann gemeinsam eine Präsentation entwickelt, wobei dies sehr vielfältig sein kann, z.B. von einem Plakat über eine PowerPoint-Präsentation, ein Webauftritt oder ein eigener Videofilm. Im Projekt dreht die Dokumentationsgruppe beispielsweise einen kurzen Videofilm. Ähnliches gilt auch für die Informationssuche. Diese kann sich ebenso nach den unterschiedlichen Vorerfahrungen verschieden gestalten und entwickeln. Über diese beiden Bereiche gelingt es gut, die Alltagsmedienkompetenz der Schüler in Form von Expertenwissen in den Unterricht zu integrieren.

Bei den Handlungsvorschlägen zu *lesen und mit Literatur umgehen*[22] bietet zunächst der Bereich der *kreativen Gestaltung von Texten* eine gute Verbindungsmöglichkeit. Neben der Gestaltung von Texten durch die Veränderung von Schriftform, -farbe, -größe etc. lässt sich über die Verknüpfung mit Bildern, Grafiken bis hin zu einem Webauftritt vieles umsetzten, was bei einer Printversion nicht möglich wäre. Über diese kreativen Möglichkeiten lässt sich deutlich die Motivation für eine Herstellung von eigenen Texten steigern. Zudem lassen sich wieder unterschiedliche Vorerfahrungen der Schüler integrieren. Dies zeigte sich im Projekt bei der Herstellung der Namensschilder oder der Benutzerausweise.
Ebenfalls lässt sich der Bereich *Hörspiele oder eigene Filme umsetzen* und *Szenenbilder erstellen* gut mit dem Unterrichtskonzept verbinden. Über die Erfahrungen und Kenntnisse zu verschiedenen Sendungen können die Schüler eigene Drehbücher, Szenenbilder bis hin zu eigenen kleinen Filmen erstellen, was sich auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts in Verbindung mit dem Kunstunterricht gut realisieren lässt.
Der Aspekt, sich mit unterschiedlichen Textsorten auseinanderzusetzen, bietet verschiedene Möglichkeiten, die Erfahrungen der Schüler zu integrieren. Gerade in diesem Bereich lassen sich Texte aus dem Alltag einbinden.

Anhand der Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum vierten Handlungsbereich *Sprache untersuchen und richtig schreiben*[23] lässt sich z.B. über die Wirkung von Sprache nachdenken. Dabei können sowohl unterschiedliche Textformen, z.B. Handytexte, untersucht werden, aber auch Werbung und ihre Wirkung könnte ein Thema sein. Wieder lassen sich hier vielfältig die Alltagsmedienerfahrungen der Schüler nutzen und integrieren.

[20] Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 98 ff.
[21] Vgl. ebd. S. 103 ff.
[22] Vgl. ebd. S. 108 ff.
[23] Vgl. ebd. S. 115 ff.

Sachunterricht
Der Sachunterricht setzt sich insgesamt aus zwölf Lernfeldern zusammen. Innerhalb des Lernfeldes *Spielen und Freizeit* wird unter dem Aspekt *Freizeit* u.a. vorgeschlagen, Computerspiele zu vergleichen, das eigene Fernsehverhalten festzuhalten, zu dokumentieren und zu thematisieren, oder auch sich gemeinschaftlich Filme anzusehen und diese zu besprechen. Innerhalb dieses Lernfeldes ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, bei denen die Schüler ihre eigene Mediennutzung einbringen und reflektieren können. Zudem existieren viele Verbindungsmöglichkeiten zum Deutschunterricht, gerade mit dem Handlungsbereich *erzählen und Geschichten schreiben*.

Ästhetische Bildung: Kunst
Bereits im Bereich der Aufgaben und Ziele des Kunstunterrichts wird als ein wesentlicher Gesichtspunkt die Auseinandersetzung mit Medien genannt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass es innerhalb der sieben Themenbereiche einen eigenen Bereich zum Thema Medien gibt.
Als thematische Inhalte werden hier Sendungen für Kinder, Sendungen für Erwachsene oder auch Computerspiele mit vielen Umsetzungsvorschlägen genannt. Auch hier bieten sich vielfältige Möglichkeiten zur Integration von Medienerfahrungen aus dem Alltag. Als ein besonderes Beispiel aus dem Projekt lässt sich die Fernsehquizshow nennen, bei der die Schüler eigenständig die Fragen für eine Quizshow erarbeitet und hinterher umgesetzt haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten
Im Rahmenplan für die Grundschulen in Hessen lassen sich direkte Bezüge zum Medieneinsatz und zur Integration von Alltagsmedienkompetenz herausstellen. Dies entsteht einmal in Form des fächerübergreifenden Aufgabengebietes Medienerziehung, aber auch in den Hinweisen der einzelnen Fächer. Dabei fällt auf, dass einige Fächer mehr Überschneidungspunkte haben wie als andere, z.B. Deutsch, Sachunterricht und Kunst.
Es zeigt sich dabei aber auch, dass sich die Idee des Unterrichts, der sich für die Alltagsmedienkompetenz öffnet, im Rahmenplan verankern lässt und damit Lernziele umgesetzt werden, die verbindlich für das Land Hessen formuliert werden. Damit wird deutlich, dass sich dieses Konzept nicht nur integrieren lässt, sondern auch gleichzeitig ein fächerübergreifendes Angebot macht, wobei die Rahmenrichtlinien erfüllt werden.
Neben diesen direkten Bezügen zum Medieneinsatz bietet der Rahmenplan zusätzlich noch indirekte Bezüge zu Medien an. Indirekte Bezüge werden unter anderem in der Einführung des Rahmenplans im Bereich der Aufgaben der Grundschule ersichtlich.
„*Sie müssen die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lebensverhältnisse der Kinder berücksichtigen.*“[24]
Somit bietet der Rahmenplan durch seine direkten und indirekten Bezüge die Möglichkeit, Medien im Unterricht zu verankern und dies zu legitimieren. Diese Bezüge sind allerdings als
Wahlmöglichkeiten angegeben und nicht verpflichtend, was einerseits eigenen Spielraum lässt. Auf der anderen Seite liegt darin aber auch die Gefahr, dass Medien ausgeblendet und umgangen werden.

[24] Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule (1995), S. 7.

Einbindung und Nutzung von informellem Lernen im Unterricht

Das Lernen hat den Schülern innerhalb des Projektes viel Freude gemacht. Die Kinder empfanden den Unterricht nicht als anstrengend. Das Projekt war für sie eine besondere Form von Unterricht.

Gleichzeitig zeigt der Rahmenplan in diesem Zusammenhang auf, wie sich schulisches und außerschulisches Lernen verknüpften lässt. Bisher außerschulisches Wissen wird in den Unterricht eingebracht. Die Verbindung mit dem Rahmenplan macht deutlich, dass sich dabei auch Anforderungen, die das Schulsystem als formellen Rahmen vorgibt, erfüllt werden können.

Der Vergleich mit dem Medienkompetenzmodell ermöglicht aufzuzeigen, was Kinder bereits an außerschulischem Expertenwissen mitbringen oder im sozialen Kontext von ihren Mitschülern erwerben. Er belegt weiterhin, dass Aspekte aus der Freizeit, wie Computerspiele, nicht nur Spaß machen, sondern auch Kompetenzerwerb bedeuten.[25]

In diesem Zusammenhang ist das kooperative Lernen wichtig. Dies ist förderlich für den Erwerb von sozialen Kompetenzen und einen flexiblen Wissenserwerb.

Die Veränderungen des Unterrichts sind also sehr umfassend zu sehen. Ausgangspunkt bei dem Projekt der Schulmedientauschbörse war die Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder. Damit erhält die Lebenswelt eine wichtige und neue Bedeutung in der Schule.

Kenntnisse aus der Lebenswelt können eingebracht werden, direkte Rückbezüge werden möglich und deutlich. Um dies zu ermöglichen und im Unterricht umzusetzen, war es erforderlich, auch die methodische und die organisatorische Ebene zu verändern, was eine veränderte Auffassung von Lernen voraussetzt.

Dieser Bereich wurde bereits im zweiten Kapitel zum informellen Lernen thematisiert. Ein wichtiger Punkt war hier, dass Kinder in ihrer Freizeit motiviert eigenen Interessen nachgehen. Dabei spielt der Faktor Spaß eine besondere Rolle, er ist häufig das Hauptmotiv der Handlungen in der Freizeit. Durch die Einbindung von Spaß können besondere Leistungen entstehen.[26] Die Schule kann dort einen Rahmen für mehr eigene Organisation der Kinder schaffen und die Potenziale des wechselseitigen Lernens innerhalb der Gruppen ausschöpfen.[27]

Wie aber die Bezüge zum Rahmenplan belegen, handelt es sich dabei um Unterricht, der den Richtlinien für das Land Hessen entspricht. Die Kinder haben das Lernen aber anscheinend nicht als solches wahrgenommen, was bestätigt, dass Spaß und Lernen sich nicht ausschließen müssen.

Auch der Forderung nach einem „stabilisierenden Korsett“ konnte hier besonders gut berücksichtigt werden.[28] Im Projekt konnte den Schülern ein Rahmen geboten werden, in dem sie ihr bisher informelles Wissen selbst ordnen konnten.

Die zuvor beschriebenen unterrichtlichen Veränderungen zeigen auf, dass Aspekte des informellen Lernens gut in den Unterricht eingebunden werden konnten.

---

[25] Ausführlich wurde dies in Kapitel 5 Veränderter Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz aufgezeigt.

[26] Vgl. Lipski: Was lernen Kinder in ihrer Freizeit? Zugriff 30.03.2006

[27] Vgl. ebd.

[28] Vgl. Dohmen: Das informelle Lernen (2001), S. 138.

Damit lassen sich einige Forderungen im Bezug zum informellen Lernen formulieren:[29]

- ***Motivation***
  Das Projekt hat den Kindern großen Spaß bereitet und sie haben trotzdem viel gelernt. Über den Ansatz des alltagsoffenen Unterrichts gelang es, Spaß und Leistung zu verbinden. Über interessenbezogene Themen waren die Schüler sehr motiviert und ihnen gelangen besondere Leistungen.

- ***Eigene Interessen***
  Die Kinder konnten über die Alltagsmedienkompetenz eigene Interessen in den Unterricht einbringen. Dieser Einstieg hat sich bei dem Projekt bewährt, um selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen.

- ***Realitätsbezug***
  Für die Schüler wurden über die Alltagsmedienkompetenz direkte Rückbezüge zum Alltag möglich, das Lernen wurde für die Schüler sinnvoll.

- ***Orientierungsmöglichkeit***
  Über diesen Zugang konnte die Schule einen Orientierungsrahmen anbieten, in dem die Schüler ihr bisher informelles Wissen selber ordnen konnten.

- ***Lernen in sozialen Netzen***
  Kinder lernen vieles mit und von anderen Menschen. Über die Integration von Expertenwissen kann auch eine neue Wertschätzung entstehen. Eine positive Rückmeldung aus der Gruppe kann sich positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken.

Diesen Zusammenhang aufzuzeigen ist meines Erachtens besonders wichtig. So lässt sich festhalten, welche Motivationssteigerung bei den Kindern dadurch eingesetzt hat und trotzdem wesentliche Aspekte des Rahmenplans abgedeckt wurden.

8.3.4 Der Jugendmedienschutz – Schutz und Abgrenzung im Internet

Abschließend sollen noch die Ergebnisse hinsichtlich des Jugendmedienschutzes dargestellt werden.[30] Die geschützte Internetplattform wurde in dem Projekt zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum, in dem Schutz und Abgrenzung im Internet erprobt werden konnte. In dem Projekt ist es in besonderer Weise gelungen, dass die Schüler eigene Erfahrungen sammeln und umsetzen konnten, und somit der Jugendmedienschutz zu einem wichtigen Thema wurde. Im folgenden Kapitel soll nun noch einmal zusammengestellt werden, welche Aspekte sich positiv auf diese Entwicklung ausgewirkt haben. Zudem soll hier auch herausgestellt werden, wie sich dieses Konzept in Hessen umsetzen lässt. Wieder steht dabei der Hinweis im Vordergrund, dass Aspekte des Projektes natürlich nur dann auch für regulären Unterricht genutzt werden können, wenn sie den Rahmenbedingungen nicht entgegenstehen. Gerade bei den positiven Aspekten, die sich ergeben haben, ist es wünschenswert, dass diese auch für den Unterricht genutzt werden können.

[29] Vgl. Kapitel 2.3 Informelles Lernen für guten Unterricht nutzen.
[30] Ausführlich wurde dies in Kapitel 7 Selbstschutz – ein Thema der Kinder dargestellt.

Umsetzung des Jugendmedienschutzes beim Projekt der Schulmedientauschbörse
Wenn man über Computer- und Interneteinsatz in der Schule nachdenkt, gehört ganz sicher der Bereich des Jugendmedienschutzes dazu. In dem ersten Kapitel wurden unter *Schutz von Kindern im Internet* bereits ausführlich die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Schutzmöglichkeiten bei der Internetnutzung dargestellt. Gerade der Internetnutzung wird eine viel größere Komplexität des Jugendmedienschutzes zugeschrieben als beispielsweise dem Fernsehen, was an der Struktur, dem Volumen und der Organisation liegt, wodurch eine Kontrolle erschwert wird.[31] Wie die Betrachtung gezeigt hat, lässt sich insgesamt über die Nutzung einer Filtersoftware kein ausreichender Schutz herstellen. Vielmehr bietet eine solche Software stattdessen noch den Anreiz, diese zu umgehen. Auch wenn Kinder kompetent mit Medien umgehen können, müssen sie dennoch davor geschützt werden, dass sie zufällig auf Darstellungen treffen, die ihrem Alter nicht angemessen sind und ihre Entwicklung möglicherweise beeinträchtigen. Daher war es ein Ziel des Projektes, ein gemeinsames Konzept mit den Schülern zu entwickeln, sodass das Internet sinnvoll genutzt werden kann. Ein Schwerpunkt war dabei, dass Kinder eigene Erfahrungen mit Schutz und Abgrenzung auf einer geschützten Plattform machen konnten. Daher übernahm die geschützte Internetplattform nicht die Funktion eines virtuellen Treffpunktes, sondern wurde zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum für Schutz und Abgrenzung. Dabei konnten die Schüler eigene Schutzmechanismen entwickeln und erproben.
Der alltagsoffene Unterricht in Verbindung mit einer klasseninternen Internetplattform eröffnet eine Möglichkeit, Kinder nicht nur diesbezüglich kompetent zu machen, sondern sie zu stärken, sich selbst zu schützen. In der Projektdurchführung zeigte sich deutlich, dass der Selbstschutz ein Thema war, welches die Kinder mit in den Unterricht trugen.

Wie die Fallbeispiele aufgezeigt haben, scheinen sich folgende Aspekte im Zusammenhang mit dem alltagsoffenen Unterricht positiv auszuwirken:

- ***Offene Kommunikation***
  Durch einen alltagsoffenen Unterricht werden die Kinder damit vertraut, eigene Ideen, Kenntnisse, Vorwissen, Fragen etc. offen zu kommunizieren.

- ***Alle Zugänge zu Medien zulassen***
  Die Kinder haben erlebt, dass kein Zugang zu Medien (z.B. über Computerspiele) bewertet wird.

- ***Expertenwissen berücksichtigen***
  Kinder sollten in diesem Zusammenhang erleben, dass ihr Wissen als wichtig erachtet wird und sie hier als Experten wahrgenommen werden.

- ***Freie Gesprächssituationen***
  Ein freundlicher und offener Gesprächskreis ist förderlich, damit sich Kinder vielfältig einbringen können.

[31] Vgl. Buckingham: After the Death of Childhood (2000), S. 201.

- ***Verbindung zur Lebenswelt***
  Themen sollten entweder von den Kindern selbst eingebracht werden oder einen direkten Bezug zur Lebenswelt besitzen. Kinder sind somit in zweifacher Hinsicht motiviert. Zum einen wurden sie durch die Themen direkt angesprochen. Zum anderen gelingt ihnen die Verbindung zu bereits Bekanntem. Beispielsweise ermöglichte das „Freundebuch" in besonderer Form, schon bekannte Grundsätze und Erfahrungen auf ein neues Format zu übertragen. Damit wird den Kindern die Weiterentwicklung von Normen ermöglicht.

- ***Gemeinsame Erprobung***
  Ebenso wichtig erscheint es in diesem Zusammenhang, Teile des Internets in geschützten Räumen zu erproben. So können beispielsweise auf einer eigenen geschützten Plattform erste Erfahrungen mit Login-Daten, Weitergabe von Informationen etc. gesammelt werden.

- ***Selbstschutz thematisieren***
  Aspekte, die den Selbstschutz betreffen, sollten im Unterricht gemeinsam thematisiert werden, beispielsweise welche Daten in den Benutzerausweis eingetragen werden. In diesem Rahmen sollten Kinder unterstützt und bestärkt werden, wenn sie Daten oder Informationen nicht angeben möchten.

Wie sehen die Rahmenbedingungen für Jugendmedienschutz in Hessen aus? Lässt sich das im Schulprojekt erprobte Konzept in Hessen umsetzten?
In Hessen ist es grundsätzlich so organisiert, dass eine Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Schulverwaltung vorgenommen wird, wobei die äußere Schulverwaltung, dies sind die Kommunen, unter anderem für technische Installationen zuständig sind. Damit ergibt sich, dass die kommunalen Schulträger autonom in Bezug auf die Wege der Schutzmöglichkeiten im Internet entscheiden. Vom Land Hessen erfolgt lediglich ein Hinweis oder Ratschlag. Die Entscheidung und Durchsetzung erfolgt eigenständig durch die kommunalen Schulträger.

Hier gibt es also viel Spielraum für eine eigene Umsetzung. Vermutlich ist es über diese Regelung sogar möglich, dass Schulen selbst entscheiden, wie sie das Thema umsetzen und für welchen Weg sie dabei beschreiten. Damit könnte das im Projekt der Schulmedientauschbörse erprobte Konzept anscheinend auch an einer hessischen Schule umgesetzt werden.

Die hessischen Medienzentren stellen zum Jugendmedienschutz heraus, dass zum einen die technischen Möglichkeiten der Gefahrenabwehr nicht ausreichen, um Kinder und Jugendliche sinnvoll schützen zu können. Zum anderen sollen die Schüler beim Umgang mit dem Internet auch lernen, Verantwortung zu übernehmen und sich dadurch zu mündigen Bürgern entwickeln.[32]

[32] Vgl. http://www.medienzentrum-kassel.de/ksan/jugendmedienschutz/ Zugriff 13.09.2005.

Unterstützt wird die Aussage dadurch, dass es dank veränderter Konzepte und einer Erweiterung der IT-Strukturen in den Schulen zu einer stärkeren Internetnutzung kommt. In diesem Zusammenhang kann dann über technische Möglichkeiten nachgedacht werden. Dabei geben die Hessischen Medienzentren jedoch zu bedenken, dass „*Der Umgang mit einem gefilterten Internet dem Aufbau eines Sicherheitsbewusstseins und der Fähigkeit zu einem souveränen Umgang mit dem Medium entgegenläuft*.“[33]

Die hessischen Medienzentren setzen daher auf pädagogische Maßnahmen. Dazu gehören einerseits Lehrerfortbildungen, in denen u.a. ein verantwortungsbewusster Umgang in Lehr- und Lernprozessen thematisiert wird. Andererseits fällt in diesen Bereich auch die Medienerziehung, zu der auch der verantwortungsbewusste Umgang mit dem Internet zählt. Dies wird besonders deutlich, wenn das selbstständige Lernen einen größeren Stellenwert erhält. Dann ist es wichtig, dass zwischen Schule und Schülern Vereinbarungen ausgehandelt werden. Bei diesen Aufgaben stehen die hessischen Medienzentren den Schulen beratend zur Seite. Ein zusätzlicher Baustein, auf den die hessischen Medienzentren setzen, sind Erziehungsverträge zwischen Eltern und der Schule, in denen gemeinsame und aufgeteilte Erziehungsaufgaben benannt werden.[34]

Zusammenfassend lässt sich festhalten

Der Gedanke, Kinder zu unterstützen, sich selbst im Internet zu schützen, lässt sich durchaus mit den beiden vorgestellten Positionen für Hessen vereinbaren. Gerade der umfassende Ansatz der hessischen Medienzentren würde sich hier anbieten. Die betrachteten Fallbeispiele geben natürlich nur einen kleinen Einblick in die Thematik, gleichzeitig wird aber deutlich, dass es so funktionieren kann. Interessant wäre es nun, nicht nur einzelne Faktoren zu benennen, die sich bei der Umsetzung als positiv erwiesen haben, sondern zu überlegen, wie sich daraus ein Konzept entwickeln lässt, welches die Förderung des Selbstschutzes in den Vordergrund stellt. Denn wie in Kapitel eins und sieben deutlich wird, scheint es ja eine gewisse Einigkeit darüber zu geben, dass sich bei der Internetnutzung kein sicherer Schutz über die Technik herstellen lässt. Daher sollte doch gerade bei einer ständig steigenden Nutzung und Nutzungsfrequenz im Mittelpunkt stehen, dass die Kinder sich dort sicher bewegen können. Gerade für die Verantwortung von Schulen ist dies ein wichtiges Thema, denn was nützt ein Internetzugang, der auf einer Positivliste beruht und völlig eingeschränkt ist, oder Schüler, die versuchen, die Sperren zu knacken? Soll auf den Internetzugang ganz verzichtet werden? Vielmehr sollte doch ein gemeinsamer Weg mit den Schülern für einen sicheren und nutzbaren Internetzugang gefunden werden, der den Schülern auch hilft, sich in der Freizeit sicher im Internet zu bewegen. Dabei sollte sowohl ein technischer Rahmen, in dem die Schüler den Umgang tatsächlich ungefährdet erproben können, als auch ein kommunikativer Rahmen, in dem die Schüler Erfahrungen und eventuell auch Probleme thematisieren können, als zwei verbundene Erfahrungsfelder ermöglicht werden.

[33] http://www.medienzentrum-kassel.de/ksan/jugendmedienschutz/ Zugriff 13.09.2005.
[34] Vgl. ebd.

8.4 Welche Überlegungen lassen sich daraus für die Theorie ableiten?

Insgesamt soll nun der Frage nachgegangen werden, was diese Arbeit Differenzierendes und Interessantes zur Theorie beitragen kann.

Ein wesentlicher Aspekt ist sicherlich, die **Medienkompetenz als erweitertes Konzept** zu betrachten.
Da besonders die Medienerfahrungen aus dem Alltag Eingang in die Schule finden sollten, musste der Begriff der Medienkompetenz, so wie er häufig für Schule verwendet wird, überdacht und erweitert werden. Daher wurde der Begriff der ***Alltagsmedienkompetenz*** entwickelt. Über diesen Begriff, der nicht völlig neu ist, sollte besonders die Anknüpfung an die Medienerfahrungen der Kinder aus dem Alltag im Vordergrund stehen. Dazu musste die Auffassung von Medienkompetenz breit gefasst werden, denn in diesem Zusammenhang sollten im Hinblick auf die Freizeitnutzung alle Aspekte von Mediennutzung berücksichtigt werden, z.B. dass ein wesentlicher motivationaler Aspekt die Unterhaltung ist. Auch die Anschlusskommunikation ist ein wichtiger Teil der Freizeitnutzung. Über diese Herangehensweise konnten Mediendidaktik und Medienerziehung noch stärker miteinander verknüpft werden. Die Nutzung von Medien für Lehr- und Lernprozesse wurde somit nicht als technischer Lehrgang organisiert, sondern ging über die Inhalte der Schüler. Im Hinblick auf eine Öffnung von Schule und Unterricht für die Alltagsmedienkompetenz der Kinder ergaben sich auch Möglichkeiten, den Unterricht zu überdenken.

Schule läuft Gefahr, sich von den Interessen der Kinder und Jugendlichen zu entfernen. Über die Integration von Alltagsmedienkompetenz ergeben sich Anlässe für neue Lernformen und für Inhalte aus der Lebenswelt.
Alltagsmedienkompetenz kann als echte Kompetenz gesehen werden, da Fähigkeiten und Fertigkeiten aus eigenem Antrieb erworben werden, was einen kreativen und flexiblen Umgang mit Medien ermöglicht. Hingegen wird Medienkompetenz im schulischen Kontext häufig als Lehrgang angelegt.
Die Leitlinie, Medienerlebnisse und Mediennutzung des Alltags mit den didaktischen Möglichkeiten der Schule zu kultivieren, indem die Schüler/innen sie verarbeiten und reflektieren, konnte besonders umgesetzt werden. Das Projekt hat sicherlich gerade in diesem Bereich den Schülern die Möglichkeit geboten, ihre Erfahrungen einzubringen, die dann gemeinsam bearbeitet und reflektiert wurden. So konnten an vielen Stellen die Medienerlebnisse und die Mediennutzung des Alltags in der Schule aufgenommen und gemeinsam weiterverarbeitet werden. Beispielsweise bot das Verfassen von den Texten zur Lieblingsfernsehsendung über die Frage „Warum sehe ich diese Sendung so gerne“ die Möglichkeit einer einfachen Reflexion.

Durch Öffnung für Alltagsmedienkompetenz gelingt die Rehabilitation von alltäglichen Medienerfahrungen im Kontext Schule, nicht nur im Hinblick auf eine technische Nutzung sondern auch auf die Art und Weise der Mediennutzung. Darüber wird es möglich, unterschiedliche Nutzertypen zu erreichen.
Denkbar wäre somit eine Ausweitung des schulischen Begriffes von Medienkompetenz.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die gelungene **Anknüpfung an die Lebenswelt** der Schüler.
Im zweiten Kapitel wird im Rahmen von Schulentwicklung darauf hingewiesen, dass sich die Schule an der Lebenssituation und damit an veränderten Lernanforderungen und -bedürfnissen der Schüler orientieren sollte.[35] Denn nur dann kann sie für die Schüler auch eine attraktive Institution bleiben. Fragen wie „Wozu brauche ich dies später?“ sind nicht selten. Immer mehr Jugendliche verlassen die Schule ohne Schulabschluss, gerade in leistungsschwächeren Klassen herrscht Schulunlust oder Schulmüdigkeit vor. Kann die Schule diese Schüler nicht mehr erreichen? Gehen klassische Unterrichtsmodelle an den Bedürfnissen der Schüler vorbei? Es wird vielmehr deutlich, dass sich Schule immer mehr von den Bedürfnissen der Schüler unterscheidet. Diese Beobachtung war die Ausgangslage der Arbeit.
Lebenswelt der Kinder sollte insgesamt viel mehr mit der Schule und schulischem Lernen verbunden werden. Genau dies wird auch in den aktuellen lerntheoretischen Ansätzen, z.B. bei der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik oder beim situierten Lernen, deutlich gefordert.
Wie das Projekt gezeigt hat, gelingt es aber über die Öffnung für die Alltagsmedienkompetenz sehr gut, schulisches Lernen mit der Lebenswelt zu verknüpfen. Dabei wurden sogar Aspekte sichtbar, die sich eher bei informellen Lernprozessen finden lassen wie hohe Motivation, selbstständige Lernprozesse oder echtes Interesse.
Die Motivation durch die Öffnung des Unterrichts für außerschulisches Wissen war im Projekt so hoch, dass es den Kindern gelang, in Bezug auf normale Unterrichtsfächer besondere Leistungen zu erbringen. Zudem erhielten sie die Möglichkeit, im Bereich der Medienkompetenz weitere Fähigkeiten zu erlangen. Dabei empfanden die Kinder den Unterricht nicht als mühsam oder anstrengend. Trotzdem wurde richtiger Unterricht durchgeführt wie der Rahmenplan belegt.
Weiter konnte die Motivation darüber auch für andere Unterrichtsfächer genutzt werden. Gerade für den Deutschunterricht scheint die Forderung nach der Verknüpfung von Bildung und Lebenswelt zu funktionieren. Mit den Texten werden weitere Kompetenzen hinsichtlich der Medien in den Unterricht getragen, die dann neue Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Diese Texte können nicht losgelöst von den Medien betrachtet werden. Dabei ist zu beachten, dass Mediennutzung eben bei vielen Kindern positiv besetzt ist.
Meines Erachtens ergibt sich über diesen Lebensweltbezug eine echte Möglichkeit für schulmüde Jugendliche und Klassen mit hohem Differenzierungsbedarf. Aber auch im regulären Unterricht können so neue Energien freigesetzt werden. Dies gilt natürlich nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer. Es besteht die Chance auf einen Synergieeffekt, sodass für alle Beteiligten der Unterricht positiv belebt wird.

Internet als Kulturraum
Wie Kapitel eins aufgezeigt hat, nimmt die Computer- und Internetnutzung immer weiter zu und integriert sich immer selbstverständlicher in den Alltag. Nicht nur in der Freizeit, sondern gerade auch in der Schule ist daher der Schutz im Internet eine besonders wichtige Aufgabe. Jugendmedienschutz ist und wird künftig noch viel mehr ein wichtiges Thema in der Schule sein. Wie die Untersuchung gezeigt hat, lässt sich insgesamt über die Nutzung einer Filtersoftware kein ausreichender Schutz im Internet herstellen.

[35] Vgl. Dalin: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert (1997).

Vielmehr bietet eine solche Software stattdessen noch den Anreiz, diese zu umgehen. Auch wenn Kinder kompetent mit Medien umgehen können, müssen sie dennoch davor geschützt werden, dass sie zufällig auf Darstellungen treffen, die ihrem Alter nicht angemessen sind und ihre Entwicklung möglicherweise beeinträchtigen.
Gerade der Internetnutzung lässt sich eine viel größere Komplexität des Jugendmedienschutzes zu schreiben als beispielsweise beim Fernsehen.
Daher war es ein Ziel des Projektes, ein gemeinsames Konzept mit den Schülern zu entwickeln, sodass das Internet sinnvoll genutzt werden kann.
Das Wichtige war, dass das Internet nicht als schnell verfügbares Nachschlagewerk oder als Schulpräsentation genutzt wurde, sondern als Raum. Wenn das Internet als „Kulturraum“ bezeichnet wird, dann steht der kreative Umgang mit dem Internet im Vordergrund, möglicherweise die eigene Präsentation oder Erprobung der Identität.[36] Damit ist also die Gestaltung und das Ausprobieren von besonderer Bedeutung. Über den Einsatz einer geschlossenen Plattform entstand auch hier eine Raumvorstellung. Ein Raum, in dem sich die Schüler ausprobieren konnten. Der Zugang zur Plattform wurde zum „Klassengeheimnis“, damit wird deutlich, dass ein Schutzbedürfnis entstand. Somit wurde es möglich, dass die Schüler eigene Erfahrungen mit Schutz und Abgrenzung auf einer geschützten Plattform machen konnten. Dabei konnten sie eigene Schutzmechanismen entwickeln und erproben.
Die Plattform wurde nicht zum virtuellen Treffpunkt der Medienfans, sondern zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum. In dem Projekt ist es in besonderer Weise gelungen, dass die Schüler eigene Erfahrungen sammeln und umsetzen konnten. Somit wurde dieser Gesichtspunkt zu einem wichtigen Thema.
Wünschenswert ist, dass die in der Schule gemachten Erfahrungen von den Schülern wieder mit in ihre Freizeitnutzung getragen werden, dass die Schüler gemeinsam im schulischen Kontext Kompetenzen erwerben, die ihnen auch in der Lebenswelt weiterhelfen. Dies funktioniert aber nur dann, wenn dieses Konzept zu etwas Eigenem der Schüler wird.
Alles in allem scheint es eine gewisse Einigkeit darüber zu geben, dass sich bei der Internetnutzung kein sicherer Schutz allein über die Technik herstellen lässt. Dies ist gerade für die Schulen ein wichtiges Thema. Auf der einen Seite soll das Internet vermehrt genutzt werden, auf der anderen Seite „lauern dort Gefahren“. Wie soll also ein sinnvoller und sicherer Interneteinsatz aussehen? Gerade im Hinblick auf die Verantwortung der Schulen ist dies ein wichtiges Thema.
Weder die rein technische Lösung noch der völlige Verzicht auf die Nutzung des Internets sind die richtigen Konsequenzen. Vielmehr sollte doch ein gemeinsamer Weg mit den Schülern für einen sicheren und nutzbaren Internetzugang gefunden werden. Dieser sollte den Schülern auch helfen, sich in der Freizeit sicher im Internet zu bewegen.
Damit konnte auch die Leitlinie des Projektes *Internet als Kulturraum, als neue Aufgabe für politische Bildung* gut umgesetzt werden. Auch hier bietet sich der Ansatz an, um über eine neue Möglichkeit des Jugendmedienschutzes nachzudenken und diese auszuprobieren.

[36] Vgl. Marotzki: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien (2002), S. 45.

8.5 Ansatzpunkte und Handlungsvorschläge für den Unterricht

Abschließend soll anhand der Ergebnisse nun zusammenfassend aufgezeigt werden, welche Chancen ein Unterricht bietet, der sich für die Alltagsmedienkompetenz der Schüler öffnet und diese integriert. Zunächst werden noch einmal die wesentlichen Punkte dargestellt:

Öffnung des Unterrichts für die Medienvorlieben aus dem Alltag
Durch die inhaltliche Öffnung des Unterrichts für die Interessen und Themen der Schüler gelingt es, diese in einen neuen Bildungszusammenhang zu bringen. Dadurch gewinnen die Unterrichtsinhalte an Bedeutung und erhalten für die Schüler wieder einen Sinn. Die Verknüpfung von Bildungsinhalt und Lebenswelt wird für die Schüler dadurch möglich.
Als ein besonders gelungenes Beispiel aus dem Projekt der Schulmedientauschbörse ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung und Durchführung der Fernsehquizshow zu nennen. Es gelang den Schülern dabei, ihr Wissen zu ihren favorisierten Fernsehsendungen zu bündeln und neu zu organisieren, sodass daraus ein „Frage-und-Antwort"-Spiel entstand. Die Kinder konnten in besonderer Weise ihr bisher schulfernes Wissen zum Fernsehen in einen schulischen Prozess erfolgreich integrieren. Sie bearbeiteten gekonnt komplexe Vorgänge der Informationsselektion und -bearbeitung. Dazu fand in besonderer Form Gruppenarbeit statt. Dies sind alles Vorgaben, die auch im Rahmenplan für die Grundschulen in Hessen verankert sind. Die Kinder waren motiviert und bewältigten komplexe Verarbeitungsprozesse, ohne dass es von ihnen als anstrengend oder mühsam empfunden wurde.
Auch im Bereich der Medienkompetenz glückte diese Verknüpfung. So gelang es den Schülern beispielsweise, im Rahmen der Texte zu ihren Lieblingsfernsehsendungen eine kurze Reflexion zu verfassen, in der sie begründeten, warum sie diese Sendungen gerne sahen. Dies kann als einfache Form der Medienkritik angesehen werden.
Da die Schüler durch ihre Medienvorlieben auch ihr Wissen darüber in den Unterricht tragen, welches dort als Grundlage für neue Lernprozesse genutzt wird, bietet sich für sie die Möglichkeit, neues Wissen an bereits vorhandene Strukturen anzuknüpfen. Im gleichen Zug können diese neuen Erkenntnisse wieder mit in den Alltag getragen und dort als neu erworbenes Wissen genutzt werden.
Die Lehrer erhalten über die Öffnung des Unterrichts einen Einblick in die Interessen, Vorlieben und Kenntnisse der Schüler. Damit kann der Unterrichtsstoff so gewählt werden, dass er an diese Interessen anknüpft. Gleichzeitig werden Lehrer als zugewandt und interessiert von den Schülern wahrgenommen. Beispielsweise können im Deutschunterricht auch Texte aus dem Alltag der Kinder verwendet und als Lese- und Schreibanlass genutzt werden, Fernsehsendungen als Ausgangspunkt für den Kunstunterricht dienen und im Matheunterricht Spielshows (gewinnen/verlieren) durchgeführt werden. Die gelungene Umsetzung zeigte sich besonders am Unterrichtsbeispiel der Lieblingssendung, bei der das Thema Fernsehsendungen als Schreibanlass diente. Wie die besonderen Beispiele der Kinder aufzeigen, waren sie durch das Thema sehr motiviert und ihnen gelangen besondere Texte. Dabei wurden Lernziele erfüllt, die der Rahmenplan fordert.[37]

[37] Alle Unterrichtsbeispiele aus Kapitel 5 zeigen die Verknüpfungsmöglichkeiten zu verschiedenen Unterrichtsfächern auf.

Öffnung des Unterrichts für das Expertenwissen der Schüler

Neben der inhaltlichen Öffnung des Unterrichts für die Medienvorlieben der Schüler lässt sich darüber auch das dazugehörige Expertenwissen aktiv für den Unterricht nutzen. Die Integration von Expertenwissen in den Unterricht bietet für die Schüler die Möglichkeit, wichtige Erfahrungen im sozialen Bereich zu machen. Sie können als Experten ihr Wissen einbringen oder in einer Spezialistengruppe agieren. Dabei werden neue Sozial- und Lernformen erprobt. Durch diese methodische Veränderung besteht die Möglichkeit, dass sich Schüler in diesem Prozess neu entwickeln, da sie positive Erfahrungen gemacht haben und dadurch motiviert sind.

Für die Lehrer besteht hier die Chance, dass sie neue Fähigkeiten der Schüler kennenlernen und sie dadurch anders einschätzen können.

Das Einbringen von bisher schulfernem Wissen und das Agieren in einer Expertengruppe zeigte sich unter anderem bei den Tauschphasen im Unterricht. Wichtig war hier, dass die Kinder als Experten auftraten und als solche auch wahrgenommen werden konnten.[38]

Ein weiteres Beispiel, bei dem der Einsatz des Expertenwissens der Kinder eine besondere Bedeutung hatte, war der Gebrauch der schuleigenen Computer. Bei der ersten Nutzung konnten die Schüler ihr unterschiedliches Expertenwissen so weitergeben, dass zum Ende der Stunde alle Kinder, egal wie viele Kenntnisse sie diesbezüglich mitgebracht hatten, einen Schriftzug in MS-Word entwerfen und abspeichern konnten.

Insgesamt bedeutete dies eine Motivationssteigerung in doppelter Hinsicht. Über das Alltagswissen wurde einerseits unterstützende Motivation auf das schulische Lernen übertragen, da Themen nun interessant waren und einen direkten Bezug zu den Schülern besaßen. Dazu konnte Expertenwissen, welches bisher nicht schulrelevant war, eingebracht werden. Dies bot zusätzlich die Möglichkeit, dass Schüler sich neu entdecken und einbringen konnten. Schüler, die bisher eher zurückhaltend waren, erwarben durch die Integration ihrer Kompetenzen neues Zutrauen und Selbstbewusstsein.

Unterschiedliche Zugänge zu Medien nutzen

Die Medienkompetenzförderung ist ein wichtiges Ziel im Hinblick auf die Anforderungen von Schule, was sich auch in der Diskussion um „Medienkompetenz als Kulturtechnik“ widerspiegelt. Durch die Öffnung für die unterschiedlichen Medienerfahrungen und Medienkenntnisse der Schüler bietet sich ein breites Spektrum im Hinblick auf eine Medienkompetenzförderung an. Unterschiedliche Medien und der Zugang zu Medien wird Teil des Unterrichts. Deren Integration und Einbindung in Unterrichtsprozesse scheint Chancen zu bieten, um einer digitalen Ungleichheit im schulischen Kontext entgegenwirken zu können

Für Lehrer bietet der alltagsoffene Unterricht u.a. die Möglichkeit, unterschiedliche Zugänge zu Medien als Differenzierungsmöglichkeit zu nutzen.

Bereits im ersten Kapitel zur Medienausstattung und Mediennutzung wurde bei der Computernutzung aufgezeigt, dass das Spielen am Computer, sowohl allein als auch mit Freunden, eine beliebte Tätigkeit bei Kindern dieser Altersstufe ist. Dieses Interesse an Computerspielen hat sich auch im Unterrichtsbeispiel „Zu alt für die Maus“ gezeigt. Hier wollte das Lehrerteam den Kindern das Internet als Informationsmedium näherbringen, die Kinder sind jedoch ihren Interessen, u.a. den angebotenen Spielen, nachgegangen.

[38] Der Aspekt des Sammelns und des Tauschens und dessen Bedeutung für die Kinder, wurde bereits ausführlich in den Kapiteln 3 und 5 vorgestellt.

Dabei muss man berücksichtigen, dass der Computer für Kinder in dieser Alterstufe eben hauptsächlich ein wichtiges Unterhaltungsmedium ist.
Unterschiedliche Freizeitnutzungsmuster wurden am Beispiel der beiden Mädchen Katrin und Sabrina verdeutlicht. Hier wurde herausgestellt, dass beide nicht nur unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten auf einen Computer hatten, sondern sie außerdem in ihrer Freizeit unterschiedliche Nutzungsmuster aufwiesen. Über den alltagsoffenen Unterricht ist es gelungen, beide Mädchen hinsichtlich ihrer Kompetenzen zu erreichen und zu fördern.[39]

Themen und Expertenwissen der Kinder ernst nehmen
Wichtig, um die unterschiedlichen Zugänge zu Medien in den Unterricht zu integrieren, ist es, das dazugehörige Wissen der Kinder und ihre unterschiedliche Nutzung ernst zu nehmen. Für die Lehrer besteht durch die inhaltliche Öffnung eine gute Möglichkeit, mehr über die Themen und Interessen der Schüler zu erfahren. Nutzt man dies als Chance, um sich dann selbst über die Themen der Kinder weiter zu informieren, wird man dadurch auch zu einem kompetenten Ansprechpartner der Kinder. Außerdem können die Kenntnisse der Kinder besser eingeschätzt und gefördert werden.
Damit öffnet sich der Unterricht, unterschiedliche Aspekte halten Einzug und können dort gemeinsam diskutiert und reflektiert werden.
Die ausführliche Beschreibung von Katrin hat gezeigt, dass sie einen großen Teil ihrer Computer- und Internetkenntnisse durch ihr Interesse an Computerspielen erworben hat. Sie konnte diese Kenntnisse an unterschiedlichen Stellen erfolgreich in den Unterricht einbringen. Dabei muss man erkennen, dass Computerspiele nicht nur einseitig als monotoner Zeitvertreib zu sehen sind, sondern für die Schülerin ein wichtiger Teil ihrer Computernutzung ist, bei der sie wichtige Kompetenzen erworben hat.

Gemeinsam Schutzmechanismen entwickeln
Damit das Internet sinnvoll im Unterricht genutzt werden kann, können hier gemeinsam Schutzmechanismen entwickelt werden. Bei der Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes, welches von Schülern und dem Lehrer gleichermaßen getragen wird, entfällt beispielsweise die Problematik einer Umgehung der Filtersoftware. Dem Lehrer bleibt dann mehr Zeit, sich um inhaltliche Aspekte zu kümmern, anstatt ständig die Technik im Auge zu behalten. Der Selbstschutz kann so unterstützt und gefördert werden, was für die Schüler auch in ihrer Freizeitnutzung wichtig ist.
Die Schüler können durch eine geschützte Plattform eigene Erfahrungen mit dem Selbstschutz im Internet machen. Sie eröffnet ihnen die Möglichkeit, sich in diesem Zusammenhang selber auszuprobieren.
Gerade die konkreten Beispiele verdeutlichen, dass die eingesetzte Plattform es den Schülern erlaubte, sich selbst in einem neuen Raum auszuprobieren. So bot beispielsweise das gemeinsame elektronische Freundebuch eine gute Gelegenheit, eine Übertragung von bekannten Strukturen auf neue zu unterstützen. Diesen Anlass nutzen die Schüler auch, um diesbezüglich Fragen und ihre Unsicherheit zu thematisieren.
Ebenfalls unterstützte die Herstellung eines Benutzerausweises noch einmal die Diskussion zum Umgang mit Passwörtern. Sind die Schüler sensibel für dieses Thema, lässt sich daraus ein gemeinsames Konzept für einen sicheren Internetgebrauch entwickeln.

[39] Die Berücksichtigung von unterschiedlichen Nutzungsmustern im Deutschunterricht wurde im Kapitel 5.4 ausführlich dargestellt.

Welche konkreten Handlungsvorschläge für den Unterricht können daraus gewonnen werden?
Die dargestellten Chancen und Möglichkeiten zeigen noch einmal die verschiedenen Bereiche auf, die sich besonders positiv im Projekt gezeigt haben. Im Folgenden sollen aus diesen Überlegungen konkrete Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht gemacht werden. Diese sollen ermöglichen, auch einzelne Aspekte, losgelöst von dem Projekt, für den regulären Unterricht zu nutzen.

Voraussetzung: Positive Einstellung gegenüber den Medienerfahrungen der Kinder
Grundvoraussetzung für die Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht ist eine positive Einstellung gegenüber den Medienvorlieben der Kinder. Nur dann lassen sich auch die Kompetenzen entdecken und erkennen, die hinter der Freizeitnutzung stecken. Zudem werden dann Gespräche darüber nicht als Störung angesehen, sondern können als Teil des Unterrichts verstanden werden.
Gleichzeitig wird damit auch der Sprung aus einer Defizithaltung zu einer Haltung möglicht, die danach schaut, was die Schüler schon alles können und wissen.

Motivation für den regulären Unterricht nutzen
Die Leitidee, durch die *Öffnung des Unterricht, die Alltagsmedienkompetenz als Lern- und Kommunikationsmöglichkeit im Unterricht zu nutze"* scheint ein gutes Konzept gerade für wenig motivierte oder schulmüde Jugendliche zu sein. Unterricht wird für die Schüler wieder attraktiv, Lernen macht Spaß und erhält einen Bezug zur Lebenswelt. Diese Motivation lässt sich gut auf andere Fächer übertragen und dort nutzen.
Dieser Ansatz ist nicht losgelöst vom regulären Unterricht. Es lassen sich viele Verbindungen zu regulären Unterrichtsfächern aufzeigen, die somit an Attraktivität gewinnen. Damit verändern sich Schule und Unterricht. Schulisches und außerschulisches Lernen nähern sich an. Schule öffnet sich für gegenwärtige Interessen und Probleme der Kinder.
Neue Textformen als Lese- und Schreibanlässe nutzen
Gerade für den Deutschunterricht lässt sich die Motivation über die Alltagsmedienkompetenz gut nutzen. So lassen sich Textformen aus dem Alltag der Schüler einbeziehen, um attraktive Lese- und Schreibanlässe zu schaffen. Dabei eignen sich die unterschiedlichen Medienvorlieben auch gut zur Differenzierung.

Expertenwissen der Schüler für den Unterricht nutzen
Über die Öffnung für das Expertenwissen der Schüler wird ein Einführungskurs, z.B. für die Nutzung der schuleigenen Computer, überflüssig. Die Kinder bringen viele unterschiedliche Erfahrungen bereits mit, sodass sie sich bei Fragen gegenseitig kompetent unterstützen können. Dabei lassen sich neue Arbeitsformen erproben und umsetzen.

Fülle an Medienerfahrungen aufgreifen
Die alltagsoffene Unterrichtsform bietet die Möglichkeit, verschiedene Freizeitnutzungsmuster in der Schule aufzugreifen und zu integrieren. Darüber können Schüler mit unterschiedlichen Nutzungsmustern berücksichtigt werden. Die Integration und Einbindung in den Unterrichtsprozess scheint Chancen zu bieten, um einer digitalen Ungleichheit im schulischen Kontext entgegenwirken zu können.

Über den Zugang eines alltagsoffenen Unterrichts bietet sich also die Möglichkeit, dass Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen erfolgreich sind und ihre Kompetenzen erweitern können. Damit kann Schule auch Kinder unterstützen und motivieren, die zu Hause nur eingeschränkte Möglichkeiten der Computernutzung besitzen.
Im Ganzen bietet sich darüber die Möglichkeit, schulisches und außerschulisches Lernen zu verknüpfen und damit einen Alltagsbezug herzustellen sowie selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen.

Medienkompetenzförderung über Inhalte
Förderlich ist dabei, dass die Medienkompetenzförderung nicht losgelöst von Inhalten ist, sondern in fächerübergreifenden Zusammenhängen erprobt wird.

Jugendmedienschutz umsetzen
Geschlossene Internetplattformen bieten die Möglichkeit, dass durch Anpassung, Gestaltung und Organisation die Plattform zu etwas Eigenem der Schüler wird. Dabei erwerben sie einerseits ganz nebenbei neue technische Kompetenzen. Andererseits können sie sich geschützt ausprobieren und neue Erfahrungen sammeln. Dazu gehört auch das Wissen, wie Schutz im Internet funktioniert und organisiert werden kann. Wichtig ist dabei, dass die Organisation direkt bei den Schülern liegt.
Der Einsatz einer geschlossenen Internetplattform erlaubt zudem, gemeinsam Erfahrungen mit Schutz und Abgrenzung im Internet zu machen und zusammen Strategien zu entwickeln. Dadurch entfällt, dass die Schüler versuchen, Schutzmechanismen zu umgehen. Ganz im Gegenteil, dies führt zu einer Stärkung der Klassengemeinschaft, zu mehr Selbstverantwortung und Verantwortungsbewusstsein.

Eltern einbeziehen
Texte über Computerspiele oder Fernsehsendungen könnten bei den Eltern einen falschen Eindruck erwecken. Daher erscheint es sinnvoll, bei einer kontinuierlichen Öffnung des Unterrichts für die Medienvorlieben der Schüler die Eltern frühzeitig mit einzubeziehen.

Unterricht verändern
Insgesamt können diese Überlegungen hilfreich sein, den gesamten Unterricht zu überdenken.
Wichtig erscheint dabei:

- Kinder können in den Unterricht eigene Interessen einbringen, es besteht darüber die Chance, dass sich von diesem Punkt aus selbstgesteuerte Lernprozesse entfalten.
- Spaß und Leistung verbinden. Über interessenbezogene Themen sind die Schüler motiviert und es gelingen ihnen besondere Leistungen.
- Direkte Rückbezüge zum Alltag ermöglichen - das Lernen erhält für die Schüler wieder einen Sinn.
- Schule bietet einen Orientierungsrahmen, in dem die Schüler ihr Wissen selber ordnen können.
- Die Rolle des Lehrers verändert sich zum Lernbegleiter.

8.6 Abschlussbetrachtung und Forschungsbedarf

Abschließend sollen noch einmal rückblickend einige Aspekte des Projektes betrachtet werden. Es bleibt zunächst festzuhalten, dass sich das Projekt bei der Durchführung im Vergleich zur Planung doch an einigen Stellen verändert hat. Das Projekt entwickelte eine ganz eigene Dynamik. Im Zentrum stand nicht die durch ein Redaktionsteam betreute und organisierte Internetplattform, sondern vielmehr die Schüler mit ihren Medienerfahrungen aus dem Alltag und deren Integration in den Unterricht. Durch diese Öffnung des Unterrichts änderte sich im Unterricht eine Vielzahl von Aspekten. Gerade mit etwas Abstand zum Projekt lässt sich gut festhalten, wie vielfältig diese Veränderungen waren. Sicherlich war der Ausgangspunkt dabei eine positive Haltung des Projektteams gegenüber den Medienerfahrungen der Schüler, aber auch die Tatsache, dass das Projekt keinem Notendruck oder Richtlinien unterlag. Positiv war hier sicherlich ebenfalls, dass das Team nicht automatisch die Lehrerrolle übernahm, sondern von Anfang an als Organisator arbeiten konnte. Durch diese Faktoren wurde ein neuer und veränderter Blick auf Unterricht möglich.
Deutlich ist bei dem Projekt geworden, dass sich eine inhaltliche Öffnung nicht allein umsetzen lässt. Dazu muss sich der Unterricht auch in anderen Bereichen öffnen und wandeln. Über diese Herangehensweise eröffnet sich eine echte Chance, Unterricht zu verändern. Diese bietet die Möglichkeit, das Rollenverständnis zu ändern, die Lebenswelt stärker zu berücksichtigen und im Unterricht einzubinden, unterschiedliche Lernformen und Lerntypen zu berücksichtigen und damit selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen. Im Projekt zeigte sich dabei eine hohe Motivation der Schüler. Bei einer erneuten Durchführung sollten diese Veränderungen im Unterricht daher stärker beachtet werden.

Ein weiterer Aspekt, welcher in dem Projekt deutlich wurde, ist die Medienkompetenzförderung über die Einbindung von Alltagsmedienkompetenz. Medienkompetenz ist und wird künftig noch viel mehr ein wichtiges Thema in der Schule sein. Dabei erscheint sie im schulischen Kontext bisher oft verengt. Das Projekt hat gezeigt, dass man sich davon lösen kann, dass es vielmehr positiv ist, die Alltagsnutzung einzubinden. Dies bietet nicht nur die Chance, unterschiedliche Nutzer und Nutzungsgewohnheiten zu integrieren. Es ergibt sich so auch die Möglichkeit, den Zugang über die Inhalte zu wählen und damit Themen aus der Lebenswelt aufzugreifen.
Bei offenen Arbeitsformen, bei denen die Schüler ihr bereits erworbenes Wissen weitergeben können, kann die Schule zusätzlich einen Rahmen bieten, um ein höheres Reflexionsniveau zu erreichen. Damit können sowohl unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten als auch die Art und Weise der Nutzung im Unterricht berücksichtigt werden.
In dieser Arbeitsatmosphäre sollten die Schüler dann die Möglichkeit haben, Erfahrungen mit Schutz und Abgrenzung in einem geschlossenen Raum zu machen. Dem Raum kommt hier eine besondere Funktion zu. Der Schutz im Internet bzw. eigene Schutzmechanismen zu entwickeln ist eine wichtige Aufgabe von Schule im Hinblick auf Medienkompetenz. Das Projekt hat gezeigt, dass Aspekte von Schutz gemeinsam erfahren und auch erarbeitet werden können.
Es wurde jedoch ebenfalls deutlich, dass das Internet noch keine wesentliche Rolle bei Kindern im Grundschulalter spielt. Einige Kinder hatten zwar bereits Erfahrungen gesammelt, jedoch wurde die gemeinsame Plattform nicht selbstständig von den Kindern als Kommunikationsraum genutzt.

Insgesamt existiert eine starke Verzahnung von Faktoren für guten Unterricht und positiven Effekten für Medienkompetenzförderung. Damit dies gelingt, muss meines Erachtens das Projekt als Gesamtkonzept verstanden werden. Grundsätzliche Aspekte müssen sich ändern, als erstes die Haltung und Akzeptanz gegenüber den Schülern und ihrer mediengeprägten Lebenswelt. Wichtig erscheint die veränderte Perspektive auf die Schüler, weg von einer Betrachtung, die die Defizite aufzeigt, hin zu einer Haltung, die herausstellt, was den Schülern gelungen ist.[40] Dies ist sehr eng mit der Idee der Experten verbunden. Die Schüler sollten viel mehr Anerkennung und Lob für ihre Kompetenzen erfahren.

Rückblickend fällt mir immer wieder die große Begeisterung und das große Engagement der Schüler auf, wodurch das Projekt eine sehr angenehme Arbeitsatmosphäre hatte. Insgesamt hat das Projekt sehr viel Spaß gemacht, nicht nur den Schülern, sondern auch dem Projektteam.

Das Projekt zeigt, wie sich Spaß und Anforderungen im Unterricht gut verbinden lassen. Damit macht es Mut, ähnliche Projekte im eigenen Unterricht einzubinden. Dabei müsste der Zeitrahmen für Projekte jedoch noch größer gewählt werden. Die Ergebnisse legen jedoch eigentlich nahe, die Konzeption nicht als Projekt anzukoppeln, sondern diese veränderte Haltung als roten Faden durch den Unterricht zu ziehen. Die Voraussetzung dafür ist die positive Einstellung gegenüber den Medienerfahrungen der Schüler. Durch Öffnung und Einbindung von dem bisher außerschulischen Wissen können z.B. technische Kompetenzen bei der Nutzung vielfältig eingebunden und genutzt werden, aber auch medienbezogene Themen und Interessen können so Einzug in den Unterricht halten. So kann ein Rückbezug zum Alltag geschaffen werden. Diese Verbindung lässt sich für viele andere Fächer nutzen, z.B. für einen zeitgemäßen und interessanten Deutschunterricht.
Damit besteht meines Erachtens eine große Chance für den Unterricht und insgesamt für die Schule, dass sie für ihre Schüler eine attraktive Institution bleibt. Dieser Ansatz bietet damit gerade für schulmüde Jugendliche einen guten Anknüpfungspunkt. Die Integration von Alltagsmedienkompetenz in den Unterricht zeigt sich als erfolgreicher methodischer Zugang, um schulmüden Jugendliche mit Schulverweigerungstendenz wieder einen Zugang zum Lernen zu eröffnen. Dies gelingt, da Lehrer und Erwachsene Interesse an der Persönlichkeit der Schüler mit ihren bisher außerschulischen Fähigkeiten zeigen und diese anerkennen. Zudem gelingt so ein Perspektivwechsel, raus aus der Defizitbetrachtung hin zu einer Haltung, die herausstellt, was den Schülern gelungen ist.

Forschungsbedarf

Anhand dieses Resümees zeichnen sich drei wichtige Aspekte ab, denen in Bezug auf die Öffnung des Unterrichts für die Alltagsmedienkompetenz noch weiter nachgegangen werden kann.
Der Aspekt der digitalen Ungleichheit: Im Projekt wurden zwei Mädchen als unterschiedliche Nutzungstypen im Projektverlauf beobachtet, um herauszufinden, ob beide Mädchen über den alltagsoffenen Ansatz gefördert werden können. Im Weiteren wäre es nun interessant, ob sich diese positive Wirkung auch bei anderen Nutzungstypen aufzeigen lässt. Dazu können verschiedene Nutzertypen in einer Klasse aufgezeigt und im Hinblick

[40] Vgl. Gerdsmeier: Instrumente der Diagnose und des Feedbacks in Prozessen selbstgesteuerten Lernens (2006), S. 39 f.

auf eine Medienkompetenzförderung betrachtet werden. Die Frage könnte hier lauten, ob die Schule über einen alltagsoffenen Ansatz tatsächlich einer digitalen Ungleichheit entgegenwirken kann.
Ein weiterer Aspekt ist der Schutz im Internet. Dabei wäre es interessant zu erfahren, welche Schulen eine Filtersoftware verwenden bzw. welche Konzepte die Schulen zum Schutz von Kindern im Internet entwickelt haben oder verwenden. Zudem wären weitere Unterrichtsprojekte sinnvoll, um ein Konzept zu entwickeln, welches die Sensibilisierung für Abgrenzung und Schutz im Internet und die Stärkung des Selbstschutzes in den Vordergrund stellt.
Als dritten Aspekt ist das Konzept der alltagsoffenen Medienpädagogik als erfolgreicher methodischer Zugang für schulmüde Jugendliche zu betrachten. An unterschiedlichen Stellen wurde in der Arbeit darauf verwiesen, dass sich dieses Unterrichtskonzept positiv auf verschiedene Aspekte des Lernens ausgewirkt hat. Der Ansatz könnte also gerade bei Schülern mit Schulverweigerungstendenz eingesetzt und genutzt werden, um daraus ein neues Konzept zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Apel, Hans Jürgen: Allgemeine Didaktik im Wandel? In: Stadtfeld, Peter/ Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Heilbrunn (Klinkhardt) 2005, S. 38-52

Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg (Carl-Auer) 2007

Aufenanger, Stefan: Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/ Schulz-Zander, Renate/ Spanhel, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen (Leske und Budrich) 2001, S. 109-122

Baacke, Dieter: Die Familie im Informationszeitalter. Medienkompetenz als Herausforderung. In: Aufenanger, Stefan/ Schulz-Zander, Renate/ Spanhel, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen (Leske und Budrich) 2001, S. 123-134

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Lauffer, Jürgen/ Mikos, Lothar/ Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1999, S. 31-35

Baacke, Dieter: Jugend und Internet. Ersetzen des Erziehungs-Paradigmas durch das Dialog-Paradigma. In: Baacke, Dieter/ Schnatmeyer, Dorothee: Neue Medien – Neue Gesellschaft? Bielefeld (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e.V.) 1997, S. 26-36

Baacke, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. In: medienpraktisch. 20 Jahrgang, Heft 02/1996, S. 4-10

Baacke, Dieter: Pädagogik. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Keupp, Heiner/ Rosenstiel, Lutz von/ Wolff, Stephan: Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (Beltz, Psychologie-Verl.-Union) 1995, 2. Auflage, S. 44-46

Bachmair, Ben: Kulturelle Ressourcen, 2. Teil - Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen. In: medienpraktisch. 27. Jahrgang, Heft 1/03, Heft 105, S. 56 - 60

Bachmair, Ben: Kulturelle Ressourcen – Medien und Lesekompetenz nach PISA. In: medienpraktisch. 26. Jahrgang Heft 4/02, Heft 104, S. 17 - 21

Bachmair, Ben: Abenteuer Fernsehen. Ein Begleitbuch für Eltern. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) 2001

Bachmair, Ben: Edutainment und didaktische Inszenierungen auch für die Schule? Lehren und Lernen neu bedenken. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld von Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München (KoPäd) 2000, S. 83-104

Bachmair, Ben: Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996

Beck, Erwin/ Guldimann, Titus/ Zutavern, Michael: Lernen im Dialog. In: Beck, Erwin/ Guldimann, Titus/ Zutavern, Michael (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen (UVK) 1997, S. 163-177

Beck, Gertrud/ Scholz, Gerhold: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München (Juventa) 2000, S. 147-170

Beck, Ulrich; Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt (Suhrkamp) 1986

Bertelsmann Stiftung: Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis Innovative Schulen im Rahmen des Carl Bertelsmann-Preises 1996. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1996

Bertschi-Kaufmann: Computer oder Buch? – Beides! Leseförderung im Spannungsfeld zwischen traditionellen Textarten und multimedialen Formaten. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 529-535

Bierschenk, Ernst/ Volpers, Helmut: Funktionsweise und Praxistest von Filtersoftware für jugendmedienschutzrelevante Angebote im Internet. In: Volpers, Helmut (Hrsg.): Funktionsweise des Internets und sein Gefährdungspotenzial für Kinder und Jugendliche. Ein Handbuch zur Medienkompetenzvermittlung. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landesmedienanstalt, Band 17. Berlin (VISTAS) 2004, S. 141-179

Böhme, Gernot: Eine vierte Kulturtechnik. Über Bildungspolitik in der Wissensgesellschaft. (2001)
http://sforum.bildung.hessen.de/gymnasium/skii/Gesellschaft/did/comp/nm/material_praes/boehme_vierte_kulturtechnik.pdf Zugriff 24.03.2006

Bonfadelli, Heinz: Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe. In: merz. Digitale Klüfte. 49. Jahrgang, Heft 6/ 2005, S. 6-16

Buckingham, David: After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media. Cambridge (Polity Press) 2000

Buckingham, David: Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge (Polity Press) 2003

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2003 und Analyse 2001 bis 2003. Bonn (2003)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ): Der richtige Dreh im www. Familien bewegen sich sicher im Internet. http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=6492.html_blank Zugriff 11.01.2005

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ): Ein Netz für Kinder. Surfen ohne Risiko?. Ein praktischer Leitfaden für Eltern und Pädagogen. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Netz-fuer-Kinder,property=pdf.pdf Zugriff 21.08.2005

Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) 1997

Cross, Jay: Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance. San Francisco (Pfeiffer) 2007

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (Hrsg.): DO IT – das virtuelle Arbeitssystem für Projektlernen und offenen Unterricht. Berlin (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) 2003

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske und Budrich) 2001

Dichanz, Horst: Medienkompetenz im Alltag – Medienkompetenz in der Schule. Der Auftrag der Medienerziehung angesichts des Medienalltags von Kindern und Jugendlichen. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld von Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München (KoPäd) 2000, S. 105-122

Dittmann, Jana/ Marotzki, Winfried: Digitale Vertrauenskultur. In: Bachmair, Ben/ Diepold, Peter/ de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch 4 der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen (Leske und Budrich) 2005. S. 187-208

Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2001

Duncker, Ludwig: Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: Duncker, Ludwig/ Maurer, Friedemann/ Schäfer, Gerd (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm (Armin Vaas) 1993, S. 111-133

Duncker, Ludwig/ Frohberg, Michaela/ Zierfuss, Maren: Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschulkinder. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M. (Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. Abt. Verlag) 1999, S.63-82

Eckert, Ela: Individuelles Fördern. In: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin (Cornelsen Scriptor) S. 86-103

Eimeren, Birgit van/ Frees, Beate: ARD/ZDF-Online-Studie 2005. Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. In: Media Perspektiven 8/2005. http://www.daserste.de/service/ardonl05.pdf Zugriff Dezember 2005

Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Band 2: Wandlung der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 6. Auflage Bern (Suhrkamp) 1980

Erpenbeck, John/ Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 2003

Feil, Christine/ Decker, Regina/ Gieger, Christoph: Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2004

Gasser, Peter: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Aarau, Schweiz (Sauerländer) 1999

Gerdsmeier, Gerhard: Instrumente der Diagnose und des Feedbacks in Prozessen selbstgesteuerten Lernens. In: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen. Workshop der Studienwerkstätten für Lehrerbildung an der Universität Kassel am 13. Oktober 2005. Reihe Studium und Forschung. Heft 10. Kassel (university press) 2006, S. 36-55

Glotz, Peter: Bildungsziele für die Informationsgesellschaft. Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft. Virtuelle Konferenz vom 2. - 13. November 1998. Beitrag im Forum 1: Zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Nützlichkeitsdenken: Schlüsselqualifikationen für ein Studium in Zeiten des Internet.
http://bildung2001.de/beitrag/beitragforum1_1.doc Zugriff 24.03.2006
http://wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungsziele.pdf. Zugriff 24.03.2006

Göhlich, Michael: Offener Unterricht. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim und Basel (Beltz) 1997

Groeben, Norbert: Medienkompetenz. In: Mangold, Roland/ Vorderer, Peter/ Bente, Gary (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen, u.a. (Hogrefe) 2004, S. 27-49

Groeben, Norbert: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München (Juventa) 2002, S. 11-22

Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München (Juventa) 2002, S. 160-197

Hasebrink, Uwe/ Mikos, Lothar/ Prommer, Elisabeth (Hrsg.): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen. Rezeptionsforschung Band 1. München (Reinhard Fischer) 2004

Haythornthwaite, Caroline: Digital Divide and E-learning. In: Andrews, Richard/ Haythornthwaite, Caroline (Hrsg.): The SAGE handbook of E-learning Research. London (SAGE Publications) 2007

Heinzel, Friederike: Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht. In: Brinkmann, Erika/ Kruse, Norbert/ Osburg, Claudia (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch 2003. Freiburg im Breisgau (Fillibach) 2003, S. 19-35

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze (Kallmeyer) 3. Auflage 2004

Hengst, Heinz: Medienkindheit heute. Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung und zum Begriff der Medienkindheit. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1991, S. 18-39

Hepting, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. 1995
http://grundschule.bildung.hessen.de/Rahmenplan Zugriff am 23.02.2006

Hössl, Alfred: Spaß an der Sache, Bereitschaft zur Leistung, Anregungen durch Freunde. In: Furtner-Kallmünzer, Maria/ u.a. (Hrsg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts. München (Deutsches Jugendinstitut) 2000, S. 11-16 http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf Zugriff 30.03.2006

Holtappels, Heinz Günter: Zeitorganisation und Lernkultur – Entwicklungsprozesse in Primarschulen. In: Beck, Erwin/ Guldimann, Titus/ Zutavern, Michael (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen (UVK) 1997, S. 91-111

Horster, Leonard/ Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. Weinheim, Basel (Beltz) 2. Auflage 2006

Huber, Natalie: Den Motiven auf der Spur. Chancen und Grenzen von qualitativen Studien zur Mediennutzung. Eine Einführung. In: Huber, Natalie/ Meyen, Michael (Hrsg.): Medien im Alltag. Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Berlin (LIT Verlag) 2006, S. 13-42

Huhn, Norbert/ u.a.: Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München (Juventa) 2000, S. 185-202

Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Gütersloh (Verlag Bertelsmann Stiftung) 2001, 4. Auflage

Jöckel, Sven/ Schöllkopf, Jochen/ Döbler, Thomas: Medienzugang und –kompetenz für alle? Die Rolle der Schule bei der Nivellierung von Unterschieden bezüglich der Nutzung neuer Medien. In: merz. Digitale Klüfte. 49. Jahrgang, Heft 6/ 2005, S. 110-122

Kardorff, Ernst von: Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe/ u.a.: Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (Beltz, Psychologie-Verl.-Union) 2. Auflage 1995, S. 3-8

klicksafe.de c/o Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Mehr Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz. Unterrichtsmaterialien: Handbuch für LehrerInnen. Ludwigshafen 2006.

Knothe, Matthias: Konvergenz der Medien – eine rechtliche Betrachtung. Bonn (Europa Union Verlag) 1999

Krützer, Beate/ Probst, Heike: Zur Computerausstattung deutscher Grundschulen. In: Mitzlaff, (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 181-186

Kuhn, Elisabeth: Internet in Grundschulen. Zur Entwicklung von Medienkompetenz im Unterricht und zu den Nutzungsmotiven der Kinder. In: Huber, Natalie/ Meyen, Michael (Hrsg.): Medien im Alltag. Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Berlin (LIT Verlag) 2006, S. 209-223

Langen, Claudia (Hrsg.): Schulinnovation durch neue Medien. Entwürfe und Ergebnisse der Diskussion. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1999

Lave, Jean/ Wenger, Etienne: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge (University Press) 1991

Lehmann, Karl: Medienkompetenz und Verantwortung. Schlüsselbegriffe einer menschendienlichen Medienkommunikation. Vortrag im Rahmen der Tagung „Medienkompetenz – Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes“ beim ZDF in Mainz am 28. April 2006.
http://www.mediaculture-online.de/medienkompetenz.14+M58fda15da33.0.html
Zugriff 17.05.2007

Lipski, Jens: Spaß und Leistung gehen Hand in Hand. Interview von Sven Loerzer mit Jens Lipski in der Süddeutschen Zeitung Nr. 70/ Seite 43 vom 24.03.2006

Lipski, Jens: Was lernen Kinder in ihrer Freizeit?
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_815.html Zugriff 30.03.2006

Lipski, Jens: Lernen außerhalb der Schule. Modell für eine künftige Lernkultur? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Das Forschungsjahr 2000. München (Deutsches Jugendinstitut) 2001 http://www.dji.de/bibs/77_Jahrbuch.pdf Zugriff 16.12.2006

Lipski: Jens: Lernen und Interesse. In: Furtner-Kallmünzer, Maria/ u.a. (Hrsg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts. München (Deutsches Jugendinstitut) 2000, S. 3-7
http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf Zugriff 16.12.2006

Lipski: Jens: Für das Leben lernen aber wo? In: Furtner-Kallmünzer, Maria/ u.a. (Hrsg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts. München (Deutsches Jugendinstitut) 2000, S. 35-40
http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf Zugriff 16.12.2006

Livingstone, Sonia/ Bober, Magdalena: UK Children Go Online. Final report of key project findings. London (Department of Media and Communications) 2005

Livingstone, Sonia/ Bober, Magdalena: UK Children Go Online. Surveying the experiences of young people and their parents. 2004
http://personal.lse.ac.uk/bober/UKCGOsurveyreport.pdf

Mandl, Heinz/ Gruber, Hans/ Renkl, Alexander: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issinger, Ludwig/ Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim (Beltz) 3. Auflage 2002

Marotzki, Winfried: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Bauer, Walter/ u.a. (Hrsg.): Weltzugänge: Virtualität – Realität – Sozialität. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 4. Hohengehren (Schneider) 2002, S. 45-62

Marotzki, Winfried: Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki, Winfried/ Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske und Budrich) 2000, S. 233-258

Medienforschung SUPER RTL. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG/ IP Deutschland GmbH (Hrsg.): Kinderwelten 2005. Fernsehen in jungen Familien. 2005 http://www.ip-deutschland.de/ipdeutschland/download-data/0510_IP-SRTL_Fernsehen_in_jungen_Familien.pdf

Medienforschung SUPER RTL. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG/ IP Deutschland GmbH (Hrsg.): Kinderwelten 2004. Spielen und Medien in der kindlichen Erlebniswelt. 2004

Medienforschung SUPER RTL. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG/ IP Deutschland GmbH (Hrsg.): Kinderwelten 2002. Freizeit und Medien im alltäglichen Erleben von Kindern. 2002

Medienforschung SUPER RTL. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG (Hrsg.): Kinderwelten 2000. 2000

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2006. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2007 www.mpfs.de http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf Zugriff 10.06.2008

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2005. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2006 www.mpfs.de http://www.mpfs.de/studien/kim/KIM05.pdf Zugriff 23.02.2006

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2003. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden 2003 www.mpfs.de http://www.mpfs.de/studien/kim/KIM03.pdf Zugriff 23.02.2006

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2007 www.mpfs.de http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf Zugriff 10.06.2008

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2005 www.mpfs.de http://www.mpfs.de/studien/jim/JIM05.pdf Zugriff 04.03.2006

Meister, Dorothee M./ Hagedorn, Jörg/ Sander, Uwe: Medienkompetenz als theoretisches Konzept und Gegenstand empirischer Forschung. In: Bachmair, Ben/ Diepold, Peter/ de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch 4 der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen (Leske und Budrich) 2005, S. 168-186

Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe: Kindliche Medien- und Werbekompetenz als Thema der Medienforschung. In: Bachmair, Ben/ Diepold, Peter/ de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen (Leske und Budrich) 2003, S. 185-200

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin (Cornelsen Scriptor) 2004

Mikos, Lothar: Medienkompetenz im 21. Jahrhundert. In: Bergmann, Susanne/ u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 2004, S. 26-31

Mikos, Lothar: Neue Medien – alte und neue Aufgaben nicht nur für die Medienpädagogik. In: Baacke, Dieter/ Schnatmeyer, Dorothee: Neue Medien – Neue Gesellschaft? Schriftenreihe zur Medienpädagogik 25. Bielefeld (Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e.V.) 1997, S. 62-71

Mitzlaff, Hartmut: Die produktive ICT-Nutzung als Element einer Neuen grundschulpädagogischen Lern- und Arbeitskultur. In: Mitzlaff, (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 81-94

Moser, Heinz: Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Baltmannsweiler (Schneider)/ Zürich (Pestalozzianum) 2008

Moser, Heinz: ICT als Teil der schulischen Lernkultur – Wie Medien den Grundschulunterricht verändern (können). In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 139-145

Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen (Leske und Budrich) 4. Auflage 2006

Moser, Heinz: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg im Breisgau (Lambertus) 1997

Moser, Heinz: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau (Lambertus) 1995

Neuss, Norbert : Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft mbH) 2005, S. 152-161

Peschel, Falko: Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I – Allgemeindidaktische Überlegungen. Basiswissen Grundschule Band 9. Hohengehren, Baltmannsweiler (Schneider) 2005

Peterßen; Wilhelm H.: Lernen braucht Vielfalt! – Didaktisches Plädoyer für ein differenziertes Methodendenken. In: Stadtfeld, Peter/ Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Heilbrunn (Klinkhardt) 2005, S. 153-172

Pietraß; Manuela: Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View. In: Research in Comparative and International Education, Volume 2, Number 1, 2007

Pietraß, Manuela/ Schmidt, Bernhard/ Tippelt, Rudolf: Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrgang, Heft 3/2005, S. 412-426

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main (Fischer) 12. Auflage 1999

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim, Basel (Beltz) 2005, 5. Auflage

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München, Unterschleißheim (Luchterhand) 2004, 2. Auflage

Resnick, Mitchel: Computer als Malpinsel: Technologie, Spiel und die kreative Gesellschaft. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 55-70

RTL Disney Fernsehen GmbH und Co. KG (Hrsg.): Computereinsatz in der Grundschule. Köln (2006). Zu bestellen unter http://www.toggo-cleverclub.de/cleverclub/tipps_aktionen/tl_lehrer.aspx Zugriff 06.04.2007

Sache-Wort-Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule 35. Jahrgang, Heft 87, 2007

Sánchez, Weick genannt, Fiona Anne: Multimediale, multimodale Programmangebote in der Perspektive von Ökonomie und Sozialisation. Eine empirische Betrachtung von Popstars – Das Duell. Kassel (University Press) 2006

Schindler, Friedemann: Rating und Filtering. Zukunftstechnologien im Jugendschutz?!? In: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (Hrsg.): tv diskurs Nr. 11/2000. Baden-Baden (Nomos Verlagsgesellschaft) 2000, S. 56-61 http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/schindler_rating/schindler_rating.pdf

Schmidt, Joachim: Neue Wege für neue Ziele: Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern damit Unterricht in Lernfeldern gelingt.
http://www.ibor-tuebingen.de/mediapool/16/169777/data/Schmidt-ueberarbeitet.doc
Zugriff 16.12.2006

Scholz, Gerold: Kinder lernen von Kindern. Grundlagen der Schulpädagogik Band 19. Hohengehren (Schneider) 1996

Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft mbH) 2003

Schule Machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule. 1. Jahrgang, Heft 1, 2007

Schulz, Iren: Report Medienkonvergenz Monitoring. Entwicklung und Perspektiven zum Phänomen Medienkonvergenz. 1/2004
http://www.medienkonvergenz-monitoring.de/fileadmin/Memo/dateien/R1-report.pdf
Zugriff 23.03.2006

Schulz-Zander: Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In: Aufenanger, Stefan/ Schulz-Zander, Renate/ Spanhel, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen (Leske und Budrich) 2001. S. 263-281

Senkbeil, Martin: Gleiche Chancen für alle? Befunde aus PISA 2003 zum Stellenwert der Schule beim Erwerb von Computerkenntnissen durch benachteiligte Jugendliche. In: merz. Digitale Klüfte. 49. Jahrgang, Heft 6/2005, S. 97-109

Spanhel: Medienpädagogik und Schule – eine Zwischenbilanz. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 118-124

Spanhel, Dieter: Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik Band 3. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006

Spanhel, Dieter: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München (KoPäd) 1999
Spanhel, Dieter: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?
http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/spanhel_medienkompetenz/spanhel-medienkompetenz.pdf
Zugriff 17.05.2007

Stadtfeld, Peter/ Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Heilbrunn (Klinkhardt) 2005

Stern, Cornelia/ Brockmeyer, Rainer: Tools – Kernzonen, Instrumente und Wege der Innovation. In: Stern, Cornelia (Hrsg.): Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. (Bertelsmann Stiftung) 2000, S. 91-117

Stern, Cornelia (Hrsg.): Schule neu gestalten. Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 1999

Straka, Gerald/ Macke, Gerd: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster (Waxmann) 2002

Terhart, Ewald: Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld, Peter/ Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Heilbrunn (Klinkhardt) 2005, S. 96-114

Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jahrgang, Heft 5, 1999, S. 629-647

Tulodziecki: Digitale Medien in der Ganztagsschule – neue Perspektiven für Medienverwendung und Medienerziehung. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 125-131

Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo: Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Handbuch Medienpädagogik Band 2. Stuttgart (Klett -Cotta) 2004

Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo/ Blömeke, Sigrid: Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004

Tulodziecki, Gerhard: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen: Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Heilbrunn (Klinkhardt) 1995

Treumann, Klaus Peter/ u.a: Hauptkomponentenanalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. In: Bachmair, Ben/ Diepold, Peter/ de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch 4 der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen (Leske und Budrich) 2005. S. 145-167

Wagner, Wolf-Rüdiger: Datenschutz – Selbstschutz – Medienkompetenz. Wie viel informationstechnische Grundbildung braucht der kompetente Mediennutzer? In: Medien Pädagogik. 18.10.2001 http://www.medienpaed.com/01-2/wagner1.pdf

Wagner, Ulrike/ u.a: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. Erster Untersuchungsabschnitt zur Studie „Umgang Heranwachsender mit Konvergenz im Medienensemble“. BLM-Schriftreihe Band 74. München (Reinhard Fischer) 2004

Wallrabenstein, Wulff: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg (Rowohlt) 2. Auflage 1991

Wegener, Claudia: Das Internet als pädagogische Herausforderung. In: Bergmann, Susanne/ u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 2004, CD-ROM

Weinert, Franz E.: Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin/ Guldimann, Titus/ Zutavern, Michael (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen (UVK) 1997, S. 11-29

Weinert, Franz E./ Helmke, Andreas: Der gute Lehrer. Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 223-233

Wissenschafts-Redaktion: Digitale Klüfte: Statt einer Einleitung offene Fragen. In: merz. Digitale Klüfte. 49. Jahrgang, Heft 6/2005, S. 3-6

Wöckel, Stephan: Computerspiele im Unterricht? In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 468-472

Wulf, Christoph/ u.a.: Lernkultur im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2007

Unveröffentlichte Dokumente:

Bachmair, Ben/ Rasche, Julia: Antrag auf Gewährung einer Zuwendung zur Durchführung des Projektes „Schul-Internetplattform Medientauschbörse. Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“. Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR)-Hessen, Februar 2004

Bachmair, Ben/ Rasche, Julia: Zwischenbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“. Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR)-Hessen, November 2004

Bachmair, Ben/ Rasche, Julia/ Rummler, Klaus: Endbericht zum Projektes „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“. Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR)-Hessen, April 2005

Internetlinks:

Medienkonvergenz:
http://www.medienkonvergenz-monitoring.de/menues/sidebar/grundlagen/was_ist_medienkonvergenz.html
Zugriff 29.04.2006

Medienkompetenz
http://www.lehrer-online.de Zugriff 06.04.2007
http://www.lehrer-online.de/dyn/15.htm Zugriff 06.04.2007
http://www.mediaculture-online.de/Gerhard_Tulodziecki.376.0.html Zugriff 09.05.2005
Bertelsmann Stiftung/ AOL Time Warner Foundation: Bertelsmann Stiftung und AOL Time Warner Foundation fordern mehr Einsatz für Medienkompetenz. Presseerklärung (2002)
http://www.presseportal.de/story.htx?nr=330377&firmaid=7977 Zugriff 24.03.2006

Jugendmedienschutz
Jugendmedienschutz-Staatsvertrag
http://www.kjm-online.de/public/kjm/bogus.php?download_id=1 Zugriff 21.08.2005

http://www.kika.de/_inhalte/ueberkika/eltern/internet/kinder_im_internet/index.shtml
Zugriff 20.08.2005
http://www.milkmoon.de/infos/eltern/filtersoftware.html Zugriff 20.08.2005
http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=302147.htm Zugriff 20.08.2005
http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=231964.htm Zugriff 20.08.2005

Schulen ans Netz: Jugendmedienschutz – Sicherer Umgang mit neuen Medien in der Schule. Leseprobe: Die wirksamste Filtersoftware ist die Lehrkraft.
http://www.schulen-ans-netz.de/service/publikationen/dokus/ Leseprobe%20JUGENDMEDIENSCHUTZ2.pdf Zugriff 12.09.2005

http://www.datenschutz-bremen.de/sv_internet/regeln.php Zugriff 23.08.2005
http://www.polizei-beratung.de/mediathek/kommunikationsmittel/index/content_socket/medien/display/8
Zugriff 23.09.2005

Aufgaben für Schule
http://www.mediaculture-online.de/Dieter_Spanhel.375.0.html Zugriff 09.05.05
http://www.eibe-online.de/ Zugriff 06.04.2006
http://gzsz.rtl.de Zugriff 13.03.2006

Ausstattung der Schulen
http://schule.bildung.hessen.de/umfrage/it-ausstattung/auswertung/ergebnis_online_erhebung Zugriff 11.04.2006
http://schule.bildung.hessen.de/umfrage/it-ausstattung/auswertung//zeige_kombiniert
Zugriff 11.04.2006

Filtersoftware-Hessen
http://www.time-for-kids.de/home/index.php?action=projekte Zugriff 06.09.2005
http://medien.bildung.hessen.de/jugendschutz/IP-VALUE Zugriff 06.09.2005
http://medien.bildung.hessen.de/jugendschutz/ Zugriff 20.08.2006

Projekt Schulmedientauschbörse
http://www.die-maus.de oder http://www.wdrmaus.de/maus.phtml Zugriff 15.05.2006
http://medientauschboerse.de/index.php?page=raster Zugriff 29.12.2006
http://medientauschboerse.de/index.php?page=raster&id_medien=1 Zugriff 29.12.2006

Unterricht verändern
http://www.fernsehserien.net/index.php?serie=8597&seite=4#1/ Zugriff 13.01.2006
http://www.wdrmaus.de/maus.phtml Zugriff 15.05.2006
http://3c.medientauschboerse.de/ Zugriff 03.06.2006

Digitale Ungleichheit
http://www.fernsehserien.net/index.php?serie=8597&seite=4#1/ Zugriff 13.01.2006

Selbstschutz
http://www.medienzentrum-kassel.de/ksan/jugendmedienschutz/ Zugriff 13.09.2005

Übersicht I

Kapitel 4: Beschreibung und Konzeption des Projektes Schulmedientauschbörse
1 Das Projekt „Borsa dei Media“ an einer Berufsfachschule in Italien II
2 Das Projekt „Schulmedientauschbörse“ an einer berufsbildenden Schule in Hessen V
3 Kulturelle Hintergründe der Kinder in der Grundschule VII
4 Tabelle über den Projektverlauf in der Grundschule VIII
5 Bewertung des Projektes durch die Kinder X

Kapitel 5: Veränderter Unterricht durch die Öffnung für Alltagsmedienkompetenz
1 „Ich bin Fan/Experte von …“ ein Text von Lotte XII
2 „Die Sportschau“ ein Text von Dorian XIII
3 „The Tribe“ ein Text von Sabrina XV

Kapitel 6: Ist alltagsoffener Unterricht hilfreich zur Verminderung einer digitalen Ungleichheit?
1 Text von Katrin zur Unterrichtseinheit „Ich bin Fan von …“ XVII
2 Transkription: Marita erläutert den Unterschied zwischen einem Fan und einem Experten XVIII
3 Auszug aus dem Tagebuch/Meine Beobachtung vom 30.04.04 XIX
4 Text von Sabrina zur Unterrichtseinheit „Ich bin Fan von …“ XX
5 Transkription: Sabrina stellt ihre Tauschsachen vor XXI
6 Auszug aus dem Tagebuch/Meine Beobachtung vom 30.04.04 XXIII
7 Freundebucheintrag von Katrin XXIV
8 Freundebucheintrag von Sabrina XXV

Kapitel 7: Selbstschutz – ein Thema der Kinder
1 Transkription: „Daniel gibt ein Statement ab“ XXVI
2 Transkription: „Ich darf nicht ins Internet“ XXVII
3 Transkription: „Hand über dem Bildschirm“ XXVIII
4 Transkription: „Das Passwort ist Klassengeheimnis“ XXIX

1 Das Projekt „Borsa dei Media“ an einer Berufsfachschule in Italien

Die Schule kooperierte im Rahmen des Projektes „Attività educativi per l’uso consapevole e critico dei mass media“ der Region Toscana. Alles in allem hatten sich vier Lehrer bereiterklärt, dieses Projekt über ein Jahr zu tragen. Mitte November wurde eine Pinnwand (bacheca) unter dem Titel „Borsa dei Media“ in der Schuleingangshalle aufgebaut. Damit wurde das Projekt offiziell eröffnete.
Ein erstes Treffen der Projektgruppe fand im Dezember 2003 statt. *„Dabei wurden zuerst die pädagogischen Grundlagen, wie die Motivation von Schülern, neue medienbezogene Sozialformen im Alltagsleben wie Fan- und Expertengruppe, Verbindung von Schule und Mediennutzung im Alltag von Jugendlichen, Projektdokumentation und Projektevaluierung besprochen. Der zweite Teil des Treffens fand im Computerraum der Berufsfachschule* […] *statt. Dabei zeigte sich, dass der entwickelte Prototyp der „Borsa die Media“ wenig tauglich für die* […] *Projektzwecke war. Zuerst mussten einige technische Aspekte gemeinsam erörtert und geändert werden. Danach wurden die weiteren Änderungen gemeinsam festgelegt und Rahmenbedingungen für die weitere Arbeit vereinbart.*
In der anschließenden Phase arbeiteten die Mitglieder der „Borsa dei Media“ als Redaktionsteam organisiert weiter. Durch diese Arbeitsform gelang in besonders Weise eine vertikale Verbindung zwischen Schülern, Lehrern und der Schulorganisation.
Im März fand ein weiteres Treffen statt. Als Arbeitsschwerpunkte standen hier für beide Schulen die Lösung von Softwareproblemen und die Einarbeitung der Personen vor Ort in die Software an. Danach erfolgte eine Phase, in der die beiden Schulen selbstständig mit dem System arbeiteten.
Bei den gemeinsamen Treffen stand die Lösung von technischen Problemen im Vordergrund, so dass sich die Lehrer in den dazwischen liegenden Arbeitsphasen auf die inhaltliche Gestaltung konzentrieren konnten. Durch die Öffnung des Unterrichts für die Alltagsmedienkompetenz wird so den Schülern Raum gegeben, um ihre Medienerlebnisse und ihre Mediennutzung zu verarbeiten und zu reflektieren.“[1]

Schwerpunkte
Die „Borsa dei Media“ war das erste Projekt. Dort stand zunächst die Umsetzung der Grundidee im Vordergrund: die Tauschbörse als reale Pinnwand und damit als Kommunikationsanlass. Dazu wurden unterschiedliche Arbeitsgruppen gebildet, die sich dann mit der technischen Umsetzung und Anpassung der virtuellen Tauschbörse befassen sollten. In diesem Rahmen gelang es auch eine Schülerin als Software-Expertin zu gewinnen, die in einer offenen Arbeitsgruppe die Gestaltung einiger Seiten auf der Plattform übernahm.

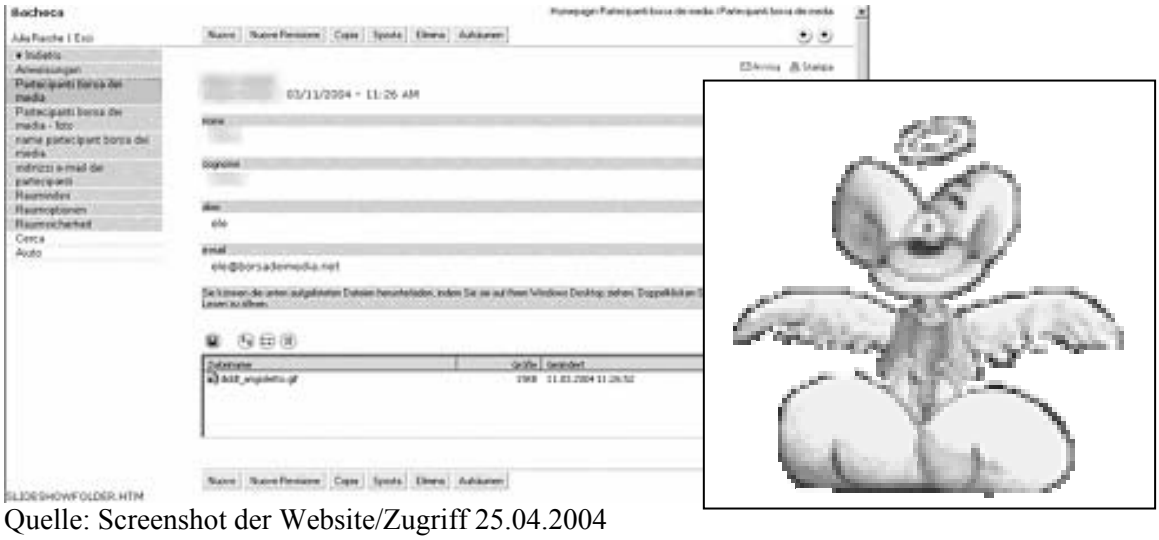
[1] Bachmair, Rasche: Zwischenbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“ (2004).

Quelle: Screenshot der Website/Zugriff 25.04.2004

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Schule besonders gelang, war die Integration von Elementen aus der Freizeitnutzung in die neue schulische Plattform. So nutzen die Schüler unterschiedlicher Klassen die Plattform als Kommunikationselement.

Beispiele für Alltagselemente auf der Website –
Steckbriefe im elektronischen Mitgliederverzeichnis.

Quelle: Screenshot der Website/Zugriff 25.04.2004



Quelle: Screenshot der Website/Zugriff 25.04.2004

Entwicklungsperspektiven

Trotz intensiver Bemühungen zeigten sich immer wieder Probleme mit der Plattform, die sich leider nicht immer über diese Entfernung lösen ließen. Damit sank auch nach einiger Zeit die Motivation mit dieser Plattform weiterzuarbeiten. Zudem erwies es sich auch als schwierig, dass in der Schule niemand die Administration und den technischer Support der Plattform übernehmen konnte.

Ein weiteres Handicap war auch die Sprache. Während des Projektes wurde die Kommunikation zwar durch eine Italienerin unterstützt, doch gerade bei der Auswertung zeigte sich der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand zur Übersetzung der Dokumente.

2 Das Projekt „Schulmedientauschbörse“ an einer berufsbildenden Schule in Hessen

Mit Beginn des Schulhalbjahres 2005 wurde das Projekt Schulmedientauschbörse in zwei Eibe[2] Klassen an einer berufsbildenden Schule in einer hessischen Großstadt eröffnet. Dieses Projekt war in der zeitlichen Abfolge das dritte Projekt, wird aber hier an zweiter Stelle vorgestellt, da das Grundschulprojekt ausführlicher dargestellt werden soll.
Durch die bereits durchgeführten Projekte wurde hier aus den ursprünglichen Leitlinien ein erweitertes Modell entwickelt und umgesetzt:

„Förderung digitaler Kompetenz in einem 3-Schritte Modell

- *Schülerinnen und Schüler bringen ihre bereits im Alltag entwickelte Medienkompetenz konstruktiv in den Unterricht ein und bekommen damit die Gelegenheit sie didaktisch unterstützt weiterzuentwickeln. Ziel dieser didaktisch unterstützten Weiterentwicklung ist ein höheres Reflexions-, Gestaltungs- und Verantwortungsniveau.*
- *Dies ist ein viel versprechender Ansatz für den Aufbau digitaler Kompetenzen und Kenntnisse, die für die persönliche und berufliche Entwicklung und für eine aktive Auseinandersetzung in einer informationsorientierten Gesellschaft notwendig sind.*
- *Darüber hinaus gilt hierbei der Blick insbesondere den Jugendlichen, die aufgrund ihrer sozialen Situation nur schwer Zugang zu herkömmlichen Bildungs- und Berufsbildungsangeboten haben.“*[3]

An dieser Schule wurde das Projektteam durch neun Studierende im Praktikum unterstützt. Auf Grund der positiven Erfahrungen in der Grundschule, stand wieder eine Doppelstunde pro Woche zur Verfügung, die eigenständig von den Studierenden und dem Team geplant wurde. Ähnlich wie in der Grundschule gestaltete sich auch hier die Umsetzung des Leitzieles „Öffnung von Unterricht - Die Alltagsmedienkompetenz als Lern- und Kommunikationsmöglichkeit im Unterricht nutzen“ schwierig.

Es ergaben sich folgende Probleme:

- Auch in dieser Schule wurde bisher die Alltagsmedienkompetenz vom Unterricht ausgeschlossen, so mussten Handys im Gebäude abgeschaltet sein und das Wissen zu Computerspielen oder Chatrooms erhielt bisher keine Anerkennung im Unterricht.
- Da es sich um Jugendliche ohne Schulabschluss handelte, die allerdings noch der Schulpflicht unterlagen, wurden wir darauf hingewiesen, dass mit einer geringen Motivation der Schüler zu rechnen sei. Dies stellte allerdings auch eine ganz besondere Herausforderung dar, genau diese Schüler für das Projekt zu gewinnen.

[2] Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt. Ein Programm des Hessischen Kultusministeriums zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch Qualifizierung mit Unterstützung des ESF (Europäischer Sozialfonds) http://www.eibe-online.de/ Zugriff 06.04.2006.
[3] Bachmair, Rasche: Zwischenbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt“ (2004).

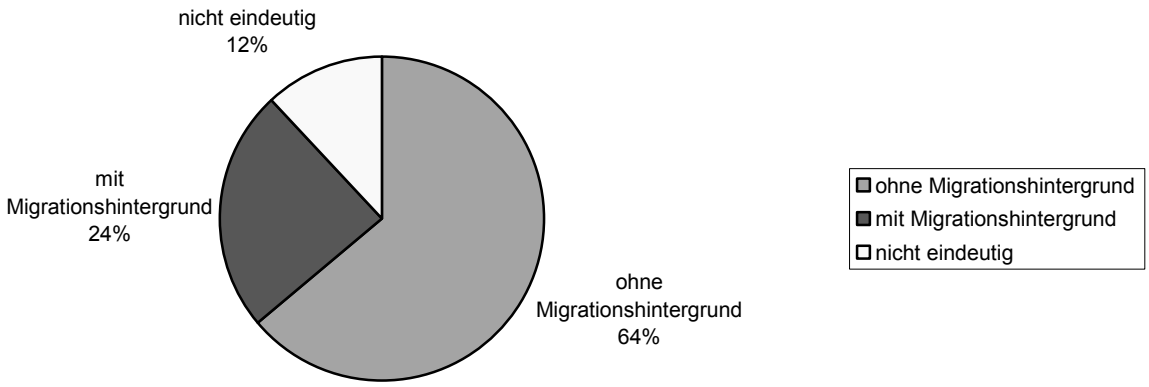
In den ersten Unterrichtsstunden standen die Freizeitaktivitäten und -vorlieben der Schüler im Vordergrund. Durch die unterschiedlichen Interessen entwickelten sich kleine Arbeitsgruppen, die intensiv von den Studierenden betreut wurden. Durch diese Arbeitsform gelang es, die Medienerlebnisse und Mediennutzung des Alltags mit den Schülern gemeinsam zu bearbeiten und zu reflektieren, was von den Schülern positiv bewertet wurde. Ein Ziel in den beiden Eibe-Klassen stellte die Verknüpfung von multimedialen Darstellungsformen mit der gewohnten ‚Buch-Literalität' dar. Der Umgang der Internetplattform, wirkte sich bei diesen lernschwachen Schülern positiv auf die Schreib- und Sprachkompetenz aus. Durch das Lehrerteam gelang eine horizontale statt vertikale Verbindung von Lehrern, Schülern und Schulorganisation.
In der zweiten Unterrichtsphase wurden verschiedene Themen zum Internet thematisiert, z.B. Umgang mit Kennwörtern, E-mail oder auch SPAM. Dies ermöglichte den Schülern sowohl ihre eigenen Kenntnisse in diesem Bereich einzubringen, als auch neue Erfahrungen zu machen. Insgesamt hatten die Schüler hier die Möglichkeit, Bereiche des Internets mit ihren Vorzügen und Gefahren kennenzulernen und das Internet auch als einen Raum mit eigenen Regeln und Gesetzen zu erkennen."[4]
Ein wichtiger Faktor, der im Besonderen bei der Berufsbildenden Schule zum Tragen kam, war der große personelle Aufwand. In den Eibe-Klassen wurden die Expertengruppen, die aus drei bis fünf Schülern bestanden, intensiv durch ein Mitglied des Projektteams betreut. Der Betreuungsschlüssel war hier besonders hoch, dies war vermutlich aber auch ein Grund für die positiven Ergebnisse in diesen schwierigen Klassen.

Schwerpunkte
Durch die bereits angesprochenen Probleme lag ein Schwerpunkt darin über die Motivation der Alltagsmedienkompetenz den Unterricht zu bereichern. Daher wurde hier besonders das bisher außerschulische Expertenwissen der Schüler Ernst genommen und gemeinsam in einen neuen Bildungszusammenhang gebracht. Dies erfolgte häufig in intensiv betreuten Kleingruppen, wobei die Interessen und Kenntnisse aus der Freizeit im Vordergrund standen, das Sammeln und Tauschen fand in dieser Altersgruppe wenig Zustimmung. Die Akzeptanz und Motivation der Schüler zeigt sich einerseits in der regelmäßigen Teilnahme am Unterricht und an den besonderen Projekten und Arbeiten der Schüler. Die Integration von Alltagsmedienkompetenz im Unterricht zeigt sich als förderlicher methodischer Zugang um schulmüden Jugendliche mit Schulverweigerungstendenz wieder einen Zugang zum Lernen zu eröffnen. Dies gelingt, da Lehrer und Erwachsene Interesse an der Persönlichkeit der Schüler, mit ihren bisher außerschulischen Fähigkeiten, zeigten und diese anerkannten.

Entwicklungsperspektiven
Das größte Problem war hier die stabile Nutzung der geschlossenen Internetplattform. Obwohl die beiden Computerräume nach ersten Begehungen gut geeignet erschienen, zeigte sich bei intensiver Nutzung eine Überlastung des Netzwerkes, die eine zufriedenstellende Arbeit mit der Plattform nicht ermöglichte. Daher wurde hier die Plattform nur gelegentlich genutzt. Durch die langen Wartezeiten und Fehlermeldungen sank bei den Schülern schnell die Motivation die Plattform zu nutzen.

[4] Bachmair, Rasche: Zwischenbericht zum Projekt „Schul-Internet *Medientauschbörse* – Förderung der Medienkompetenz unter den Bedingungen einer zusammenwachsenden Medienwelt" (2004).

3 Kulturelle Hintergründe der Kinder in der Grundschule



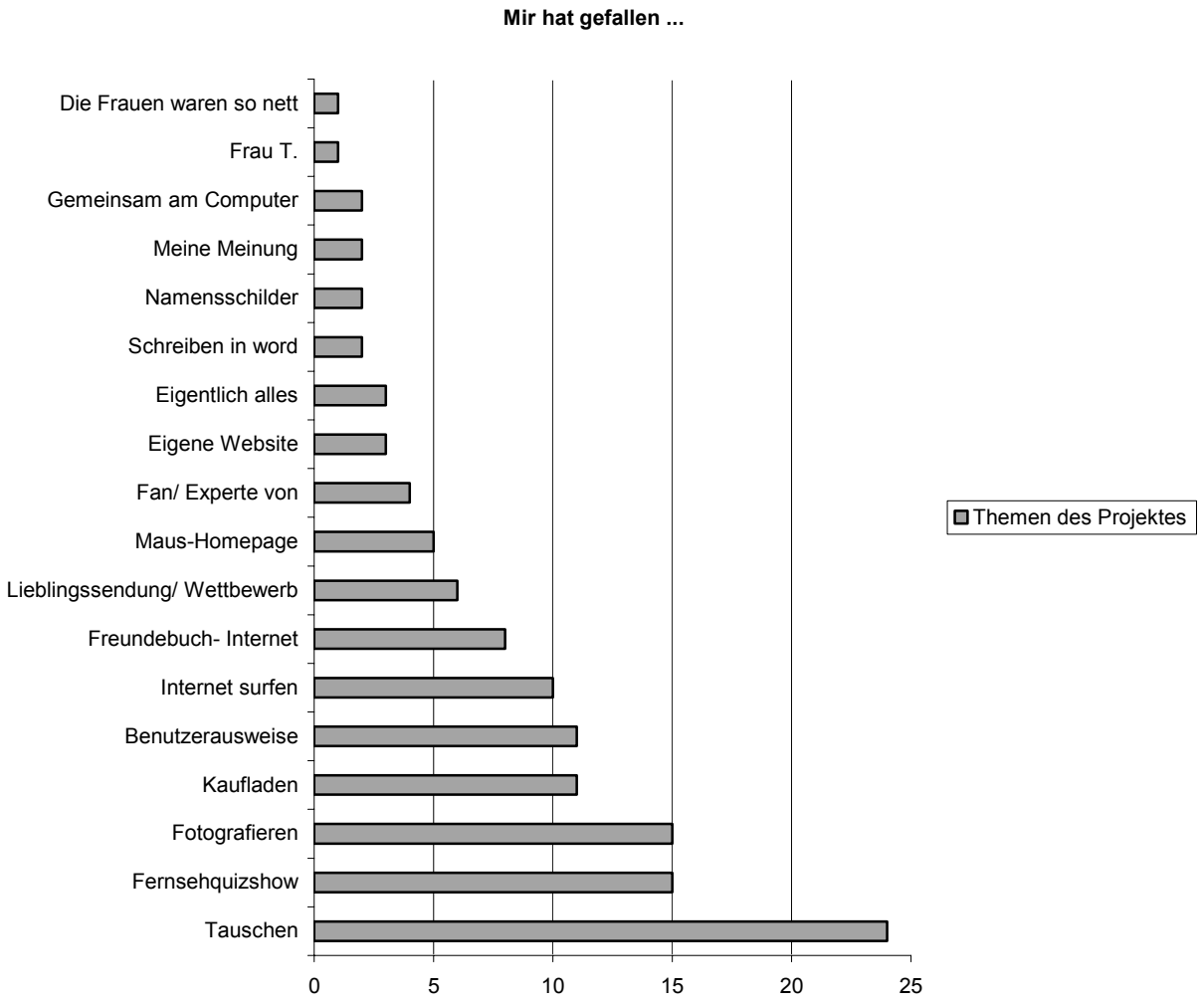
4 Tabelle über den Projektverlauf in der Grundschule[5]

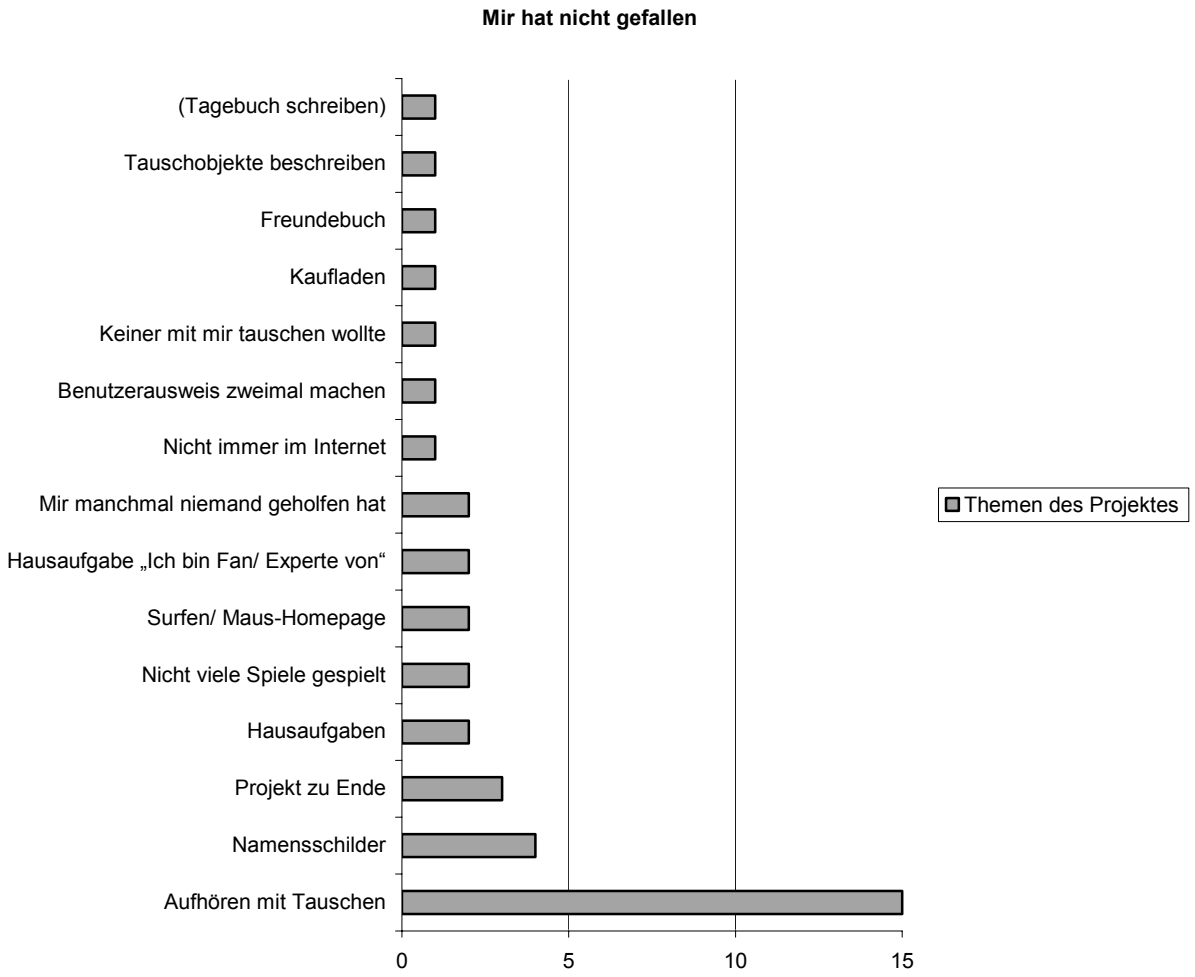
Monat	**Zeit**	**Thema**
Februar	Ganzer Schulvormittag	Das Lehrerteam hospitierte in der Klasse [...].
März	10.15 – 11.45	Der Projekteinstieg wurde mit dem Kreisgespräch über *Ich bin Fan/Experte von* geführt. Das Lehrerteam erhoffte sich, dass Schüler von ihren Medienvorlieben und -erlebnissen berichteten. Im Anschuss fertigten die Schüler freie Texte über *Ich bin Fan/ Experte von* an.
März	10.15 – 11.45	Der Unterricht fand ab dem heutigen Tag im Medienraum der Schule statt. Das *Verbot des Tauschens*, das an der Schule herrschte, wurde im Sitzkreis thematisiert. Das Lehrerteam erkundigte sich bei den Schülern, warum dieses Verbot an der Schule existierte. Mit den Schülern erarbeitete das Lehrerteam Regeln, mit denen das Verbot umgangen werden konnte. Die Kinder durften im Beisein des Lehrerteams für die Dauer des Projekts, und auch nur während des Projektunterrichts, tauschen. Die Schüler bearbeiteten ihre freien Texte zu *Ich bin Fan/Experte von* an den Computern mit dem Schreibprogramm MS Word.[6]
März	10.15 – 11.45	Die Tauschregeln wurden im Kreisgespräch wiederholt und an der Tafel festgehalten. Schüler stellten ihre Tauschsachen (Alltagsgegenstände) vor. Eine Tauschphase für die Dauer von 15 Minuten fand statt. Im Anschluss wurde das Tauschen reflektiert. Als Hausaufgabe beschrieben die Schüler ein Tauschobjekt.
März	10.15 – 11.45	Es wurde wieder getauscht. Die Hausaufgabe *Ich bin Fan/Experte von* verschönerten sie am PC. Des Weiteren stellten die Kinder Namensschilder am PC mit MS Word, MS Paint, und MS WordArt her. Die Namenszüge wurden auf die Disketten der Schüler gespeichert und vom Lehrerteam in der Universität ausgedruckt.
März	12.45 – 13.30	Die Namensschilder wurden weiter bearbeitet und die Namenszüge ausgeschnitten, auf Tonkarton geklebt und mit einer Heißklebepistole an einer Wäscheklammer aus Holz befestigt.
März	08.00 – 09.35	Die Medienvorlieben im Fernsehen nannten die Schüler dem Lehrerteam. Sie bekamen als Hausaufgabe *Meine Lieblingssendung* auf. Im Anschluss wurde ein Fersehquiz erarbeitet. Die Schüler dachten sich Fragen zu verschiedenen Genres in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen aus.
	10.15 – 11.45	Nachdem das Lehrerteam die Regeln für das Fernsehquiz erklärte, wurde gespielt.
März	10.15 – 11.45	Nach Beendigung des Fernsehquiz, folgte eine Tauschphase mit Vorstellung der einzelnen Tauschsachen. Eine Aufgabe wurde über die Osterferien verteilt: Die Kinder bekamen Einweg-Kameras ausgeteilt, mit denen sie Dinge, von denen sie Fan sind, fotografieren sollten.
Osterferien		

[5] Vgl. Textor: Schulmedientauschbörse – ein Projekt zur Nutzung des Internets in der Grundschule (2005), S. 6-9.
[6] MS steht für Microsoft.

April	10.15 – 11.45	Die Einweg-Kameras wurden vom Lehrerteam eingesammelt. Im Kreisgespräch erzählten die Schüler von ihren Internet-Erfahrungen. Der Film *Wie funktioniert das Internet?* von der Sendung mit der Maus wurde angeschaut. Anschließend suchten die Schüler im Internet die Maus-Website. Es wurde auch getauscht.
April	10.15 – 11.45	Der Wettbewerb *Die schönste Fernsehhausaufgabe* wurde ausgerufen. Dazu stellten die Schüler ihre Hausaufgaben *Meine Lieblingssendung* im Sitzkreis vor. Auf der Internet-Plattform der Schüler wählten sie einzeln die schönste Hausaufgabe. Diese wurde damit das erste Mal besucht. Es wurde getauscht.
Mai	08.45 – 09.35	Die Ergebnisse des *Wettbewerbs* wurden in Form eines Ergebnisdiagramms bekannt gegeben. Das *Klassenfreundebuch* auf der Plattform wurde bearbeitet.
Mai	10.15 - 11.00	Es wurde weiter am Freundebuch gearbeitet. Die Kinder wurden digital fotografiert.
Mai	10.15 – 11.45	Im Kreisgespräch wurden geschlossene Benutzergruppen im Internet verbalisiert sowie der Selbstschutz durch Passwörter. Benutzerausweise wurden angefertigt, damit die Schüler ihre Internet-Plattform auch eigenständig finden konnten. Hierbei erlangten die Kinder weitere Fähigkeiten (Textrahmen und Grafiken einfügen) in MS Word. Parallel dazu bestellten die Schüler eingescannte Fotos von den Einweg-Kameras im Internet auf der Plattform unter der Rubrik *Fotokaufladen.*
Mai	*beweglicher Ferientag*	
Mai	*Projektwoche an der Schule und somit Ausfall des Projektunterrichts*	
Juni	10.15 – 11.45	Angefangene Arbeiten stellten die Schüler fertig. Benutzerausweise wurden z.T. noch bearbeitet sowie die Fotobestellung im *Kaufladen* abgeschlossen.
Juni	*beweglicher Ferientag*	
Juni	10.15 – 11.45	Die Schüler reflektierten das Unterrichtsprojekt mit Hilfe von Smiley-Bögen: *Mir hat gefallen*/*Mir hat nicht gefallen.* Im Unterrichtsgespräch äußerten sie Wünsche, Änderungen und (Verbesserungs-) Vorschläge. Es wurde beschlossen das Projekt der Parallelklasse bei einem Präsentationstag vorzustellen. Die Schüler teilten sich in die Gruppen *Tauschen, Fernsehquizshow, Arbeit am Computer, Internet und Dokumentation* ein. Erste Überlegungen für die Präsentation entstanden.
Juni	*Ausfall von studentischer Seite*	
Juli	08.45 – 09.30	Der Präsentationstag wurde in den Gruppen vorbereitet.
	10.15 – 11.00	Vorbereitung der Präsentation
Juli	8.00 – 08.45	Arbeit in den Präsentationsgruppen
Juli	10.15 – 11.00	Abschluss der Präsentationsvorbereitungen. Angefertigte Texte wurden auf die Internet-Plattform gestellt.
Juli	8.00 – 9.30	Die Kinder präsentierten ihrer Nachbarklasse das Projekt der Schulmedientauschbörse. Das Projekt an der Grundschule endete hier.

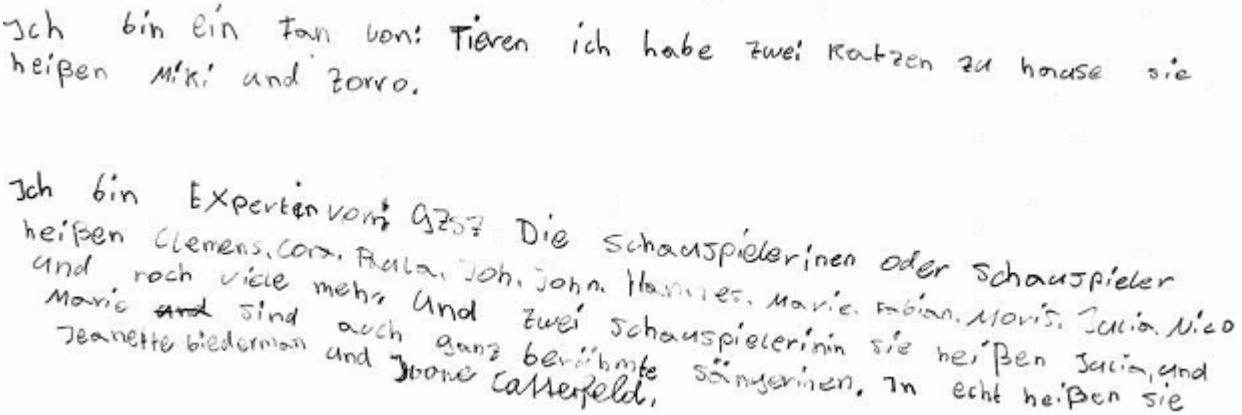
5 Bewertung des Projektes durch die Kinder




Mir hat nicht gefallen
(Tagebuch schreiben)
Tauschobjekte beschreiben
Freundebuch
Kaufladen
Keiner mit mir tauschen wollte
Benutzerausweis zweimal machen
Nicht immer im Internet
Mir manchmal niemand geholfen hat
Hausaufgabe „Ich bin Fan/ Experte von“
Surfen/ Maus-Homepage
Nicht viele Spiele gespielt
Hausaufgaben
Projekt zu Ende
Namensschilder
Aufhören mit Tauschen
0
5
10
15
Themen des Projektes

1 „Ich bin Fan/Experte von …“ ein Text von Lotte

Nachdem das Lehrerteam die Klasse aufgefordert hatte, Texte zu „Ich bin Fan von …“ zu schreiben, besprachen sich einige Kinder noch untereinander und begannen dann zu schreiben. In dieser Zeit ging die Klassenlehrerin zu Lotte und ermutigte sie, doch über „GZSZ“ zu schreiben. Lotte reagierte ungläubig. Vermutlich hat sie bisher noch nicht die Erfahrung gemacht, dass ihr Wissen in Bezug auf „GZSZ“ im Unterricht gefragt war. Da sie schon begonnen hatte über ihre Katzen zu schreiben – so richtig war ihr hier allerdings nichts eingefallen – begann sie dann ihren Text über „GZSZ“ zu schreiben:


Ich bin ein Fan von: Tieren ich habe zwei Katzen zu hause sie heißen Miki und Zorro.

Ich bin Experten von: GZSZ Die Schauspielerinen oder Schauspieler heißen Clemens, Cora, Paula, Joh, John, Hannes, Marie, Fabian, Moris, Julia, Nico und noch viele mehr Und zwei Schauspielerinin sie heißen Julia, und Marie ~~und~~ sind auch ganz berühmte Sängerinen. In echt heißen sie Jeanette biederman und Ivone Catterfeld.

„Ich bin Expertin von GZSZ“ (Zitat Lotte)
Lotte schreibt hier nicht „Gute Zeiten - Schlechte Zeiten“, so wie die Sendung eigentlich heißt, sondern benutzt die verkürzte Form GZSZ, die nur Kennern der Serie verwenden. Sie setzt somit internes Fachvokabular ein.

„Die Schauspielerinen oder Schauspieler heißen Clemens, Cora, Paula, Joh, John, Hannes, Marie, Fabian, Moris Julia, Nico und noch viele mehr.“ (Zitat Lotte)
Lotte kann 11 Figuren aus der Serie namentlich benennen und sie kann die Namen fast fehlerfrei schreiben.

„Und zwei Schauspielerinin sie heißen Julia und Marie sind auch ganz berühmte Sängerinen. In echt heißen sie Jeanette biederman und Ivone Catterfeld.“ (Zitat Lotte)
Lotte kennt auch noch Zusatzinformationen, die außerhalb der Serie liegen. Ihr gelingt hier die Unterscheidung zwischen der Figur in der Serie und der tatsächlichen Person.
Sie kann die beiden Namen, die nicht ganz einfach sind, fast fehlerfrei schreiben.

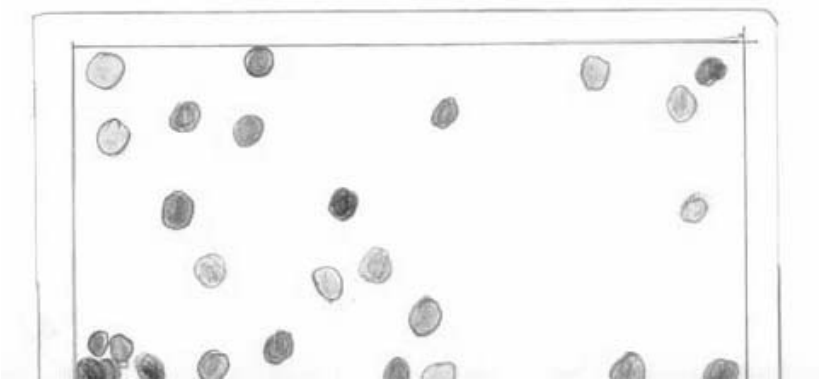
Der Text über „Gute Zeiten – Schlechte Zeiten“ ist Lotte gut gelungen: Sie gliedert ihren Text, und auch ihr Schriftbild ist gut lesbar. Durch die gekonnte Darstellung der Informationen zeigt sie, dass sie hier eine echte Expertin von der Serie „GZSZ“ ist. Leider hat sie keinen Plot der Serie geschrieben, dies könnte an der knappen Zeit gelegen haben. Vielleicht impliziert die Auflistung ihrer Hauptdarsteller eine knappe Zusammenfassung der wichtigsten Ereignisse der letzten Sendungen. Da bei „GZSZ“ immer für einen kurzen Zeitraum einige Handlungsstränge mit den dazugehörigen Personen besonders hervorgehoben werden, könnte ihre Auflistung durchaus bedeuten, dass es sich im Moment in der Serie besonders um diese Personen dreht.
Hier wäre es im Anschluss sehr interessant gewesen Lotte oder auch ihre Mitschüler über die Serie erzählen zu lassen.

2 „Die Sportschau“ ein Text von Dorian

Dorian entschied sich hier als Lieblingssendung die „Sportschau“ vorzustellen, welches eigentlich keine Sendung für Kinder ist. Es handelt sich vielmehr um eine Expertensendung für Fußballinteressierte. Trotzdem gelang ihm hier eine gute Beschreibung. Rein optisch ist sein Text bereits unterschiedliche Bereiche gegliedert.
Der erste Teil, die Überschrift *Die Sportschau* (Zitat Dorian), ist deutlich von dem folgenden Text abgesetzt und dabei zentriert angeordnet. Zudem wird die Überschrift mit einem Datum versehen.
„Die Sportschau kommt jeden Samstag um 18:10.
Der Moderator heißt Gerhart Delling.
Es geht um Fußball und um die erste Bundesliga. Es sind 18 Mannschaften in der Bundesliga. Sie spielen alle um die Meisterschaft.“ (Zitat Dorian)
In dem zweiten Teil stellt Dorian in wenigen Sätzen die wichtigsten Informationen zur Sportschau und zur Bundesliga so prägnant zusammen, dass der Leser gut informiert ist.

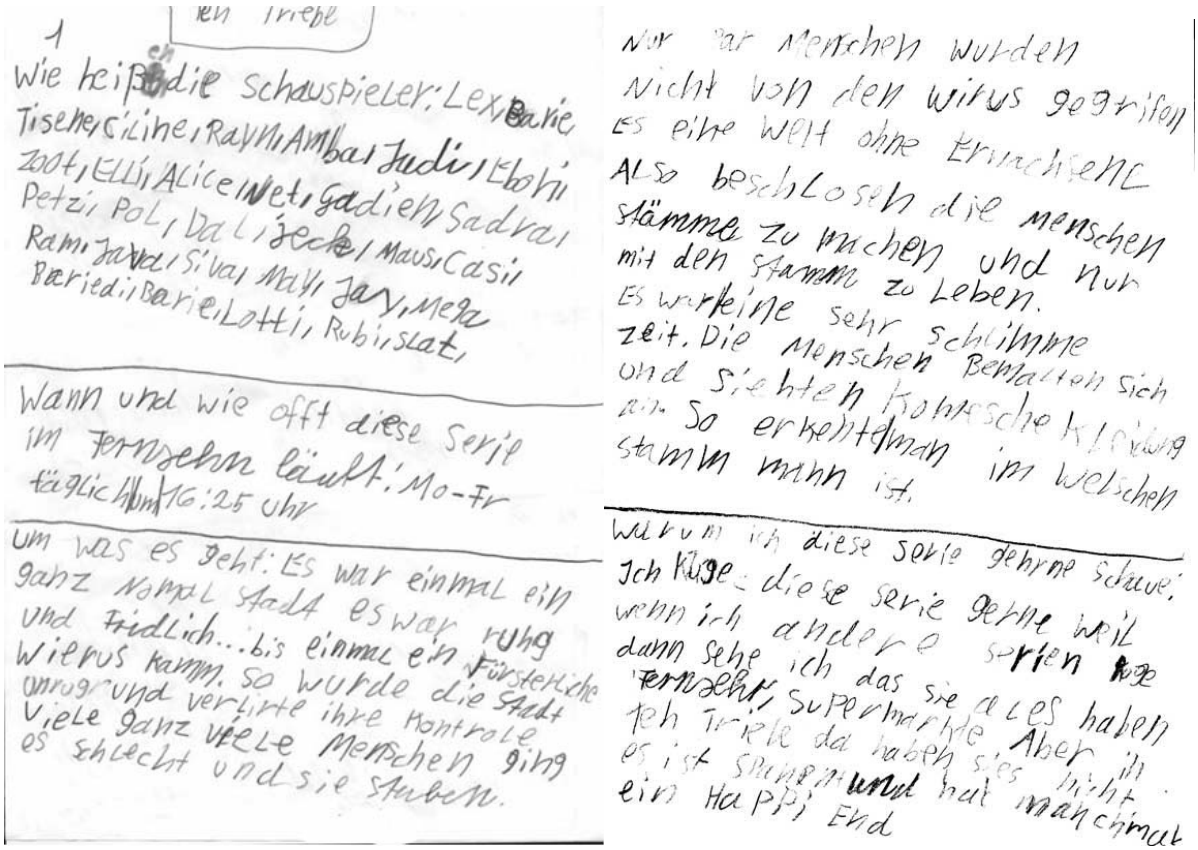
Heute spielen: Frankfurt: 1860 München (0:3)
Rostock: Wolfsburg (3:1)
Freiburg: Köln (3:0)
Leverkusen: Berlin (4:1)
Hannover: Dortmund (1:1)
Bochum: Schalke (1:2)
Bayern: Gladbach (5:2)

Im folgenden Abschnitt stellt Dorian die aktuellen Spielergebnisse dar. Dies scheint für ihn ein wesentlicher Teil der Sendung zu sein. Dazu verwendet er eine sehr aufwendige und komplizierte Art der Darstellung. Die doppelte Tabelle, die einerseits die beiden Namen der Mannschaften und auch die Anzahl der Treffer enthält, ist Dorian als Darstellungsart vom Fußball bekannt, da dieses dort eine gebräuchliche Form der Ergebnispräsentation ist. Aber Dorian kann nicht nur diese Darstellungsart aufgreifen und für seine Aufgabe verwenden, er entwickelt sie auch noch durch eine dritte Spalte zu einer dreifachen Tabelle weiter. Diese dritte Spalte besteht aus unterschiedlich eingefärbten Punkten, so dass hier jede Spielpaarung eine solche zusätzliche Markierung erhält. Betrachtet man dazu nun die Fußballtor-Abbildung im unteren Teil seiner Hausaufgabe, findet man dort genau diese farbigen Punkte wieder.



Diese Punkte sind Fußbälle und anhand der dritten Spalte und der Abbildung lässt sich ablesen, wie viele Tore bei dem Spiel gefallen sind. Das besondere ist, dass man zusätzlich erkennen kann, wo die Bälle ungefähr in das Tor gegangen sind. Dies ist eine sehr komplexe Art der Darstellung, die Dorian selber entwickelt hat.
Dorian gelingt hier eine sehr gute Darstellung seiner Lieblingsfernsehserie. Aus einer Fülle an Informationen wählt er die aus, die er am wichtigsten findet: die Ergebnisse. Zu Beginn fasst er die wesentlichen Informationen gut zusammen und informiert somit auch den nicht fußballkundigen Leser. Sein Hauptteil besteht jedoch aus der Darstellung der aktuellen Fußballergebnisse. Hier wählt er eine besondere Form der Präsentation: Er stellt die Spielergebnisse in Form einer Doppel-Tabelle dar und erweitert diese noch durch eine zusätzliche Informationsdimension. Dadurch verknüpft er auch den tabellarischen Teil des Textes mit der darunter liegenden Grafik. Diese besondere Darstellungsart entwickelte er selbständig.

3 „The Tribe” ein Text von Sabrina


1
Wie heißen die Schauspieler: Lex, Barie, Tiseme, Cilne, Ramm, Ambar, Judi, Ebohi, Zoot, Elli, Alice, Net, Gadien, Sadra, Petzi, Pol, Dali, Jecke, Mausi, Casi, Rami, Jakki, Siva, Mali, Jay, Mera, Bariedi, Barie, Lotti, Rubi, Stat,

Wann und wie offt diese Serie im Fernsehen läuft: Mo-Fr täglich um 16:25 Uhr

Um was es geht: Es war einmal ein ganz normal Stadt es war ruhg und Fridlich... bis einmal ein Fürsterliche Wierus kamm. so wurde die Stadt unrug und verlirte ihre Kontrole Viele ganz viele Menschen ging es schlecht und sie staben.

Nur par Menschen wurden Nicht von den wirus gegrifen Es eine Welt ohne Erwachsene Also beschlosen die Menschen stämme zu machen und nur mit den stamm zu Leben. Es war eine sehr schlimme zeit. Die Menschen bemalten sich und sichten komische Kleidung an. So erkennt man im welchen stamm man ist.

Warum ich diese Serie gehrne schaue: Ich Kuge diese serie gehrne weil wenn ich andere serien kge dann sehe ich das sie alles haben Fernsehr, Supermarkte Aber in teh Tribe da haben sies nicht. es ist spanend und hat manchmal ein Happy End

Sabrina
Sabrina wählte eine völlig andere Art, um ihre Lieblinssendung „The Tribe“ vorzustellen. Sie gliedert ihren Text ebenfalls optisch in unterschiedliche Bereiche. Wie auch bei Dorian setzt sie den Titel der Serie zentriert über den Text und rahmt ihn zusätzlich noch ein. Dann beginnt sie mit der Vorstellung der Figuren in der Serie. Im folgenden Teil gibt sie kurz den Sendetag und den Sendezeitpunkt an.
In ihrem Hauptteil erfolgt dann eine Beschreibung über die Ausgangsidee der Serie:

Um was es geht: Es war einmal ein
ganz normal Stadt es war ruhg
und Fridlich … bis einmal ein Fürsterliche
Wierus kamm. so wurde die Stadt
unrug und verlirte ihre Kontrole
Viele ganz viele Menschen ging
es schlecht und sie staben
Nur par Menschen wurden
Nicht von den Wirus gegrifen
Es eine Welt ohne Erwachsene
Also beschlosen die Menschen
Stämme zu machen und nur
mit den Stamm zu Leben.
Es war eine sehr schlimme

zeit. Die Menschen Bemalten sich und siehten Komische Kleidung an. So erkente man im welschen Stamm mann ist. (Zitat Sabrina)

Im Vergleich zu Dorian wählt Sabrina hier einen ganz anderen Zugang zu ihrer Serie. Sabrina wählt auch hier subjektiv wichtige Informationen aus und gibt diese strukturiert wieder. Zur Verdeutlichung, wie prägnant Sabrina beispielsweise ihre Zusammenfassung der Serie gelingt, wird hier die Beschreibung hinzugezogen, die sich im Internet unter www.fernsehserien.net nachlesen lässt.
„Niemand weiß, wo es herkam. Doch eines ist sicher, das heimtückische Virus hat nur Kinder und Jugendliche verschont. Ohne Erwachsene, ohne Regeln, ohne Energie und genügend Lebensmittel müssen die überlebenden jungen Leute nun versuchen, ihre eigene, neue Welt zu kreieren.
Überall regiert das Prinzip des Stärkeren. In der Stadt hat eine Gang die Macht übernommen. Sie nennen sich die Locos und terrorisieren alle, die nicht zu ihnen gehören. So sind auch Amber und Dal ins Visier dieses Stammes geraten, aber sie können fliehen. Auf der Suche nach einem Versteck retten sie die kleine Cloe und ihre Freunde vor den Locos und finden eine Zuflucht in einem verlassenen Einkaufszentrum. Wenn sie jetzt überleben wollen, müssen sie zusammenhalten...“
(Text: KiKa http://www.fernsehserien.net/index.php?serie=3627 Zugriff 13.01.2006.)

Vergleicht man nun Sabrinas Zusammenfassung mit dem Text, der über die Seite www.fernsehserien.net angeboten wird, zeigt sich die Qualität von Sabrinas Text.
Sie erfasst in ihrem Text die wichtigsten Informationen:

- ein Virus breitet sich aus
- viele Menschen sterben
- es überleben nur die Kinder und Jugendlichen

Sabrina beschreibt dann, dass die Menschen die überlebt haben, nun in Stämmen leben. Dies ist eine wichtige Information, die in der Zusammenfassung von www.fernsehserien.net nicht gegeben wird. Hier wird vorausgesetzt, dass der Leser diese Information bereits kennt. Denn auch hier wird von Stämmen und Stammzugehörigkeit gesprochen *„So sind auch Amber und Dal ins Visier dieses Stammes geraten, aber sie können fliehen.“*
(Text: KiKa http://www.fernsehserien.net/index.php?serie=3627 Zugriff 13.01.2006.*)“*
Die Aussage von Sabrina *„Es war eine sehr schlimme zeit.“* (Zitat Sabrina) bezieht sich vielleicht auf die hier gegebene Information, dass eine Gang die Macht übernommen hat und nun alle übrigen terrorisiert, was vermutlich durch Kampfszenen dargestellt wird.
Sabrina gibt dem Leser dann noch eine weitere Information zu den Stämmen. Sie stellt heraus, dass sie sich durch Bemalung und Kleidung von einander unterscheiden. Dies ist eine wichtige Zusatzinformation für jemanden, der die Serie nicht kennt. Dadurch wird eine Gliederungsmöglichkeit innerhalb der Serie angeboten. Wahrscheinlich ist diese Information für Sabrina wichtig und dienen auch ihr als Orientierungshilfe in der Serie.
Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass Sabrina eine informative Zusammenfassung gelungen ist, die alle wichtigen Informationen enthält und jemandem der die Serie nicht kennt einen guten Überblick vermittelt.

1 Text von Katrin zur Unterrichtseinheit „Ich bin Fan von …“

Ich bin Fan von Sänger/Sängerin!!
Ich bin Fan und Expertin von Sängerin.
Meine lieblings Sängerin ist Shakira.
Ich liebe Pop, Rock, Hip-Hop und am schönsten
finde ich Gefüllvollemusik.
Ich bin aber auch Fan von Katzen.
Sie sind süß, nidlich, und weich.
Katzen sind sehr selbststandig.
Sie können allein zu Hause bleiben.
Sie brauchen nur einen Kratzbaum.
(Abschrift von Katrins Text)

2 Transkription: Marita erläutert den Unterschied zwischen einem Fan und einem Experten

DVD 1 / 1.2 Hospitation am 2. März 2004 / 2. Sitzkreis

Zeit: 2:0:30:28

Lehrerin: was heißt denn eigentlich Fan oder Experte von etwas zu sein # kann das mal jemand kurz zusammenfassen # was heißt das überhaupt # und oder gibt es da vielleicht einen unterschied
ja

Zlatko: äh # das ist zum beispiel wenn die jetzt fußball mag # dann ist sie fan von

[…]

Zeit: 2:0:31:35

Marita also experte und fan heißt dass man # ähm # sich für ein # also für eine art interessiert # zum beispiel wie beim film # und dann kennt man den film ### also experte weiß wie der heißt # weiß wie ähm das tier heißt # weiß was da passiert # das alles was da im film passiert das ist dann ein experte # und dann ähm ist man fan davon wenn man das richtig gut findet

3 Auszug aus dem Tagebuch/Meine Beobachtung vom 30.04.04

Katrin
Katrin ist mir letzte Woche bereits aufgefallen, da sie sehr viel über das Internet berichten konnte. Ich vermute, dass sie also zu Hause bereits einige Erfahrungen mit dem Internet gemacht hat.
Heute habe ich sie ganz bewusst abgepasst, als sie die Hausaufgaben im Netz anschauen wollte. Dabei versuche ich mit ihr ins Gespräch zu kommen.
Dabei stellte ich fest, dass Begriffe wie „anklicken“ für sie bekannt waren. Wir hatten erklärt, wenn man die Bilder anklickt, dass man sie dann vergrößert bekommt, damit konnte Katrin umgehen. Sie wusste aber auch, wenn man auf „maximieren“ geht, dass es dann noch größer wird.
Ich habe sie dann gefragt, ob sie zu Hause auch ins Internet geht. Sie hat diese Frage bejaht, ihr Vater würde ihr das immer einschalten und dann dürfte sie alleine ins Internet. Was sie da so macht, wollte ich wissen. „Spielen“, antwortete sie „ich klicke dann auf toggo.de, da sind Spiele. Manchmal gehe ich auch zu Blindekuh, das ist Wissen und so. Wenn wir Essen oder so stellt mein Papa mir so ne Pause ein.“
Katrin fragte mich, was sie jetzt noch machen kann. Daniel kam, um ihr zu erzählen, dass man auf einem anderen Rechner Diddl®[7] Seiten ansehen kann. Darauf hin erklärte ich ihr, dass sie das auch hier machen könne. Sie fand „Diddl“ in der Navigation und klickte auch ganz selbstverständlich darauf.
Ich erklärte ihr, dass „nach oben“ wieder zur Startseite führt. Sie probierte dann alle Bilder auf der Startseite aus und kam dann noch einmal zur Diddl® Seite, wobei sie sofort erkannte, dass sie die Seite eben schon hatte. Dadurch gelangt sie auch auf die Seite des „Freundebuches“, wo sie sich aber nur die Angaben zu Gerry, also die erste Seite, durchlas.
Dann war die Zeit um, die Kinder sollten sich noch einmal kurz im Sitzkreis treffen. Sie fragte mich, ob sie nun alles schließen solle, ich bejahte, dann klickte sie über die „kleinen schwarzen Kreuze“ die Seiten zu. Der Rechner blieb an, Katrin blieb noch sitzen, einige Minuten später sah ich die Klassenlehrerin, wie sie Katrin ermahnte, die hatte MineSweeper angeschaltet und spielte.

[7] Diddl® ist eine eingetragene Marke der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG.

4 Text von Sabrina zur Unterrichtseinheit „Ich bin Fan von …“

„Ich bin ein Fan von tanzen Und ein Expertin von Beulugi/ein Mensch hat 206 Knochen. Es gibt verschidene zellenarten. Zum beischpil Nervenzellen, Blutzellen (Herz), Muskelzellen, Knochenzel und noch mehr.
Kann man mit einer Niere Leben? Ja
Wer hat die meisten Kinder? Eine Rusiche Beuerin hatte ungever 69 Kinder 16-mal Zwlling siben-mal Drillinge und vier-mal vierlinge

Welches ist der kleinste Knochen? *A) Finger knochen Der in der Hand ist X* *B) Der Zahn der in den Mund ist X* *C) Der Steinbügelknochen der in Ohr ist ✓*	*Wie kreftig sind Konochen* *A) Wie ein Kissen X* *B) Wie ein Kräftiga Stein X* *C) Wie Stahl ✓*
Welcher ist der gröste Knochen? *A) Oberschenkel ✓* *B) Ripen X* *C) Wirbelsäule X*	*Wie viel isst ein Mensch während seines Lebens?* *A) 5- ~~mal Kisten~~ Tüten X* *B) Meljarden ~~Tüten~~ Kisten* *C~~) 30 Toneten~~ 30 T~~onen~~ Tonnen“*

(Abschrift von Sabrinas Text)

5 Transkription: Sabrina stellt ihre Tauschsachen vor

DVD 1/ 3.4 Hospitation am 16. März 2004/ 2. Vorstellung der Tauschsachen

Zeit: 2:0:23:41

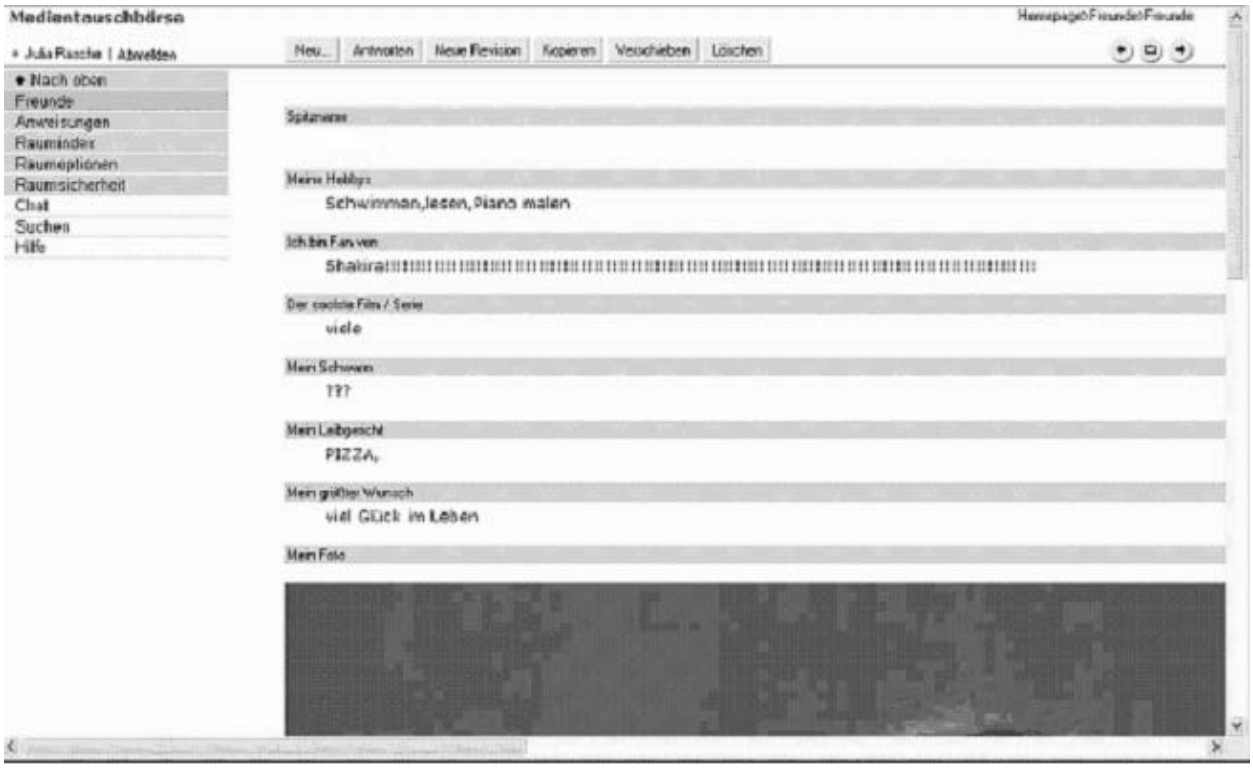
Sabrina:	also # ich habe # # # ganz viele verschiedene sachen mit # zum beispiel so von so # # ganz viele postkarten und für ein # vom male da habe ich auch wieder postkarten
Lehrerin:	kannst du uns die vielleicht mal jedem zeigen # weil wir recken uns schon so weit es geht aber wir sehen leider nichts
Lehrerin A.:	so rum # hier so rund
Lehrerin:	so einmal so rund
Sabrina:	hier steht ein spruch sogar drauf # den finde ich ganz toll
Mitschülerin:	lies mal vor
Philipp:	lies mal vor
Sabrina:	(räuspert sich) wenn ich wüsste dass morgen der welt # die welt untergeht würde ich heute noch ein apfelbäumchen pflanzen das ist der # (zeigt eine Postkarte hoch)
Mitschüler:	zeig ma ich sehe nichts ich sehe nicht so kannst du ach so rum zeigen
Lehrerin:	würdest du die auch rumgeben # oder lieber nachher noch mal
Sabrina:	nachher
Lehrerin:	zeigen # mhm # also wer nachher …[unverständlich]
Sabrina:	ich habe noch ganz viele sachen
Mitschüler:	zeig alles
Sabrina:	da hab ich noch hier zwei blätter von diddl die ich gleich habe sonst habe ich einen block (lange Pause, allgemeines Gemurmel, Sabrina lässt ihre Nachbarin Lotte an den Blättern riechen)
Lehrerin:	pst # hört ihr mal alle wieder der sabrina zu
Sabrina:	und hier da hab ich auch blätter … [unverständlich]
Lehrerin:	pst
Mitschüler:	duftblätter
Sabrina:	duftblätter
Mitschüler:	die rich ich gar nicht
Mitschülerin:	hast du nur zwei die hab ich auch die duftet aber nicht (Pause)
Sabrina:	so karten
Mitschüler:	fußball
Sabrina:	so sims karten
Mitschüler:	sims
Lehrerin:	sims (fragend)
Mitschüler:	sims

	sims
	sims
Sabrina:	(Packt die Karten wieder in ihre Tüte und holt Armreifen heraus – allgemeines Gemurmel)
Lehrerin:	sabrina erklär uns das noch einmal mit den karten # simsons karten oder sims karten
Mitschüler:	sims
	simsons
	simsons
	simsons
	sims # sons
	war doch richtig simsons
	nein
	doch
Sabrina:	und irgenwas noch für mädels # # ringe (hält Armreifen hoch)
Lehrerin:	sabrina wir haben das immer noch nicht verstanden # ich glaube wir erwachsenen sind heute ein bischen dumm # erklär uns [unverständlich]
Lehrerin A.:	majahr # majahr
Mitschüler:	simsons
	simsons
Sabrina:	das sind die simson karten
	das ist
Dorian:	das ist zum sammeln
Lehrerin A.:	ist das ne serie
Sabrina:	ja
Mitschüler:	ja
	auf pro sieben
	gelbe menschen
	(allgemeines Gemurmel)
Lehrerin:	ich glaub jetzt haben wir es auch verstanden
Sabrina:	(Hält Armreifen hoch)
Lehrerin:	und noch armreifen
Sabrina:	(nickt)
Lehrerin:	mhm
Sabrina:	und sonst nichts
Lehrerin:	das war ja schon ne menge # ganz verschiedene sachen

6 Auszug aus dem Tagebuch/Meine Beobachtung vom 30.04.04

Sabrina
Bei einem kurzen Gespräch mit der Klassenlehrerin, erzählte sie mir, dass Sabrinas Eltern keinen Rechner zu hause haben. Sabrina hatte aber vorher nicht in der Ecke gesessen, aus der das laute „Nein“ kam.
So versuche ich auch mit Sabrina am Rechner ins Gespräch zu kommen.
Sabrina machte auf mich zunächst einen recht „kompetenten“ Eindruck. Ihr erklärte ich allerdings, wie man die Bilder auch vergrößern kann und das man durch das an klicken auf das kleine Kreuz die Seite wieder schließt.
So fragte mich „Doppelklick?“
Sie kam dann nach einer Erklärung von mir recht gut mit dem System zurecht. Fand dann auch eine Hausaufgabe und wollte sie markieren, dabei klickte sie wieder auf das Bild und das Bild ging in einem weiteren Fenster auf. Sie schaute mich fragend an und sagte „Wo schreiben ich jetzt meinen Namen?“
Daraufhin erklärte ich ihr, dass sie das Bild erst in diesem kleinen Kasten neben dem Namen markieren kann. Das gelang ihr dann auch sofort.
Aber ihr war nicht klar, wo sie den Namen eintragen sollte, ich erklärte ganz unten auf der Seite, damit konnte sie nichts anfangen. Allerdings kannte sie die Funktion mit dem „Scrollbalken“ rechts. Ich sagte dann noch einmal „Geh ganz runter auf der Seite!“ und zeigte auf den Scrollbalken. Den konnte sie auch richtig bedienen. Wir fanden das Feld.
Mit dem Ein-Finger-Such-System tippte sie ihren Namen. Für den großen Anfangsbuchstaben fragte sie mich ob die „Hochstellt-Taste“ richtig ist, ich bejahte. Nach dem Tippen des namens schaute sie mich fragend an.
Ich erklärte, dass sie noch auf Abschicken klicken muss.
Es folgte die Seite mit „Ihr Klick ist registriert“ ich fragte sie, was das wohl heißen mag. „na, dass es angekommen ist!“
Ich fragte nach, ob sie zu Hause auch einen Computer habe. „Nein, leider haben wir keinen Computer, --- mhm--- Pause ----- aber ich bekomme bald einen.“
Ich fragte, woher sie denn dann aber schon so viel wisse.
Sie war in der Schule im Computerkurs. Aber nur 2 oder 3mal und das habe sie auch schon alles wieder verlernt. Aber ihr Onkel der wurde ihr immer mal was zeigen.

7 Freundebuch: Eintrag von Katrin



Quelle: Screenshot der Website/Zugriff 10.08.2004

8 Freundebuch: Eintrag von Sabrina

Quelle: Screenshot der Website Zugriff 10.08.2004

1 Transkription: „Daniel gibt ein Statement ab“

Medium: DVD 4/ 07. Mai 2004/ 2. Web-Freundebuch vorstellen/ ab 01:02:0:19:15

Unterteilung der Szene in fünf Bereiche:

1. Lehrerin ermahnt

Lehrerin: hey # hier sind n paar fragen und vielleicht sind die für euch auch wichtig
Schüler: von wem issen das freundebuch
Lehrerin: von uns # von der klasse 3c
Diana: ja von wem von der klasse 3c
Philipp: von mir
Lehrerin: das gehört der ganzen klasse
Philipp: mir
Schüler: was
Sonja: oh # philipp
Lehrerin: und jeder tragt # jeder trägt eins # jeder trägt seins # steckbrief hier ein

2. Lotte äußert sich gegen den Steckbrief

Lotte: ich will aber nicht meinen steck(brief)
Marius: da fehlt + da fehlt noch geburtstag # ähm # geburtstag und
Lehrerin: das haben wir weggelassen # sonst wird´s zu lang
Lehrerin: daniel

3. Statement von Daniel

Daniel: aber guck ma # wenn vielleicht ein junge # äh so # vielleicht ingo und der # und der sein mein schwarm wenn er schreibt # das ist ja für die peinlich für wenn die anderen das sehen

4. Kinder machen Vorschläge

Lehrerin: dann soll er s vielleicht nicht eintragen
wenn er das nicht möchte das die anderen das sehen (parallel mit Schülerin)
Christina: dann soll er sa das sag ich nicht
Lehrerin: wenn ihr das nicht eintragen möchtet könnt ihr natürlich auch frei lassen
Schülerin: das sag ich nicht
Schüler: ich weiß es
Marita: dann mach # dann mach ich bei meinem schwarm gleich (nichts)
Lehrerin: oder du sagst sag ich nicht
Philipp: oder verrate ich nicht # das ist geheim
Marita: das ist geheim (zu Philipp und macht dabei eine „lange Nase“)

5. Drei Jungen diskutieren

(Daniel/ Markus/ Ingo) Daniel verdichtet dies flüsternd mit seinen Sitznachbarn.

2 Transkription: „Ich darf nicht ins Internet“

Medium: DVD Nr. 4/ 07. Mai 2004/ 2. Web-Freundebuch vorstellen/ ab 01:02:0:24:12

Lehrerin:	und dann +++ habt # haben manche ja schon gesehen das wir da zwei notebbooks stehen haben und frau r. und ich haben auch nen fotoapperat wieder mitgebracht
Schülerin:	oh ja
Lehrerin:	und die kinder die nicht am computer sind weil wir ja nur sechs internetplätz haben die machen mit uns fotos # also wir machen fotos von euch
Philipp:	ja
Schülerin:	ähäh (verneinend)
Lehrerin:	und wenn wir noch zeit haben kommen die auch auf die internetseite
Sabrina:	gut (zu Christina)
Lehrerin:	aber das hängt davon ab wie viel zeit wir am ende noch haben
Jaqueline:	ich darf nicht
Lehrerin:	(geht auf die Äußerung nicht ein) ich hab auch ein foto von mir mitgebracht
Diana:	ich darf nicht ins internet
Jaqueline:	ich darf nicht # ich darf nicht
Lehrerin:	kannst du jetzt mal das foto von mir + darst # das # runter button da kommt man dann mit dem mauszeiger draufkommt der link einfügen
Frau T.:	frau k. wir müssen auch darauf hinweisen dass die die nicht die
Lehrerin:	ja
Frau T.:	einverständniserklärung unterschrieben haben +++ nicht dürfen
Frau A.:	da können wir nichts verkehrt mit machen
Jaqueline:	ich darf nicht # ich darf nicht (hebt die Hand, als wolle sie sich melden)
Frau A:	wer nicht darf wisst ihr selbst # ne # wer nicht darf

3 Transkription: „Hand über dem Bildschirm“

Medium: DVD Nr. 4/ 07. Mai 2004/ 4. Freundebücher + Fotos/ ab 01:04:0:47:20

Zlatko: nee # ich guck nicht
Julia: kannst du nich (?) (hält die linke Hand über den Bildschirm und tippt mit der rechten Hand)
[Zlatko versucht unter ihre Hand zu schauen]
[Jaqueline schaut auch zu]
[Zlatko zieht Julias linke Hand weg]
Zlatko: oh zeig doch
[Schnell legt Jaqueline die rechte Hand auf den Bildschirm]
Lehrerin: hier bitte # entweder du schreibst es rein dann sehen es so und so alle ++ wenn sie möchten + oder du schreibst es nicht rein + ok + dann schreib
Julia: ich
[Sabrina die neben ihr sitzt kichert]
Lehrerin: ich würds reinschreiben
Schülerin: ich auch
[Julia steht auf und beginnt zu tippen]
Lehrerin: und da lacht keiner die anderen schreiben ihre geheimnisse ja auch rein
Julia fragt Jaqueline hinter ihrer Hand: wie wird (?) geschrieben
Jaqueline: was [fragend]

4 Transkription: „Das Passwort ist Klassengeheimnis“

Medium: DVD Nr. 6/ 14. Mai 2004/ 3. Benutzerausweise/ ab 01-03-0-08-59

Lehrerin: ah so # schreiben wir denn das passwort da auch drauf
Mehrere Kinder rufen „nein“, ein Kind ruft „ja“.
Lehrerin: ja (fragend)
Ein Kind ruft „ja“.
Viele Kinder rufen „nein“.
Lehrerin: psst # warum schreiben wir es drauf +++ einfach so
Philipp: was
Lehrerin: wer hat denn nein gesagt und kann mir das erklären
Mehrere Kinder melden sich.
Lehrerin: julia du hast auch gerade erstaunt nein geschriehen # warum kommt das passwort da nicht drauf
Julia: und wenn das ins federmäppchen # da kann # wenn dann zum beispiel jetzt hat nico ins federmäppchen gegeben und der geht ja weg und da kommt zum beispiel jetzt philipp guck die passwort ab schreibt sich das auf und dann geht er auf die seite
Lehrerin: genau # jeder der das passwort kennt und den benutzernamen kommt auf eure seite
Dominik: aber wir haben doch # wir haben doch dasselbe
Lehrerin: ihr habt alle das gleiche passwort ja aber auch nur wenn ihr das für euch behaltet kommt niemand anderes drauf und das wollen wir ja auch nicht
Frau A.: da kommt eine andere klasse zum beispiel von herrn h. die klasse und wenn ihr es denen nicht verratet # das ist euer klassengeheimnis +++ das passwort ist euer klassengeheimnis
Schüler: cool
Allgemeines Gemurmel.