

Andreas Breiter, Ines Aeverbeck,
Stefan Welling, Arne Hendrik Schulz

Der Medienpass als Instrument zur Förderung von Medienkompetenz

Entwicklungsstand in Grundschulen
in Nordrhein-Westfalen im Vergleich (2011/2014)



Der Medienpass als Instrument zur Förderung von Medienkompetenz

Der Medienpass als Instrument zur Förderung von Medienkompetenz

Entwicklungsstand in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen
im Vergleich (2011/2014)

Andreas Breiter, Ines Averbek,
Stefan Welling, Arne Hendrik Schulz

Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)

Impressum

Herausgeber:
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2, 40221 Düsseldorf
www.lfm-nrw.de

ISBN 978-3-940929-39-6

Abteilung Förderung
Verantwortlich: Mechthild Appelhoff
Redaktion: Antje vom Berg

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Verantwortlich: Dr. Peter Widlok
Redaktion: Regina Großefeste

Lektorat: Christine Schuckert
Titelabbildung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal
Gestaltung: Merten Durth, disegno visuelle kommunikation, Wuppertal
Druck: Börje Halm, Wuppertal

September 2015
Auflage: 750

Vor dem Hintergrund der Gleichstellung von Männern und Frauen in unserer Gesellschaft haben sich in der Vergangenheit vielfältige Schreibweisen entwickelt, die sowohl weibliche als auch männliche Personen ansprechen. In dieser Expertise werden geschlechtsneutrale Formulierungen oder die Paarform verwendet. An einigen Stellen werden aber aus Gründen der Vereinfachung des Lesens und der Fokussierung auf den Sachverhalt männliche Substantive verwendet, die weibliche Form der Begriffe ist jedoch selbstverständlich mit inbegriffen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
1 Hintergrund	15
2 Zentrale Forschungs- und Evaluationsfragen	18
3 Methodisches Vorgehen	21
3.1 Standardisierte Befragung von Lehrkräften	21
3.1.1 Fragebogenkonstruktion und Erhebungsinstrumente	21
3.1.2 Basis der Lehrerbefragung	22
3.1.3 Repräsentativität und Zusammensetzung der Stichprobe	23
3.2 Qualitative Fallstudien	26
3.3 Logfile-Analyse der Online-Angebote Medienpass NRW und Lehrplankompass NRW	29
4 Einführung und Nutzung des Medienpasses NRW	32
4.1 Verbreitung des Medienpasses NRW aus Sicht der Lehrkräfte	32
4.2 Einführungsprozesse des Medienpasses an den Schulen	35
4.3 Die Rolle der Schulleitung bei der Einführung des Medienpasses	52
4.4 Der Medienpass und die Bedarfe der Lehrkräfte	57
4.4.1 Der Medienpass als Instrument zur Dokumentation von Kompetenzen	63
4.4.2 Der Lehrplankompass als Quelle für Unterrichtsmaterialien	69
4.5 Nutzungswege auf medienpass.nrw.de	76
4.5.1 Verweilzeiten auf dem Webangebot	77
4.5.2 Ein- und ausgehende Verweise	80
4.5.3 Klassifizierung der Nutzerinnen und Nutzer	83
5 Der Medienpass NRW und die Veränderungen der Medienpraxis	90
5.1 Medieneinsatz der Lehrkräfte im Vergleich	90
5.2 Erwartungen an und Einschätzungen der Kompetenzen am Ende der vierten Klasse	92
5.3 Medienkompetenzförderung in Orientierung an dem Kompetenzrahmen des Medienpasses NRW	97
5.3.1 Bedienen und Anwenden	98
5.3.2 Informieren und Recherchieren	107
5.3.3 Kommunizieren und Kooperieren	119
5.3.4 Produzieren und Präsentieren	133
5.3.5 Analysieren und Reflektieren	142

6	Zentrale Rahmenbedingungen der Medienintegration	165
6.1	Medienpädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte	165
6.1.1	Eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte und ihre Rolle für die Medienpraxis im Unterricht	166
6.1.2	Der Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen	170
6.2	Lernförderliche Infrastrukturen	176
7	Fazit und Handlungsempfehlungen	187
	Literaturverzeichnis	191
	Anhang	195
A.1	Standardisierter Fragebogen	195
A.2	Leitfaden der Interviews mit den Schulleitungen (Fallstudien)	203
A.3	Leitfaden der Gruppendiskussionen mit Lehrkräften (Fallstudien)	204
A.4	Kurzfragebogen Schulleitungen (Fallstudien)	205
A.5	Kurzfragebogen für Lehrkräfte (Fallstudien)	206
A.6	Transkriptionshinweise	207
A.7	Gruppenbeschreibungen	208
	Autoren	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Übersicht über die Kompetenzen des Medienpasses NRW	15
Abbildung 2:	Aufbau des Lehrplankompasses - Auswahl der Teilkompetenz	16
Abbildung 3:	Aufbau des Lehrplankompasses - Bezug zum Kernlehrplan und Verweis auf Materialien	16
Abbildung 4:	Dienstalter der Lehrkräfte (n=567)	25
Abbildung 5:	Rolle der Befragten im Kollegium (n=562)	25
Abbildung 6:	Gründe, weshalb der Medienpass bislang nicht genutzt wird (n=479, Mehrfachnennung möglich)	33
Abbildung 7:	Verbreitung der Arbeit mit dem Medienpass NRW im Kollegium (n=524)	34
Abbildung 8:	Veränderung des Medieneinsatzes seit der Einführung des Medienpasses NRW	35
Abbildung 9:	Einarbeitung in den Medienpass NRW (n=65)	36
Abbildung 10:	Einschätzungen zum Medienpass NRW	58
Abbildung 11:	Der Medienpass zur Dokumentation der Kompetenzen	64
Abbildung 12:	Dokumentation der Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Hefts zum Medienpass NRW (n=62)	65
Abbildung 13:	Bewertung des Lehrplankompasses	70
Abbildung 14:	Besuche des Medienpasses im Zeitverlauf (Schattierung: Schulferien in NRW)	77
Abbildung 15:	Verbrachte Zeit pro Besuch (Mittelwert)	78
Abbildung 16:	Anzahl der Aktionen (Hits) pro Besuch (Mittelwert)	78
Abbildung 17:	Dendrogramm der Clusteranalyse	84
Abbildung 18:	Aktionen der Cluster nach Kategorien	86
Abbildung 19:	Aktionen der Cluster nach Kategorien	87
Abbildung 20:	Häufigkeit des Medieneinsatzes: Präsentationsmedien	90
Abbildung 21:	Häufigkeit des Medieneinsatzes: Computer und Internet	91
Abbildung 22:	Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse aus Sicht ihrer Lehrkräfte: Bedienen und Anwenden sowie Informieren und Recherchieren	94
Abbildung 23:	Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse aus Sicht ihrer Lehrkräfte: Kommunizieren und Kooperieren sowie Produzieren und Präsentieren	95
Abbildung 24:	Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse aus Sicht ihrer Lehrkräfte: Analysieren und Reflektieren	96
Abbildung 25:	Erwartung vs. Erreichung von Kompetenzen im Umgang mit Medien	97
Abbildung 26:	Bedienen und Anwenden von Medien	99
Abbildung 27:	Bedienen und Anwenden von Medien (Vergleich zwischen 2011 und 2014)	101

Abbildung 28: Informieren und Recherchieren mit Medien	109
Abbildung 29: Informieren und Recherchieren (Vergleich zwischen 2011 und 2014)	110
Abbildung 30: Kommunizieren und Kooperieren mit Medien	120
Abbildung 31: Kommunizieren und Kooperieren mit Medien (Vergleich zwischen 2011 und 2014)	120
Abbildung 32: Produzieren und Präsentieren mit Medien	134
Abbildung 33: Analysieren und Reflektieren	144
Abbildung 34: Medienthemen im Unterricht (Mehrfachauswahl)	145
Abbildung 35: Thematisierung von Medieninhalten (Teil 1)	146
Abbildung 36: Thematisierung von Medieninhalten (Teil 2)	147
Abbildung 37: Selbsteingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Präsentationsmedien	167
Abbildung 38: Selbsteingeschätzte Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Computer und Internet	168
Abbildung 39: Einschätzungen zu digitalen Medien im Allgemeinen	169
Abbildung 40: Entwicklung der eigenen Medienkompetenz im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildungen	170
Abbildung 41: Didaktischer Einsatz von Medien im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildungen	171
Abbildung 42: Vergleich der Beschäftigung mit Medien im Studium nach Dienstalter	172
Abbildung 43: Vergleich der Beschäftigung mit Medien im Referendariat nach Dienstalter	173
Abbildung 44: Vergleich der Beschäftigung mit Medien in Fortbildungen nach Dienstalter	174
Abbildung 45: Anregungen zur Förderung von Medienkompetenz im Unterricht	175
Abbildung 46: Vergleich der Inanspruchnahme von Unterstützungssystemen in 2011 und 2014	177
Abbildung 47: Bewertung der Unterstützungssysteme in 2011 und 2014	178

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Beteiligung an der Online- und der papierbasierten Befragung in 2014	23
Tabelle 2:	Verteilung der soziodemografischen Merkmale in der Grundgesamtheit und der Nettostichprobe	24
Tabelle 3:	Top-10-Seiten bei nur einer Aktion pro Besuch	79
Tabelle 4:	Top-10-Seiten über alle Besuche	80
Tabelle 5:	Herkunft der Nutzerinnen und Nutzer	81
Tabelle 6:	Verweise auf die Seiten des Medienpasses (min. 40 Zugriffe)	81
Tabelle 7:	Verweise des Medienpasses (min. 40 Zugriffe)	82
Tabelle 8:	Verteilung der Aktionen	82
Tabelle 9:	Top 10 der heruntergeladenen PDFs	83
Tabelle 10:	Kategorien für die Clusteranalyse	83
Tabelle 11:	Zusammenfassung der vier Cluster	85

Vorwort

Durch die Durchdringung des Alltags mit Medien ist Medienkompetenz heute mehr denn je eine Schlüsselkompetenz. Sie ist entscheidend für einen chancengerechten Bildungszugang. Nur wer medienkompetent ist, kann selbstbestimmt und kritisch am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben. Und nur wer medienkompetent ist, erkennt neben all den Chancen auch mögliche Risiken, die von Medien ausgehen können. Wer mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, muss sich mit deren Mediennutzung beschäftigen. Heranwachsende sind oftmals technisch sehr versiert, jedoch nicht im gleichen Maße in der reflektierenden Bewertung – hierbei brauchen sie Begleitung.

Auch in der Schule kann man heutzutage Medien, sowohl als Lernmittel als auch als Thematik, nicht ausblenden! Neben all den medienimmanenten Chancen und Potentialen macht auch die mitunter problematische Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen vor der Schule nicht Halt: Cybermobbing beispielsweise findet sowohl in der Freizeit als auch in der Schulzeit statt und orientiert sich nicht am Pausenklingeln. Die Schule ist ein zentraler Ort, wo Heranwachsende unterstützt werden können und sollen, einen kritisch-reflektierten Medienumgang zu erlernen.

Wir als Landesanstalt für Medien NRW (LfM) haben die Initiative „Medienpass NRW“ von Beginn an unterstützt, da wir hierin eine Chance sehen, gemeinsam mit der Landesregierung eines unserer Kernanliegen umzusetzen, nämlich die Verankerung von Medienkompetenz im Schulalltag und die Beförderung einer Vernetzung zwischen Schule und außerschulischen Angeboten.

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist evaluiert worden, ob und wie weit das mit der Initiative „Medienpass NRW“ verbundene Ziel, Erziehende und Lehrkräfte bei der Vermittlung eines sicheren und verantwortungsvollen Umgangs mit Medien zu unterstützen, bislang erreicht worden ist. Mittels einer standardisierten Befragung unter den Lehrpersonen an Nordrhein-Westfalens Grundschulen, qualitativen Fallstudien an fünf Grundschulen sowie Analysen der Online-Angebote Medienpass NRW und Lehrplankompass NRW ist überprüft worden, wie der Medienpass NRW von den Grundschulen und Lehrkräften angenommen und eingesetzt wird, welche Bedingungen für einen gelingenden Einsatz von Relevanz sind und welche Maßnahmen erforderlich sind, um den Medienpass weiterzuentwickeln.

Mit dem vorliegenden Band präsentiert das Team unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Breiter, Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib), nicht nur wissenschaftlich hochinteressante Ergebnisse, sondern bereitet diese in anwendungsorientierter Weise für die mit Schulentwicklung befassten Akteure auf. Sie können darin viele Anregungen für die schulische Entwicklung und Implementierung einer zeitgemäßen Medienkompetenzförderung finden.

Dr. Jürgen Brautmeier

Direktor der Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)

1 Hintergrund

Der Medienpass NRW geht auf eine Initiative der nordrhein-westfälischen Landesregierung aus dem Jahr 2011 zurück, die vom Ministerium für Bundesangelegenheiten, Europa und Medien, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung, dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, der Landesanstalt für Medien NRW (LfM) sowie der Medienberatung NRW getragen wurde. In einem mehrstufigen Verfahren wurden sowohl Expertinnen und Experten als auch Bürgerinnen und Bürger an der Entwicklung des Medienpasses NRW beteiligt. Im selben Jahr wurde ein Online-Dialog in Form einer Online-Befragung und eines Austauschs in Foren durchgeführt, dessen Ziel u. a. die Identifizierung von Fähigkeiten im Umgang mit Medien von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersgruppen war. Die Ergebnisse dieser Online-Konsultation flossen schließlich in die Entwicklung der einzelnen Elemente des Medienpasses NRW ein. Dieser setzt sich zusammen aus einem Kompetenzrahmen, in dem die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu vier Zeitpunkten definiert werden. Stufe eins umfasst die Kompetenzen der Kinder im Vorschulalter, Stufe zwei enthält die Kompetenzerwartungen an die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule (Klasse vier), in Stufe drei werden die Erwartungen zum Ende der Klasse sechs beschrieben und Stufe vier richtet sich an die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse zehn. In allen Stufen werden die Kompetenzen *Bedienen & Anwenden*, *Informieren & Recherchieren*, *Kommunizieren & Kooperieren*, *Produzieren & Präsentieren* sowie *Analysieren & Reflektieren* (vgl. Abbildung 1) unterschieden und in weitere vier Teilkompetenzen aufgeteilt.

Abbildung 1: Übersicht über die Kompetenzen des Medienpasses-NRW

Bedienen & Anwenden	Informieren & Recherchieren	Kommunizieren & Kooperieren	Produzieren & Präsentieren	Analysieren & Reflektieren
Schülerinnen und Schüler kennen unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten analoger und digitaler Medien und wenden sie zielgerichtet an.	Schülerinnen und Schüler entnehmen zielgerichtet Informationen aus altersgerechten Informationsquellen.	Schülerinnen und Schüler wenden grundlegende Regeln für eine sichere und zielgerichtete Kommunikation an und nutzen sie zur Zusammenarbeit.	Schülerinnen und Schüler erarbeiten unter Anleitung altersgemäße Medienprodukte und stellen ihre Ergebnisse vor.	Schülerinnen und Schüler beschreiben und hinterfragen ihr eigenes Medienverhalten. Sie unterscheiden verschiedene Medienangebote und Zielsetzungen.

Neben dem Kompetenzrahmen wurde der Lehrplankompass als Internetangebot¹ entwickelt, in dem der Bezug zum Kernlehrplan hergestellt und auf Materialien hingewiesen wird, die bei der Förderung der entsprechenden Teilkompetenzen zum Einsatz kommen können. Ziel ist es, mög-

¹ www.lehrplankompass.nrw.de

lichst einfach und nutzergerecht die verfügbaren Materialien über den Lehrplankompass erschließbar zu machen. Der Aufbau des Lehrplankompasses ist identisch mit dem Aufbau des Kompetenzrahmens des Medienpasses. Auch hier kann zunächst eine Kompetenz und eine Teilkompetenz ausgewählt werden (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Aufbau des Lehrplankompasses – Auswahl der Teilkompetenz

Bedienen & Anwenden	Informieren & Recherchieren	Kommunizieren & Kooperieren	Produzieren & Präsentieren	Analysieren & Reflektieren
Teilkompetenz 1	Teilkompetenz 2	Teilkompetenz 2	Teilkompetenz 2	Teilkompetenz 4
Die Schülerinnen und Schüler nutzen analoge Medien (z. B. Zeitung, Fernsehen, Radio) zur Unterhaltung und Information.	Die Schülerinnen und Schüler wenden Basisfunktionen digitaler Medien (z. B. Computer, Radio, Fernsehen, Zeitung, Handy) an.	Die Schülerinnen und Schüler wenden Basisfunktionen digitaler Medien (z. B. Computer, Radio, Fernsehen, Zeitung, Handy) an.	Die Schülerinnen und Schüler wenden Basisfunktionen digitaler Medien (z. B. Computer, Radio, Fernsehen, Zeitung, Handy) an.	Die Schülerinnen und Schüler wenden Basisfunktionen des Internets an (Angabe der vollständigen URL, Nutzung von Links, Suchmaschinen).

Nach der Auswahl der Teilkompetenz wird auf der linken Seite der Bezug zum Kernlehrplan angezeigt. Auf der rechten Seite sind Materialien und hilfreiche Links zu finden, die bei der Förderung der entsprechenden Teilkompetenz zum Einsatz kommen können. Außerdem werden ggf. Partner aufgeführt, bei denen weitere Materialien zu der Teilkompetenz zu finden sind (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Aufbau des Lehrplankompasses – Bezug zum Kernlehrplan und Verweis auf Materialien

Bezug zum Kernlehrplan	Materialien
<p>Deutsch: Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p> <p><i>Schwerpunkt: Über Lesefähigkeit verfügen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler finden in Texten gezielt Informationen und können sie wiedergeben.</p> <p><i>Schwerpunkt: Mit Medien umgehen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler nutzen Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Internet und wählen sie begründet aus.</p> <p>Sachunterricht: Bereich: Zeit und Kultur</p> <p><i>Schwerpunkt: Medien als Informationsmittel</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler recherchieren mit/in Medien und nutzen die Informationen für eine Präsentation.</p>	<p>ZeusKids – Die Titelseite ZeusKids – Lokales in der Zeitung ZeusKids – Rubriken in der Zeitung Grundwissen Fernsehen</p> <p>Hilfreiche Links</p> <p>ZeusKids Nachrichtensendungen für Kinder</p> <p>Partner</p> <p>weitere Materialien der Medienberatung NRW</p>

Schließlich gibt es noch den papierbasierten Medienpass, in dem die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dokumentiert werden können. So kann in einem Portfolio festgehalten werden, über welche Kompetenzen die Lernenden bereits verfügen, sodass an diese entsprechend im Unterricht angeknüpft werden kann. Diese Elemente des Medienpasses NRW wurden zunächst für die Grundschule entwickelt und im Frühling/Sommer 2012 an knapp 70 Pilotsschulen erprobt. Seit dem Sommer 2012 können alle interessierten Grundschulen die Materialien bestellen und den Medienpass in ihrem Unterricht einsetzen. Mittlerweile steht der Medienpass NRW auch für die fünften/sechsten und die siebten bis zehnten Klassen zur Verfügung.

Der Medienpass NRW greift damit einen Wunsch der Lehrkräfte auf, der auch in der Studie „Medienintegration in Grundschulen“ (Breiter u. a. 2013) geäußert wird. Die ebenfalls von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen beauftragte Forschungsstudie wurde seinerzeit parallel zu der Entwicklung des Medienpasses in 137 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Mittels einer standardisierten Befragung unter 973 Lehrkräften sowie sechs qualitativen Fallstudien in Grundschulen (einschließlich Unterrichtsbeobachtungen) und vier Gruppendiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Kompetenzteams und der Schulträger wurde der Stand der Förderung von Medienkompetenz, der unterrichtlichen Medienintegration und ihrer Rahmenbedingungen erstmals seit über zehn Jahren wieder erhoben. Ein Ergebnis der Studie ist der Wunsch der Lehrpersonen nach einer stärkeren Verbindlichkeit und Orientierungshilfen in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenz. So wurde deutlich, dass ein Unterstützungsbedarf besteht, anhand von alltagstauglichen Beispielen aufzuzeigen, welche digitalen Medien wie und in welcher Form in welchen Unterrichtsformen eingesetzt werden könnten. Zudem besteht der Wunsch nach Orientierung hinsichtlich der möglichen Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Jahrgangsstufe verfügen sollten. Trotz ihres (fach)didaktischen Wissens und des bestehenden Interesses fühlen sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend vorbereitet bzw. fortgebildet, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen und zu thematisieren. Dies verweist auf Defizite in den beiden Phasen der Lehrerbildung wie auch im Bereich der Lehrerfortbildung.

Ziel der vorliegenden Evaluation ist es, zu überprüfen, wie der Medienpass von den Lehrkräften angenommen und genutzt wird und wie sich das Instrument als Teil der Schulentwicklung einbinden lässt. Damit soll untersucht werden, inwieweit die damit verfolgten Ziele realisiert werden konnten und welche Schritte noch erforderlich sind, um den Medienpass als ein Entwicklungsinstrument der gesamten Schule zu etablieren.

Der zweite Teil der Untersuchung widmet sich dem Vergleich zwischen der empirischen Erhebung aus dem Jahr 2011 und der Folgeuntersuchung in 2014 im Sinne eines Querschnitts mit gleichen Erhebungsmethoden. Damit lassen sich Veränderungen über einen kürzeren Zeitraum ermitteln, ohne allerdings direkte Zusammenhänge zwischen Veränderungen und der Einführung des Medienpasses NRW nachweisen zu können.

2 Zentrale Forschungs- und Evaluationsfragen

Mit der Erprobung und Einführung des Medienpasses NRW gehen verschiedene Fragen einher, die zu beantworten sind, um den bisherigen Wirkungsgrad des Instruments zu evaluieren und kontinuierlich zu erhöhen. Für die wissenschaftliche Evaluation stehen folgende sechs Forschungsfragen im Vordergrund:

1. Welche Veränderungen in der Mediennutzung und der Förderung von Medienkompetenz in Grundschulen lassen sich feststellen?

Aufgrund der Konzeption als Quasilängsschnitt mit nahezu identischen Untersuchungsfragen soll ein Vergleich zwischen den Erhebungen in 2011 und in 2014 vorgenommen werden, auch wenn nahezu alle Studien darauf hinweisen, dass Veränderungen von Schulen in größeren Zeiträumen stattfinden. Insbesondere technische Rahmenbedingungen (neue mobile Endgeräte, cloudbasierte Dienste, digitale Schulbücher usw.) sowie die Medienaneignung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte wandeln sich stetig. Inwieweit sich diese schon auf die Medienpraxis der Lehrkräfte und auf den Unterricht niederschlagen, soll vergleichend analysiert werden.

2. Welche Voraussetzungen müssen in der Einzelschule gegeben sein, damit der Medienpass NRW dort erfolgreich eingesetzt werden kann?

Hierbei richtet sich der Blick auf die Schule als Gesamtorganisation und nicht auf einzelne Lehrkräfte. Dabei soll berücksichtigt werden, welche schulinternen Faktoren eine Rolle spielen und bei welchen sie auf die Hilfe externer Partner angewiesen ist. Unter einem „erfolgreichen“ Einsatz wird ein breites Wissen über den Medienpass in der Schule und eine intensive Auseinandersetzung mit und über digitale Medien im Unterricht im Rahmen eines schulweit abgestimmten Konzeptes verstanden. Zudem soll ermittelt werden, in welchem Umfang hierfür Unterstützungssysteme wie die Kompetenzteams NRW genutzt werden und die Schaffung infrastruktureller Voraussetzungen durch die kommunalen Schulträger erforderlich ist.

3. Was charakterisiert Schulen, die intensiv mit dem Medienpass arbeiten?

Auch hier steht die Schule als Gesamtorganisation im Vordergrund. Es sollen unterschiedliche Formen der Förderung von Medienkompetenz in den Schulen identifiziert und dabei Einflussfaktoren wie Größe der Schule oder auch ihre geografische Lage berücksichtigt werden. Außerdem sollen die strukturellen Maßnahmen zur Umsetzung der Kompetenzbereiche im Unterricht

identifiziert werden. Durch gezielte Schulfallstudien sind Akteurskonstellationen, Rahmenbedingungen und Kommunikationsstrukturen ermittelbar, die darauf hinweisen, welche Maßnahmen für die Erreichung des gesamten Kollegiums wirksam sein könnten. Dabei spielt laut der Vorgängeruntersuchung die Schulleitung eine zentrale Rolle. Mit der Einführung des Medienpasses NRW war das Ziel verbunden, den Lehrkräften eine anregende Orientierungshilfe bereitzustellen, um die Mediennutzung und die Auseinandersetzung mit Medien zu intensivieren. Inwieweit diese Veränderungen bereits bemerkbar sind, sollte aus subjektiver Sicht der Lehrkräfte bewertet werden.

4. Wie werden die fünf Kompetenzbereiche bewertet und wie werden die Vorgaben genutzt?

Die Struktur des Medienpasses NRW sieht fünf Kompetenzbereiche vor, die jeweils in weitere Teilkompetenzen zerlegt worden sind. Bisher existieren keine Erfahrungen bezüglich der Bedeutung der verschiedenen Kompetenzbereiche aus Sicht von Lehrkräften und deren Nutzbarkeit und Nützlichkeit zur Förderung der Medienkompetenz. Es ist also zu untersuchen, ob die fünf Kompetenzbereiche im Unterricht gleichberechtigt nebeneinander stehen oder ob es Schwerpunkte gibt. Insbesondere ist aus Perspektive der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen und deren gesetzlichem Auftrag der Aspekt der Analyse und Reflexion in der Arbeit mit dem Medienpass von besonderer Bedeutung. Da mit dem Medienpass NRW auch ein Bewertungsinstrument im Sinne eines Portfolios verbunden ist, gilt es zu hinterfragen, nach welchen Kriterien Lehrkräfte die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler überhaupt beurteilen und in welchem Ausmaß das zugehörige Kompetenzheft genutzt wird.

5. Wie wird der Lehrplankompass von den Lehrkräften genutzt und beurteilt?

Der dritte Baustein des Medienpasses NRW ist die internetbasierte Verweisstruktur zwischen Unterrichtsmaterialien, Kernlehrplan und Kompetenzbereiche. Auch hier existieren bisher keine systematisch erhobenen Ergebnisse über Intensität und Formen der Nutzung. Neben der Frage nach der Quantität der verfügbaren Materialien steht die Frage nach der Qualität im Vordergrund. Sofern Lehrkräfte das Angebot nutzen, sollte auch zu ermitteln sein, ob die Informationsaufbereitung im Lehrplankompass ihren Bedürfnissen entspricht und ob sie dort das finden, was sie suchen. Die konzeptionelle Stärke des Lehrplankompasses liegt in der Verknüpfung von Kernlehrplan und Kompetenzbereichen – allerdings ist unklar, ob dieser Bezug aus Sicht von Lehrkräften erkennbar ist und darüber hinaus überhaupt notwendig erscheint.

6. Wie werden die Qualifizierungsangebote bewertet und welche Erwartungen an Aus- und Fortbildung werden formuliert?

Bereits in den vorhergehenden Untersuchungen wurde deutlich, dass ein erheblicher Bedarf an Aus- und Fortbildung bei den Lehrkräften besteht, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass fach- und mediendidaktische Kompetenzen allein durch autodidaktische Formen erworben werden können. Somit wird methodisch analog zu vorherigen Untersuchungen auf die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Qualifizierungsangebote in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung rekuriert und hieraus Bedarfe erarbeitet.

3 Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfragen adäquat adressieren und beantworten zu können, wurde ein gemischtes Vorgehen bestehend aus qualitativen und quantitativen Methoden gewählt.

3.1 Standardisierte Befragung von Lehrkräften

Mit Hilfe einer standardisierten Befragung wurde zunächst die aktuelle Unterrichtspraxis der Grundschullehrerinnen und -lehrer erhoben, um einen Eindruck zu bekommen, welche Praxen in der Grundschule zum Zeitpunkt der Erhebung im Unterricht relevant sind. Da in dieser Erhebung auf Elemente aus der Vorgängeruntersuchung zurückgegriffen werden konnte und uns auch der Ausgangsdatensatz zur Verfügung steht, können zudem Entwicklungen seit 2011 beobachtet werden. Anhand der standardisierten Befragung sollte auch herausgefunden werden, wieweit die Arbeit mit dem Medienpass in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens verbreitet ist und wie dieses Instrument von den Lehrerinnen und Lehrern, die es in ihrem Unterricht einsetzen, bewertet wird.

3.1.1 Fragebogenkonstruktion und Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen basiert auf dem Fragebogen aus der Vorgängeruntersuchung im Jahr 2011, um Entwicklungen, die seitdem in der Grundschule stattgefunden haben, beobachten zu können (vgl. Breiter u. a. 2013). Die Struktur des Fragebogens wurde jedoch an die Struktur des Medienpasses NRW angepasst, sodass die Items, die zuvor überwiegend den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen zugeordnet waren, neu sortiert und in Anlehnung an die Teilkompetenzen des Medienpasses um neu entwickelte Items ergänzt wurden. Dieser Teil des Fragebogens gliedert sich in die Themenpunkte

- Medienpraxis der Schülerinnen und Schüler im Unterricht in Anlehnung an die Kompetenzbereiche des Medienpasses NRW,
- Thematisierung von Medieninhalten und -themen im Unterricht,
- Unterrichtsformen der Förderung von Medienkompetenz,
- Kompetenzen und Kompetenzerwartungen an die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse,
- Mediennutzung und -kompetenz der Lehrkräfte,

- Förderung der Medienkompetenz der Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung,
- Rahmenbedingungen des Medieneinsatzes in der Schule sowie
- Einschätzungen zu digitalen Medien im Allgemeinen und zu den Rahmenbedingungen der Medienkompetenzförderung im Speziellen.

Neben diesem Teil des Fragebogens wurden in einem zweiten Abschnitt Einschätzungen zum Medienpass NRW erhoben. Diese Fragen wurden auf der Basis der einzelnen Elemente des Instruments neu entwickelt, um die Relevanz und Passgenauigkeit der jeweiligen Bestandteile an die Bedarfe der Lehrkräfte zu ermitteln. In diesem Abschnitt des Fragebogens wurden die folgenden Themen behandelt:

- Verbreitung der Arbeit mit dem Medienpass NRW innerhalb der Kollegien, einschließlich Gründen gegen die Arbeit mit dem Instrument,
- Einarbeitung in das Instrument,
- Veränderung der Arbeit mit Medien seit dem Einsatz des Medienpasses NRW,
- Einsatz und Bewertung der einzelnen Elemente des Medienpasses NRW:
 - Medienpass-Heft (zur Dokumentation der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler),
 - Lehrplankompass (als Quelle für Materialien, mit Bezug zum Kernlehrplan),
- Einschätzungen zum Medienpass NRW insgesamt.

Der Fragebogen unterteilt sich somit in einen Block zur Medienintegration in der Grundschule, anhand dessen auch Vergleiche zu der Vorgängeruntersuchung gezogen werden können, und einen Block, der sich ausschließlich dem Instrument Medienpass NRW widmet. Den Abschluss bildeten wie üblich einige soziodemografische Angaben.²

3.1.2 Basis der Lehrerbefragung

Die Basis der Befragung bildeten die Schulen, die sich bereits an der Vorgängeruntersuchung beteiligt hatten. Darauf aufbauend wurde die Stichprobe erweitert, um eine ausreichend große Fallzahl zu erreichen, da davon ausgegangen werden konnte, dass nicht alle Schulen der Vorgängerstudie erneut an der Befragung teilnehmen würden. Als Erhebungsverfahren wurde im Mai/Juni 2014 zunächst eine Online-Befragung ins Feld gebracht.³ Es wurden alle Schulen, die

² Der Fragebogen ist im Anhang enthalten.

³ Hierzu wurden die Schulen telefonisch aufgefordert, sich an der Studie zu beteiligen. Nach der Zusage erhielten die Schulleitungen per Mail einen Link zu der Umfrage, den sie an ihr Kollegium weiterleiten sollten. Die Online-Befragung war bis zum Beginn der Sommerferien in NRW am 7.7.2014 aktiv. Bis zu diesem Zeitpunkt lagen uns ausgefüllte Fragebögen von 104 Lehrkräften von insgesamt 52 Grundschulen vor. Leider blieb damit die Teilnahme sowohl auf Schul- als auch auf Individualebene hinter den Erwartungen zurück, sodass eine ergänzende Befragung mittels Papierfragebögen nach den Sommerferien durchgeführt wurde. Der zweite Befragungszeitraum startete am 2.9.2014 und endete am 31.10.2014.

sich zur Online-Teilnahme bereit erklärt hatten, erneut postalisch eingeladen und mit entsprechenden Papierfragebögen ausgestattet. Lehrerinnen und Lehrer, die bereits einen Online-Fragebogen ausgefüllt haben, wurden aufgefordert, sich nicht erneut an der Befragung zu beteiligen. Der Datensatz wurde zudem auf doppelte Angaben anhand der Schul-ID und der soziodemografischen Angaben der Lehrkräfte (einschließlich Rolle in der Schule) geprüft. Dabei fiel auf, dass an der Online-Befragung überwiegend Schulleitungsmitglieder teilgenommen hatten. Für den zweiten Erhebungszeitraum wurden kontinuierlich weitere Schulen akquiriert, um die Stichprobenquoten der Vorgängeruntersuchung zu erreichen. Um einen möglichst hohen Rücklauf an ausgefüllten Fragebögen zu gewährleisten, wurden die Schulen vor Ablauf der Abgabefrist noch einmal telefonisch an die Teilnahme erinnert.

3.1.3 Repräsentativität und Zusammensetzung der Stichprobe

Wie im Jahr 2011 wurde bei der weiteren Akquisition die regionale Verortung der Schulen entsprechend des Landesentwicklungsplans berücksichtigt (Breiter u. a. 2013). In der Zone 101 sind Schulen aus Ballungskernen enthalten, Zone 102 umfasst alle Schulen in den Ballungsrandzonen, in Zone 103 werden die sogenannten solitären Verdichtungsgebiete (wie z. B. Münster, Bielefeld) und in Zone 104 die ländlichen Gebiete erfasst. Es wurde erneut mit einer Bruttostichprobe von 170 Grundschulen gearbeitet, um eine ausreichend große Stichprobe zu erzielen. Insgesamt beteiligten sich 570 Lehrkräfte von 116 Schulen an der Befragung. Das entspricht auf der Individualebene einem Rücklauf von 25 Prozent und 68 Prozent auf der Schulebene. Bei der Betrachtung des Rücklaufs ist zu beachten, dass einige Schulen sowohl an der Online- als auch an der papierbasierten Befragung teilgenommen haben. Die Verteilung der Beteiligung auf der Schulebene ist mit der Verteilung in der Grundgesamtheit vergleichbar. Lediglich in den Zonen 102 und 103 existieren leichte Abweichungen von einem Prozentpunkt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Beteiligung an der Online- und der papierbasierten Befragung in 2014

Gebiet	Bruttostichprobe		Netto online		Netto papierbasiert		Netto Gesamt	
	Schulen	Lehrkräfte	Schulen	Lehrkräfte	Schulen	Lehrkräfte	Schulen	Lehrkräfte
LEP 101	62	921	15	29	39	187	42	216
LEP 102	32	464	3	11	20	104	21	115
LEP 103	8	118	5	7	5	12	7	19
LEP 104	68	828	29	57	38	163	46	220
Gesamt	170	2.331	52	104	102	466	116	570

Der Vergleich der Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale zeigt, dass auch hier nur leichte Abweichungen von der Verteilung in der Grundgesamtheit vorzufinden sind (vgl. Tabelle 2). Lehrerinnen und Lehrer beteiligten sich entsprechend der Verteilung in der Grundgesamtheit an der Befragung. Die Betrachtung des Alters der Befragten zeigt, dass jüngere Lehrkräfte überproportional an der Befragung teilnahmen, Lehrkräfte über 55 Jahre unterproportional. Aus diesem Grund wurde die Stichprobe anhand des Merkmals Alter gemäß der Verteilung in der Grundgesamtheit gewichtet.

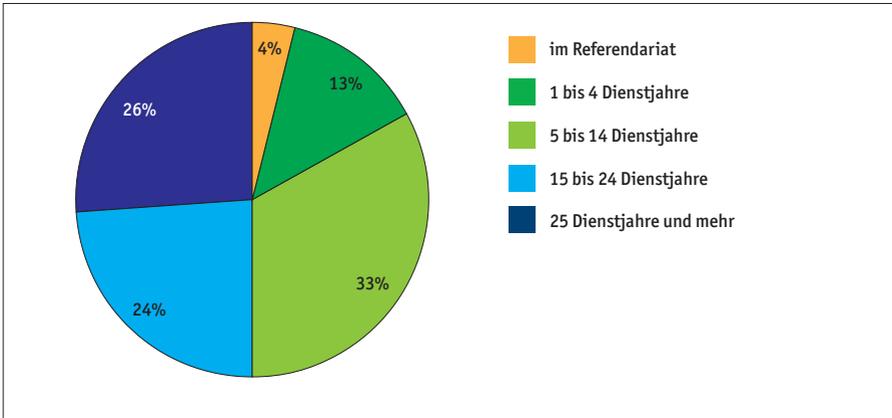
Tabelle 2: Verteilung der soziodemografischen Merkmale in der Grundgesamtheit und der Nettostichprobe⁴

Merkmal	Ausprägung	Grundgesamtheit	Stichprobe
Geschlecht	Weiblich	91%	91%
	Männlich	9%	9%
Alter	Bis 29 Jahre	9%	14%
	30 bis 34 Jahre	13%	14%
	35 bis 39 Jahre	14%	13%
	40 bis 44 Jahre	16%	15%
	45 bis 49 Jahre	10%	13%
	50 bis 54 Jahre	11%	10%
	55 Jahre und älter	27%	23%

Neben dem Alter der Lehrkräfte wurde auch ihr Dienstalter erfasst, um zu ermitteln, über wie viel Lehrerfahrung sie verfügen (vgl. Abbildung 4). Mit einem Drittel am stärksten vertreten ist die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die seit fünf bis 14 Jahren im Schuldienst tätig sind. Personen mit einer Lehrerfahrung von 15 bis 24 Dienstjahren stellen 24 Prozent der Stichprobe und 26 Prozent unterrichten bereits seit mehr als 25 Jahren. Seltener vertreten sind Lehrende, die über weniger Lehrerfahrung verfügen. 13 Prozent der Befragten arbeiten seit einem bis vier Jahren in der Grundschule, vier Prozent befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Referendariat.

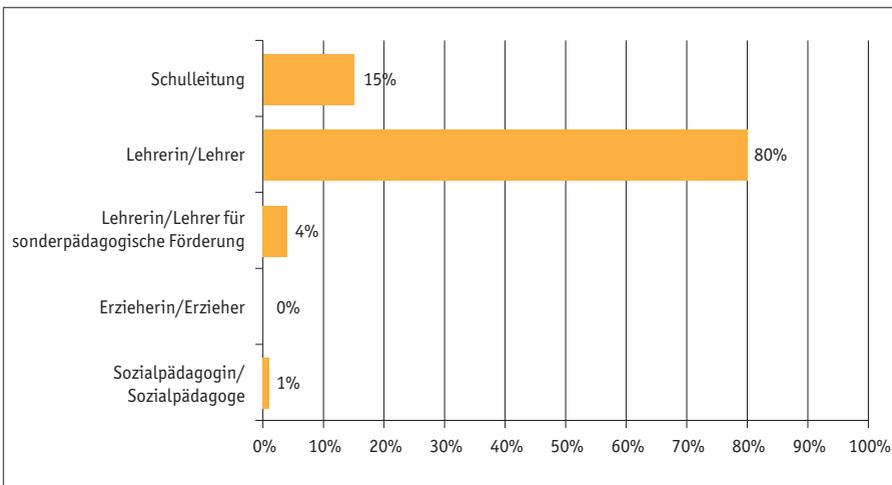
⁴ <https://www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r513schul2.html>

Abbildung 4: Dienstalter der Lehrkräfte (n=567)



Im Zuge der Entwicklung der Grundschulen zu (offenen) Ganztagschulen und zu einem inklusiven Schulangebot sind an den Grundschulen vermehrt Personen mit unterschiedlichen Rollen und Kompetenzen tätig (vgl. Abbildung 5). An der Befragung beteiligten sich mit 80 Prozent überwiegend Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitungen bilden 15 Prozent der Stichprobe. Lehrkräfte für die sonderpädagogische Förderung sind mit vier Prozent vertreten, Sozialpädagoginnen und -pädagogen mit einem Prozent. Erzieherinnen oder Erzieher, die z. B. im Rahmen der offenen Ganztagschule in Grundschulen tätig sein können, nahmen nicht an der Befragung teil.

Abbildung 5: Rolle der Befragten im Kollegium (n=562)



Im Folgenden werden zum einen die deskriptiven Ergebnisse dargestellt, die anhand des gewichteten Datensatzes berechnet wurden. Außerdem wurde überprüft, ob gegenüber den in 2011 vergleichbar erhobenen Items signifikante Veränderungen beobachtet werden können. Zusätzlich wurde der Einfluss der regionalen Verortung der Schule, des Alters, des Geschlechts und der Nutzung des Medienpasses NRW auf die Items der Medienintegration, Rahmenbedingungen und Einstellungen kontrolliert, indem getestet wurde, ob signifikante Unterschiede zwischen diesen Gruppen vorliegen.⁵ Der schriftliche Fragebogen enthielt neben den standardisierten Items auch offene Fragen. Diese wurden im Rahmen der Auswertung codiert und in Kategorien zusammengefasst. Diese Kategorien fließen als Ergänzungen zu den standardisierten Ergebnissen in die Darstellung ein.

3.2 Qualitative Fallstudien

Anhand der qualitativen Fallstudien wird detailliert rekonstruiert, wie sich die Lehrkräfte in die Arbeit mit dem Medienpass einarbeiten und wie diese Arbeit in Schulentwicklungsprozesse integriert wird. Hierzu wurden Fallstudien an fünf Grundschulen realisiert. Primäres Kriterium für die Auswahl der Schulen war, dass sie bereits seit einiger Zeit mit dem Medienpass arbeiten, um untersuchen zu können, wie der Medienpass an den Schulen eingeführt wurde und welche Faktoren diesen Prozess begünstigen. Nur so lässt sich außerdem feststellen, wie die verschiedenen Kompetenzen des Medienpasses in der Schule adressiert werden und ob und wenn ja, wie die Arbeit mit dem Medienpass die Medienkompetenzförderung in den Fallstudien verändert hat.

Die ausgewählten Schulen

Die A-Schule befindet sich in einer größeren Stadt mit rund 150.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. An der Schule werden rund 200 Kinder in acht Klassen von elf Lehrkräften und einer Sozialpädagogin unterrichtet. Die Schulleiterin Frau Lüder (Lf) beschreibt die Nachbarschaft der Schule als gemischt, viele der Kinder, von denen rund zwei Drittel über einen Migrationshintergrund verfügen, kommen aber offenbar aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Frau Lüder ist 48 Jahre alt und seit vier Jahren Leiterin der A-Schule. Die drei Lehrerinnen, die an der Gruppendiskussion teilgenommen haben, sind zwischen 29 und 34 Jahre alt. Alle vier schätzen ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien als umfangreich ein.

5 Bei den Merkmalen Geschlecht, Nutzung des Medienpasses NRW und Entwicklung der Nutzung zwischen 2011 und 2014 wurde der Mann-Whitney-U-Test eingesetzt (Bortz u. Schuster 2010, S. 130ff.), anhand dessen überprüft werden kann, ob sich die zentrale Tendenz zweier Stichproben (z. B. Frauen und Männer) signifikant voneinander unterscheidet. Der Mann-Whitney-U-Test basiert auf dem Vergleich der Rangreihen der Antworten der beiden Stichproben. Zur leichteren Verständlichkeit werden bei der Darstellung der Ergebnisse die Mittelwerte (anstelle der Rangplätze) der jeweiligen Stichprobe sowie die Signifikanzwerte des Mann-Whitney-U-Tests angegeben. Zur Überprüfung der Unterschiede zwischen den Alterskategorien und den Regionen wurde auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen, der geeignet ist, um signifikante Unterschiede zwischen mehreren Gruppen festzustellen (Bortz u. Schuster 2010, S. 209ff.). Weiter wurden Korrelationen und ordinale Regressionen berechnet, um Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen bzw. Einflüsse von mehreren Variablen zu testen (Diekmann 2005, S. 578ff.; Kühnel u. Krebs 2014).

In der Stadt, in der sich die B-Schule befindet, leben rund 600.000 Menschen. An der B-Schule werden ebenfalls rund 200 Kinder von zehn Klassenlehrerinnen und vier Sonderpädagoginnen unterrichtet. Damit hat die Schule einen inklusiven Schwerpunkt. Die Zusammensetzung der Schülerschaft ähnelt der der A-Schule. Die Schulleiterin Frau Kiefer (Kf) ist 54 Jahre alt und seit acht Jahren an der B-Schule tätig. Frau Friedrich (Ff) und Frau Gebauer (Gf) sind mit 56 bis 59 Jahre auch schon etwas älter. Deutlich jünger sind Frau Eibel (Ef) (31 Jahre) und ihre Kollegin Frau Diestelmann (Df), die mit 29 Jahren die jüngste der Gruppe ist. Bis auf Frau Friedrich, die ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien als gering einschätzt, bewerten die anderen ihre Kompetenz dahingehend mit ausreichend.

Die C- und die D-Schule liegen beide in E-Stadt, in der rund 45.000 Menschen leben. An der C-Schule werden rund 300 Schülerinnen und Schüler von 21 Lehrkräften unterrichtet, an der D-Schule sind es ca. 230 Kinder, die von 13 Lehrerinnen unterrichtet werden. Mit 39 Jahren ist Frau Ober (Of) die jüngste Teilnehmerin der Gruppendiskussion mit Lehrkräften der Schule, gefolgt von Frau Jürgen (Jf), die auch Schulleiterin der D-Schule ist, sowie Frau Meyer (Mf), die beide 40 Jahre alt sind. Frau Idermann (If) ist neben ihrer Arbeit an der C-Schule genauso wie Frau Hermann (Hf), die mit 45 Jahren die älteste in der Gruppe ist, auch als Medienberaterin für das Kompetenzteam NRW tätig. Erwartungsgemäß schätzen die beiden Medienberaterinnen ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien als sehr umfangreich ein, die anderen Frauen aus der Gruppe aber auch als umfangreich.

Die E-Schule liegt in F-Stadt, in der ca. 65.000 Menschen leben. In der Schule werden die Schülerinnen und Schüler in sieben Klassen von 13 Lehrkräften, einer Heilpädagogin und zwei Sonderpädagogen unterrichtet. Der Schulleiter Herr Pauli (Pm) ist 48 Jahre alt und neben seiner Arbeit als Schulleiter auch als Medienberater im Kompetenzteam tätig. Genauso wie seine beiden Kolleginnen der C- und der D-Schule schätzt er seine Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien als sehr umfangreich ein.

Entsprechend des geplanten Vorgehens sollten an diesen Fallschulen jeweils eine Gruppendiskussion mit den Lehrkräften und ein Einzelinterview mit der Schulleitung durchgeführt werden. An zwei der Schulen konnten die Fallstudien wie geplant durchgeführt werden. Die dritte Fallstudie schließt zwei Grundschulen mit ein, die in derselben Stadt räumlich eng beieinander liegen und eng zusammenarbeiten, auch bei der Medienkompetenzförderung. An beiden Schulen ist eine Lehrerin jeweils auch als Medienberaterin beim Kompetenzteam NRW tätig. Aufgrund ihrer zentralen Rolle bei der Umsetzung des Medienpasses NRW sowohl in den beiden Schulen

als auch in anderen Schulen wurde ein Interview mit diesen beiden Personen geführt sowie eine Gruppendiskussion mit weiteren Lehrkräften aus den Kollegien beider Schulen. An der fünften Fallschule konnte lediglich ein Interview mit dem Schulleiter realisiert werden, da dieser laut eigenem Bekunden die Umsetzung des Medienpasses NRW an der Schule übernimmt.

Datenerhebung und -aufbereitung

Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden anhand eines Leitfadens geführt, der folgende Themen behandelt:⁶

- Die Arbeit mit dem Medienpass (Entscheidung für das Instrument, Umsetzung im Unterricht),
- Nutzung des Lehrplankompasses,
- Qualifizierung, Kompetenzerwerb und Unterstützung,
- Verankerung der Medienarbeit in der Schule,
- Rolle bzw. Beteiligung der Eltern.

Während der Erhebungen wurden zudem die Materialien des Medienpasses NRW als Anschauungsmaterial (Kompetenzrahmen, Medienpass zur Dokumentation der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) mitgebracht und die Seite des Lehrplankompasses im Internet aufgerufen. Alle erhobenen Daten wurden digital aufgezeichnet und anschließend nach gängigen Regeln vollständig transkribiert (vgl. Anhang A.2). Neben der Abarbeitung des Leitfadens wurde insbesondere bei den Gruppendiskussionen darauf geachtet, möglichst viele selbstläufige Phasen zu initiieren, um so den Interviewten und Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Möglichkeit einzuräumen, wichtige Aspekte für die Evaluation zu adressieren, die nicht durch den eingesetzten Leitfaden abgedeckt werden. Gleichzeitig wird so verhindert, dass ausschließlich die theoretisch induzierten Relevanzsysteme der Forschenden, die sich auch in den Leitfäden widerspiegeln, von den Lehrkräften abgearbeitet werden.

Datenauswertung

Um das empirische Material für die Analyse zugänglich und den umfangreichen Datenbestand handhabbar zu machen, wurde sämtliches Material in einem ersten Analyseschritt mit Hilfe der CAQDA-Software atlas.ti kodiert. Ein Teil der Codes wurde deduktiv in Orientierung an den die Evaluation leitenden Fragestellungen entwickelt, weitere Codes entstanden induktiv aus dem vorliegenden Material heraus. Alle Transkripte wurden von zwei Personen codiert. Die erste Person hat dabei jeweils ein Transkript vollständig durchcodiert. Die vergebenen Codes wurden an-

6 Die Leitfäden für die Einzelinterviews und die Gruppendiskussionen sind im Anhang zu finden.

schließlich von einer zweiten Person zusätzlich validiert, ggf. noch weitere Codes vergeben und Änderungen in der Codierweise in Abstimmung mit der ersten Person vorgenommen. Um die Menge der Codes zu reduzieren, wurden nach Abschluss der Codierung aller Gruppendiskussionen und Interviews Codes mit gleicher oder sehr ähnlicher Bedeutung zusammengefasst.

Anschließend wurden die Codes entlang der Evaluationsfragen und anhand von weiteren für die Untersuchung relevanten, aus dem Material rekonstruierbaren Themen soweit möglich zu Kategorien zusammengefasst, um den thematisch geleiteten Zugang zum Material zu erleichtern. Bereits während des ersten Schritts wurden außerdem Sequenzen identifiziert, die entweder Fokussierungscharakter besaßen oder aufgrund anderer relevanter diskursanalytischer oder inhaltlicher Merkmale für die Auswertung besonders relevant waren. Erstere zeichnen sich vor allem durch ein hohes Maß an interaktiver Dichte und Selbstläufigkeit aus und verweisen auf Orientierungen, die im Zentrum der jeweiligen Gruppe stehen. Letztere können z. B. Erklärungstheorien oder Konklusionen sein, mit deren Hilfe die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen oder die Interviewten weitere zentrale Aspekte der ihrer Handlungspraxis zugrunde liegenden Orientierungen der empirischen Analyse zugänglich machen. Streng genommen handelt es sich bei dieser Vorgehensweise um einen quer zur Codierung liegenden Analyseschritt, da im Zuge der Auswertung immer wieder neue Textabschnitte in das Zentrum der Analyse rückten, was nicht direkt zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen beitrug. Mit Hilfe der Kombination unterschiedlicher Codes zu an den Evaluationsfragen orientierten Abfragen ließen sich jeweils relevante Textpassagen aus den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews extrahieren. Anhand dieser Auswahl konnten dann die verschiedenen für die Evaluation entscheidende Phänomene identifiziert und die sie begründenden Zusammenhänge analysiert werden (vgl. genauer Kuckartz 2007, 2010).

3.3 Logfile-Analyse der Online-Angebote Medienpass NRW und Lehrplan-Kompass NRW

Bei der Logfile-Analyse handelt es sich um ein technisches, nicht reaktives Verfahren zur Auswertung von Daten, die auf Servern hinterlassen werden. Insbesondere serverbasierte Programme produzieren Logfiles, in denen aktuelle Ereignisse und Fehler festgehalten werden. Ursprünglich dienten sie Systemadministratoren zur Identifizierung von Fehlerquellen oder dem Online-Marketing. Hier geht es vor allem darum, das Nutzungsverhalten zu erkunden und auf dieser Basis die Struktur zu optimieren bzw. angepasste Werbeinhalte einzublenden (Cooley u. a. 1997; Liu 2011; Mobasher u. a. 2000).

Für die empirische Forschung besteht der Vorteil der Logfile-Analyse darin, dass die Erfassung der Daten im Hintergrund der Webseitenutzung erfolgt und für die beobachteten Nutzerinnen

oder Nutzer nicht ersichtlich ist. Diese Vorgehensweise stellt allerdings hohe Ansprüche an den Datenschutz. Dies trifft insbesondere auf eine öffentliche Seite wie den Medienpass NRW zu, da die Nutzerinnen und Nutzer vorher nicht über eine Protokollierung ihres Verhaltens informiert werden können. Die Logfiles werden daher in der Regel anonymisiert und bei der Webseitenutzung anfallende Informationen mit Personenbezug wie die IP-Adresse entfernt. Die Protokollierung der Logfiles fand mittels einer piwik-Installation⁷ statt. Der Vorteil liegt darin, dass die Software auf den eigenen Servern installiert und laut des Unabhängigen Datenzentrums für Datenschutz Schleswig-Holstein datenschutzkonform eingesetzt werden kann.⁸ Durch technische Maßnahmen seitens des Betreibers (Landschaftsverband Rheinland) ist eine Identifizierung der einzelnen Nutzerinnen und Nutzer nicht mehr möglich. Aufgrund dieser hohen Anforderungen kann die Logfile-Analyse nicht mehr mit anderen Datenquellen verknüpft werden. Weitere Merkmale wie Alter, Geschlecht oder geografische Position der Nutzerinnen und Nutzer können nicht mit der Logfile-Analyse zusammengeführt werden. Es handelt sich daher ausschließlich um die Protokollierung des Verhaltens auf den beschriebenen Webservern.

Das methodische Vorgehen der Logfile-Analyse besteht aus drei Schritten: (1) Datenaufbereitung, (2) Mustererkennung und (3) Interpretation. Im ersten Schritt werden die Daten von unerwünschten Einträgen gesäubert (Chitrea u. Thanamani 2011; Grossman u. Frieder 2004; Pabarskaite 2002; Tyagi u. a. 2010). Eine Webseite besteht nicht nur aus dem HTML-Code (der Seite selbst), sondern zusätzlich aus Bildern und weiteren Skript-Dateien. Für die spätere Analyse sind diese Dateien unerheblich und werden entfernt. Zudem werden alle Zugriffe von Suchmaschinen (z. B. Google, Yahoo) und anderen Crawlern/Spidern entfernt. Bei diesen handelt es sich ausschließlich um automatisierte Zugriffe. Nachdem die Daten entsprechend aufbereitet worden sind, müssen die einzelnen Nutzerinnen und Nutzer (Visitors) identifiziert werden. Hierzu werden üblicherweise die IP-Adresse und weitere Angaben innerhalb der Logfiles kombiniert. Daneben erfolgt zusätzlich eine Identifizierung der einzelnen Besuche (Sessions). Dies geschieht durch die Festlegung einer zeitlichen Beschränkung a) der Inaktivität oder b) der maximal zulässigen Gesamtdauer eines Besuchs.⁹ Im letzten Schritt wurden die Seiten des Medienpasses grob klassifiziert. Durch die Seitenstruktur bietet es sich an, aus den URLs Kategorien zu extrahieren. Als Merkmal wurde die erste Pfadangabe der URL verwendet („/content/“, „/formular/“, „/medienpass/“).¹⁰ Diese Klassifizierung wird insbesondere in der Clusteranalyse verwendet. Dies führt zu 18 Kategorien. Teilweise ist dieselbe Handlung auf mehrere Kategorien aufgeteilt. Diese Kategorien werden nach vorheriger Ankündigung entsprechend zusammengeführt.

7 <http://www.piwik.org>

8 <https://www.datenschutzzentrum.de/artikel/576-Hinweise-und-Empfehlungen-zur-Analyse-von-Internet-Angeboten-mit-Piwik.html>

9 Durch den Einsatz von piwik kann auf Cookies zurückgegriffen werden, was eine noch deutlichere Trennung der Nutzerinnen und Nutzer sowie der einzelnen Besuche ermöglicht.

10 Die URLs sehen wie folgt aus: <http://medienpass.nrw.de/de/content/grundschule>, <http://medienpass.nrw.de/de/formular/bestellformular-für-ansichtsexemplare>, <http://medienpass.nrw.de/medienpass/schools/register>

Im Anschluss an die Datenaufbereitung erfolgt die Mustererkennung. In diesem Schritt findet die Analyse der Daten statt. Wir greifen hier vor allem auf multivariate Datenanalysen und Methoden der Netzwerkanalyse zurück. Ein besonderes Interesse besteht aus unserer Sicht in einer genaueren Analyse der Besuche, d. h. zusammengefasster Aktionen oder Zugriffe. Neben dem Überblick im Zeitverlauf analysieren wir die Verweildauer und die Aktivität der Nutzerinnen und Nutzer sowie die häufigsten Aufrufe von Seiten und Materialien. Weiterhin erscheint die Frage interessant, ob es Ähnlichkeiten bei den Nutzerinnen und Nutzern des Medienpasses gibt.¹¹ Dazu greifen wir auf Clusteranalysen zurück. Dieses Verfahren versucht, die Fälle anhand ihrer Eigenschaften zu gruppieren (zu „clustern“). Weisen Besuche ähnliche Eigenschaften hinsichtlich der besuchten klassifizierten Seiten auf, sind sie als ähnlich zu betrachten. Wir stützen uns bewusst auf die im ersten Schritt erfolgte Klassifikation, da es eine hohe Zahl an kaum besuchten Seiten gibt. Diese können die Ergebnisse verzerren. Zuletzt nutzen wir Methoden der sozialen Netzwerkanalyse, um das Verhalten auf dem Medienpass zu visualisieren und übersichtlicher darzustellen.

Der letzte Schritt der Logfile-Analyse ist die Interpretation der Ergebnisse. Dieser Schritt erfolgt analog zur Darstellung der Ergebnisse, beschreibt sie und weist auf besondere Zusammenhänge hin.

¹¹ Wir vergleichen bewusst keine Nutzerinnen und Nutzer, da die Anzahl der Besuche stark schwankt. Zudem kann jeder Besuch mit einem anderen Ziel erfolgen.

4 Einführung und Nutzung des Medienpasses NRW

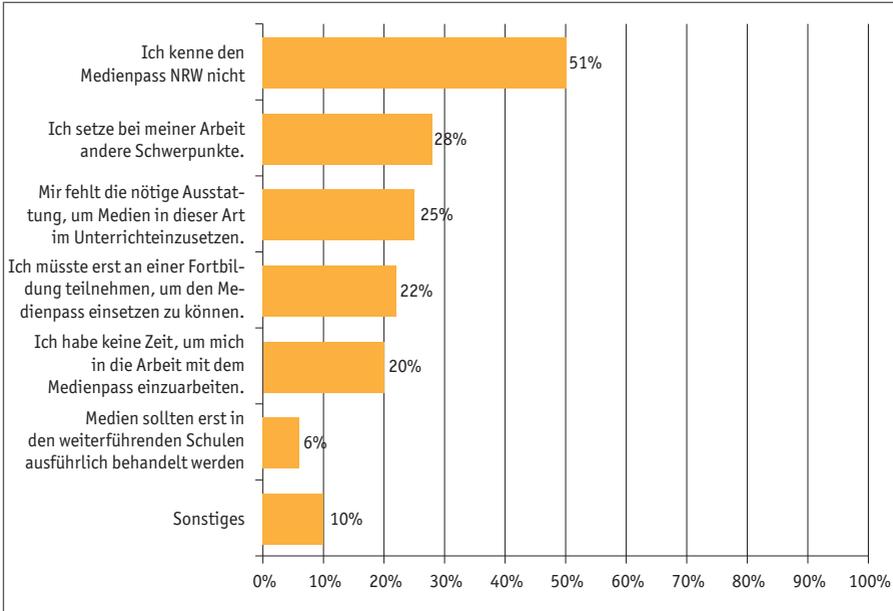
4.1 Verbreitung des Medienpasses NRW aus Sicht der Lehrkräfte

Zum Zeitpunkt der Befragung setzen zwölf Prozent der befragten Lehrkräfte (64 Personen) den Medienpass NRW bei ihrer Arbeit ein. Unter den Nutzerinnen und Nutzern sind am stärksten Lehrkräfte im Alter von 55 Jahren und älter vertreten. Der Blick auf das Dienstalder der Lehrpersonen zeigt, dass die befragten Referendarinnen und Referendare noch nicht mit dem Medienpass arbeiten. Wie das Alter der Medienpass-Nutzerinnen und -Nutzer bereits vermuten lässt, sind es eher Lehrkräfte mit einer größeren Lehrerfahrung (25 Dienstjahre und mehr), die den Medienpass für ihren Unterricht nutzen. Das könnte einerseits daran liegen, dass sie einen höheren Bedarf an Orientierungswissen haben, da ihre Vertrautheit mit digitalen Medien geringer sein könnte. Andererseits haben auch die Vorläuferstudien gezeigt, dass jüngere Lehrkräfte zunächst damit beschäftigt sind, sich überhaupt im Arbeitsleben zu organisieren und innovative Ansätze zunächst in den Hintergrund treten.

Die Lehrkräfte, die bislang noch nicht mit dem Medienpass arbeiten, wurden gefragt, warum sie diesen nicht einsetzen (vgl. Abbildung 6). Am häufigsten wird genannt, dass ihnen das Instrument nicht bekannt sei. 28 Prozent der Befragten antworten, dass sie bei ihrer Arbeit andere Schwerpunkte setzen als die Förderung von Medienkompetenz. Fehlende Ausstattung, ein Bedarf an Fortbildungen und mangelnde Zeit werden zudem als Hinderungsgründe genannt. Die generelle Ablehnung der Arbeit mit Medien in der Grundschule spielt hingegen nur bei sechs Prozent der Nennungen eine Rolle.

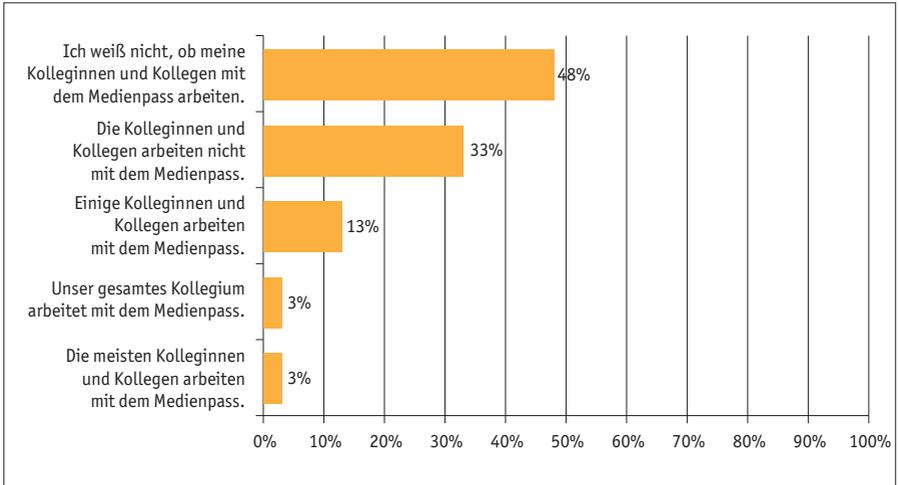
Einige Lehrkräfte setzen ihn nicht ein, weil sie in der ersten und zweiten Klasse unterrichten und zu diesem Zeitpunkt die Arbeit mit Medien noch nicht für sinnvoll halten (neun Nennungen). Andere arbeiten als Fachlehrkräfte in Fächern, in denen sie keine Anknüpfungspunkte sehen, oder aber als Vertretungskräfte (sieben Nennungen). Eine Schwierigkeit der Vertretungskräfte könnte sein, dass ihnen nicht bekannt ist, über welche Kompetenzen die jeweiligen Schülerinnen und Schüler verfügen, weil sie diese nicht über einen längeren Zeitraum begleiten. An einigen Schulen kommt bereits ein anderes Instrument zum Einsatz, sodass eine Auseinandersetzung mit dem Medienpass als nicht sinnvoll angesehen wird (sechs Nennungen). Weitere sieben Personen sagen, dass sie aktuell zwar noch nicht mit dem Medienpass arbeiten, dass sie dies zukünftig jedoch planen. Diese Verteilung legt die Vermutung nahe, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen bisheriger Mediennutzung, Einstellungen zu Medien und der Nutzung des Medienpasses besteht. Die Aussagen der 64 Lehrkräfte lassen diesen Zusammenhang klar erkennen, wobei offen bleiben muss, ob die Nutzung des Medienpasses zur einer positiven Einstellung gegenüber Medien führt oder sich doch eher die „medienaffinen“ Lehrkräfte unter den Medienpass-Nutzerinnen und -Nutzern befinden.

Abbildung 6: Gründe, weshalb der Medienpass bislang nicht genutzt wird
(n=479, Mehrfachnennung möglich)



Eine zentrale Evaluationsfrage galt der Nutzung des Medienpasses als Steuerungsinstrument für die Schulentwicklung. Zum einen verweist dies auf eine möglichst breite Verwendung im Kollegium und auf eine Anbindung an weitere pädagogische Leitlinien der Schule (z. B. im Medienkonzept und Schulprogramm). Die Verbreitung der Arbeit mit dem Medienpass in den einzelnen Kollegien lässt somit auch Rückschlüsse auf den Stellenwert der Förderung von Medienkompetenz in den einzelnen Schulen zu (vgl. Abbildung 7). Jeweils drei Prozent der Lehrkräfte geben an, dass an ihrer Schule das gesamte oder die Mehrheit des Kollegiums den Medienpass im Unterricht einsetzt. Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte weiß nicht, ob ihre Kolleginnen und Kollegen mit dem Medienpass arbeiten. Ein Drittel gibt an, dass der Medienpass bei den Kolleginnen und Kollegen keine Anwendung findet.

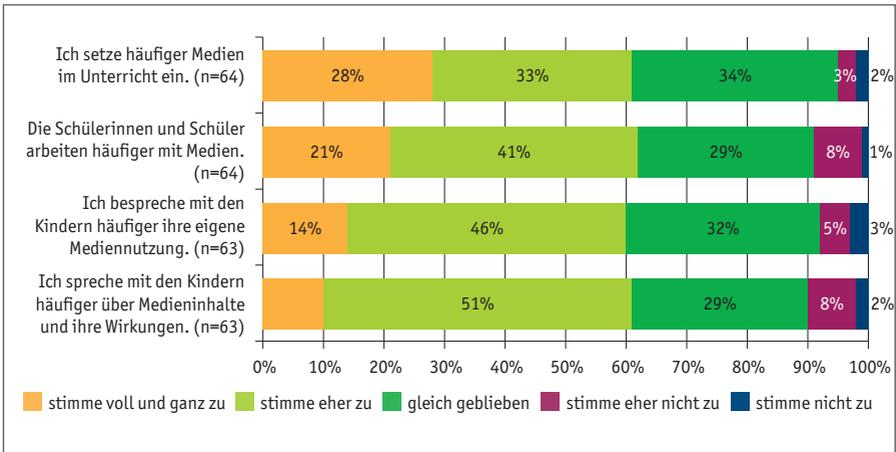
Dieser Eindruck lässt sich auch durch eine andere Herangehensweise an die Daten bestätigen. So kann innerhalb der einzelnen Kollegien, die sich an der Befragung beteiligten, überprüft werden, wie viele Personen die Frage nach der Arbeit mit dem Medienpass bejahten. Diese Vorgehensweise zeigt, dass überwiegend einzelne Personen in den Kollegien mit Ja antworten (dies war 21-mal der Fall). Lediglich in drei Kollegien antworten mehr als drei Lehrkräfte mit Ja.

Abbildung 7: Verbreitung der Arbeit mit dem Medienpass NRW im Kollegium (n=524)

Folglich wird der Medienpass überwiegend von einzelnen Lehrkräften eingesetzt. Eine schulweite Etablierung findet erst langsam statt. Dennoch wird im Zuge der qualitativen Fallstudien ermittelt, welche förderlichen und hinderlichen Faktoren für eine gesamtschulische Entwicklung zum Tragen kommen können. Zugleich wird deutlich, dass einige Schulen bereits andere Orientierungsrahmen für die Förderung der Medienkompetenz nutzen und der Medienpass als willkommene Rahmung dient oder aber zugunsten der bestehenden Formen ignoriert wird.

Der Medienpass soll die Lehrkräfte dazu anregen, häufiger Medien in ihrem Unterricht einzusetzen, und zugleich einen Orientierungsrahmen geben, mit dessen Hilfe die Inhalte und Kompetenzen zugeordnet werden können. Jeweils über die Hälfte der 63 Lehrkräfte, die den Medienpass nutzen, gibt an, dass sich der Einsatz von Medien seit der Einführung des Instruments intensiviert hat (vgl. Abbildung 8). Am deutlichsten ist dies bei dem Einsatz von Medien durch die Lehrkräfte zu sehen. 28 Prozent stimmen voll und ganz zu, dass sie mittlerweile häufiger Medien einsetzen. Aber auch die Schülerinnen und Schüler arbeiten insgesamt häufiger mit Medien. Nicht nur der Umgang mit Medien hat sich bei diesen Lehrkräften seit der Einführung des Medienpasses intensiviert, sondern auch die Thematisierung und Reflexion von Medienverhalten und Medieninhalten. Die Entwicklung des Unterrichts seit der Einführung der Arbeit mit dem Medienpass unterscheidet sich zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehrkräften unterschiedlichen Alters nicht.

Abbildung 8: Veränderung des Medieneinsatzes seit der Einführung des Medienpasses NRW

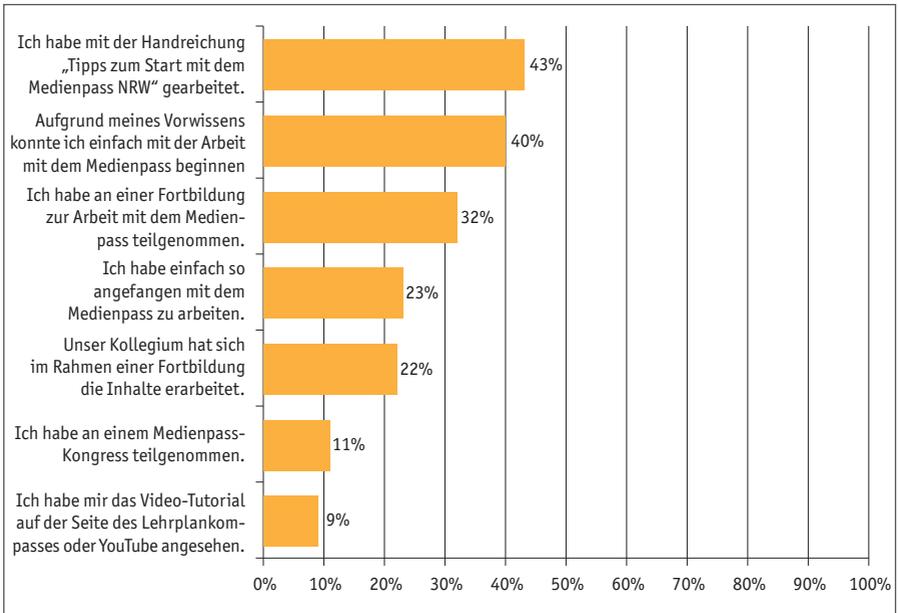


4.2 Einführungsprozesse des Medienpasses an den Schulen

Zur Erleichterung des Einstiegs in die Arbeit mit dem Medienpass wurde die Handreichung „Tipps zum Start mit dem Medienpass NRW“ erarbeitet. 43 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass sie diese Handreichung verwendet haben (vgl. Abbildung 9). 40 Prozent beziehen sich auf ihr Vorwissen im Bereich der Medienerziehung, das ihnen die Arbeit mit dem Medienpass erleichtert. Zu dem Instrument werden auch Fortbildungen, z. B. von den Kompetenzteams NRW, angeboten. Ein Drittel der Lehrkräfte, die mit dem Instrument arbeiten, hat solche Fortbildungen in Anspruch genommen. Bei 22 Prozent der Befragten hat sich das gesamte Kollegium an einer Fortbildung beteiligt. Knapp ein Viertel der Befragten gibt an, einfach mit der Arbeit mit den Materialien angefangen zu haben. Seit der Entwicklung des Medienpasses findet einmal jährlich ein sogenannter Medienpass-Kongress statt. Lediglich elf Prozent der Medienpass-Nutzerinnen und -Nutzer haben bislang daran teilgenommen.

Bei der Einführung des Medienpasses in den Schulen sind zwei Phasen zu unterscheiden: Während der Pilotphase wurde eine Rohversion des Medienpasses gemeinsam mit **68** Pilotschulen erprobt und weiterentwickelt. Der Abschluss der Pilotphase markiert gleichzeitig den zweiten Abschnitt des Medienpasses, mit dessen Beginn jede interessierte Grundschule sich für die Arbeit mit dem Medienpass entscheiden kann. Im Gegensatz dazu mussten sich interessierte Schulen für die Teilnahme an der Pilotphase schriftlich bewerben.

Abbildung 9: Einarbeitung in den Medienpass (n= 65)



An der A-Schule erfuhr die Schulleiterin Frau Lüder zufällig aus der Tageszeitung, dass das nordrhein-westfälische Kultusministerium für die Entwicklung des Medienpasses Pilotschulen suchte. Nachdem sie sich über den Hintergrund des Projektes informiert hatte, leitete sie mit dem Kollegium zusammen die erforderlichen Schritte für die Teilnahme in die Wege (P1:26).¹² Dazu mussten u. a. mehrere Konferenzbeschlüsse herbeigeführt werden.

Lf: Das is' auch so, dass das von allen Kollegen mitgetragen wird (.) es is' ja auch so ähm, ich sag' mal, es ist ja 'n äh Konferenzbeschluss auch gewesen (.) ich hab' das ja nicht einfach entschieden und gesagt, so wir machen das jetzt, seht mal zu, dass ihr das jetzt auch macht (.) sondern das war ja erst mal 'ne Diskussion, wir haben uns da erst mal mit beschäftigt und haben uns dann entschlossen, ja wir wollen das machen, und dann is' es ja ganz klar, wenn es so ein Beschluss ist, es ja auch noch zusätzlich durch die Schulkonferenz gegangen, also die Eltern haben es ja auch mitentschieden (.) äh dann ist es ja ganz klar, dass ähm (.) dass das auch alle mit tragen müssen (.) und das, und äh das tun auch alle (P1:94)¹³

¹² Auf die einzelnen Transkripte wird im Text in folgender Weise verwiesen (P1:26). P1 steht hier für das erste Transkript der ersten Fallstudie und 26 für die entsprechende Sequenz innerhalb des Transkripts.

¹³ Die Transkriptionshinweise sind im Anhang A.6 zu finden.

Die Entscheidung zur Teilnahme am Medienpass wurde demnach nicht von der Schulleiterin getroffen, sondern vom gesamten Kollegium. Mittels eines Konferenzbeschlusses wurde sichergestellt, dass die Teilnahme an einem solchen Vorhaben von allen Kollegiumsmitgliedern legitimiert wird. Damit einher ging eine Auseinandersetzung mit dem Vorhaben innerhalb des Kollegiums inklusive des gemeinsamen Beschlusses den Medienpass an der Schule einzuführen. Ein Konferenzbeschluss verleiht einer solchen Entscheidung außerdem ein erhöhtes Maß an Deutlichkeit („dann ist es ja ganz klar“). Im Rahmen einer Schulkonferenz wurden auch die Eltern beteiligt, was die Verbindlichkeit der Entscheidung noch einmal verstärkt hat. Daraus, so Frau Lüder weiter, sei dann eine korrespondierende Praxis entstanden („tun auch alle“). Die Lehrerinnen der A-Schule bestätigen in der Gruppendiskussion, wie wichtig es ist, alle Kollegiumsmitglieder zumindest für die Unterstützung eines solchen Projektes zu gewinnen. Der Interviewer (Y1) möchte in diesem Zusammenhang wissen, ob es insofern spezieller Bemühungen bedurfte, um Kolleginnen von der Teilnahme am Medienpass zu überzeugen:

Y1: War das so (.) von Anfang an (.) klar oder hat es da auch (.) an der einen oder anderen Stelle mal besondere Überzeugungsarbeit äh (.) bedurft, um alle (.) mitzunehmen

Cf: Also ich glaube es war wirklich dieses (.) ach ja, ach das gehört auch dazu, ach das machen wir auch, also ich glaube, dass es für ähm viele auch beruhigend war (.) dass das eigentlich was ganz, recht Normales ist und äh (.) ne das also (.) ich glaube am Anfang hatten bestimmt der eine oder andere (1) ja Sorge, ob man kompetent, ob man selber kompetent genug ist (.) wobei dann aber relativ schnell klar wurde entweder (.) ja viele Dinge kann, kann eigentlich schon jeder von uns und wenn nicht, dann holen wir uns eben die Unterstützung und machen Fortbildungen dazu oder so ne (P2: 147-148)

Frau Cordhof antwortet auf diese Frage, dass sie vermutet, dass es anhand der klaren Strukturierung des Medienpasses entlang des Kompetenzrahmens – der zuvor bereits thematisiert wurde – für die Lehrerinnen einfach war, die Anforderungen des Medienpasses gegen ihre bisherige Medienpraxis zu spiegeln und dabei festzustellen, dass sie viele dieser Kompetenzen bereits fördern. Dazu kommt, dass sich wahrscheinlich zu Anfang einige Kolleginnen sorgten, ob sie über ausreichende Kompetenzen verfügen, um mit dem Medienpass zu arbeiten. Es habe sich dann aber relativ rasch gezeigt, dass die Lehrerinnen entweder bereits über viele der erforderlichen Medienkompetenzen verfügten oder man dafür sorgen würde, Möglichkeiten zum Erwerb fehlender Kompetenzen zu schaffen, z. B. in Form von Fortbildungsveranstaltungen.

Auch an der B-Schule gab es zu Beginn der Arbeit mit dem Medienpass Bedenken. Deutlich wird anhand der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen der Schule aber auch, dass die Einführung des Medienpasses dort anders verlief als in der A-Schule. An der B-Schule erfolgte die Arbeit mit dem Medienpass parallel zur Einführung der Arbeit mit den Tablets bzw. suchte das dortige Schulumt 2012 zehn Grundschulen, die sich an einem Projekt zum Lernen mit Tablets beteiligen

wollten (vgl. Kapitel 6.2). Auf ihre Rolle bei der Einführung des Medienpasses hin angesprochen, erwidert die Schulleiterin Frau Kiefer, dass es zu Beginn ihre Hauptaufgabe gewesen sei, die Einführung „anzustoßen“.

Kf: Also meine Hauptaufgabe war ähm:: zunächst mal das Ganze mit anzustoßen (.) es kam ´ne Anfrage vom Schulamt, ob wir daran teilnehmen wollen und da hab´ ich gesagt, ja das möchten wir (.) ohne jetzt erst mal Rücksprache zu nehmen, aber als ich das dann dem Kollegium verkündet hab´, waren alle sehr begeistert (.) also ich hätte ja auch sagen können äh als Schulleiterin, bleibt mir weg mit´m iPad irgendwie, äh das möcht´ ich an meiner Schule nicht, ja? Ähm ich möchte mich eher hier in diesen Schutzraum bewegen ähm wenn ich jetzt nicht gesagt hätte (.) ich befürworte das und ich möchte, dass äh unsere Kinder diesen Umgang mit Medien als Kompetenzen erwerben und ähm dann wäre diese Tür zu mindestens für ´ne lange Zeit zu gewesen (.) ja? Weil ähm ich nich ´n Jahr später hätte sagen können, irgendwie das hab´ ich mir jetzt anders überlegt ich möchte jetzt auch, ´ne? (P4:484)

Anders als die A-Schule wurde die B-Schule vertreten durch die Schulleiterin vom Schulamt gefragt, ob sich die Schule am Medienpass beteiligen wolle. Die Schulleiterin entschied dann alleine, dass man daran teilnehmen wolle, wobei es hier – anders als an der A-Schule – nicht nur um die Frage nach der Einführung des Medienpasses ging, sondern auch darum, ob die Schule mit rund 20 Tablets ausgestattet werden möchte. Diese deutliche Verbesserung der Medienausstattung der Schule besitzt – und das zeigt auch der weitere Verlauf der Erzählung der Schulleiterin – deutlich mehr Zugkraft als nur die Option, am Medienpass teilzunehmen. Das Kollegium habe die Entscheidung der Schulleitung, sich an dem angebotenen Projekt zu beteiligen, enthusiastisch aufgenommen. Dabei weist die Schulleiterin darauf hin, dass sie sich auch gegen die Teilnahme hätte entscheiden können. Sie betrachtet die Schule aber tendenziell („eher“) nicht als einen „Schutzraum“, d. h. einen Ort, an dem der Umgang mit Medien durch die Schülerinnen und Schüler bewusst unterbunden oder auf ein Minimum reduziert wird. Stattdessen möchte sie, dass die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert wird, und hat sich daher für die Teilnahme an dem Projekt entschieden. Daneben weist Frau Kiefer darauf hin, dass sie davon ausgegangen ist, dass die Möglichkeit, die Schule mit einer größeren Anzahl von Tablets auszustatten, ein einmaliges Angebot war, das man zu einem deutlich späteren Zeitpunkt nicht mehr hätte wahrnehmen können. Im Zuge der Umsetzung des Projektes an der Schule beteiligte sich die Schulleiterin anfangs noch persönlich, zog sich dann aber zurück.

Kf: ich hatte natürlich meine ähm IT-Beauftragte dabei (.) muss sagen ich als Schulleiterin ähm habe natürlich auch an den Veranstaltungen am Anfang teilgenommen (.) habe das dann aber in die äh Hände der IT-Beauftragten gegeben, weil meine Kenntnisse da nicht so umfangreich sind wie die meiner jungen Kolleginnen und äh die haben sich da sehr schnell

und intensiv eingearbeitet und ähm entsprechende äh Unterrichtseinheiten mit den jeweiligen Klassen erarbeitet (P4:24)

Für die Schulleiterin war es selbstverständlich, die Veranstaltungen zum Beginn der Arbeit mit den Tablets und dem Medienpass zusammen mit der für die IT der Schule verantwortlichen Lehrerin zu besuchen. Da sie ihre Medienkompetenz als geringer einstuft als die ihrer Kolleginnen, hat sie die Umsetzung des Projektes aber an die „IT-Beauftragte“ abgegeben. Diese und die anderen Lehrerinnen hätten sich dann innerhalb kürzester Zeit umfänglich in die Thematik eingearbeitet und Unterrichtseinheiten für die Arbeit mit den Tablets und dem Medienpass erarbeitet. Ob es auch die zuvor angesprochene Lehrerin gewesen ist, die ihren Kolleginnen den Medienpass vorgestellt hat, wird aus der folgenden Sequenz nicht klar. Deutlich wird aber anhand der Erzählung von Frau Friedrich, dass die Schulleiterin an dieser Stelle keine Rolle mehr spielt.

Ff: Das war schon ´ne Kollegin, die sich dafür stark gemacht und die hat gesagt, das ist ´ne gute Sache und wir sind vorgeschlagen worden als Pilotschule sozusagen (.) und da haben wir gesagt ja: (.) wir machen das (.) und äh (.) natürlich alle n bisschen mit Bauchschmerzen sag´ ich mal, weil (1) also mein Medium ist es im Moment nicht, noch nicht wirklich @(.)@ ich nutze den Computer zu Hause (.) um (.) eben zu arbeiten, aber es ist jetzt nicht (.) wirklich (.) meins (.) das ist für mich ´n Arbeitsgerät und äh (1) es gibt auch Tage, da hab´ ich den nicht an (P3:146)

Frau Friedrich weist darauf hin, dass die Initiative zur Teilnahme am Medienpass von einer Kollegin ausgegangen sei. Anders als die A-Schule hat man sich an der B-Schule aber offenbar nicht initiativ für eine Teilnahme am Medienpass beworben, sondern wurde dafür vorgeschlagen. Der Verlauf des darauf folgenden Entscheidungsprozesses, der zur Teilnahme am Projekt führte, bleibt hier offen. Es sei aber selbstverständlich („natürlich“), dass diese Entscheidung bei allen Beteiligten mit einem geringem Unwohlsein bzw. latenter Ablehnung („bisschen mit Bauchschmerzen“) einherging. Sie begründet ihre persönliche Ablehnung mit dem Hinweis, dass der Computer „noch nicht wirklich“ ihr „Medium“ sei. Man kann in diesem Zusammenhang aber nicht von einer fehlenden Inkorporierung des Handelns mit dem Medium sprechen, denn sie fährt fort, dass sie den Computer „zu Hause“ nutze, um damit zu arbeiten. Die Nutzung des Mediums bleibt aber auf diese originär zweckrationale Praxis beschränkt, indem sie noch einmal betont, dass der Computer ein „Arbeitsgerät“ für sie sei, das als solches folglich auch nicht spielerisch-unterhaltsam genutzt wird bzw. entsprechende Praxen i. d. R. auf Ablehnung stoßen. Im negativen Gegenhorizont stünde demzufolge die spielerische Nutzung des Mediums. Um ihre distanzierte Haltung zusätzlich zu unterstreichen, weist sie noch darauf hin, dass es auch Tage gebe, an denen sie den Computer gar nicht benutze. Das Medium ist für sie also durchaus verzichtbar.

Frau Hermann und Frau Idermann, die neben ihrer Arbeit an der C- und der D-Schule auch als Medienberaterinnen im örtlichen Kompetenzteam tätig sind, berichten ebenfalls davon, dass die Einführung des Medienpasses bei den Lehrkräften auch Angst hervorruft. Sie nutzen die Übersichtlichkeit des Kompetenzrahmens daher ebenfalls, um mit den Lehrkräften, die sie beraten, ihre bisherige Medienarbeit mit den Kompetenzanforderungen des Medienpasses abzugleichen. Diese stellten dann fest, dass sie viele Kompetenzen im Rahmen ihrer Arbeit bereits fördern. Zutage tretende fehlende Medienkompetenzen der Lehrerinnen versuchen die Medienberaterinnen mit korrespondierenden Fortbildungen zu schließen (P5:352-356).

Die C- und die D-Schule haben sich ebenfalls schon während der Pilotphase am Medienpass beteiligt. Als es zu der Entscheidung kam, hatten die Schulen bereits seit längerem an dem regionalen Projekt MedienFit teilgenommen, in dessen Rahmen ähnliche Ziele verfolgt wurden wie mit dem Medienpass.

- Hf: Ja (.) und ähm faktisch haben wir dann festgestellt (.) dass das, was wir im Rahmen von MedienFit vorher gemacht hatten (.) mit den verbindlichen Zielen (1) zufälligerweise also wahrscheinlich nicht zufälligerweise (.) alle Bereiche des Medienpasses mit abdeckt (.) ähm also änderte sich (.) bei uns (.) in dem Moment (.) nichts ne
- If: Nein (.) es bekam halt so'n Deckel obendrauf (.) durch den Medienpass (.) ein bisschen mehr Formalität (.) äh und das war dann schön für uns (.) dass wir das dann nutzen konnten ne (.) dass wir das auch so kategorisieren konnten in die Kompetenzbereiche (1) das war uns auch 'ne Hilfe dann (P5:705-708)

Laut Frau Hermann sei es kein Zufall gewesen, dass man bei der Auseinandersetzung mit dem Medienpass festgestellt hat, dass die dort formulierten Anforderungen auch schon im Projekt MedienFit verfolgt wurden. Insofern hat die Einführung des Medienpasses an den beiden Schulen zunächst einmal keine Veränderungen hervorgerufen. Frau Idermann stimmt dem zu und ergänzt, dass die Einführung des Medienpasses die Rahmung bzw. Regelmäßigkeit der bereits verfolgten Ziele im Bereich der Medienarbeit verbessert habe. Als hilfreich erwies sich dabei für die beiden Lehrerinnen vor allem die Kategorisierung der im Rahmen des Schulbetriebs zu fördernden Medienkompetenzen. Auch die E-Schule hat seit der Pilotphase am Medienpass teilgenommen. Dort wurde der Schulleiter Herr Pauli gefragt, ob er mit seiner Schule an der Erprobung des Medienpasses teilnehmen möchte, offenbar weil er als jemand bekannt ist, der schon seit vielen Jahren die Medienarbeit an den Schulen forciert, an denen er tätig ist (P7:4).

An mehreren der untersuchten Schulen wurden mit der Einführung des Medienpasses auch **schulinterne Erhebungen** durchgeführt, um mehr Informationen über die Mediennutzung und -kompetenz der Kinder und teilweise auch der Lehrkräfte zu gewinnen und die Arbeit mit dem Medienpass darauf abstimmen zu können (P1:28). An der A- und der D-Schule wurden aus dem-

selben Grund die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Mediennutzung befragt. An der C- und der D-Schule wurden die Kollegien bereits vor der Einführung zu den auch im Medienpass festgeschriebenen Kompetenzbereichen um ihre Meinung gebeten, als es darum ging, die Ziele der Medienarbeit der beiden Schulen festzuschreiben (vgl. auch Kapitel 1). Erfragt wurden Ideen, wie man welche Medien im Unterricht einsetzen kann, um die vorgegebenen Kompetenzen zu fördern. Diese Vorschläge wurden anschließend von einer aus Mitgliedern beider Schulen bestehenden Steuergruppe verdichtet:

Hf: daraufhin (.) äh hat sich die Steuergruppe zusammengesetzt unserer beiden Schulen (.) aus allen Vorschlägen sich auf etwas (.) geeinigt (.) wo wir denken, dass alle Kollegen damit leben konnten (.) das waren dann unsere verbindlichen Ziele, die fangen im ersten Schuljahr an mit äh Bedienung der Lernprogramme (.) und endet halt im vierten Schuljahr mit kreativen Projekten (P5:16)

Die Steuergruppe hat aus den von den Lehrkräften gemachten Vorschlägen einen Kanon verbindlich verabredeter Ziele der Medienkompetenzförderung für beide Schulen erarbeitet, von dem sie annahm, dass er von allen Lehrkräften akzeptiert wird. Die Umsetzung dieser Ziele erstreckt sich von der ersten bis zur vierten Klasse. Besonders hervorzuheben an dieser Gruppe ist, dass sie nicht nur aus Lehrkräften bestand, die eine besonders hohe Affinität zu den verschiedenen Themen der Medienintegration aufweisen, sondern auch solchen, die diesem Thema eher skeptisch gegenüberstehen, wie die Erzählung von Frau Hermann illustriert.

Hf: Und wir hatten auch zu Beginn äh die Steuergruppen so belegt äh also manchmal (.) wenn man sich so Gruppenzusammensetzungen anschaut (.) da gibt es ja immer verschiedene Rollen in so 'ner Gruppe (.) und äh wir haben uns Kollegen gesucht (.) ich sag mal, wir nennen die Bewahrer (.) weil wir ja natürlich von uns wissen, dass wir (1) ähm dass wie sagt man (.) freakig @(.)@

If: ↳@(.)@

Hf: Also (.) das ist unser Thema (.) ganz klar und ähm wir wollen die anderen ja aber auch nicht abhängen (.) und deswegen haben wir in die Steuergruppe welche hineingeholt, die ganz schnell sagen, halt, stopp, das geht nicht (.) das können wir nicht (1) und wenn wir die überzeugen (.) ähm dass das verbindliche Ziele sind, dann äh steht das ganze Kollegium dahinter (.) weil die natürlich genau wissen, wie die anderen zu den Medien stehen (1) ja, das war hilfreich für die (.) für die verbindlichen Ziele, dass die uns teilweise auch gebremst haben (.) und gesagt haben, das ist jetzt zu viel (.) und so haben wir uns halt auf einen Level einigen können (.) wo alle mit leben können (P5:32-34)

Die Mitglieder der Steuergruppe wurden gezielt ausgewählt, ohne dass sich sagen ließe, wer diesen Prozess bestimmt hat. Man habe u. a. Kolleginnen für die Mitarbeit gewonnen, die Frau

Hermann als „Bewahrer“ beschreibt. Im Sinne eines Behütens oder Erhaltens sind diese Personen mindestens als Skeptiker zu verstehen bezüglich der Veränderung von Lern- und Lehrprozessen unter Einsatz der digitalen Medien. Im Gegensatz dazu steht eine weitere Gruppe, auf die Frau Hermann mit dem Pronomen „wir“ Bezug nimmt und die sie als „freakig“ charakterisiert. Die Angehörigen dieser Gruppe sind demnach wie Freaks beschaffen. Als Freak gilt gemeinhin jemand, der oder die sich in übertrieben erscheinender Weise für etwas begeistert, aber auch Außenseiter oder Nonkonformisten. Offensichtlich gehören die beiden Medienberaterinnen auch zu dieser Gruppe und ihr ausgeprägtes Interesse am Lernen und Lehren mit digitalen Medien steht insofern jenseits des schulischen Mainstreams. Damit dienten die Angehörigen der Gruppe der „Bewahrer“ als Korrektiv, um sicherzustellen, dass die Ziele für die Medienarbeit in den beiden Schulen so formuliert wurden, dass sie für alle Angehörigen beider Kollegien tragbar waren. Gleichzeitig hat diese Gruppe die erarbeiteten Ziele außerdem legitimiert als einen Kompromiss, den alle Lehrkräfte der C- und der D-Schule akzeptieren konnten.

Bei der Förderung der im Medienpass vorgesehenen Kompetenzen lassen sich zwei verschiedene Vorgehensweisen in den Fallstudien Schulen identifizieren: zum einen konsequente Integration der Medienkompetenzförderung in den Unterricht und zum anderen die Auslagerung der Vermittlung einzelner Kompetenzen in eine spezielle Medienpass-Stunde. Für den letzteren Weg entschied man sich auch in der E-Schule.

Pm: Wir haben uns (1) zu Beginn als Kollegium (.) gefragt, wo sind die Kompetenzen (.) innerhalb des Kollegiums (.) wie viele (.) welche Kollegen (.) fühlen sich in der Lage diesen Medienpass (.) umzusetzen in ihrer Klasse (.) und ähm wie sieht die äh schulische Struktur aus (.) und dann haben wir uns für einen bestimmten Weg entschieden ähm diesen Medienpass an die Schüler heranzubringen (1) das ist glaube ich auch ein sehr entscheidender Punkt, das ähm (.) im Schulalltag so zu verankern, dass alle Schüler wirklich davon profitieren (.) und halt nicht entscheidend ist (.) welche Medienkompetenz der entsprechende Klassenlehrer hat (.) und (.) da wir dann unser Kollegium analysiert haben (.) sind wir auf eine bestimmte Form der Umsetzung gekommen (.) halt eine Medienstunde für die dritte Klasse, die sie zusätzlich zum Stundenplan (.) in den Stundenplan integriert ist (P7:12)

An der Schule wurde dem Schulleiter Herrn Pauli zufolge zunächst im Kollegium erörtert, welche Lehrkräfte sich dazu imstande sehen, den Medienpass in ihren Klassen umzusetzen, und von welcher Qualität die schulische Struktur ist, ohne dass sich an dieser Stelle sagen ließe, welche strukturellen Aspekte damit gemeint sind. Man sei dabei zu dem Schluss gekommen, die Umsetzung des Medienpasses von den Medienkompetenzen der Klassenlehrerinnen und -lehrer zu entkoppeln, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise vom Medienpass profitieren können. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte der E-Schule über unterschiedliche Medienkompetenzen verfügen, und man deshalb nicht da-

von ausgehen konnte, dass alle in gleicher Weise mit dem Medienpass arbeiten würden. Die Konsequenz daraus ist, die Förderung der im Medienpass festgeschriebenen Kompetenzen auf eine spezielle Medienstunde zu fokussieren, die auch in die Stundentafel der Schule aufgenommen wurde. An der A-Schule hat man sich ebenfalls dazu entschieden, zumindest einen Teil der im Medienpass vorgesehenen Kompetenzen im Rahmen einer speziell dafür vorgesehenen Stunde für die Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse zu fördern.

Lf: Also das finde ich eben wichtig, dass das so sich in allen Fächern irgendwo so widerspiegelt auch und es geht ja (.) dass wir jetzt noch zusätzlich diese Medienpass-Stunde machen, hat mehr damit zu tun, dass wir denken (.) das ist am intensivsten, so die Grundfertigkeiten zu erlernen in so einer zusätzlichen Stunde, das ist schwer zu machen während des Unterrichts (.) aber ähm (.) das soll ja nicht alles sein, was die lernen und womit der Medienpass abgedeckt wird, sondern es soll ja 'n Grundkonzept sein, das heißt, es soll sich ja schon dann, die Anwendung soll sich ja dann eigentlich so in allen Fächern auch widerspiegeln (.) das ist uns ja eigentlich wichtig (P1:178)

Obwohl die Schulleiterin es wichtig findet, dass die verschiedenen Medienkompetenzen in allen Unterrichtsfächern gefördert werden, hat man sich an der A-Schule für die Einrichtung einer speziellen Stunde zur Förderung dieser Kompetenzen entschieden. Frau Lüder begründet diese Entscheidung damit, dass es vor allem schwer sei, die für die Nutzung der digitalen Medien benötigten „Grundfertigkeiten“ im Rahmen des Regelunterrichts zu fördern bzw. dass diese Basiskompetenzen dann nicht in der erforderlichen Gründlichkeit gefördert werden können. Diese Kompetenzen sollen dann aber auch in den Unterrichtsfächern aufgegriffen werden, um im Zuge ihrer Nutzbarmachung auch die anderen im Medienpass festgeschriebenen Kompetenzen zu fördern. Diese Vorgehensweise erscheint auch vor dem Hintergrund sinnvoll, dass die Lehrerinnen der A-Schule nicht alle in gleicher Weise in die Medienkompetenzförderung involviert sind.

Bf: Ja, wir haben aber auch am Anfang eigentlich so die (1) man weiß ja, wen man damit (.) besser ansprechen kann und wen man da erst mal mit in Ruhe lässt (.) das haben wir auch gemacht und ich glaube das war vielleicht auch das, was dann geholfen hat (.) dass erst mal die, die man dafür begeistern konnte oder die sich selber dafür begeistert haben äh dass die das erst mal so in die Hand genommen haben (.) und dann halt in der Pilotphase (.) da waren ja auch die, die Tagungen in B-Stadt und in C-Stadt und dass man das dann so mitgebracht hat und als dann das alles mal schriftlich vorlag, dass die anderen dann so'n bisschen (1) einfach über die Schulter geguckt haben und dann so (.) so langsam aber sicher gemerkt haben, ah okay [...] (P2:149)

Zu Beginn der Medienpassarbeit wurden von einer Gruppe, zu der offensichtlich auch Frau Bren-

ner gehörte, Kolleginnen angesprochen, von denen man wusste, dass man sie wahrscheinlich für die aktive Arbeit mit dem Medienpass begeistern kann. Andererseits gibt es aber auch Kolleginnen, die man zunächst nicht für die aktive Mitwirkung an einem solchen Projekt ansprechen sollte. Frau Brenner vermutet, dass diese Vorgehensweise für die Anfangszeit adäquat gewesen sei. Als hilfreich für die Durchführung der Pilotphase erwiesen sich außerdem verschiedene Tagungen zum Medienpass, von denen man etwas „mitgebracht“ hat. Ob es sich dabei z. B. um Ideen für die Umsetzung gehandelt hat, lässt sich an dieser Stelle nicht sagen. Förderlich war außerdem, als schließlich etwas „schriftlich vorlag“ und es damit offenbar auch Unterlagen zum Medienpass und der Arbeit damit gab. Die anderen – offenbar skeptischeren – Kolleginnen hätten dann den Lehrerinnen, die bereits mit dem Medienpass arbeiteten, „über die Schulter“ schauen können. Hier besteht insofern ein Widerspruch, als dass sich das Über-die-Schulter-Schauen eigentlich auf die Beobachtung einer Praxis bezieht, die Erzählung von Frau Brenner aber auf die Verbreitung von Informationen im weitesten Sinne abzielt. Sinnvoll erscheint in diesem Kontext daher nur die Annahme, dass die Aneignung bestimmter Informationen die Aufnahme der Arbeit mit dem Medienpass unterstützt hat und sie zu einem bestimmten Punkt ein Ausmaß an Sichtbarkeit erreicht hat, das auch das Interesse der eher skeptischen Lehrkräfte geweckt hat.

An der D-Schule gab es vor der Einführung des Medienpasses ebenfalls eine separate sogenannte „PC-Stunde“, in deren Verlauf die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse gefördert wurde. Inzwischen habe man von dieser Vorgehensweise aber Abstand genommen.

- Hf: Mhm, vielleicht darf ich da ergänzen (.) das war nämlich, früher war das Konzept bei uns so, dass die Kinder 'ne PC-Stunde hatten (.) ähm drei, Dreier und Vierer waren das, glaub' ich, oder nur die Vierer (.) die dann immer so
- Jf: [└]Mhm (.) nee, Dreier und Vierer
- Hf: da durchgeschleust wurden (.) und dann haben wir irgendwann festgestellt, das kann nicht sein, dass wir den Computerunterricht loslösen vom Fachunterricht (.) und haben dann ähm für uns auch entschieden, dass also diese PC-AG (.) äh die ist für uns nicht zielführend
- Jf: Nein (.) und wir haben auch festgestellt (.) Kinder wachsen natürlich viel mehr mit diesen Medien auf als wir früher (.) wenn ich überlege, vor zehn zwölf Jahren mussten wir mit den Kindern wirklich erst mal lernen, da ist der an-und-aus-Knopf (.) das sind so Sachen, da würden die heutzutage über uns lachen (.) wenn wir mit denen in dieser Größenordnung beginnen (.) und ähm dadurch, dass wir auch viel mit den iPads jetzt auch anfangen zu arbeiten, die natürlich noch einfacher zu handhaben sind (.) ähm kann man natürlich noch viel viel früher einsteigen, also schon im Prinzip in der ersten Woche vom ersten Schuljahr (.) schon direkt mit loslegen (.) mit ersten Übungen @.(.)@ (.) (P6:5-8)

Frau Hermann spricht davon, dass die Kinder der dritten und vierten Klasse durch die PC-Stunde hindurchgeschleust wurden, was darauf hindeutet, dass es sich um ein relativ formalisiertes Angebot handelte, in dessen Verlauf definierte Medienkompetenzen im engeren Sinne gefördert wurden. Irgendwann sei man dann aber zu dem Schluss gekommen, dass es nicht zulässig sei, den „Computerunterricht“ vom „Fachunterricht“ zu lösen, eine Trennung von Medien- und fachlichen Kompetenzen also nicht sinnvoll ist und man mittels dieser separierten Vorgehensweise die formulierten Ziele der Medienkompetenzförderung an der Schule nicht erreichen kann. Darüber hinaus, so die Leiterin der D-Schule, habe man auch beobachtet, dass Medien inzwischen von früh an eine viel größere Relevanz im Alltag der Kinder besitzen als in der Vergangenheit. Daraus resultiert eine höhere Vertrautheit mit diesen Medien inklusive einer korrespondierenden Nutzungskompetenz. Daher müsse man den Kindern heute auch bestimmte Medienkompetenzen nicht mehr in der Schule vermitteln, da sie diese bereits mitbrächten und die Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte nicht ernst nehmen würden, wenn sie ihnen diese Kompetenzen andienen würden. Dazu kommt die Verfügbarkeit von Tablets in der Schule, mit denen man aufgrund ihrer einfachen Bedienbarkeit schon viel eher mit der Mediennutzung im Unterricht beginnen könne als früher.

Zu Beginn der Pilotphase sollten sich die teilnehmenden Schulen auch für die Durchführung eines Projektes innerhalb eines der fünf Kompetenzbereiche des Medienpasses entscheiden. Die A-Schule wählte den Bereich Informieren und Recherchieren in Verbindung mit einem halbjährigen Projekte zum Thema Kinderrechte (P1:26). Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit den Lehrerinnen aus der A-Schule legt nahe, dass ein längeres Projekt ebenfalls dazu beitragen kann, die schulische Integration eines Vorhabens wie dem Medienpass zu erleichtern.

Cf: Und ich finde auch die äh Projektwoche, die hat auch ganz vielen

Bf: [↳]Vielen

Cf: ähm glaube ich so die (1) Restsorgen oder so vielleicht auch genommen ne (.) einmal um zu sehen (.) man kann echt tolle Sachen (.) machen ähm aber auch man kann aber auch bestimmte Bereiche abdecken, mit dem, wo man sich dann sicher fühlt (.....)

Bf: [↳]Ja oder auch (.) halt mal was ganz Neues ausprobieren (.) das mit dem Trickfilm, das hatte ja vorher noch keiner gemacht [...] (P2:162-165)

Frau Cordhof weist darauf hin, dass die Projektwoche an der A-Schule auch dazu beigetragen habe, den gegenüber dem Medienpass eher ablehnend eingestellten Lehrkräften die verbleibenden Bedenken („Restsorgen“) zu nehmen. Die Bedenken der Kolleginnen konnten verringert werden, indem ihnen in der Projektwoche zum einen demonstriert wurde, dass man im Kontext der Arbeit mit dem Medienpass attraktive Aktivitäten entfalten kann. Zum anderen habe man dabei auch zeigen können, dass man auch in Bereichen arbeiten könne, in denen man über

genügend Kompetenzen verfügt, um Praxen zu entwickeln, die mit einem ausreichenden Maß an Sicherheit bezüglich ihrer Beherrschung verbunden sind. Frau Brenner weist ergänzend noch darauf hin, dass die Projektwoche den Lehrkräften außerdem ermöglicht habe, „mal was ganz Neues auszuprobieren“, d. h. ihnen bisher unbekannte Medienpraxen zu entwickeln wie hier z. B. die Arbeit mit Trickfilmen. In diesem Kontext ist aber kritisch anzumerken, dass diese Erprobung neuer Praxen wahrscheinlich nur Lehrkräfte interessiert, die schon über ein ausreichendes Maß an Vertrautheit im Umgang mit den digitalen Medien besitzen.

Nach der erfolgreichen halbjährigen Erprobung des Medienpasses war es laut der Schulleiterin der A-Schule selbstverständlich („natürlich“), dass man Überlegungen zur Integration des Medienpasses in das Schulprogramm anstellte (P1:36). Mit dieser formalen Verankerung ging die Aktualisierung des schulischen Medienkonzeptes einher, das u. a. um die Arbeit mit dem Medienpass ergänzt wurde. Dieser Schritt musste getätigt werden, um den Medienpass wirksam im Schulprogramm zu verankern.

Lf: Wenn wir jetzt den Medienpass hier (.) im Schulprogramm auch wirklich (.)haben wollen, dann müssen wir ja auch was ändern, und dann ja eben auch dem Medienkonzept was ändern, damit das auch wirklich (.) äh ja, dann auch äh einggebracht wird, das is' auf jeden Fall so gewesen, also (.) nachdem wir uns dazu entschlossen haben, äh da mitzumachen, haben wir dann das Konzept umgeschrieben (P1:88)

Die nachhaltige Arbeit mit dem Medienpass erfordert somit eine Anpassung des Medienkonzeptes i. S. einer orientierenden Vorgabe für die Arbeit mit dem Medienpass. Die Überarbeitung übernahm die Schulleiterin zusammen mit einer jungen Kollegin (P2:38). Zwischenergebnisse wurden dem Kollegium mehrfach präsentiert und kontinuierlich an dessen Rückmeldungen angepasst. Aus dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen der A-Schule wird gut deutlich, dass die Veränderung des Medienkonzeptes an dieser Schule auch im Kontext weiterer umfänglicher Veränderungen an der Schule selbst zu betrachten ist:

Bf: Ja, das ist ja zu einer Zeit entstanden als, als einige Konzepte (.)

Af: Parallel

Bf: Parallel (1) nicht entstanden aber geändert worden sind auch was sich auch einfach dadurch ergeben hat, dass halt wie gesagt dieser Wechsel dann auch war (.) dass sich das Kollegium verändert und auch sich die Schülerschaft äh doch deutlich verändert hatte zu (.) zu dem Stand vorher (.) die Schulleitung hatte sich verändert und so war auch irgendwie das Gefühl so, wir müssen jetzt an vielen (.) Enden noch mal, noch mal nach (.) rüsten oder, oder umschreiben und dann haben wir uns halt auch aufgeteilt (.) und dann haben (.) hat jeder so ein bisschen geguckt (.) in welchem Thema er (.) das Gefühl hat (.) sinnvoll was schreiben und machen zu können (.) und dann haben wir die Konzepte auch (.) reihum er-

stellt sozusagen und haben dann immer (.) Teile vorgestellt (.) haben dann gesagt, okay, muss da jetzt noch mal was dran gemacht werden (.) findet sich jeder (.) irgendwie (.) wieder (.) kann das jeder irgendwie machen oder (.) können wir das als Kollegium so organisieren, dass das für alle so tragbar ist und ähm „so ist das jetzt entstanden genau“ (P2:339-341).

Die Überarbeitung des Medienkonzeptes der A-Schule ging demnach mit weiteren tiefgreifenden Veränderungen der Schule einher. Erstens hat sich auch das Kollegium verändert. An anderer Stelle der Gruppendiskussion weist Frau Brenner darauf hin, dass sich vor rund fünf Jahren das Kollegium aufgrund von Pensionierungen fast vollständig erneuert hat (P2:168-174). Zweitens hätte sich auch die Schülerschaft verändert. Hier bleibt zwar offen, worin sich das zeigt. Aus den Ausführungen in Kapitel 5.3.1 lässt sich aber z. B. schließen, dass damit die generelle Zunahme der Medienkompetenz der Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule angesprochen ist. Drittens hat sich auch die Schulleitung verändert: Frau Lüder, die bereits als Lehrerin an der A-Schule gearbeitet und diese dann verlassen hat, ist als Schulleiterin wieder dort hin zurückgekehrt. Vor dem Hintergrund dieser ineinandergreifenden Veränderungen ist dann der Eindruck entstanden, dass man auch das Medienkonzept verändern muss, um es an die neue Situation anzupassen. Die im Medienkonzept enthaltenen „Themen“ wurden dann aufgeteilt und bearbeitet und in der oben bereits ausgeführten Form mit dem Rest des Kollegiums abgestimmt. Die befragten Lehrkräfte begrüßen die Medienkonzeptentwicklung ebenfalls mehrheitlich, und knapp drei Viertel von ihnen finden es wichtig, dass die schulische Medienkompetenzförderung in einem geeigneten schulischen Konzept festgeschrieben wird, wie z. B. Medienkonzepten. Weitere 19 Prozent sind unentschlossen, ob diese Form der Verankerung sinnvoll ist, und sieben Prozent stehen ihr eher ablehnend gegenüber.

Gerade die Einführung des Medienpasses wird auch von den Kompetenzteams unterstützt. Sie sollen die Schulen vor allem intern unterstützen, wie auch der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Frau Hermann und Frau Idermann illustriert. Der Beschreibung von Frau Hermann ist die Frage des Interviewers vorausgegangen, ob die Kompetenzteams auch externe Fortbildungsangebote machen.

Hf: Und es ist auch so, dass man im Kompetenzteam vor allem schulintern fortbilden soll (.) wir haben im Moment nicht das Problem, dass wir zu wenig Anfragen von Schulen haben (.) zu interaktiven Tafeln, Lernplattformen, Medienpass (.) Tablets also

If: Ja (.) da machen sich schon viel Schulen auf den Weg (.) also „die haben da den Wunsch weiterzumachen“ (P5:424-425)

Frau Hermann weist darauf hin, dass es vor allem Aufgabe der Kompetenzteams sei, schulexterne Fortbildungen durchzuführen. Offenbar gibt es jedoch so viele Anfragen von Schulen nach

entsprechenden Angeboten, dass dem Kompetenzteam gar keine personellen Ressourcen für externe Angebote zur Verfügung stehen. Bedarf haben die Schulen neben Fortbildungen zur Arbeit mit Learning Management Systems (LMSs), Interactive Whiteboards (IWBs) und Tablets auch in puncto Unterstützung bei der Arbeit mit dem Medienpass. Frau Idermann fährt fort, dass sich viele Schulen „auf den Weg“ machten und sich wünschten „weiterzumachen“. Das Sich-auf-den-Weg-Machen ist gleichzusetzen mit der Initiierung eines Prozesses, hier offensichtlich die Intensivierung der schulischen Medienintegration, die den Schulen demnach ein Anliegen ist. Organisatorisch sind die Kompetenzteams bei den Bezirksregierungen angebunden, die auch die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit der Teams mitgestalten. Dabei plant zumindest die Bezirksregierung, der Frau Hermann und Frau Idermann in ihrer Funktion als Medienberaterinnen unterstehen, offenbar verbindliche Fortbildungsmodule festzulegen, die den Schulen anzubieten sind.

Hf: Und es ist auch eigentlich geplant (.) zum Rahmen der Qualitätssicherung der Fortbildungen, dass wir ähm verbindliche Module festlegen (.) davon ist Medienpass eins (.) dann gibt's eins zu Tablets (.) und eins zu interaktiven Tafeln (1) und äh dass es dazu Fortbildungsleitfäden gibt

Y1: Mhm

Hf: Also Beratungsleitfäden

Y1: Ja

Hf: Ne klar (.) und das die

If: [└]Und, und den zu, zum äh zum, zum Medienpass gibt es ja auch schon (.) also dann (.) sind wir dran

Hf: [└]Ja

If: wie wir dann eben anfangen mit, mit der Schule, mit einer Steuergruppe und dann (.) mal ein Gespräch suchen und (.) gucken, was macht die Schule schon (.) also da gibt's schon einen Leitfaden, an den man sich halten kann

Hf: Und wenn das in der Planungstagung dann beschlossen wird, ist es verbindlich und so wird dann (.) bezirksregierungsweit beraten (.) in dem Bereich (.) und eigentlich will die Bezirksregierung, dass wir auch nichts anderes machen (.) wir sind aber schon auf einem guten Weg ne (.) nichts anderes als das, was die verbindlichen Module sind (.) über die wir geredet haben (P5:567-576)

Zum Kanon der verbindlich festzulegenden Fortbildungsmodule soll ein Angebot zur Arbeit mit dem Medienpass hinzugefügt werden. Dazu kommen Angebote zur Arbeit mit IWBs und Tablets, die insofern auch an den Bedarf der Schulen anknüpfen (s. o.). Zu den Fortbildungen gebe es außerdem „Leitfäden“, die offensichtlich die Mitglieder der Kompetenzteams bei der Arbeit in den Schulen unterstützen sollen. Frau Idermann ergänzt, dass der Leitfaden z. B. offenbar vorsieht, dass Schulen, die den Medienpass einführen wollen, eine Steuergruppe bilden sollen, die auch der erste Ansprechpartner der Kompetenzteams ist, wenn z. B. zu Beginn der Einführung des Medienpasses zu ermitteln ist, welches Niveau die Medienintegration in der jeweiligen

Schule schon erreicht hat. Die Bemerkung von Frau Idermann, dass man sich an diesen Leitfaden halten könne, kann aber auch als Einschränkung dahingehend gelesen werden, dass die Mitglieder der Kompetenzteams nicht in jedem Fall mit diesem Leitfaden arbeiten. Welche Module den Schulen zur Beratung angeboten werden, wird im Verlauf einer „Planungstagung“ festgelegt, die offenbar von der Bezirksregierung unter Beteiligung von Mitgliedern des Kompetenzteams – hier wahrscheinlich die Medienberaterinnen und -berater – durchgeführt wird. Von der Bezirksregierung werde auch gewünscht, dass sich das Beratungsangebot der Medienberaterinnen und -berater auf die ausgewählten Module beschränkt. Das Adverb „eigentlich“ deutet aber an, dass mitunter auch von dieser Forderung abgewichen wird. Man sei aber „auf einem guten Weg“, sodass die Beratungspraxis der Kompetenzteams dahin zu gehen scheint, ihr Schulungsangebot auf die als verbindlich vereinbarten Module zu beschränken. Ob die Angebote des Kompetenzteams in A-Stadt denen in C-Stadt – wo die beiden Medienberaterinnen auch als Lehrerinnen tätig sind – entsprechen, lässt sich nicht sagen, da die beiden Städte zu verschiedenen Regierungsbezirken gehören. Unabhängig davon stellt Frau Brenner aber eine Verbesserung der Qualität der Fortbildungsangebote des für ihre Schule zuständigen Kompetenzteams fest.

Bf: Also ich glaube das kommt jetzt auch ein bisschen (.) die Angebote werden jetzt auch etwas zeitgemäßer also es waren als (.) vor ein paar Jahren waren diese (.) des Kompetenzteams dann auch viel so ähm wirklich ähm (.) Texte verändern in Word oder so (.) dass wenn man (.) jetzt ungefähr aus unser Generation und Hochschulstudium hat (.) oder auch nur Abitur also einfach bisschen länger in der Schule war (.) dann kann man das einfach schon (.) das waren dann Fortbildungen, die richteten sich nicht unbedingt an, an die Leute, die jetzt in den Schulen sind (.) und das wird jetzt aber glaube ich anders (.) und interessanter und

Af: ^LJa das nimmt, nimmt zu

Bf: Ja, da könnte sich aber noch einiges tun, und ich glaube, da könnten die Themen ein bisschen exotischer werden (.) also ein bisschen weg von diesen, diesen Basics, die man auch wirklich im Kollegium äh selber regeln man (.) hier wie gehe ich damit um, wie gehe ich hiermit um (.) das können wir uns gegenseitig selber (.) jeder hat im Kollegium irgendwen, den er da fragen kann (.) finde ich dafür braucht man keine Fortbildungen zu machen

Cf: ^LJa

Bf: Und dann etwas so diese exotischeren Sachen (.) wie benutze ich jetzt dieses (.) Schnittprogramm oder äh

Af: Wie mache ich ein Hörspiel

Bf: Wie schneide ich das zusammen (.) wo finde ich da, da ist ja auch der Austausch witzig äh wichtig (.) wo kriege ich da (.) Geräusche (.) wo kriege ich lizenzfreie Musik und sowas alles (.) dass man sich

Af: ^LJa

Bf: auch über sowas dann austauschen kann ne (.) das finde ich wichtiger (P2:421-429)

Frau Brenner vermutet, dass die Fortbildungsangebote der Kompetenzteams sukzessive stärker den Anforderungen und vorhandenen Medienkompetenzen der Lehrkräfte entsprechen („zeitgemäß“), sich diese Entwicklung aber offenbar relativ langsam vollzieht („ein bisschen“). Noch vor wenigen Jahren hätte das Kompetenzteam z. B. Fortbildungen angeboten, in denen u. a. Grundlagen der Textverarbeitung vermittelt wurden. Menschen, die in einem ähnlichen Alter wie die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion sind (Ende 20 bis Mitte 30), würden solche Medienpraxen aber selbstverständlich beherrschen. Sie fährt fort, dass sich die kritisierten Fortbildungsangebote nicht an Menschen gerichtet hätten, die „jetzt in den Schulen“ seien. Gemeint sein könnten damit die Lehrkräfte, die momentan in den Schulen unterrichten, obgleich verallgemeinernde Kompetenzzuschreibungen in diesem Kontext kaum als zutreffend angesehen werden können. Frau Brenner vermutet aber („glaube ich“), dass sich das Angebot verbessert und verstärkt die Interessen der Lehrkräfte anspricht. Frau Adelhaus stimmt ihr zu.

Gleichzeitig sieht Frau Brenner Verbesserungsbedarf bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote und wünscht sich zumindest geringfügig „exotischer[e]“ Angebote. Im Wortsinn ausgefallener Fortbildungen verweisen auf eine Loslösung von der Vermittlung von Grundkenntnissen („Basics“), deren Erwerb man auch eigenständig innerhalb des Kollegiums organisieren könne und die vor allem die Handhabung einzelner Medien adressieren. In diesem Bereich gebe es genug Lehrkräfte, die über die entsprechenden Medienkompetenzen verfügten, sodass man sie bitten könnte, diese Fertigkeiten bei Bedarf auch weiterzugeben, was von Frau Cordhof verifiziert wird. Ungewöhnlichere Fortbildungen könnten z. B. das Erlernen der Handhabung eines Schnittprogramms bzw. die damit möglicherweise einhergehende Produktion eines Hörspiels umfassen. In diesem Kontext, so Frau Brenner weiter, sei es zudem auch wichtig, dass sich die Lehrkräfte austauschen können. Auch die Ausführungen von Herrn Pauli, der neben seiner Arbeit als Schulleiter auch als Medienberater beim Kompetenzteam tätig ist, weisen auf eine inhaltliche Veränderung der Fortbildungsangebote hin.

Y1: Da sie ja auch im Kompetenzteam (.) oder als Medienberater tätig sind, ähm wie sieht es denn da aus mit dem ähm mit der Fortbildung ihrer Lehrkräfte trotzdem (.) in diesem Bereich?

Pm: Also die Fortbildungen sind gefragt, ähm wir (.) bauen gerade unser Fortbildungskonzept um, ähm von (1) den erst mal wertfreien (.) strukturellen Fortbildungen zu einem (.) wirklichem Fortbildungsprogramm (.) das heißt in Zukunft werden wir das so machen, diejenigen Schulen, die sich bei mir melden (.) durchlaufen ein zweijähriges Programm (.) wo ich denen bei der Umsetzung des äh Medienpasses zur Seite stehe (.) von einer Einstiegsfortbildung bis zu, ähm begleitenden Bausteinen (.) ähm viele, unsere Erfahrung bisher ist, dass viele diese Einstiegsveranstaltung (.) die 'ne vier-, fünfstündige Fortbildung des Kollegiums bedeutet, sehr spannend fanden, sehr gut fanden (.) aber sobald wir als Kompetenzteam da raus gegangen sind, sind sie eigentlich da stecken geblieben (.) es war also

keine Prozessbegleitung unbedingt, weil die Eigendynamik (.) des Schullebens einfach das über den Rand raus geschoben hat (.) sodass jetzt unser Weg sein wird, dass man ein 24-monatiges Programm mit den Schulen führt (.) wo sie wirklich begleitet werden vom Einstieg (.) auf ein, auf die Schule zugeschnittenes Konzept (.) das muss nicht so ein Konzept sein, wie wir es machen (.) das ist abhängig von den Ressourcen im Kollegium, in der (.) an der Hardware und der Software (1) deshalb ist auch jeder Träger hier anders (.) man, wir sind im Kreis A haben, hat eben verschiedene Träger und da ist (.) jede Schule fast anders bedacht mit Medieneinsatzmitteln (P7:56-57)

Die Nachfrage nach den vom Kompetenzteam angebotenen Fortbildungen sei laut Herrn Pauli generell hoch. Aber obwohl die Angebote von den Lehrkräften angenommen werden, verändert das Kompetenzteam sein „Fortbildungskonzept“ und damit die dahinter liegende Programmatik. Im Fokus der Veränderung stehen die „strukturellen Fortbildungen“, die Herr Pauli als „erst mal wertfrei“ beschreibt. Was unter strukturellen Fortbildungen zu verstehen ist, bleibt offen, genauso wie die Frage, ob der fehlende Wert der bisherigen Angebote auf eine nicht vorhandene, den Fortbildungen innewohnende Qualität hinweist. Ziel sei es, zukünftig ein ‚wirkliches‘ Fortbildungsprogramm anzubieten, d. h. ein Qualifizierungsangebot, das den damit verbundenen Ansprüchen gerecht wird. Statt einzelnen Veranstaltungen würden interessierte Schulen zukünftig ein zweijähriges Programm durchlaufen, das der Umsetzung des Medienpasses dient und von Herrn Pauli begleitet wird. Der Prozess beginne mit einer einführenden Fortbildung, an die sich die „begleitenden Bausteine“ anschließen. Die Bausteine stehen stellvertretend für bestimmte inhaltliche Aspekte der Medienkompetenzförderung (s. o.).

In der Vergangenheit habe man in diesem Zusammenhang auch die Erfahrung gemacht, dass die teilnehmenden Lehrkräfte die mehrstündige Einführungsveranstaltung zur Arbeit mit dem Medienpass äußerst interessant und insgesamt sehr positiv gefunden hätten. Die Pädagoginnen und Pädagogen seien dann aber „da stecken geblieben“, sodass die Arbeit mit dem Medienpass offenbar nicht weitergeführt wurde. Herr Pauli führt dieses Scheitern darauf zurück, dass es keine „Prozessbegleitung“ gewesen sei bzw. die Einführung des Medienpasses nicht über einen definierten und/oder an ein bestimmtes Ergebnis gebundenen Zeitraum begleitet wurde. Das Adverb „unbedingt“ kann als Hinweis auf die Notwendigkeit einer solchen Prozessbegleitung gelesen werden, da ansonsten das Schulleben eine zu große „Eigendynamik“ besitzt und Vorhaben wie der Medienpass „über den Rand rausgeschoben“ werden, d. h. sie geraten aus dem Fokus der Schulentwicklung und werden nicht weiter verfolgt. Als Konsequenz aus dieser Erfahrung hat das Kompetenzteam ein zweijähriges Programm entwickelt, in dessen Verlauf die Schulen konsequent bei der Einführung des Medienpasses und der Arbeit mit dem Instrument unterstützt werden. Die Vorgehensweise passe man jeweils an die spezifischen Voraussetzungen der einzelnen Schule an, angefangen von den Anforderungen und Bedürfnissen im Kollegium bis hin zu den technischen Voraussetzungen, die abhängig vom Engagement der jeweiligen Schulträger stark variieren.

4.3 Die Rolle der Schulleitung bei der Einführung des Medienpasses

In der Fachliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass die Schulleitung zentralen Anteil an der gelingenden Integration jeglicher Innovationen in den Schulalltag hat. Das gilt auch für das Feld der Medienintegration (Breiter 2007, 2014). Vor diesem Hintergrund ist es äußerst positiv zu bewerten, dass 68 Prozent der befragten Lehrkräfte angeben, dass die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert für ihre Schulleitung hat. Allerdings zeigt sich auch etwas mehr als ein Drittel der Lehrkräfte unentschlossen bis ablehnend gegenüber dieser Fragestellung. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass Schulleitungen bei der Durchsetzung schulischer Neuerungen und Veränderungen eine Schlüsselrolle zukommt. In Kapitel 4.2 wurde ebenfalls ansatzweise deutlich, dass die Schulleitung auch einen wichtigen Anteil an der erfolgreichen Einführung und Verstetigung des Medienpasses in den Schulen hat. So war z. B. die Schulleiterin der A-Schule, Frau Lüder, äußerst wichtig für der Einführung des Medienpasses an ihrer Schule. Dem kommt zugute, dass die Förderung von Medienkompetenz für sie insgesamt von hoher (berufs-)biografischer Relevanz ist. Dass sie so auch in ihrem Kollegium wahrgenommen wird, veranschaulicht der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen der A-Schule.

Bf: [...] das ist ihr einfach auch ein Anliegen (.) sie findet das wichtig (.) ich glaube das kommt auch ein bisschen äh daher, dass sie selber zwei Söhne hat und (.) bei dem einen auch so (.) mitbekommt, der ist (.) da auch sehr (.) affin, was sowas angeht und dann vielleicht auch (.) als Mutter so sensibel für das Thema ist, dass das halt eben alles nur (.) schön und nützlich ist, sondern dass man auch sehr genau drauf gucken muss und deswegen ist ihr das, glaube ich, ein wichtiges Anliegen und (.) deswegen legt sie halt auch Wert darauf, dass wir versuchen (.) nicht nur den Kindern zu (.) zu vermitteln, wie es funktioniert, sondern auch worauf man achten muss

[...]

Bf: dass sie es sehr wichtig findet und (.) und ähm (.) ja, das hier auch so'n bisschen als Schulentwicklungsthema (.) gesehen hat und dann ja auch viele gefunden haben, die das, die das auch ähm für sinnvoll erachten „hier ne, dass die auch gesagt haben“, okay (.) das ist auch was, was wir wirklich ähm (.) finden, was stärker ausgebaut sein könnte und (.) ja jetzt auch (.) ausgebaut wurde (P2:175-181).

Frau Brenner zufolge ist die Förderung der Medienkompetenz der Kinder für die Schulleiterin ein Thema von hoher persönlicher Relevanz, was ihrer Vermutung nach auch aus ihrer Rolle als Mutter von zwei Söhnen resultiert, von denen einer nach der Beobachtung von Frau Brenner auch eine hohe Affinität zu den digitalen Medien hat. Sie vermutet weiter, dass sie durch die Mutter-

rolle begründet eine besondere Verantwortung für ihre Kinder wahrnimmt, die sich darin äußert, dass für Frau Lüder die Mediennutzung (ihrer Kinder) nicht nur positiv anmutend ist und zweckrationalen Nutzungskalkülen folgt. Stattdessen müsse man auch „sehr genau drauf gucken“ und insofern eine kritische Haltung gegenüber der Mediennutzung und den daraus resultierenden Folgen einnehmen.

Die Förderung der Medienintegration an der A-Schule ist ein persönliches Anliegen ihrer Leiterin. Das Engagement von Frau Lüder geht so weit, dass sie sich zusammen mit ihrer Konrektorin in die Handhabung der Tablets eingearbeitet hat, als diese an die Schule geliefert wurden (vgl. auch Kapitel 6.1.2), um anschließend das Kollegium der Schule eigenhändig mit den grundlegenden Aspekten der Bedienung vertraut zu machen und gemeinsam mit den Kolleginnen Ideen für den Unterrichtseinsatz dieser Medien zu generieren (P1:80). In dem Interview mit der Schulleiterin wird immer wieder deutlich, dass die Qualität der Kooperation innerhalb des Kollegiums für sie hoch relevant ist. Der folgende Ausschnitt aus dem Interview verdeutlicht das exemplarisch.

Lf: das is' also so'n Punkt, der mir ganz wichtig is' (.) dass eben, dass man ein Team is', und dass man zusammenarbeitet und sich gegenseitig unterstützt und so weiter (.) also von daher äh (.) hab' ich hier vielleicht auch Glück an der Schule, dass das auch so funktioniert @(.)@ wie man sich's, ich denke mal, das wünscht sich ja jeder (.) aber ähm ja, insofern ist das auch mit dem Medienkonzept eigentlich kein Problem (P1:108)

Hier bezogen auf die Zusammenarbeit mit den im Rahmen der Offenen Ganztagschule an der Schule tätigen pädagogischen Akteuren weist Frau Lüder darauf hin, dass es für sie von sehr hoher Relevanz sei, dass die an der Schule tätigen Personen als Gruppe an einer Aufgabe arbeiten bzw. im übertragenen Sinne gemeinsam die Schülerinnen und Schüler in ihren Lern- und Bildungsprozessen unterstützen. Diese Form der Zusammenarbeit ist aus der Sicht der Schulleiterin aber nicht selbstverständlich, und sie schließt nicht aus, dass die funktionierende Kooperation an der A-Schule das Ergebnis des Zusammentreffens besonders günstiger Umstände („Glück“) ist. Gleichzeitig glaubt sie, dass sich „das jeder“ wünschen würde, sodass sie davon ausgeht, dass kooperative Arbeitsformen zumindest im Bereich der Grundschule die allgemein gewünschte Form der Arbeitsorganisation ist. Die Kooperationskultur an der A-Schule ist gleichzeitig auch ein Garant dafür, dass die Umsetzung des Medienkonzeptes an der Schule unproblematisch ist. Gleichwohl ist die praktische Umsetzung der Medienintegration an der Schule kein Selbstläufer und bedarf der kontinuierlichen Intervention der Schulleiterin.

Lf: [...] das ist auch so (.) das, was ich hier versuche (.) äh immer wieder in regelmäßigen Abständen das zum Thema zu machen und noch mal Ideen zu sammeln, das gemeinsam mit dem Kollegium hier auch so äh zu erarbeiten und so die Angst nehmen und (.) auch immer wieder so die Dinge in Erinnerung zu rufen, das finde ich eben ganz wichtig (P1:80)

Im Vorfeld der wiedergegebenen Sequenz hat Frau Lüder ausführlich über die Aneignung von Wissen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und die Überführung dieses Wissens in korrespondierende Medienpraxen berichtet. Dabei wird deutlich, dass es sich um eine Daueraufgabe handelt, d. h., der Erwerb der für die Arbeit mit den digitalen Medien erforderlichen Kompetenzen muss kontinuierlich unterstützt werden (vgl. Kapitel 6.1.2). Dabei sieht sie es als ihre Aufgabe, die verschiedenen Aspekte der Integration der digitalen Medien in den schulischen Alltag immer wieder zu thematisieren und ihre Kolleginnen zu motivieren und mit ihnen gemeinsam Leitbilder bzw. Vorstellungen („Ideen“) für die Arbeit mit den Medien in der Schule zu „erarbeiten“. Die Praxis des darauf Hinarbeitens deutet an, dass es sich dabei keineswegs um einen Selbstläufer handelt, sondern dass es einer intensiven Auseinandersetzung damit bedarf. Dieser Prozess trage auch dazu bei, den Kolleginnen „die Angst“ zu nehmen, denn offenbar geht die Mediennutzung bei den beteiligten Lehrkräften auch mit Gefühlen der Beklemmung bzw. einem undeutlichen Gefühl des Bedrohtseins einher. Außerdem sei es auch hoch relevant („ganz wichtig“), „die Dinge in Erinnerung“ zu rufen, sodass die Mediennutzung noch lange kein integraler Bestandteil der Unterrichtspraxis ist und die Schulleiterin diese immer wieder anmahnen muss. Die Sequenz veranschaulicht, dass Medienintegration ein kontinuierlicher Prozess ist.

Im Gegensatz dazu ist das Engagement der Leiterin der B-Schule um einiges überschaubarer. Vor dem Hintergrund ihrer Erzählung zur initialen Anfrage bezüglich des Interesses der Schule, zukünftig mit Tablets im Unterricht zu arbeiten (vgl. Kapitel 6.2), weist Frau Kiefer darauf hin, dass es vor allem ihre Aufgabe sei, Prozesse in der Schule anzustoßen, die dann vom Kollegium in eine korrespondierende Praxis überführt werden müssen.

Kf: Meine Funktion ist eigentlich ´ne Tür aufmachen und sagen so liebe junge Kolleginnen jetzt macht das Beste draus, irgendwie das natürlich begleite und wenn die Fragen äh haben ähm im Umgang mit verschiedenen Dingen, dann kann ich ihnen Hilfestellung geben und geb´ ihnen die auch so gut wie ich kann (.) aber was ich nicht kann ist, ähm mit den Kolleginnen dann wirklich so Unterrichtsreihen entwerfen und so (.) das machen die dann in Eigenverantwortung und da vertrau´ ich meinem Kollegium auch, dass sich gute, und wenn ich die Ergebnisse dann sehe, dann weiß ich dass da mein Vertrauen sich da ausgezahlt hat und ihnen da auch ein bisschen freie Hand gebe, ähm das ähm auch mal auszuprobieren und vielleicht auch mal was misslingen zu lassen (.) was dann dazu führt dass man sagt, also das probieren wir vielleicht nächstes Mal nicht mehr aus (P4:486)

Im Fall der Ausstattung der Schule mit Tablets hat die Schulleiterin die Teilnahme der Schule an diesem Ausstattungsvorhaben des Schulträgers durch ihr Engagement ermöglicht. Die inhaltliche Ausgestaltung dieses Vorhabens bzw. die Integration der Tablets in den Unterricht obliegt dann aber ihren Kolleginnen. Selbstverständlich begleite sie solche Aktivitäten auch und steht

als Ansprechpartnerin für die Lehrkräfte zur Verfügung und unterstützt sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten, ohne dass deutlich würde, wie sich ihre Hilfe konkretisiert. Sie beteiligt sich aber z. B. explizit nicht an der Entwicklung von „Unterrichtsreihen“ und ähnlichen Elementen für die Unterrichtspraxis. Diese Konkretisierung der Arbeit mit den Medien obliegt stattdessen der „Eigenverantwortung“ der Lehrerinnen. Dabei ist sie fest überzeugt von der Verlässlichkeit bzw. Zuverlässigkeit ihres Kollegiums, was durch die Ergebnisse der Arbeit der Lehrerinnen gerechtfertigt wird. Dazu gehört auch, dass sie den Lehrkräften „ein bisschen freie Hand gebe“, so dass die Lehrkräfte begrenzt eigenverantwortlich handeln können. Sie erhalten die Möglichkeit, neue Unterrichtspraktiken und -methoden hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit zu erproben. Dass dabei nicht alles funktioniert, ist akzeptiert und Teil eines kollektiven Lernprozesses.

Frau Idermann von der C-Schule adressiert in der Gruppendiskussion auf die Frage hin, welchen Anteil die Schulleitung an der Medienintegration habe, ein spezifisches Merkmal der Grundschulen, das auch die Rolle der Schulleitung stark beeinflusst, nämlich die geringe Größe der Grundschulen.

If: Also die Grundschulen haben ja den Vorteil, dass sie sehr klein sind (.) kleine Systeme ne (.) unser ist noch kleiner als, als hier das System und ähm (.) da ist die Schulleitung automatisch mit drin, weil sie auch Klassenleitung ist (.) und das ist keine Frage also

Hf: Wir sind ein bisschen größer (.) bei uns hat die Schulleitung keine Klassenführung ähm (.) ist aber sehr also ähm ist dem sehr zugetan (.) unterstützt (.) naja gut (.) also ich entscheide, sie unterstützt (.) ähm und äh unterstützt das auch ähm im Kollegium und wenn, wenn die Steuergruppe entscheidet, das sind verbindliche Ziele (.) dann steht der auch dahinter (.) von der Zusammenstellung der MedienFit-Steuergruppe (.) da gehört schon laut Vorgabe die Schulleitung mit rein (.) ähm das ist so gesetzt, ansonsten äh (.) alles was mit Medien zu tun hat (.) kriege ich immer (.) egal da steht, Hauptsache da steht drauf PC (.) dann kriege ich alles (.) ähm und äh wenn ich dann was entscheide und was mache, dann wird das immer abgesegnet und immer unterstützt

If: Ja, das ist bei uns ähnlich @(.)@ ja ne, aber es wird auch gern unterstützt also (.) da stehen die Schulleitungen, stehen schon voll hinter uns (P5:188-190)

Die Lehrerin spricht vom Vorteil, dass die Grundschulen „sehr klein“ seien. Angesprochen ist damit die Anzahl der an einer Grundschule unterrichteten Schülerinnen und Schüler und damit einhergehend die Anzahl der dort tätigen Lehrkräfte. Dabei sei die C- sogar noch kleiner als die D-Schule. Daher sei die Schulleitung „automatisch mit drin, weil sie auch Klassenleitung“ sei. Als Leiterin bzw. Leiter einer Klasse sind die Schulleiterinnen und -leiter unwillkürlich bzw. zwangsläufig unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen involviert und damit auch mit der Umsetzung der Medienintegration konfrontiert. Ihnen kommt in diesem Kontext nicht nur eine planende und steuernde, sondern auch eine durchführende Funktion zu, wie das auch für alle

anderen Lehrkräfte gilt. Insofern erübrigt sich aus der Sicht der Lehrerin auch die explizite Frage nach der Rolle der Schulleitung im Rahmen der schulindividuellen Medienintegration.

Frau Hermann weist im Gegensatz dazu darauf hin, dass die D-Schule etwas größer sei und die Schulleitung daher keine Klassenleitung inne habe. Das ändere aber nichts daran, dass die Medienintegration für die dortige Schulleitung von sehr hoher Relevanz ist. Ausgestaltet wird dieser Prozess aber von der Lehrerin, die auch die Entscheidungen über die im Rahmen der Medienintegration erforderlichen Schritte trifft, die aber wiederum auch von der Schulleitung unterstützt und damit legitimiert werden, insbesondere gegenüber den anderen Lehrkräften an der Schule. Im weiteren Verlauf wird aber deutlich, dass nicht allein Frau Hermann an der D-Schule über die Ausgestaltung der Medienintegration entscheidet, sondern eine Steuergruppe, der mehrere Lehrkräfte angehören (vgl. Kapitel 4.2). Die Entscheidungen dieser Gruppe seien „verbindlich“, d. h. für alle Lehrkräfte der Schule bindend, und werden auch vom Schulleiter akzeptiert, der außerdem selbst auch Mitglied dieser Gruppe ist. Unabhängig davon ist Frau Hermann aber die erste Ansprechpartnerin an der Schule für alle Aktivitäten, die im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien stehen. Alle daraus resultierenden Entscheidungen inklusive korrespondierender Aktivitäten werden ausnahmslos von der Schulleitung legitimiert und unterstützt. Frau Idermann schließt daran an, dass es trotz der etwas anderen Rolle der dortigen Schulleitung ähnlich sei, sodass sich die Situationen an den beiden Schulen stark ähneln.

Direkt im Anschluss an die zuvor wiedergegebene Sequenz möchte der Interviewer von den beiden Lehrerinnen wissen, ob es von Seiten der Schulleitung weitere Handlungspraxen gibt, die besonders geeignet sind, die Medienintegration an den beiden Schulen zusätzlich zu verstärken.

- Y1: Mhm mhh (1) und ähm (.) muss die Schulleitung oder ergreift die Schulleitung da, da (.) gibt es spezifische äh gibt es spezifische Aktivitäten von Seiten der Schulleitung, die auch diese (.) Medienintegration dann auch noch mal so'n bisschen (1) pushen?
- If: Hm (.) ich weiß gar nicht, ob das bei uns so (.) also jetzt bei unserer Schule, bei unseren zwölf Kolleginnen-System so nötig ist (.) weil wir sind ja eh immer ganz eng zusammen, also da bleibt das nicht aus (.) es ist in jeder Konferenz ist es Thema und ähm alles was wir tun, wird unterstützt und immer besprochen und die Projekte, die wir machen (.) also von daher müssen die Schulleitungen bei uns jetzt nicht noch großartig (.) weiterpushen
- Y1: └Okay
- Hf: Ja, also (.) dadurch, dass wir die zehn Minuten in den Konferenzen haben oder wie lange auch immer (.) und ähm (1) das ganz klar durch die Schulleitung gewollt ist und unterstützt wird (1) ich glaube es besteht aber auch gar nicht die Notwendigkeit, dass die Schulleitung sagen würde (.) das sind verbindliche Ziele (.) bitte denkt dran (.) die Schulleitung sagt (.) was sind die Ergebnisse des letzten Steuertreffens (.) stell doch mal vor und äh und dann sage ich, die Steuergruppe hat festgelegt, es gibt verbindliche Ziele (.) also nur als Beispiel (.) und damit ist es gesagt in der Konferenz und natürlich gesetzt (P5:191-194)

Frau Idermann ist unsicher, ob solche Aktivitäten an ihrer Schule überhaupt notwendig sind, u. a. weil man „eh immer ganz eng zusammen“ sei, sodass die große Nähe innerhalb des Kollegiums auch die Medienintegration begünstigt. Dazu kommt, dass die Arbeit mit Medien in der Schule ein Thema jeder Konferenz und damit dauerhaft präsent ist. Außerdem erfahren alle Aktivitäten zur Verbesserung der Medienintegration Unterstützung und sind Gegenstand korrespondierender Diskurse, sodass es aus der Sicht von Frau Idermann keiner weiteren in die gleiche Richtung zeigenden Aktivitäten bedarf. Für diese Art der Auseinandersetzung gibt es im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Konferenz einen definierten Raum, der auch für die Schulleitung eine sehr hohe Priorität hat. Des Weiteren müsse die Schulleitung laut Frau Hermann aber auch gar nicht an die Verbindlichkeit bestimmter Ziele im Kontext der Medienintegration erinnern. Vielmehr verweist sie auf die Entscheidungen der Steuergruppe, die der zentrale Akteur der Medienintegration an der C- und der D-Schule ist. Damit liegt die Entscheidung über die wichtigen Schritte gar nicht mehr bei der Schulleitung, sondern wird von der Steuergruppe der beiden Schulen übernommen, die dadurch, dass sie – abgesehen von der Schulleitung – nur aus Lehrkräften besteht und die Bandbreite der unterschiedlichen Orientierungen bezüglich der schulischen Medienintegration repräsentiert, höchste Legitimation im Kollegium besitzt und deren Entscheidungen im Kollegium vorbehaltlos anerkannt werden.

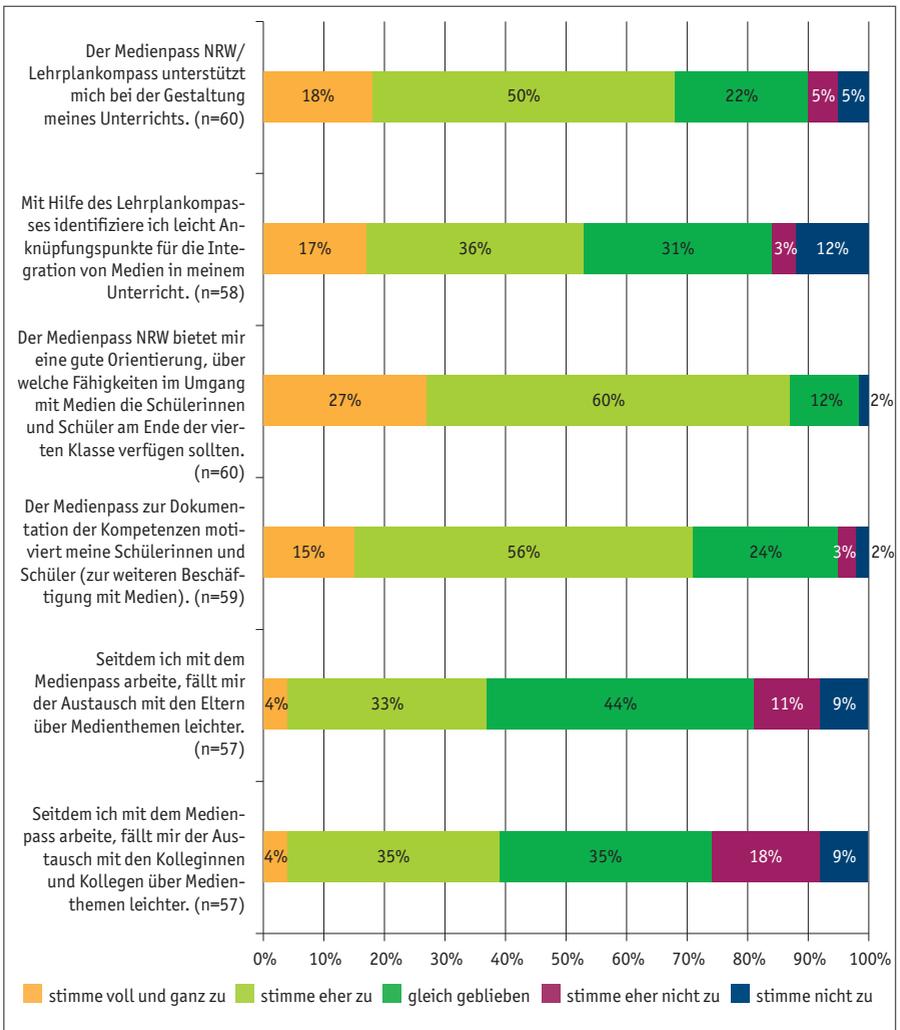
Noch einmal etwas anders ist die Situation an der E-Schule gelagert. Dort ist der Schulleiter – ähnlich wie an der A-Schule – ebenfalls zentraler Akteur der Medienintegration, füllt diese Rolle aber – anders als an der A-Schule – dort offenbar weitgehend alleine aus. So vermittelt offensichtlich nur er den Schülerinnen und Schülern die im Medienpass festgeschriebenen Kompetenzen im Rahmen einer Medienpass-Stunde. Dafür, dass die Lehrkräfte in diesem Kontext nur eine zweitrangige Rolle spielen, spricht auch, dass er es im Rahmen der Anbahnung der Fallstudie für ausreichend hielt, die Erhebung zur Integration des Medienpasses an der Schule auf ein Interview mit ihm zu beschränken.

4.4 Der Medienpass und die Bedarfe der Lehrkräfte

Um zu überprüfen, ob der Medienpass an die Bedarfe der Lehrkräfte anknüpft, wurden die Nutzerinnen und Nutzer gefragt, inwiefern ihnen dieses Instrument bei der Erreichung der Ziele des Medienpasses hilft (vgl. Abbildung 10). Der Medienpass erleichtert laut 87 Prozent der Lehrkräfte die Orientierung, welche Medienkompetenzen im Laufe der Grundschulzeit bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollten bzw. über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie am Ende der vierten Klasse verfügen sollten. Das Heft zur Dokumentation der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler trägt laut 71 Prozent zur Motivation der Lernenden bei und fördert die weitere Beschäftigung mit Medien. Der Medienpass bzw. der Lehrplankompass geben Anregungen für die Arbeit mit Medien im Unterricht. 68 Prozent der Befragten geben an, dass diese Angebote eine gute Unterstützung für die Gestaltung ihres Unterrichts darstellen. Der

Medienpass soll die Lehrkräfte auch dabei unterstützen, mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie den Eltern leichter in einen Austausch über Medienthemen zu treten. Jeweils knapp zwei Fünftel bestätigen dies auch, einige sind jedoch auch unentschieden darüber. Da mehrere Faktoren Einfluss auf die Kommunikation im Kollegium und mit den Eltern haben, sind aber auch andere Hinderungsgründe denkbar, die den Austausch zu Medienthemen erschweren.

Abbildung 10: Einschätzungen zum Medienpass NRW



Auf der Basis des Geschlechts der Befragten lassen sich keine signifikanten Unterschiede beobachten. Das Alter hat jedoch an einigen Stellen Einfluss auf die Ausprägung der Antworten. Besonders Lehrerinnen und Lehrer im Alter von 30 bis 34 Jahren bzw. ab 50 Jahre schätzen die Unterstützung bei der Gestaltung des Unterrichts. Auch die Möglichkeit der Motivation der Schülerinnen und Schüler anhand des Dokumentationsmediums wird von diesen Altersgruppen stärker hervorgehoben also von den anderen.

Online findet man den Kompetenzrahmen sowohl auf den Internetseiten des Medienpasses als auch im Lehrplankompass. Das hat zur Folge, dass sich die Erzählungen und Beschreibungen der Lehrkräfte zum Kompetenzrahmen regelmäßig mit weiteren Elementen des Lehrplankompasses überschneiden. Das ist auch der Fall in der folgenden Sequenz aus dem Interview mit der Schulleiterin der A-Schule, die auf Nachfrage über die Arbeit mit dem Kompetenzrahmen berichtet.

Lf: In der in der Pilotphase haben wir uns den natürlich mal ganz genau angeguckt, und haben auch so geguckt, was machen wir denn eigentlich schon davon, und so weiter (.) äh es is' auch so, dass wir natürlich schon mal (.) äh im Internet sind ja auch Unterrichtsbeispiele ähm (.) also so praktische Umsetzungen, da guckt man schon mal rein, ach was könnt' man da mal machen oder so, das auf jeden Fall (.) aber es is' nich jetzt so, dass wir den jetzt ständig in die Hand nehmen und gucken (.) ja, haben wir jetzt alle Bereiche abgedeckt oder, also ich glaub', darum geht's auch nich also äh (.) und ähm insofern, ja (.) ich denke so, wenn man, gerade wenn man jetzt auch (.) das neu (.) einführt, oder da ganz neu mit arbeitet, dann ist das auch für den Lehrer ganz hilfreich, hier noch mal reinzugucken und so (.) aber dass man da jetzt so äh wöchentlich oder monatlich reinguckt, das seh' ich eigentlich nicht so (P1:198)

Der Kompetenzrahmen stand den Pilotschulen bereits während der Entwicklungsphase des Medienpasses zur Verfügung. Während dieser Zeit nahmen die Lehrkräfte den Rahmen natürlich genau in Augenschein, um u. a. zu überprüfen, welche der dort festgeschriebenen Kompetenzen sie bereits fördern. Selbstverständlich nutze man auch die „Unterrichtsbeispiele“ bzw. „praktische[n] Umsetzungen“, die im Internet zu finden sind. Hier bezieht sich die Schulleiterin nicht mehr auf den Kompetenzrahmen, da man Beispiele zur praktischen Förderung der verschiedenen Teilkompetenzen nur im Lehrplankompass findet. Diese Angebote würde „man“ unbedingt auch gelegentlich nutzen, um sich im Kontext der Medienkompetenzförderung inspirieren zu lassen. Man nehme „den“ aber nicht „ständig in die Hand“, um zu überprüfen, ob man „alle Bereiche abgedeckt“ hat. Gemeint ist hier wieder der Kompetenzrahmen, der insofern nicht fortwährend konsultiert wird. Frau Lüder vermutet aber auch, dass das nicht die Intention für die Arbeit mit dem Kompetenzrahmen sei. Sie geht vielmehr davon aus, dass das Rahmenmodell gerade in der Anfangsphase der Medienpass-Nutzung die Lehrkräfte dabei unterstützen soll, sich zu orientieren. **Eine regelmäßige Konsultation des Rahmens hält sie insofern auch für überflüssig.**

In der Gruppendiskussion möchte der Interviewer auch von den Lehrerinnen der A-Schule wissen, wie sie mit dem Kompetenzrahmen arbeiten und ob sie diesen z. B. in ihren Konferenzen, die auch der schulinternen Fortbildung dienen, thematisieren (vgl. auch Kapitel 6.1.2).

- Bf: Das war aber, als wir diese, als diese Reihe erstellt wurde ähm, die auch in dem Lehrplankompass drin ist (.) da war das so, dass wir das mal, einmal (.) richtig intensiv damit auch gemacht haben, um zu gucken, was kann man damit abdecken, und wie wird das jetzt (.) für die normaleren Projekte, sage ich mal (.) nicht, nicht jedes Mal
- Af: Genau also schon immer mal wieder aber nicht regelmäßig, dass wir es jetzt jedes Mal dabei liegen haben und dann noch mal irgendwie im Laufe des Schuljahres so intensiv reingucken, ist eigentlich nicht (.) sondern dass man Anfang vor allen Dingen dann noch mal kurz reinguckt (.) was steht an jetzt irgendwie äh am Anfang des Schuljahres oder
- Bf: └Was können wir da-
mit abdecken
- Af: Genau (.) ja
- Cf: Aber viele Dinge ergeben sich ja eigentlich auch von selbst ne (.) also das ähm (1) das sind ja dann auch so, sage ich mal praxisnahe Sachen äh wo man das sowieso schon mit umsetzt (.) vielleicht nicht immer jeden Bereich in jedem Thema, aber so äh übers Jahr verteilt, dass da alles äh auch mit drin ist
- Bf: „Drankommt“
- Cf: Das ja
- Bf: └„Man schaut ja auch nicht bei jeder Stundenplanung in den Lehrplan“
- Cf: └Genau
- Bf: also halt wie man da dann zwischendurch noch mal reinguckt und sich rückversichert, dann dabei auch (P2:52-64)

Frau Brenner bestätigt im Prinzip die Ausführungen ihrer Schulleiterin. Danach habe man „einmal richtig intensiv“ mit dem Kompetenzrahmen gearbeitet, als man eine „Reihe“ erstellt habe, die auch im Lehrplankompass zu finden sei. Offenbar haben die Lehrkräfte während der Pilotphase selbst Materialien für die Initiierung von Aktivitäten zur Förderung bestimmter Kompetenzen erstellt. Es steht zu vermuten, dass das im Rahmen des Projektes zum Thema Kinderrechte geschah (vgl. Kapitel 4.2). Man habe dann auch „einmal richtig intensiv“ mit dem Kompetenzrahmen gearbeitet, um herauszufinden, was man damit „abdecken“ kann und wie es „wird“. Demnach haben die Lehrkräfte einmal äußerst gründlich und konzentriert mit dem Kompetenzrahmen gearbeitet, um zu bestimmen, welche der dort festgeschriebenen Medienkompetenzen im Verlauf des Projektes adressiert werden. Dabei hat es sich aber um eine besondere Situation gehandelt, denn Frau Brenner fährt fort, dass man bei „normaleren Projekte[n] [...] nicht jedes Mal“ den Kompetenzrahmen hinzuziehe. Das Adjektiv „normal“ verweist auf die alltägliche, nicht besondere Projektarbeit, bei der der Kompetenzrahmen höchstens ge-

legentlich konsultiert wird. Frau Adelhaus bestätigt diese Aussage und elaboriert sie dahingehend weiter, dass sich die gelegentliche Konsultation des Kompetenzrahmens primär auf einen kurzen Abgleich zu Beginn des Schuljahres konzentriert, wahrscheinlich um zu überprüfen, welche Medienkompetenzen man im Rahmen der geplanten Arbeit adressieren kann.

Frau Cordhof fährt fort, dass sich „viele Dinge“ quasi automatisch („von selbst“) ergeben. Sie spricht in diesem Kontext von „praxisnahen Sachen“, die man „sowieso schon mit umsetzt“. Praxisnähe verweist auf eine enge Beziehung zur Wirklichkeit, die i. d. S. stellvertretend für den Unterrichtsalltag steht, der den Rahmen für die Enaktierung vielfältiger Handlungspraxen bildet, die auch der Medienkompetenzförderung dienen und quasi selbstläufig sind. Ein Beispiel dafür ist die Informationsrecherche als integraler Bestandteil des Unterrichts. Dabei sei aber nicht auszuschließen, dass man nicht alle Kompetenzbereiche berücksichtigt. Über das Schuljahr gemittelt, geht die Lehrerin aber davon aus, dass schließlich doch alle Kompetenzbereiche adressiert werden. Frau Brenner gibt vor dem Hintergrund der nur gelegentlichen Nutzung des Kompetenzrahmens zu bedenken, dass die Lehrkräfte auch bei der Stundenplanung nicht automatisch den jeweiligen Lehrplan hinzuzögen, man diese Dokumente aber dennoch gelegentlich konsultiert „und sich rückversichert“. Diese Praxis der Einsichtnahme dient damit dazu, das eigene Handeln abzusichern. Gegenüber wem, bleibt dabei offen.

Wie bereits verschiedentlich ausgeführt, hatte die Medienkompetenzförderung an der C- und der D-Schule bereits vor der Teilnahme am Medienpass einen hohen Stellenwert. Einen formalen und inhaltlichen Rahmen dafür bildet vor allem das Projekt MedienFit, an dem die Schulen schon seit längerem teilnehmen. Frau Hermann berichtet von starken Überschneidungen zwischen den Aktivitäten im besagten Projekt und der Arbeit mit dem Medienpass.

Hf: Ja (.) und ähm faktisch haben wir dann festgestellt (.) dass das, was wir im Rahmen von MedienFit vorher gemacht hatten (.) mit den verbindlichen Zielen (1) zufälligerweise also wahrscheinlich nicht zufälligerweise (.) alle Bereiche des Medienpasses mit abdeckt (.) ähm also änderte sich (.) bei uns (.) in dem Moment (.) nichts ne

If: Nein (.) es bekam halt so'n Deckel obendrauf (.) durch den Medienpass (.) ein bisschen mehr Formalität (.) äh und das war dann schön für uns (.) dass wir das dann nutzen konnten ne (.) dass wir das auch so kategorisieren konnten in die Kompetenzbereiche (1) das war uns auch 'ne Hilfe dann (P5:14-15)

Bei der Auseinandersetzung mit dem Medienpass habe man festgestellt, dass die Ziele des Projektes MedienFit „alle Bereiche des Medienpasses“ abdeckten, da in dem Projekt ebenfalls die systematische Förderung von Medienkompetenz im Fokus steht. Frau Hermann geht davon aus, dass diese Überschneidung nicht zufällig sei, was bei der vergleichbaren Zielsetzung naheliegend ist. Da insofern auch die zu fördernden Kompetenzen identisch sind, veränderte die Ein-

führung des Medienpasses an den Schulen nicht die bisherige Vorgehensweise bei der Medienkompetenzförderung. Frau Idermann ergänzt, dass das Projekt MedienFit durch die Einführung des Medienpasses „so ’n Deckel obendrauf“ bekommen habe bzw. „ein bisschen mehr Formalität“. Das Projekt erhielt durch die Hinzuziehung des Medienpasses eine etwas stärkere Rahmung i. S. v. mehr Ordnung und Regelmäßigkeit. Das konkretisiert sich insbesondere entlang der Kategorisierung der Kompetenzbereiche, die offenbar bereits dem Projekt MedienFit zur Grundlage lagen und sich demnach problemlos mit dem Kompetenzrahmen des Medienpasses verbinden ließen. Diese Möglichkeit sei laut Frau Idermann auch eine Hilfe für die Arbeit in den Schulen gewesen, sodass die Einführung des Medienpasses die existierenden Aktivitäten zur Medienkompetenzförderung an den beiden Schulen positiv verstärkt hat.

An der E-Schule hat der Schulleiter Herr Pauli den Medienpass ebenfalls mit einem bereits bestehenden, auf 25 Elementen basierenden Konzept zur Medienkompetenzförderung verbunden. Die verschiedenen im Medienpass festgeschriebenen Kompetenzen habe man dort den jeweiligen „Bausteinen“ des vorhandenen Programms zugeordnet (P7:15-16). So steht zu vermuten, dass das vorhandene Programm ohne dezidierte Kompetenzzuschreibungen auskam, sodass der Kompetenzrahmen zu einer qualitativen Weiterentwicklung des vorhandenen Ansatzes beitrug.

An der C- und der D-Schule wurde der Kompetenzrahmen zusätzlich zu seiner orientierenden Funktion zu einem Dokumentationsinstrument weiterentwickelt, das die Lehrkräfte unterstützt, nachzuhalten, welche Teilkompetenzen bereits in welcher Weise gefördert wurden. Frau Idermann erläutert diese Vorgehensweise.

If: [...] jetzt haben wir uns noch zum Dokumentieren überlegt (.) da haben wir äh das auf einen DIN-A4-Bogen zweiseitig äh so äh kopiert (.) den hätte ich jetzt mal mitbringen können (.) ähm sodass für jede Kompetenz und Kompetenzstufe ein Feld frei ist (.) und die Klassenlehrerin oder auch die Fachlehrerin dokumentieren kann, wenn sie was in dem Bereich getan hat (.) dass wir das nachhalten können

Y1: Ja

If: Das bleibt dann im Klassenbuch auch über die vier Jahre zur Not (.) weil man macht ja nicht alles in einem Jahr (.) dass man auch wirklich nachher sieht (.) okay, wir haben alle Bereiche abgedeckt (.) oder wir sehen, wo noch Lücken sind (.) wo man vielleicht noch was tun muss (1) und dieses Raster kennen halt auch alle äh Lehrerinnen und dadurch ist allen dieser Medienpass auch präsent (P5:53-55)

Demnach wurde der Kompetenzrahmen in ein neues Dokument überführt, in dem die Lehrkräfte zu jeder Teilkompetenz eintragen können, wenn sie dazu im Unterricht gearbeitet haben. Dazu wird das Dokument auf Papier kopiert und ein Exemplar in jedes Klassenbuch gelegt. Jede Lehrkraft, die mit der Klasse, zu der das Klassenbuch gehört, arbeitet, kann bedarfsweise entspre-

chende Einträge vornehmen. Gleichzeitig kann so jede Lehrkraft leicht nachvollziehen, welche Medienkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern einer Klasse bereits adressiert wurden, um darauf aufzubauen bzw. Lücken zu schließen. Die Dokumentation der geförderten Kompetenzen dient außerdem dazu, diesen Prozess nachzuhalten, d. h. zu überprüfen, welche Kompetenzen schon gefördert wurden und welche noch nicht. Frau Idermann deutet mit dem Pronomen „wir“ an, dass eine Gruppe diese Aufgaben übernommen hat. Aus welchen Personen sie besteht, wird nicht weiter thematisiert. Das Dokument verbleibt bis zum Ende der vierten Klasse im Klassenbuch. So könne man auch tatsächlich überprüfen, ob in allen Kompetenzbereichen gearbeitet wurde bzw. wo eventuell „noch Lücken sind“, sodass man ggf. noch Aktivitäten entwickeln kann, um die noch fehlenden Medienkompetenzen zu fördern. Dieses „Raster“, so Frau Idermann abschließend, sei auch allen Lehrkräften in den beiden Schulen bekannt, und somit der Medienpass bei allen „präsent“. Allen Lehrkräften ist also zumindest bewusst, dass sie aufgefördert sind, die im Kompetenzrahmen festgeschriebenen Kompetenzen zu fördern.

In den Fallstudien Schulen wird der Kompetenzrahmen offenbar nur sehr gelegentlich konsultiert, z. B. zu Beginn des Schuljahres. Eventuell reicht das schon, um sich ausreichend zu orientieren. Der Medienpass verstärkt daneben die Legitimation bereits bestehender systematischer Aktivitäten zur Medienkompetenzförderung an den Schulen. Die Realisierung eines höheren Maßes innerschulischer Verbindlichkeit bei der Medienkompetenzförderung kann der Einsatz des Medienpasses als Dokumentationsinstrument für die Lehrkräfte ebenfalls entfalten. Dabei wird die Matrix des Kompetenzrahmens so erweitert, dass z. B. alle in einer Klasse tätigen Lehrkräfte dokumentieren, in welchem Ausmaß sie die verschiedenen Kompetenzen bereits adressiert haben. Schwerpunkte und Lücken treten so deutlicher hervor, gefolgt von entsprechenden Steuerungsaktivitäten.

4.4.1 Der Medienpass als Instrument zur Dokumentation von Kompetenzen

Die Lehrerinnen und Lehrer, die den Medienpass einsetzen, haben die Möglichkeit, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in einem gesonderten Heft für jeden einzelnen Lernenden zu dokumentieren. In diesem Heft werden ebenfalls die fünf Kompetenzbereiche unterschieden. Innerhalb der Kompetenzbereiche werden die Teilkompetenzen des Kompetenzrahmens aufgegriffen, dabei aber sprachlich an das Verständnissniveau der Schülerinnen und Schüler angepasst. Die Kinder können zu Beginn des Hefts ein Foto von sich einfügen, um zu zeigen, dass dieses Heft zu ihnen gehört (vgl. Abbildung 11).

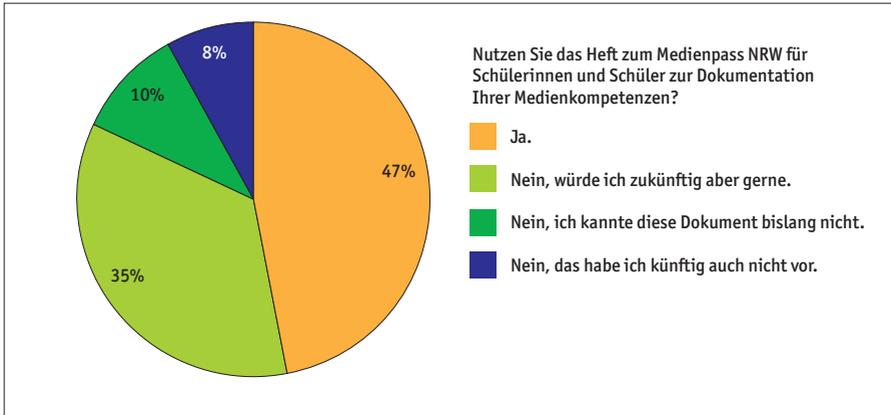
Abbildung 11: Der Medienpass zur Dokumentation der Kompetenzen



Auf den folgenden Seiten zu den einzelnen Kompetenzbereichen können ihre Kompetenzen dann mit Hilfe von Aufklebern neben den entsprechenden Teilkompetenzen dokumentiert werden. 47 Prozent der Lehrkräfte, die mit dem Medienpass arbeiten, machen zum Zeitpunkt der Befragung von dieser Möglichkeit Gebrauch, weitere 35 Prozent würden die Kompetenzen gerne zukünftig auf diese Weise dokumentieren (vgl. Abbildung 12). Insgesamt 18 Prozent nutzen das Heft zur Dokumentation bislang nicht, zehn Prozent, weil es ihnen nicht bekannt ist. Acht Prozent möchten diese Form der Dokumentation auch zukünftig nicht nutzen.

Alle Lehrerinnen und Lehrer, die aktuell die Medienkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler mit diesem Heft dokumentieren, wurden zudem gebeten, dessen Nützlichkeit zu beurteilen. Drei Viertel der Lehrkräfte schätzen das Heft als hilfreich ein. Sie begründen dies überwiegend mit der übersichtlichen Darstellung der Kompetenzen, die dabei hilft, einen Überblick über die bislang thematisierten Bereiche zu erhalten. Einem Viertel hilft das Heft bei der Einschätzung der Kompetenzen der Lernenden eher nicht. Hier werden unterschiedliche Gründe genannt. Zwei Personen ist der Inhalt zu abstrakt bzw. zu allgemein gehalten. Außerdem wird der Zeitaufwand, die Einschätzungen mit jedem Kind einzeln vorzunehmen, als zu hoch eingeschätzt. Zwei weitere Personen ergänzen, dass eine Bewertung von Kompetenzen auch ohne ein solches Heft stattfinden kann, dass diese Form der Dokumentation aber durchaus „nett für die Kinder“ sei.

Abbildung 12: Dokumentation der Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Hefts zum Medienpass NRW (n=62)



Das Heft zum Medienpass kommt an allen vier Fallstudien-schulen zum Einsatz, befindet sich in der Obhut der Lehrkräfte, wird nur zum Festhalten neu erworbener Kompetenzen an die Kinder ausgegeben und ihnen am Ende der vierten Klasse dauerhaft übereignet. Denn die Lehrkräfte gehen davon aus, dass ansonsten nicht wenige Schülerinnen und Schüler den Medienpass vorher verlieren würden. **Den Lehrkräften hilft das Dokument u. a. den Stand der Medienkompetenzförderung einzuschätzen, in der sie zuvor noch nicht unterrichtet haben, wie der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit den Pädagoginnen der B-Schule illustriert.**

Ef: Im letzten Schuljahr, als ich meine vierte Klasse übernommen hab' in der vierten (1) für das vierte Schuljahr (.) ähm (.) hatten die schon darin, ja, diverse (.) Sachen (.) bearbeitet, also es waren auch schon, ähm (.) diese Sticker, die man hier reinkleben kann, waren auch schon mehrere reingeklebt und ähm (.) die Lehrerin von der ich die Klasse übernommen hab', die hat mir auch erklärt (.) ähm (.) dass wenn sie eben ein Thema da drin, also ein Thema bearbeitet haben, dann hat sie immer mit den Kindern zusammen überlegt so, was können wir jetzt schon (.) und wo können wir einen Sticker reinkleben (1) und daran hab' ich eigentlich angeknüpft (.) ich hab mir am Anfang dann diese Heftchen hier angeguckt und äh, geschaut, was fehlen da noch für Sachen und (.) woran kann ich anknüpfen (P3:5)

Als Frau Eibel eine vierte Klasse übernahm, hatten die Schülerinnen und Schüler bereits mit dem Medienpass gearbeitet und auch mit Hilfe der eingeklebten „Sticker“ erworbene Kompetenzen markiert. Die Lehrerin, die die Klasse zuvor unterrichtet hatte, habe ihr dazu erklärt, dass sie

nach der Bearbeitung eines Themas im Medienpass gemeinsam mit den Kindern „überlegt“ habe, welche Kompetenzen sie bereits erworben haben, um die entsprechende Teilkompetenz durch Aufkleber zu markieren. Nicht beantworten lässt sich an dieser Stelle die Frage, inwieweit hier tatsächlich eine dem Wortsinn nach naheliegende kollektive Kompetenzbewertung stattgefunden hat („was können wir jetzt schon“). Denn das wäre unter dem Gesichtspunkt der immer wieder deutlich gewordenen Heterogenität der Schülerschaft gerade an der B-Schule kaum zu leisten gewesen. Für eine kollektive Bewertung spricht allerdings auch, dass sich Frau Eibel, als sie die Klasse übernahm, an den ebenfalls übergebenen Medienpässen dahingehend orientiert hat, welche Medienkompetenzen die Schülerinnen und Schüler bereits erworben hatten. Bei individuell geführten Medienpässen wäre eine solche Einschätzung wahrscheinlich nicht ohne Weiteres möglich, da sich die Hefte der Heranwachsenden zumindest teilweise deutlich voneinander unterscheiden müssten. So oder so haben die in den Pässen dokumentierten Kompetenzen der Lehrerin geholfen zu entscheiden, wie im weiteren Verlauf des Schuljahres die Medienkompetenzen der Kinder zu fördern sind.

Frau Friedrich berichtet kurz nach der Erzählung von Frau Eibel ebenfalls, wie sie bisher mit dem schriftlichen Medienpass die Medienkompetenzen der Heranwachsenden dokumentiert hat.

Ff: Ja (.) ich bin auch in, in der Gruppe drei, vier im, im Lernbereich drei, vier und äh, ich hab' das jetzt nicht so kontinuierlich gemacht, äh, dass ich nach jedem Thema das, ähm (.) besprochen, dass ich dann geguckt hab, was haben wir schon gemacht, sondern ich hab am Ende des Schuljahrs geguckt was hatten wir und hab' dann entsprechend, äh, die Punkte geklebt, dabei ist es mir dann halt auch aufgefallen, dass wir das ein oder andere eben nicht bearbeitet haben (.) äh (.) das hab' ich mir dann für's nächste Mal dann vorgenommen zu schauen (.) dass ich das nicht vergesse (P3:8)

Die Lehrerin unterrichtet im dritten und vierten Jahrgang. Sie habe den Medienpass „nicht so kontinuierlich“ eingesetzt, d. h., sie hat die Pässe nicht regelmäßig ausgeteilt, um allein oder zusammen mit den Kindern neu erworbene Medienkompetenzen zu dokumentieren. Stattdessen habe sie am Ende des Schuljahres die Medienpässe zur Hand genommen und die von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen mit Hilfe der Aufkleber markiert. Dem Wortsinn nach zu schließen, wurden die Kinder an diesem Prozess nicht beteiligt. Dabei hat die Pädagogin auch festgestellt, dass sie nicht alle Teilkompetenzen abgedeckt hat, und sich vorgenommen, diese im nächsten Durchgang nicht wieder zu „vergessen“. Die **Auseinandersetzung mit dem Medienpass–Dokument hat insofern einen Reflexionsprozess bei der Lehrerin ausgelöst**, der ihr bewusst gemacht hat, dass sie nicht alle der vorgesehenen Medienkompetenzen adressiert hat. Das mündet zumindest im Vorsatz, diese Kompetenzen zukünftig auch zu berücksichtigen.

In der Gruppendiskussion mit den Lehrerinnen der C- und D-Schule möchte der Interviewer von den Frauen wissen, welche Meinung die Kinder zum Medienpass als Dokument haben.

- Y1: Wie finden denn die Kinder den Medienpass (.) also jetzt in Form dieses, es gibt ja da dieses Heftchen, wo sie dann da diese Aufkleber reinkleben können und
- Of: Generell finden die das ja sowieso toll, sobald sie an den Rechner dürfen, das is' ja (.) was ganz Tolles für die
- Mf: Ja, is' schon 'n Unterschied, also ich glaub' den Pass selber sehen sie jetzt (.) weiß nicht, ob sie's reflektieren, aber wir haben ja dieses Gespräch dann auch immer, wo die sich selber einschätzen sollen, das is' ja einmal dann (Aufklärung) gemacht und äh dann (.) war ja die Spalte auch, wie die Kinder auch ihre Meinung machen, das war doch das
- If: Also wir machen das eigentlich anders, aber ich glaub' das meinst du
- Mf: Die Kinder sollen erst ihre Meinung machen, und dann wir, ob das wirklich so bestätigt ist, genau, waren aber zwei Sachen
- If: Ja, also im zweiten Schritt gibst du denen die Aufkleber, guckst dir an, wo die die Kreuzchen gemacht haben und gibst denen die Aufkleber (.) und kommst dann halt mit denen ins Gespräch
- Of: Ja, stimmt
- Mf: Genau, und da war nämlich, weiß ich noch, wie gesagt, das ist jetzt schon zwei Jahre her, manchmal @(vergess')@ ich so'n paar Einzelheiten (.) aber ich weiß, dass ich mit 'n paar Kindern auch über 'n paar Sachen gesprochen habe (.) und äh (.) so in die Einzelheiten, und das mein' ich ja, so manchmal ist denen nicht alles so richtig klar im Einzelnen, so, dann denken die, ja hab' ich gemacht, hab' ich, hab' ich, hab' ich, und dann sag' ich, hab' ich dann immer gefragt, ja dann erzähl mal genau, wo hast du diesen Punkt gemacht (.) ja weiß ich eigentlich gar nicht, so, also das mein' ich
- Jf: [└]Ja dann @(.)@
- Mf: @(.)@
- If: Umgekehrt aber auch, dass die äh zwar die zweite und dritte Kompetenzstufe angekreuzt haben, die erste aber nich (.) weil denen das so offensichtlich war, ich meinte, hast du noch nie das und das gemacht, doch das mach' ich immer (.) ja dann darfst du das auch ankreuzen
- Of: Ja das hatte ich gar nicht
- If: Also meine fragen in letzter Zeit auch wieder, kriegen wir mal wieder den Medienpass zum Ausfüllen (.) also
- Hf: Das kannst du ihnen doch zwischendurch mal
- Mf: [└]Vielleicht war das auch anders, weil wir waren ja dann schon in der Vier, du hast das ja jetzt als fortlaufende Sache immer wieder mal (.) wir hatten das ja sehr geballt letztendlich, weil wir ja die Ersten waren, und ähm (.) genau
- Of: Ist dann wahrscheinlich schon 'n Unterschied, ob man das dann halt anfängt, oder dann so fortführt, von Eins bis Vier, ja (2)

Y1: Also besitzt das Dokument durchaus auch 'n Wert (.) für die Kinder

Of: Ja, (ich denke) schon (P5:356-373)

Frau Ober geht nicht direkt auf die Frage des Interviewers ein, sondern erwidert, dass die Schülerinnen und Schüler es grundsätzlich besonders großartig fänden, wenn sie am Computer arbeiten dürfen. Insofern überlagert die Freude der Kinder an der Arbeit mit den digitalen Medien andere Aspekte als den Einsatz des Passes, die dahinter zurücktreten. Ihre Kollegin Frau Meyer ergänzt, dass das ein „Unterschied“ sei, wahrscheinlich bezogen auf andere Handlungspraxen, die offenbar deutlich weniger Enthusiasmus bei den Kindern hervorrufen. Die Pädagogin ist sich dagegen nicht sicher, ob die Kinder den Umgang mit dem Pass zur Dokumentation ihrer erworbenen Medienkompetenzen kritisch überdenken. Sie fährt fort, dass es „immer“ ein Gespräch gebe, in dessen Verlauf die Heranwachsenden ihre Medienkompetenzen beurteilen sollen. Frau Idermann, die wie Frau Meyer auch an der C-Schule unterrichtet, wendet dagegen ein, dass man im Grunde genommen anders verfähre. Daraufhin stellt Frau Meyer ihre Aussage dahingehend richtig, dass zuerst die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen einschätzen sollen, bevor die Lehrkräfte deren Kompetenzerwerb beurteilen und die Selbsteinschätzungen der Kinder verifizieren oder falsifizieren. Frau Idermann fährt fort, dass die Kinder zunächst die Teilkompetenzen mit einem Stift markieren sollen, von denen sie annehmen, dass sie über diese verfügen. Nach dieser Selbstbeurteilung sollen die Lehrkräfte ihnen die Aufkleber zum Markieren der Kompetenzen austeilen und dabei mit ihnen in einen Dialog eintreten, in dessen Verlauf die Selbsteinschätzungen der Kinder abschließend beurteilt werden. Frau Meyer und eine weitere Lehrerin bestätigen diese Erklärung. Frau Meyer gibt entschuldigend zu bedenken, dass „das“ schon zwei Jahre zurückliege, gemeint ist wahrscheinlich die Beurteilung der Kompetenzen, und sie daher gelegentlich einige Details der Arbeit mit dem Medienpass vergesse. Ihre Erklärung kann aber auch dahingehend gelesen werden, dass sie in den letzten zwei Jahren nicht mit dem Medienpass gearbeitet hat, um die Kompetenzen der Kinder zu dokumentieren. Sie habe in der Vergangenheit beim Einkleben der Aufkleber in das Heft zumindest mit einzelnen („n paar“) Kindern über Details des Medienkompetenzerwerbs gesprochen. Dabei sei ihr aufgefallen, dass ihnen gelegentlich „nicht alles so richtig klar“ sei, sodass den Schülerinnen und Schülern im Detail bestimmtes Wissen über die im Rahmen der Medienkompetenzförderung thematisierten Aspekte fehlt. Stattdessen würden sie schlichtweg die Kompetenzen im übertragenen Sinne abhaken, von denen sie glauben, dass sie korrespondierende Praxen enacted haben („hab' ich gemacht, hab' ich“). Die Lehrerin habe diese Verfahrensweise jedes Mal unterbrochen und die Kinder aufgefordert, detailliert zu berichten, wo sie die dazugehörigen Handlungs- bzw. Medienpraxen angewendet haben. Auf die Frage hätten die Schülerinnen und Schüler keine korrespondierenden Antworten geben können, sodass sie – führt man diesen Hinweis fort – letztlich auch nicht in der Lage sind, ihre Medienkompetenzen in geeigneter Weise einzuschätzen.

Es könne aber auch passieren, so Frau Idermann weiter, dass die Kinder bestimmte Kompetenzen nicht in dem Pass ankreuzen, weil sie diese schon ganz selbstständig beherrschen. Die Kinder würden die Lehrerin außerdem auch fragen, wann ihnen der Medienpass das nächste Mal ausgehändigt wird. Insofern scheinen zumindest einige Kinder bereits ein Bewusstsein über die Existenz des Medienpasses entwickelt zu haben. Frau Meyer gibt vor diesem Hintergrund zu bedenken, dass sie erst in der vierten Klasse mit der Medienpassarbeit begonnen habe und der Einsatz sehr konzentriert erfolgt sei, während man den Pass, wenn man kontinuierlich über die Schuljahre hinweg damit arbeitete, „immer wieder“ einsetzen könne, sodass insofern auch eine gewisse Gewöhnung eintritt. Frau Ober vermutet auch, dass es einen Unterschied macht, wann man mit der Medienpass-Arbeit beginnt und wie lange diese dauert. Anschließend möchte der Interviewer von den Pädagoginnen wissen, ob der Medienpass für die Kinder einen „Wert“ besitzt und damit über eine eigenständige Qualität verfügt. Zumindest Frau Ober vermutet, dass dem so sei.

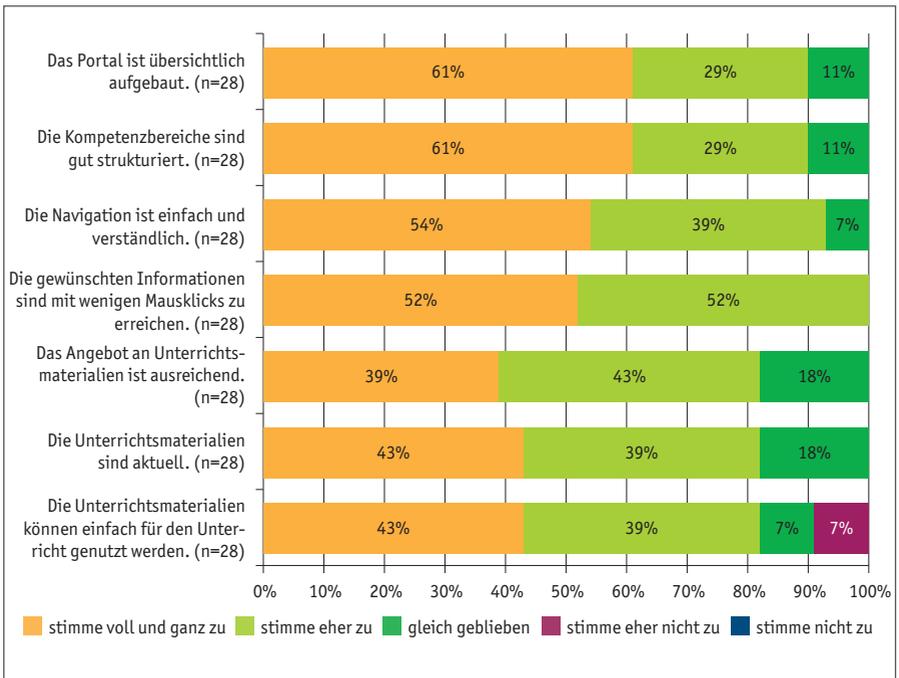
Der Medienpass als Dokument zur Beschreibung der Medienkompetenzen der Kinder wird in den Fallstudien Schulen mindestens von einzelnen Lehrkräften eingesetzt. Das Dokument eignet sich dabei zum einen dazu, die Transparenz der Medienkompetenzförderung zu erhöhen, indem die Lehrkräfte mit einem Blick in den Pass feststellen können, welche Kompetenzen in einer Klasse bereits gefördert wurden. Dabei ist allerdings nicht auszuschließen, dass mit Hilfe des Dokuments nicht immer individuell erworbene Kompetenzen dokumentiert werden – wie zu empfehlen wäre –, sondern in der jeweiligen Klasse generell geförderte Medienkompetenzen. Unabhängig davon vermag aber auch dies Reflexionsprozesse bei den Pädagoginnen und Pädagogen darüber auslösen, welche Medienkompetenzen bereits gefördert wurden und wo ggf. noch Lücken existieren. Bei den Kindern scheinen das Dokument und die Bewertung ihrer Medienkompetenzen auch gut anzukommen.

4.4.2 Der Lehrplankompass als Quelle für Unterrichtsmaterialien

Auf den Internetseiten des Lehrplankompasses werden Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, die eingesetzt werden können, um die Teilkompetenzen des Medienpasses NRW im Grundschulunterricht zu fördern. Außerdem wird hier der Bezug zu den Lehrplänen hergestellt, sodass die Lehrkräfte leicht Anknüpfungspunkte für den Einsatz von Medien in ihrem Unterricht identifizieren können. 43 Prozent der Lehrkräfte bestätigen, dass der Lehrplankompass hilfreich für die Identifikation von Anknüpfungspunkten für die Integration von Medien in den Unterricht ist. 48 Prozent der Lehrkräfte, die mit dem Medienpass arbeiten, nutzen auch den Lehrplankompass. 47 Prozent geben hingegen an, dass ihnen der Lehrplankompass nicht bekannt ist und sie ihn deshalb auch nicht im Rahmen ihrer Arbeit nutzen. Weitere fünf Prozent nutzen die Seite aus anderen Gründen nicht. Am häufigsten wird Zeitmangel als Hinderungsgrund angegeben (6 Nennungen).

Das Portal erhält von den 28 Personen, die es bei ihrer Arbeit einsetzen, überwiegend positive Bewertungen (vgl. Abbildung 13). Am besten werden der Aufbau der Seite und die Strukturierung der Kompetenzbereiche bewertet. Die Navigation und die Navigationstiefe werden ebenfalls als gut nutzbar eingestuft. Am ehesten bietet das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial Anknüpfungspunkte zur Verbesserung des Angebots. So geben sieben Prozent an, dass die Unterrichtsmaterialien nicht immer einfach für den Unterricht genutzt werden können, u. U. müssen die Materialien noch an die geplante Unterrichtseinheit angepasst werden.

Abbildung 13: Bewertung des Lehrplankompasses



In den Fallstudien-schulen ist der Lehrplankompass nicht besonders bekannt. Vor allem die Schulleitungsmitglieder scheinen ihn zu kennen und beurteilen ihn durchweg positiv. Das gilt auch für Frau Lüder, der Leiterin der A-Schule. Der nachfolgend wiedergegebenen Sequenz geht die Frage des Interviewers voraus, inwieweit sich die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit an den Lehrplänen orientieren. Die Schulleiterin weist darauf hin, dass man die Ziele in den Lehrplänen in Arbeitspläne für die verschiedenen Fächer übersetzt habe. Darum findet sie es auch sehr gut, dass der Lehrplanbezug auch im Lehrplankompass hergestellt wurde.

Lf: Und insofern (.) find' ich das hier eben schon ganz toll (.) dass man direkt geguckt hat, so (.) das ist die Teilkompetenz und inwiefern kann man da schon einen Bezug zum Lehrplan herstellen (.) und inwiefern, was mach' ich denn im Unterricht (.) mach' ich das auch so, oder wie kann ich das da jetzt noch einbringen (.) und das find' ich eigentlich 'ne ganz gute Sache, dass man da auch immer direkt noch mal so 'n Bezug hat, auch vielleicht Ideen hat und so weiter, wie man das dann umsetzen kann (.) oder wie man das dann vielleicht auch mal anders umsetzen kann, eben mit Medien, oder wie auch immer, ich mein' Medien, 'n Buch is' ja auch 'n Medium also @(.)@ oder 'n, sagen wir, ganz blöd, 'n Arbeitsblatt oder sonst was (.) ja (P1:234-236)

Die Lehrerin bewertet es sehr positiv, dass man im Lehrplankompass direkte Verbindungen zwischen den verschiedenen Teilkompetenzen und dem Lehrplan hergestellt hat. Im Anschluss daran formuliert sie die Frage danach, was man „denn im Unterricht“ machen kann. Mit Blick auf ihre vorausgegangene Äußerung ist das die Frage nach der unterrichtspraktischen Adressierung der verschiedenen Medienkompetenzen, auf die es unterschiedliche Antworten gibt. Neben den bereits positiv hervorgehobenen permanenten Bezügen zwischen Medienkompetenzen und Lehrplänen schätzt die Schulleiterin auch, dass man dort eventuell auch Vorschläge („Ideen“) findet, wie man die Medienkompetenzen mittels geeigneter Aktivitäten fördern kann bzw. wie man in umgekehrter Blickrichtung unter Einsatz von Medien in den Lehrplänen festgeschriebene Kompetenzen in anderer Weise als der etablierten Unterrichtspraxis fördern kann. Das muss aber nicht mit Hilfe digitaler Medien geschehen, sondern kann auch die Nutzung jeglicher anderer Medien beinhalten. Der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen der A-Schule nach zu urteilen, erfolgt die Nutzung des Lehrplankompasses bislang aber auf sehr niedrigem Niveau.

Af: Wir haben diese Seite vom Lehrplankompass uns angeguckt und so (.) und äh haben's bisher noch nicht äh intensiv eingesetzt (.) würden äh aber, weil wir halt geguckt haben erst mal, dass wir's, ja erst mal da anknüpfen, wo wir sind und gucken wie wir's gerne umsetzen möchten (.) und äh werden jetzt aber nach und nach da denke ich immer mehr auch äh mit einfließen lassen und von den Sachen nutzen, die da eben sind (1) aber bisher haben wir's noch nicht viel gemacht

Bf: Ja, weil man auch einfach (.) wie gesagt, viel sowieso wieder dann auf die eigene Schule umstricken muss und, und ähm (.) ja ein Teil (.) wir haben ja vorher auch schon Medienerziehung gemacht und man hat dann einfach auch so seine, seine Wege, wie man's macht (.) man guckt dann vielleicht mal noch, wie, wie machen's andere ähm, weil wir haben jetzt zum Beispiel (.) beim Zeitungsprojekt in der vierten Klasse (.) klar, da sieht man, da ist dann auch was dazu drin (.) man hat aber auch äh, das was man in den Jahren davor vielleicht gearbeitet hat (.) man bekommt immer noch Begleitmaterialien, die immer wieder neu aufgearbeitet werden von den Zeitungen (.) und tauscht sich halt auch so dann im Kol-

legium noch mal aus, wie hast du's im letzten Jahr gemacht oder guckt selber, was ist jetzt in diesem Jahr besonders wichtig (.) was für die Klasse wichtig (.) und ja, sucht sich da im Prinzip so aus allen möglichen Quellen dann was zusammen, aber dass das jetzt so das alleinige ist, wo man sagt, okay, für die Medienpass-Stunde gucke ich da rein und mache dann eine Stunde oder eine Reihe aus dem Lehrplankompass so nutzen wir das nicht

Cf: Nee, eher unterstützend so ne, dass aber nicht (.....)

Bf: (.....) [Hausaufgaben]

Y1: Also unter, unterstützend?

Bf: Unterstützend aber eben nicht als, als die (.) Vorgabe, wonach wir dann gehen (.) ne also das äh

Af: ↳ „Als Arbeitsplan“

Bf: Ja genau (P2:114-121)

Laut Frau Adelhaus hätten die Lehrkräfte das Angebot des Medienpasses zwar schon in Augenschein genommen, man habe aber noch nicht eingehend damit gearbeitet. Das sei zum einen darauf zurückzuführen, dass man zunächst einmal dort „anknüpfen“ wolle, „wo“ man sei. Es bleibt an dieser Stelle offen, welche Anknüpfungspunkte hier gemeint sind und warum diese sich nicht für die Arbeit mit dem Lehrplankompass eignen. Zum anderen wolle man sich auch noch orientieren, wie man es gerne umsetzen wolle. Auch hier bleibt unklar, was genau umgesetzt werden soll und warum abermals eine Einbindung des Lehrplankompasses ausscheidet. Dennoch wolle man sukzessive immer mehr Materialien des Lehrplankompasses nutzen, was bislang – wie die Pädagogin abschließend wiederholt – nicht geschehen sei.

Dass man bisher kaum mit dem Lehrplankompass gearbeitet habe, so Frau Brenner weiter, sei schlichtweg auch darauf zurückzuführen, dass man „viel sowieso wieder dann auf die eigene Schule umstricken“ müsse. Als Pronomen steht „viel“ hier stellvertretend für die Materialien und Konzepte, die im Lehrplankompass zu finden sind. Diese kann man demnach größtenteils selbstverständlich nicht ohne vorherige inhaltliche Anpassung für die Arbeit in der eigenen Schule verwenden. Die Pädagogin fährt fort, dass man auch schon vor der Bereitstellung des Lehrplankompasses medienerzieherisch tätig gewesen sei und dafür auch korrespondierende Methoden entwickelt habe. Eventuell orientiere man sich auch daran, wie „andere“ in diesem Feld vorgehen. Wieder steht das Pronomen stellvertretend für weitere Akteure, ohne dass sich genau sagen ließe, wer diese sind.

Auch das von Frau Brenner herangezogene Beispiel trägt nicht zur Klärung dieser Frage bei. Dabei handelt es sich um das in der vierten Klasse durchgeführte Zeitungsprojekt, zu dem auch etwas „dazu drin“ sei. Gemeint sind wahrscheinlich Informationen im Lehrplankompass zur Durchführung eines solchen Projektes. Dazu kämen aber u. U. auch noch Materialien, mit denen man in der Vergangenheit in einem solchen Projekt gearbeitet habe und die man – dieser Argu-

If: aber äh die eine oder andere Kollegin schreckt das aber auch ab, weil das ja so riesengroß ne (.) als wir das zum ersten Mal gezeigt haben äh (.) ganz zu Anfang, Medienpass und den ganzen Lehrplankompass (.) dann hieß es, boah, wie wollen wir das alles machen (.) also es kam denen so vor, als ob die das jetzt alles abarbeiten müssten ne

Y1: ↳Ja (.) okay

If: bis sie mal geschnallt haben, dass das ja nur ein Angebot ist @(.).@ mhm

Hf: Also ich glaube intensiver nutzt das Kollegium Mauswiesel Hessen (.) weil es (.) übersichtlicher ist

If: ↳Ja

Y1: Ja

If: Ja (1) also (2) würde ich auch sagen ja (P5:238-255)

Die beiden Lehrerinnen erwidern auf die Frage des Interviewers einstimmig, dass sie den Lehrplankompass nicht verwenden. Frau Idermann hat das Angebot auch schon in Augenschein genommen und positiv beurteilt („ist ja was Nettes“). Man habe aber selbst so viele Ideen, dass man die Anregungen des Lehrplankompasses zur Arbeit mit und über Medien nicht auch noch umsetzen könne. Die im Lehrplankompass versammelten Anregungen für die Medienarbeit sind insofern aus der persönlichen Sicht der Lehrerin heraus überflüssig. Frau Idermann fährt fort, dass man auch die Kolleginnen auf den Lehrplankompass aufmerksam gemacht habe mit dem Hinweis, dass sie sich dort informieren können. Der weiteren Erzählung der Pädagogin nach zu urteilen erwiderten die anderen Lehrkräfte den Hinweis auf den Kompass mit der Frage, ob die Nutzung verpflichtend sei. Die Frage nach der möglichen Nützlichkeit des Angebots scheint sich gar nicht erst zu stellen, eine Nutzung wird nur in Betracht gezogen, wenn sie zwingend ist. Frau Idermann fährt fort, dass man das Angebot nutzen könnte, wenn man keine „Ideen“ habe, wie man mit und über Medien im Unterricht arbeiten kann. Es gebe aber auch Lehrerinnen, die aufgrund des sehr großen Umfangs des Lehrplankompasses vor einer Nutzung zurückwichen. Als man den Medienpass und den Lehrplankompass erstmals präsentiert habe, entstand bei den Lehrkräften offenbar auch der Eindruck, dass gewünscht sei, dass der Kompetenzrahmen und die korrespondierenden Inhalte des Lehrplankompasses systematisch abzarbeiten seien. Sie hätten dann aber auch realisiert, dass Medienpass und Lehrplankompass Angebote seien, die man bei Interesse nutzen könne. Frau Hermann vermutet aber auch, dass ihre Kolleginnen statt mit dem Lehrplankompass lieber mit dem hessischen Online-Angebot Mauswiesel arbeiteten, da es aufgrund seiner Anlage gut und schneller nutzbar sei („übersichtlicher“) als der Lehrplankompass, was von ihrer Kollegin umgehend bestätigt wird. Mauswiesel ist die Selbstlernplattform, die sich vor allem an die Schülerinnen und Schüler der zweiten und vierten Klasse richtet. Neben vielen Angeboten zum Selbstlernen, hält die Seite Informationen und Angebote vor zur Förderung der unterschiedlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler. Frau Hermann und Frau Idermann würden es begrüßen, wenn es aus den Lehrplankompass heraus Verlinkungen zu EDMOND gebe, sodass man von dort aus sofort auf geeignete Unterrichts-

materialien zugreifen könnte (P5:282-300). Obwohl Frau Idermann und Frau Hermann den Lehrplankompass ihren Kolleginnen vorgestellt haben (s. o.), ist dieses Angebot zumindest den Lehrerinnen der C- und der D-Schule, die an der Gruppendiskussion teilgenommen haben, unbekannt (P6:381-397).

Der Beschreibung des Schulleiters der E-Schule zufolge wird der Lehrplankompass an seiner Schule im Rahmen der Medienkompetenzförderung eingesetzt.

Pm: Also ähm, ich nutze die, wir nutzen, ähm Seiten und Hilfestellungen daher, ähm (.) gucken auch immer wieder, ob Bausteine, die wir in unserem Ablaufplan haben, ergänzt werden können (.) alte Bausteine rausgeschmissen werden können und dieses ähm zu (.) erarbeiten (1) erhält den, also diesen, der Lehrplankompass hält halt unseren Medienpass (.) modern und flexibel (.) das ist kein festes Konstrukt, wo wir sagen, das bleibt jetzt so (.) wir haben äh Bausteine (.) die ähm sehr zentrale Bedeutung haben, womit wir sehr viel gute Erfahrung gemacht haben (.) wir haben aber auch Bausteine, wo wir sagen (.) wenn wir da bessere Sachen sehen, gerne (.) und da ist es immer ein gutes Forum

Y1: Was ist das zum Beispiel?

Pm: Ähm im Bereich der, das ist der (.) Internet-ABC haben wir jetzt ähm, viel intensiver dieses Jahr genutzt als, ähm im letzten Jahr (.) und darauf auch vertraut, dass die Kinder auf dieser Internetseite ihre Medienkompetenz selbstständig im Team (.) erweitern, ohne dass wir die da durchführen (.) das ist ein Bereich, den wir dieses Jahr vollkommen verändert haben (.) also die Nutzung von der Seite Internet-ABC (P7:69-71)

Herrn Pauli zufolge nutzt man den Lehrplankompass vor allem als Quelle, um einzelne Bausteine aus dem Konzept der Schule zur Medienkompetenzförderung inhaltlich zu ergänzen bzw. auf Basis der Inhalte des Lehrplankompasses neue Bausteine zu erarbeiten. Mit Hilfe der Informationen aus dem Lehrplankompass könne man so den eigenen („unseren“) Medienpass „modern und flexibel“ halten. Die Verwendung des Pronomens „unseren“ deutet darauf hin, dass an der E-Schule eine flexible Anpassung des Medienpasses an das bereits bestehende Konzept zur Medienkompetenzförderung stattgefunden hat. Unter Rückgriff auf die Inhalte des Lehrplankompasses lässt sich dabei sicherstellen, dass sich die Medienkompetenzförderung auf dem neusten Stand der Entwicklung bewegt („modern“). Nach der dem Medienpass NRW inhärenten Logik können damit nur die Methoden zur Kompetenzförderung und die im Zuge dessen eingesetzten Inhalte gemeint sein, da die Kompetenzen festgeschrieben sind. Im Zuge der praktischen Handhabung ist natürlich nicht auszuschließen, dass es auch dabei zu Anpassungen bzw. Änderungen kommt. Darauf deutet auch die Verwendung des Adjektivs „flexibel“ hin, insofern als der Medienpass an die Umstände in der Schule angepasst wird. Das bedeutet im vorliegenden Fall, dass die erwähnten „Bausteine“ im Zentrum der Medienkompetenzförderung stehen und bedarfsweise angepasst oder ausgetauscht werden.

Auf die Bitte der Interviewerin nach der Benennung eines Beispiels aus diesem Zusammenhang verweist Herr Pauli auf die Arbeit mit dem Internet-ABC, das man im aktuellen Schuljahr wesentlich intensiver genutzt habe als im Jahr zuvor. Das Internet-ABC ist ein eigenständiges Angebot, das Kinder dabei unterstützen soll, die benötigten Kompetenzen für eine verantwortungsvolle und sichere Internetnutzung zu entwickeln. Zwar findet man einzelne Informationen des Internet-ABCs auch im Lehrplankompass, de facto handelt es sich aber um ein eigenständiges und sehr umfangreiches Internetangebot, das sich online nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern richtet, sondern insbesondere auch an Kinder direkt. Dementsprechend nutzen die Schülerinnen und Schüler der E-Schule das Internet-ABC auch eigenständig ohne Zutun der Lehrkräfte. Abschließend wird auch noch einmal deutlich, dass es nicht darum geht, einzelne Materialien aus dem Lehrplankompass zu nutzen, die ursprünglich aus dem Internet-ABC stammen, sondern dass die Kinder selbstständig mit dem Internetangebot des Internet-ABCs arbeiten, was streng genommen keinen notwendigen Bezug zur Verwendung des Lehrplankompasses aufweist.

Der Lehrplankompass scheint insofern keine besondere Relevanz für die Lehrkräfte zu besitzen. Den wenigsten ist er bekannt, praktische Nutzungsbeispiele sind nicht zu identifizieren. Vielmehr scheinen die Lehrkräfte auf andere Quellen zuzugreifen, wenn sie Materialien und/oder Informationen für die Medienkompetenzförderung benötigen.

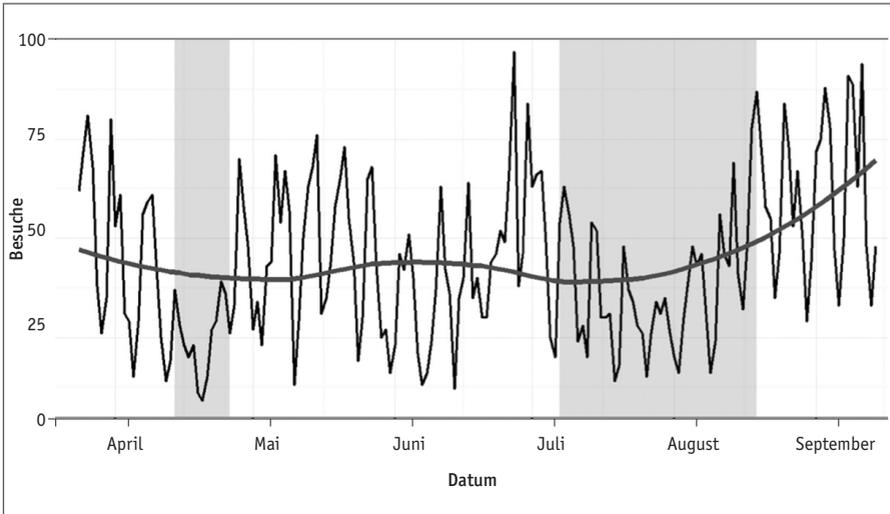
4.5 Nutzungswege auf medienpass.nrw.de

Leider lagen für das Online-Angebot des Lehrplankompasses keine geeigneten Logfiles vor, daher beschränkt sich die Analyse auf das Angebot des Medienpasses. Die Logfiles der Server für den Webaufttritt www.medienpass.nrw.de lagen für einen Zeitraum von sieben Monaten (März bis September 2014) vor. Nach der Bereinigung der Daten flossen etwa 31.900 Zugriffe¹⁴ („Klicks“) in die weitere Analyse ein. Diese Zugriffe verteilen sich auf knapp über 7.700 Besuche. Die Besuche sind während der Protokollierung leicht angestiegen (vgl. Abbildung 14). Die schwarze Linie zeigt die Zugriffe tagesgenau an. Die Form der Linie verdeutlicht, dass die Zugriffe auf die Seiten am Wochenende stark zurückgehen. Ein Abfall der Zugriffe ist zudem während der Osterferien und Sommerferien (grau hinterlegt) zu verzeichnen. Der berechneten Kurve folgend gibt es zwischen Mitte März (maximal über 75 Besuche pro Tag) und Anfang Mai einen leichten Rückgang der Zugriffe (maximal etwa 70 Aktionen pro Tag). Am 27. Juni wurde mit 97 Besuchen der Tag mit den meisten Zugriffen des gesamten Beobachtungszeitraums protokolliert. An diesem Tag fand der Medienpass-Kongress statt, was die vielen Zugriffe, auch an den darauffolgenden Tagen, erklären dürfte. Ab Anfang August ist dann ein starker Anstieg der

¹⁴ Aus Sicht des Medienpasses sprechen wir von Zugriffen, die von den Nutzerinnen und Nutzern durchgeführt werden. Dagegen wird aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer von Aktionen auf dem Medienpass gesprochen.

Besuche zu beobachten. Mit dem Ende der Sommerferien ist pro Woche mindestens ein Tag mit über 80 Besuchen zu verzeichnen. Gleichzeitig liegen die Tiefpunkte am Wochenende ebenfalls deutlich höher als im vorherigen Zeitraum (mindestens 30 Besuche pro Tag). Diese Analysen

Abbildung 14: Besuche des Medienpasses im Zeitverlauf (Schattierung: Schulferien in NRW)



4.5.1 Verweilzeiten auf dem Webangebot

Die Nutzerinnen und Nutzer des Medienpasses verbringen im Schnitt relativ wenig Zeit auf den Seiten des Medienpasses, was erwartungskonform ist, da es sich um eine Verweisseite und weniger eine Inhaltsseite handelt. Fast die Hälfte aller Besuche spielt sich in einem Zeitraum zwischen null und zehn Sekunden ab (vgl. Abbildung 15). Die Messung der Zeit kann unter ungünstigen Umständen von der tatsächlich verbrachten Zeit abweichen.¹⁵ Daher wird eine Verweildauer von 0 Sekunden mit in die Analyse aufgenommen.

Daneben ist auffällig, dass über ein Drittel aller Besucher mindestens eine Minute auf den Seiten des Medienpasses verbringt. Zehn Prozent der Besuche dauern über zehn Minuten. In über einem Drittel aller Besuche werden mindestens vier Aktionen (Klicks, Downloads etc.) durchgeführt. Dies deutet darauf hin, dass die Nutzerinnen und Nutzer unterschiedliche Ziele verfolgen (vgl. Abbildung 16).

¹⁵ Die genaue Aufenthaltsdauer auf einer Seite kann nur exakt bestimmt werden, wenn die Nutzerinnen und Nutzer diese über einen (internen oder externen) Link verlassen. Geben sie eine neue Seite per Hand im Browser ein, kann eine Bestimmung nicht erfolgen. Daher werden einmalige Seitenauftrufe und unter Umständen der Aufruf der letzten Seite eines Besuchs mit null Sekunden gemessen. Die tatsächliche Verweildauer auf den Seiten kann höher sein. Der negative Effekt des einzigen oder letzten Seitenauftrufes wird als nicht gravierend eingeschätzt, da die Anzahl der sehr kurzen Besuche vergleichbar ist mit der Zahl der einmaligen Seitenauftrufe (48 Prozent in Abbildung 15 und 43 Prozent in Abbildung 16).

Abbildung 15: Verbrachte Zeit pro Besuch (Mittelwert)

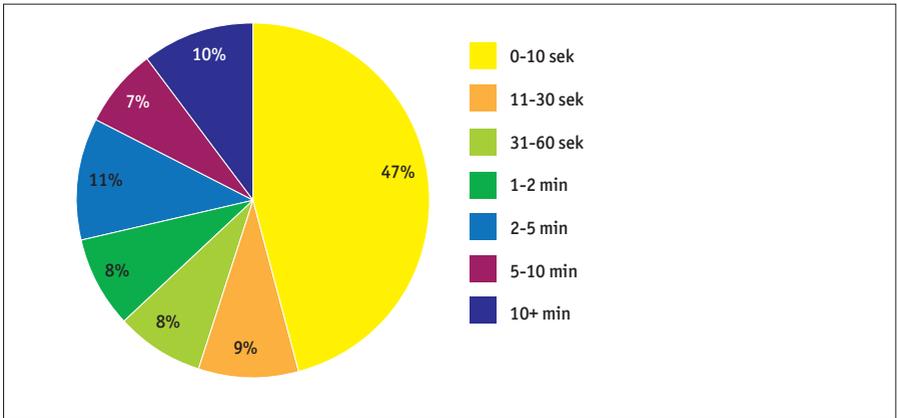
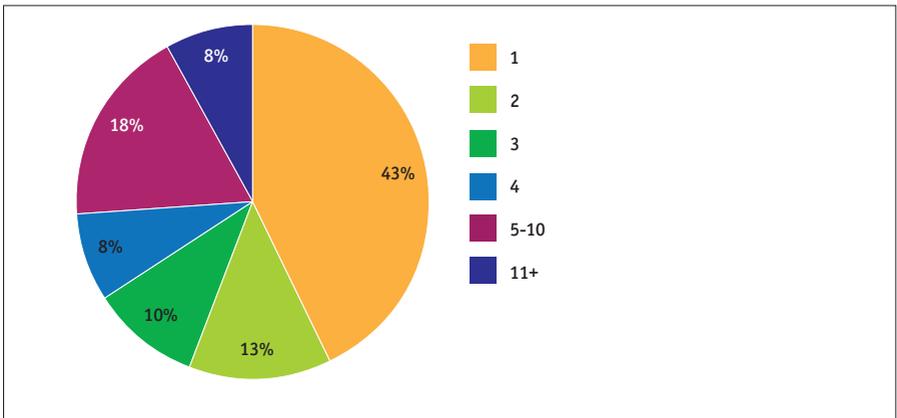


Abbildung 16: Anzahl der Aktionen (Hits) pro Besuch (Mittelwert)



Bei den kurzen Besuchen mit einer Aktion wird am häufigsten die Startseite aufgerufen. Von den insgesamt 3.347 Besuchen mit einer Aktion entfielen 1.152 auf die Startseite. Das entspricht etwa einem Drittel. In der Tabelle 3 sind die zehn am häufigsten aufgerufenen Seiten bei nur einer Aktion pro Besuch aufgeführt. Neben der erwähnten Startseite befinden sich sechs Seiten darunter, die sich explizit mit Computerspielen beschäftigen. Zusammengefasst kommen diese auf etwa die gleiche Zahl an Zugriffen wie die Startseite.¹⁶ Für die Nutzerinnen und Nutzer des Medienpasses scheint dieses Thema eine zentrale Bedeutung zu besitzen und ein hohes Interesse hervorzurufen, zumal dies kein ausgewiesener Schwerpunkt des Medienpasses ist. Weitere

¹⁶ Darüber hinaus befinden sich auf den weiteren Plätzen der Liste weitere Seiten, die sich mit dem Thema Computerspiele auseinandersetzen.

Schwerpunkte sind der Kompetenzrahmen, Unterrichtsmaterialien und das Bestellformular für Ansichtsexemplare. Die Zugriffe auf die Materialien erfolgen eher über Suchmaschinen, während insbesondere der Kompetenzrahmen und die Startseite häufiger direkt aufgerufen werden. Dies lässt vermuten, dass die Nutzerinnen und Nutzer über eine Suchmaschine nach einem Thema suchen und dann auf den Medienpass geleitet werden. Insbesondere die angebotenen Inhalte werden stärker frequentiert, womit die Webseite ihre Rolle als Verweiseite nicht mehr eindeutig erfüllt. So haben im betrachteten Zeitraum über 1.000 Nutzerinnen und Nutzer auf Informationen rund um das Thema Computerspiele zugegriffen. Dies zeigt das Interesse am Thema und lässt zugleich die Zielsetzung der Seite diffus erscheinen. Der direkte Aufruf des Kompetenzrahmens spricht dafür, dass dieser in Mails verteilt wird oder als Bookmark gespeichert wird. Die Startseite wird zudem stärker über Links von externen Seiten aufgerufen.

Tabelle 3: Top-10-Seiten bei nur einer Aktion pro Besuch

Seite	Direkt	Link	Suchm.	Summe
/startseite	603	404	145	1.152
/inhalt/wie-lange-duerfen-kinder-am-computer-spielen	95	3	428	526
/inhalt/was-ist-computerspielsucht-und-welche-folgen-treten-auf	60	3	205	268
/inhalt/kompetenzrahmen	122	14	45	181
/inhalt/was-fasziniert-viele-kinder-und-jugendliche-computerspielen	24	0	133	157
/content/computerspiele	79	7	39	125
/inhalt/wie-wirkt-die-dargestellte-gewalt-computerspielen	25	0	89	114
/inhalt/was-lernt-man-beim-computerspielen	14	0	87	101
/inhalt/unterrichtsmaterial-grundschule	22	3	59	84
/formular/bestellformular-fuer-ansichtsexemplare	57	0	1	58

Vergleicht man dies mit den Top-10-Seiten über alle Besuche (vgl. Tabelle 4), also auch diejenigen mit mehr als einer Aktion, zeigen sich Parallelen wie auch Abweichungen. Die meisten Zugriffe entfallen erneut auf die Startseite (6.270). Es wird nicht berücksichtigt, woher die Nutzerinnen und Nutzer kommen, da dies nur für die jeweils erste Aktion relevant ist. Nach der Startseite folgen die Übersichtsseiten zu den Kompetenzbereichen in der Grundschule und für die fünften und sechsten Klassen mit jeweils ca. 1.700 Zugriffen. Sie sind bei den Besuchen mit nur einer Aktion nicht unter den ersten zehn Seiten platziert. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass es sich hier wiederum um Übersichtsseiten handelt. Die Seiten bieten bei einer

einzelnen Aktion kaum relevante Inhalte, sondern verweisen in der Regel auf weitere Unterseiten. Das macht sie für einen direkten Verweis weniger attraktiv, ebenso bringt ein einzelner Aufruf dieser Seite einer Nutzerin bzw. einem Nutzer wenig Erkenntnisgewinn. Dies erklärt wahrscheinlich auch, warum das Unterrichtsmaterial für die Grundschule und die Ziele des Medienpasses jeweils über 1.000 Aufrufe verzeichnen. Das Bestellformular für Ansichtsexemplare hat über 1.300 Aufrufe und ist deutlich prominenter vertreten als bei den einmaligen Aufrufen (58 Aufrufe). Die Annahme dafür gleicht sich mit der vorherigen: Eine Bestellung dürfte erst nach dem Einholen einiger Informationen über den Inhalt und die Ziele des Medienpasses erfolgen. Ein Schwerpunkt scheinen bei allen Nutzerinnen und Nutzern Fragen zu Computerspielen zu sein. Die Übersichtsseite über Computerspiele weist fast 1.000 Zugriffe auf, die Informationen zur empfohlenen Spieldauer schließt die Top 10 aller Zugriffe ab. Zählt man weitere Seiten außerhalb dieser Auflistung hinzu, handelt es sich wahrscheinlich um den größten Schwerpunkt bei der Nutzung des Medienpasses. Bei keiner Beschränkung der Besuchsdauer nach Aktionen taucht in der Liste ebenfalls die Log-in-Maske für Lehrkräfte auf.

Tabelle 4: Top-10-Seiten über alle Besuche

Seite	Summe
/startseite	6.270
/content/grundschule	1.781
/content/5-6-klasse	1.727
/inhalt/kompetenzrahmen	1.362
/formular/bestellformular-fuer-ansichtsexemplare	1.328
/inhalt/unterrichtsmaterial-grundschule	1.240
/inhalt/ziele	1.123
/content/computerspiele	936
/medienpass/users/login	838
/inhalt/wie-lange-duerfen-kinder-am-computer-spielen	718

4.5.2 Ein- und ausgehende Verweise

Die Mehrzahl der Nutzerinnen und Nutzer ruft den Medienpass direkt auf (vgl. Tabelle 5). Das bedeutet, dass die URL im Browser eingegeben wird oder im Browser gespeichert war. Möglich ist auch, dass ein Link innerhalb einer E-Mail genutzt wurde. Dies schließt die Nutzung einer Suchmaschine aus. Der Einsatz von Suchmaschinen kommt ebenfalls relativ häufig vor. Knapp 39 Prozent aller Nutzerinnen und Nutzer gelangen über eine Suchmaschine auf die Seiten des Medienpasses. Die Verwendung von Verweisen auf anderen Webseiten wird nur von weniger als jedem Fünften in Anspruch genommen.

Tabelle 5: Herkunft der Nutzerinnen und Nutzer

Quelle	Summe	Prozent
Direkt	3.274	42,5%
Suchmaschine	3.000	38,9%
Link	1.435	18,6%

Dies zeigt sich auch bei der genaueren Analyse der Verweise (vgl. Tabelle 6). Neben Google kommen die Nutzerinnen und Nutzer vor allem von Webseiten, die direkt oder indirekt vom Schulministerium betreut werden. Hier sind die Seiten des Medienkompetenzportals NRW (156 Verweise), der learn:line NRW (154 Verweise), von Auditorix (124 Verweise), Seiten der Medienberatung NRW (112 Besuche) und des Bildungsportals des Landes Nordrhein-Westfalen (86 Verweise) zu nennen. Zählt man weitere Seiten des Landes (Bund.Medien.Europa, Lernplan-kompass, Landesportal) hinzu, kommen fast neun Prozent aller Nutzerinnen und Nutzer über diese Seiten. Eine Einbindung in thematisch ähnlich gelagerte Seiten des Landes NRW erscheint daher sinnvoll. Die Besucher kommen dagegen kaum über soziale Medien auf den Medienpass. Im gesamten Erhebungszeitraum sind keine Nutzerinnen oder Nutzer über Facebook auf den Medienpass gelangt. Dazu zählt neben der offiziellen Facebook-Page des Medienpasses (inkl. Link auf die Webseite) auch die Erwähnung in den Statusmeldungen anderer Nutzerinnen und Nutzer. Über Twitter-Links kamen elf Nutzerinnen und Nutzer auf den Medienpass, obwohl es keinen entsprechenden Account gibt. Der Hashtag #medienpass¹⁸ wird im Erhebungszeitraum in etwa 20 Tweets verwendet. Vor dem 15. März (Anfang der Erhebungsphase) wurden weitere Tweets mit dem Hashtag verfasst, von denen eventuell auch auf den Medienpass verwiesen wurde.

Tabelle 6: Verweise auf die Seiten des Medienpasses (min. 40 Zugriffe)

Verweisende Seite	Zugriffe
Google	2.823
www.medienkompetenzportal-nrw.de	156
www.learnline.schulministerium.nrw.de	154
www.auditorix.de	124
www.medienberatung.schulministerium.nrw.de	112
Bing	96
www.schulministerium.nrw.de	86
www.mbem.nrw.de	46
www.bildungsserver.de	44
www.lehrplankompass.nrw.de	43
www.nrw.de	42

¹⁸ <https://twitter.com/hashtag/medienpass>

Tabelle 7: Verweise des Medienpasses (min. 40 Zugriffe)

Zielseite	Zugriffe
http://www.lehrplankompass.nrw.de/Lehrplankompass/Klasse-5-und-6/	565
http://www.lehrplankompass.nrw.de/Lehrplankompass/Grundschule/	436
http://www.lehrplankompass.nrw.de/	364
http://www.lehrplankompass.nrw.de/Lehrplankompass/Klassen-7-9-10/	182
youtu.be	171
youtu.be	136
www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de	129
youtu.be	89
youtu.be	55
www.medienkompetenzportal-nrw.de	40

Neben dem Informationsangebot und der Möglichkeit, Materialien und Ansichtsexemplare zu bestellen, werden auf dem Medienpass auch herunterladbare Dokumente bereitgestellt. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Dateien im PDF-Format. Dieses Angebot wird eher selten genutzt. Knapp vier Prozent aller Aktionen entfallen auf das Herunterladen von Dokumenten (vgl. Tabelle 8). Zum Vergleich: Mehr als doppelt so viele Aktionen entfallen auf das Anklicken eines Links, der auf Seiten außerhalb des Medienpasses verweist. Die absolute Mehrheit aller Aktionen (fast 90 Prozent) findet auf den Seiten des Medienpasses statt.

Tabelle 8: Verteilung der Aktionen

Ziel	Aktionen	Prozent
Seite	28.115	88,2%
Download	1.197	3,8%
Link (außerhalb)	2.569	8%

Mit Abstand am häufigsten wurde das Dokument mit den „Tipps zum Start mit dem Medienpass“ heruntergeladen (282 Zugriffe, vgl. Tabelle 9). Danach folgen der Kompetenzrahmen als Druckversion (119 Zugriffe) und die Handreichung „Internet-ABC & AUDITORIX im Einsatz für den Medienpass NRW“ (85 Zugriffe). Die Mehrzahl der restlichen Downloads umfasst Dokumente zum Thema Computerspiele¹⁹, auf diese wurde insgesamt 206 Mal zugegriffen, und zur Produktion von Trickfilmen²⁰. Hier wird erneut das große Interesse der Nutzerinnen und Nutzer des Medienpasses am Themenkomplex Computerspiele deutlich. Das ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass dies kein ausgewiesener Schwerpunkt des Medienpasses ist.

¹⁹ Die Datei „U_Material_20130102.pdf“ zählt auch dazu.

²⁰ „131125_Handout_Trickbox_RZc.pdf“; „StopMoti-on_Bastelboegen_20131126_V1.5.pdf“.

Tabelle 9: Top 10 der heruntergeladenen PDFs

PDF	Zugriffe
tippss_medienpass.pdf	282
Kompetenzrahmen_druckversion.pdf	119
lfm_medienpass_nrw_grundschule.pdf	85
U_Material_20130102.pdf	78
131125_Handout_Trickbox_RZc.pdf	60
computerspiele-ein-medium-wie-jedes-andere.pdf	54
StopMotion_Bastelboegen_20131126_V1.5.pdf	51
regeln-fuer-den-umgang-mit-computerspielen.pdf	28
werbung-computerspiele-strategien-erkennen.pdf	25
das-sind-meine-lieblingsspiele-vorlieben-erkennen.pdf	21

4.5.3 Klassifizierung der Nutzerinnen und Nutzer

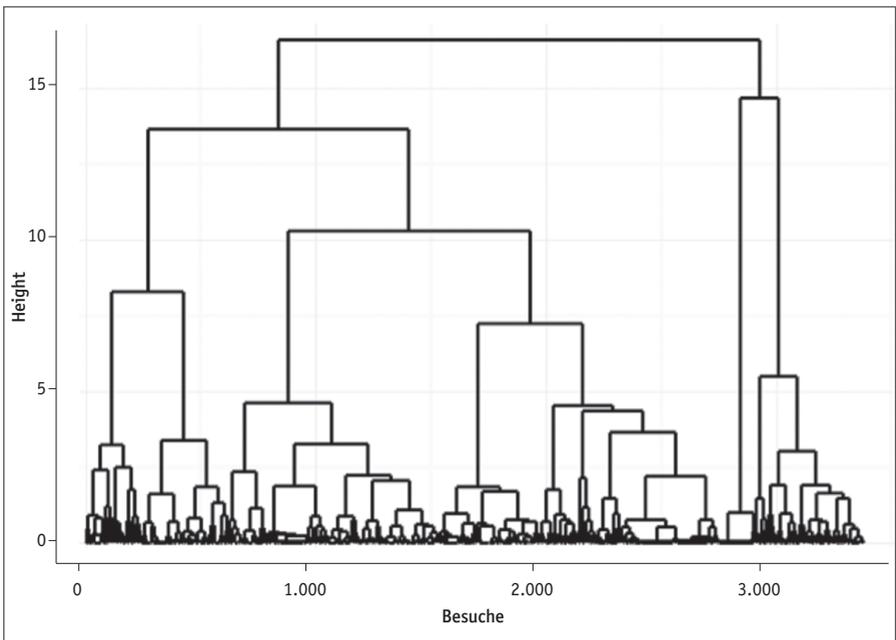
Im vorherigen Kapitel wurden erste Unterschiede zwischen den Nutzungsschwerpunkten sichtbar. Der Kompetenzrahmen, ein zentraler Baustein des Medienpasses, wird von den Nutzerinnen und Nutzern intensiv genutzt. Gleichzeitig kommen sowohl der interne Bereich als auch die Bestellfunktion für Materialien auf viele Zugriffe. Dies lässt auf verschiedene Ziele der Nutzerinnen und Nutzer schließen. Mit Hilfe einer Clusteranalyse werden Nutzungsschwerpunkte auf der Grundlage der einzelnen Besuche identifiziert. Unterschieden werden die Nutzerinnen und Nutzer anhand der Kategorien aus der Datenaufbereitung (vgl. Kapitel 3.3). Es ergeben sich zehn Kategorien (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Kategorien für die Clusteranalyse

Kategorie	Zugriffe
Inhalt	6.551
Startseite	4.582
Übersicht Inhalt	4.506
Medienpass (int. Bereich)	3.602
Formular	2.457
Verweis	2.427
Download	1.066
Meldung	822
Diverse	279
Übersicht Meldung	274

Unter die Kategorie „Inhalt“ fallen Seiten mit redaktionellen Inhalten wie beispielsweise der Kompetenzrahmen.²¹ „Übersicht Inhalt“ beschreibt vor allem Übersichtsseiten, die über die Buttons in der Menüleiste aufgerufen werden (Grundschule, Klasse 5 und 6, Klasse 7–9/10). Die Kategorie „Medienpass“ umfasst alle Seiten, die zum internen Bereich des Medienpasses führen, der nur nach vorheriger Anmeldung genutzt werden kann.²² In der Kategorie „Formular“ finden sich Formulare und Bestellbestätigungen. Klickt eine Nutzerin oder ein Nutzer auf einen ausgehenden Link, wird dies unter der Kategorie „Verweis“ gespeichert. Aktuelle Informationen und Nachrichten des Medienpasses befinden sich in den „Meldungen“. Die Kategorie „Übersicht Meldungen“ bezeichnet die Übersichtsseiten der Meldungen. Alle weiteren Kategorien mit weniger als 100 Zugriffen werden unter „Diverse“ zusammengefasst. Darunter fallen Pressemitteilungen (9 Zugriffe), Informationen zum Lehrplankompass (11 Zugriffe), Mediadateien (43 Zugriffe), Druckversionen der Seiten (14 Zugriffe). Hinzu kommt mit knapp 200 Zugriffen die Benutzerverwaltung des Medienpasses, hier können Nutzerinnen und Nutzer einen eigenen Zugang anlegen.²³

Abbildung 17: Dendrogramm der Clusteranalyse



21 <http://medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen>

22 <http://medienpass.nrw.de/medienpass/>

23 Mittels dieser Datenbasis wurde eine hierarchische Clusteranalyse (Backhaus u. a. 2011) mit einem Cosinus-Distanzmaß (Deza u. Deza 2009) berechnet. Die Daten wurden vorher mit der Länge der Besuche (Anzahl Aktionen) normiert. Verschiedene Qualitätsmaße wie der Scree-Plot, der Silhouettenkoeffizient (Kaufman u. Rousseeuw 2005), der C-Index (Hubert u. Schultz 1976) oder der Calinski-Harabasz-Index (Calinski u. Harabasz 1974) legen eine Lösung mit drei oder vier Clustern nahe. Wie das Dendrogramm in Abbildung 17 zeigt, teilt sich bei einer Lösung mit vier Clustern das große linke Cluster der Lösung mit drei Clustern in zwei Cluster auf. Daher macht es Sinn, eine Lösung mit vier Clustern zu wählen, auch im Hinblick auf die Größe der daraus resultierenden Cluster.

Die vier Cluster unterschieden sich durch die Anzahl der ihnen zugeordneten Fälle (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Zusammenfassung der vier Cluster

Cluster	Fallzahl	Aktionen	Zeit (s)
1	161	23,3	1.074
2	2.122	7,5	444
3	624	5,7	355
4	624	7,3	441

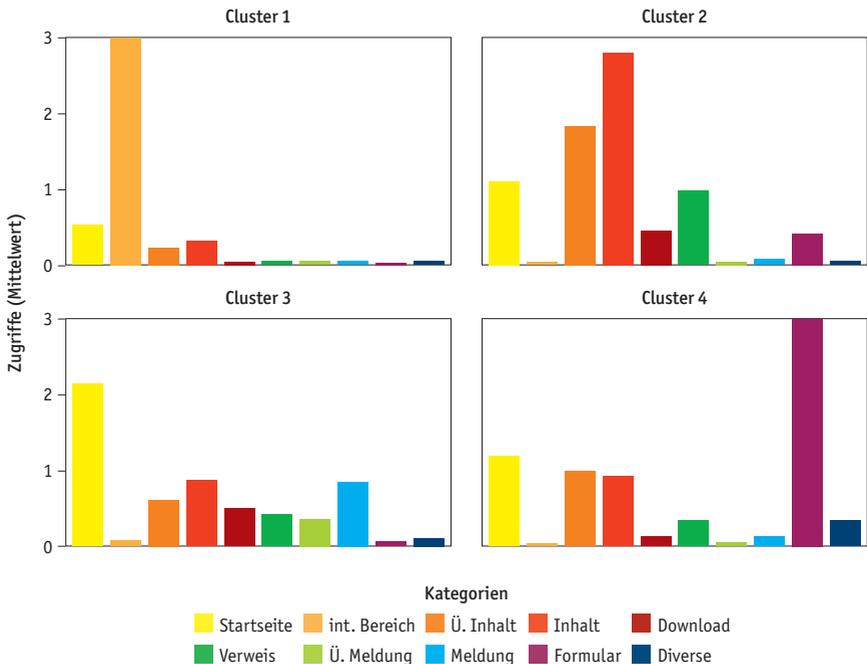
Bei dem kleinsten Cluster 1 scheint es sich um Intensivnutzerinnen und -nutzer des Medienpasses zu handeln. Während eines Besuchs tätigen sie im Durchschnitt über 23 Aktionen und verbleiben durchschnittlich fast 18 Minuten auf den Seiten des Medienpasses. Dem gegenüber steht das Cluster 3 mit durchschnittlich weniger als sechs Aktionen und einer Verweildauer von unter sechs Minuten (also Kurz- oder Spontanutzer/-innen). Die Cluster 2 und 4 haben sieben Aktionen und eine längere Verweildauer auf den Seiten (knapp siebeneinhalb Minuten). In Bezug auf ihre Nutzung ähneln beide eher Cluster 4 als Cluster 1. Die vier aus den Daten gewonnenen Cluster unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Größe und Nutzungsintensität deutlich voneinander. Dies legt den Schluss nahe, dass die Unterschiedlichkeit der Cluster weniger durch quantitative Merkmale, sondern vielmehr durch die Nutzung der Kategorien abgeleitet wird.

Eine Visualisierung der Zugriffe auf die verschiedenen Kategorien nach Nutzung durch die Cluster bestätigt diese Vermutung. In Abbildung 18 werden die durchschnittlichen Aktionen (y-Achse) auf die verschiedenen Kategorien (x-Achse) für jeden Cluster dargestellt. Die Abkürzung „Ü.“ in der Legende steht für „Überblick“ und meint die jeweiligen Übersichtsseiten (für Inhalte und Meldungen). Zwei Balken in dem Diagramm reichen über die Begrenzung von maximal durchschnittlich drei Aktionen pro Besuch hinaus: Die Aktionen in dem internen Bereich des Medienpasses in Cluster 1 belaufen sich auf durchschnittlich 22 Aktionen. Die Kategorie „Formular“ in Cluster 4 wird bei jedem Besuch durchschnittlich dreimal aufgerufen. Beide Balken sind jeweils prägend für die Charakterisierung des gesamten Clusters.

Die zugeordneten Besuche des ersten Clusters rufen fast ausschließlich den internen Bereich auf. Andere Kategorien sind kaum (Startseite, Übersicht Inhalt, Inhalt) oder gar nicht von Interesse. Dies erklärt die kleine Fallzahl des Clusters, da diesem alle Besuche des internen Bereichs zugeordnet wurden. In allen anderen Clustern wird dieser Bereich nicht aufgerufen. Die

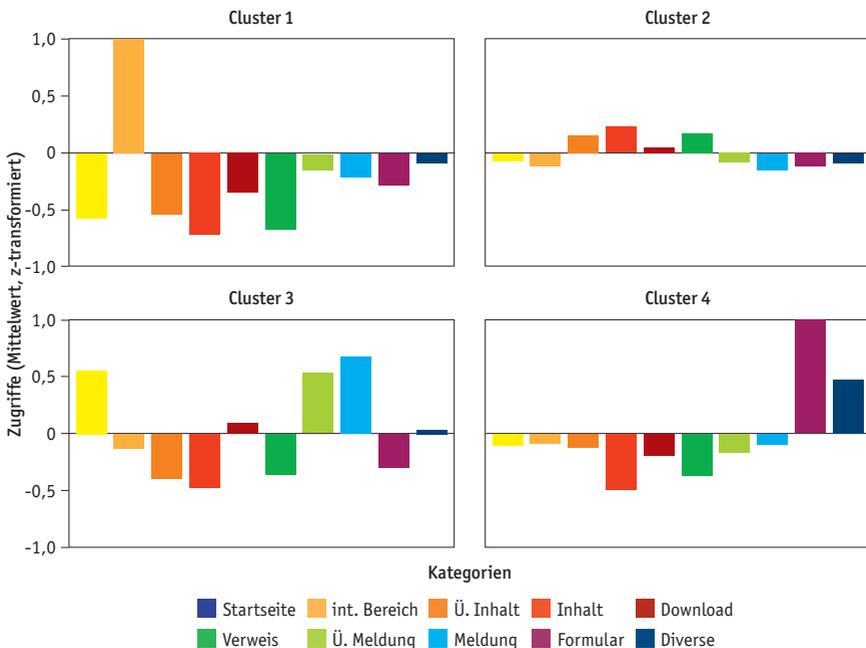
Verteilung des Clusters 2 ist heterogener. Die zugeordneten Besuche verteilen sich primär auf die Kategorien der Startseite, die Übersicht der Inhalte, die Inhalte selbst und die Verweise. Alle genannten Kategorien werden mindestens einmal pro Besuch aufgerufen, auf die Inhalte wird mehr als zweimal pro Besuch zugegriffen. Unter die Kategorie des Inhalts fällt der Kompetenzrahmen. Über 80 Prozent aller Aufrufe des Kompetenzrahmens erfolgen durch das Cluster 2. Angesichts der Größe des Clusters bestätigt dies die zentrale Orientierung des Medienpasses. Die Verteilung auf die Kategorien bei Cluster 3 ähnelt der von Cluster 2. Dies ist nicht verwunderlich, da beide Cluster voneinander getrennt wurden. Bei Cluster 3 stehen allerdings Aktionen auf der Startseite im Vordergrund. Zudem sind die Besuche dieses Clusters die einzigen, die öfter in der Kategorie der Meldungen (und der Übersicht) stattfinden. Das vierte Cluster ist durch die häufige Verwendung der Formulare charakterisiert. Die zugeordneten Besuche rufen ebenfalls vergleichsweise oft die Startseite und Inhalte auf, kommen aber nicht an die Intensität des Clusters 2 heran.

Abbildung 18: Aktionen der Cluster nach Kategorien (Mittelwert; Cluster 1 hat 22,2 Aktionen im internen Bereich, Cluster 4 hat 3,2 Aktionen in den Formularen)



Um einen direkten Vergleich der Cluster 2, 3 und 4 zu vereinfachen, werden die Daten z-transformiert (Bortz u. Schuster 2010; vgl. Abbildung 19).²⁴ Die Besuche des internen Bereichs in Cluster 1 sind höher als die Skala (2,3), die Besuche des vierten Clusters rufen die Formulare sehr häufig auf (1,2). Generell bestätigt die Abbildung die bereits formulierten Ergebnisse: Die Aktionen des Clusters 1 beschränken sich fast ausschließlich auf den internen Bereich. Alle anderen Kategorien sind (teilweise deutlich) unterrepräsentiert. Die Besuche des Clusters 4 priorisieren die Kategorie der Formulare. Die Kategorie „Diverse“ wird in dem Cluster überproportional aufgerufen. Die z-Transformation erlaubt darüber hinaus einen Vergleich der Kategorien der Startseite, der Übersicht Inhalte, der Inhalte, der Downloads und der Verweise über die Cluster 2 bis 4 hinweg. Hier zeigt sich, dass die Inhalte vor allem im Cluster 2 überproportional häufig aufgerufen werden, während sie in den anderen beiden Clustern unterproportioniert sind. Im Gesamtvergleich ist das Cluster 2 als am ausgeglicheneren zu bezeichnen. Dies verwundert nicht, da dieses Cluster laut der Clusteranalyse als Nächstes geteilt worden wäre. Die Besuche des Clusters 3 fokussieren dagegen eher die Startseite und die Meldungen.

Abbildung 19: Aktionen der Cluster nach Kategorien (Mittelwert z-transformiert mit Mittelwert = 0, SD = 1; Cluster 1 hat einen Wert von 2,3 Aktionen im internen Bereich, Cluster 4 hat einen Wert von 1,2 Zugriffen in den Formularen)



²⁴ Aufgrund dieser Berechnung kann die Abweichung der einzelnen Cluster vom Gesamt-Mittelwert angezeigt werden. Es ermöglicht die Interpretation, welche Kategorie von welchem Cluster überproportional oder unterproportional aufgerufen wird. Unterproportional häufig aufgerufen bedeutet nicht, dass die Kategorie nicht aufgerufen wird. Um den absoluten Mittelwert zu bestimmen, muss der Wert in Abbildung 18 abgelesen werden. Die relativen Mittelwerte sind in Abbildung 19 dargestellt. Die Skalierung der y-Achse ist unterschiedlich. Die Skala reicht von -1 bis 1. Dies entspricht der Standardabweichung.

Die Clusteranalyse zeigt, dass sich die Nutzungsszenarien des Medienpasses deutlich voneinander unterscheiden. Die vier gebildeten Cluster weisen Unterschiede in Größe, Zugriffszahlen und Zugriffsdauer auf. Diese quantitativen Merkmale reichen aber nicht aus, um die Trennung inhaltlich sinnvoll erklären zu können. Unter Berücksichtigung der aufgerufenen Inhalte (Kategorien) treten die Unterschiede deutlicher zutage und geben ein differenziertes Bild der einzelnen Cluster ab. Die Kombination beider Ergebnisse ermöglicht es, die vier gebildeten Cluster genauer zu charakterisieren und darauf aufbauend weitere Empfehlungen für den Medienpass abzuleiten.

Am deutlichsten treten die Nutzerinnen und Nutzer des Clusters 1 hervor. Diese Gruppe verwendet kaum Suchmaschinen oder externe Verweise, um auf den Medienpass zu gelangen. Es ist davon auszugehen, dass es sich in der Mehrzahl um wiederkehrende Nutzerinnen und Nutzer handelt. Die Aktivität beschränkt sich fast ausschließlich auf den internen Bereich. Dies ist sicherlich eine Erklärung für die hohe Nutzungsintensität, da das Einloggen in den internen Bereich sowohl zusätzliche Aktionen als auch Zeit bedeutet. Wir charakterisieren das Cluster als „intensive interne Nutzerinnen und Nutzer“.

Dieser intensiven Nutzergruppe steht das Cluster 3 gegenüber. Die zugeordneten Nutzerinnen und Nutzer weisen die wenigsten Zugriffe und die geringste Verweildauer auf. Sie bewegen sich am intensivsten auf der Startseite und den Meldungen. Es ist ebenfalls eine höhere Aktivität in der Kategorie der Inhalte festzustellen. Diese reicht aber nicht an die der Cluster 2 und 4 heran. Die Nutzerinnen und Nutzer kommen häufig über externe Verweise und Suchmaschinen auf die Seiten des Medienpasses. Die Unterschiede in der Häufigkeit und der benutzten Suchmaschinen und externen Seiten sind zwischen den Clustern 2, 3 und 4 allerdings marginal.²⁵ Die Nutzerinnen und Nutzer des Clusters lassen sich am besten als „punktuell informierte Nutzerinnen und Nutzer“ charakterisieren.

Die zugeordneten Nutzerinnen und Nutzer des Clusters 4 haben eine leicht höhere Nutzungsintensität als die des Clusters 3. Sie fokussieren sehr stark die Formulare mit durchschnittlich drei Aktionen pro Besuch. Dies deutet darauf hin, dass sie die Formulare nicht nur aufrufen, sondern auch abschicken. Sie weisen auch Zugriffe bei der Startseite und den Inhalten auf, diese sind in Cluster 2 resp. Cluster 3 allerdings ausgeprägter. Wir charakterisieren das Cluster daher als „Materialbesteller“.

Cluster 2 ist das mit Abstand größte Cluster. Die Nutzungsintensität ist schwach und mit der von Cluster 4 vergleichbar. Die Nutzerinnen und Nutzer bewegen sich bevorzugt in den Kategorien der Inhalte und nutzen die Verweise am häufigsten. Es handelt sich hierbei vor allem um die Nutzerinnen und Nutzer des Kompetenzrahmens. Die Lehrinhalte und Unterrichtsmaterialien befinden sich in der Regel auf der Seite des Lehrplankompasses, sodass die Nutzerinnen und

²⁵ Einzige Ausnahme stellt die leicht höhere Nutzung von Suchmaschinen in Cluster 2 (etwa 39 Prozent) im Vergleich zu den Clustern 3 (etwa 29 Prozent) und 4 (knapp 30 Prozent) dar.

Nutzer auf einen Link klicken, um an die Materialien zu kommen. Insgesamt 80 Prozent aller Aufrufe des Kompetenzrahmens entfallen auf das Cluster 2. Dies gilt auch für die Nutzerinnen und Nutzer, die sich für das Thema Computerspiele interessieren. Fast 90 Prozent aller Zugriffe auf die in Kapitel 4.5.1 angesprochenen URLs entfallen auf das Cluster 2. Wir benennen das Cluster „inhaltlich interessierte Nutzerinnen und Nutzer“.

Die Clusteranalyse zeigt, dass der Medienpass Nutzergruppen mit verschiedenen Interessenschwerpunkten bedient. Zunächst ist positiv, dass über 60 Prozent aller Nutzerinnen und Nutzer die Inhalte (Kompetenzrahmen, Inhalte) als zentrale Funktion des Medienpasses nutzen. Die Nutzung des Kompetenzrahmens entspricht der ursprünglichen Aufgabe des Medienpasses als verweisende Seite (vor allem zum Lehrplankompass). Die vom Medienpass bereitgestellte Einheit zu Computerspielen wird ebenfalls sehr häufig aufgerufen, insbesondere auch durch Suchmaschinen. Die Einheit selbst ist auf den Seiten nicht prominent präsentiert. Dies entspricht aber nicht der eigentlichen Intention des Medienpasses. Es bieten sich zwei Handlungsmöglichkeiten an: Die Auslagerung der Einheit (z. B. zum Lehrplankompass) oder die prominenter Platzierung auf der Startseite, um interessierte Nutzerinnen und Nutzer früher abzuholen.

Der dritte Schwerpunkt ist die Bestellung von Material durch Lehrerinnen und Lehrer. Die Nutzung des internen Bereichs („Digitaler Medienpass“) ist dagegen gering. Dies mag mit der nicht sehr großen Verbreitung des Medienpasses in den Schulen in NRW zusammenhängen (vgl. Kapitel 4.1). Wir sehen darin aber auch eine nach wie vor vorherrschende Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern auf gedruckte Materialien. Daher bietet sich eine Kosten-Nutzen-Analyse dieses Bereichs bei der zukünftigen Weiterentwicklung des Medienpasses an.

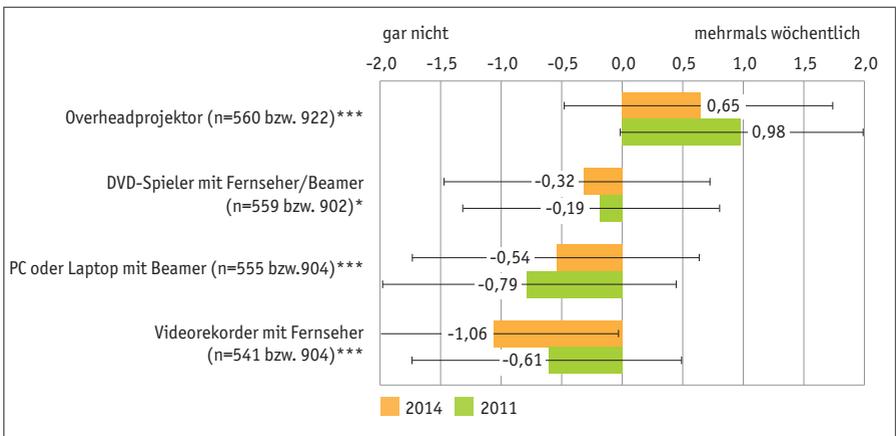
Knapp 20 Prozent der Nutzerinnen und Nutzer beschäftigen sich vor allem mit den Neuigkeiten um und über den Medienpass. Dies ist verwunderlich, da während des Erhebungszeitraums nur acht neue Meldungen veröffentlicht wurden. Eventuell lassen sich diese Nutzerinnen und Nutzer durch eine Umstrukturierung der Startseite auf andere Bereiche des Medienpasses leiten. So ist der Kompetenzrahmen auf der Startseite nur durch Scrollen zu erreichen. Eine Einbindung des Medienpasses in soziale Medien (Facebook, Twitter etc.) findet bisher nicht statt. Der Medienpass verfügt über eine Facebook-Seite. Von dieser gelangen keine Nutzerinnen und Nutzer auf den Medienpass. Gleiches trifft für die Interaktion mit Twitter zu. Wir empfehlen einen Ausbau der Social-Media-Aktivitäten und, sofern noch nicht vorhanden, die Erstellung eines Social-Media-Konzeptes. Durch die hohe Verbreitung sozialer Medien gerade bei jungen Lehrkräften lassen sich Bekanntheit und Nutzung des Medienpasses mit geringem Aufwand erhöhen.

5 Der Medienpass NRW und die Veränderungen der Medienpraxis

5.1 Medieneinsatz der Lehrkräfte im Vergleich

Das zentrale technische Medium in der Grundschule ist nach wie vor der Overheadprojektor, auch wenn bei der Verwendung von Präsentationsmedien zwei Entwicklungen zu beobachten sind. Auf der einen Seite werden Overheadprojektoren, Videorekorder mit Fernsehern sowie DVD-Spieler mit Fernseher oder Beamer mittlerweile signifikant seltener im Unterricht eingesetzt als noch in 2011 (vgl. Abbildung 20). Auf der anderen Seite werden PCs und Laptops in Kombination mit einem Beamer signifikant häufiger im Unterricht verwendet. Die Entwicklung der Nutzung der verschiedenen Präsentationsmedien kann dahingehend interpretiert werden, dass die traditionellen Präsentationsformen langsam von moderneren Formen abgelöst werden. Dennoch spielt der Overheadprojektor nach wie vor die wichtigste Rolle in den Klassenräumen der Grundschulen. Hintergrund sind sicherlich etablierte Medienpraxen der Lehrkräfte, die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial sowie die einfache Zugänglichkeit der Geräte (kein Booten erforderlich).

Abbildung 20: Häufigkeit des Medieneinsatzes: Präsentationsmedien



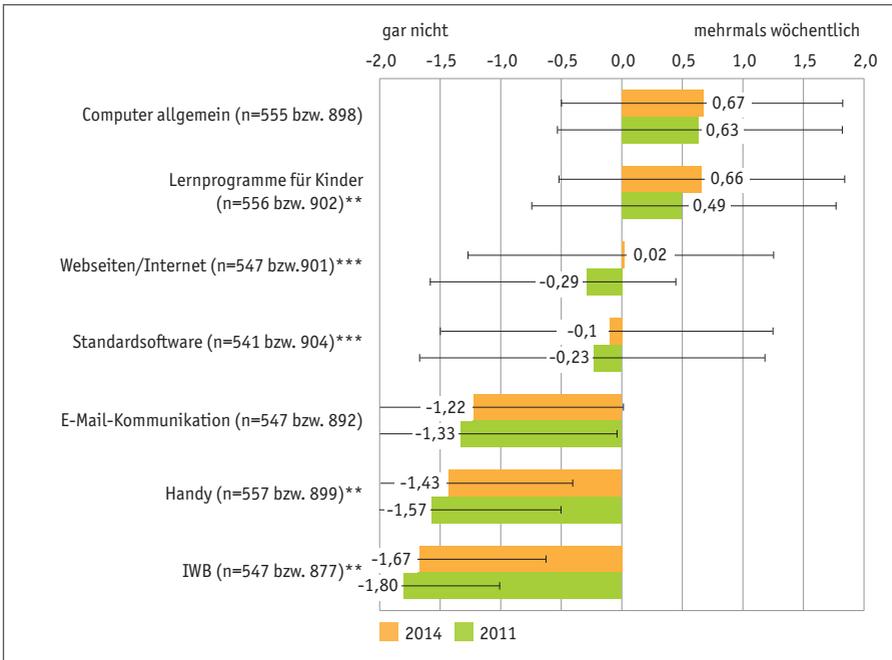
Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Neben der allgemeinen Entwicklung des Einsatzes dieser Präsentationsmedien lassen sich auch Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen beobachten. Lehrer setzen beispielsweise einen PC oder Laptop in Kombination mit einem Beamer signifikant häufiger ein als Lehrerinnen. Auch

die Verwendung des Medienpasses trägt dazu bei, dass Medien häufiger genutzt werden. Mit Ausnahme des Overheadprojektors werden alle Präsentationsmedien von diesen Lehrkräften signifikant häufiger im Unterricht eingesetzt als von Lehrpersonen, die nicht mit dem Medienpass arbeiten. Anhand des Alters lassen sich keine Unterschiede bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes der Präsentationsmedien feststellen.

Digitale Medien, die dem Bereich Computer und Internet zugeordnet werden können, werden im Jahr 2014 generell häufiger eingesetzt als noch in 2011. Diese Entwicklung ist aber nicht in jedem Fall statistisch signifikant (vgl. Abbildung 21). Statistisch abgesichert ist diese Nutzungsänderung bei dem Einsatz von Webseiten bzw. dem Internet, Lernprogrammen für Kinder, dem Handy und dem IWB. Dennoch werden einige dieser Medien wie das Handy, IWB oder die Kommunikation per E-Mail nur selten im Unterricht eingesetzt

Abbildung 21: Häufigkeit des Medieneinsatzes: Computer und Internet



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Medienpass-Lehrkräfte nutzen den Computer im Unterricht öfter als ihre Kolleginnen und Kollegen, die nicht mit dem Medienpass arbeiten. Lernprogramme für Kinder werden ebenfalls vergleichsweise häufig und von Medienpass-Lehrkräften signifikant häufiger eingesetzt. In ländlichen Räumen und in solitären Verdichtungsgebieten werden Computer signifikant häufiger eingesetzt als in Ballungszentren und -randzonen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass sich die Ausstattungssituation aus Sicht der Lehrkräfte deutlich unterscheidet.

Neben der stärkeren Nutzung des IWBs werden auch Webseiten bzw. das Internet und Standardsoftware häufiger von Lehrern im Unterricht eingesetzt als von Lehrerinnen. In Bezug auf den Einsatz von Handys und E-Mails im Unterricht lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen beobachten. Wenn Handys zu Unterrichtszwecken genutzt werden, dann noch am ehesten von Lehrkräften mit einem Alter von bis zu 34 Jahren. E-Mails werden hingegen am häufigsten von Lehrerinnen und Lehrern im Alter von 50 bis 54 Jahren verwendet. Die weiteren Medien werden von Lehrkräften unterschiedlichen Alters in vergleichbarem Maße eingesetzt.²⁷

Videokameras und Audiogeräte werden im Jahr 2014 in vergleichbarem Maße im Unterricht eingesetzt wie noch in 2011, wobei die Audiogeräte deutlich häufiger verwendet werden als die anderen Medien in diesem Bereich. Am seltensten kommt die Videokamera zum Einsatz. Die Nutzung des Fotoapparats hat hingegen über die Zeit signifikant abgenommen. Auch hier existieren Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Auf der einen Seite nutzen Lehrer Videokameras signifikant häufiger als ihre Kolleginnen, auf der anderen Seite verwenden diese häufiger Audiogeräte als ihre Kollegen. Lehrkräfte, die mit dem Medienpass arbeiten, nutzen zudem Fotoapparate und Videokameras in ihrem Unterricht signifikant häufiger als Lehrpersonen, die den Medienpass nicht verwenden. Hinsichtlich des Einsatzes von Videokameras und Audiogeräten können Unterschiede zwischen den Altersgruppen festgestellt werden. Videokameras werden von Lehrpersonen im Alter von bis zu 39 Jahren sowie von 50- bis 54-Jährigen häufiger eingesetzt als von den anderen Lehrkräften. Bei der Nutzung von Audiogeräten fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer im Alter von 55 Jahren und älter diese Geräte deutlich seltener einsetzen als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

5.2 Erwartungen an und Einschätzungen der Kompetenzen am Ende der vierten Klasse

Bereits in der Vorgängeruntersuchung aus dem Jahr 2011 wurden die Lehrkräfte gebeten, die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse einzuschätzen. Dieses Erhebungsinstrument wurde auch in 2014 wieder eingesetzt, um zu überprüfen, ob sich die

²⁷ An dieser Stelle wurde mittels ordinaler Regressionsanalysen überprüft, ob die Bewertung der Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Häufigkeit des Medieneinsatzes hat. Der Fokus wurde an dieser Stelle auf den Einsatz der digitalen Medien gelegt. Die berechneten Modelle waren allesamt nicht signifikant, die Kenntnis der Bewertung lieferte folglich keinen relevanten Beitrag zur Erklärung des Medieneinsatzes. Dies bestätigt die Vermutung, dass die Hintergründe der heterogenen Medienpraxis im Unterricht vielschichtig und nur schwer auf einzelne Aspekte zurückzuführen sind.

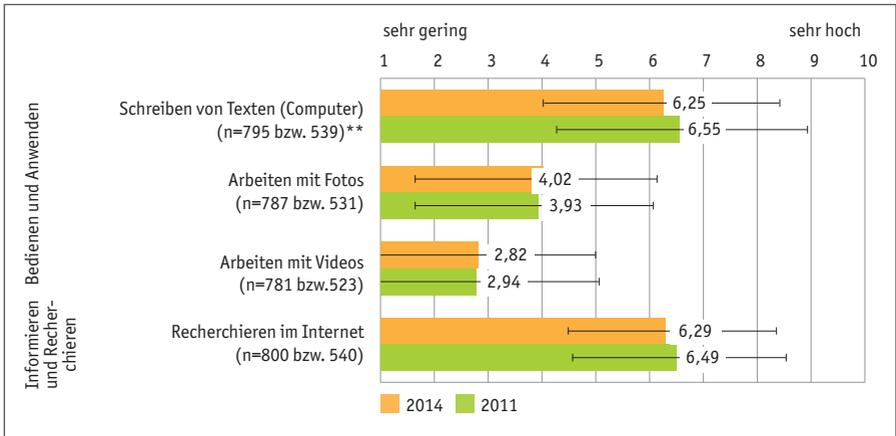
Kompetenzen der Lernenden verändert haben und in welche Richtung. Die Bewertungen sind hingegen signifikant verschieden, wenn die Lehrpersonen den Medienpass in ihrem Unterricht einsetzen, denn dann werden die Kompetenzen der Kinder in allen Bereichen signifikant besser bewertet als von den Lehrerinnen und Lehrern, die bislang noch nicht mit dem Medienpass arbeiten.

Neben den aktuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden auch die **Erwartungen** der Lehrkräfte an die Fähigkeiten der Kinder am Ende der vierten Klasse erhoben. Das kann einen Eindruck davon vermitteln, welche Kompetenzen aus der Sicht der Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse wichtig sind und welche eher unwichtig. Auch diese Erwartungen lassen sich den Kompetenzbereichen des Medienpasses NRW zuordnen und mit der Erhebung aus dem Jahr 2011 vergleichen (vgl. Abbildung 22–24).

Insgesamt haben die Lehrerinnen und Lehrer hohe Erwartungen an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse. Der Vergleich zeigt, dass sich die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer seit dem Jahr 2011 nicht signifikant verändert haben. Nach wie vor finden sie es besonders wichtig, dass die Kinder in den Bereichen Bedienen und Anwenden sowie Informieren und Recherchieren kompetent sind. Auch bei den Aspekten des Produzierens und Präsentierens sowie Analysierens und Reflektierens haben sie hohe Erwartungen an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Nur bei einzelnen Items wie z. B. der Archivierung von Daten oder der Nutzung audiovisueller Medien in Präsentationszusammenhängen sind ihre Erwartungen niedriger. Ebenfalls geringere Erwartungen haben sie an die Nutzung von Medien als Kommunikationsmittel. In 2011 waren die Erwartungen auch in diesen Bereichen niedriger.

Bei den **Einschätzungen** lassen sich ebenfalls die Kompetenzbereiche des Medienpasses wiederfinden. Der Bereich Bedienen und Anwenden wird über die Items Schreiben von Texten mit dem Computer und Arbeiten mit Videos bzw. Fotos abgedeckt. Am sichersten schätzen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler beim Schreiben von Texten mit dem Computer ein, die Fähigkeiten werden im Jahr 2014 jedoch signifikant geringer eingeschätzt als noch 2011. Laut der Einschätzung der Lehrkräfte sind die Fähigkeiten der aktuellen Viertklässler bei der Arbeit mit Videos schlechter als die der Schülerinnen und Schüler von vor drei Jahren. Insgesamt bewegen sich die Fähigkeiten hier auf einem niedrigen Niveau. Das Arbeiten mit Fotos beherrschen die Schülerinnen und Schüler besser als das Arbeiten mit Videos, in diesem Bereich haben sie sich im Vergleich zu 2011 sogar verbessert. Trotzdem sind ihre Kompetenzen auf einer Skala von eins bis zehn noch unterdurchschnittlich und die beobachteten Entwicklungen von 2011 und 2014 sind nicht statistisch signifikant.

Abbildung 22: Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse aus Sicht ihrer Lehrkräfte: Bedienen und Anwenden sowie Informieren und Recherchieren

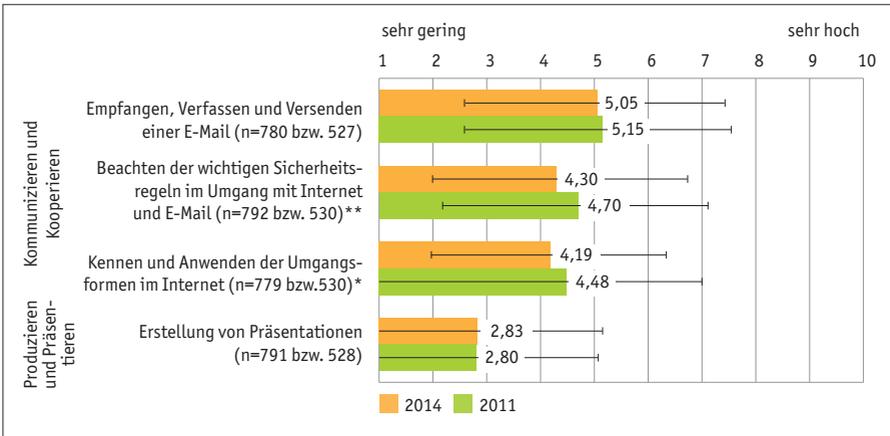


Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Der Kompetenzbereich Informieren und Recherchieren wird über das Item „Recherchieren im Internet“ abgebildet. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden tendenziell höher (als der theoretische Mittelwert) eingeschätzt. Die Bewertungen fielen in 2011 zwar besser aus als im Jahr 2014, diese Unterschiede sind aber statistisch nicht signifikant. Das Alter der Befragten hat keinen signifikanten Einfluss auf die verschiedenen Einschätzungen der Lernenden in diesen beiden Kompetenzbereichen.

Dem Kompetenzbereich Kommunizieren und Kooperieren lassen sich drei der Items zuordnen. Am besten – insgesamt jedoch nur mittelmäßig – bewerten die Lehrenden die Kompetenzen der Kinder beim Empfangen, Verfassen und Versenden einer E-Mail. Etwas unsicherer sind die Schülerinnen und Schüler laut der Aussage ihrer Lehrkräfte, wenn es um das Beachten von Sicherheitsregeln im Umgang mit Internet und E-Mail geht sowie bei der Anwendung von Kommunikationsregeln (Netiquette) im Internet. In allen drei Bereichen fallen die Einschätzungen der Lehrkräfte im Jahr 2014 schlechter aus als in 2011, signifikant ist diese Entwicklung bei den Kompetenzen, die sich mit den Sicherheitsregeln und mit den Umgangsformen im Internet beschäftigen. Betrachtet man das Alter der Befragten, dann lassen sich Unterschiede bei den Kompetenzen der Lernenden in den Bereichen der E-Mail-Kommunikation sowie der Kenntnis von Umgangsformen im Internet feststellen. Lehrkräfte im Alter von 50 Jahren und älter schätzen die Kompetenzen der Kinder im Umgang mit E-Mails besser ein als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Die Kompetenzen der Heranwachsenden im Bereich der Umgangsformen im Internet werden hingegen von den jüngeren Lehrpersonen besser bewertet als von den älteren Lehrkräften.

Abbildung 23: Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse aus Sicht ihrer Lehrkräfte: Kommunizieren und Kooperieren sowie Produzieren und Präsentieren

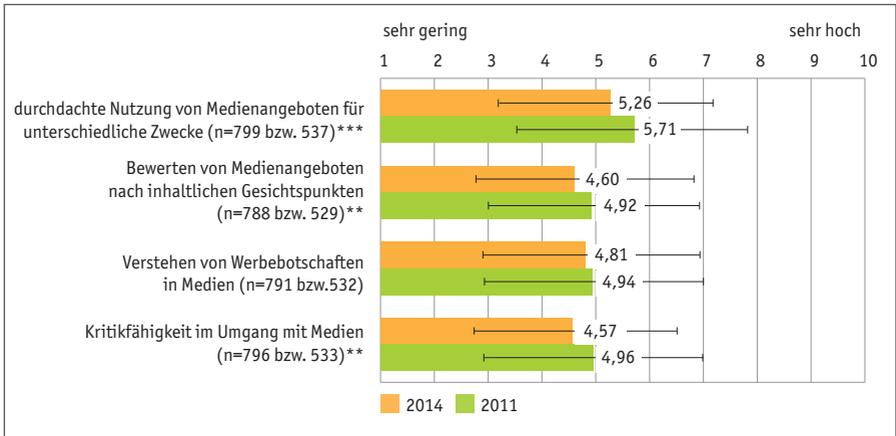


Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Bei der Erstellung von Präsentationen bewegen sich die Kinder im Jahr 2014 auf einem vergleichbaren Niveau zu 2011, wobei sie in diesem Bereich insgesamt eher unsicher sind. Bei der Erstellung von Präsentationen werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler von den jüngeren Lehrkräften (bis 34 Jahre) besser eingestuft als von den älteren Lehrerinnen und Lehrern.

Am Ende der vierten Klasse verfügen die Schülerinnen und Schüler laut Einschätzung ihrer Lehrkräfte über mittelmäßige Kompetenzen im Bereich Analysieren und Reflektieren. Am sichersten sind die Lernenden, wenn es um die durchdachte Nutzung von Medienangeboten für unterschiedliche Zwecke geht. Etwas schlechter schneiden die Kinder bei dem Verstehen von Werbebotschaften ab. Auffällig ist, dass sich die Kompetenzen der Kinder in diesen beiden Bereichen seit der Erhebung im Jahr 2011 nach Einschätzung der Lehrkräfte signifikant verschlechtert haben.

Abbildung 24: Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse aus Sicht ihrer Lehrkräfte: Analysieren und Reflektieren



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Im Vergleich fällt es den Lernenden am schwersten, Medienangebote nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu bewerten und Kritikfähigkeit im Umgang mit Medien zu entwickeln. Auch hier wird deutlich, dass die Befragten die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler 2014 schlechter einschätzen als 2011. Signifikant ist dieser Unterschied jedoch nur bei dem Aspekt der Kritikfähigkeit. Im Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren lassen sich keine Unterschiede in den Antworten von Lehrpersonen unterschiedlichen Alters feststellen. Bei der Einschätzung der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren sowie Analysieren und Reflektieren spielt die regionale Verortung der Schule keine Rolle, die Kompetenzen werden auf einem vergleichbaren Niveau eingestuft.

Den formulierten Erwartungen werden die Schülerinnen und Schüler im Jahr 2014 überwiegend nicht gerecht, denn ihre Kompetenzen werden – mit wenigen Ausnahmen – von den Lehrkräften bestenfalls als mittelmäßig eingestuft. Die Erwartungen der Lehrenden werden noch am ehesten in den Bereichen der Textverarbeitung sowie der Recherche im Internet erreicht. Informieren und Recherchieren sind laut der befragten Lehrkräfte besonders wichtige Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse. Von Bedeutung ist hier, dass die Lernenden selbstständig auf Hilfsmittel zurückgreifen können. Ebenfalls wichtig ist es, dass die Kinder in Druckmedien wie Lexika zu Aufgaben und Themen nachschlagen können. Anders sieht es z. B. bei der Erstellung von Präsentationen und der Kritikfähigkeit im Umgang mit Medien aus. Hier äußern die Lehrkräfte hohe Erwartungen an die Lernenden, die diese noch

statistisch erfassen. Allerdings ist eine kausale Zuschreibung von Veränderungen nur sehr eingeschränkt möglich, da zu erwarten ist, dass Lehrkräfte (und ggf. auch Schulen), die bereits intensiver mit digitalen Medien arbeiten, auch den Medienpass als weitere Facette integrieren. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Medienpass ursächlich für die Veränderungen verantwortlich ist. Der direkte Einfluss des Medienpasses auf die Handlungspraxis der Lehrkräfte lässt sich nur anhand der an die Lehrkräfte adressierten Einschätzungsfragen sowie der Fallstudien beantworten.

Mit Blick auf die Fallstudien ist abschließend noch darauf hinzuweisen, dass eine saubere Trennung der verschiedenen Kompetenzen nicht immer möglich ist, vor allem weil sie sich an vielen Stellen auch inhaltlich überschneiden und von den Lehrkräften entsprechend thematisiert werden.

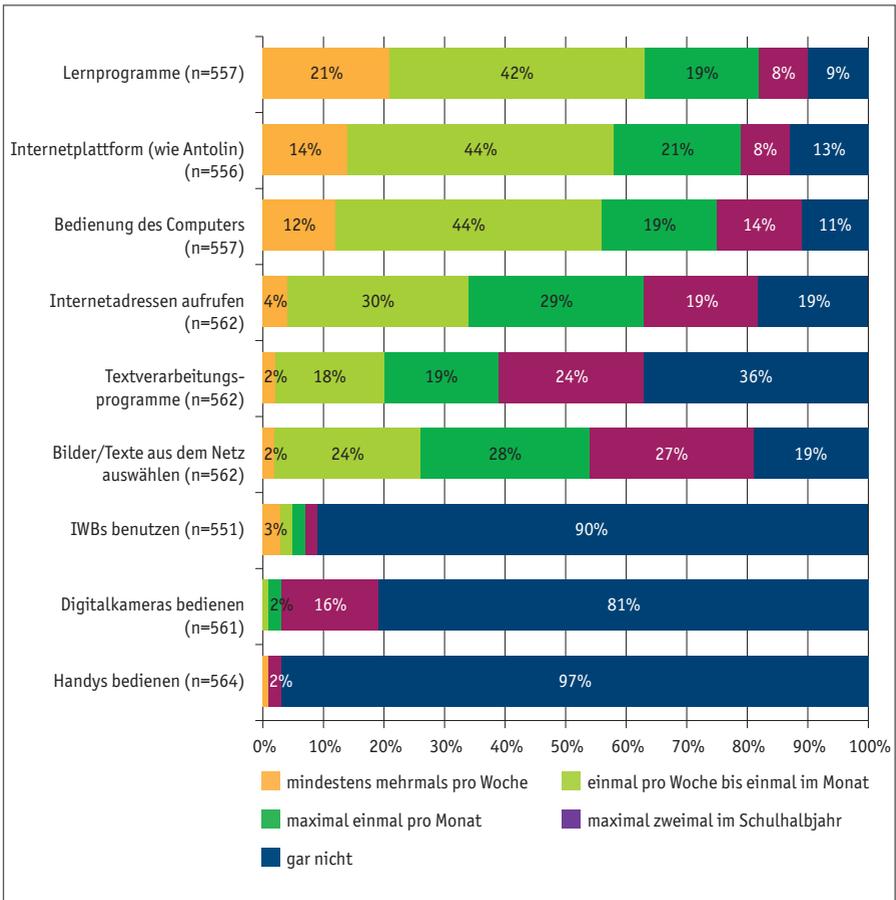
5.3.1 Bedienen und Anwenden

Als Ziel des Kompetenzbereichs Bedienen und Anwenden wird definiert, dass „Schülerinnen und Schüler [...] unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten analoger und digitaler Medien [kennen] und [...] sie zielgerichtet [anwenden]“. In vier Teilkompetenzen werden die Anforderungen detaillierter spezifiziert. Danach sollen die Heranwachsenden erstens in der Lage sein, analoge Medien zur Unterhaltung und zur Information zu benutzen. Zweitens sollen die Kinder Basisfunktionen digitaler Medien (z. B. Computer oder digitaler Fotoapparat) anwenden können. Drittens sollen die Schülerinnen und Schüler mit den Grundfunktionen von Textverarbeitungsprogrammen arbeiten können und viertens die Basisfunktionen des Internets kennen wie z. B. die Angabe einer URL oder die Nutzung von Suchmaschinen.

Der Kompetenzbereich Bedienen und Anwenden bildet die Grundlage der anderen Kompetenzbereiche. Somit ist er erwartungsgemäß auch der Bereich, der neben Informieren und Recherchieren am intensivsten im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern behandelt wird. Am häufigsten nutzen die Lernenden der befragten Grundschulen Lernprogramme oder Internetplattformen wie z. B. Antolin, eine Plattform zur Leseförderung. Über 50 Prozent der Lehrkräfte lassen ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal monatlich damit arbeiten (vgl. Abbildung 26). Der Vergleich zwischen 2011 und 2014 zeigt, dass die Arbeit mit Internetplattformen zwar zugenommen hat, diese Entwicklung ist statistisch jedoch nicht signifikant (vgl. Abbildung 27). Es lassen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern finden. Die Nutzung von Lernprogrammen unterscheidet sich zwischen diesen Gruppen ebenfalls nicht. Sowohl bei der Nutzung von Internetplattformen als auch beim Einsatz von Lernprogrammen können signifikante Unterschiede zwischen Nutzerinnen und Nutzern des Medienpasses und denjenigen, die nicht mit diesem Instrument arbeiten, beobachtet werden. Lehrkräfte, die den Medienpass bei ihrer Arbeit einsetzen, setzen Internetplattformen und Lernprogramme im Vergleich signifikant häufiger ein. Die Nutzung von Lern-

programmen und Internetplattformen unterscheidet sich zudem signifikant zwischen den einzelnen Alterskategorien. Internetplattformen werden häufiger von Lehrpersonen ab einem Alter von 45 Jahren eingesetzt. Lehrkräfte, die jünger sind, nutzen Internetplattformen signifikant seltener. Dies trifft auch auf die Nutzung von Lernprogrammen zu. Auch hier besteht die Vermutung, basierend auf den Gruppeninterviews in der Studie von 2011, dass junge Lehrkräfte zunächst mit der Gestaltung ihres Unterrichts und dem Aufbau eines Lehrportfolios beschäftigt sind und weiterführende Aspekte (und Medieneinsatz wird oftmals als zusätzlicher Aufwand deklariert) zunächst nicht angegangen werden.

Abbildung 26: Bedienen und Anwenden von Medien

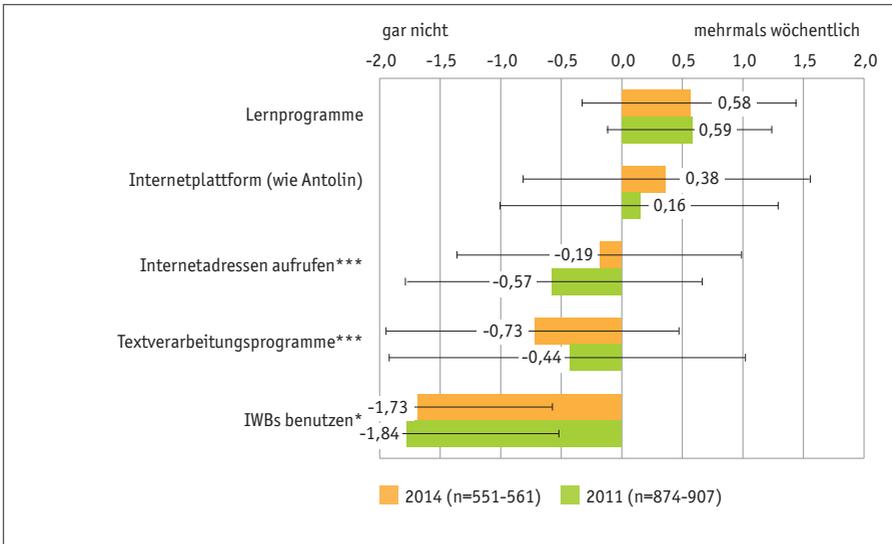


44 Prozent der Lehrkräfte leiten ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Monat zum Erlernen der Basisfunktionen des Computers an.²⁸ Bei männlichen Lehrkräften wird dieser Aspekt signifikant häufiger als bei weiblichen im Unterricht adressiert. Zudem gibt es hinsichtlich des Alters der Lehrkräfte signifikante Unterschiede: Lehrerinnen und Lehrer im Alter bis 29 Jahre und im Alter zwischen 40 und 44 Jahren fördern die Basisfunktionen des Computers signifikant seltener als Lehrende der anderen Alterskategorien. Zwei Vermutungen dazu sind naheliegend: Zum einen hängt das Erlernen von Bedienkompetenzen sehr stark von den Grundfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler ab, die zwar statistisch gesehen über das Land gleich verteilt sein müssten, aber de facto in jeder Schule unterschiedlich zu bewerten sind. Zum anderen spielen die didaktische Methode der Lehrkräfte und ihre eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenz eine entscheidende Rolle. Unsere bisherigen Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte unter Medienkompetenz häufig die Vermittlung von Bedienfertigkeiten verstehen (Breiter u. a. 2010, 2013).

Ein Drittel der Lehrkräfte lassen ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Monat Internetadressen zielgerichtet aufrufen. Die Häufigkeit hat seit der Befragung in 2011 signifikant zugenommen, wobei keine Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern festgestellt werden können. Wenn Lehrkräfte mit dem Medienpass arbeiten, dann rufen die Lernenden auch signifikant häufiger vorgegebene Internetadressen auf. Am häufigsten lassen Lehrende ab einem Alter von 50 Jahren ihre Schülerinnen und Schüler Internetadressen aufrufen, bei den jüngeren Kolleginnen und Kollegen ist dies seltener der Fall.

²⁸ In diesem Fall können keine Aussagen über Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten getroffen werden, da dieses Item in der ersten Befragung nicht erhoben wurde.

Abbildung 27: Bedienen und Anwenden von Medien (Vergleich zwischen 2011 und 2014)



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Im Internet können die Schülerinnen und Schüler z. B. für Recherchen und Präsentationen Bilder und Texte auswählen. Bei einem Viertel der Lehrkräfte ist dies mindestens einmal monatlich Bestandteil des Unterrichts. Männliche Lehrkräfte nutzen das Internet mit den Lernenden in dieser Form signifikant häufiger als weibliche Lehrpersonen. Wie bei den zuvor genannten Tätigkeiten macht es auch hier einen Unterschied, ob Lehrkräfte den Medienpass einsetzen. Diese Lehrpersonen lassen ihre Schülerinnen und Schüler signifikant häufiger Bilder und Texte aus dem Internet auswählen. Bei Personen im Alter von 55 Jahren und älter findet das Auswählen von Bildern und Texten im Internet während des Unterrichts häufiger statt als bei ihren jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Textverarbeitungsprogramme werden insgesamt seltener im Unterricht eingesetzt. Ein Fünftel der Lehrkräfte nutzt sie mindestens einmal pro Monat, mehr als die Hälfte setzt sie maximal zweimal pro Schuljahr oder sogar gar nicht im Unterricht ein. Im Vergleich zu 2011 werden Textverarbeitungsprogramme zudem signifikant seltener im Unterricht verwendet, wobei sie in 2014 signifikant häufiger von Lehrern als von Lehrerinnen genutzt werden, das gilt auch für Nutzerinnen und Nutzer des Medienpasses. Auch das Alter der Lehrkräfte spielt eine Rolle bei der Nutzung von Textverarbeitungssoftware im Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer, die 45 Jahre und älter sind, lassen ihre Schülerinnen und Schüler häufiger mit Textverarbeitungsprogram-

men arbeiten, am seltensten werden solche Programme von Lehrkräften bis zu einem Alter von 29 Jahren eingesetzt.

Die Basisfunktionen von Handys und Digitalkameras werden insgesamt nur sehr selten im Unterricht vermittelt, ebenso werden IWBs nur vereinzelt im Unterricht eingesetzt. Die Nutzungshäufigkeit kann bei diesen Medien auch in einem Zusammenhang mit ihrer Verfügbarkeit stehen, die jedoch kein Bestandteil dieser Erhebung war. Im Vergleich zu 2011 hat zumindest die Nutzung von IWBs signifikant zugenommen. Hinsichtlich des Alters und Geschlechts der Lehrkräfte lassen sich keine signifikanten Unterschiede bei der Nutzung von Handys oder IWBs finden. Digitalkameras werden noch am häufigsten bei den jüngeren Lehrkräften (bis 34 Jahre) im Unterricht eingesetzt. Lehrpersonen, die mit dem Medienpass arbeiten, setzen lediglich die Digitalkamera signifikant häufiger ein als ihre Kolleginnen und Kollegen, die nicht mit diesem Instrument arbeiten. Beim Einsatz von Handys und IWBs gibt es hingegen keine Unterschiede. Die Bedienung von Handys und Digitalkameras wird in Ballungszentren signifikant häufiger eingeübt als in den anderen Regionen. Digitalkameras werden am seltensten in Ballungsrandzonen genutzt, Handys in solitären Verdichtungsgebieten. Bezüglich des Einsatzes von IWBs können keine Unterschiede zwischen den Regionen beobachtet werden. Dies lässt darauf schließen, dass die Ausstattung regional ähnlich schlecht ist und somit wenig Erfahrung mit der Nutzung von IWBs vorliegen.

Auch an den Fallstudien-schulen erfährt die Förderung von Kompetenzen, die auf das Bedienen und Anwenden von Medien, abzielen große Aufmerksamkeit. Den Umgang mit Medien erlernen die Schülerinnen und Schüler ab der ersten Klasse. Bis zum Ende der zweiten Klasse wird dabei aber überwiegend mit analogen Medien gearbeitet bzw. werden die Kompetenzen für die Nutzung dieser Medien gefördert. In einigen der Fallstudien-schulen arbeiten die Kinder in der ersten und zweiten Klasse auch mit Lernsoftware, in der B-Schule ab der ersten Klasse auch mit Tablets. In Kapitel 4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kinder immer früher mit Medien in Kontakt kommen und damit umgehen. Entsprechend verfügen sie, wenn sie in die Schule eintreten, über mehr Medienkompetenz als in der Vergangenheit. Das gilt insbesondere für die grundlegende Bedienung der verschiedenen Medien. Wie bereits in Kapitel 4 angedeutet, bestätigen die Lehrkräfte aus den Fallstudien-schulen diese Entwicklung. Einiges deutet außerdem darauf hin, dass sich Tablets deutlich leichter bedienen lassen als Computer oder Laptops und die digitalen Medien so früher und intensiver im Unterricht eingesetzt werden als bisher (vgl. auch Kapitel 4.2). Frau Kiefer, die Schulleiterin, schildert vor dem Hintergrund der Unterschiede bei der Bedienung von Tablets gegenüber der von Desktop-Computern die Vorgehensweise bei der Förderung der entsprechenden Kompetenzen.

Kf: [...] das wird dann erst mal an ganz einfachen Stationen mit den Kindern geübt (.) also sie üben erst mal einen kleinen Text schreiben, ähm da wird ein kleiner Text abgeschrieben (.) dann gibt es die Groß- und Kleinstelltaste, die gibt's ja auch beim iPad

Y1: Hmm

Kf: Ähm ja dann äh wird ihnen gezeigt, wie man etwas korrigieren kann, wenn man sich verschrieben hat, wie man etwas einfügen kann, wenn man etwas vergessen hat (.) ähm, das sind erst mal so die äh Feinheiten, die im ersten und zweiten Schuljahr mit den Kindern geübt werden (.) dann schreiben die `n kleinen Steckbrief über sich (.) ähm das sind ja nicht so viele Worte, die man dann schreiben muss (.) das ist also für `n erstes, zweites Schuljahr beziehungsweise eigentlich eher zweite Schuljahr (.) erstes Schuljahr noch nicht ähm, was dann zu bewältigen ist (P4:36-38)

Die Förderung der für die Tabletnutzung benötigten Kompetenzen orientiert sich an der in der Grundschule etablierten Methode des Stationenlernens. Dazu werden unterschiedliche Gelegenheiten geschaffen, die die Schülerinnen und Schüler nacheinander durchlaufen, um verschiedene Dinge zu lernen und zu üben. Die gestellten Aufgaben sind demnach sehr leicht verständlich und unkompliziert („ganz einfach“). Die Kinder schreiben zunächst einen Text ab und lernen dabei auch die Benutzung der Feststelltaste, um zwischen Groß- und Kleinschreibung wechseln zu können. Man zeigt ihnen außerdem, wie sie ihren Text korrigieren oder weitere Textteile einfügen können. Diese Fertigkeiten bilden die Basis für die Erstellung einer kurzen schriftlichen Selbstdarstellung. Frau Gebauer, die ebenfalls an der B-Schule unterrichtet, würdigt zum einen die frühe Medienkompetenzförderung durch ihre Kolleginnen. Zum anderen zeigt sie sich überrascht über die umfängliche Kompetenz der Kinder beim Bedienen der Tablets, wie der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen der B-Schule illustriert.

Gf: Ja (.) wobei ich feststelle dieses Mal, äh (.) ich fange, fang' jetzt noch mal mit `ner Dritten (.) ich hab vor zwei Jahren mit einer Dritten angefangen (.) dass die jetzt in der Dritten sch- (.) das alles schon viel besser können (.) also (.) weil die (1) die, ihr habt da schon

Ef: [└]Ja, ja schon

Gf: vorgearbeitet und es sind einfach die Kinder schon viel mehr auf (.) ähm (.) vertraut mit diesen Medien, die eben (.) wie iPad mit Wischen und @ (1) @ mit Finger funktionieren @ (.) @ also das war für mich schon erstaunlich, dass eigentlich alle (.) schon in der ersten Stunde in das Pages reingekommen sind und wussten (.) wie es aussieht (.) und jetzt gestern auch alle, äh (.) schon was darin schreiben konnten (.) also (1) alle Gruppen (.) immer zu zweit haben sie gearbeitet (.) haben schon einen Satz schreiben können und das war vor (.) zwei Jahren (1) war ja da wirklich die Hälfte von den Kindern haben, ähm (1) ja, die haben gar nicht gewusst wie sie da überhaupt hinfinden (2) also (1) da gibt's schon Fortschritte

- Ef: Die Unterschiede in der Klasse sind aber auch enorm groß find ich
 Gf: └Die Unterschiede in den
 Klassen, in der Klasse sind auch sehr groß, ja (.) also dann wenn's wirklich an die
 Ef: └Also innerhalb
 Gf: Recherchearbeit geht zum Beispiel (1) oder auch ans
 Ef: └Ja auch so generell
 Gf: Formulieren geht, ja (.) an einen vollständigen Satz zu
 Ef: Das Wissen
 Gf: formulieren ist schon @(1)@ für manche kaum (.) leistbar
 Ef: @(.)@ ja das stimmt (P3:58-69)

Frau Gebauer berichtet von einer dritten Klasse, die sie unterrichtet. Im Vergleich zu einer dritten Klasse, mit der sie zwei Jahre zuvor gearbeitet hat, besäßen die Kinder aus der aktuellen Klasse ausgeprägte Fähigkeiten im Umgang mit den digitalen Medien. Sie führt das zum einen auf die Vorarbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen zurück, die bereits in der ersten und zweiten Klasse mit den Kindern mit den digitalen Medien arbeiten (s. o.). Zum anderen seien die Schülerinnen und Schüler „viel mehr [...] vertraut“ mit den digitalen Medien, d. h., man kann von einer andauernden Gewöhnung bzw. Inkorporierung der verschiedenen Medienpraxen sprechen. Das gilt auch für den Umgang mit Tablets. In diesem Kontext war die Lehrerin überrascht, dass mehr oder weniger alle Kinder eine App zur Textverarbeitung öffnen und damit etwas schreiben konnten. Demzufolge hat sie nicht damit gerechnet, dass die Schülerinnen und Schüler die für die Bearbeitung der gestellten Aufgabe erforderlichen Praxen beherrschen. Allerdings muss man in diesem Zusammenhang auch berücksichtigen, dass die Kinder die Aufgabe in Zweiergruppen bearbeitet haben und sich gegenseitig helfen und fehlende Kompetenzen dadurch ggf. kompensieren konnten. Als Vergleichshorizont zieht Frau Gebauer eine andere Klasse heran, die sie zwei Jahre zuvor unterrichtete. Nicht einmal die Hälfte dieser Gruppe hätte gewusst, was zu tun war, um auf dem Tablet mit besagter App zu schreiben. Aus der Beschreibung geht aber nicht hervor, ob die Schülerinnen und Schüler damals auch vom Modus der Gruppenarbeit profitieren konnten.

Frau Eibel weist vor dem Hintergrund der abschließenden Äußerung ihrer Kollegin darauf hin, dass die „Unterschiede in den Klassen [...] enorm groß“ seien. Wie der weitere Verlauf der Gruppendiskussion illustriert, sind damit Kompetenzdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern angesprochen. Gemeinsam mit Frau Gebauer exemplifiziert Frau Eibel diese Differenzen, die sich u. a. entlang des Recherchierens und des Schreibens manifestieren. So seien z. B. einige Kinder nicht in der Lage, einen vollständigen Satz niederzuschreiben. Man muss vor diesem Hintergrund aber auch zur Kenntnis nehmen, dass, allen Erzählungen und Beschreibungen der Lehrerinnen nach zu urteilen, die Schülerschaft der B-Schule sehr heterogen ist und darunter z. B. auch Kinder sind, die in anderen Ländern geboren wurden und erst seit Kurzem in Deutschland leben.

Frau Meyer von der C-Schule weist ebenfalls auf existierende Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern bezüglich der für die Bedienung der digitalen Medien erforderlichen Kompetenzen hin, auch wenn die Anzahl der Kinder, die darüber nur wenig wüssten, immer kleiner wird (P6:81-85). Frau Jürgen von der D-Schule bestätigt ebenfalls, dass die für die Bedienung von Tablets erforderliche Medienkompetenz so gering sei, dass man diese Medien bereits in der ersten Klasse einsetzen könne (P6:8). Gleichzeitig kann die offensichtliche Zunahme der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler auch die Bereitschaft der Lehrkräfte steigern, digitale Medien im Unterricht häufiger einzusetzen, wie die folgende Beschreibung von Frau Brenner (A-Schule) exemplifiziert.

Bf: Je mehr auch die Kinder können, umso mehr hat man das Gefühl oder hab ich das Gefühl, trauen sich auch die anderen Kollegen zu (.) das einfach einzusetzen, weil sie wissen (.) sie müssen jetzt nicht mehr vor den Kindern stehen und jedem Kind genau sagen, wie es das da bedienen muss (.) sondern die Kinder wissen das halt ein Stück weit auch selber (.) und äh (.) das entlastet dann die ganze Unterrichtssituation (.) und ähm ich finde seitdem wird es auch viel mehr genutzt (P2:66)

Frau Brenner vermutet, dass immer mehr Lehrkräfte bereit sind, mehr digitale Medien im Unterricht einzusetzen, weil sie wissen, dass sie immer weniger Zeit aufwenden müssen, den Kindern zu erklären, wie sie die jeweiligen Medien zu bedienen haben. Denn sie würden die dafür erforderlichen Kompetenzen zumindest teilweise selbst besitzen. Das führe zu einer Entlastung der „Unterrichtssituation“, d. h. Belastungen der Lehrkräfte, die durch den Medieneinsatz hervorgerufen werden, reduzieren sich, sodass gleichzeitig auch der Mehrwert des Medieneinsatzes deutlicher hervortreten kann. Dafür spricht auch der Eindruck der Lehrerin, dass die Nutzung der digitalen Medien durch ihre Kolleginnen zugenommen hat. Demzufolge besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und dem Medieneinsatz der Lehrkräfte. Da letztere wissen, dass die Kinder bestimmte Fertigkeiten im Rahmen der Medienpass-Stunde erlernen, haben sie die Gewissheit, dass sie in ihrem Unterricht an diese Fertigkeiten anknüpfen können, gerade auch wenn sich die Lehrpersonen über das eigene Ausmaß dieser Kompetenzen nicht ganz sicher sind.

Die Medienpass-Stunde ist eine eigene Unterrichtseinheit, die ausschließlich dazu dient, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Neben der A-Schule wird an der E-Schule analog verfahren. An der C- und der D-Schule hat man dagegen zwischenzeitlich von dieser Vorgehensweise Abstand genommen zugunsten einer stärkeren Fächerintegration der Medienkompetenzförderung (vgl. Kapitel 4.2). Die folgenden Ausführungen der Leiterin der A-Schule veranschaulichen die Ausgestaltung der Medienpass-Stunde.

Lf: [...] wo sie dann wirklich von Grund auf erst mal lernen äh mit dem PC, mit dem Internet usw. erst mal umzugehen (.) und machen dann natürlich begleitend im normalen Unterricht sozusagen dann die Anwendung, sag' ich mal (.) und wir haben da uns so'n kleines Konzept aufgebaut, das heißt, wir fangen erst mal überhaupt an (.) welche Regeln gibt's im Computerraum, dann Informationen, was ist überhaupt der Medienpass, warum machen wir das überhaupt, dann der Fragebogen, was sind Medien (.) ähm welche Medien sind euch bekannt (.) dann auch so'n Fragebogen zum Medienverhalten (.) ähm und dann (.) haben wir hier noch dieses Arbeitsheft angeschafft (.) das haben wir auch so'n bisschen umgearbeitet, weil das ist natürlich alles nicht auf Open Office @(ausgelegt)@

Y1: Ja

Lf: Und dann haben wir das immer so'n bisschen umgearbeitet (.) ähm da ist ja noch mal sind so die einzelnen Schritte drin (.) was ist, dann haben wir auch immer noch zugleich das Internet-ABC dazu, weil das, das ergänzt sich dann ganz gut (.) also zum Beispiel, was ist die Tastatur, was ist überhaupt 'ne Computeranlage, was ist die Tastatur, was macht die, was sind da für Tasten drauf, wie kann man (.) äh was ist mit der Maus, und so weiter (.) das machen wir dann halt mit den Kindern, dann kriegen die auch immer so Aufgaben dazu (.) ähm (.) dann haben wir das mit den Ordner und Datei usw., dass die den Unterschied auch kennenlernen (P1:42-44)

Die Schülerinnen und Schüler lernen demnach von „Grund auf“, u. a. mit dem Computer und dem Internet umzugehen, d. h., sie erwerben umfassende Kompetenzen für die Entwicklung definierter Medienpraxen. Die Betonung des Adverbs „dann“ unterstreicht, dass die angesprochenen Kompetenzen nach der Vermittlung im Unterricht zur „Anwendung“ kommen. Im Umkehrschluss steht zu vermuten, dass die Lehrkräfte wissen, wann die Kinder bestimmte Kompetenzen erworben haben, um davon im Unterricht Gebrauch machen zu können. Dafür spricht auch, dass die Medienpass-Stunde auf einem „Konzept“ basiert, d. h. einem definierten Rahmen, der die geförderten Inhalte bestimmt. Die Aufzählung macht deutlich, dass diese Inhalte weit über Kompetenzen, die auf das Bedienen und Anwenden digitaler Medien abzielen, hinausgehen. Dabei geht es neben der Frage, was sich hinter dem Medienpass verbirgt und warum er in der Schule eingesetzt wird, auch darum, was die Heranwachsenden unter Medien verstehen, welche Medien sie kennen und wie sie diese nutzen.

Daneben hat die Schule ein „Arbeitsheft“ für die Schülerinnen und Schüler erworben, das offenbar dazu dient, Kompetenzen im Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen zu fördern. Denn die Schulleiterin berichtet, dass man die Inhalte zunächst für die Arbeit mit „Open Office“ anpassen musste, einem Textverarbeitungsprogramm, das unter einer Open-Source-Software-Lizenz angeboten wird und damit unentgeltlich genutzt werden kann. Daneben verwendet man auch das Internet-ABC, ein nicht kommerzielles, gemeinnütziges Angebot, das Kindern im Alter von fünf bis zwölf sowie Eltern und pädagogischen Fachkräften Hilfestellungen und In-

formationen zur sicheren und verantwortungsvollen Internetnutzung anbietet.²⁹ Außer an der B-Schule (zumindest wird es von den dortigen Lehrkräften nicht erwähnt) kommt dieses Angebot auch an allen anderen Fallstudien Schulen zum Einsatz. Frau Lüder sieht das Internet-ABC als eine gute Ergänzung zu den anderen Inhalten der Medienpass-Stunde, in der neben den bereits geschilderten Aspekten weitere Basiskompetenzen aus dem Bereich Bedienen und Anwenden gefördert werden.

Den vorliegenden Daten nach zu urteilen, wird in der C-Schule als einziger Fallstudien Schule auch mit einer Lernplattform gearbeitet. Ab der zweiten Klasse üben die Lehrkräfte mit den Kindern das Einloggen auf der Plattform, in dem sie Anreize für einen Besuch des LMS schaffen. So wurde in die Plattform z. B. ein Adventskalender integriert, bei dem die Lernenden jeden Morgen im Dezember ein Türchen öffnen können und somit die Umgebung und die Bedienung der Lernplattform kennenlernen (P5:106-109; vgl. auch Kapitel 5.3.3).

Es wird deutlich, dass der Vermittlung grundlegender Medienkompetenzen in der Grundschule ein besonderer Stellenwert zukommt. Zumindest teilweise findet die Förderung dieser Kompetenzen aber offenbar nicht im Unterricht statt, sondern im Rahmen speziell dafür eingerichteter Einheiten, deren Anbindung an den sonstigen Stundenplan aber von den Lehrkräften besonders hervorgehoben wird. Dabei scheint es kaum eine Rolle zu spielen, dass die Kinder mit immer mehr Medienerfahrung in die Schule eintreten. Gleichwohl scheint diese Veränderung auch die unterrichtliche Nutzung der digitalen Medien positiv zu beeinflussen. Dazu trägt auch der Einsatz von Tablets bei, die – und das gilt nicht nur für die Geräte, sondern auch für die darauf installierten Apps – erheblich leichter zu bedienen sind als Computer und Laptops. Dieser Umstand sollte gerade mit Blick auf die Entwicklung zukunftsfähiger und lernförderlicher schulischer IT-Infrastrukturen aufmerksam beobachtet werden (vgl. auch Kapitel 6.2).

5.3.2 Informieren und Recherchieren

Im Rahmen des Kompetenzbereichs Informieren und Recherchieren stehen die Suche nach Informationen und die Verwertung der aufgefundenen Informationen im Fokus. Darunter fällt erstens die Fähigkeit, einen Wissensbedarf zu formulieren. Zweitens sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, am Ende der vierten Klasse unter Anleitung in altersgerechten Medien wie Lexika, Kindersuchmaschinen und Bibliotheksangeboten zu recherchieren. Drittens sollen die Heranwachsenden aus Medien gezielt Informationen entnehmen und diese wiedergeben können. Und viertens sollen die Schülerinnen und Schüler zwischen Informations- und Werbebeiträgen unterscheiden können.

Der Bereich Informieren und Recherchieren bildet den zweiten großen Schwerpunkt der schulischen Medienkompetenzförderung. Dies haben bereits die Vorgängeruntersuchungen gezeigt und ist vor allem mit der einfachen Umsetzbarkeit zu begründen. Die Integration in die Unter-

²⁹ <http://www.internet-abc.de>

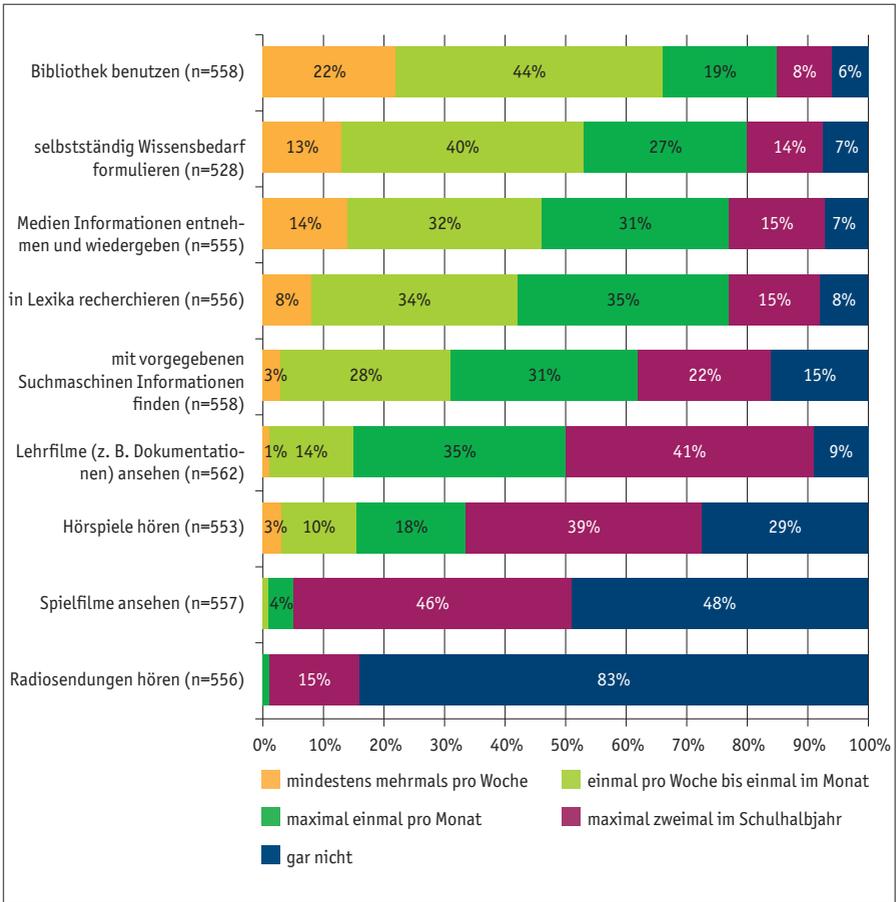
richtsorganisation ist leicht möglich und lässt sich auch in Kleingruppen einfach umsetzen. Zudem wird hierin eine wichtige Grundfertigkeit gesehen, die nicht nur für die „Informations- und Wissensgesellschaft“, sondern auch für den Übergang in die weiterführenden Schulen von wesentlicher Bedeutung ist. Wie vielschichtig diese Kompetenzen bei älteren Jugendlichen ausgeprägt sind, konnte die ICIL-Studie (Bos u. a. 2014) in 2014 zeigen. Sie machte dabei deutlich, dass der Erwerb dieser Grundfertigkeiten keineswegs selbstverständlich für Kinder und Jugendliche ist.

Die Zielsetzung im Rahmen des Medienpasses ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, auf konkrete Fragestellungen mit Hilfe von Such- und Findestrategien Antworten zu finden. Diese Antworten können sie in verschiedenen Quellen suchen. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, dass ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal monatlich selbstständig ihren Wissensbedarf formulieren (vgl. Abbildung 28), bei 13 Prozent von ihnen ist dies sogar mehrmals wöchentlich der Fall. Bei sieben Prozent der Lehrkräfte ist dies kein Bestandteil des Unterrichts. Hinsichtlich des Alters oder Geschlechts der Lehrkräfte sind keine signifikanten Unterschiede feststellbar. Nutzerinnen und Nutzer des Medienpasses setzen diesen Aspekt jedoch signifikant häufiger in ihrem Unterricht um.

Das gezielte Entnehmen von Informationen aus Medien und ihre Wiedergabe sind essenzielle Teilkompetenzen im Bereich Informieren und Recherchieren. Denn dabei wird erkennbar, ob die Kinder das Gelesene verstehen und mit Fokus auf eine bestimmte Fragestellung auswerten können. 14 Prozent der Lehrkräfte übt diese Fähigkeit mit den Lernenden wöchentlich ein, 32 Prozent mindestens einmal pro Monat. Hierbei bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Am häufigsten adressieren Lehrkräfte im Alter von 35 bis 39 Jahren diese Teilkompetenz. Lehrpersonen, die den Medienpass bei ihrer Arbeit verwenden, üben die gezielte Entnahme und Wiedergabe von Informationen häufiger ein als Lehrkräfte, die nicht mit dem Medienpass arbeiten.

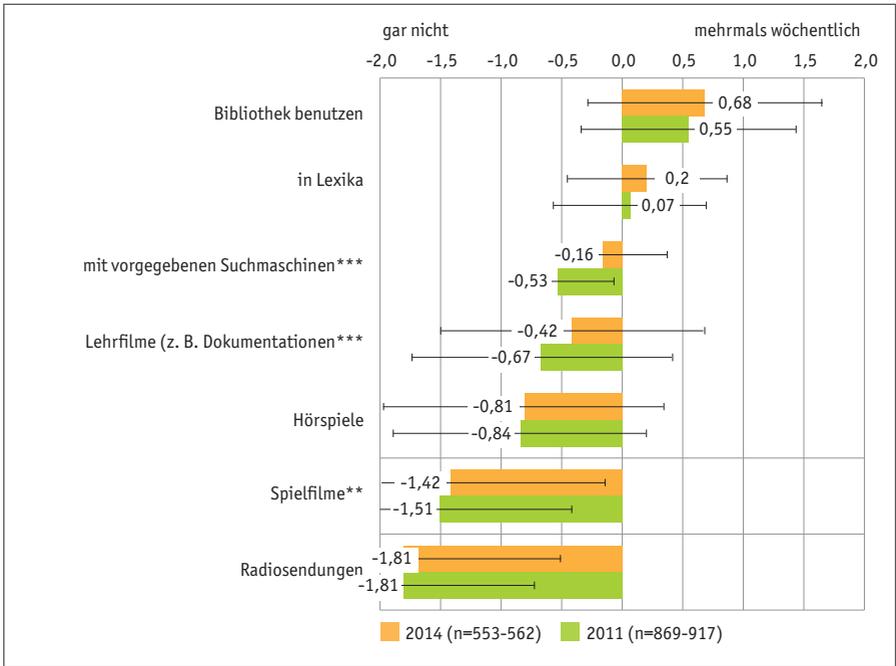
Die Recherche findet in der Grundschule am häufigsten in der Bibliothek statt. 22 Prozent der Lehrkräfte nutzen die Bibliothek mit ihren Schülerinnen und Schülern mehrmals wöchentlich, weitere 44 Prozent suchen sie mindestens einmal pro Monat auf. Die Häufigkeit in 2014 ist vergleichbar mit den Daten aus dem Jahr 2011 (vgl. Abbildung 29). Ebenso lassen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den verschiedenen Alterskategorien feststellen. Ähnliche Ergebnisse finden sich in Bezug auf die Nutzung von Lexika. Interessanterweise lassen sich in beiden Fällen statistische Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Medienpass identifizieren, was darauf hindeuten kann, dass erstere mediengestützten Unterrichtsformen (unabhängig, ob analog oder digital) grundsätzlich offener gegenüberstehen.

Abbildung 28: Informieren und Recherchieren mit Medien



Um im Internet nach Informationen zu recherchieren, geben Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern häufig „altersgerechte“ Suchmaschinen vor, damit sie nur Ergebnisse finden, die für Kinder geeignet sind. 32 Prozent lassen die Lernenden mindestens einmal pro Monat mit solchen Suchmaschinen recherchieren. 31 Prozent nutzen diese Quelle seltener als einmal pro Monat. 15 Prozent setzen Suchmaschinen in dieser Form nicht in ihrem Unterricht ein. Insgesamt hat die Recherche dieser Art seit dem Jahr 2011 signifikant zugenommen.

Abbildung 29: Informieren und Recherchieren (Vergleich zwischen 2011 und 2014)



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Lehrfilme wie z. B. Dokumentationen werden insgesamt seltener im Unterricht eingesetzt. Lediglich 15 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer zeigen den Lernenden mindestens einmal monatlich einen Lehrfilm. 35 Prozent machen dies seltener als einmal monatlich, weitere 41 Prozent maximal zweimal pro Schulhalbjahr. Neun Prozent der Befragten zeigen in ihrem Unterricht gar keine Lehrfilme. Im Vergleich zum Jahr 2011 werden Lehrfilme allerdings in 2014 signifikant häufiger im Unterricht gezeigt. Auch Medienpass-Lehrkräfte setzen solche Filme im Unterricht signifikant häufiger ein als ihre Kolleginnen und Kollegen. Hier wäre zukünftig zu untersuchen, inwieweit das verfügbare Angebot der Medienzentren oder auch die videobasierten Inhalte auf Internetplattformen zu einer weiteren Steigerung führen werden.

Hörspiele haben ebenso wie Spielfilme und Radiosendungen in der Grundschule im Vergleich zum Einsatz von Lehrfilmen eine deutlich geringere Relevanz. 29 Prozent der Lehrkräfte nutzen sie in ihrem Unterricht gar nicht, 39 Prozent maximal zweimal pro Schulhalbjahr. Knapp die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer zeigt nie einen Spielfilm, Radiosendungen sind sogar bei

83 Prozent von ihnen nie ein Bestandteil des Unterrichts. Bei Hörspielen lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern, im Jahresvergleich oder der (Nicht-) Nutzung des Medienpasses feststellen. Medienpass-Lehrkräfte setzen allerdings häufiger Spielfilme und Radiosendungen im Unterricht ein.

An den Fallstudien-schulen besitzt der Kompetenzbereich Informieren und Recherchieren ebenfalls hohe Relevanz. Um sich mit Hilfe von Medien zu informieren bzw. nach bestimmten Informationen zu recherchieren, müssen die Kinder aber zunächst einmal lesen lernen. Die Vermittlung dieser Fähigkeit bildet einen Schwerpunkt des Unterrichts in der ersten und zweiten Klasse. **In allen fünf Fallstudien-schulen sind Bücher nach wie vor von zentraler Relevanz für die Förderung der Lesekompetenz**, zu der auch die Entnahme von Informationen aus dem Gelesenen gehört. An der A-Schule erwerben die Kinder zu diesem Zweck in der zweiten Klasse einen Schulbücherei-Führerschein. Die Inhalte des Führerscheins werden im Laufe eines Vormittags in der örtlichen Stadtbibliothek vermittelt. Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrerinnen der C- und D-Schule, an denen die Arbeit mit digitalen Medien im Zentrum der Schulprofile steht, illustriert **die ungebrochen hohe Bedeutung der Arbeit mit Büchern in der Grundschule** äußerst anschaulich. Kurz vor der wiedergegebenen Sequenz hat der Interviewer die Frauen darauf hingewiesen, dass sie nicht nur über die Nutzung digitaler, sondern auch aller anderen Medien in der Schule sprechen sollen.

Jf: Ja aber das sind ja, also wenn sie fragen, nicht nur die digitalen, also die Bücher (.) Sachunterricht, ich lass' dann auch immer wieder zu neuen Themen die Kinder immer noch trotzdem ihre Sachbücher zu den einzelnen Themen mitbringen (.) dass wir da so 'ne Auswahl haben (.) wenn 'ne Recherche ist und die Kinder Fragen haben, oder sich was suchen wollen (.) dass wir das natürlich auch haben, ich hab' 'n Bücherregal (direkt hier) in der Klasse, wir haben unsere Schulbücherei, wo wir mit den Kindern auch hingehen (.) beziehungsweise, was wir auch manchmal machen, sind uns Themenkisten von der Bücherei zur Verfügung stellen zu lassen, die sie uns dann extra zusammenstellen oder (.) auch unsere Büchereimütter, die wir schulintern haben, haben uns das auch schon ganz oft angeboten, weil wir so 'n Riesenfundus an Sachbüchern haben, dass die Kinder auch damit trotzdem noch weiter Umgang haben

Mf: ^LIs' auch wichtig (.) das darf nicht verloren gehen

Jf: ^LNee nee, eben, also das is' schon (.) schon noch 'ne ganz große Parallele (.) die also bestehen bleiben soll, muss, finde ich (.) dass wir auch damit noch sehr viel arbeiten

Hf: Ja, und dadurch, dass wir auch regelmäßig unseren Lesetag haben, so 'ne Lesekultur versuchen wir natürlich auch zu fördern, also im Sinne von Bücher lesen

Jf: Ja, oder Vorlesen mit unseren Paten, die Großen gehen zu den Kleinen und lesen denen mal vor oder, also oder in die Kindergärten (.) das is' schon noch 'n ganz großes Thema, nach

wie vor, obwohl wir natürlich 'n großen Schwerpunkt bei den digitalen Medien haben bei uns (P6:68-72)

Frau Jürgen lässt ihre Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung neuer Themen auch thematisch passende Sachbücher mit in die Schule bringen, um die Auswahl geeigneter Medien für die thematische Arbeit zu erhöhen und diese selbstverständlich verfügbar zu haben, wenn zu den jeweiligen Themen etwas recherchiert werden muss. Sie erläutert das anhand des **Sachunterrichts**, der auch in den anderen Gruppendiskussionen und Interviews **als ein für die Initiierung von Recherchen offenbar besonders gut geeignetes Fach** genannt wird.

Bücher gehören zur selbstverständlichen Medienausstattung von Frau Jürgens Klasse. Ein Bücherregal ist fester Bestandteil des Klassenraums. Bücher stehen außerdem in der **Schulbücherei – die es auch in allen anderen Fallstudien Schulen gibt** – zur Nutzung bereit (vgl. Kapitel 5.3.1). Die Sachbücherauswahl der Schulbibliothek ist sehr groß („Riesenfundus“), sodass dort anscheinend Mütter (eventuell von Schülerinnen und Schülern, „Büchereimütter“) bedarfsweise helfen, eine thematische Vorauswahl geeigneter Bücher zu treffen. Thematische Bücherpakete werden darüber hinaus auch von der Stadtbibliothek für Schulklassen zusammengestellt. Denn die Heranwachsenden sollen „trotzdem noch weiter Umgang“ mit Büchern haben. Aus der Sequenz geht nicht unmittelbar hervor, worauf sich das Adverb „trotzdem“ bezieht. Vor dem Hintergrund der Thematik der gesamten Gruppendiskussion ist es naheliegend, dass die Schulleiterin gerade aufgrund der zunehmenden Relevanz der digitalen Medien für das Lernen und Lehren in der Schule explizit auf die ungebrochene Relevanz papierbasierter Bücher für den Unterrichtsbetrieb hinweist. Frau Meyer pflichtet ihr mit dem Hinweis, dass das „auch wichtig“ sei und nicht „verloren gehen“ dürfe, bei. Insofern sieht sie zumindest eine Gefahr, dass die Arbeit mit papierbasierten Büchern irgendwann von der Nutzung digitaler Inhalte verdrängt wird. Frau Jürgen stimmt ihr zu und spricht von einer „großen Parallele“, die „bestehen“ bleiben müsse, was i. d. S. als **Bekanntnis zu einem gleichberechtigten und unverzichtbaren Nebeneinander der verschiedenen Medien im Unterrichtsbetrieb** gelesen werden kann.

Frau Hermann fährt fort, dass man an der Schule auch einen regelmäßigen „Lesetag“ veranstalte, der Teil der Bemühungen des Kollegiums sei, eine „Lesekultur“ an der Schule zu fördern. Das Lesen wird damit zu einem Wert mit eigenständigem praktischen und symbolischen Gehalt, der weit über die bloße Förderung des Lesens im Unterricht hinausreicht und der Praxis orientierenden Wert für ganz unterschiedliche Bereiche des Schullebens verleiht. So übernehmen dann auch ältere Schülerinnen und Schüler die Rolle von „Paten“, die ihren jüngeren Peers, aber auch Kindergartenkindern vorlesen. Die formulierte hohe Bedeutung des Lesens mit Büchern steht auch hier in keinem Widerspruch zur ebenfalls sehr hohen Relevanz der Arbeit mit digitalen Medien an den Schulen.

Ein weiteres Medium, das für den Erwerb von Informations- und Recherchekompetenzen eine zentrale Rolle spielt, ist die **Zeitung**. An mehreren der Fallstudien Schulen wird in der dritten oder vierten Klasse z. B. ein Zeitungsprojekt durchgeführt, in dessen Verlauf sich die Kinder intensiv mit der Erstellung und Nutzung des Mediums auseinandersetzen. An der A-Schule erfolgt diese Arbeit im Rahmen eines einwöchigen Projektes. Prinzipiell ist man dafür längst nicht mehr auf die papierbasierte Variante angewiesen, immer mehr Tageszeitungen erscheinen inzwischen auch digital und können auf unterschiedlichen mobilen Endgeräten genutzt werden. Gleiches gilt für Bücher.

Wo klassische Bücher eventuell zunehmend durch ihre digitalen Erweiterungen ersetzt werden, wird im gleichen Takt die Rolle der Bibliothek als Bereitstellungsort für eben diese Bücher relativiert. Auch der **Einsatz von Tablets für Recherchezwecke fordert die Bibliothek als klassischen physischen Lernort heraus**. Tablets ermöglichen einen wesentlich flexibleren und spontaneren unterrichtlichen Medieneinsatz als die Arbeit mit herkömmlichen PCs (vgl. auch Kapitel 6.2). Das gilt besonders für die Informationsrecherche. Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit den Lehrerinnen der A-Schule illustriert das anschaulich. Er macht außerdem deutlich, wie die in der Medienpass-Stunde geförderten Kompetenzen Eingang in die Unterrichtsfächer finden, hier am Beispiel des Sachunterrichts. Im Vorlauf der wiedergegebenen Sequenz möchte der Interviewer zunächst von den Lehrerinnen wissen, wie sie die in der Medienpass-Stunde geförderten Kompetenzen im Unterricht aufgreifen und in korrespondierende Handlungspraxen überführen. Eine Lehrerin antwortet darauf, dass man z. B. im Sachunterricht auf die Recherchefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen und ihnen beispielsweise eine Recherche im Internet als Aufgabe geben könne. Frau Brenner greift diesen Aspekt der Beschreibung ihrer Kollegin auf und elaboriert ihn anhand des Baus einer sogenannten Kräuterspirale – ein kleines spiralförmiges Bauwerk, auf dem man Kräuter anbauen kann – weiter.

Bf: Zu der Kräuterspirale aktuell, so die sollten Steckbriefe zu verschiedenen Kräutern (.) äh schreiben und dann war ja vorher die Frage, können wir das im Internet recherchieren (.) das müssten die hinbekommen (.) Bilder finden und und Texte finden und dann hat man sich halt überlegt, okay, dann machen wir das als Internetrecherche und nicht über (.) Bücher

Cf: Oder teilweise auch, dass ja beides (.) also sowohl in der Medienpass-Stunde als auch im Sachunterricht oder in Deutsch (.) am gleichen Thema dann gearbeitet wird (.) ne also

Af: Genau ja

Cf: das ist ganz (.) ganz verknüpft ist, dass die dann (.) in beiden Fächern quasi zum gleichen Thema arbeiten oder sogar weiterarbeiten dann (P2:43-46)

Unter anderem sollten die Schülerinnen und Schüler Informationen zu den verschiedenen an-

zubauenden Kräutern recherchieren und einen „Steckbrief“ zusammenstellen. Der Arbeit der Kinder ging die Frage voraus, ob man das „im Internet recherchieren“ kann. Es bleibt an dieser Stelle offen, ob sich die Lehrkräfte diese Frage im Vorfeld der Aktivität gestellt haben oder ob sie von den Heranwachsenden formuliert wurde. So oder so waren sich die Lehrkräfte aber einig, dass die Kinder kompetent genug waren, um im Internet nach den benötigten Informationen zu suchen. Gesucht werden sollten sowohl schriftliche Informationen zu den Pflanzen als auch Bilder. Daraufhin entschieden sich die Lehrkräfte, dass man die Schülerinnen und Schüler im Internet und nicht in Bücher recherchieren lässt. Die Betonung des Adverbs „nicht“ deutet darauf hin, dass diese Entscheidung in der Vergangenheit wahrscheinlich zugunsten der Bücher ausgefallen wäre, wohl aber auch mangels Alternativen. Frau Cordhof fährt fort, dass man teilweise auch in der Medienpass-Stunde sowie im Unterricht an den gleichen Themen arbeite. Damit lassen sich auch spezifische Medienkompetenzen fördern, die die Schülerinnen und Schüler aktuell für ihre Arbeit an den verschiedenen Unterrichtsthemen benötigen. Kurz darauf ist es abermals Frau Cordhof, die mit ihrer Erklärungstheorie noch einmal auf die **zumindest teilweise abnehmende Bedeutung von Büchern** hinweist.

Cf: in Klasse drei, vier (.)in Sachunterrichtsthemen, dann wird halt nicht mehr (.) die Stadtbücherei geplündert, sondern dann guckt man einfach mal im Internet und recherchiert das da so, dass das einfach ein ganz normales (.) Unterrichtsmittel ist so (P2:76)

Die Lehrerin macht hier aber noch einen anderen Aspekt deutlich, nämlich dass der etablierte Lernort Stadtbibliothek jedenfalls in seiner Funktion als Quelle für Bücher an Relevanz verliert, da die Lehrkräfte bzw. die Schülerinnen und Schüler nicht mehr darauf angewiesen sind, erst geeignete Bücher aus der Bibliothek auszuleihen, sondern spontan im Internet nach geeigneten Informationen suchen können. Zumindest in der A-Schule handelt es sich dabei auch nicht mehr um eine Ausnahme bzw. Randerscheinung, sondern um ein etabliertes, regulär eingesetztes Medium („normal“). Dazu trägt, wie bereits in Kapitel 4.2 angesprochen, auch die Möglichkeit bei, mit Tablets im Unterricht zu arbeiten.

Bf: Also ich, ich finde das erleichtert's schon unheimlich (.) so einfach, einfach

Cf: ↳Ja das intensiviert
das Ganze halt einfach ne (.) also

Af: Es ist halt einfach leichter so was umzusetzen jetzt (.) ne so Recherche:: im Internet und so, das war vorher (.) hat man (.) das (.) nicht so:: viel gemacht wie jetzt (.) also das ist viel leichter

Bf: ↳Ja auch bei den Präsentationen (.) also ich hätte sonst

Af: ↳Hast ja sonst nie

Bf: nie mit 'ner ganzen Klasse hier in den Computerraum

Af: ↳Genau

Bf: gequetscht, denen erzählt, wie sie äh Impress da (.)

Af: └Ne Präsentation machen können

Bf: benutzen das (.) und das ist jetzt einfach viel einfacher (1) für die Themen, wo man das einsetzen kann (.)

Af: └Ja

Bf: „das ist schon“ ja die Hemmschwelle ist abgebaut (P2:213-224)

Frau Brenner weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Verfügbarkeit der Tablets die Durchführung von Recherchen erheblich vereinfacht aufgrund der leichten Verständlichkeit bzw. fehlenden Schwierigkeit („so einfach“), was sich hier auf die Handhabung der Geräte bezieht. Frau Cordhof ergänzt die Ausführungen ihrer Kollegin mit dem Hinweis, dass das „das Ganze [...] intensiviert“. Als substantiviertes Adjektiv steht das „Ganze“ für die Gesamtheit der Medienpraxen, die sich durch die Tablets enactieren lassen und das wesentlich umfanglicher als in der Vergangenheit. Frau Adelhaus elaboriert die Proposition ihrer Kollegin weiter dahingehend, dass es mit Hilfe der Tablets weniger Anstrengungen bedarf und weniger schwierig und kompliziert sei, den Einsatz der Medien im Unterricht zu realisieren.

Mit dem Hinweis auf die Erstellung oder Durchführung von „Präsentationen“ macht Frau Brenner zudem deutlich, dass die Vorteile der Tabletnutzung nicht auf bestimmte Medienpraxen beschränkt sind, sondern breit zur Geltung kommen. Bevor die Schule mit Tablets ausgestattet wurde, hätte die Lehrerin schlichtweg auf diese Form der Mediennutzung verzichtet, was von Frau Adelhaus verifiziert wird. Abschließend weist Frau Brenner noch einmal auf die weniger anstrengende, schwierige und komplizierte Praxis unter Nutzung der Tablets hin, deutet dabei aber auch an, dass das Tablet kein Universalmedium ist, das sich in jeglichem Praxiskontext gleichermaßen sinnvoll einsetzen lässt („wo man das einsetzen kann“). Dass die beiden Lehrerinnen hier quasi mit ‚einer Stimme‘ sprechen, unterstreicht ihre identischen Orientierungen hinsichtlich der Arbeit mit den Tablets zusätzlich. Etwas später weist Frau Cordhof abschließend noch einmal auf die **hohe Zweckrationalität der von den Lehrerinnen elaborierten Praxen unter Einsatz des Tablets** hin.

Cf: Die das einfach mal so dann (.) ist halt ein viertes Schuljahr, wir recherchieren das jetzt, nehmen wir so (.) zack (.) also das ist einfach ein ähm (.) ein (1) ja im Prinzip ein Mittel (.) zum Zweck geworden und das ist ja (.) eigentlich genau das, was man ähm also der Umgang ist so selbstverständlich damit, dass das so (1) eingesetzt wird (P2:232)

Die Lehrerin macht mit der Interjektion „zack“ noch einmal deutlich, dass man z. B. die Recherche mit Hilfe der Tablets im Unterricht ohne Verzögerung einsetzen kann und dass der Gebrauch der digitalen Medien, was den dafür erforderlichen Aufwand betrifft, in einer Reihe mit den ansonsten im Unterricht eingesetzten Medien steht. Diese Situation verleiht dem

an die Praxis des Recherchierens „rangeführt“ werden. Insofern bedarf es einer sehr stark sequenzierten und angeleiteten Vorgehensweise, um die Entwicklung korrespondierender Kompetenzen bei den Kindern zu fördern. Das gelte aber auch für andere Medienpraxen. Das sei darauf zurückzuführen, dass die Heranwachsenden das Handeln mit den Medien vor allem mit spielerischen, in der Freizeit angesiedelten Praxen verbänden. Frau Distelmann und Frau Eibel verifizieren diese Einschätzung. Vielmehr ginge es, so Frau Distelmann weiter, bei der Recherche aber darum „Wissen [...] rauszubekommen“, d. h., das Recherchieren von Informationen soll in erster Linie dazu dienen, bei den Kindern Wissen zu bilden. Dazu müssten sie „weiter angeleitet werden“, d. h., die Kinder bedürfen der Unterweisung durch die Lehrkräfte, die dafür außerdem geeignete Lerngelegenheiten schaffen müssen („anbahnen“).

Diese Praxis des Recherchierens müsse dann aber auch von den weiterführenden Schulen aufgegriffen werden, was ihre Relevanz für den weiteren Lernprozess unterstreicht. Frau Friedrich elaboriert die Praxis weiter, indem sie zunächst klarstellt, was nicht dazu gehört. Das ist das Kopieren von Inhalten aus dem Internet, um diese dann als das eigene Referat auszugeben. Vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die vorgefundenen Informationen nach ihrer Wichtigkeit zu beurteilen, um daran weiterarbeitend den Fokus der eigenen Arbeit zu wählen. Um eine solche Praxis zu entwickeln, glaubt Frau Friedrich, bräuchten die Kinder der B-Schule extrem auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtete Unterstützung, die entlang sehr überschaubarer Praxisschritte zu erfolgen hat.

Frau Gebauer liefert die Begründung für die skizzierte Vorgehensweise. Demnach ist die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Schule generell zu gering, was auch Konsequenzen für die Nutzung der Tablets hat. Wenn die Kinder mit dem Medium arbeiten, müsse man ihnen u. a. die „Pfade anzeigen“. Im Sinne eines Weges müssen die Lehrkräfte ihnen also zeigen, wie sie bestimmte Informationen im Internet finden können. Denn Suchmaschinen, mit deren Hilfe sie diese Informationen selbst recherchieren könnten, überforderten die Schülerinnen und Schüler vollständig, sodass sie damit nicht alleine arbeiten können. Das sei u. a. darauf zurückzuführen, dass sich in den Suchmaschinen zu viele Tafeln befänden. Mit Tafeln könnten Übersichten oder Infoboxen gemeint sein, die Quellen zu bestimmten Themen zusammenfassen. Zumindest manche der Heranwachsenden benötigten sehr viel Zeit („endlos“), um überhaupt etwas zu finden, sodass dann nicht einmal sicher ist, ob sie die von den Lehrpersonen gewünschten Informationen recherchieren können. Ein LMS kann den Lehrkräften die Heranführung der Kinder an das Recherchieren erleichtern. Die Beschreibung von Frau Jürgen von der D-Schule verdeutlicht das anschaulich.

Jf: Ich hab' in meinem jetzt im Zweiten schon angefangen, Ende zweites Schuljahr, also ab dem Frühjahr (.) dass sie das Einloggen lernen, und hab' dann mal so nur Links erst mal reingesetzt, dass sie ja dann für Recherche, hab' ich dann so Kinderseiten rausgeholt, für 'n bestimmtes Sachunterrichtsthema, dass sie einfach nur gelernt haben, ich geh' rein, und da sind die Links, und über die Links komm' ich dann zum Weiterarbeiten, und jetzt geh' ich Schritt für Schritt mit denen weiter vor, jetzt hab' ich, die haben jetzt schon mal 'ne Hausaufgabe aufbekommen die zum Lesen war, und die mussten das dann aber ins Heft erst mal reinschreiben (.) dann haben sie jetzt momentan 'n Forum offen, zum Sachunterrichtsthema, wo sie sich Fragen und Antworten so reinstellen können oder Informationen, tolle, übers Thema (P6:155)

In der zweiten Klasse beginnen die Kinder mit dem LMS zu arbeiten, indem sie zunächst lernen, sich an der Plattform anzumelden, um damit arbeiten zu können. Dann stellt die Lehrerin den Kindern im Rahmen des Sachunterrichts Links zur Verfügung, die auf bestimmte Internetquellen verweisen, die speziell für Kinder geeignet sind. Lernziel war dabei, dass die Kinder wissen, wie sie in das LMS hineinkommen, wo sich die für sie bereitgestellten Links befinden und wie sie über die Aktivierung der Links zu den entsprechenden Inhalten gelangen, mit denen sie dann arbeiten können. Auf dieser Basis arbeitet Frau Jürgen in einem kleinschrittigen Modus weiter mit den Kindern. So hätten die Schülerinnen und Schüler z. B. eine Hausaufgabe bekommen, die darin bestand, etwas zu lesen und dazu offensichtlich etwas aufzuschreiben. Die Betonung des Wortes „Heft“ kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass hier die Arbeit mit analogen Medien gleichberechtigt neben der mit digitalen Medien steht. Momentan stehe den Kindern außerdem auch ein Forum zur Verfügung, in dem sie sich zu Themen aus dem Sachunterricht austauschen können, indem sie dort Fragen und korrespondierende Antworten veröffentlichen oder auch Informationen zu den Themen mit ihren Mitschülerinnen und -schülern teilen können. Insofern konstituiert das LMS einen geschützten Raum, in dem bestimmte Kompetenzen gut gefördert werden können, da die Lehrkräfte die Rahmenbedingungen der Praxis weitaus besser kontrollieren können, als wenn die Kinder z. B. sofort beginnen, im Internet zu recherchieren.

Die Untersuchungen an den Fallstudien-schulen zeigen, dass der Kompetenzbereich Informieren und Recherchieren an den Grundschulen einen hohen Stellenwert besitzt. Die Recherche mit Hilfe von Büchern steht dabei gleichberechtigt neben der Arbeit mit digitalen Medien. Alle Fallstudien-schulen verfügen auch über eine Schulbibliothek, viele führen regelmäßig sogenannte Zeitungsprojekte durch. Gleichwohl finden sich Anzeichen, dass der vermehrte Einsatz mobiler Endgeräte wie z. B. Tablets zu einer stärkeren Fokussierung von Rechercheaktivitäten auf digitale Medien führen könnte, lassen sich diese doch wesentlich flexibler und mit geringerem personellen Aufwand im Unterricht einsetzen als die bisherigen technischen Lösungen. Hier und da verzichten die Lehrkräfte auch schon auf Bibliotheksrecherchen zugunsten der Suche mit Tablets. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler scheinen sehr heterogen zu sein.

Während an einigen Schulen die Förderung von Recherchekompetenzen eher unproblematisch zu sein scheint – zumindest wird sie dort nicht problematisiert –, erleben andere Lehrkräfte diese Aufgabe aufgrund der geringen Kompetenzen der Kinder als sehr herausfordernd.

5.3.3 Kommunizieren und Kooperieren

Übergeordnetes Kompetenzziel für den Bereich Kommunizieren und Kooperieren ist, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, grundlegende Regeln für eine sichere und zielgerichtete Kommunikation mit digitalen Medien anzuwenden und diese Medien auch zur Zusammenarbeit zu nutzen. In diesem Kontext sollen sie erstens befähigt werden, ihr eigenes Kommunikationsverhalten mit Medien zu beschreiben. Zweitens sollen sie altersgemäße Möglichkeiten der Online-Kommunikation erlernen. Drittens können sie Regeln und Empfehlungen für eine sichere Kommunikation im Internet entwickeln und viertens nutzen sie unter Anleitung altersgemäße Medien wie z. B. Wikis oder Lernplattformen zur Kooperation im Rahmen von Projekten.

Digitale Medien bieten verschiedene Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten im Lernprozess. Bei der Kommunikation steht nicht allein das Verfassen von Nachrichten und Mitteilungen im Fokus, sondern auch Regeln, die das Handeln der Kinder anleiten können. Als Ausgangspunkt der Förderung dieser Kompetenzen kann im Unterricht das persönliche Kommunikationsverhalten reflektiert werden. 21 Prozent der Lehrkräfte machen dies mindestens einmal pro Monat mit ihren Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 30). 23 Prozent sagen hingegen, dass die Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens nie Bestandteil ihres Unterrichts ist. Unterschiede zwischen verschiedenen Alterskategorien oder den Geschlechtern lassen sich nicht feststellen. Wenn Lehrkräfte jedoch angeben, dass sie mit dem Medienpass arbeiten, dann reflektieren sie mit den Lernenden signifikant häufiger deren Kommunikationsverhalten.

Bei der Kommunikation im Internet spielen Sicherheitsregeln und Umgangsformen eine wichtige Rolle. Sicherheitsregeln werden von 42 Prozent der Lehrkräfte und Umgangsformen von 57 Prozent gar nicht erst im Unterricht thematisiert. Lehrer besprechen Sicherheitsregeln signifikant häufiger mit ihren Schülerinnen und Schülern als Lehrerinnen. Ein Unterschied zu 2011 lässt sich nicht feststellen – ganz im Gegensatz zur Thematisierung von Umgangsformen, die in 2014 signifikant häufiger mit den Lernenden besprochen werden, als dies noch 2011 der Fall war (vgl. Abbildung 31). Für beide Aspekte gilt, dass Lehrpersonen, die den Medienpass einsetzen, beide Facetten signifikant häufiger im Unterricht adressieren als die anderen Lehrkräfte. Die Thematisierung dieser beiden Aspekte hängt vom Alter der Lehrkräfte ab, insofern, als dass Lehrerinnen und Lehrer im Alter von 30 bis 34 Jahren am häufigsten über Sicherheitsregeln und Umgangsformen in ihrem Unterricht sprechen. Lehrpersonen im Alter von 35 bis 49 Jahren thematisieren diese Aspekte am seltensten.

Abbildung 30: Kommunizieren und Kooperieren mit Medien

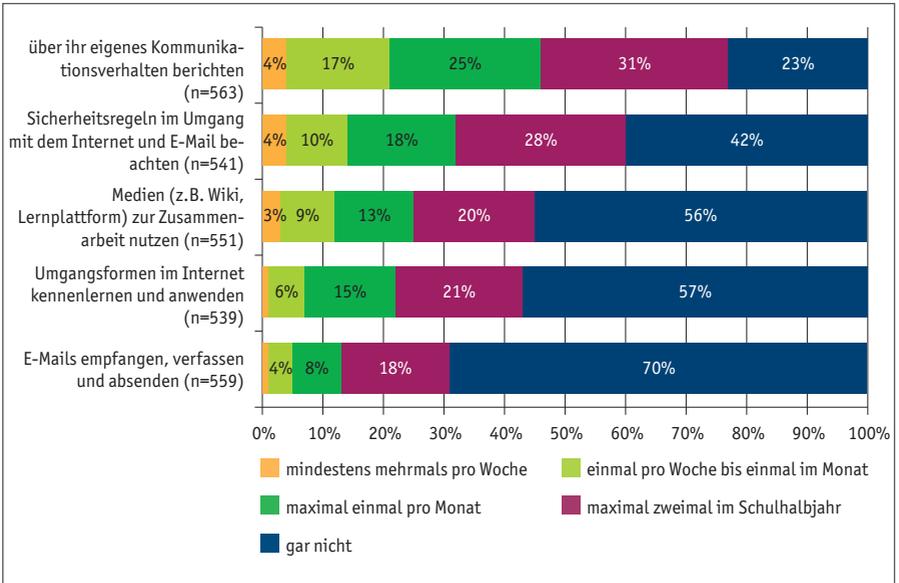
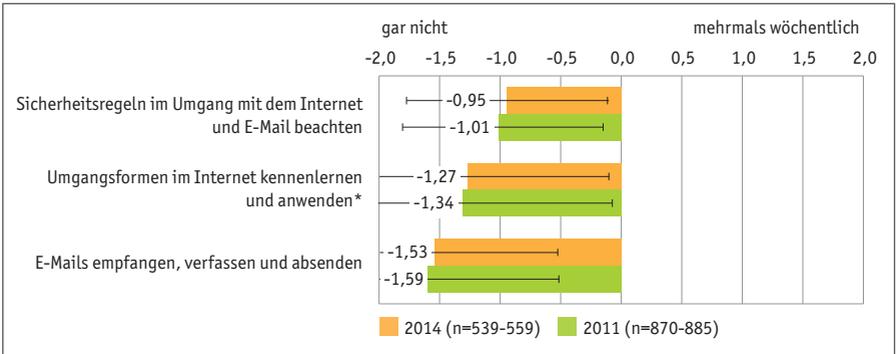


Abbildung 31: Kommunizieren und Kooperieren mit Medien (Vergleich zwischen 2011 und 2014)



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Am seltensten wird im Unterricht der Grundschule die E-Mail-Kommunikation eingeübt. 70 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer schreiben mit ihren Schülerinnen und Schülern keine E-Mails. Nur vier Prozent geben an, diese Form der Kommunikation mindestens einmal im Monat zu nutzen. Dies hängt mit großer Wahrscheinlichkeit mit den Zugangsmöglichkeiten in der Schule für die Schülerinnen und Schüler zusammen. Die Verfügbarkeit schulbezogener E-Mail-Adressen für alle Schülerinnen und Schüler ist nur an wenigen Grundschulen gegeben. Somit sind Lehrkräfte in der Unterrichtssituation auf private E-Mail-Adressen angewiesen, sofern vorhanden. Hierdurch ergeben sich weitere Herausforderungen in Bezug auf den Datenschutz. Zudem hat die KIM-Studie gezeigt, dass E-Mail-Kommunikation in der Lebenswelt von Kindern eher einen geringen Stellenwert im Vergleich zur Online-Kommunikation mit Textnachrichtendiensten hat (mpfs 2015).

Im Vergleich werden Medien wie Wikis oder Lernplattformen häufiger im Unterricht zur Zusammenarbeit der Lernenden eingesetzt. Neun Prozent lassen ihre Schülerinnen und Schüler mindestens monatlich auf diese Weise miteinander kooperieren, drei Prozent sogar mehrmals wöchentlich. Offensichtlich hat sich hier die Verfügbarkeit in den letzten Jahren deutlich verbessert. Gleichzeitig ist nicht auszuschließen, dass unter dem Einsatz von Wikis auch die Nutzung von Wikipedia als Online-Nachschlagewerk verstanden wurde. Die Häufigkeit der Nutzung der Kommunikation via E-Mail unterscheidet sich nicht zwischen Lehrerinnen und Lehrern. Die Unterschiede zwischen den Alterskategorien sind dagegen signifikant. Am häufigsten schreiben noch die Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften im Alter von 55 Jahren und älter E-Mails im Unterrichtskontext. Lehrer setzen signifikant häufiger Medien zur Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler ein als Lehrerinnen. Wie bei den anderen Items lässt sich auch hier beobachten, dass Medienpass-Lehrkräfte aktiver sind als Lehrende, die nicht mit dem Medienpass arbeiten.

Handys und Smartphones gehören mittlerweile zumindest zum Alltag der älteren Grundschulkinder. Laut der aktuellen KIM-Studie nennen 47 Prozent der Kinder ein Handy oder Smartphone ihr Eigen, 38 Prozent nutzen es täglich (mpfs 2015). Der hohen lebensweltlichen Relevanz dieser Medien stehen 15 Prozent der Lehrkräfte gegenüber, die das Thema in ihrem Unterricht überhaupt berücksichtigen. Verglichen mit den anderen aufgeführten Themen, wird die Handynutzung in der Grundschule am wenigsten behandelt.

Der oben angesprochene Einsatz von Wikis spielt auch an den Fallstudien-schulen so gut wie keine Rolle. Lediglich Frau Hermann von der D-Schule berichtet über die Arbeit mit diesem Medium.

Hf: Oder auch die Wikis, Wikipedia, das mal zu hinterfragen, dass das eben, äh das kann ja jeder mitmachen und ähm äh in dem Sinne hab' ich mit den Kindern im Grundschulwiki

schon mal gearbeitet, das ist ja dann auf Grundschulebene, und dann haben die ihre eigenen Artikel geschrieben und auch gemerkt, ich kann auch die von den anderen, wenn ich merke da ist was falsch, überarbeiten (.) also das ist nichts Festgeschriebenes, und jeder Mensch der angemeldet ist, kann mitmachen (.) das einem das auch bewusst (P6:300)

Die Lehrerin hält es für sinnvoll, die Nutzung von Wikis kritisch zu reflektieren und z. B. ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass zu einem Wiki beliebige Personen beitragen können. Vor diesem Hintergrund hat Frau Hermann auch schon mit ihren Schülerinnen und Schülern im Grundschulwiki gearbeitet, einem Wiki, das offenbar speziell für die Arbeit in der Grundschule konzipiert wurde. Die Kinder haben in diesem Wiki eigene Beiträge angefertigt und dabei erfahren, dass sie auch die Beiträge anderer Autorinnen und Autoren verändern können, z. B. wenn sie feststellen, dass ein Beitrag Fehler enthält. Der Logik eines Wikis folgend sind die Beiträge dort niemals fertig, sodass sie nicht mehr bearbeitet werden können. Die Lehrerin findet es wichtig, dass sich die Kinder dessen bewusst sind.

Gemeinsames Arbeiten kann auch durch den Einsatz eines LMS unterstützt werden (s. u.). Dazu kommen weitere Möglichkeiten, um Lernende und Lehrende zu unterstützen. Durch die Beschränkung des Zugangs auf angemeldete und mit den erforderlichen Rechten ausgestattete Nutzerinnen und Nutzer lassen sich z. B. innerhalb des LMS **geschützte Online-Kommunikationsräume für die Schülerinnen und Schüler** schaffen. Von den Fallstudien Schulen nutzen – den vorliegenden Informationen nach zu urteilen – zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur die C- und die D-Schule ein LMS für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit den beiden dort tätigen Lehrerinnen und Medienberaterinnen exemplifiziert diese Möglichkeiten anschaulich.

If: [...] dann wird äh unsere Plattform Fronter genutzt (.) jetzt über Foren und Mitteilungen (.) also die Kommunikation läuft dann darüber

Hf: Ist auch ein verbindliches Ziel (.) gehört in die Drei

If: [↳]Ja (.) ja (.) und das äh fängt ab der (.) manchmal fangen Kolleginnen auch schon ab der Zwei an (.) wenn sie sich das trauen

Y1: Ja

If: Aber ab der Drei ist Fronter ja verbindlich als Plattform zu nutzen (P5:97-101)

Laut Frau Idermann „läuft“ die Kommunikation in der C-Schule über das dort eingesetzte LMS von der Firma Fronter. Das LMS ist ein zentrales Medium der schulinternen Kommunikation, die vor allem mit Hilfe von „Foren und Mitteilungen“ erfolgt. In einem Forum können alle Personen, die Zugang dazu haben, Nachrichten für die anderen Benutzerinnen und Benutzer hinterlassen. Mit Mitteilungen kann man dagegen gezielt einzelne Personen oder Gruppen kontaktieren. Laut Frau Hermann von der D-Schule sei das „auch ein verbindliches Ziel“, sodass die

Lehrkräfte zumindest formal ab der dritten Klasse mit dem LMS arbeiten müssen. Frau Idermann fährt fort, dass manche Kolleginnen schon in der zweiten Klasse die Nutzung gemeinsam mit den Kindern thematisieren, wenn sie bereit sind, diese Praxis zu wagen. Hier bestehen offenbar nicht weiter benannte Herausforderungen, die die Praxis erschweren können. Unabhängig davon seien die Lehrkräfte aber erst in der dritten Klasse verpflichtet mit dem LMS zu arbeiten. Teilweise wird das LMS auch zu Kooperationszwecken genutzt. Wenn die Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse ihre Abschlusszeitung anfertigen, stellen sie z. B. ihre Beiträge in das LMS, die dort von ihren Peers weiterbearbeitet, z. B. korrigiert, aber auch kommentiert werden können (vgl. auch Kapitel 5.3.4).

Die Nutzung des LMS an der C- und der D-Schule ist laut Frau Hermann aber auch eine Reaktion auf die zunehmend intensive Nutzung der digitalen Medien durch die Schülerinnen und Schüler insbesondere in der dritten und vierten Klasse. Im Vordergrund stehen dabei kommunikative Praktiken. Eine Reaktion darauf ist die verbindliche Selbstverpflichtung („müssen“) der Lehrerinnen zur umfangreichen Medienkompetenzförderung an der Schule.

Hf: Also das ist ja eigentlich der (.) also einer der Gründe, warum wir sagen, wir müssen intensive Medienarbeit machen (.) und wir haben den Eindruck, aber es ist nur ein Eindruck, dass (.) indem das (.) dadurch, dass wir die Lernplattform Fronter benutzen (.) ähm also die verabreden sich auch über Fronter

If: Oder fragen nach den Hausaufgaben oder so (.) und dann nutzen wir das manchmal, dann habe ich auch schon mal 'ne Hausaufgabe eben in Fronter aufgegeben (.) natürlich mit ein bisschen Zeit äh Vorlauf (.) also nicht von heute auf morgen so (.) Frage dann da gestellt (.) und die können mir jetzt da (.) digital zurückantworten (.) das klappt ganz gut (.) und die Eltern sind auch sehr dankbar (.) ne weil die fragen dann nach (.) weil die haben ja die Geräte zu Hause (.) und dann fragen die, ja welche Apps soll ich denn holen (.) oder was können wir denn tun (.) oder wie logge ich mich ein (.) also die sind dann dankbar, wenn sie (.) gezielter was machen können mit ihren Kindern (P5:159-160)

Die Arbeit mit dem LMS scheint bei den Schülerinnen und Schülern etwas zu bewirken, ohne dass auf Anhieb deutlich wird, was. Die Kinder arrangieren über das Medium u. a. Zusammenkünfte und stellen Fragen zu den von ihnen zu bearbeitenden Hausaufgaben. Gelegentlich würden die Lehrkräfte „das“ auch nutzen, gemeint zu sein scheint die mindestens ansatzweise Akzeptanz des LMS durch die Schülerinnen und Schüler. Frau Hermann berichtet, dass sich die Kinder auch mit Hilfe des LMS verabredeten, sodass sie offensichtlich über das System Nachrichten austauschen können. Frau Idermann fährt fort, dass die Kinder über das LMS auch nach Hausaufgaben u n d anderen Dingen fragen würden. Sie habe das Medium auch schon genutzt, um dort für die Schülerinnen und Schüler Hausaufgaben abzulegen. Selbstverständlich habe sie den Kindern für die

Bearbeitung dieser Aufgaben genügend Zeit eingeräumt und sie hätten diese nicht einen Tag nach der Bereitstellung abgeben müssen. Der weiteren Beschreibung nach zu urteilen, hat die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern mindestens einmal eine Frage zur Beantwortung aufgegeben, mit der Möglichkeit, auch die Antwort über das LMS an sie zurückzuübermitteln. Die Praxis verläuft zur überwiegenden Zufriedenheit der Pädagogin („klappt ganz gut“).

Als weiterer Aspekt kommt dazu, dass die Eltern der Kinder „auch sehr dankbar“ seien. Dank beschreibt im Allgemeinen ein Gefühl oder Ausdruck der Anerkennung und des Verpflichtetseins für etwas Gutes, das jemandem erwiesen wurde. Worauf sich der ausgeprägte Dank der Eltern bezieht, bleibt zunächst offen. Die Eltern würden nachfragen, weil sie „die Geräte zu Hause“ haben. Mit Geräten könnten Tablets oder Smartphones gemeint sein, da die Eltern auch wissen wollten, „welche Apps“ sie kaufen sollen. Sie würden aber auch fragen, was sie „tun“ können oder wie sie sich einloggen können. Die Frage nach dem Tun lässt sich nicht ohne Weiteres spezifizieren, deutet aber in Richtung möglicher Handlungspraxen im Kontext der Medienaneignung ihrer Kinder. Darauf lässt auch die Frage nach dem Einloggen schließen, denn das LMS ist – wie an anderer Stelle der Gruppendiskussion deutlich wird – auch für die Eltern zugänglich. Abschließend weist die Lehrerin noch einmal darauf hin, dass die Eltern vor allem dankbar seien, wenn sie „gezielter“ etwas „machen können mit ihren Kindern“. Insofern wünschen viele Eltern offenbar, das Medienhandeln ihrer Kinder gezielt zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund möchte der Interviewer wissen, ob das LMS auch von zu Hause aus genutzt wird.

Y1: Ja (.) ja (1) nutzen sie Fronter auch von zu Hause aus?

If: Ja

Y1: Das geht also (.) ist möglich

If: [└]Das geht ja

Hf: Also wir setzen es nicht verbindlich fest (.) aber man sagt ja (.) die, die Computerausstattung ist eine Vollversorgung ne (.) aber wir wissen schon, dass die Kinder nicht täglich die Möglichkeit haben (.) beaufsichtigt an die Geräte zu gehen (.) ja und wir hoffen dadurch, dass wir sie ähm zu Beginn (.) also im Laufe der Drei durch den Internetführerschein schicken (.) dass die (.) so 'ne Sensibilität entwickeln gegenüber Umgang mit (.) persönlichen Daten (.) und ähm, diesen Sachen (.) ich glaube, das funktioniert zumindest im Teil ähm mit meinem letzten Durchgang (.) ist ja jetzt auch von (.) oh vier Jahre her (.) haben wir an einem Wettbewerb teilgenommen und es gab (.) Konkurrenzprodukte (.) da meldet (.) das waren dann Filme (.) von anderen äh Schulen und dann sagten die Sprecher (.) mein Name ist Max Müller, ich gehe an die Soundso-Schule in der Klasse 3b, und das ist unser Projekt (.) und die Kinder meiner Klasse waren entsetzt (.) weil die ganz klar sagten, das ist ein öffentliches Medium (.) YouTube ist öffentlich, wie kann der sagen, wie er heißt, auf welche Schule er geht, wie alt er ist (.) ähm so 'ne Sensibilität (.) haben die Kinder dann schon (.) die Frage ist, ob es in Extremsituationen funktioniert (.) was dann überwiegt die Neugier, oder aber (.) den YouTube-Channel, den ich von den ehemaligen Schülern gese-

hen habe, die sind schon recht anonymisiert (.) und verpixelt (.) und so das ist (.) eigentlich zumindest jetzt noch, eigentlich so, wie es sein sollte (P5:161-167)

Frau Idermann und Frau Hermann erwidern auf die Frage des Interviewers, dass man das LMS auch von zu Hause aus nutzen kann. Laut Frau Hermann setze man das aber „nicht verbindlich fest“, sodass keine Verpflichtung besteht, entsprechend zu handeln. Sie weist aber darauf hin, dass allgemein von einer „Vollversorgung“ mit Computern ausgegangen wird, demnach also auch in jedem Haushalt die Möglichkeit besteht, auf Angebote wie das LMS zuzugreifen. Man habe aber davon Kenntnis, dass die Schülerinnen und Schüler nicht täglich zu Hause beaufsichtigt mit dem Computer arbeiten bzw., was für die Nutzung des LMS genauso zentral ist, auf das Internet zugreifen können. Man hoffe aber, dass die Kinder durch das Erwerben des Internetführerscheins in der dritten Klasse eine ausreichende „Sensibilität“ für den „Umgang mit persönlichen Daten“ entwickeln. Bezogen auf die eventuell unbeaufsichtigte Nutzung des Computers hofft die Lehrerin, dass die Schülerinnen und Schüler im Zuge des Erwerbs des Internetführerscheins genügend Medienkompetenz erwerben, um z. B. nicht versehentlich und/oder in unangemessenen Kontexten personenbezogene Daten preiszugeben.

Die Pädagogin vermutet, dass man mit dieser Vorgehensweise mindestens teilweise erfolgreich ist und exemplifiziert dies anhand einer vermutlich schon etwas länger zurückliegenden Begebenheit. Damals nahmen offenbar Schülerinnen und Schüler der D-Schule an einem „Wettbewerb“ teil, für den Filme eingereicht werden mussten. Mindestens ein Teil dieser Filme wurde auf YouTube veröffentlicht und offensichtlich auch von den Schülerinnen und Schülern der D-Schule angesehen. Unter anderem sei dort ein Schüler zu sehen gewesen, der im Video seinen Namen, die Schule und seine Klasse nannte. Die Kinder der D-Schule hätten darauf bestürzt und fassungslos („entsetzt“) reagiert, da es sich bei YouTube um ein „öffentliches Medium“ handelt bzw. die Videos dort von jedermann angesehen werden können. Aus der Reaktion der Kinder folgert Frau Hermann, dass diese für die Problematik, die mit der Preisgabe persönlicher Informationen im Internet einhergeht, sensibilisiert seien und damit ein Bewusstsein für diese Problematik entwickelt hätten. Es sei allerdings fraglich, ob dieses Bewusstsein auch in „Extremsituationen funktioniert“, d. h. unter außergewöhnlichen Umständen, in denen dann das Handeln der Heranwachsenden z. B. von dem Wunsch beherrscht ist, etwas Bestimmtes zu erfahren, für das die Preisgabe persönlicher Daten erforderlich ist. Sie habe aber auch schon YouTube-Accounts ehemaliger Schülerinnen oder Schüler gesehen, auf denen auch Videos veröffentlicht wurden, die „schon recht anonymisiert und verpixelt“ seien, sodass die Heranwachsenden dort keine persönlichen Informationen von sich preisgeben und sogar durch Bildmanipulationen zum Schutz ihrer Privatsphäre beitragen. Diese Darstellungsweisen entsprächen zumindest „noch“ den Erwartungen an die Selbstdarstellung im Internet. Die Verwendung des Adverbs „noch“ deutet aber an, dass nicht auszuschließen ist, dass sich das Verhalten der Jugendlichen auch wieder ändert.

Letztlich haben die Lehrkräfte kaum eine Handhabe, den Umgang der Schülerinnen und Schüler

mit Medien außerhalb der Schule zu regulieren. Anders ist das in der Schule. Dort lenkt eine Vielzahl von Vorgaben und Regeln das Schülerhandeln in bestimmte Bahnen, so auch bei der LMS-Nutzung. Die Lehrerinnen der C- und D-Schule verweisen in diesem Zusammenhang auf zwei zentrale Regeln. Erstens müssen die Kinder für die Nutzung ein Passwort anlegen und gewährleisten, dass sie dieses nicht vergessen. Der zweite Teil der Nutzungsregeln adressiert das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, wenn sie mit Hilfe des LMS miteinander kommunizieren.

- Hf: [...] und äh das Zweite, ich benehme mich (.) also die gleichen Höflichkeitsregeln wie im realen Leben gelten auch da, und ähm und auch da haben wir ganz st- äh Konsequenzen, wie auch im echten Leben (.) wenn äh wenn nämlich jemand anfängt jemanden zu beschimpfen oder unflätig da sich zu äußern, dann werden dem äh die Möglichkeit des
- Jf: ↳Gesperrt
- Hf: Kommunizierens da gesperrt, dann kann er sich zwar noch einloggen und gucken, aber nicht mehr (.) nicht mehr reden, nicht mehr schreiben @(.)@
- Jf: ↳Schreiben
- If: Haben wir einmal gemacht
- Jf: ↳Bei meinen
- Hf: Das wirkt sehr schnell
- Mf: ↳Aus meiner Klasse, ja
- Jf: Das hatten wir auch schon, sowas, bei dir in der Klasse
- Of: ↳Ja, bei dir mal, ich wollt' grad sagen, bei mir war gar nichts
- Mf: Doch bei mir war das ähm, einer, der hat dann auch beleidigt, und du hast den sofort rausgezogen, und dann war
- If: ↳Also wir lassen die Kinder dann in Fronter, aber wir nehmen ihnen das Recht, Notizen, so heißt das, das sind diese Mini-Chats, E-Mails, wie auch immer (.) zu schreiben, das sind für uns zwei Klicks, oder drei (.) und dann ist das Kind raus aus der Berechtigung, Notizen zu schreiben (.) hat sich, glaub' ich, rumgesprachen, auf jeden Fall ist es nicht weiter aufgetreten
- Of: ↳@(.)@ Ja (P6:180-192)

Im Kern müssten sich die Heranwachsenden „benehmen“, d. h., sie müssen sich in einer bestimmten Weise verhalten. Konkretisiert heißt das, dass für die Kommunikation mit dem LMS die „gleichen Höflichkeitsregeln“ gelten würden wie im „realen Leben“. Im Wortsinn wird demnach eine gesittete und zuvorkommende Kommunikation von den Schülerinnen und Schülern erwartet. Das reale Leben steht stellvertretend für die direkte Interaktion unter Anwesenden, die insofern auch den Maßstab für die computervermittelte Kommunikation definiert. Dass diese i. d. S. nicht real ist, deutet auf eine zumindest tendenzielle Distanz der Lehrerin zu den digitalen Medien hin. Auch die „Konsequenzen“ für nicht regelkonforme bzw. nicht erwünschte

Online-Kommunikation sind an die interpersonale, direkte Interaktion angebunden. Wenn z. B. ein Kind beginnt, eine Mitschülerin oder einen Mitschüler zu „beschimpfen“ oder sich in höchst ungebührlicher Weise grob und unanständig äußert, werden seine oder ihre Kommunikationsmöglichkeiten in dem LMS gesperrt. Sie oder er kann dann zwar noch alle Beiträge lesen und Dateien herunterladen, von der Kommunikation mit ihren oder seinen Peers bleibt die Person aber ausgeschlossen. Bezogen auf die traditionellen nicht medienunterstützten Formen der Kommunikation erlaubt die computervermittelte Kommunikation viel weiterreichende Möglichkeiten der negativen Sanktionierung, lässt sich doch hier jemand vollständig von bestimmten Kommunikationsmöglichkeiten ausschließen.

Offenbar mussten die Lehrerinnen aber bisher nur in sehr wenigen Einzelfällen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, die laut Frau Hermann sehr schnell wirke und damit offensichtlich zur Einhaltung der geltenden Regeln für die Kommunikation in dem LMS beiträgt. Frau Meyer greift einen dieser Fälle auf und berichtet von einem Schüler, der andere Kinder beleidigt habe und daraufhin von Frau Idermann „sofort rausgezogen“ worden sei. Anscheinend konnte Frau Meyer nicht selbst aktiv werden und musste Frau Idermann um Unterstützung bitten. Sie erklärt auch die weitere Vorgehensweise. Die betroffenen Kinder behielten zwar ihre Logins, würden aber in ihren Rechten stark eingeschränkt, indem ihnen einzelne Anwendungen für die Kommunikation mit ihren Peers gesperrt werden. Frau Idermann vermutet, dass diese Verfahrensweise auch den anderen Schülerinnen und Schülern bekannt sei, zumindest hätten sich solche Vorkommnisse nicht wiederholt. Einschränkend gibt Frau Meyer vor diesem Hintergrund zu bedenken, dass zumindest ihre Schülerinnen und Schüler noch nicht besonders viel in dem LMS schreiben, was ganz so klingt, als verringere das auch das Risiko nicht regelkonformen Verhaltens.

Mf: Und meine schreiben noch gar nicht so viel, ich hatte damit angefangen, das war nämlich da auch noch der erste Schritt mit dazu (.) ähm, die haben dann von mir immer so Notizen bekommen, von wegen, eure Dienste sind jetzt online, also hab' ich denen das auf die Startseite gemacht, dass die ihre Fedendienste und so weiter sehen konnten, wer jetzt dran ist (.) aber am Anfang hatten 'n paar geschrieben, aber es is' irgendwie (.) keine Ahnung, ich hab' dann mal zwischendurch noch mal so an die Klasse mal zwischendurch 'ne komplette Notiz geschrieben, aber irgendwie

Hf: Vielleicht muss ich das auch mal, ich hab' das als Hausaufgabe ja in Englisch, weil ich dann zwischendurch gefehlt hab', hab' gesagt, okay dann habt ihr da 'ne Hausaufgabe (.) da sollten sie sich 'n kleines Filmchen angucken, einfach 'n YouTube-Video passend zum Thema und äh die entsprechende Antwort sollten sie mir dann als Notiz schicken (.) da dann für mich natürlich auch interessant zu sehen, wie verschriftlichen die das schon @(.)@ (P6:193-195)

Zu Beginn der Kommunikation in dem LMS hat die Lehrerin ihren Schülerinnen und Schülern

sogenannte „Notizen“ geschickt und auf bestimmte Informationen hingewiesen, die in dem LMS für sie bereitstünden. Unter anderem konnten die Kinder ihre „Fegedienste“ auf der „Startseite“ einsehen bzw. die Termine nachlesen. Gemeint ist damit wahrscheinlich der Bildschirm, den die Heranwachsenden sehen, wenn sie sich an dem LMS anmelden, und auf dem ihnen dann z. B. an sie adressierte Mitteilungen angezeigt werden. Zu Beginn hätten auch einige Kinder geschrieben, die schriftliche Kommunikation in dem LMS scheint aber keinen Bestand gehabt zu haben. Die Lehrerin habe den Mitgliedern ihrer Klasse noch eine weitere „Notiz“ geschrieben, darauf aber offenbar auch keine nennenswerten Rückmeldungen der Kinder bekommen. Das Adverb „irgendwie“ deutet an, dass für die Lehrerin nicht ersichtlich ist, warum die Kommunikation von den Kindern nicht in dem LMS weitergeführt wurde. Frau Hermann nutzt das LMS auch für die Kommunikation mit den Heranwachsenden. An ihre Vorrednerin anknüpfend, zieht sie in Erwägung, etwas tun zu müssen, ohne dass sich genau sagen ließe was. Während einer Zeit, in der sie offensichtlich nicht in der Schule unterrichten konnte, hat sie den Schülerinnen und Schülern eine Hausaufgabe mit Hilfe des LMS zur Verfügung gestellt. Die Schülerinnen und Schüler sollten dazu ein Video auf YouTube ansehen und ihre Antworten zu den Fragen zum Film mit der Notiz-Funktion an die Lehrerin schicken. Für die Lehrerin sei es dann u. a. wissenswert gewesen zu sehen, inwieweit die Kinder überhaupt schon in der Lage sind, ihre Überlegungen und Antworten schriftlich zu formulieren.

Die **Kommunikation per E-Mail** spielt an den untersuchten Fallstudien Schulen aktuell kaum eine Rolle. An der A-Schule wurden die Kinder im Rahmen des Projektes zum Thema Kinderrechte auch an den Umgang mit E-Mail herangeführt und sie haben z. B. mit Unterstützung der Lehrkräfte E Mails an den Kinderschutzbund geschrieben. Als schwierig erweist sich in diesem Kontext, dass es bisher laut Auskunft der Schulleiterin nicht möglich war, auf den Computern der Schule E-Mail-Accounts für die Schülerinnen und Schüler einzurichten (P1:70). Da Frau Lüder es aber wichtig findet, dass die Kinder auch mit dem Medium E-Mail umgehen können, hat sie sich nunmehr dafür eingesetzt, dass die Kinder in der dritten und vierten Klasse an den Tablets der Schule zukünftig auch mit E Mails arbeiten können (P1:72).

Auch die **synchrone Kommunikation auf der Basis von Chats** spielt in den Fallstudien Schulen so gut wie keine Rolle. Allerdings weist z. B. Frau Idermann von der C-Schule darauf hin, dass sie bereits vor vier Jahren einmal die Schülerinnen und Schüler einer zweiten Klasse gefragt habe, wer von ihnen schon einmal gechattet habe. Über die Hälfte der Gefragten hätten sich daraufhin gemeldet und einige Kinder hätten gar ohne Beisein eines Erwachsenen im Chat kommuniziert (P5:156). Ansonsten nimmt aber zumindest in einigen der Fallstudien Schulen inzwischen die Kommunikation mit Hilfe von Messenger Software eine weitaus wichtigere Rolle ein (vgl. Kapitel 5.3.5).

Digitale Medien eröffnen viele Möglichkeiten, die Zusammenarbeit in Gruppen zu unterstützen.

Sie ermöglichen z. B. unterschiedliche Formen der orts- und zeitunabhängigen Zusammenarbeit. Solche Aspekte kommen bisher in der Grundschule aber so gut wie nicht zum Tragen. Gleichwohl gehört die Gruppenarbeit zu den etablierten Methoden in der Grundschule, wie Frau Hermann auf die Nachfrage des Interviewers hin bestätigt.

Hf: Ja, Gruppenarbeit ist ja sowieso 'n Unterrichtsprinzip

Jf: \perp Ja, das is', das machen wir ja jeden Tag

Hf: \perp Das lernen die ja
ständig kennen, ob das jetzt am PC is' oder nicht

Y1: Das macht keinen Unterschied

Hf: Das macht keinen Unterschied

Jf: Nee, überhaupt nicht

Hf: Nee, und dann geht's höchstens, wenn die Gruppe zu groß ist, dann da drum, wer darf jetzt tippen (.) wer ist derjenige der das Gerät @(anfassen darf)@

Jf: Ja, aber das' ja jetzt natürlich toll, dadurch, dass wir jetzt so gut ausgestattet sind im Moment können wir auch echt Zweiergruppen machen, können wir die Kinder auf

Hf: \perp Können wir die Gruppen kleiner machen

Jf: Zweiergruppen reduzieren, also das is' schon (.) super

If: Also als ich in der Eins mit meinen, so mit den jetzigen Vierern in (Puppetport) so 'ne Bauernhofgeschichte erzählt habe (.) war's ganz schwierig, zum einen waren das Vierer-oder Fünfergruppen (.) und dann fing der eine an, ey ich bin jetzt dran, und äh das Gerät nimmt ja dann auch alles auf (.) ähm jetzt allerdings in der Vier haben wir in Zweiergruppen äh 'n Film gemacht (.) super, die Aufnahmen wirklich zu gebrauchen, und ähm (.) ganz toll, also es liegt zum einen an der Gruppengröße, zum anderen natürlich wie (.) in jeder Gruppenarbeit auch an den Kindern und (.) ja, auch am Alter der Kinder vielleicht

Mf: Ich finde auch, dass das so 'n Reifeprozess is' (1)

If: Aber es is' genauso, wenn die 'n Plakat erstellen müssen oder so

Of: Jaja, das is' bei jeder Gruppenarbeit

Y1: Ja

Jf: Ich will jetzt auch mal schreiben

Mf: Mhm (P6:339-355)

Auch die anderen Lehrerinnen bestätigen, dass Gruppenarbeit eine etablierte Methode in ihrem Unterricht ist. Dabei mache es kaum einen Unterschied, ob am Computer oder anderweitig gearbeitet werde. Zu Schwierigkeiten käme es bei der Arbeit mit digitalen Medien laut Frau Hermann lediglich, wenn Gruppen zu groß sind und es zu Streit darüber kommt, wer jeweils das Gerät bedienen und die Eingaben tätigen darf. Vor diesem Hintergrund sei es laut Frau Jürgen äußerst positiv, dass man nunmehr aufgrund der besseren Ausstattung auf Basis der Tablets mit

kleineren Gruppen arbeiten und z. B. Schülertandems bilden könne. Frau Idermann berichtet vor diesem Hintergrund von den sehr großen Schwierigkeiten, mit denen sie vor dieser Verbesserung konfrontiert war, als sie mit ihren Schülerinnen und Schülern am Computer arbeiten wollte. Mit vier bis fünf Personen seien die Gruppen viel zu groß gewesen und es sei z. B. zu Streit zwischen den Kindern darüber gekommen, wer jeweils den Computer bedienen dürfe. Diese Auseinandersetzungen seien auch von dem „Gerät“ aufgenommen worden, sodass man diese Aufnahmen für die weitere Arbeit nicht verwenden konnte. Der damit verbundene Nachteil erschließt sich im Zuge ihrer weiteren Ausführungen.

In der vierten Klasse habe man vor kurzem zusammen mit den Schülerinnen und Schülern einen Film produziert. Die Kinder hätten dabei jeweils zu zweit zusammengearbeitet. Diese Form der Zusammenarbeit sei äußerst positiv gewesen und auch die dabei erstellten Filmaufnahmen seien tatsächlich verwendbar gewesen, anders offenbar als bei dem von der Lehrerin zuvor geschilderten Versuch. Einerseits habe also die Größe der Gruppe Einfluss auf das Ergebnis der Arbeit. Andererseits käme es auch auf die Kinder selbst an. Damit sind ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen adressiert, die auch mit dem Alter der Kinder zusammenhängen. Frau Meyer bemüht vor dem Hintergrund der Ausführungen ihrer Kolleginnen den Aspekt des „Reifeprozesses“, dass sich die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Arbeit in Gruppen auch mit zunehmendem Alter verbessern. Mit ihrer sich daran anschließenden Differenzierung, getragen von dem Hinweis, dass es auch bei der Arbeit mit Plakaten nicht anders sei, verdeutlicht Frau Idermann außerdem, dass die angesprochenen Probleme nicht auf bestimmte Medien zurückzuführen sind, sondern auf den Wunsch der Schülerinnen und Schüler, selbst aktiv zu werden. Frau Ober bestätigt diese Unterscheidung abschließend.

Immer mehr nordrhein westfälische Grundschulen unterrichten mittlerweile auch inklusiv. Diese Entwicklung geht mit erhöhten Anforderungen an die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts einher. An der B-Schule wird schon seit mehreren Jahren inklusiv gearbeitet. Für die dort tätigen Lehrkräfte ist es selbstverständlich, dass sie u. a. auch kontinuierlich nach Lösungen suchen, wie sie den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf besser helfen können. Daneben gibt es an der Schule viele Kinder, die erst seit Kurzem in Deutschland leben und kaum Deutschkenntnisse besitzen. Der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit der Schulleiterin der B-Schule illustriert das anschaulich.

Kf: ich bin an meiner Schule gesegnet mit einem sehr engagierten Kollegium, die ähm viel darüber nachdenken, wie können wir es jetzt für Schüler XY so leicht machen, dass er den Unterricht so folgen kann, wie es für ihn nötig ist (.) und was können wir ihm anbieten, um das zu unterstützen und da haben viele äh Kollegen einfach auch gute Ideen (.) ich hab zum Beispiel ´ne Kollegin, die hat eine App auf ihrem iPhone ähm eine Übersetzungs-App und wenn sie ein Kind hat in der Klasse, das kein Wort Deutsch spricht, dann ähm spricht

sie da was in das iPhone und ähm das iPhone übersetzt es für das Kind

Y1:

↳Okay

Kf: in die entsprechende Sprache

Y1: Ja

Kf: Damit man überhaupt in, also auf die Idee wär ich jetzt persönlich gar nicht gekommen mal zu suchen, ob es da jetzt äh vielleicht eine App geben könnte (.) und die Kollegin ähm is immer ganz begeistert und zeigt das auch schon mal im Kollegium irgendwie guck mal @(.)@ (P4:116-124)

Für Frau Kiefer ist es besonders erfreulich, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule „sehr engagiert“ sind und demnach ein starkes persönliches Interesse an ihrer Arbeit haben und sich deshalb u. a. intensiv kognitiv damit auseinandersetzen, wie sie für bestimmte Kinder die Teilnahme am Unterricht so gestalten können, dass sie diesem im Rahmen ihrer spezifischen Bedürfnisse und Erfordernisse folgen können. Damit einher geht die Frage, welche Formen der Unterstützung die Lehrkräfte diesen Kindern anbieten können. Viele begegneten dieser Herausforderung mit guten Ideen, d. h. geeigneten Vorgehensweisen, um zu helfen. So habe z. B. eine ihrer Kolleginnen auf ihrem Smartphone eine App installiert, mit der sie Mitteilungen an Kinder, die noch kein Deutsch sprechen, in deren Muttersprache übersetzen kann. Frau Kiefer wäre es dagegen gar nicht eingefallen, nach einer solchen App für die Nutzung auf ihrem Smartphone zu suchen. Die besagte Kollegin sei von dieser Lösung hoch erfreut („begeistert“) und demonstriere das auch im Kollegium, sodass sich die anderen Lehrkräfte von solchen Einfällen und Lösungen inspirieren lassen können.

An anderer Stelle hat die Schulleiterin bereits darauf hingewiesen, dass es an der Schule auch Kinder gibt, die aufgrund von Beeinträchtigungen gar nicht sprechen und nun ebenfalls mit technischen Lösungen unterstützt werden können. So lernen an der B-Schule z. B. auch Kinder mit Downsyndrom, die nicht sprechen können. Im laufenden Schuljahr hat man darum an der Schule einen Versuch gestartet, bei dem diesen Kindern gezeigt wird, wie sie mit einem Talker kommunizieren können. Das ist eine computerbasierte mobile Kommunikationshilfe, die über Möglichkeiten zur Symbol- und Schrifteingabe verfügt, um sich so verständlich machen zu können. Die Schulleiterin berichtet von einem weiteren Jungen, der mit Hilfe eines Talkers kommuniziert.

Kf: Hmm, ja also es ist (.) das ist schon erstaunlich als ich letzte Woche zum ersten Mal diesen Talker in der Hand gehalten habe, hab' ich auch gedacht, was alles geht (.) das find' ich wirklich beeindruckend, ne und ähm ja jetzt fängt der kleine Junge, wenn sie den sehen würden (.) der is, der geht gerade hier so über diesen äh Tischrand, ja

Y1: Ja

Kf: Und jetzt fängt der an auch zu kommunizieren und wie viel Freude (.) er kann es halt nicht

verbalisieren, aber wie viel Spaß und Freude der Junge, wie der sich freut, wenn dann das Gegenüber verstanden hat, was er will, also das ist echt jede Mühe Wert (.) also dieses Feedback von den Kindern (.) der sagt nicht toll, dass du das jetzt für mich angeschafft hast, ne aber man sieht einfach wie sehr er sich freut, dass er jetzt besser verstanden wird (P4:518-522)

Nachdem Frau Kiefer erstmals einen der Talker in Augenschein nehmen und ausprobieren konnte, zeigt sie sich „beeindruckt“ von den Nutzungsmöglichkeiten des Geräts. Ein Junge habe nun begonnen, den Talker zu benutzen, und die Praxis ruft bei ihm großes Vergnügen an seinem Tun („Spaß“) und einen hochgestimmten Gemütszustand („Freude“) hervor. Letzteres gilt besonders, wenn das Kind sich mit Hilfe des Geräts jemandem verständlich machen kann. Solche Erfolgserlebnisse rechtfertigen laut der Schulleiterin alle dafür erforderlichen Anstrengungen. Dabei spielt es keine Rolle, dass die Kinder ihre Begeisterung für diese Form der Unterstützung nicht direkt mitteilen. Es reicht völlig aus, wenn man diese an der Reaktion des Kindes ablesen kann.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die gezielte Nutzung digitaler Medien zur Kommunikation und Kooperation im Unterricht der Fallstudien-schulen überwiegend keine besondere Rolle spielt. Das gilt für die Nutzung von E-Mail als dem etabliertesten Medium der asynchronen Kommunikation mit digitalen Medien genauso wie auch für die synchrone Kommunikation in Form von Chats. Gleichwohl gewinnen ab der dritten Klasse Mobiltelefone und Social Media rasant an Bedeutung für die Kommunikation der Heranwachsenden. Dieser Aspekt fällt aber stärker in den Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren und wird dort ausführlich diskutiert (vgl. Kapitel 5.3.5). Eine Ausnahme bildet die LMS-Nutzung an der C- und der D-Schule. Die dortigen Erfahrungen zeigen, dass man schon in der Grundschule sinnvoll mit einem LMS arbeiten kann. Dabei scheint es auch möglich zu sein, den Schülerinnen und Schülern mit dem LMS und seinen Möglichkeiten zur wechselseitigen Kommunikation eine Alternative zur in der dritten Klasse einsetzenden Nutzung kommerzieller Social-Media-Dienste zur Seite zu stellen. Es lässt sich aber nicht mit abschließender Sicherheit sagen, inwieweit diese Möglichkeit von den Kindern zufriedenstellend angenommen wird. Anders als bei kommerziellen Social Media können die Lehrkräfte die Kommunikation in einem LMS regulieren und mit solchen Regeln die erforderlichen Kompetenzen für eine verantwortungsvolle und reflektierte Nutzung fördern. Der Einsatz eines LMS kann außerdem auch einen zusätzlichen Kanal für die Kommunikation zwischen den Eltern und den Lehrkräften öffnen, vorausgesetzt beide Gruppen sind daran interessiert. Eher technisch betrachtet eröffnen darüber hinaus gerade mobile digitale Medien innovative Mög-

lichkeiten, um Kindern mit Behinderungen die Teilnahme am Unterricht zu erleichtern.

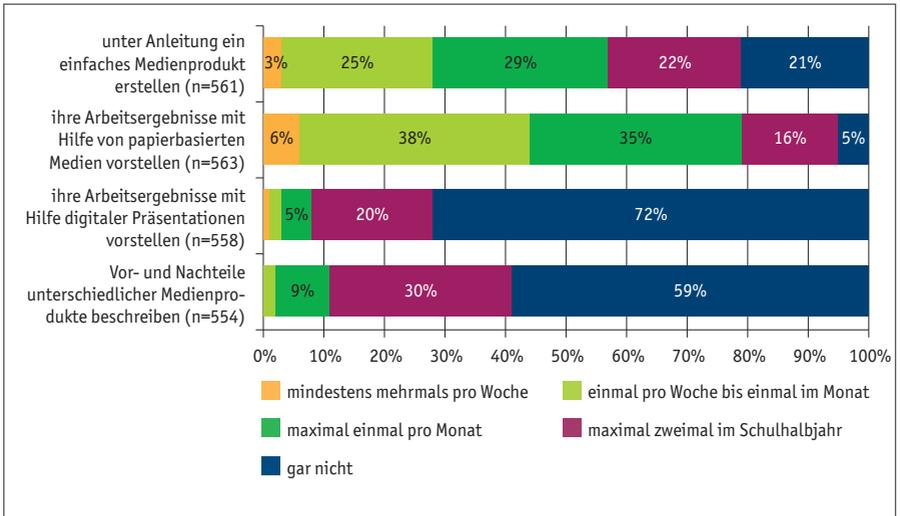
5.3.4 Produzieren und Präsentieren

Im Zentrum der Kompetenz Produzieren und Präsentieren steht, dass die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung altersgemäße Medienprodukte erarbeiten und ihre Ergebnisse vorstellen können. Die Teilkompetenzen dazu gliedern sich wie folgt auf. Erstens können die Kinder unterschiedliche Arten der Präsentation von Informationen (z. B. mit Hilfe von Plakaten oder Bildschirmpräsentationen) beschreiben. Zweitens können sie Vor- und Nachteile unterschiedlicher Medienprodukte beschreiben. Drittens können die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung ein einfaches Medienprodukt erstellen wie z. B. ein Plakat oder einen Audiobeitrag. Viertens sind die Kinder schließlich in der Lage, ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen.

Auch in diesem Kompetenzbereich bewegen sich die Ergebnisse aus den beiden Lehrerbefragungen auf niedrigem Niveau. Als Kompetenz wird hierbei formuliert, dass Ergebnisse einer Recherche oder einer anderen Unterrichtsaufgabe von den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Formen dokumentiert werden können. Arbeitsergebnisse können z. B. in Medienprodukte und verschiedene Präsentationsformen einfließen. Es überrascht nicht, dass Schülerinnen und Schüler der Grundschule laut Aussage ihrer Lehrkräfte am häufigsten mit papierbasierten Präsentationsformen wie z. B. Wandzeitungen oder Poster arbeiten. Sechs Prozent der Lehrkräfte geben an, dass dies mehrmals pro Woche der Fall ist (vgl. Abbildung 32). Weitere 38 Prozent nutzen diese Präsentationsform mindestens einmal pro Monat. Lediglich fünf Prozent sagen, dass papierbasierte Präsentationen in ihrem Unterricht keine Rolle spielen. Im Vergleich zu unserer Erhebung aus dem Jahr 2011 hat diese Form der Präsentation hinsichtlich der Häufigkeit der Umsetzung im Unterricht signifikant abgenommen. Geschlecht oder Alter der Befragten führen hier jedoch zu keinen signifikanten Unterschieden. Zu erwarten wäre, dass die Papierformen zunehmend durch Präsentationen mit Hilfe digitaler Medien abgelöst werden. Allerdings werden digitale Präsentationen von Schülerinnen und Schülern nur bei wenigen Lehrkräften im Unterricht angefertigt. Insgesamt sagen 72 Prozent, dass dies nie vorkomme. Die Häufigkeit hat im Vergleich zu der Untersuchung aus dem Jahr 2011 sogar abgenommen, diese Entwicklung ist aber nicht statistisch signifikant. Hierbei spielen sicherlich auch die Verfügbarkeit der entsprechenden Werkzeuge (z. B. Präsentationssoftware) auf den Computern der Schule sowie die Grundfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung dieser Werkzeuge eine Rolle.

Die Vor- und Nachteile verschiedener Medienprodukte sind nur selten Thema des Unterrichtsgesprächs. Lediglich zwei Prozent thematisieren diesen Aspekt mindestens einmal im Monat, weitere acht Prozent sogar seltener als einmal pro Monat. 30 Prozent behandeln diesen Aspekt höchstens zweimal im Schulhalbjahr, weitere 59 Prozent machen dies gar nicht. Dies setzt nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Lehrkräften eine breite Palette

Abbildung 32: Produzieren und Präsentieren mit Medien



an Vorerfahrungen voraus. Da dies nur selten in der Ausbildung thematisiert wird (siehe Kapitel 6.1), kann auch nicht von einer systematischen Unterrichtsintegration ausgegangen werden. Insgesamt liegt die Nutzungshäufigkeit durchaus im Rahmen der bisherigen Studienergebnisse. Im Kontext der Unterrichtsgestaltung in der Grundschule ist zudem zu fragen, ob bestimmte Teilkompetenzen überhaupt regelmäßig adressiert werden können und sollen. Dies müsste zunächst zum Gegenstand einer curricularen Debatte gemacht werden. Unterschiede lassen sich lediglich in Bezug auf das Geschlecht der Unterrichtenden feststellen, insofern, als dass Lehrer signifikant häufiger die Vor- und Nachteile verschiedener Medienprodukte mit den Lernenden besprechen als Lehrerinnen. Für alle Aspekte des Kompetenzbereichs Produzieren und Präsentieren gilt, dass sie signifikant häufiger von den Lehrkräften im Unterricht adressiert werden, wenn diese auch mit dem Medienpass arbeiten.

In den Fallstudien nehmen die Erstellung von Medienprodukten und ihre Präsentation, aber auch die Präsentation anderer Arbeitsergebnisse, großen Raum ein. Dort kommen analoge und digitale Medien gleichberechtigt zum Einsatz. An der A-Schule haben die Lehrkräfte im Rahmen der Beteiligung an der Medienpass Pilotphase ein umfangreiches Projekt zum Thema Kinderrechte durchgeführt, in dessen Rahmen die Kinder auch verschiedene Medienprodukte erstellt haben. Im Interview zeigt die Schulleiterin dem Interviewer u. a. einige Bilder zu den erstellten Produkten.

Lf: Genau, ja (.) muss ich mal eben hier, das da, das waren das von den Kindern (.) das ist dabei rausgekommen (.) die Rechte der Kinder, also so sah das dann aus (.) man hat auch gelernt, wie man Fotos oder Bilder (.) ähm äh einstellt und so weiter und dann (.) also [...] ähm wir haben den Kindern natürlich auch so Dinge beigebracht (.) was zum Urheberrecht gehört (.) welche Bilder man nehmen darf und nicht, wenn man was veröffentlichen will (.) insofern haben die Kinder zum Beispiel diese Bilder zu den Kinderrechten (.) die haben die alle selber gemalt, die haben wir dann eingescannt, und dann konnten die die auch benutzen, waren ja ihre eigenen Bilder, dass man also ja nicht einfach irgendwas aus'm Internet kopieren darf, vor allen Dingen nicht, wenn man's veröffentlichen will (.) so haben die dann halt, dann haben die auch verschiedene Effekte eingegeben und so, das fanden die dann auch ganz spannend (P1:35)

Im Rahmen des Projektes haben die Schülerinnen und Schüler u. a. gelernt, wie man Fotos und Bilder „einstellt“, d. h. an anderer Stelle einfügt. Im Rahmen dieser Arbeit hat man die Kinder auch mit dem Thema „Urheberrecht“ vertraut gemacht und ihnen u. a. nahegebracht, welche Bilder Dritter man für eigene Veröffentlichungen unter welchen Voraussetzungen weiterverwenden darf. Dabei habe man die Schülerinnen und Schüler besonders darauf hingewiesen, dass sie generell nicht einfach Bilder aus dem Internet kopieren dürfen, erst recht dann nicht, wenn sie Bilder für ihre eigene Arbeit nutzen wollen. Die Heranwachsenden hätten aber auch selbst Bilder gemalt, die dann eingescannt wurden, sodass sie diese auch für ihre Präsentationen oder andere Medienprodukte verwenden konnten. Die Lehrerinnen seien außerdem auch auf „verschiedene Effekte“ eingegangen, was die Kinder „spannend“ fanden. Es steht zu vermuten, dass der Begriff der Effekte auf Möglichkeiten der Bildbearbeitung verweist, die von den Kindern mit aufmerksamem Interesse angenommen wurden. Neben der Möglichkeit, Projekte durchzuführen, werden an der A-Schule auch AGs angeboten, in denen die Kinder mit Medien arbeiten können. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung gab es z. B. eine „Audio AG“, in der ein „Kinder-Audioguide“ erstellt wurde.

Cf: Wir haben aber auch zum Beispiel äh unsere Projektwoche oder so, dass wir da auch immer so noch mal ein Extra (.) was zum Thema ähm Medien machen (.) wir haben AGs, die äh damit arbeiten (.) also mit, mit verschiedenen Medien und ähm und zum Beispiel im Moment eine Audioguide-AG, die fürs Museum hier in A-Stadt (.) ein Kinder-Audioguide mit erstellt mit anderen Schulen (.) da sind wir dann auch mit dem Medienzentrum in A-Stadt ganz eng in Verbindung (.) ähm wie gesagt unsere (.) Projektwoche, die ja auch dann ganz intensiv da sich auch noch mal mit beschäftigt hat, wo wir (.) von Hörspiel über Trickfilm

Af: ↳ Zeitung

Cf: und äh Zeitung und solche Sachen dann eben 'ne Woche lange intensiv dran gearbeitet haben (P2:5-7)

In den Projektwochen ist die Arbeit mit Medien laut Frau Cordhof ein „Extra“, d. h., die Medienarbeit ist in diesem Kontext kein integraler Bestandteil, sondern eine Besonderheit, wobei man hier die spezifische, intensivere Auseinandersetzung mit Medien von der eher beiläufigen Verwendung in sonstigen Projektkontexten unterscheiden muss wie z. B. die Nutzung eines Textverarbeitungsprogramms, um kleine Hinweise zur Beschriftung von anderen Produkten der Schülerinnen und Schüler zu erstellen. Daneben gibt es AGs, in denen auch mit Medien gearbeitet wird bzw. die sogar im Zentrum des AG Angebots stehen wie bei der AG, in der die Kinder in Kooperation mit Schülerinnen und Schülern weiterer Schulen einen „Audioguide“ für das örtliche Museum erstellen, der sich insbesondere an Kinder richtet. Ein solches Medium basiert auf Tonaufnahmen, die auf speziellen Geräten oder Mobiltelefonen abgespielt werden können. Im Museum dienen diese Aufnahmen i. d. R. zur Bereitstellung von Erläuterungen zu bestimmten Exponaten. Intensive Unterstützung bekommt die Schule dabei auch vom örtlichen Medienzentrum. Damit ist das Thema der Arbeit in AGs beendet, und Frau Cordhof weist noch einmal auf die Projektwoche hin und betont, dass dort „intensiv“ mit Medien gearbeitet wird. Insofern ist der Umgang mit Medien in diesem Rahmen besonders eingehend und umfanglich. Dort werden dann z. B. auch Hörspiele oder Trickfilme produziert, beides Medienprodukte, die umfanglicher Vorbereitung und Zeit für die Produktion bedürfen. Neben den digitalen wird im Rahmen solcher Projektwochen auch mit analogen Medien wie der Zeitung und anderen gearbeitet.

In den vorhergehenden Kapiteln wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die Verfügbarkeit von Tablets an den Fallstudien Schulen zu einer Intensivierung bestimmter Medienpraxen geführt hat. Das gilt auch für die Medienproduktion, wie die folgende Äußerung von Frau Brenner von der A-Schule zeigt. Ihr Hinweis auf das „Verwischen“ bezieht sich dabei auf die bisher offenbar deutlichere Verteilung von Zuständigkeiten der Kollegiumsmitglieder mit Blick auf die Arbeit mit unterschiedlichen Medien.

Bf: Das verwischt jetzt so'n bisschen dadurch, dass die iPads halt ganz oft jetzt benutzt werden, dass die Kinder alles Mögliche damit dokumentieren und Fotos machen (.) und äh das können die auch alles selber schon und das ist ja wirklich einfach zu handhaben (P2:151)

Laut der Pädagogin setzen die Lehrkräfte die Tablets sehr häufig im Unterricht ein, u. a., damit die Schülerinnen und Schüler damit verschiedenste Dinge „dokumentieren“ oder um zu fotografieren, wobei die Erstellung von Fotos wahrscheinlich auch dazu dient, Arbeitsergebnisse festzuhalten bzw. zu dokumentieren und präsentieren zu können. Dabei seien die Kinder nicht auf Hilfe angewiesen, da sie bereits über die erforderlichen und nicht besonders umfanglichen Kompetenzen verfügen, sodass in diesem Kontext ein niedrigschwelliger Medieneinsatz möglich ist. Niedrigschwellige Ansätze sind auch dort gefragt, wo die Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Kompetenzdefiziten konfrontiert sind, wie das z. B. teilweise der Fall an der B-Schule ist. In Kapitel 5.3.2 wurde bereits herausgearbeitet, dass viele Kinder dieser Schule

aufgrund ihrer geringen Lesekompetenz schon von einfachen Internetrecherchen kognitiv überfordert sind. Direkt an diese Ausführungen der Lehrkräfte schließt Frau Friedrich mit dem Hinweis an, dass viele dieser Kinder über umfangreichere Kompetenzen im Bereich der gestalterischen Mediennutzung verfügen.

Ff: Was gut geklappt, entschuldige, ist dann halt das so zusammenzustellen (.) ´ne (.) noch ´n Bild und noch und das Einfügen und so (.) da hab ich dann eher Schwierigkeiten, weil ich denke äh: wie war das jetzt

Ef: ↳Ja, ja, das können die

Ff: noch mal? Also (.) die (.) das können die ganz schnell

Gf: ↳Das können (.) fast alle (.) inzwischen

Ff: @(1)@ und da sagen dann, da hab´ich auch immer jemanden, den ich fragen kann(.) sag´mal wie ging das noch mal? Erklär noch mal für alle, weil ich (.) also ich bin da etwas

Ef: ↳Ja, da sind die eher Experten als wir, ja (.) weil die alles ausprobieren einfach

Ff: ↳Ja, genau (.) die, die gehen einfach doch noch ´n bisschen (.) unbefangener also an verschiedene an, (.) viele Dinge heran und das ist eigentlich so auch ganz gut für uns @(.)@ also jedenfalls für mich @(.)@ da zu sehen ach, das kann man so machen und das

Ef: ↳@(Ja)@ für mich auch

Ff: kann man so (.) und auf (.) ich, auf der anderen Seite sage eben (.) so darauf müssen wir uns konzentrieren und (.) äh (.) gut, dass du das kannst und jetzt müssen wir das auch eben entsprechend verknüpfen und verbinden (P3:37-45)

Als kompetent hätten sich die Schülerinnen und Schüler z. B. beim „Zusammenstellen“ gezeigt. Dem Wortsinn folgend adressiert diese Praxis das Anordnen und/oder Gestalten von unter bestimmten Aspekten ausgewählten Dingen. Hier scheinen es Bilder gewesen zu sein, die in dieser Weise zusammengeführt wurden. Die Praxis des „Einfügens“ steht in diesem Kontext als Platzhalter für die Integration von visuellen Informationen z. B. in eine Präsentation. Die Lehrerin fährt fort, dass sie in dem skizzierten Handlungskontext „eher Schwierigkeiten“ habe, d. h. die Enaktierung dieser Praxen ihr Probleme bereite, offenbar weil sie sich im Hinblick auf die dafür erforderlichen Handlungsschritte nicht mehr ganz sicher ist. Im Gegensatz dazu benötigten die Schülerinnen und Schüler dafür auch nur wenig Zeit, was ein weiterer Hinweis auf ihre umfangreichen Teilkompetenzen ist. Frau Eibel und Frau Gebauer bestätigen, dass fast alle Kinder diese Kompetenzen besitzen. Frau Friedrich macht sich diese Kompetenzen zunutze, indem sie die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich der Mediennutzung um Rat fragt. Es kommt zu einem Rollentausch: Die Lehrerin wird zur Lernenden und Schülerinnen und Schüler zu Lehrenden. Letztere können sich auf diese Weise in neuer Form als handlungskompetent erleben. Dazu trägt auch bei, dass Frau Friedrich einzelne Kinder auffordert, bestimmte Praxen für

alle Mitglieder der Klasse zu erklären.

Frau Eibel weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Kinder in diesem Bereich auch „eher Experten“ seien als die Lehrkräfte. Die Zuweisung des Expertenstatus zeigt ebenfalls in Richtung einer Aufwertung des Status der Schülerinnen und Schüler. Quelle dieser Expertise ist aus Sicht der Lehrerin u. a. das Handeln der Kinder im Modus des Ausprobierens, eine i. d. S. zumindest latent aktionistische Praxis. Frau Friedrich stimmt dem zu und ergänzt, dass die Kinder auch häufig „unbefangener“ als die Lehrkräfte mit den digitalen Medien umgingen, sodass sie i. d. S. beispielsweise frei von negativen Vorannahmen oder Ängsten bezüglich der Medienutzung sind. Frau Friedrich profitiert von dieser Herangehensweise auch insofern, als dass ihr das die Möglichkeit einräumt, bestimmte Praxen zu beobachten, um sich so die entsprechende Umsetzung quasi mimetisch zu erschließen. Frau Eibel stimmt dem zu. Frau Friedrich erkennt diese Kompetenzen auch verbal an, denn sie lobt die Kinder dafür. Gleichzeitig sorgt sie für Fokussierung im Unterricht, indem sie die Kinder auf bestimmte Aspekte hinweist, auf die sie sich konzentrieren müssten. Dazu kommt die Verbindung bzw. Verknüpfung dieser Kompetenzen mit anderen, sodass es letztlich zu einer ganzheitlichen Form der Kompetenzentwicklung kommt.

Es wird deutlich, dass die Medienproduktion in den Fallstudien Schulen großen Raum einnimmt, angefangen bei in Handarbeit erstellten Postern und Plakaten bis hin zu anspruchsvollen multimedialen Produktionen. Umfangreichere digitale Medienprodukte sind aber vor allem das Ergebnis der Arbeit in AGs und Projekten. Umso wichtiger ist es, adäquate Möglichkeiten zu schaffen, damit die Schülerinnen und Schüler solche Produkte in angemessener Weise präsentieren können.

In den Fallstudien Schulen ist das überwiegend der Fall. Nachdem die Lehrerinnen von der B-Schule beispielsweise bereits ausführlich über den Einsatz von Präsentationssoftware an der Schule berichtet haben und Frau Friedrich darauf hingewiesen hat, dass heutzutage fast schon erwartet würde, dass man Vorträge mit Hilfe von Präsentationssoftware hält, möchte der Interviewer wissen, ob die Lehrerinnen auch noch mit Postern arbeiten.

Y1: Aber Sie arbeiten auch noch mit Postern?

Ff: Natürlich, ja, ja genau

Gf: ↳ Ja, ja „das ist ja auch ´n Teil“

Ff: ↳ Und das ist eigentlich so das Erste jetzt noch mal, wenn man jetzt noch mal auf ´s, auf ´s Referat zugeht (.) ähm (.) dass man eben versucht, ähm (.) mehr mit Bildern zu arbeiten, die die Kinder selber malen (.) gar nicht so viel schreib-, sondern, dass die Kinder ihre Bilder malen als Erinnerung (.) und dann dazu erzählen, was (1) ´ne (.) denn wenn ich ´n Zahn dahin male (.) dann (.) müssen die Kinder wissen, ja nicht, was mein ich jetzt mit dem Zahn (.) mein ich jetzt (.) will ich jetzt was über die Milchzähne sagen (.) oder will ich jetzt was über die Zähne von (.) äh (.) von Erwachsenen sagen

(P3:80-87)

Frau Friedrich und Frau Gebauer bestätigen umgehend, dass man selbstverständlich auch mit Postern arbeite. Im Grunde genommen, so Frau Friedrich weiter, sei das das erste Medium, das zum Einsatz komme, wenn die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden, eigene Referate zu halten. Dabei würden die Kinder zunächst vor allem mit selbstgemalten „Bildern“ arbeiten, die ihnen als Merkhilfe für ihre Präsentation dienen. Geschriebene Texte sind dabei zunächst von nachgeordneter Relevanz. Wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler darüber im Klaren sind, über welche Aspekte sie referieren wollen. Der Wahrnehmung von Frau Hermann (D-Schule) zufolge dominiert der Einsatz entsprechender Software die Erstellung von Präsentationen durch die Schülerinnen und Schüler.

Hf: Und äh wenn die Kinder was präsentieren (.) was die ja schon immer machten äh heutzutage meistens 'ne PowerPoint (.) oder 'ne Keynote-Präsentation (.) vielleicht aber auch ein Plakat (.) also manche Kollegen geben das auch einfach frei (.) ähm und das wird nachher der Klasse vorgestellt und (.) es gibt Rückmeldungen dazu (.) streift das ja auch den Bereich Analysieren und Reflektieren

Y1: Mhm

If: Also auf einer Metaebene dann über die Präsentation zu sprechen oder auch äh zu sagen (.) was ist halt der Vorteil von einer PowerPoint gegenüber einem Plakat oder einem Vortrag (.) dass die Kinder das einfach mal miteinander vergleichen

Hf: Äh das habe ich (.) mit, mit meinen in der Zwei besprochen (.) das war eigentlich sehr effektiv ne (.) also die konnten ganz klar sagen (.) wenn ich den Beamer ausschalte ist das Bild auf der PowerPoint weg ne (.) also dagegen das Plakat hängt an der Wand (.) bleibt da hängen äh andererseits sind die Bilder, die ich ähm auf dem Beamer habe viel schöner, als wenn ich irgendwas ausdrücke und dann anmale ne (.) also das funktioniert ganz gut

If: ↳Wobei auch die Kinder
(.) oft das wertschätzen, wenn sich jemand (.) Mühe mit Handarbeit gegeben hat (.) also wenn er schön geschrieben (.) und, und das wissen die dann auch zu schätzen und

Hf: ↳Ja

If: äh äußern das auch (.) das gehört auch da in den Bereich (P5:135-141)

Neben dem Einsatz von Präsentationssoftware würden die Schülerinnen und Schüler aber auch eventuell Plakate für ihre Präsentationen verwenden. Die weiteren Ausführungen von Frau Hermann machen deutlich, dass diese Entscheidung offenbar häufig von den Lehrkräften vorgegeben wird, es gebe aber auch Lehrpersonen, die diese Entscheidung den Heranwachsenden überließen. Fertige Präsentationen würden abschließend den Mitschülerinnen und -schülern vorgestellt und zur Diskussion gestellt bzw. die Präsentierenden erhalten Rückmeldungen von ihren Peers. Damit, so die Lehrerin weiter, ergäben sich auch Überschneidungen mit dem

Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren. Frau Idermann führt die Ausführungen ihrer Kollegin fort, indem sie erklärt, dass man auf einer „Metaebene“ über die Präsentationen der Kinder spräche. Damit werden im Zuge der Vorträge der Kinder auch Aspekte thematisiert, die über die eigentliche Präsentation hinausgehen. So ließen sich z. B. zusammen mit den Kindern die Vorteile unterschiedlicher Präsentationsformen vergleichen. Frau Hermann ergänzt, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern in der zweiten Klasse Gleiches getan habe und diese Praxis im Grunde genommen „sehr effektiv“ gewesen sei und damit lohnend und nutzbringend war. So sei es für die Kinder kein Problem gewesen, zu erkennen, dass man bei der Projektion eines Bildes mit einem Beamer auf Strom angewiesen ist und das Bild ohne diesen nicht an die Wand projiziert werden kann. Beim Plakat dagegen sei das egal, sei man von dieser Voraussetzung unabhängig. Andererseits seien die mit dem Beamer an die Wand projizierten Bilder von ihrer Art her reizvoller und ansprechender, als wenn man ein Bild ausdrücke und anmale. Frau Idermann differenziert diese Beobachtung dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler auch regelmäßig viel davon halten („wertschätzen“), wenn jemand ein Produkt mit der Hand bzw. nicht mit Hilfe digitaler Medien erstellt hat und dabei eine sichtbare Anstrengung unternommen hat. Das würden die Kinder auch artikulieren. Das sei z. B. der Fall, wenn ein Kind etwas geschrieben habe und die Schrift schön anzusehen sei. Auch an der D-Schule sind Präsentationen ein integraler Bestandteil des Unterrichts und auch dort fangen die Schülerinnen und Schüler in der ersten Klasse an, die dafür benötigten Kompetenzen aufzubauen.

Jf: [...] da fangen wir schon im Ersten eigentlich alle mit an (.) oder Präsen~~a~~-, ja je höher die sind, von der Klassenstufe her (.) umso aufwendiger, umso (.) ja, qualitativ und quantitativ hochwertiger sind sie, also später in der Vier, sind dann die typische Abschlusszeugnis, äh Zeugnis sag' ich schon

Hf: Zeitung

Jf: Zeitung (.) die Klassenzeitung (.) ähm, da haben wir ja auch auf Fronter, da können die ihre Beiträge reinsetzen, die anderen können die sehen und noch korrigieren oder Kommentare zu den Beiträgen bringen, sodass die schon vorab (.) durch die Klasse mit korrigiert wurde oder mit verändert wurde und äh (.) die Vierer machen äh (.) PowerPoints, was ihr ja auch schon gesagt habt, für die Präsentation, also wir nutzen alles, Plakate (.) PCs, alles (P6:280-282)

Niveau und Umfang der von den Heranwachsenden erstellten Präsentationen nehmen kontinuierlich über die Jahre hinweg zu. In der vierten Klasse kumuliert diese Praxis in die Erstellung einer Abschluss- bzw. Klassenzeitung. Um die Zeitung gemeinsam zu bearbeiten, stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Beiträge im schuleigenen LMS ihren Peers zur Verfügung. Letztere können die Beiträge nicht nur lesen, sondern auch korrigieren oder kommentieren, sodass hier ein kollaborativer Arbeitsprozess entsteht, an dessen Ende die fertige Klassenzeitung steht. In der vierten Klasse erstellen die Kinder ihre Vorträge dann auch mit Hilfe von Präsen-

tationssoftware. Abschließend fasst Frau Jürgen noch einmal zusammen, dass man alle Medien einsetze und insofern keine singuläre Präferenz erkennbar ist. Während die digitalen Medien an dieser Stelle die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler unterstützen, ermöglichen sie gleichzeitig eine verbesserte Differenzierung, die von zentraler Relevanz ist, um ihre individuellen Kompetenzen gezielt zu fördern, vor allem wenn sich abzeichnet, dass Heranwachsende besonderer Unterstützung bedürfen. Vor diesem Hintergrund möchte der Interviewer von den Lehrerinnen der B-Schule wissen, wie sie den unterschiedlichen Kompetenzvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassen gerecht werden.

Y1: Und wi:e (.) wie kriegen Sie das dann unter einen Hut? Können Sie das entsprechend dann differenzieren, dass dann (.) ich sag' mal salopp, dass die einen schreiben ´n halben Satz und äh, die haben andere da (.) oder gar keinen, ´n paar Worte und am anderen Ende der Skala werden schon kleine Geschichten geschrieben oder

Ff: Ja, ja, genau (1) also (.) was die Kinder ja unheimlich gerne machen ist, das mit Bildern zu, äh (.) illustrieren (.) und äh (.) dass (1) da sind die eigentlich, das können die eigentlich auch alle gleich gut (.) und mit dem Schreiben, da haben sie richtig gesagt, also manche schreiben nur Stichwörter auf (.) und andere schreiben schon kleine Geschichten (.) manche sind auch schon äh (.) also das war jetzt bei mir im letzten Durchgang im vierten Schuljahr, manche waren total fit, konnten das rauskopieren, was sie haben wollten, haben das eingesetzt und hatten da ganz schnell ´n großen Text und andere, äh, die das eben (.) nicht geschafft haben (.) die haben dann nur drei Wörter stehen gehabt, aber (.) haben das dann auch präsentiert und haben dann eben (.) mit eigenen Worten die Bilder erklärt und ich denke das ist auch ´ne angemessene, äh, äh, Präsentation @(1)@

Gf: Die konnte bei einzelnen (.) Kindern, Schülern besser sein (.) als die von den Schülern, die so ganze Textpassagen kopiert haben, weil

Ef: └Die den Text gar nicht verstanden haben

Gf: @(Die den Text gar nicht)@

Ef: Die Masse macht ´s @(.)@

Gf: └Die haben zwar was (1) vom Thema Richtiges kopiert (.) aber sie haben den Text nicht wirklich verstanden, weil der viel zu komplex war für sie (P3:71-77)

Frau Friedrich verifiziert die von dem Interviewer aufgeworfenen Kompetenzdifferenzen der Schülerinnen und Schüler und weist mit dem Hinweis auf die Nutzung von Bildern zu Illustrationszwecken auf eine Medienpraxis hin, die zum einen bei den Kindern äußerst beliebt ist und zum anderen von allen gleichermaßen beherrscht wird. Im Anschluss bestätigt sie die vom Interviewer adressierten sehr heterogenen Kompetenzniveaus der Kinder für den Bereich des Schreibens. Während einige Schülerinnen und Schüler nur einzelne Wörter zu Papier bringen, könnten andere schon kurze Geschichten schreiben. Einige Kinder in der vierten Klasse hätten auch schon gezielt etwas herauskopieren und einsetzen können, um so in kurzer Zeit einen

„großen Text“ zu produzieren. Offensichtlich haben dort die Schülerinnen und Schüler Informationen aus digitalen Quellen ausgewählt und zur weiteren Verwendung in ein eigenes Dokument kopiert. Andere Kinder hätten im Gegensatz dazu am Ende der Aufgabe nur einzelne Wörter zusammengetragen bzw. aufgeschrieben. Diese Kinder hätten die Ergebnisse ihrer Arbeit aber anschließend auch vor der Klasse präsentiert und Bilder – die offenbar auch Teil ihres Vortrags waren – in freier Rede erläutert. Für Frau Friedrich ist das eine angemessene Leistung, die dem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler entspricht. Frau Gebauer geht sogar noch darüber hinaus und bemerkt dazu, dass die Leistung der Kinder, die nur wenig Text zusammengetragen hatten, mitunter besser zu bewerten war als die von Schülerinnen und Schülern, die zwar viel Text im Modus des Kopierens zusammengetragen hatten, die inhaltliche Bedeutung dieser Texte aufgrund ihrer hohen Komplexitätsniveaus aber nicht verstanden hatten, selbst wenn die thematische Zuordnung der Texte der Aufgabenstellung entsprach.

In den Fallstudien Schulen nimmt die Erstellung von Medienprodukten breiten Raum ein. Dabei kommen analoge und digitale Medien gleichberechtigt zum Einsatz. Umfangreichere bzw. aufwendigere Medienprodukte sind vor allem das Ergebnis der Arbeit in Projekten oder AGs. Gerade im Bereich der gestalterischen Mediennutzung lassen sich dabei offenbar auch mit geringen Fertigkeiten passable Ergebnisse erzielen, die gerade Kindern, die in den Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) der Grundschule erhebliche Defizite aufweisen, alternative Möglichkeiten einer kompetenten Selbstwahrnehmung eröffnen, die sich eventuell auch motivierend auf ihre persönliche Entwicklung in anderen Kompetenzbereichen auswirkt. Das kann sogar so weit gehen, dass die Schülerinnen und Schüler mehr (Medien-)Kompetenzen als ihre Lehrkräfte besitzen und dass es zu einem Rollentausch kommt, wenn die Kinder die Lehrkräfte in der Handhabung bestimmter Medien unterweisen und dadurch einen Expertenstatus erlangen. Auch die Bedeutung dieses Effekts ist für die Selbstwahrnehmung der Kinder und die Kompetenzförderung sehr hoch anzusetzen. Den Lehrkräften eröffnen solche Situationen gleichzeitig Möglichkeiten mimetischer Kompetenzentwicklung.

Auch die Präsentation von Arbeitsergebnissen ist in den Fallstudien Schulen gängige Praxis und beginnt meistens bereits in der ersten Klasse. Steht in diesem Jahrgang und teilweise auch noch in der zweiten Klasse dabei der Einsatz analoger Medien wie Poster oder Plakate im Vordergrund, wird spätestens ab der dritten Klasse auch verstärkt Präsentationssoftware eingesetzt. Nicht wenige Lehrkräfte scheinen diese Art des Präsentierens schon als Quasistandard zu betrachten, gefolgt von der Förderung der entsprechenden Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern.

5.3.5 Analysieren und Reflektieren

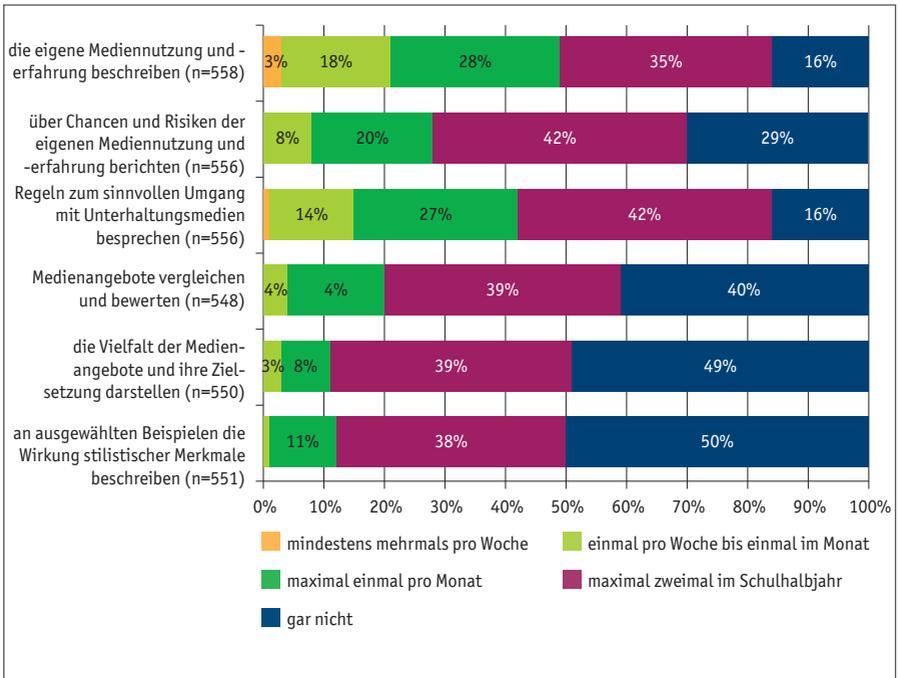
Kinder und Jugendliche brauchen Orientierungswissen, um sich in der von Medien geprägten Welt zu bewegen und gleichzeitig ihre individuellen Aneignungsformen hinterfragen zu kön-

nen. Der Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren umfasst vorwiegend die Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung und -erfahrung. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse in der Lage sein, ihr eigenes Medienverhalten zu beschreiben und zu hinterfragen sowie verschiedene Medienangebote und Zielsetzungen zu unterscheiden. Auf die vier Teilkompetenzen heruntergebrochen heißt das, dass die Kinder erstens ihre eigene Mediennutzung und Erfahrung beschreiben können und daraus resultierende Chancen und Risiken für ihren Alltag erkennen können. Zweitens kennen sie Regeln zum sinnvollen Umgang mit Unterhaltungsmedien. Drittens können die Kinder altersgemäße Medienangebote vergleichen und bewerten sowie die Vielfalt der Medienangebote und deren Zielsetzungen darstellen. Viertens schließlich können die Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Beispielen die Wirkung stilistischer Merkmale beschreiben.

In der Grundschule sollen die Grundlagen für den Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren gelegt werden. Eine Erwartung ist es, dass Lehrerinnen und Lehrer mit den Lernenden die persönliche Mediennutzung und -erfahrung besprechen. Aus der Befragung geht hervor, dass ein Fünftel der Lehrkräfte dieses Thema mindestens einmal monatlich in den Unterricht mit einbezieht, davon drei Prozent sogar mehrmals pro Woche (vgl. Abbildung 33). Die Chancen und Risiken der eigenen Mediennutzung werden jedoch seltener von den Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen (9 Prozent ebenfalls mindestens monatlich). Deutlich wird dies vor allem an dem Anteil der Lehrkräfte, die das Thema nicht in ihrem Unterricht berücksichtigen (29 Prozent). 15 Prozent der Lehrenden besprechen mindestens monatlich, welche Regeln zum sinnvollen Umgang mit Unterhaltungsmedien beitragen. Diesen 15 Prozent stehen aber auch 16 Prozent der Lehrkräfte gegenüber, die solche Regeln nie zum Bestandteil ihres Unterrichts machen.

Unter Berücksichtigung der Bedeutung der Medien für Kinder kann dies als eine geringe Thematisierung gewertet werden. Andererseits ist es unwahrscheinlich, dass Medienerlebnisse und -erfahrungen durchgehend im Schulalltag integriert werden, da keine expliziten Zeiten dafür vorgesehen sind.

Abbildung 33: Analysieren und Reflektieren

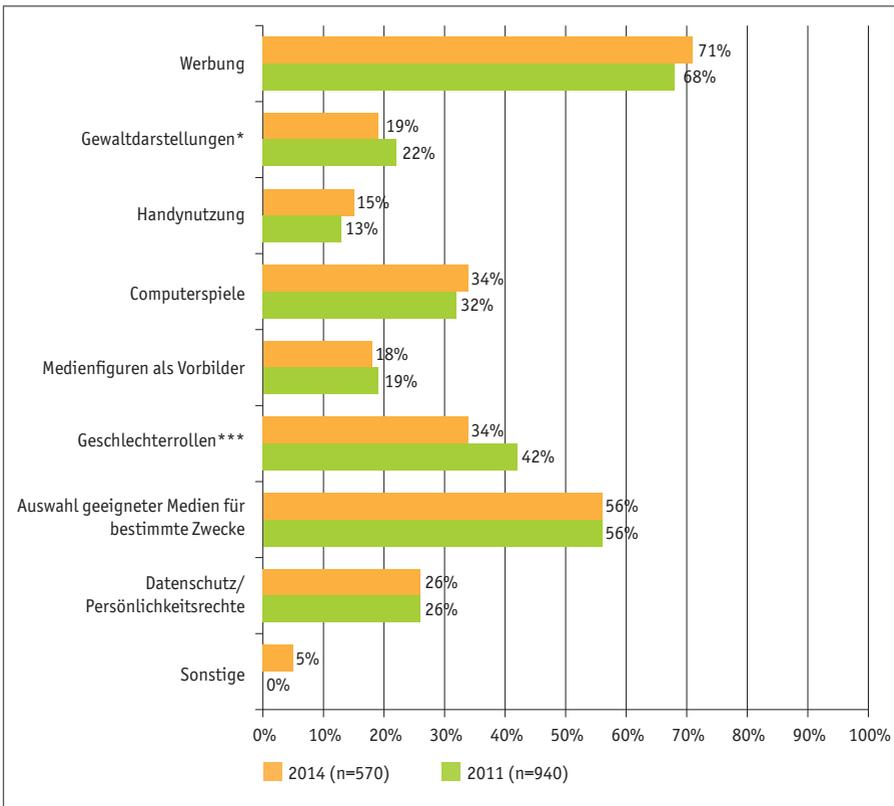


Das Vergleichen und Bewerten von Medienangeboten ist nur selten Bestandteil des Unterrichts. Zwei Fünftel der Lehrkräfte macht dies nie zum Unterrichtsthema, 39 Prozent nur sehr selten (d. h. maximal zweimal pro Schulhalbjahr). Nur die Wirkung stilistischer Merkmale sowie die Vielfalt und Zielsetzung verschiedener Medienangebote werden in der Grundschule noch seltener thematisiert. Da diese Items in der Vorgängerstudie nicht in vergleichbarer Weise erhoben wurden, können keine Aussagen über die Entwicklung seit 2011 getroffen werden.

Im Zusammenhang mit Medien werden verschiedene Themen im Unterricht besprochen. Die Gegenüberstellung der Nennungen aus den Jahren 2011 und 2014 zeigt, dass sich ihre Reihenfolge nicht verändert hat. So wird das Thema Werbung von den meisten Lehrkräften genannt (vgl. Abbildung 34). In 2011 gaben 68 Prozent von ihnen an, Werbung im Unterricht zu besprechen, im Jahr 2014 hat dieser Wert sogar um drei Prozentpunkte zugenommen. Analog zur damaligen Interpretation lässt sich auch hier vermuten, dass Lehrkräfte für dieses Feld besonders sensibilisiert sind und ihnen umfangreiche Materialien zur Verfügung stehen, um das Thema zu bearbeiten. Die Auswahl geeigneter Medien für bestimmte Zwecke wird mindestens

von jedem zweiten Lehrenden behandelt. Geschlechterrollen stehen im Jahr 2014 bei weniger Lehrerinnen und Lehrern auf dem Plan als noch im Jahr 2011. Dieser Wert hat um acht Prozentpunkte abgenommen. Computerspiele wurden in 2011 und 2014 ungefähr von einem Drittel der Lehrkräfte behandelt. Bemerkenswert sind diese Angaben vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen Mediennutzung von Kindern im Grundschulalter. Laut der KIM-Studie 2014 spielen immerhin 62 Prozent der Kinder mindestens einmal pro Woche Computer-/Online- oder Konsolenspiele. Lediglich ein Viertel von ihnen gibt an, dass sie solche Spiele nicht spielen. Die Unterscheidung nach Altersgruppen zeigt zudem, dass dieser Anteil mit steigendem Alter deutlich abnimmt. Im Alter von 10 bis 11 Jahren sind es nur noch 14 Prozent, die diese Spiele nicht spielen (mpfs 2015, S. 52ff.). Grundkenntnisse im Datenschutz und die eigenen Persönlichkeitsrechte sind wichtige Voraussetzungen für eine verantwortungsvolle und sichere Nutzung des Internets. Trotz der Relevanz dieser Themen werden sie nur von 26 Prozent der Lehrkräfte zum Unterrichtsgegenstand gemacht.

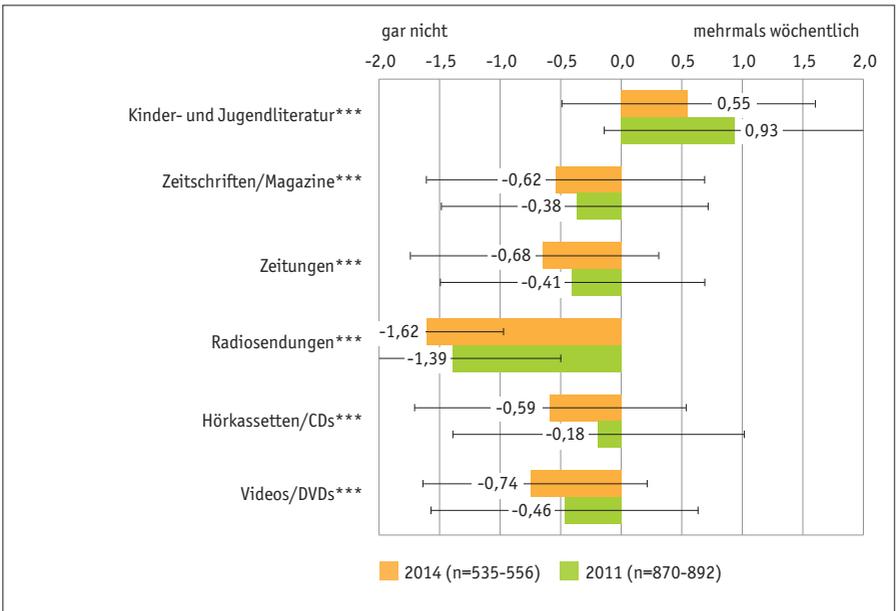
Abbildung 34: Medienthemen im Unterricht (Mehrfachauswahl)



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveau: ***0,001/**0,01/*0,05

An den Grundschulen dominiert bei der Thematisierung von Medieninhalten nach wie vor das Buch. So werden wie im Jahr 2011 am häufigsten die Inhalte aus Kinder- und Jugendbüchern im Unterricht besprochen, im Durchschnitt kommt dies mindestens einmal pro Monat bis einmal pro Woche vor (vgl. Abbildung 35 u. 36). Im Vergleich zu 2011 findet dies jedoch signifikant seltener statt. Alle anderen genannten Medieninhalte werden deutlich seltener im Unterricht behandelt. Zwischen maximal einmal pro Monat bis maximal zweimal pro Schulhalbjahr werden die Inhalte aus Zeitschriften und Magazinen, Zeitungen, Hörkassetten/CDs, Videos/DVDs und Kinderfernsehen, allesamt eher den traditionellen Medien zuzuordnen, im Unterricht besprochen. Das Fernsehprogramm für Erwachsene und Kinofilme sind insgesamt sehr selten Bestandteil des Grundschulunterrichts. Inhalte digitaler Medien wie z. B. von Angeboten im Internet, sozialen Netzwerken oder Computerspiele werden ebenfalls sehr selten thematisiert und dass, obwohl diese Medien mittlerweile Bestandteil der Lebenswelt der Kinder sind. Immerhin nutzen 28 Prozent der Kinder das Internet mindestens einmal pro Woche, ein Viertel sogar täglich (mpfs 2015). In sozialen Netzwerken sind bereits 48 Prozent von ihnen mindestens einmal pro Woche aktiv.

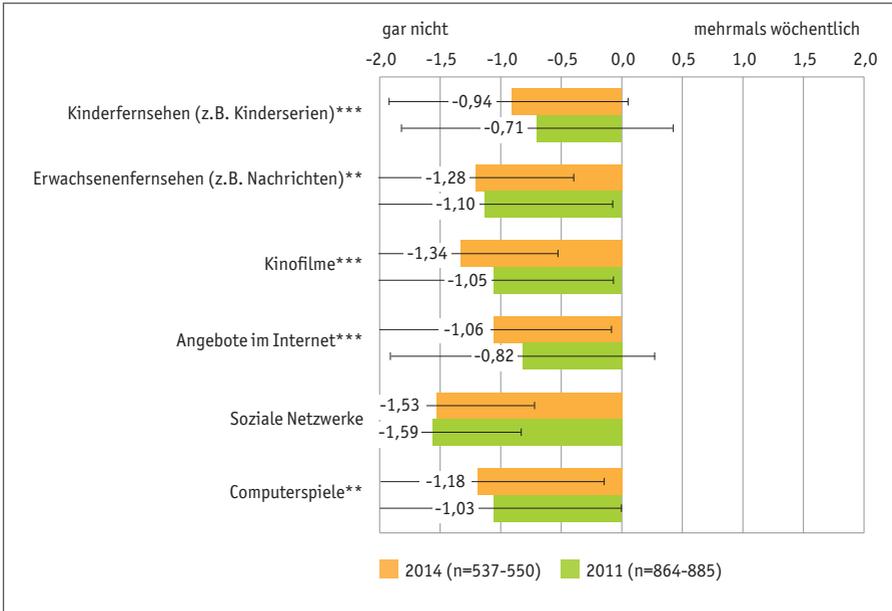
Abbildung 35: Thematisierung von Medieninhalten (Teil 1)



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Die Veränderungen des Medienhandelns der Kinder spiegeln sich somit bislang nicht im Unterricht wider. Im Vergleich zu 2011 werden immerhin soziale Netzwerke häufiger behandelt. Diese Entwicklung ist jedoch nicht statistisch signifikant

Abbildung 36: Thematisierung von Medieninhalten (Teil 2)



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

In den Fallstudien Schulen erstreckt sich ein großer Teil der Aktivitäten zur Förderung der Kompetenzen im Bereich Analysieren und Reflektieren auf die Förderung eines zweckmäßigen Umgangs mit den digitalen Medien sowie die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler insbesondere für Risiken der Medienaneignung. Bezüglich der Umsetzung des Medienpasses berichtet beispielsweise Frau Lüder, dass es neben dem Erwerb von „Grundfertigkeiten“ im Umgang mit den digitalen Medien an der A-Schule vor allem darum gehe, dass die Schülerinnen und Schüler einen „sinnvollen Umgang“ mit den Medien erlernen. Sie schildert ausführlich, was das heißt.

Lf: Vor allen Dingen, also is' uns auch wichtig, dass wir so einen (.) ja den Kindern erst mal einen sinnvollen Umgang mit Medien beibringen (.) also ich mein' (.) den Umgang, den die Kinder meistens zu Hause haben, is' ja irgendwelche Spiele zu machen oder irgendwie einfach stundenlang sich damit zu beschäftigen und da irgendwie an die Tastatur oder (.) äh wenn die jetzt irgendwelche Spielekonsolen haben oder sowas zu machen (.) meistens auch Spiele, die sie eigentlich besser nich spielen sollten, die auch nich für ihr Alter bestimmt sind (.) ähm und wir versuchen ja einen sinnvollen Umgang, was man, was kann man den sonst noch damit machen (.) ähm und dazu kommt dann eben auch, dass man auch versucht den Kindern so klarzumachen, auch der Medienkonsum, wie viel Stunden sitzt du denn vorm Fernseher oder vor (.) vor deiner Playstation oder sonst was und was kann man (.) was ist sinnvoll, was ist nich sinnvoll, dass die auch so'n bisschen reflektieren, was sie da eigentlich machen und äh (.) und dann eben auch so die Gefahren, die da entstehen können (.) auch so'n Thema wie, ich sag' mal, das kommt ja dann spätestens im fünften Schuljahr, das hört man immer wieder, dass dann so'n Mobbing auch kommt im Internet, also auf irgendwelchen sozialen Netzwerken da und solche Dinge (.) dass man so was den Kindern auch deutlich macht und dass das eben auch, ja (.) also zumindest sie dafür sensibilisiert (.) dass das eben ein ganz großer Bereich is', das Thema Medien, und dass es ganz viele Facetten hat und (.) dass man versucht, das eben, da die Kinder auch wirklich zu stärken und kompetent zu machen (P1:178)

Neben dem Erwerb von Basiskompetenzen steht die Vermittlung einer zweckmäßigen und vernünftigen („sinnvollen“) Mediennutzung durch die Heranwachsenden im Fokus der Medienkompetenzförderung der A-Schule. Den negativen Gegenhorizont zu dieser Form der Praxisentwicklung bildet die mehrheitliche häusliche Mediennutzung der Kinder. Diese Praxis wird geprägt durch das zeitlich ausufernde Spielen von Computer- bzw. Videospielen. Neben dem zeitlichen Ausmaß bemängelt die Lehrerin weiter, dass die Kinder i. d. R. auch Spiele spielten, die nicht altersadäquat seien. Im Gegensatz dazu versuchten die Lehrkräfte, besagten zweckmäßigen und vernünftigen Medienumgang zu fördern und den Kindern alternative Medienpraxen aufzuzeigen. Man versuche außerdem, ihnen auch ihren „Medienkonsum“ bewusst zu machen. Im Sinne eines Medienverbrauchs wird noch einmal deutlich, dass Frau Lüder der beschriebenen Praxis keinen besonderen Wert beimisst. Thematisieren könne man in diesem Kontext u. a., wie viel Zeit die Heranwachsenden mit dem Spielen am Computer, mit Fernsehen oder anderen Medienpraxen verbringen. Die Frage, wie die Lehrkräfte auf das skizzierte Medienhandeln der Kinder reagieren können, mündet abermals in die Frage danach, welche Praxen zweckmäßig und vernünftig sind und welche nicht, damit sich die Kinder wenigstens ansatzweise kognitiv mit ihrem Medienhandeln auseinandersetzen. Dabei geht es auch darum, zu thematisieren, welche Schäden und Risiken („Gefahren“) durch diese Handlungspraxis hervorgerufen werden können.

Ein weiterer im Zuge der Medienkompetenzförderung aufzugreifender Aspekt ist „Mobbing“ im Social Web. Spätestens mit dem Eintritt in die fünfte Klasse sei dieses Thema für die Heranwachsenden relevant, sodass man sich im Umkehrschluss spätestens in der vierten Klasse auch mit dieser Thematik auseinandersetzen muss. Dazu kommen weitere Probleme, die ähnlich gelagert sind („und solche Dinge“). Ausschlaggebend für die Motivation der Schulleiterin, das Thema Mobbing aufzugreifen, ist, dass man davon immer wieder höre, wiederholte Berichte und/oder Erzählungen also diese Einschätzung speisen. Den Kindern müsse man solche Problematiken deutlich machen, d. h., sie müssen für sie wahrnehmbar bzw. erkennbar werden. Ganz so, als sei nicht gesichert, dass die Schule die zuvor von ihr benannten Aufgaben zufriedenstellend bewältigen kann, schließt Frau Lüder ihre Ausführungen mit der Forderung, dass die Schule die Heranwachsenden mindestens dafür sensibilisiere, dass das Thema Medien „ein ganz großer Bereich“ sei, der „ganz viele Facetten“ habe.

Im Sinne der vorausgegangenen Schilderungen geht es dann darum, die Empfindsamkeit der Schülerinnen und Schüler für die möglichen Risiken der unterschiedlichen Formen der Medienaneignung zu stärken und sicherzustellen, dass sie die für eine angemessene Mediennutzung erforderlichen Kompetenzen erwerben. Auch die Schulleiterin der B-Schule legt bei der Förderung von Medienkompetenzen einen Schwerpunkt auf das Erkennen von und den geeigneten Umgang mit Risiken, die die Nutzung der digitalen Medien im Allgemeinen und des Internets im Besonderen mit sich bringt.

Kf: Ganz viel Wert wird darauf gelegt den Kindern möglichst klar zu machen, wie gefährlich es ist auch im Internet unterwegs zu sein, dass man da sehr schnell äh an Adressen und Seiten geraten kann, die einem nichts Gutes verkaufen bzw. nahebringen wollen (.) und da eben den Kindern zu größter Vorsicht ähm dann auch geraten wird, und das eben ihnen empfohlen wird, möglichst auf den kindersicheren Seiten sich zunächst zu bewegen (P4:40)

Im Rahmen der Medienkompetenzförderung in der Schule ist es demnach von herausragender Relevanz, dass den Kindern die Gefahren der Internetnutzung so deutlich wie möglich vor Augen geführt werden. Darunter falle u. a., dass sie lernen, dass man innerhalb kürzester Zeit auf Internetseiten geraten kann, die keine positiven Inhalte bereithalten oder entsprechende Absichten verfolgen. Im Umkehrschluss sind das Seiten, deren Inhalte für Kinder nicht geeignet sind und deren Nutzung für sie negative Auswirkungen haben kann. Daher rate man den Schülerinnen und Schülern bei der Internetnutzung zu „größter Vorsicht“, sodass sie i. d. S. ein möglichst aufmerksames und besorgtes Verhalten in Bezug auf die Verhütung eines möglichen Schadens bei der Nutzung des Internets an den Tag legen. Man empfehle den Kindern, nur Inter-

netangebote aufzusuchen, die für sie unbedenklich sind. Etwas später bemüht Frau Kiefer wie die Schulleiterin der A-Schule ebenfalls den Begriff der Sensibilisierung als einer Zielstellung der Medienkompetenzförderung.

Kf: Und ähm der Umgang und die Sensibilisierung der Kinder haben wir mit in äh unser Schulprogramm aufgenommen und sehen das auch als unsere Aufgabe an, den Kindern den entsprechenden Umgang damit beizubringen (P4:78)

Die Erhöhung der Empfindsamkeit der Schülerinnen und Schüler gegenüber möglichen Risiken und Gefahren der Internetnutzung wurde an der B-Schule auch in das Schulprogramm aufgenommen und i. S. eines externen Orientierungsschemas für die Lehrkräfte festgeschrieben. Daraus resultiere für die Lehrkräfte die Aufgabe, die Kinder dazu zu befähigen, korrespondierende Handlungspraxen zu entwickeln. Die Medienkompetenzförderung besitzt insofern eine ausgeprägte qualitative Dimension, die aufs engste mit der Reflexion der eigenen Medienpraxis einhergeht. Sie zielt insofern auch nicht auf eine Intensivierung des Medienhandelns der Schülerinnen und Schüler ab, sondern auf eine qualitative Weiterentwicklung. In diese Richtung zeigen auch die folgenden Ausführungen von Frau Lüder.

Lf: Ich will nicht mit dem Medienpass jetzt sozusagen die äh, (.) eine Steigerung der Nutzung der Medien, sondern ich will einen verantwortungsvollen Umgang und eine Kompetenz (.) denn Kinder machen ganz viel am Computer, wo man die Hände über 'm Kopf zusammenschlägt (.) weil sie nämlich einfach gar keine Kompetenz haben, meinen aber, sie können alles und die Eltern sagen auch, du darfst alles (.) die passen ja überhaupt nicht auf, Hauptsache die Eltern haben ihre Ruhe, das is' ja leider heute oft so (.) und das ist, finde ich, das Problem, und deswegen ist es umso wichtiger, dass wir Kinder dahingehend erziehen, dass sie eben wirklich medienkompetent sind und nich jetzt (.) stundenlang am Computer sitzen, also ich bin da die letzte, also ich hab' selber zwei Kinder und äh @(.).@ bin da die letzte, die möchte, dass die Kinder die ganze Zeit da sitzen, im Gegenteil, die sollen (.) nachmittags jetzt bei so'm Wetter draußen rumspielen und sollen eben nicht davor sitzen, aber das is' ja auch 'n Punkt der Schule (.) äh dass die mal über ihr Medienverhalten reflektieren, das gehört ja auch dazu, da gibt's ja 'n ganzen Punkt (.) der so heißt, sag' ich mal (.) und deswegen, das is' mir eigen-, oder uns eigentlich wichtig, und dass wenn sie aber daran arbeiten, dass sie dann auch wissen, was sie tun, und nicht irgendwas machen (.) was sie nachher vielleicht auch bereuen (.) genau wie jeden Quatsch da äh ins Internet zu setzen, dann später dann mit Facebook oder (.) weiß ich nicht(P1:260)

Frau Lüder weist explizit darauf hin, dass sie im Zuge der Arbeit mit dem Medienpass nicht darauf abzielt, den Umfang der Mediennutzung zu intensivieren. Vielmehr möchte sie, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen „verantwortungsvoll“ mit den digitalen Medien umgehen

und zum anderen „eine Kompetenz“ entwickeln. Sie wünscht sich insofern, dass sich die Kinder eine Medienpraxis aneignen, von der so weit wie möglich ausgeschlossen werden kann, dass sie davon in irgendeiner Weise Schaden nehmen. Verantwortungsvolle Nutzung impliziert aber auch, dass die Kinder Verantwortung für ihr Medienhandeln übernehmen. Allerdings müssen die Schülerinnen und Schüler die für eine solche Praxis erforderlichen Kompetenzen erwerben. Das sei erforderlich, da viele der Handlungspraxen der Kinder „am Computer“ zur Folge hätten, dass man „die Hände über ´m Kopf zusammenschlägt“. Viele Medienpraxen der Heranwachsenden rufen somit Entsetzen bei der Lehrerin hervor. Das sei darauf zurückzuführen, dass die Kinder über keinerlei Kompetenzen verfügten, gleichzeitig aber glaubten, alles zu „können“. Insofern nutzen die Heranwachsenden die digitalen Medien, es fehlen ihnen aber die aus der Sicht der Lehrerin dafür erforderlichen Kompetenzen, die u. a. für eine verantwortungsvolle und reflektierte Praxis benötigt würden.

Dazu kommt, dass die Eltern ihren Kindern jegliche Form der Medienpraxis erlauben würden („du darfst alles“) und auch darauf verzichten, das Medienhandeln ihrer Kinder zu beaufsichtigen, um Schaden o. Ä. zu verhindern. Wichtig sei, dass die Eltern „ihre Ruhe“ hätten. Die Überantwortung ihrer Kinder an die Medien ist insofern eine willkommene Alternative für die Eltern, um nicht mit ihnen interagieren zu müssen. Das sei „leider heute oft so“, diese Situation trifft der Schulleiterin zufolge also für viele Familien zu. Das, so Frau Lüders weiter, sei „das Problem“, sodass die Verantwortung für das Medienhandeln der Kinder letztlich bei den Eltern liegt. Daher sei es umso wichtiger, im Zuge der Erziehung der Kinder sicherzustellen, dass diese tatsächlich eine ausreichende Medienkompetenz erwerben. Diese Kompetenz schafft auch die Grundlage dafür, dass die Schülerinnen und Schüler nicht übermäßig viel Zeit („stundenlang“) mit digitalen Medien verbringen.

Der Wunsch, dass die Schülerinnen und Schüler nur begrenzte Zeit mit den Medien zubringen, geht nicht nur auf ihre Rollenwahrnehmung als Pädagogin zurück, sondern auch auf ihre Erfahrungen als Mutter von zwei Kindern. Damit nimmt sie im Gegensatz zu den Eltern vieler ihrer Schülerinnen und Schüler i. d. S. auch die richtige Haltung ein. Bei gutem Wetter – wie es zum Zeitpunkt des Interviews herrschte – sollen die Kinder dann auch nicht vor dem Computer sitzen, sondern draußen spielen. Mit Hilfe der Konjunktion „aber“ schlägt Frau Lüder den Bogen wieder zurück zu den Aufgaben der Schule im Kontext der Medienkompetenzförderung. Denn es sei „auch“ eine Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, „ihr Medienverhalten [zu] reflektieren“, sodass es zu einer kognitiven Bewusstmachung der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Aspekte der Medienaneignung kommt. Sie verweist vor diesem Hintergrund explizit auf den Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren des Medienpasses. Daher sei es nicht nur für sie, sondern für das gesamte Kollegium von hoher Relevanz, dass die Kinder bewusst mit den digitalen Medien umgehen und sich über mögliche Folgen ihres Handelns im Klaren sind, um so Praxen zu vermeiden, deren Folgen sie später

gerne wieder ungeschehen machen würden. Das könnte z. B. der Fall sein, wenn die Schülerinnen und Schüler „jeden Quatsch“ online veröffentlichen würden, d. h. ohne Blick auf mögliche Folgen einer Veröffentlichung Informationen im Netz verbreiten. Eine Möglichkeit, solche Informationen zu veröffentlichen, wären z. B. Social-Network-Sites wie Facebook.

Frau Kiefer von der B-Schule argumentiert nahezu identisch wie ihre Kollegin von der A-Schule. Auch sie beklagt, dass die Eltern der Schülerinnen und Schüler ihre Kinder das Internet weitgehend ohne Einschränkungen nutzen lassen und es den Kindern auch an Reflexionsvermögen mangelt bzw. ihr Handeln nicht besonders reflektiert sei. Man versuche dann auch als Schule diese Versäumnisse zu kompensieren, sei dabei aber auch nicht immer erfolgreich (P4:46-55). Auch in den anderen Gruppendiskussionen äußern sich die Lehrkräfte überwiegend kritisch über den Anteil der Eltern der Kinder an deren Medienerziehung.

An zwei der Fallstudien Schulen werden auch Fragebögen eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler bei der Reflexion ihres Medienhandelns zu unterstützen. So auch an der E-Schule, wo die Befragung der Kinder in eine Projektwoche zum Thema Medien eingebunden wurde.

Pm: Wir haben vor ca. sechs Jahren (.) ja nee vor fünf Jahren eine Projektwoche zum Thema Medien gemacht, wo es da wiederum verstärkt um den Fernsbereich ging (.) das war eine sehr schöne Projektwoche, eine sehr spannende und interessante (.) da ging es um Lieblingssendungen, Lieblingssender und ähm (.) mit zum Teil erschreckenden Ergebnissen natürlich (.) dann wenn wir von Erstklässlern sprechen, die vor Unterrichtsbeginn schon zwei Stunden ferngesehen haben (.) äh und dann von einem Prozentsatz von 50 Prozent da reden können, dann äh (1) hat das auch Auswirkungen auf das schulische Leben (.) diese Projektwoche war sehr spannend, da haben die Kinder (.) egal welches Schuljahr (.) ihr Medienverhalten analysiert aber auf verschiedenen Ebenen (.) nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Kunstunterricht (2) Medien sind so in den alltäglichen (.) Lebensraum der Kinder gedungen, dass sie es eigentlich gar nicht ähm mehr als (.) externen Bereich wahrnehmen (.) der Fernseher hat eine zentrale Bedeutung (.) und Eltern auch z. B. klarzumachen, dass es nicht hilfreich ist, wenn morgens beim Frühstück äh der Fernseher da läuft (.) ist schwierig (.) zum Medienverhalten reflektieren gehört auch ein ganz großer Teil Elternarbeit und Informationsarbeit (.) und diese Informationen muss man den Eltern transportieren, aber nicht lehrerhaft (.) sondern ähm (.) über Erfahrungen (.) „also was macht“, was macht uns (.) was macht es in uns, wenn wir drei Stunden fernsehen (.) „da können wir danach nicht mehr viel aufnehmen“ ähm deshalb ist dieser Bereich (.) Medienverhalten analysieren (2) etwas, was über die Kinder hinausgeht (.) was mehr ins häusliche Umfeld geht (.) weil Medienverhalten hört eben nicht beim Kind auf (P7:127-128)

Vor rund fünf Jahren hat das Kollegium der E-Schule laut dem Schulleiter eine Projektwoche durchgeführt, in der sich die Schülerinnen und Schüler zusammen mit den Lehrkräften zum Thema Medien im Allgemeinen und zum Umgang mit dem Medium Fernsehen im Besonderen auseinandergesetzt haben. Obwohl schon einige Jahre her, beurteilt Herr Pauli die Projektwoche immer noch äußerst positiv. Thematisiert wurden dabei u. a. die beliebtesten Fernsehsendungen und -sender der Kinder. Die Resultate dieser Auseinandersetzung hätten teilweise selbstverständlich Abneigung und Entsetzen („schrecklich“) ausgelöst. Das habe z. B. für die im Zuge der Befragung gewonnene Erkenntnis gegolten, dass die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse vor Unterrichtsbeginn schon zwei Stunden ferngesehen habe. Diese Praxis habe auch Auswirkungen auf das Schulleben, ohne dass der Schulleiter weiter darauf eingeht, welche. Die reflexive Auseinandersetzung der Kinder mit ihrem Medienhandeln habe sich nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern auch im Kunstunterricht stattgefunden. Der Schulleiter fährt fort, dass die alltägliche Lebenswelt der Kinder inzwischen so weit von Medien durchdrungen sei, dass sie diese nicht mehr als „externen Bereich“ wahrnähmen. Die Medien sind insofern ein integraler Bestandteil der Lebenswelt der Heranwachsenden. Eine zentrale Rolle komme in diesem Kontext dem Fernsehen zu. Große Anstrengungen, verbunden mit dem Risiko des Scheiterns, erfordere es dabei, den Eltern der Kinder deutlich zu machen, dass es nicht nützlich sei, wenn die Kinder schon vor der Schule fernsähen.

Gleichzeitig beinhalte eine reflexive Medienpraxis aber auch einen sehr großen Anteil „Elternarbeit“ und „Informationsarbeit“, wobei beide Aspekte miteinander zusammenhängen, da man dafür sorgen müsse, dass die Eltern bestimmte Informationen erhalten. Diese Informationen erreichten die Eltern aber nicht, wenn man sie „lehrerhaft“ weitergebe. Es bleibt zwar offen, was diese Form der Ansprache charakterisiert, sie scheint aber in einer für Lehrkräfte typischen Art zu erfolgen, die insofern habitualisiert zu sein scheint und damit umso schwerer zu verändern ist. Erfolg versprechender ist es, wenn die Lehrkräfte die Eltern auf Basis von Erfahrungen ansprechen und ihnen z. B. nahebringen, welche individuellen Auswirkungen es hat, wenn man drei Stunden ununterbrochen fernsieht. Mit dem Hinweis, dass man danach „nicht mehr viel aufnehmen“ könne, d. h. die Rezeption weiterer Informationen stark eingeschränkt ist, liefert Herr Pauli gleich eine Antwort auf seine Frage. Aufgrund solcher Medienwirkungen könne man die analytische Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienhandeln nicht auf die Kinder beschränken, sondern müsse auch ihre Eltern daran beteiligen. An der A-Schule wird die reflexive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Medienpraxis ebenfalls durch den Einsatz eines Fragebogens zur Ermittlung der Ausprägung bestimmter Medienpraxen unterstützt. Dieser Fragebogen steht offenbar auch im Lehrplankompass zum Herunterladen zur Verfügung.

Bf: Ja, da ist ja ähm von uns dieser Fragebogen auch drin (.) den, den wir da erstellt haben, womit wir im Prinzip die Vor (.) also das ist so eine der ersten Stunden, wenn die Medien-

pass-Stunde neu eingeführt wird, erst mal zu gucken, okay, wie sieht meine Mediennutzung aus und auch erst mal zu überlegen mit den Kindern (.) was ist Mediennutzung, also dass äh, dass es eben nicht nur das Handy und der Computer ist, sondern dass der Fernseher dazugehört, dass Bücher dazugehören, dass Zeitungen dazugehören ähm (.) wie gesagt da haben diesen Fragebogen entwickelt oder Frau Lüder und ihr habt den entwickelt und ähm den setzen wir dann auch in allen Klassen ein (P2:113)

Der Fragebogen wurde von Lehrkräften der Schule zusammen mit der Schulleiterin Frau Lüder entwickelt und wird eingesetzt, wenn die Schülerinnen und Schüler beginnen, an der Medienpass-Stunde teilzunehmen, d. h. in der dritten Klasse. Die Kinder sollen mit Hilfe des Fragebogens und mit Unterstützung der Lehrkräfte erlernen, was Mediennutzung charakterisiert und wie es um ihre eigene Medienpraxis bestellt ist. Diese ist nicht auf die digitalen Medien beschränkt, sondern umfasst verschiedenste Medien wie z. B. auch hier das Fernsehen, aber auch Bücher oder Zeitungen. Der Fragebogen wird in allen dritten Klassen eingesetzt. Die Ergebnisse aus diesen Befragungen lösen bei der Schulleiterin Frau Lüder zeitweise eine starke emotionale Reaktion aus.

Lf: Also hier bei der Umfrage is' man manchmal wirklich geschockt, was die Kinder im dritten Schuljahr schon alles im Internet dürfen, die dürfen, die haben 'nen eigenen eBay-Account (.) @(.)@ also einzelne Kinder, muss man jetzt sagen

Y1: └Ja (.) okay

Lf: In Facebook sind auch ganz viele, obwohl sie ja noch keine vierzehn sind (.) äh WhatsApp hat sowieso jeder, 'n Handy, ja klar, und also (P1:54-56)

Zumindest gelegentlich, so die Schulleiterin, sei man „geschockt“ davon, welche kommunikativen Praktiken den Schülerinnen und Schülern erlaubt werden. Einige dieser Praktiken entsprechen insofern nicht den Erwartungen der Schulleiterin hinsichtlich eines für Kinder dieses Alters adäquaten Medienhandelns. Technische Basis dieser Praktiken ist die Nutzung des Internets. So besäßen z. B. einzelne Kinder schon eigene Nutzerkonten bei der Online-Handelsplattform eBay. Eine sehr große Anzahl der Schülerinnen und Schüler sei auch bei „Facebook“ registriert, obgleich das aufgrund ihres Alters nicht zulässig sei. Für die Nutzung der Messenger-Software WhatsApp hätten sich sogar alle Schülerinnen und Schüler registriert, da alle selbstverständlich auch ein Mobiltelefon besäßen. Die Beschreibung der Schulleiterin spiegelt die anhaltende Durchdringung der Alltagswelt von Kindern mit digitalen Medien wider. Mit Blick auf die Kommunikation der Kinder ist an dieser Stelle vor allem der Hinweis auf die Messenger-Software WhatsApp relevant. Frau Brenner, die ebenfalls an der A-Schule arbeitet, bestätigt die Beobachtung von Frau Lüder in der Gruppendiskussion mit den Lehrerinnen der Schule.

Bf: Also WhatsApp ist in der vierten Klasse gang und gäbe (.) das haben (.) also über die Hälfte der Kinder kommunizieren darüber (.) das ist (.) definitiv so

Cf: \perp Und das trotz, also ich meine, klar, man spricht natürlich auch sowohl im Sachunterricht als auch in der (.) Medienpass-Stunde, auch sogar auf dem Elternabend oder 'nem externen Elternabend über Gefahren im Netz so ne (.) trotzdem haben das so viele (.) ne die auch äh (.) also die da auch wirklich (.) regelmäßig mit zugange sind ne (.....)

Bf: \perp Ja auch die Accounts ihrer Eltern einfach auch nutzen (.) dürfen (.) die Facebook-Accounts und dann auch eBay

Cf: \perp Einkaufen und solche Sachen

Bf: also was ich jetzt (.) weiß ich jetzt nicht, ob das auch die eigenen Accounts, also bei Facebook ja, bei eBay weiß ich nicht (.) aber die wissen zumindest alle, wie man's benutzt und (.) also YouTube, alle möglichen Sachen angucken und doch, da sind die recht firm (2) und einige, einige chatten auch, also das weiß ich aus dem vierten Schuljahr, dass die (.) bei Knuddels und, und ähnlichen Seiten (.) dann ähm (.) auch chatten (P2:85-88)

Frau Brenner bestätigt, dass die Nutzung von WhatsApp zumindest bei den Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse etabliert sei („gang und gäbe“). Ihre Einschätzung des Praxisausmaßes fällt zwar etwas geringer aus als die von Frau Lüder, sie ist sich aber immer noch ganz sicher, dass mehr als die Hälfte der Kinder mit diesem Messenger untereinander kommuniziert. Frau Cordhof elaboriert die Aussage ihrer Kollegin dahingehend weiter, dass immer noch so viele Heranwachsende dieses Medium regelmäßig nutzen, obwohl man verschiedenste Gelegenheiten wahrnimmt, um über „Gefahren im Netz“ zu informieren. Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Thematisierung von Möglichkeiten, dass den Kindern im Zuge der Internetnutzung etwas zustößt oder sie im Zuge dessen einen Schaden davontragen, in der Schule relativ viel Raum einzunehmen scheint. Das gilt zum einen für den Unterricht, zum anderen aber auch für Veranstaltungen, die sich an die Eltern der Kinder richten. Auf bestimmte Medienpraxen bezogen, hier die Nutzung der Messenger-Software, scheinen diese Bemühungen erfolglos zu sein, zumindest kann die Lehrerin keinen Rückgang der Nutzung feststellen. Frau Brenner k n ü p f t direkt daran an und weist darauf hin, dass einige Kinder auch die Accounts ihrer Eltern benutzen dürften, um mit bestimmten Medien zu handeln wie z. B. Facebook und eBay. Wieder ist es Frau Cordhof, die die Rede ihrer Kollegin unterbricht und darauf hinweist, dass die Kinder diese Möglichkeiten zum „Einkaufen“ und für ähnliche Praxen nützten, sodass es hier nicht mehr nur um Kommunikation, sondern auch um den Konsum wahrscheinlich von Waren geht.

Im Gegensatz zu ihrer Kollegin ist sich Frau Brenner nicht schlüssig, ob die Kinder wirklich die Account-Daten ihrer Eltern verwenden, um bestimmte Medien zu nutzen. Unabhängig davon

wüssten aber alle Kinder, wie man diese Medien verwendet. Dazu käme die Nutzung weiterer Medien wie des Videoportals YouTube. Dabei billigt sie den Schülerinnen und Schülern auch ein beträchtliches Maß an Kompetenz zu („da sind die recht firm“), ohne dass sich abschließend sagen ließe, wie diese Kompetenz ausgestaltet ist. Sie weiß außerdem auch von einigen Heranwachsenden aus der vierten Klasse, die bestimmte Portale wie Knuddels nutzen, um mit anderen zu chatten. Die Umfänglichkeit der Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler wird anhand der vorausgegangenen Schilderungen der Lehrerinnen der A-Schule gut deutlich. Die Gruppendiskussionen an den anderen Fallstudien Schulen zeigen in die gleiche Richtung. Die Lehrerinnen der B-Schule bestätigen z. B., dass viele Kinder bereits in der vierten, teilweise schon in der dritten Klasse auch Facebook und WhatsApp nutzen (P3:234-240). Aus der C- und der D-Schule wird ähnliches berichtet (P5:151-156).

Die Lehrkräfte setzen sich auch mit ihren Schülerinnen und Schülern über deren kommunikatives Handeln auseinander. Dafür bieten sich der Beschreibung von Frau Brenner zufolge der Sachunterricht und der Morgenkreis an. Die Frage des Interviewers zielt aber zunächst auf einen anderen Kompetenzbereich ab. Die Antwort adressiert aber die kommunikativen Praktiken der Kinder, bevor sich die Lehrerin im engeren Sinne mit der gestellten Frage befasst. Abermals wird die teilweise sehr enge Verschränkung der verschiedenen Kompetenzbereiche gut deutlich.

- Y1: Ja (.) greifen Sie das auf, gerade anhand dieses letzten Punkts, Analysieren und Reflektieren?
- Bf: Ja ähm (.) im Sachunterricht und ähm im, bei mir zumindest im Morgenkreis (.) dann erzählen die Kinder (.) immer mal was sie so gemacht haben, erlebt haben und das sind dann eher so Gespräche, die sich dann per Zufall eigentlich ergeben (.) weil irgendein Kind dann erzählt, ich habe gestern das und das gemacht oder mir ist das und das passiert und die anderen Kinder dann drauf einsteigen, ja wie konnte das denn sein (.) und ja ich habe das und das und ich war da im Chat (.) und dann hat da jemand das und das geschrieben (.) und dann ergeben sich solche äh Gespräche immer (.) ich habe auch den Eindruck, dass die dann an der Stelle immer sinnvoller sind, als wenn man das so aufgesetzt, [spricht mit verstellter Stimme weiter] so heute unterhalten wir uns mal über dieses und jenes (.) weil wenn das dann aus so 'ner echten Situation heraus kommt äh (1) ja Schilderungen der Kinder dann
- Cf: ↳Ja und vor allem (1) beides ist ja auch wichtig, man fängt ja damit an, dass man erst mal sagt, so (.) das und das ist gefährlich, weil sowieso und (.) das muss man dann ja immer wieder aufgreifen, genauso wie mit dem (.) ach du hast einen Film ab 16 geguckt (.) weißt du, dass das nicht in Ordnung ist ne also das äh
- Bf: ↳Ja und Computerspiele
- Cf: genau das ähm (.) kommt ja auch immer wieder auf und ja genau ergibt sich dann daraus und

eigentlich wissen sie's ja auch @(.)@ wenn man das dann noch mal anspricht (P2:90-94)

Neben dem Sachunterricht, der sich der Lehrerin zufolge generell gut eignet, um über unterschiedliche Aspekte der Medienaneignung der Heranwachsenden zu sprechen, nutzt sie dafür auch den „Morgenkreis“. Letzterer öffnet ein Forum, in dem die Kinder über ihre Erlebnisse und Aktivitäten berichten können. Die in diesem Kontext stattfindenden „Gespräche“ entstünden „per Zufall“, d. h., der Verlauf der Konversation der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit ihrer Lehrerin ist nicht vorgegeben, denn die Themen werden von den Kindern eingebracht, ggf. von anderen aufgegriffen und fortgeführt. Eventuell berichte z. B. jemand von seinen Erfahrungen beim Chatten. Aus der Sicht der Lehrerin ist es generell zweckmäßiger („sinnvoller“), wenn Medienerfahrungen und andere Erlebnisse nicht von ihr, sondern von den Kindern angestoßen werden. Denn im Gegensatz zur Initiierung durch die Lehrerin sind die von den Schülerinnen und Schülern angesprochenen Themen authentischer und reeller („echten Situation“). Es bleibt offen, warum diese Themen geeigneter sind, naheliegender ist, dass sie für die Kinder relevanter und nachvollziehbarer sind, da sie von Gleichaltrigen mit ähnlichen lebensweltlichen Erfahrungen aufgeworfen werden, was die Perspektivenübernahme als wichtigem Bestandteil gelingender Kommunikation begünstigt.

Frau Cordhof schließt mit dem Hinweis daran an, dass „beides“ relevant sei, ohne dass sich mit letzter Gewissheit sagen ließe, welche beiden Aspekte gemeint sind. Demnach würde „man“ damit beginnen, auf das Gefahrenpotenzial einzelner, nicht näher bestimmter Aspekte („das und das“) hinzuweisen und die Gründe zu erläutern. Diese Praxis müsse man kontinuierlich wiederholen („immer wieder aufgreifen“). Gleiches gelte auch dafür, dass man die Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen müsse, dass es „nicht in Ordnung“ sei, wenn sie einen Film ansehen, der keine ihrem Alter entsprechende Altersempfehlung besitzt, d. h., dass sie damit gegen bestimmte Regeln für den Umgang mit Medien verstoßen. Frau Brenner wirft den Begriff des Computerspiels dazwischen. Gut möglich, dass die Lehrkräfte auch in diesem Kontext immer wieder davon erfahren, dass die Kinder Computerspiele spielen, die nicht altersadäquat sind. Frau Cordhof bestätigt diese Vermutung mit ihrer anschließenden Verifizierung des Hinweises ihrer Kollegin. Auch den Kindern sei das „eigentlich“ bekannt, d. h., sie wissen prinzipiell um die Problematik eines Teils ihrer Medienpraxen, ziehen daraus aber offenbar keine handlungspraktischen Konsequenzen. Frau Brenner schließt abermals daran an und lenkt die Diskussion auf die Nutzung von Mobiltelefonen durch die Schülerinnen und Schüler.

Bf: Ja das ist ja auch (.) fast jeden Tag schellt ein Handy im Unterricht

Cf: ↳ Ja

Bf: äh weil irgendjemand das wieder nicht ausgemacht hat, also das ergibt sich fast täglich, dass man darüber spricht (.) was ist in Ordnung, was ist nicht in Ordnung

Af: Vor allem in den älteren höheren Klassen ne

Bf: \perp Ja

Af: also so eins, zwei kommt das ja nicht so (.) so vor, aber drei, vier (.) das ist dann schon einfach (.) viel mehr

Bf: \perp „Definitiv“
 ist auch so 'ne Selbstverständlichkeit (.) das war jetzt bei allen möglichen Ausflügen (.) [spricht mit verstellter Stimme weiter] ja aber ich möchte aber mein Handy mitnehmen (.) ja das ist aber Handyverbot (.) das weißt du auch (.) ja aber ich möchte das als Fotoapparat benutzen und ähm (.) ja (.) oder dann kann ich mal nachgucken, ob die Bahn pünktlich ist und so Sachen (.) auf der einen Seite ist ja **super**, dass sie das schon können, auf der anderen Seite (.) haben wir das Verbot (.) da ist immer so'n bisschen der schmale Grat zwischen äh sinnvoller Nutzung und erlaubter Nutzung und (.) „ja die Kenntnisse sind zumindest ziemlich groß“

Af: Ja

Cf: Und dass es halt auch dosiert sein sollte ne (.) dass man nicht äh (.) dass auch nicht mehr ohne (kann) und so ne, sondern dass es einfach Zeiten dafür gibt, wo es auch sinnvoll ist und wo es auch gut ist und (.) wo wir das ja auch in der Sch, also jetzt natürlich nicht mit dem Handy, aber (.) wo wir das auch möchten, dass das Internet benutzt wird und alles, aber dann eben auch Zeiten gibt, wo es (.) eigentlich auch nicht äh sinnvoll ist und nicht gebraucht wird

Bf: \perp Ja
 nicht gebraucht wird vor allen Dingen, weil wenn man unterwegs ist, also man kann Fotos mit dem Fotoapparat machen

Cf: \perp Richtig

Bf: ob der Bus pünktlich kommt, kann man

Cf: \perp Im Unterricht glaube ich, braucht man auch nicht angerufen werden @(.)@

Bf: \perp Braucht man
 auch nicht angerufen werden ja (.) Busfahrplan kann man auch an der Tafel lesen und das ist halt so'n bisschen, dass man da guckt

Cf: Genau

Bf: Wie kann ich mich auch ohne bewegen

Af: Und zurechtkommen (P2:95-111)

Frau Brenner erwähnt, dass fast jeden Tag ein Mobiltelefon im Unterricht klinge, weil vergessen wurde, den Lautsprecher des Geräts abzuschalten, was umgehend von ihrer Kollegin bestätigt wird. In einer Zwischenkonklusion stellt Frau Brenner fest, dass fast täglich Gelegenheiten entstünden, in denen man mit den Schülerinnen und Schülern darüber spricht, inwieweit die verschiedenen Medienpraxen positiv oder negativ normiert sind. Diese Auseinandersetzungen seien aber, so Frau Adelhaus weiter, vor allem Thema in den Klassen drei und vier. Frau Brenner

bestätigt das und weist darauf hin, dass die Mobiltelefonnutzung eine etablierte Praxis sei („Selbstverständlichkeit“). Sie exemplifiziert ihre Einschätzung anhand der Schilderung ihrer im Rahmen von Schulausflügen gemachten Erfahrungen. So würden Kinder sie darum bitten, im Zuge dieser Ereignisse ihre Mobiltelefone mitnehmen zu dürfen. Die Lehrerin antwortet darauf mit dem Hinweis auf das „Handyverbot“, einem offensichtlich an der Schule bestehenden Verbot, Mobiltelefone im Rahmen des Schulbetriebs mitzuführen bzw. zu benutzen. Sie weist die Heranwachsenden außerdem darauf hin, dass diese auch um das Verbot wüssten und sich die Frage damit prinzipiell erübrigt. Die Schülerinnen und Schüler würden darauf u. a. erwidern, dass sie mit dem Telefon fotografieren, die Abfahrtszeiten öffentlicher Verkehrsmittel überprüfen oder andere Praxen enactieren wollten.

Diese Wünsche bringen für Frau Brenner eine Diskrepanz hervor. Auf der einen Seite sei es positiv, dass die Schülerinnen und Schüler diese Praxen beherrschten, auf der anderen Seite existiere das generelle Verbot der Mobiltelefonnutzung in der Schule. Daraus ergebe sich ein kontinuierlicher „schmaler Grat“ bzw. eine Ambivalenz dahingehend, dass diese Medienkompetenzen, die mit der Nutzung des Mobiltelefons einhergehen, einerseits aner kennenswert sind, andererseits aber in der Schule nicht zur Entfaltung kommen dürfen. Die Nutzung ist zwar durchaus zweckmäßig, es mangelt ihr aber an der nötigen Legitimation. Die Lehrerin kann diese Diskrepanz nicht auflösen, sodass sie abschließend noch einmal auf die umfangreichen Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinweist, die in der Schule aufgrund der bestehenden Regelungen nicht oder nur eingeschränkt nutzbar gemacht werden können. Frau Adelhaus stimmt dem zu.

Frau Cordhof eröffnet mit ihrem Hinweis, dass das Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler auch „dosiert sein sollte“, ein weiteres Thema. Dosierung steht hier stellvertretend für die Begrenzung des Medienhandelns, u. a. um dem entgegenzuwirken, dass die Kinder irgendwann nicht mehr auf bestimmte Medienpraxen verzichten können. Insofern kommt den Lehrkräften auch eine Schutzfunktion zu, um zu verhindern, dass das Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler suchtartige Züge annimmt. Gleichzeitig soll es in der Schule aber auch Phasen zweckmäßiger („sinnvoll“) und positiv konnotierter („gut“) Mediennutzung geben, die insofern aus Sicht der Lehrerin auch einen positiven Gegenhorizont zum außerschulischen Medienhandeln der Heranwachsenden bildet. Die Mobiltelefonnutzung nimmt die Lehrerin aber davon aus, in der Schule ist sie ohnehin verboten. Sinnvoll ist u. a. die durch die Lehrkräfte initiierte Internetnutzung der Schülerinnen und Schüler.

Dabei wiederholt Frau Cordhof noch einmal, dass es aber auch „Zeiten“ geben müsse, in denen die Mediennutzung nicht zweckmäßig und auch nicht notwendig ist. Frau Brenner greift den Aspekt des Erfordernisses der Mediennutzung auf und elaboriert ihn weiter. So bräuchten die Kinder z. B. nicht ihr Mobiltelefon zum Fotografieren, sondern könnten dazu auch einen Foto-

apparat verwenden. Frau Cordhof unterbricht ihre Kollegin mit dem Einwurf, dass es auch nicht notwendig sei, dass die Heranwachsenden während des Unterrichts angerufen werden. Frau Brenner stimmt dem zu und ergänzt, dass man auch kein Mobiltelefon benötige, um etwa die Abfahrtszeiten eines Busses zu ermitteln, sondern stattdessen die Abfahrtszeit auch auf dem Aushangfahrplan nachsehen könne. Die Unterbindung von Anrufen im Unterricht trägt dazu bei, die für dessen Durchführung erforderliche Ordnung zu gewährleisten. Das Unterbinden der Nutzung des Mobiltelefons zum Fotografieren geht wahrscheinlich in immer mehr Fällen an der Lebensrealität von Kindern vorbei, wenn sie gar keinen separaten Fotoapparat besitzen, sondern dafür ein Mobiltelefon einsetzen. Und die Nutzung eines Aushangfahrplans bewegt sich intentional auf einer anderen Ebene als die Nutzung einer entsprechenden App, denn was nutzt es, wenn man erst die Haltestelle aufsucht, um festzustellen, dass der nächste Bus in einer Stunde fährt. Beide Verbote sind insofern nur bedingt vermittelbar, da sie Medienpraxen mit ganz eigener Zweckrationalität adressieren.

In der Gruppendiskussion der Lehrerinnen der B-Schule ist die Nutzung von Mobiltelefonen durch die Schülerinnen und Schüler ebenfalls Thema. Vor einer Klassenfahrt baten die Schülerinnen und Schüler demnach darum, ihre Mobiltelefone mitnehmen zu dürfen, u. a. auch mit der Begründung, damit Fotos machen zu wollen. Dieser Wunsch scheint für die Lehrerin unproblematisch gewesen zu sein und wird nicht weiter thematisiert. Sehr problematisch ist dagegen für sie, dass die Kinder u. U. von ihr gemachte Bilder über Social Media weiter verbreiten könnten. Sie begegnet dieser Möglichkeit mit der Androhung einer Anzeige.

FF: Da hab' ich zum ersten Mal gesagt ok, Fotos (.) aber (1) äh (.) das war, da war ich auch sehr (.) drastisch in meiner Wortwahl (.) hab' ich gesagt jedes Foto, was von mir irgendwo erscheint, das, da zeig ich dich an (.) das wird nicht verbreitet, nichts (.) unter uns, ja (.) weil ich nämlich wusste, die hatten sich da schon wieder verabredet auf irgend so 'ner Plattform und (.) sich ausgetauscht und (.) äh (.) zum Teil eben gibt's dann auch schon, äh (.) ja, so kleine Zankereien über's, über die, irgend 'ne Plattform (.) und da hab' ich gesagt, also, da haben wir dann (.) hab' ich gemerkt oh (.) das ist ja wirklich 'n Thema (.) da hat' ich vorher überhaupt nicht drüber nachgedacht (.) das die schon wirklich beschäftigt und da hab' ich dann, äh (.) seitdem besprech ich das auch (2) (P3:248)

Frau Friedrich erlaubt den Kindern offenbar, Mobiltelefone auf einen Ausflug mitzunehmen, droht ihnen aber an, jedes Kind anzuzeigen, das ein Foto von ihr veröffentlicht, egal wo. Sie gibt zu bedenken, dass ihre Formulierung „drastisch“ gewesen sei, d. h. deutlich in ihrer negativen Wirkung spürbar und damit mit Blick auf die pädagogische Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern auch kritisch zu bewerten. Ihre starke Reaktion hat ihren Grund in dem Wissen darum, dass zumindest ein Teil der Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt auf „irgend so 'ner Plattform“ synchron miteinander interagiert hat. Um welche Plattform es sich dabei ge-

handelt hat, weiß die Lehrerin nicht, es scheint für sie aber auch nicht relevant zu sein. Bei der Kommunikation der Heranwachsenden auf der Plattform gebe es teilweise auch „kleine Zankereien“, d. h., es kommt zu überschaubaren Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern. Diese Erfahrung habe bei ihr die bis dahin unbekannte Erkenntnis ausgelöst, dass die Online-Kommunikation für die Kinder bereits ein „Thema“ sei, und dazu geführt, diesen Aspekt der Medienaneignung der Schülerinnen und Schüler zukünftig mit ihnen gemeinsam zu thematisieren. Dabei kann sie mittlerweile auch auf die (negativen) Erfahrungen Dritter zurückgreifen und im Unterricht bearbeiten.

FF: Und da, es gibt ja auch wirklich, äh, inzwischen so viele, ja, Geschichten (.) und äh, Erlebnisse, die man so mitbekommt von anderen (.) oder (.) aus dem eigenen Kollegium (.) dass Kinder wirklich schon gemobbt werden, ähm (.) dass erzähl ich dann auch und versuch dann eben auch auf, die Kinder zu sensibilisieren (.) zu sagen so, wie wär's für dich, wenn dir das passieren würde? Äh, und nach dem Motto was du nicht willst das man dir tut, äh (.) lass es auch für dich und du machst dich ja zum Teil auch strafbar (1) wenn du dann mal älter wirst (.) also (.) das (.) ich denke das kann man gar nicht drastisch genug mit den Kindern besprechen (.) dass sie (.) dass sie merken, dass es da auch (.) ähm (1) und auch so, so die Idee, ähm (.) was ich einmal von mir ins Internet gestellt habe (.) das ist da (.) das krieg ich womöglich nie wieder ganz weg und wenn ich das einmal, wenn ich mich da einmal irgendwie besonders freizügig zeige (.) äh, und in zehn Jahren läuft mir das hinterher (1) dann ist das schon, dann kann das schon (.) äh (.) unangenehm sein (.) also (1) immer wieder das zu besprechen, das find ich schon ist Aufgabe, ähm (.) auch von Schule (P3:248)

Die angesprochenen Erfahrungen Dritter sind umfangreich und stammen auch von Lehrkräften aus dem Kollegium der B-Schule. So würden z. B. auch schon Kinder „wirklich [...] gemobbt“, d. h., sie werden tatsächlich von anderen schikaniert und gequält. Sie würde den Schülerinnen und Schülern von solchen Begebenheiten erzählen, um sie zu „sensibilisieren“, d. h. ihre Aufmerksamkeit für solche Vorkommnisse und deren Folgen zu schärfen. In diesem Kontext fordert sie die Kinder u. a. auf, darüber nachzudenken, welche Empfindungen es bei ihnen hervorrufen würde, wenn sie zum Ziel von Mobbing würden. Darüber hinaus empfiehlt sie den Kindern offenbar auch, sich nicht an Mobbing zu beteiligen, wenn sie selbst nicht zum Opfer davon werden wollen. Sie weise die Kinder außerdem auch darauf hin, dass sie sich, wenn sie für ihr Handeln juristisch belangt werden können, durch die Beteiligung an Mobbing auch „strafbar“ machen und entsprechend dafür zur Rechenschaft gezogen werden können. Dabei geht die Lehrerin davon aus, dass man diese Thematik „gar nicht drastisch genug“ ansprechen kann, sodass es angebracht ist, die negativen Konsequenzen von Mobbing gegenüber den Kindern in ihrer schärfsten Form darzustellen, um die gewünschten Einsichten und Handlungspraxen hervorzurufen, ohne dass abschließend deutlich wird, was diese ausmacht.

Wichtig ist außerdem, dass die Kinder lernen, dass man Inhalte, die man im Internet publiziert, „womöglich nie wieder ganz weg“ bekommt, d. h., Frau Friedrich geht davon aus, dass man diese Daten wahrscheinlich nicht wieder vollständig löschen kann. So könne es z. B. sein, dass man Aufnahmen von sich online veröffentlicht, die „irgendwie besonders freizügig“ sind, also z. B. nur teilweise oder gar nicht bekleidet und in bedenklichen Posen. Dann ist nicht auszuschließen, dass solche Dokumente auch noch nach mehreren Jahren zu nachteiligen Erfahrungen bei den Betroffenen führen. Daher sei es eine Aufgabe der Lehrkräfte, solche Themen immer wieder zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu adressieren. Kurz darauf greift Frau Distelmann die von Frau Friedrich aufgebrachte Thematik noch einmal auf und schildert eine alternative Umgangsweise damit.

Df: Das ist wie du das auch grad schon mit dem Foto gesagt hast, ´ne Kollegin von mir, die hat einfach das Klassentier fotografiert (.) auf ihre Facebook-Seite gestellt (.) und dann hat, hat sie auch geguckt, wie oft wird das dann geteilt dies Foto (.) wie schnell macht sich das selbstständig und da hat sie nachher gedacht gut, das wird vielleicht 20, 30 Mal geteilt (.) es waren nachher irgendwie 8.000 Mal (1) innerhalb von einer Woche (.) wurd´ das immer weiter geteilt und das ist dann ja, hat ja auch so den Lauf genommen (.) auf dieser Plattform (.) und selbst wenn ich das dann ja rausnehmen würde (.) zig andere haben das ja auch schon geteilt und das, was einmal drin ist (.) so um ihren Kindern zu zeigen, was auch mit den Bildern passiert (1) also da war ich, als ich das gesehen hab, dacht´ ich ja, gut, damit hätt´ ich auch nicht gerechnet, dass sich das so oft (.) vervielfältigt (2) also (1) ja (2) und eventuell müsste man vielleicht auch Eltern sensibilisieren, weil ich glaub viele Eltern lassen ihre Kinder auch so einfach ja ins Internet und (.) das Kind sitzt ja zu Hause (1) das geht jetzt ja nicht vor die Tür, wo was passieren kann (.) aber was das Internet, gibt´s ja mittlerweile auch schon viele Werbungen einfach im Fernsehen (.) welche Gefahren da sonst auch noch lauern, dass da auch Eltern einfach sensibilisiert werden (P3:251)

Eine Kollegin von ihr habe „einfach das Klassentier fotografiert“ und ein Bild davon über ihren Facebook-Account veröffentlicht. Offenbar handelt es sich hier um ein (Stoff-)Tier, das den Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse gehört. Die Anfertigung des Bildes erweist sich als relativ voraussetzungslos. Sie habe das Bild dann veröffentlicht, um herauszufinden, wie oft das Bild von anderen Nutzerinnen oder Nutzern weiterverbreitet („geteilt“) wird und wie lange es dauert, bis man keine Kontrolle mehr über die Verbreitung des Bildes besitzt. Die Kollegin hätte erwartet, dass ihr Bild eventuell von 20 bis 30 Personen weitergeleitet wird, stattdessen seien es innerhalb einer Woche rund 8.000 gewesen und die Weiterverbreitung hat sich vollkommen selbstständig. Vor diesem Hintergrund würde es nicht helfen, das Bild zu löschen, da es vielfach wiederveröffentlicht wurde. Letztlich habe die Lehrerin ihren Schülerinnen und Schülern mit dieser Vorgehensweise zeigen wollen, was mit ins Internet gestellten Bildern pas-

sieren kann. Frau Distelmann sei selbst auch überrascht gewesen, dass das Bild derart häufig weiterveröffentlicht wurde.

Vielleicht auch aufgrund dieser Erfahrung fragt sich die Lehrerin, ob man nicht auch die Aufmerksamkeit der Eltern stärker auf das Medienhandeln ihrer Kinder lenken müsste. Denn viele Eltern ließen ihre Kinder „auch so einfach ins Internet“, d. h., sie erlauben ihnen die Nutzung des Internets offenbar, ohne vorbereitende oder flankierende Aktivitäten zu entwickeln, die darauf abzielen ihre Kinder vor möglichen Gefahren bzw. Risiken zu schützen. Damit einher gehe die Annahme, dass die Kinder zu Hause „sicher“ seien, sodass ihnen dort – anders als wenn sie sich z. B. draußen aufhalten – keine Gefahren drohen. Gleichzeitig würde aber z. B. im Rahmen von Fernsehbeiträgen (die Rede ist hier von „Werbungen“) auch auf mögliche Gefahren der Internetnutzung hingewiesen, die man im übertragenen Sinne nur noch an die Eltern weitergeben müsste.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass viele Lehrkräfte anscheinend zumindest einem Teil des Medienhandelns der Schülerinnen und Schüler äußerst ablehnend gegenüberstehen bzw. dass diese Praxen bei ihnen starke ablehnende emotionale Reaktionen hervorrufen. Dazu trägt auch bei, dass einige dieser Praxen nicht nur risikobehaftet sind, sondern auch nicht legal, z. B. wenn die Kinder Accounts bei Social-Network-Sites besitzen, ohne das dafür erforderliche Mindestalter bereits erreicht zu haben. Diese Problematik wird in der dritten Klasse signifikant und scheint sich bis zum Ende der Grundschule exponentiell zu intensivieren. Auf Probleme, Schwierigkeiten und Risiken, die mit bestimmten Medienpraxen einhergehen, müssen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler immer wieder hinweisen. Das geht durch die Erzählungen und Beschreibungen der Kinder genauso wie durch ihr Medienhandeln in der Schule in den Unterricht ein. Dabei kommt es offenbar auch regelmäßig zu Konflikten zwischen dem Wunsch der Kinder nach Enaktierung bestimmter Medienpraxen und dem Verbot selbiger in der Schule, wobei hier das Mobiltelefon als die Praxen ermöglichendes Gerät eine exponierte Stellung einnimmt. Durch ein universelles Verbot fehlt es somit auch eigentlich zweckmäßigen Praxen an der erforderlichen Legitimation, um in der Schule sinnvoll eingesetzt zu werden.

Im Kontext der Förderung einer reflexiven Mediennutzung taucht wiederholt die Forderung nach einer Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler auf. Sensibilisieren heißt, ein Gefühl für die Folgen des eigenen Medienhandelns zu entwickeln. Dabei geht es nicht nur um eine bedarfsweise kognitiv rationale Abschätzung möglicher Risiken, sondern um die dauerhafte Inkorporierung einer solchen Abwägung, entsprechend regelmäßig und intensiv müssen die Lehrkräfte die Entwicklung einer solchen Orientierung fördern.

Eine weitere zentrale Herausforderung stellt die Einbindung der Eltern in die Medienkompetenzförderung dar. Immer wieder scheint das Handeln der Eltern den Interessen der schulischen

Medienkompetenzförderung diametral entgegenzustehen. Regelmäßig scheinen Eltern Medienpraxen mindestens zu dulden, die im Gegensatz zu den Zielen einer reflexiven und verantwortungsvollen Medienaneignung stehen. Entsprechend involvierte Eltern sind für die Lehrkräfte offensichtlich kaum dafür ansprechbar, eine Veränderung solcher Handlungspraxen zu bewirken. Medienkompetenzförderung wird vor diesem Hintergrund immer wieder zum Versuch, häusliche Versäumnisse der Medienerziehung in der Schule zu kompensieren. Es muss allerdings auch gefragt werden, auf welchen Grundlagen diese Einschätzungen der Lehrkräfte basieren und inwieweit in diesem Kontext auch auf Milieudifferenzen zurückgehende Vorurteile eine Rolle spielen.

6 Zentrale Rahmenbedingungen der Medienintegration

Der Gesamtprozess der Integration der digitalen Medien in den Schulalltag wird inzwischen nicht mehr als isolierter Vorgang, sondern als Bestandteil der Schulentwicklung begriffen, die in diesen Kontext neben ihren traditionellen Säulen (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) um die Aspekte der Medienentwicklung erweitert wurde. Nur das adäquate Zusammenspiel der Einfluss nehmenden Dimensionen kann eine nachhaltige Medienintegration gewährleisten. Wir betrachten diese Dimensionen zunächst aus der Schulsicht bzw. Mikroperspektive, da selbst bei gleichen Rahmenbedingungen letztlich die spezifische Situation vor Ort über Umfang und Qualität der Medienintegration entscheidet.

Maßgeblichen Anteil am Verlauf der innerschulischen Medienintegration haben die medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte sowie ihre Einstellungen und Orientierungen (Breiter u. a. 2013). Die Schulleitung spielt eine Rolle als Machtpromotor für Innovationen. Neben der Schulleitung übernehmen Medienbeauftragte wichtige Aufgaben im Rahmen der Medienintegration. Eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Arbeit mit digitalen Medien in der Schule ist eine dauerhaft funktionsfähige IT-Infrastruktur, die heute zunehmend im professionellen Rahmen standardisiert betrieben wird, was bestimmte technische Supportprozesse ermöglicht.

In der Evaluation wurden im Vergleich zwischen 2011 und 2014 die medienpädagogischen Kompetenzen und die infrastrukturellen Voraussetzungen fokussiert.

6.1 Medienpädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte

In der bisherigen Forschung hat sich gezeigt, dass Medienaneignung und unterrichtliche Mediennutzung bei Lehrkräften nicht allein von deren eigener Medienkompetenz abhängen. Um die Qualität von Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien steigern zu können, müssen Lehrkräfte über weitergehende Kompetenzen verfügen. Zur Modellierung dieser weitergehenden Kompetenzen ist das Konstrukt der „medienpädagogischen Kompetenz“ eingeführt worden (siehe stellvertretend Blömeke 2000; Herzig 2007; Tulodziecki u. a. 2010).

Bei der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrkräften wird zum einen die Medienkompetenz der Lehrkraft berücksichtigt, die auch Prädiktor für den Aufbau der weitergehenden Kompetenzen ist. Medienpädagogische Kompetenz umfasst zum anderen mediendidaktische und -erzieherische Kompetenz sowie medienbezogene Schulentwicklungscompetenz. (1) Mediendidaktische Kompetenz verweist auf die Mediennutzung zur Anregung und Unterstützung von

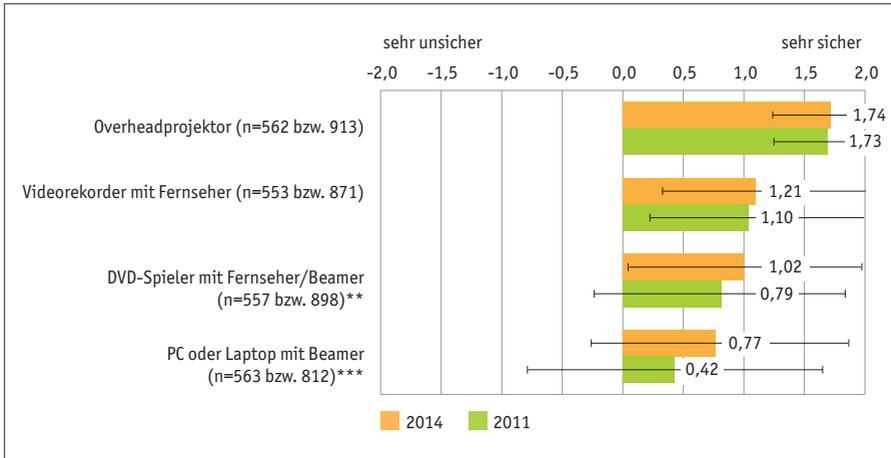
Lehr- und Lernprozessen. Dabei geht es auch um Fähigkeiten und Fertigkeiten, vorhandene Medienangebote im Hinblick auf Lehren und Lernen zu analysieren und zu bewerten, selbst Medienbeiträge für das Lehren und Lernen zu entwickeln und praktische Beispiele unter Nutzung digitaler Medien zu analysieren, vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten. (2) Medienerzieherische Kompetenz bezeichnet die Kompetenz einer Lehrkraft, bei den Lernenden Fähigkeiten zur kritisch-reflektierten Mediennutzung im Alltag herauszubilden und zu fördern. Entsprechende Aktivitäten können sich beispielsweise auf die Auswahl und die Nutzung von Medien, das Erkennen und Aufarbeiten von Medienwirkungen oder auf rechtliche, ökonomische oder soziale Aspekte der Mediennutzung beziehen. (3) Medienbezogene Schulentwicklungscompetenz kann übersetzt werden als die Kompetenz, innerhalb einer Organisation die Entwicklung von Konzepten zum Einsatz digitaler Medien voranzutreiben und dabei entsprechende Partizipationsansätze zu verfolgen sowie die Medien selbst zur Organisationsentwicklung zu nutzen.

6.1.1 Eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte und ihre Rolle für die Medienpraxis im Unterricht

In der Befragung schätzten die Lehrkräfte nicht nur die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein, sondern gaben auch an, wie sicher sie im Umgang mit verschiedenen Medien sind, die im Unterricht der Grundschule eingesetzt werden können. Bei den Präsentationsmedien sind die Lehrkräfte nach eigener Auskunft am versiertesten im Umgang mit dem Overheadprojektor. Sicher sind sie aber auch im Umgang mit dem Videorekorder mit Fernseher sowie dem DVD-Spieler mit Fernseher oder Beamer (vgl. Abbildung 37). Lehrer fühlen sich im Umgang mit diesen Präsentationsmedien sicherer als Lehrerinnen, das gilt auch für Medienpass-Lehrkräfte. Außerdem schätzen jüngere Lehrkräfte (bis 44 Jahre) ihre Kompetenzen im Umgang mit den beiden Präsentationsmedien besser ein als ältere Lehrkräfte (ab 45 Jahren). Insgesamt sind die Lehrkräfte seit 2011 (signifikant) sicherer im Umgang mit dem DVD-Spieler und Fernseher bzw. Beamer geworden.

Im Vergleich sind die Lehrerinnen und Lehrer bei der Handhabung von PC oder Laptop mit einem Beamer am unsichersten. Seit der Erhebung im Jahr 2011 haben sie jedoch signifikant an Sicherheit hinzugewonnen. Auch bei diesem Präsentationsmedium bestätigen sich die Männer signifikant höhere Kompetenzen als die Frauen. Ebenso schätzen sich Lehrpersonen, die mit dem Medienpass arbeiten, und jüngere Lehrkräfte (bis 39 Jahre) als sicherer im Umgang mit diesen Medien ein.

Abbildung 37: Selbsteingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Präsentationsmedien

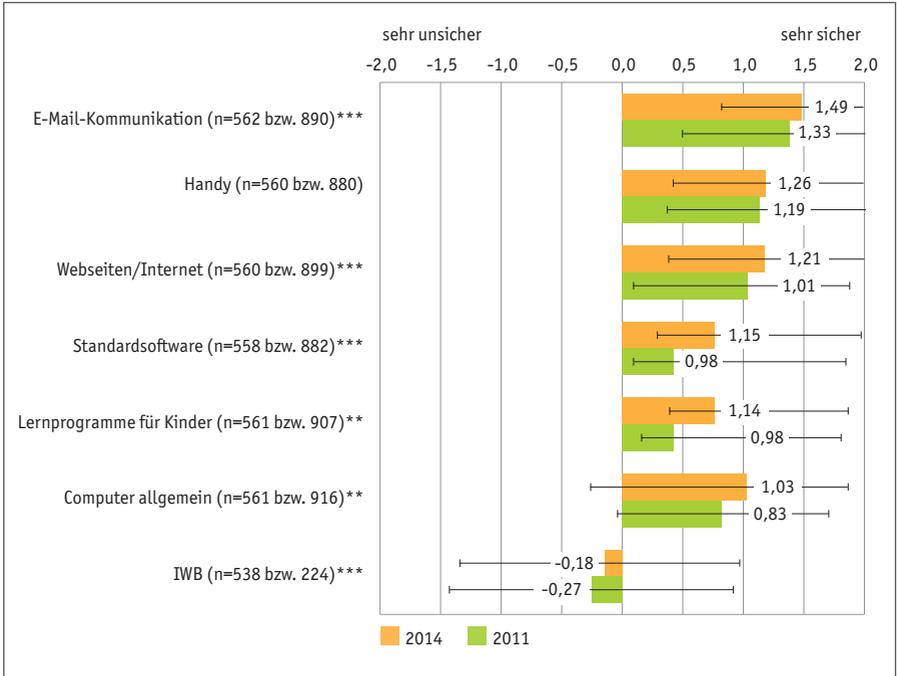


Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Bei allen Medien, die im Bereich Computer und Internet angesiedelt sind, fühlen sich die Lehrkräfte insgesamt überwiegend sicher (vgl. Abbildung 38). Nur bei der Bedienung des IWBs sind Unsicherheiten festzustellen, die nicht zuletzt auf die geringe Ausstattung mit solchen Geräten zurückzuführen ist. Auf den ersten Blick fällt auch auf, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu 2011 deutlich (und signifikant) sicherer im Umgang mit den hier zugeordneten Medien fühlen. Das gilt auch für das IWB. Eine Ausnahme bildet lediglich das Handy, in dessen Handhabung sich die Lehrpersonen sicher fühlen. Hier ist der Unterschied zu 2011 statistisch nicht signifikant. Das gilt auch für die Unterscheidung nach dem Geschlecht und der Nutzung des Medienpasses.

Am leichtesten fällt den Lehrerinnen und Lehrern die Kommunikation per E-Mail. Ebenfalls als sicher beurteilen sie sich im Umgang mit Webseiten bzw. dem Internet. Hier lassen sich jedoch Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen beobachten. So schätzen sich Männer und Medienpass-Lehrpersonen signifikant als besser ein als Frauen bzw. Personen, die den Medienpass nicht einsetzen. Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen unterschiedlichen Alters feststellen. Zwar halten jüngere Lehrkräfte ihre Kompetenzen für besser als ältere, aber auch diese fühlen sich mindestens sicher im Umgang mit Computer und Internet. Nur im Umgang mit Lernprogrammen und IWBs sind keine Unterschiede zu beobachten, die auf dem Alter der Lehrkräfte basieren.

Abbildung 38: Selbsteingeschätzte Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Computer und Internet



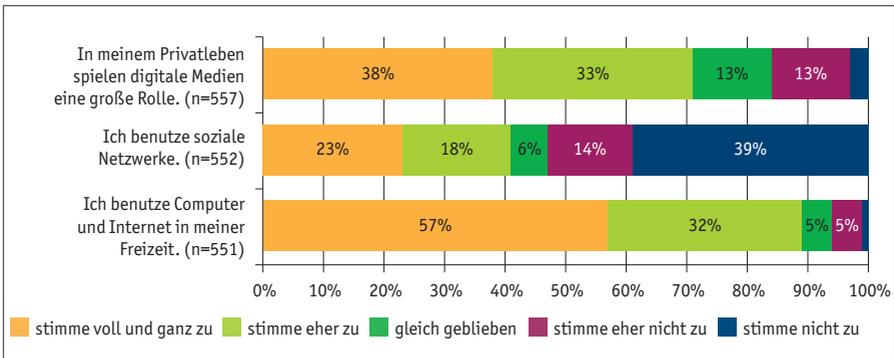
Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Unterschiede zwischen den Geschlechtern lassen sich zudem bei der Bedienung des Computers feststellen. Auch hier stufen Lehrer ihre Kompetenzen höher ein als Lehrerinnen. Die Unterschiede zwischen den Nutzerinnen und Nutzern des Medienpasses und den Lehrkräften, die nicht damit arbeiten, sind bis auf zwei Ausnahmen (Handy und IWB) ebenfalls immer signifikant, insofern als sich die Medienpass-Lehrkräfte höhere Kompetenzen zuschreiben.

Weitere signifikante Unterschiede lassen sich bei den Einschätzungen zum Umgang mit der Videokamera finden. Hier bewerten sich Lehrer signifikant besser als Lehrerinnen. Die Handhabung der Audiogeräte wird hingegen von den Nutzerinnen und Nutzern des Medienpasses besser beherrscht. Die Altersgruppen unterscheiden sich ebenfalls signifikant im Umgang mit diesen Medien. Auch hier schätzen sich die jüngeren Lehrkräfte als kompetenter ein als die älteren Lehrpersonen, wobei sie sich im Umgang mit dem Fotoapparat sowie den Audiogeräten als sicher beschreiben, lediglich die Handhabung der Videokamera fällt ihnen schwerer.

Bei 71 Prozent der Lehrkräfte spielen digitale Medien in der Freizeit eine wichtige Rolle (vgl. Abbildung 39). 89 Prozent nutzen z. B. Computer und Internet in ihrer Freizeit. Soziale Netzwerke sind für sie dabei von geringerer Relevanz, 2014 waren zwei Fünftel der Befragten auf solchen Plattformen aktiv. Im Vergleich zu der Erhebung aus dem Jahr 2011 sind alle drei Bereiche für die Lehrkräfte von höherer Relevanz. Männer stimmen der Aussage, dass digitale Medien in ihrem Privatleben eine wichtige Rolle spielen, signifikant häufiger zu. Darüber hinaus lassen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Die Betrachtung des Alters zeigt hingegen, dass digitale Medien im Leben jüngerer Lehrkräfte eine wichtigere Rolle spielen als bei älteren. Außerdem nutzen sie Computer und Internet im Allgemeinen, aber auch soziale Netzwerke im Speziellen signifikant häufiger als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Die Nutzung des Medienpasses ist an dieser Stelle kein signifikantes Unterscheidungsmerkmal.

Abbildung 39: Einschätzungen zu digitalen Medien im Allgemeinen



Die Korrelationen zwischen der eigenen Medienkompetenz und der Medienpraxis der Lehrkräfte zeigen, dass eine hohe Kompetenz mit den einzelnen Medien nicht automatisch einhergeht mit einer häufigen Nutzung dieser Medien im Unterricht. Zwar lassen sich alle Korrelationen statistisch gegen den Zufall absichern, die Werte des Korrelationskoeffizienten Spearmans Rho³⁰ schwankt zwischen Werten von 0,089 und 0,442. Folglich kann am ehesten bei den Medien PC oder Laptop mit Beamer und dem IWB von einem positiven statistischen Zusammenhang gesprochen werden, insofern als Lehrkräfte diese Medien eher einsetzen, die auch sagen, dass sie über eine hohe Kompetenz im Umgang mit diesen verfügen. Oder auch: Lehrkräfte, die diese Medien häufig einsetzen, bescheinigen sich selbst eine hohe Kompetenz im Umgang mit ihnen.

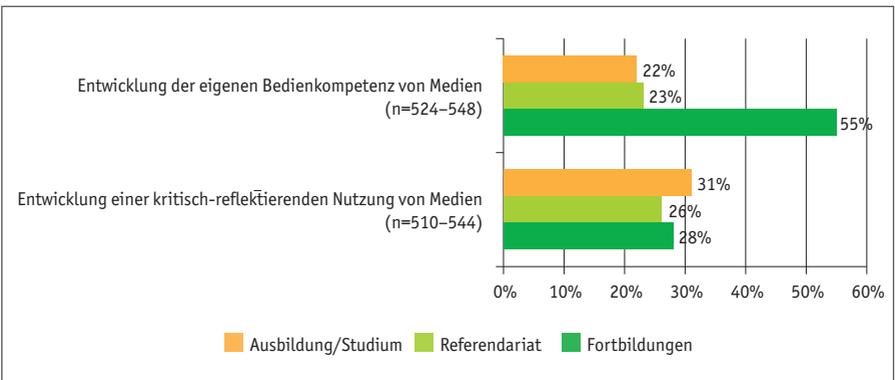
30 Der Korrelationskoeffizient Spearmans Rho kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Werte größer null stehen für einen gleichsinnigen monotonen Zusammenhang, Werte kleiner null für einen gegensinnigen monotonen Zusammenhang. Ab einem Wert von +/- 0,5 kann von einem deutlichen Zusammenhang gesprochen werden. Der Koeffizient gibt keine Hinweise auf das Ursache-Wirkungs-Verhältnis.

6.1.2 Der Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen

Die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte ist somit eine elementare Voraussetzung zur Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Seit jeher werden die verschiedensten Medien zu Unterrichtszwecken eingesetzt. Die nötigen didaktischen, pädagogischen und Bedienkompetenzen können bei Lehrpersonen an verschiedenen Punkten des beruflichen Werdegangs gefördert werden. Die wesentlichen Stationen der Lehramtsausbildung sind das Studium an einer Universität, daran schließt sich das Referendariat mit Betreuung an sogenannten Studienseminaren an. Des Weiteren können Lehrkräfte an Fortbildungen zu entsprechenden Themen teilnehmen. An dieser Stelle ist es sinnvoll, die Ergebnisse zunächst nach dem Dienstalter der Lehrkräfte zu unterteilen, da z. B. das Thema des didaktischen Einsatzes von digitalen Medien bei Lehrpersonen mit 25 oder mehr Dienstjahren kaum eine Rolle im Studium gespielt haben kann. Demgegenüber müsste eigentlich zu erwarten sein, dass Lehrkräfte, die erst seit Kurzem im Schuldienst bzw. Referendariat tätig sind, andere Voraussetzungen vorweisen können.

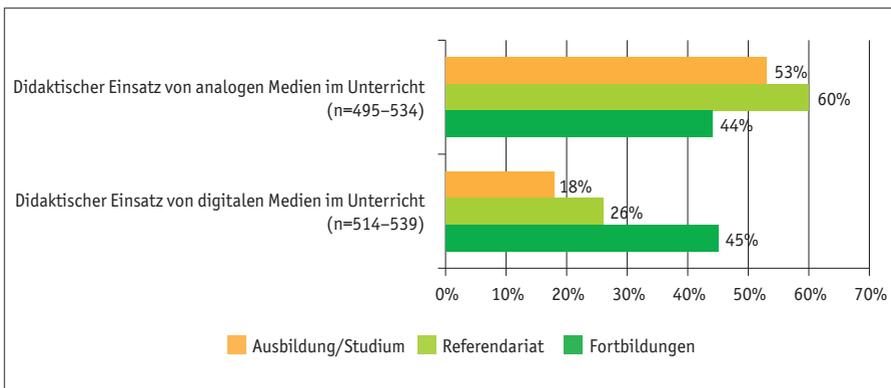
Wir betrachten zunächst die Entwicklung der eigenen Medienkompetenz, die sowohl in der Ausbildung bzw. im Studium als auch im Referendariat nur bei einer Minderheit der befragten Lehrkräfte adressiert wurde. Da ist es nicht überraschend, dass 55 Prozent der Lehrkräfte angeben, dass sie Fortbildungen zur Entwicklung der eigenen Bedienkompetenz von Medien besucht haben (vgl. Abbildung 40). Die Thematisierung der Entwicklung der eigenen Bedienkompetenz und einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien nimmt im Zeitverlauf jedoch zu, wobei die Bedienung von Medien seltener im Studium behandelt wurde als die kritische Auseinandersetzung mit Medien. Auffällig sind hier die Zahlen derjenigen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat befanden.

Abbildung 40: Entwicklung der eigenen Medienkompetenz im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildungen



Während des Studiums hat sich jeder Zweite der befragten Lehrkräfte mit dem didaktischen Einsatz von analogen Medien befasst (vgl. Abbildung 41). Die Unterscheidung nach den Dienstjahren verdeutlicht, dass dieser Anteil über die Jahre nahezu konstant geblieben ist. Auch während des Referendariats ist der didaktische Einsatz von analogen Medien am häufigsten Thema. Die Referendarinnen und Referendare haben diesen Aspekt jedoch deutlich seltener behandelt als die Lehrpersonen, die das Referendariat bereits abgeschlossen haben. Der didaktische Einsatz von analogen Medien spielt nicht nur im Studium und Referendariat eine Rolle, auch im Rahmen von Fortbildungen lassen sich Lehrkräfte zu diesem Thema schulen.

Abbildung 41: Didaktischer Einsatz von Medien im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildung

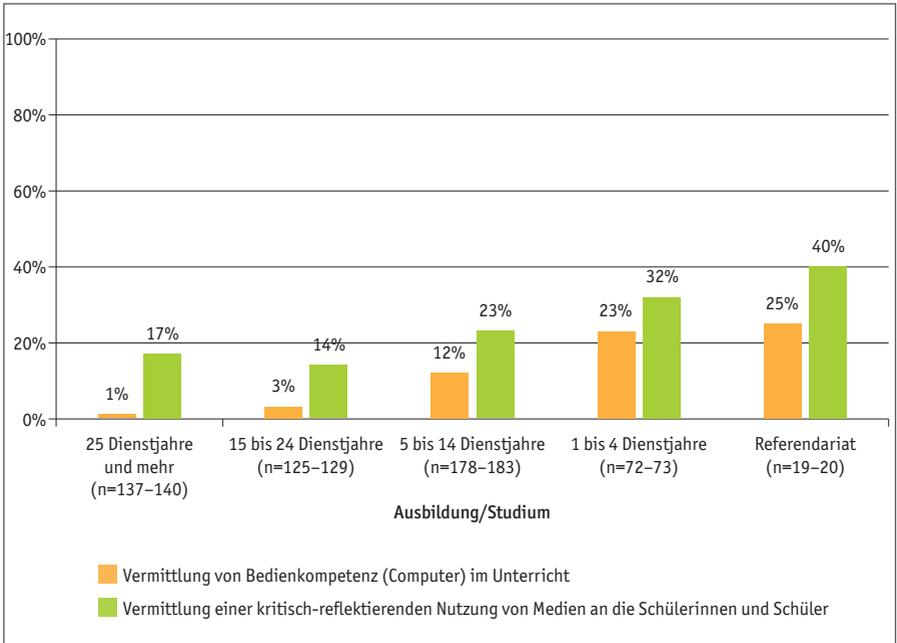


Der didaktische Einsatz von digitalen Medien wird im Vergleich zum Einsatz analoger Medien im Studium und Referendariat deutlich seltener thematisiert. 45 Prozent der Referendarinnen und Referendare haben nicht einmal im Studium über den didaktischen Einsatz von digitalen Medien gesprochen. Die didaktischen Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien lernen die Lehrkräfte am häufigsten in Fortbildungen kennen. Lehrerinnen und Lehrer mit weniger als 24 Dienstjahren besuchen im Vergleich zu ihren erfahreneren Kolleginnen und Kollegen häufiger Fortbildungen zu den didaktischen Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien.

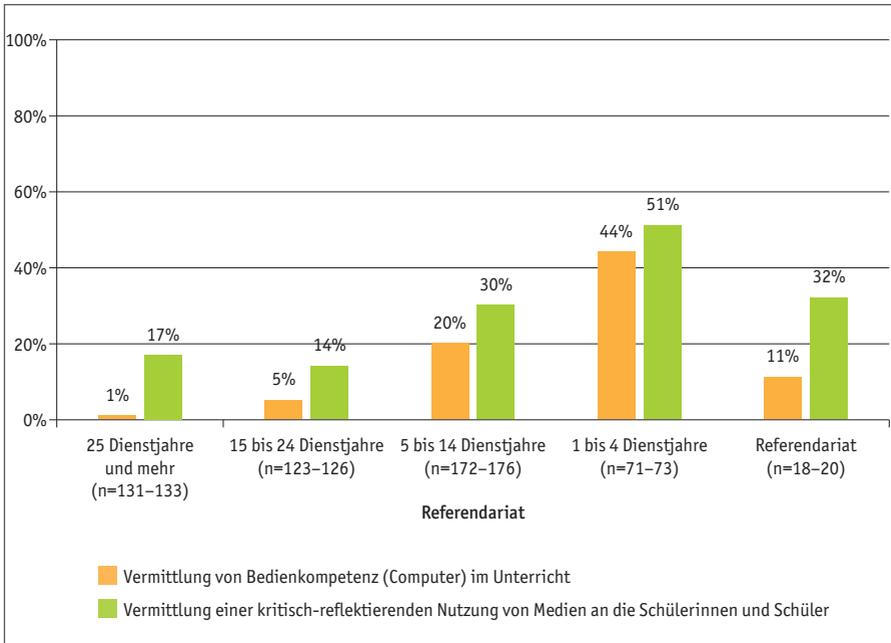
Neben der Förderung der eigenen Medienkompetenz und der didaktischen Auseinandersetzung mit analogen und digitalen Medien wurde auch die Adressierung von digitalen Medien in den drei Phasen der Lehreraus- bzw. -fortbildung betrachtet. Es wurde erhoben, ob die Vermittlung der Bedienkompetenz (von Computern) oder einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien an die Schülerinnen und Schüler behandelt wurden. Es wird deutlich, dass diese Themen nicht systematisch und umfassend im Studium erörtert wurden (vgl. Abbildung 42). Die Unterteilung nach Dienstjahren zeigt weiter, dass die Thematisierung dieser Aspekte im Studium zugenom-

men hat. Dennoch ist lediglich bei einem Viertel der Referendarinnen und Referendare die Vermittlung der Bedienkompetenz des Computers ein Thema im Studium gewesen. Nur zwei Fünftel von ihnen lernten an der Universität, wie sie eine kritisch-reflektierende Nutzung von Medien ihren Schülerinnen und Schülern später nahebringen können.

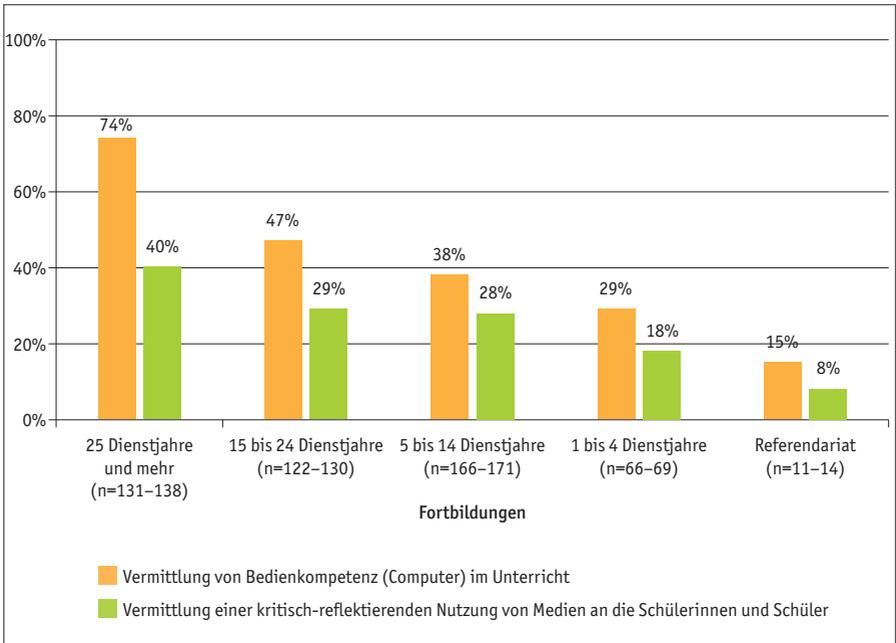
Abbildung 42: Vergleich der Beschäftigung mit Medien im Studium nach Dienstalter



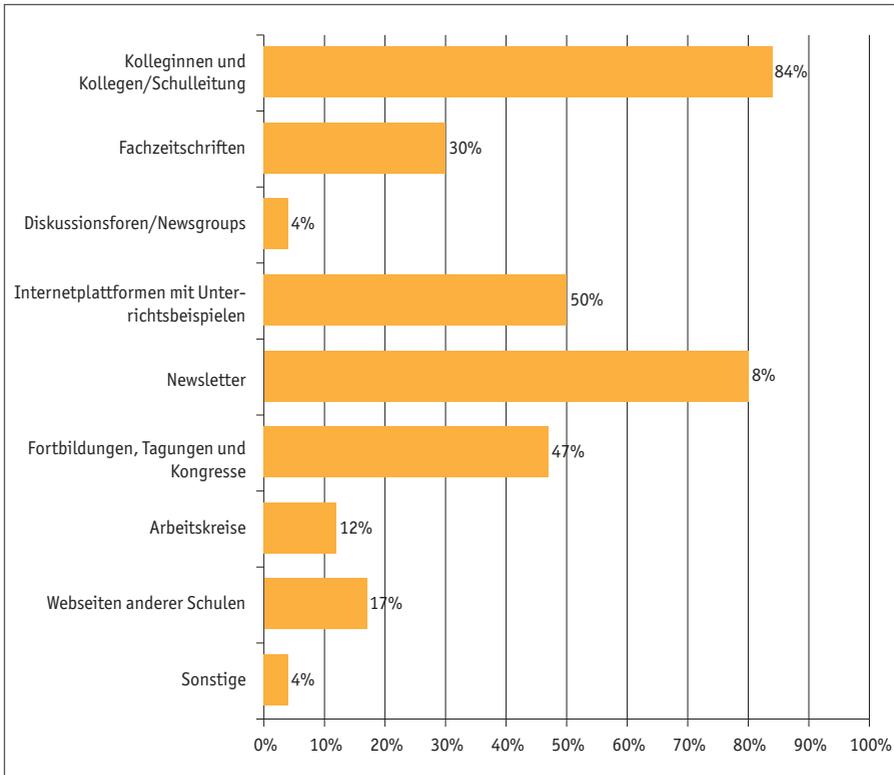
Der Blick auf das Referendariat zeigt aber auch, dass diese Themen bei mehr Personen Bestandteil dieser Phase der Lehrerausbildung waren. Auch hier wird jedoch maximal ein Anteil von 51 Prozent erreicht, die sich mit der Vermittlung der kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien an die Schülerinnen und Schüler beschäftigt haben (vgl. Abbildung 43). Die Referendarinnen und Referendare haben diese Themen bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht umfassend behandelt. Lediglich eine Minderheit gibt an, dass die Vermittlung der Bedienkompetenz (11 Prozent) bzw. der kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien (32 Prozent) an die Schülerinnen und Schüler Bestandteil des Referendariats waren.

Abbildung 43: Vergleich der Beschäftigung mit Medien im Referendariat nach Dienstalter

Fortbildungen zu diesen Themen sind vor allem für Lehrerinnen und Lehrer mit fortgeschrittenem Dienstalter eine Möglichkeit, sich mit den Potenzialen von digitalen Medien und einer adäquaten Adressierung im Unterricht zu beschäftigen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Fortbildungen zu diesen Themen stärker von Personen mit mehr Lehrerfahrung besucht werden als von jüngeren Lehrkräften (vgl. Abbildung 44). Die Vermittlung einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien war bislang am seltensten Bestandteil einer Fortbildung. Am häufigsten informieren sich Lehrkräfte mit mehr Lehrerfahrung auf Fortbildungen über dieses Thema.

Abbildung 44: Vergleich der Beschäftigung mit Medien in Fortbildungen nach Dienstalter

Neben den Fortbildungen stehen den Lehrkräften verschiedene Möglichkeiten offen, an Anregungen für das Arbeiten mit und über Medien zu gelangen. Am wichtigsten ist hier der Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen bzw. der Schulleitung (vgl. Abbildung 45). 84 Prozent der befragten Lehrkräfte nutzen diesen Austausch, um neue Ideen für ihren Unterricht zu bekommen. Jede zweite Lehrkraft nutzt 2014 zu diesem Zweck Internetplattformen mit Unterrichtsbeispielen. 47 Prozent der Lehrkräfte besuchen auch Fortbildungen, Tagungen und Kongresse, um sich über die Förderung von Medienkompetenz in ihrem Unterricht zu informieren. Auf Fachzeitschriften als Informationsquelle greifen 30 Prozent der befragten Lehrpersonen zurück. Weitere Informationsquellen wie Arbeitskreise oder Webseiten anderer Schulen werden lediglich von einer Minderheit der Lehrkräfte genutzt.

Abbildung 45: Anregungen zur Förderung von Medienkompetenz im Unterricht

Im Internet sind verschiedene Angebote zu finden, die einzelne Aspekte der Medienkompetenz adressieren bzw. Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte zur Verfügung stellen. Knapp zwei Drittel der Lehrpersonen nutzen das Angebot learn:line, eine Suchmaschine für Unterrichtsmaterialien. EDMOND, der Online-Dienst für Bildungsmedien der Medienzentren Nordrhein-Westfalens, wird von einem Drittel der Lehrkräfte aufgesucht. Auffällig ist, dass einem Drittel der Lehrkräfte diese Seite zur Online Ausleihe von Medien nicht bekannt ist. Die weiteren Angebote werden von weniger als einem Fünftel genutzt, das ist zum einen durch fehlende Kenntnis der entsprechenden Angebote zu begründen, zum anderen sind die Angebote einem Teil der Lehrkräfte zwar bekannt, sie haben sie allerdings noch nicht in Anspruch genommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass medienpädagogische Kompetenz nach wie vor primär autodidaktisch erworben wird und eine systematische Einbindung in die Curricula des Lehr-

amtsstudiums sowie die Rahmenordnungen für den Vorbereitungsdienst nur punktuell zu finden ist. Die Mehrzahl der Lehrkräfte (82 Prozent) bescheinigt sich einen Fortbildungsbedarf, um Medien stets sachgemäß im Unterricht einsetzen zu können.

6.2 Lernförderliche Infrastrukturen

Der Begriff „lernförderliche Infrastrukturen“ stammt ursprünglich von Keil-Slawik (1999) und wurde für Lernräume an Universitäten entwickelt. Er umfasst zwei zentrale Aspekte im Kontext von Lern- und Lehrarrangements: den der durchgängigen Verfügbarkeit und den der Alltagstauglichkeit. Der Aspekt der Alltagstauglichkeit adressiert neben dem technisch Machbaren insbesondere die Dimensionen der täglichen Praxis der Einbindung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse und die damit einhergehenden Einflussfaktoren (Hampel 2001). Die durchgängige Verfügbarkeit bedeutet einerseits die Bereitstellung einer Infrastruktur zu jeder Zeit an jedem Ort unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernkontexts und andererseits die Vermeidung von Medienbrüchen (beispielsweise zwischen Papierklausur und Lernplattform).

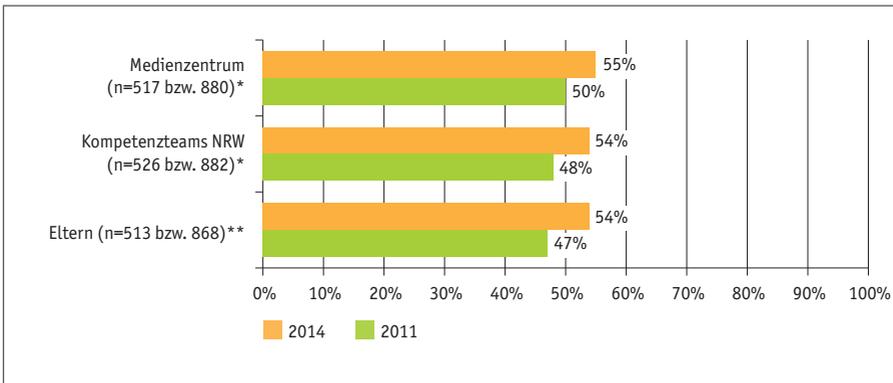
Übertragen auf den Schulkontext bedeutet dies die Schaffung einer Basisinfrastruktur für die Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen, die noch keine konkrete didaktische Konzeption oder Nutzungsform festlegt, sondern dies den Lehrenden und Lernenden ermöglicht. Dazu zählt eine durchgehende Vernetzung der eingesetzten Endgeräte, die stabil und mit ausreichender Bandbreite versehen ist. Endgeräte (seien es schuleigene oder individuelle) können jederzeit an jedem Ort eingesetzt werden, und es stehen Informations- und Kommunikationssysteme (Lernplattformen, soziale Netzwerke, Kurznachrichten) zur Verfügung, auf die ebenfalls jederzeit von jedem Ort zugegriffen werden kann (zumeist zentral und immer von außen zugänglich). Die Alltagstauglichkeit bedeutet eine an die Bedarfe der Lehrenden und Lernenden angepasste Software- und Hardwarebereitstellung sowie eine Informationsversorgung, die durch ein schulisches Medienkonzept begründet worden ist. In Bezug auf die didaktische Gestaltung schreiben Kerres u. a. einer lernförderlichen Infrastruktur das „Potenzial einer medial angereicherten Umgebung zur nachhaltigen Unterstützung individueller und sozialer Lernaktivitäten“ zu, deren Eigenschaften dann als ubiquitär, persuasiv und user generated beschrieben werden (Kerres 2001, S. 34). Im Zuge der Mediatisierung und der Möglichkeiten zur Verarbeitung großer Datenmengen kommt dem Datenschutz und der Informationssicherheit eine herausragende Bedeutung insbesondere für die lernförderliche IT-Infrastruktur zur Nutzung durch Minderjährige zu.

Auf eine schulweite Verbreitung digitaler Medien und die Umsetzung der Förderung von Medienkompetenz im Sinne des Medienpasses haben rechtliche, technische oder organisatorische Rahmenbedingungen für die Einzelschule einen wesentlichen Einfluss. So können die Lehre-

rinnen und Lehrer Bedingungen vorfinden, die den Einsatz von Medien begünstigen oder verhindern. Die Ausstattung mit Medien ist von hoher Relevanz, denn ohne Medien bzw. mit veralteter Technik ist der Einsatz nur schwer möglich. Diese Rahmenbedingungen werden zudem von vielfältigen Akteuren beeinflusst. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie die Unterstützung von diesen Akteuren in Anspruch nehmen. Am häufigsten nutzen die Lehrerinnen und Lehrer das Angebot der Stadt- und/oder Kreisbibliotheken. Hier können sie zum einen nach Unterrichtsmaterialien recherchieren und zum anderen den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Angebote einer Bibliothek näherbringen. 55 Prozent nutzen außerdem das Medienzentrum, z. B. um sich technisches Equipment für den Unterricht oder aber auch Filme auszuleihen (vgl. Abbildung 46). 54 Prozent bauen auch auf die Unterstützung der Eltern. 39 Prozent der Lehrkräfte nehmen die Unterstützung des Schulträgers in Anspruch.

Im Rahmen der Erhebung im Jahr 2011 gaben die Lehrkräfte ebenfalls an, ob sie die Unterstützung der Kompetenzteams NRW, eines Medienzentrums oder von Eltern in Anspruch nehmen. Die Gegenüberstellung der Daten aus 2011 und 2014 zeigt, dass die Lehrkräfte in 2014 insgesamt mehr Unterstützung in Anspruch nehmen als noch in 2011.

Abbildung 46: Vergleich der Inanspruchnahme von Unterstützungssystemen in 2011 und 2014

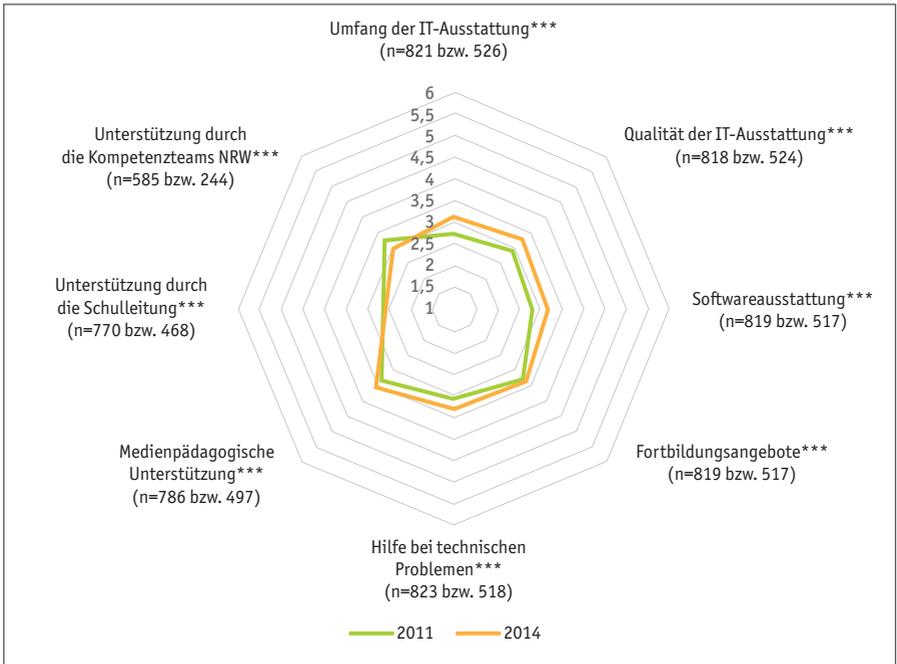


Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

In beiden Erhebungen wurden die Lehrkräfte gebeten, die Rahmenbedingungen an ihrer Schule mit Noten zu bewerten. Auf den ersten Blick fällt auf, dass die Bewertungen 2014 größtenteils schlechter ausfallen als 2011 (vgl. Abbildung 47). Sowohl der Umfang als auch die Qualität der IT-Ausstattung genauso wie die Ausstattung mit Software werden als befriedigend, tendenziell eher schlechter bewertet. Folglich stehen den Lehrkräften häufig nicht ausreichend Medien,

und wenn, dann auch von eher schlechter Qualität, zur Verfügung. Die Bewertungen des technischen Supports sowie der medienpädagogischen Unterstützung liegen im Dreier-Bereich, wobei die medienpädagogische Unterstützung insgesamt am schlechtesten benotet wird. Die Fortbildungsangebote werden ebenfalls mit befriedigend bewertet. Die Kompetenzteams NRW, die auch Fortbildungen zur Förderung von Medienkompetenz anbieten, werden jedoch besser bewertet als in 2011. Dennoch ist auch diese Bewertung nicht gut. Am besten bewerten die Lehrkräfte die Unterstützung durch die Schulleitung (Mittelwert von 2,62), das ist ebenfalls besser als in 2011.

Abbildung 47: Bewertung der Unterstützungssysteme



Mann-Whitney-U-Tests 2011/2014; Signifikanzniveaus: ***0,001/**0,01/*0,05

Die Nutzerinnen und Nutzer des Medienpasses bewerten die Rahmenbedingungen überwiegend signifikant besser als ihre Kolleginnen und Kollegen, die nicht mit dem Medienpass arbeiten. Eine Ausnahme bilden lediglich die Qualität der IT-Ausstattung und die Bewertung der Hilfe bei technischen Problemen. Keine signifikanten Unterschiede lassen sich feststellen, wenn die Antworten der Personen unterschiedlichen Alters miteinander verglichen werden.

Die Lage der Schulen führt bei vier der acht Items zu signifikanten Unterschieden bei der Bewertung der Rahmenbedingungen. Die Bewertung von Umfang und Qualität der IT-Ausstattung sowie der Softwareausstattung fällt bei Lehrpersonen aus den solitären Verdichtungsgebieten und aus ländlichen Regionen besser aus als bei Lehrerinnen und Lehrern, die an Schulen in Ballungszentren oder -randzonen unterrichten. Die Bewertung der medienpädagogischen Unterstützung unterscheidet sich dazu analog zwischen den Regionen. Am schlechtesten wird sie von Lehrkräften aus den Ballungsrandzonen bewertet.

Die Qualität lernförderlicher Infrastrukturen hängt stark vom Engagement des Schulträgers ab. In A-, B- und E-Stadt engagieren sich die Schulträger für den Auf- und Ausbau lernförderlicher IT-Infrastrukturen. In B-Stadt hat der Schulträger z. B. in den letzten Jahren mehrere Schulen mit einer größeren Menge Tablets ausgestattet und verschiedene Unterstützungsangebote aufgelegt. In A-Stadt, die deutlich kleiner ist als B-Stadt, hat der Schulträger zumindest die A-Schule mit einem Satz Tablets ausgestattet. Frau Lüder berichtet zudem, dass sie für die Teilnahme an der Pilotphase des Medienpasses auch die Zustimmung des Schulträgers einholen musste (P1:124-127). Ansonsten erzählt sie, dass der Schulträger den Wünschen der Schule in Bezug auf die Ausstattung mit digitalen Medien überwiegend nachkommt. Allerdings, so die Schulleiterin weiter, müssten die Schulen, um die gewünschte Ausstattung zu erhalten, dem Schulträger ein plausibles Medienkonzept vorlegen.

Lf: Also was der Schulträger natürlich möchte, und das kann ich auch voll verstehen, der möchte ein Konzept immer haben (.) also die sagen nich, wenn man anruft, ich hätt' jetzt gerne äh (.) dies oder das äh (.) dann möchten die schon wissen, warum und äh am besten auch schriftlich, also zum Beispiel mit den iPads war es halt ebenso (.) deswegen sind wir jetzt auch die einzige Schule, bisher, nächstes Jahr kommen dann noch 'n paar, aber wir waren dann auch die einzige Schule bei denen, die das (.) dann auch genehmigt haben, weil wir erstens mal (.) wir sollten halt 'n Konzept schreiben, das hat denen auch gefallen, das was wir da geschrieben haben (.) äh und die haben halt auch gesehen, okay, die machen schon ganz viel und dann (.) ist das für uns sozusagen auch noch mal so'n Pilotprojekt, probieren wir's doch mal aus bei der Schule, und äh insofern (.) muss ich sagen ähm (.) sind, haben wir da jetzt 'n ganz guten Stand beim Schulträger, also die sind da auch sehr großzügig, wenn wir irgendwas brauchen oder (.) haben möchten, dann sagen die eigentlich in der Regel auch ja (P1:128)

Investitionen des Schulträgers für die Instandhaltung und/oder Weiterentwicklung der IT-Infrastruktur der Schulen erfolgen nur, wenn die Schulen einen korrespondierenden verschriftlichten Plan vorlegen, aus dem hervorgeht, warum sie diese Investitionen benötigen. Frau Lüder hat für diese Anforderung vollstes Verständnis. Bei der Ausstattung ihrer Schule mit Tablets habe es sich genauso verhalten, weshalb ihre Schule auch die einzige in der Stadt ist, die

zum Zeitpunkt des Interviews vom Schulträger Tablets erhalten hatte. Es lässt sich nicht mit letzter Gewissheit sagen, ob bislang nur die A-Schule dem Schulträger ein Konzept für die Arbeit mit Tablets vorgelegt hat. Im folgenden Jahr sollen aber weitere Schulen mit diesen Medien ausgestattet werden. Neben der Vorlage eines vom Schulträger positiv aufgenommenen Konzeptes zur unterrichtlichen Arbeit mit den Tablets profitierte die A-Schule auch davon, dass sie „schon ganz viel“ gemacht hatte. Bezogen auf die verbesserte Ausstattung mit Medien ist davon auszugehen, dass dieser Hinweis auf die schon zuvor umfängliche Medienarbeit an der Schule abzielt. Die Bereitstellung von Tablets sei für den Schulträger außerdem ein „Pilotversuch“ gewesen im Hinblick auf die Erprobung der unterrichtlichen Integration der Tablets. Frau Lüder schließt aus all dem, dass man momentan einen „ganz guten Stand beim Schulträger“ habe, die Schule somit über eine sehr positive Reputation beim Schulträger verfüge. Insofern sei man dort auch „sehr großzügig“, wenn die Schule etwas brauche, sodass entsprechenden Anfragen der Schule zur Weiterentwicklung der IT-Infrastruktur offenbar i. d. R. vollständig entsprochen wird. Dazu kommt, wie die Schulleiterin etwas später ausführt, dass die Vertreterinnen bzw. Vertreter des Schulträgers auch eine hohe Meinung von der Arbeit der Schule haben.

Lf: Die schätzen da schon unsere Arbeit auch, die wir hier leisten (.) und das sehen die auch, dass wir hier wirklich was machen, die kommen auch mal ab und zu vorbei und gucken auch, also vor zwei Wochen war noch jemand (.) vom Schulträger hier und hat dann auch mal wirklich geguckt, wie die iPads im Einsatz und (.) ähm ja (P1:132)

Um die Medienarbeit der A-Schule zu beurteilen, verschaffen sich Mitarbeiterinnen und/oder Mitarbeiter des Schulträgers auch einen persönlichen Eindruck, indem sie die Schule gelegentlich besuchen. So sei erst vor kurzem „jemand“ vom Schulträger in der Schule zugegen gewesen, um sich darüber zu informieren, wie dort mit den Tablets gearbeitet wird. Auch in der E-Stadt hat die Schaffung geeigneter infrastruktureller Rahmenbedingungen für die Medienintegration einen hohen Stellenwert. Der Interviewer möchte dazu außerdem auch wissen, welchen Anteil der Schulträger an der Verbreitung der Arbeit mit dem Medienpass hat.

Y1: Können sie da vielleicht noch mal aus ihrer Erfahrung so (.) welche Rolle spielt äh der Schulträger im Kontext der Medienintegration (.) gibt's vielleicht auch noch mal besonders irgendwie Berührungspunkte (.) wo er sich auch explizit ähm mit dem Medienpass in irgendeiner Form (.) befasst hat oder wird das da zur Kenntnis genommen

If: Auf jeden Fall (.) also ich meine da sind wir in E-Stadt äh, ist ja ein ganz starker Standort, was das angeht ähm (.) erst mal ist der Schulträger ja immer (.) wir sagen den Schulen immer, nehmt Kontakt zu eurem Schulträger auf, weil (.) da kommt das Geld her @(.)@ der muss euch ausstatten (.) also muss man da im Gespräch bleiben (.) und unser Schulträger ist halt regelmäßig im Gespräch mit uns, einmal wird die ganze IT (.) an allen Schulen zentral gewartet (.) die haben da extra eine IT-Abteilung dafür (.) und ähm jedes Jahr finden

Investitionsgespräche statt mit jeder Schule (1) jedes Jahr im Frühjahr (.) werden alle Schulen ein (.) und dann wird geguckt, was macht ihr, was habt ihr gemacht (.) was wollt ihr machen, und daran, und wie sieht euer Konzept aus (.) und je nachdem bekommt man dann mehr oder weniger (.) also haben auch die Schulen eigentlich ein Interesse daran (.) oder sollten es haben (.) also wenn sie in dem Bereich sich etablieren wollen da äh sich gut darzustellen (.) vor dem Schulträger (.) und der kennt natürlich den Medienpass auch

Hf: Und es gibt in E-Stadt schon lange (.) Arbeitsgruppen der Schulen, besetzt durch die ganzen Medienbeauftragten der Schulen (.) die treffen sich (.) regelmäßig (1) und der Grundschulbereich hat entschieden, wir schmeißen unseren alten Computerpass weg (.) den E-Städter Computerpass schmeißen wir weg (.) und wir nutzen dafür den Medienpass und allerdings um die Anbindung auch an die Politik zu haben, vergeben wir außerdem ein Zertifikat mit der Unterschrift des Bürgermeisters (1) ähm also, um das ähm, früher war E-Stadt (.) E-Stadt hatte ja immer schon ein Dokumentationsmedium (.) das ist auch politisch gewollt gewesen (.) wir wollen ja auch von der Politik viel Geld und insofern müssen die ja auch sehen, was unsererseits mit dem Geld gemacht wird (.) und deswegen halten wir das für äußerst sinnvoll (.) wenn wir ähm, zeitgleich mit dem Medienpass äh ein Zertifikat ausgeben (.) hat die äh, wir haben es noch nicht endgültig formuliert (.) aber so was wie (.) äh (.) was hattest du gestern gesagt?

If: Hat die, die die Kompetenzbereiche des Medien (.) also NN hat die Kompetenzbereiche des Medienpasses erfüllt (.) oder voll erfüllt, also wir (.) wir hatten schon immer das Zertifikat zu unserem Computerpass (.) aber das passt jetzt halt nicht mehr so wie es formuliert ist und deswegen haben wir uns gestern erst getroffen (.) sind jetzt dran das umzuformulieren, dass das dann (.) zum Medienpass und zum, zu unserem E-Städter-Medienkompetenzmodell passt (P5:451-455)

Frau Iderman bestätigt, dass der Medienpass vom Schulträger im Rahmen seiner Aktivitäten im Kontext der schulischen Medienintegration unbedingt wahrgenommen wird („auf jeden Fall“). E-Stadt sei ein „ganz starker Standort“, sodass der Arbeit mit dem Medienpass im Zuständigkeitsbereich des Schulträgers eine hohe Bedeutung zukommt und entsprechend unterstützt wird. Dabei, so Frau Idermann weiter, sei zunächst zu bedenken, dass der Schulträger verpflichtet sei, die IT-Infrastruktur der Schulen zu finanzieren. Um diese Aufgabe zu erfüllen, sei es zwingend erforderlich („muss“), dass die Schulen und der Schulträger in einen Dialog treten. Diese Kommunikation erfolgt in E-Stadt entlang einer bestimmten festen Ordnung („regelmäßig“), in deren Zentrum jährliche „Investitionsgespräche“ zu Beginn des Jahres stehen. Bevor sie diese näher erläutert, weist Frau Idermann noch darauf hin, dass Betrieb und Wartung der IT-Infrastruktur der Schulen durch eine eigens dafür vom Schulträger eingerichtete Abteilung erfolgt. Im Zuge dieser Zusammenkünfte werden neben der momentanen Arbeit der Schule die zurückliegende und die geplante Vorgehensweise betrachtet sowie die diesen Vorgehensweisen zugrunde liegenden Planungsunterlagen. Das Ergebnis dieser Beurteilung entscheidet darüber,

welche Ressourcen der Schulträger den Schulen für die Aufrechterhaltung und/oder Weiterentwicklung ihrer technischen Infrastruktur zur Verfügung stellt. Insofern sollte es Frau Idermann zufolge im Interesse der Schulen sein, ihre zurückliegende und geplante Arbeit mit und über Medien möglichst „gut“ zu präsentieren, wenn sie sich „in dem Bereich [...] etablieren“ wollen. Zumindest dem Wortlaut nach wird die Medienarbeit hier als eigenständiger Bereich gefasst, in dem man sich festsetzen kann. Und der Medienpass sei den Vertreterinnen und Vertretern des Schulträgers selbstverständlich bekannt, sodass es sicherlich sinnvoll ist, diesen auch im Rahmen der Investitionsgespräche zu thematisieren bzw. die zukünftige Arbeit mit und über Medien darauf zu beziehen.

Frau Hermann fährt fort, dass es in E-Stadt auch schon seit langer Zeit Arbeitsgruppen gebe, in denen sich die Medienbeauftragten der Schulen zusammengetan haben und regelmäßig zusammenkommen. Darunter ist offenbar auch eine Arbeitsgruppe, der die Medienbeauftragten der Grundschulen angehören. Die Mitglieder der Gruppe hätten beschlossen, den bis dahin eingesetzten „E-Städter Computerpass“ ‚wegzuschmeißen‘ und stattdessen mit dem Medienpass zu arbeiten. Der Medienpass wurde von dieser Gruppe so positiv aufgenommen und als besser beurteilt als das bestehende Modell zur Förderung bestimmter Medienkompetenzen, dass man sich entschloss, von dem bisherigen Konzept Abstand zu nehmen. In Ergänzung zum Medienpass wolle man aber auch noch ein vom Bürgermeister der Stadt unterschriebenes „Zertifikat“ vergeben, um die „Anbindung [...] an die Politik“ zu gewährleisten. Im weiteren Verlauf von Frau Hermanns Erzählung wird deutlich, dass es sich dabei um ein Dokument handelt, das der Person, für die es ausgestellt wird, bescheinigt, dass sie bestimmte Medienkompetenzen erworben hat. Streng genommen tut das auch der Medienpass als Dokument.

Unabhängig davon, dass es für viele Kinder sicherlich attraktiv ist, ein personalisiertes Dokument zu besitzen, das der Bürgermeister ihrer Stadt unterschrieben hat, handelt es sich um einen symbolischen Akt, der das Engagement der politisch Verantwortlichen der Stadt für die Medienkompetenzförderung in den Schulen formal honoriert. Den Politikerinnen und Politikern der Stadt wird damit auch ein Ersatz für den aufgegebenen Computerpass angeboten, der das Engagement der Stadt im Rahmen der Medienkompetenzförderung öffentlich sichtbar macht. Gleichzeitig dient das Dokument auch dazu, zu demonstrieren, was mit den erheblichen finanziellen Investitionen der Stadt in die IT-Infrastruktur der Schulen geleistet wird. Insofern muss man hier aber auch das nicht immer einfache Zusammenspiel von Landes- und Kommunalpolitik im Blick behalten, sodass hier auch symbolisch deutlich wird, dass die gelingende Medienkompetenzförderung in E-Stadt auch das Ergebnis eines sinnvollen Zusammenspiels über diese beiden politischen Sphären hinweg ist.

Im Kontext der Diskussion über Zertifikate zur Dokumentation von Kompetenzen bemerkt Frau Idermann außerdem, dass es auch zu dem bisher verwendeten Computerrass ein Zertifikat gegeben habe, sodass es letztlich nicht um eine Ergänzung, sondern um eine Anpassung des bestehenden Dokuments geht, die zum einen sicherstellt, dass das Zertifikat sich in geeigneter Weise auf den Medienpass bezieht. Zum anderen soll so auch gewährleistet werden, dass der Medienpass zum „Medienkompetenzmodell“ der Stadt passt. Die Stadt besitzt damit auch noch einen eigenen Bezugsrahmen für die Förderung von Medienkompetenz, mit der das Konzept des Medienpasses ebenfalls zu verbinden ist. Es wird deutlich, dass die Schulträger erheblichen Anteil an der gelingenden Medienkompetenzförderung haben, der weit über die Bereitstellung und Instandhaltung der IT-Infrastruktur hinausgehen kann. Diese Möglichkeiten scheinen bisher aber nur eher wenige Schulträger zu nutzen.

Die Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien beeinflusst die Vorgehensweisen und Möglichkeiten beim Einsatz der digitalen Medien in der Schule. Drei der untersuchten Schulen besitzen einen Computerraum. An der A- und der D-Schule lassen die Räume aufgrund der Anzahl der verfügbaren Rechner allerdings nur die Arbeit mit Halbgruppen zu, sodass, wenn eine Lehrkraft mit den Kindern im Computerraum arbeiten möchte, immer eine zweite Person die anderen Schülerinnen und Schüler während dieser Zeit mindestens beaufsichtigen muss. In einigen der Schulen stehen außerdem einzelne Computer in den Klassenräumen, die dort vor allem partiell für Recherchezwecke eingesetzt werden (vgl. auch Kapitel 5.3.2). Zwei der Schulen besitzen auch Laptops, die aber stationär aufgebaut sind, weil es zu umständlich war, die Geräte durch die Schule zu bewegen und sie, gerade auch für die jüngeren Schülerinnen und Schüler, zu schwer sind, um sie im Schulgebäude umher zu tragen. Das Gros der Ausführungen zum Einsatz der digitalen Medien in den vorangegangenen Kapiteln bezieht sich – sofern nicht anders angegeben – noch auf die Nutzung stationärer Computer.

Vier der fünf Schulen verfügen inzwischen aber auch über **Tablets, die den Medieneinsatz in der Schule teilweise offensichtlich deutlich verändern**. Die A-Schule besitzt z. B. über 20 Tablets, die man auf Wunsch hin anstelle von 14 ehemals in den Klassenräumen vorhandenen und zum Austausch anstehenden Desktop-Computern erhalten hat. Von diesen Geräten wurde laut Aussage der Schulleiterin nur selten Gebrauch gemacht (P1:134). Frau Brenner berichtet hingegen, dass immer auch ein paar Kolleginnen die Computer genauso wie den Computerraum intensiv genutzt haben (P2:131). Im Gegensatz dazu lassen sich aber die Tablets u. a. wesentlich flexibler einsetzen. Man muss z. B. nicht mehr in Halbgruppen arbeiten, da genug Geräte zur Verfügung stehen, um mit allen Kindern im Klassenraum oder anderswo zu arbeiten. Die Lehrerinnen der A-Schule illustrieren diese Veränderungen anschaulich.

Bf: Recherche hat man vorher überhaupt nicht gemacht im Computerraum (.) weil an den acht PCs (.) wir haben (1) 25 und mehr Kinder in den Klassen (.) das war einfach immer ein Hauen und Stechen und hat nicht so viel gebracht (.) dann haben wir einen Drucker, der aber auch nur leidlich funktionierte (.) also im Prinzip (.) dann sich da hinsetzen (.) ich weiß nicht, ob die Frau Lüder ihnen den gezeigt hat (.) ähm also da hinsetzen und alles abschreiben, war auch nicht 'ne Option mit, mit so'ner großen Klasse (.) insofern hat's man dann eigentlich gelassen (.) war jetzt zumindest bei mir jetzt so

Cf: └Ja

Bf: bei euch aber glaube ich auch ne?

Af: └Ja

Cf: └Dass man eher dann mit in die Hausaufgaben gegeben oder so, wenn man Internetrecherche (.) gemacht hat

Bf: └Ja

Af: └Oder noch vor der Stunde vielleicht

Cf: └Ja (P2:201-208)

Laut Frau Brenner habe man früher auf die Durchführung von Internetrecherchen im Computerraum verzichtet, da man die 25 und mehr Schülerinnen und Schüler nicht adäquat auf die zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze verteilen konnte und es folglich zu Auseinandersetzungen zwischen den Kindern kam („Hauen und Stechen“). Entsprechend gering war der Nutzen einer solchen Praxis, sodass die Lehrerin genauso wie ihre beiden Kolleginnen darauf verzichtet hat, mit ihren Klassen den Computerraum zu nutzen. Alternativ habe man stattdessen den Schülerinnen und Schülern Internetrecherchen bedarfsweise als Hausaufgabe aufgegeben. Durch die Verfügbarkeit der Tablets hat sich den Schilderungen der Lehrkräfte der A- und der B-Schule zufolge die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht deutlich intensiviert. An der C- und der D-Schule stehen diese Geräte erst seit kurzem zur Verfügung, sodass die Lehrkräfte noch keine umfänglicheren Aussagen darüber treffen können. Die Schulleiterin der B-Schule bringt die Nutzung der Tablets explizit mit dem Medienpass in Verbindung.

Kf: Ja, also seitdem wir Medienpass-Schule sind und auch iPads haben, arbeiten wir viel intensiver mit diesem Medium Internet oder Computer (.) das haben wir, äh in der Zeit vorher auch gemacht aber bei den Bedingungen, die wir da hatten, war das nicht so einfach umzusetzen, aber seit dem wir eben ähm ausgestattet sind, eben auch mit den iPads, ist das sehr viel intensiver geworden (P4:74)

Auch bevor die Tablets zur Verfügung standen, wurde an der Schule mit digitalen Medien gearbeitet. Seit der Einführung des Medienpasses und der Tablets habe sich die Nutzung laut der Schulleiterin aber deutlich intensiviert. Dem weiteren Verlauf der Erzählung nach zu urteilen, ist das aber vor allem zurückzuführen auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen i. S. der

Zugänglichkeit der digitalen Medien in Form der Tablets. In die gleiche Richtung zeigt auch die Erzählung von Frau Brenner (A-Schule). Im Gegensatz zu den stationären Computern werden die Tablets dort fast täglich in diversen Anwendungskontexten genutzt.

Bf: Also jetzt sind sie eigentlich (.) sie sind fast täglich im Einsatz (.) fast täglich hat irgendjemand die um (.) was zu recherchieren oder (.) jetzt kann man die ja halt auch nutzen durch, durch die Sachen, die da drauf sind, um Präsentationen zu erstellen oder Trickfilme (.) das hat jetzt glaube ich noch keiner gemacht, aber (.) also Präsentationen schon, aber keine Trickfilme (.) oder halt zu Dokumentationszwecken (.) dann irgendwie Bilder machen und dann dazu kleine Sätzchen schreiben oder sowas, was man dann wieder (.) als, als Wandzeitung oder sowas gestalten kann (.) also das, das bringt schon was (P2:209)

Die Tablets werden von den Lehrerinnen u. a. eingesetzt, um die Kinder Informationen im Internet recherchieren zu lassen. Daneben bieten sich weitere Nutzungsmöglichkeiten an, z. B. das Erstellen von Präsentationen oder Trickfilmen, wobei letztere aber noch nicht von den Lehrkräften zusammen mit den Kindern produziert wurden. Man könne das Tablet auch einsetzen, um Aktivitäten zu dokumentieren oder etwas darüber zu schreiben und diese Informationen auch weiterverwenden, um z. B. eine Wandzeitung zu produzieren. Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Geräts werden anhand der Beschreibung der Lehrerin gut deutlich. Die **anhaltende Nutzung der Tablets trägt** den Schilderungen von Frau Brenner zufolge **auch dazu bei, Vorbehalte von Kolleginnen aufzuweichen, die sich bislang eher distanziert gegenüber dem Einsatz der digitalen Medien gezeigt** und ihre Nutzung eher abgelehnt haben.

Bf: Das verwischt jetzt so'n bisschen dadurch, dass die iPads halt ganz oft jetzt benutzt werden, dass die Kinder alles Mögliche damit dokumentieren und Fotos machen (.) und äh das können die auch alles selber schon und das ist ja wirklich einfach zu handhaben (.) und dadurch kommen halt immer mehr, die sagen ach (1) ich nehme die jetzt mal mit und dann gucke ich mal und dann ist ganz oft, dass die dann was zurückgeben und sagen (.) ja und wenn ich jetzt damit mal ins Internet möchte, dann muss ich doch auf den und den und da und da klicken und (.) so schleicht sich das so rein (.) und das (.) ich glaube (.) also wir haben jetzt keinen, der noch, noch so viel Angst hat, also früher war das wirklich so, dass wir ja gesagt haben (.) wir machen heute mal 'ne Fortbildung im Computerraum, das war schon (.) ah ja, was soll das werden und das haben wir jetzt überhaupt nicht mehr (P2:131)

Der Rückgang von Vorbehalten und die Intensivierung der eigenen Medienpraxis gehen u. a. darauf zurück, dass die Kinder die Geräte umfänglich nutzen, um z. B. mit Hilfe von Fotografien unterschiedlichste Aktivitäten zu dokumentieren. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler nicht auf Hilfe angewiesen, da die kognitiven Anforderungen an die Bedienung der Geräte nicht sehr hoch seien („wirklich einfach zu handhaben“) und die Kinder bereits über diese Kompe-

tenzen verfügen. Das motiviere immer mehr Lehrkräfte, die Geräte auch in ihrem Unterricht einzusetzen. Der Einsatz der Geräte im Unterricht ruft bei diesen Lehrerinnen offenbar Interesse an der Initiierung weiterer Medienpraxen hervor, das sich entlang ihrer Nachfragen bezüglich der dafür erforderlichen Praxisschritte ablesen lässt. Vor diesem Hintergrund vermutet Frau Brenner, dass sich auch die „Angst“ der Kolleginnen reduziert habe. Insofern löst der Einsatz der digitalen Medien bei den Lehrerinnen auch Beklemmungen oder Bedrückungen bzw. undeutliche Gefühle des Bedrohtseins aus. Entsprechend skeptisch wurde daher anscheinend auch auf Bemühungen zur Förderung der Medienkompetenz der Lehrkräfte reagiert, wie z. B. interne Fortbildungen im eigenen Computerraum. Die Erzählung einer Lehrerin der B-Schule illustriert ebenfalls die vielfältigen unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten der Tablets.

Ef: Und wir haben ja auch die iPads hier in der Schule (.) u:nd ähm (.) ja (.) da haben wir eben auch sehr viel erst mal zum (.) Recherchieren gemacht, zu Unterrichtsthemen, ähm (1) auch viel im Sachunterricht haben wir das eingesetzt, aber auch im Kunstunterricht viel mit Medien gearbeitet, mit Fotografie zum Beispiel (.) dann haben wir (.) ähm (.) Präsentationen erstellt, wo die Kinder eben auch vorher recherchieren mussten und dann (.) die Präsentation zusammenstellen mussten (1) ja:, und dann auch die, eben diese Fähigkeit des Präsentierens dann am Ende, das haben wir dann auch (.) viel geübt (.) wie man so etwas präsentiert, was man (.) eben (.) medial zusammengestellt hat sozusagen (1) ja (.) das haben wir sehr viel gemacht (P3:5)

Die Tablets werden demnach in der B-Schule zunächst dazu eingesetzt, um bereits etablierte und häufig zum Einsatz kommende Medienpraxen auch mit den neuen Endgeräten zu initiieren, hier das Recherchieren von Informationen insbesondere im Sachunterricht. Aber auch im Kunstunterricht werden die Tablets häufig beispielsweise zum Fotografieren genutzt. Das Erstellen von Präsentationen gehört ebenfalls zu den auch in der Grundschule häufig zum Einsatz kommenden Medienpraxen und wird gleichfalls mit Hilfe des Tablets intensiv praktiziert. Ansatzweise wird hier deutlich, wie auch schon in Autorengruppe Paducation (2015), die Tablets offenbar vor allem zur Umsetzung bereits etablierter Medienpraxen eingesetzt werden. Neue, auf originäre Eigenschaften oder nur auf dem Tablet verfügbare Anwendungen zurückgehende Praxen scheinen dabei (noch) keine besondere Rolle zu spielen. Gleichwohl wird deutlich, dass vermutlich gerade die relativ einfache Bedienbarkeit der Tablets und die sponane Nutzbarkeit einen erheblichen Anteil an der Intensivierung der Mediennutzung an der Grundschule haben.

7 Fazit und Handlungsempfehlungen

Die möglichst flächendeckende Einführung des Medienpasses NRW zunächst für Grundschulen war mit der Erwartung verbunden, den Medieneinsatz im Unterricht und die Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Zugleich sollten der Medienpass NRW und seine begleitenden Online-Angebote förderlich für die Entwicklung der gesamten Schule wirken. In der Studie zur Medienintegration in Grundschulen aus dem Jahr 2011 (Breiter u. a. 2013) wurden von den Lehrkräften u. a. eine stärkere Verbindlichkeit und ein Orientierungsrahmen für die Förderung von Medienkompetenz eingefordert. Der Medienpass ist in gewisser Weise eine Umsetzung dieser Anforderungen. Damit hat Nordrhein-Westfalen als eines der ersten Bundesländer eine praxisorientierte Unterstützung für die Lehrkräfte entwickelt und diese durch eine Online-Plattform flankiert. Die vorliegende Evaluation versucht daher, zum einen den Wandel in den Grundschulen durch einen Vergleich mit der Analyse von 2011 nachzuzeichnen und dabei insbesondere den Medienpass zu berücksichtigen. Zum anderen geht es um die konkrete Umsetzung der Inhalte des Medienpasses. Hierfür dienten eine wiederholte standardisierte Befragung der Lehrkräfte an Grundschulen, eine Logfile-Analyse des Online-Angebots des Medienpasses sowie qualitative Fallstudien an ausgewählten Schulen.

Insgesamt wurden im Rahmen der vorliegenden Evaluation 570 Lehrkräfte aus 116 Schulen befragt. Zwölf Prozent von ihnen (64 Personen) setzen den Medienpass NRW im Rahmen ihrer Arbeit ein. Knapp über die Hälfte der „Nichtnutzer“ kennt den Medienpass noch nicht einmal, knapp ein Drittel setzt andere Schwerpunkte im Unterricht, was aber nicht mit der Ablehnung der Nutzung oder Thematisierung von Medien im Unterricht zu verwechseln ist. 87 Prozent der Lehrkräfte, die den Medienpass einsetzen, erleichtert er die Orientierung, welche Medienkompetenzen im Laufe der Grundschulzeit bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollten. Das könnte dazu beigetragen haben, dass sich die Mediennutzung von knapp über der Hälfte der Lehrkräfte, die mit dem Medienpass arbeiten, der eigenen Einschätzung nach intensiviert hat. Teilweise gilt das auch für die Schülerinnen und Schüler. Dazu passt, dass knapp zwei Drittel der Medienpass Nutzerinnen bzw. -Nutzer auch glauben, dass das Heft zur Dokumentation der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Motivation der Lernenden beiträgt und die weitere Beschäftigung mit Medien fördert. Die Fallstudien bestätigen das teilweise. Allerdings macht nur knapp die Hälfte der „Medienpass Lehrkräfte“ von dieser Möglichkeit Gebrauch, weitere 35 Prozent würden sie aber gerne zukünftig nutzen.

Der Vergleich zwischen den Erhebungszeitpunkten 2011 und 2014 hat in den fünf Kompetenzbereichen des Medienpasses (Bedienen und Anwenden, Informieren und Recherchieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Analysieren und Reflektieren) zum Teil statistisch signifikante Unterschiede gezeigt. Aus methodologischer Sicht ist allerdings

nicht zu beurteilen, ob diese Veränderungen in der Einschätzung der Lehrkräfte kausal der Beschäftigung mit dem Medienpass zugerechnet werden können. Diese Veränderungen können z. B. auch auf allgemeine Weiterentwicklungen der Schulen, neue Zusammensetzungen der Kollegien oder andere externe Einflussfaktoren zurückführbar sein. In jedem Fall zeigt der Vergleich, dass die Medienintegration einen langfristigen Organisations- und Personalentwicklungsprozess darstellt, für den es einen „langen Atem“ braucht. Die vorliegende Evaluation macht außerdem deutlich, dass Schulen, die beständig an Innovationsprozessen – also der Einführung von Neuerungen – arbeiten, sehr gut aufgestellt sind für den Medienpass. So wurde in den Fallstudien deutlich, dass solche Schulen den Medienpass als ein weiteres Element für den Schulentwicklungsprozess nutzen. Somit gilt es, generell mehr Schulen bei der Initiierung von Innovationsprozessen zu unterstützen. Der Medienpass kann dabei als ein Katalysator genutzt werden, aber Wandel geht nicht von den Medien aus, sondern von einer Veränderung von Schule und Unterricht. Hier liegt auch der Schlüssel für eine weitere Verbreitung des Medienpasses. Sinnvoll einsetzen lässt er sich vor allem, wenn ihn sich das gesamte Kollegium inklusive Schulleitung zu eigen macht.

Die Intensität der Förderung von Medienkompetenz entlang der im Medienpass definierten Kompetenzbereiche ist erwartungskonform und deckt sich mit den Ergebnissen aus anderen Untersuchungen. So ist und bleibt aus Sicht der Lehrkräfte die Vermittlung von Medienkompetenzen eine zentrale Aufgabe der Grundschule und das Internet wird vornehmlich zu Recherchezwecken genutzt. Alle anderen Bereiche sind durchweg seltener Gegenstand und Inhalt von Unterricht – wobei die Reflexion von Medieninhalten (und hier insbesondere Werbung) aus Sicht der Lehrkräfte einen besonderen Stellenwert besitzt. Gleichzeitig liefert die Lebenswelt der Kinder im Kontext ihrer andauernden Mediatisierung, die sich mit steigendem Alter rasant beschleunigt, immer mehr Anlässe für die Behandlung von Medienthemen. Das Themenspektrum reicht von der zunehmend konvergenten Rezeption unterschiedlichster Medieninhalte bis zur Kommunikation und Interaktion mittels sozialer Medien wie z. B. Facebook oder WhatsApp und den damit einhergehenden Chancen und Risiken. Die Fallstudien bestätigen das, zeigen aber auch, dass diese Themen oft nicht ihren Weg in den Regelunterricht finden. Diese Diskrepanz lässt sich auch anhand von Computerspielen rekonstruieren, die einerseits von Lehrkräften als bedeutsam für die Mediensozialisation eingeschätzt, andererseits aber mit negativen Bewertungen versehen werden und damit als Unterrichtsthema nahezu ausgeschlossen sind.

Gleichzeitig spiegelt die analytische und pragmatische Trennung in die fünf Kompetenzbereiche nicht die Schulpraxis wider. Lehrkräfte agieren aus ihrer Fachperspektive heraus deutlich vernetzter und eine Medien- bzw. Unterrichtspraxis lässt sich nicht immer einem Kompetenzbereich zuordnen. Insbesondere die fachdidaktische Ausrichtung (mindestens in den Kernfächern Mathematik und Deutsch) steht dabei im Vordergrund. Dies bedeutet, dass ausgehend von einer konkreten Fragestellung oder einem Thema die gesamte Palette der Kompetenzbe-

reiche im Lern- und Lehrprozess abgedeckt sein kann – von der Aneignung von Bedienkompetenzen über die Internet- oder Bibliotheksrecherche, die Produktion eines Posters bzw. einer digitalen Präsentation bis zum Teilen des Wissens in Kooperation mit anderen Schülerinnen und Schülern. Dies wird insbesondere aus den qualitativen Fallstudien ersichtlich.

In Bezug auf den Medienpass und seine Rolle als Instrument der Schulentwicklung lässt sich im Jahr 2014 nicht von einer breiten Nutzung in den Kollegien der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen sprechen. Die standardisierte Befragung hat deutlich gemacht, dass es sich eher um Medienpass-Lehrkräfte als um Medienpass-Schulen handelt. Die Beispiele aus den Fallstudien zeigen aber, dass der Weg zu einer schulweiten Nutzung im Rahmen eines Medienkonzeptes möglich und sinnvoll ist. Auch hier muss darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei um einen langfristigen Organisationsentwicklungsprozess handelt, der initiiert, gesteuert und begleitet werden muss, was im Kern eine Aufgabe der Schulleitung ist, die sie aber nur durch externe Unterstützung leisten können wird. Wenn digitale Medien zum integralen Bestandteil der schulischen Bildung und Erziehung werden sollen, dann sind entsprechende Supportsysteme aufzubauen, die nicht nur fachlich wirken, sondern speziell die Schule als lernende Organisation im Blick haben. Dies gilt vor allem für die Frage der Anbindung an andere pädagogische Leitthemen, die nur mittelbar mit digitalen Medien verbunden sind. Hier ist insbesondere die individuelle Förderung und damit eng verbunden die Inklusion zu nennen. In den Fallstudien deutet sich das große Potenzial digitaler Medien für die produktive Bearbeitung der damit einhergehenden Herausforderungen an. Was oftmals aus Sicht der Lehrkräfte fehlt, sind auch hier übertragbare Beispiele guter Praxis. Für ihre Erprobung sind Grundschulen hervorragende Orte – entsprechende Netzwerke und deren dokumentierter Austausch könnten dabei helfen.

Die Online-Angebote des Landes, welche die Lehrkräfte bei der Arbeit mit dem Medienpass unterstützen sollen, werden von den befragten Lehrkräften eindeutig bewertet: Wer sie kennt und nutzt, findet sie sehr gut. Knapp die Hälfte der Pädagoginnen und Pädagogen, die mit dem Medienpass arbeiten, nutzt auch den Lehrplankompass. Ebenfalls knapp der Hälfte ist das Angebot unbekannt. In den Fallstudien arbeiten die Lehrkräfte nicht mit dem Lehrplankompass, entweder weil sie ihn nicht kennen oder weil sie häufig auch andere Quellen heranziehen, um sich auf den unterrichtlichen Medieneinsatz vorzubereiten. Dies eröffnet allerdings die Frage, ob die Angebote für die Breite der Lehrkräfte konzipiert worden sind. Aus Sicht der externen Evaluation stellt insbesondere der Lehrplankompass eine wichtige Verbindung zwischen Kompetenzbereichen und Kerncurricula her. Dies wurde von den Lehrkräften aber (noch) nicht als hilfreiches Werkzeug identifiziert. Begleitende Angebote und eine stärkere Sensibilisierung der Lehrkräfte könnten die Nutzung des Lehrplankompasses verbessern. Gleichmaßen muss konstatiert werden, dass Lehrpläne für die Grundschulen einen weitaus geringeren Stellenwert haben als in den weiterführenden Schulen. Es kann also durchaus sein, dass Lehrkräfte in den Sekundarstufen I und II einen anderen Zugang zu den Online-Angeboten entwickeln werden.

Wie bereits in den vorherigen Studien zur Medienintegration deutlich wurde, ist eine lernförderliche Infrastruktur eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für die Förderung der Medienkompetenz. Die Lehrkräfte in den befragten Grundschulen unterstützen mit ihren Antworten die Vermutung, dass hier nach wie vor Entwicklungsbedarf von Seiten der kommunalen Schulträger (in Kooperation mit dem Land) besteht. Ohne die geeigneten medientechnischen Voraussetzungen lassen sich innovative Unterrichtskonzepte nicht umsetzen. Dies gilt sowohl für den Zugang zu den Medien als auch für deren laufende Wartung und den technischen Support. Diese Einschätzung hat sich von 2011 bis 2014 nicht verändert. Neu ist dagegen die anhaltende Verbreitung von Tablets in der Schule. In zwei der Fallstudien Schulen arbeitet man schon seit längerem mit diesen Medien, und verschiedene Hinweise deuten darauf hin, dass insbesondere die spontane Einsetzbarkeit und die relativ einfache Handhabung zu einer merklichen Intensivierung der Mediennutzung führen.

Auch die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen der Lehrkräfte hat sich zwischen 2011 und 2014 nicht verändert. Bereits 2011 wurde deutlich, dass diese in der Regel autodidaktisch erworben wurden und dass weder die Universität noch die Studienseminare hierzu einen systematischen Beitrag leisten. Dies wurde von den Befragten in 2014 nochmals bestätigt. Es scheint nach wie vor eher zufällig und von Fächern, Standorten und Einzelpersonen abhängig zu sein. Die Fallstudien zeigen aber auch, dass es verschiedene, vom Aufwand her überschaubare Möglichkeiten gibt, die Medienkompetenz der Lehrkräfte in der Schule kontinuierlich weiterzuentwickeln. Insgesamt besteht hier aber immer noch erheblicher Handlungsbedarf. Medienpädagogische Kompetenz muss dabei sowohl fachübergreifend als auch fachdidaktisch gefördert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Medienpass NRW ein wichtiges Instrument für die Förderung der Medienkompetenz in Grundschulen darstellt. Sein Potenzial kann er allein jedoch kaum entfalten, und auch diese Studie bestätigt, dass ein Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren zur berücksichtigen ist, um eine nachhaltige, im Sinne einer gesamtschulischen Verankerung verstandene Medienintegration zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Paducation (2015). *Paducation. Evaluation eines Modellversuchs mit Tablets am Hamburger Kurt-Körber Gymnasium*. Bremen, Hamburg: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH, Universität Hamburg.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. u. Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Berlin: Springer.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Bortz, J. u. Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. u. Wendt, H. (Hrsg.) (2014). *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Breiter, A. (2007). Management digitaler Medien als Teil der Schulentwicklung. Neue Herausforderungen für die Schulleitung. In: R. Pfundtner (Hrsg.), *Leiten und Verwalten einer Schule* (S. 349–355). Neuwied: Kluwer.
- Breiter, A. (2014). Medienintegration als Teil der Schulentwicklung – Herausforderungen für die Schulleitung. In: R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 436–444). Köln: Wolters Kluwer.
- Breiter, A., Aufenanger, S., Averbek, I., Welling, S. u. Wedjelek, M. (2013). *Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. (Schriftenreihe Medienforschung der LfM Nordrhein-Westfalen, Bd. 73). Berlin: Vistas.
- Breiter, A., Welling, S. u. Stolpmann, B. E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. (Schriftenreihe Medienforschung der LfM Nordrhein-Westfalen, Bd. 64). Berlin: Vistas.
- Caliński, T. u. Harabasz, J. (1974). A dendrite method for cluster analysis. In: *Communications in Statistics*, 3 (1), (S. 1–27).

- Chitraa, V. u. Thanamani, A. S. (2011). A Novel Technique for Sessions Identification in Web Usage Mining Preprocessing. In: *International Journal of Computer Applications*, 34 (9), (S. 24–28).
- Cooley, R., Mobasher, B. u. Srivastava, J. (1997). Web Mining: Information and Pattern Discovery on the World Wide Web. In: *Proceedings Ninth IEEE International Conference on Tools with Artificial Intelligence* (S. 558). Los Alamitos, CA, USA: IEEE Computer Society.
- Deza, P. M. M. u. Deza, E. (2009). Encyclopedia of Distances. In: *Encyclopedia of Distances* (S. 1–583). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (14. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Grossman, D. A. u. Frieder, O. (2004). *Information Retrieval: Algorithms and Heuristics* (2nd Ed.). Dordrecht: Springer.
- Hampel, T. (2001). *Virtuelle Wissensräume. Ein Ansatz für die kooperative Wissensorganisation*. Paderborn.
- Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung. In: W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 283–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90544-0_14 [13.5.2015].
- Hubert, L. u. Schultz, J. (1976). Quadratic Assignment as a General Data Analysis Strategy. In: *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29 (2), (S. 190–241).
- Kaufman, L. u. Rousseeuw, P. J. (2005). *Finding Groups in Data. An Introduction to Cluster Analysis* (Reprint.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Keil-Slawik, R. (1999). Evaluation als evolutionäre Systemgestaltung. Aufbau und Weiterentwicklung der Paderborner DISCO (Digitale Infrastruktur für computerunterstütztes kooperatives Lernen). In: M. Kindt (Hrsg.), *Projektevaluation in der Lehre* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2. Aufl.). München: R. Oldenbourg.

- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Kühnel, S.-M. u. Krebs, D. (2014). *Statistik für die Sozialwissenschaften: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Liu, B. (2011). *Web data mining: exploring hyperlinks, contents, and usage data*. Berlin: Springer.
- Mobasher, B., Cooley, R. u. Srivastava, J. (2000). Automatic personalization based on Web usage mining. In: *Communications of the ACM*, 43, 142–151.
- mpfs (2015). *KIM-Studie 2014. Kinder und Medien, Computer und Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf>
- Pabarskaite, Z. (2002). Implementing advanced cleaning and end-user interpretability technologies in Web log mining. In: *Proceedings of the 24th International Conference on Information Technology Interfaces, 2002. ITI 2002* (S. 109–113, vol. 1). Gehalten auf der: Proceedings of the 24th International Conference on Information Technology Interfaces, 2002. ITI 2002.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. u. Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Tyagi, N. K., Solanki, A. K. u. Tyagi, S. (2010). An algorithmic approach to data preprocessing in web usage mining. In: *International Journal of Information Technology and Knowledge Management*, 2 (2), S. (279–283).

Anhang

A.1 Standardisierter Fragebogen

1 Medienpraxis im Unterricht

Bitte verwenden Sie für die folgenden Fragen immer die abgebildete Häufigkeitsskala.

1 = mindestens mehrmals pro Woche	4 = maximal zweimal im Schulhalbjahr
2 = einmal pro Woche bis einmal pro Monat	5 = gar nicht
3 = maximal einmal pro Monat	

1.1 Bedienen und Anwenden: Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in der Schule...

	1	2	3	4	5
lernen, Basisfunktionen des Computers anzuwenden?	<input type="radio"/>				
lernen, Basisfunktionen des Handys anzuwenden?	<input type="radio"/>				
lernen, Basisfunktionen von Digitalkameras anzuwenden?	<input type="radio"/>				
ein Interactive Whiteboard benutzen?	<input type="radio"/>				
lernen, Basisfunktionen eines Textverarbeitungsprogramms (z.B. Formatierung, Rechtschreibhilfe, Einfügen von Grafiken, Druckfunktion) anzuwenden?	<input type="radio"/>				
Lernprogramme benutzen?	<input type="radio"/>				
mit einer Internetplattform arbeiten (wie Anolin) arbeiten?	<input type="radio"/>				
Internetadressen zielgerichtet aufrufen?	<input type="radio"/>				
Bilder und Texte aus dem Internet auswählen?	<input type="radio"/>				

1.2 Informieren und Recherchieren: Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in der Schule...

	1	2	3	4	5
selbstständig ihren Wissensbedarf formulieren?	<input type="radio"/>				
Lehrfilme (z.B. Dokumentationen) ansehen?	<input type="radio"/>				
Spielfilme ansehen?	<input type="radio"/>				
Radiosendungen hören?	<input type="radio"/>				
Hörspiele hören?	<input type="radio"/>				
in Lexika recherchieren?	<input type="radio"/>				
die Bibliothek benutzen?	<input type="radio"/>				
mit vorgegebenen Suchmaschinen Informationen finden?	<input type="radio"/>				
Medien gezielt Informationen entnehmen und sie wiedergeben?	<input type="radio"/>				

1.3 Kommunizieren und Kooperieren: Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in der Schule...

	1	2	3	4	5
über ihr eigenes Kommunikationsverhalten (z.B. Telefon, SMS, E-Mail, Chat) berichten?	<input type="radio"/>				
E-Mails empfangen, verfassen und absenden?	<input type="radio"/>				
wichtige Sicherheitsregeln im Umgang mit dem Internet und E-Mail beachten?	<input type="radio"/>				
Umgangsformen im Internet kennenlernen und anwenden (Netiquette)?	<input type="radio"/>				
Medien (z.B. Wiki, Lernplattform) zur Zusammenarbeit nutzen?	<input type="radio"/>				

1.4 Produzieren und Präsentieren: Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in der Schule...

	1	2	3	4	5
unter Anleitung ein einfaches Medienprodukt (z.B. Plakat, Bildschirmpräsentation, Handyclip) erstellen?	<input type="radio"/>				
ihre Arbeitsergebnisse mit Hilfe von papierbasierten Medien (z.B. Plakat, Wandzeitung) vorstellen?	<input type="radio"/>				
ihre Arbeitsergebnisse mit Hilfe digitaler Präsentationen vorstellen?	<input type="radio"/>				
Vor- und Nachteile unterschiedlicher Medienprodukte (z.B. im Hinblick auf Zielgruppe, Gestaltungs- und Distributionsmöglichkeiten) beschreiben?	<input type="radio"/>				

1.5 Analysieren und Reflektieren: Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in der Schule...

	1	2	3	4	5
die eigene Mediennutzung und -erfahrung beschreiben?	<input type="radio"/>				
über Chancen und Risiken der eigenen Mediennutzung und -erfahrung berichten?	<input type="radio"/>				
Regeln zum sinnvollen Umgang mit Unterhaltungsmedien besprechen?	<input type="radio"/>				
Medienangebote vergleichen und bewerten?	<input type="radio"/>				
die Vielfalt der Medienangebote und ihre Zielsetzung darstellen?	<input type="radio"/>				
An aus gewählten Beispielen (z.B. Film oder Werbung) die Wirkung stilistischer Merkmale beschreiben?	<input type="radio"/>				

1.6 Welche der folgenden Themen im Zusammenhang mit Medien behandeln Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

<input type="checkbox"/>	Werbung
<input type="checkbox"/>	Gewaltdarstellungen
<input type="checkbox"/>	Handynutzung
<input type="checkbox"/>	Computerspiele
<input type="checkbox"/>	Medienfiguren als Vorbilder
<input type="checkbox"/>	Geschlechterrollen
<input type="checkbox"/>	Auswahl geeigneter Medien für bestimmte Zwecke
<input type="checkbox"/>	Datenschutz / Persönlichkeitsrechte
<input type="checkbox"/>	Sonstige, und zwar: _____

1.7 Wie oft kommt es vor, dass Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht Inhalte folgender Medien besprechen?

1 = mindestens mehrmals pro Woche
2 = einmal pro Woche bis einmal pro Monat
3 = maximal einmal pro Monat

4 = maximal zweimal im Schulhalbjahr
5 = gar nicht

	1	2	3	4	5
Kinder- und Jugendliteratur	<input type="radio"/>				
Zeitschriften / Magazine	<input type="radio"/>				
Zeitungen	<input type="radio"/>				
Radiosendungen	<input type="radio"/>				
Hörkassetten / CDs	<input type="radio"/>				
Videos / DVDs	<input type="radio"/>				
Kinderfernsehen (wie z.B. Kinderserien)	<input type="radio"/>				
Erwachsenenfernsehen (wie z.B. Nachrichten)	<input type="radio"/>				
Kinofilme	<input type="radio"/>				
Angebote im Internet	<input type="radio"/>				
Soziale Netzwerke	<input type="radio"/>				
Computerspiele	<input type="radio"/>				
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="radio"/>				

1.8 Wie häufig nutzen Sie die folgenden Arbeitsformen zur Förderung der Medienkompetenz Ihrer Schülerinnen und Schüler?

	1	2	3	4	5
Fachunterricht	<input type="radio"/>				
AG	<input type="radio"/>				
Projekttag	<input type="radio"/>				
Freiarbeitsphasen	<input type="radio"/>				
Hausaufgaben	<input type="radio"/>				
Angebote im Rahmen der OGS	<input type="radio"/>				

1.9 Wie schätzen Sie auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 10 (sehr hoch) die Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Klasse hinsichtlich der Mediennutzung ein?

	Sehr gering 1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sehr hoch 10
Durchdachte Nutzung von Medienangeboten für unterschiedliche Zwecke (z.B. Freizeit oder Schule)	<input type="radio"/>									
Bewerten von Medienangeboten nach inhaltlichen Gesichtspunkten	<input type="radio"/>									
Verstehen von Werbebotschaften in Medien	<input type="radio"/>									
Kritikfähigkeit im Umgang mit Medien	<input type="radio"/>									
Schreiben von Texten mit dem Computer	<input type="radio"/>									
Recherchieren im Internet	<input type="radio"/>									
Empfangen, Verfassen und Versenden einer E-Mail	<input type="radio"/>									
Arbeiten mit Fotos	<input type="radio"/>									
Arbeiten mit Videos	<input type="radio"/>									
Erstellung von Präsentationen (z.B. Powerpoint)	<input type="radio"/>									
Beachten der wichtigen Sicherheitsregeln im Umgang mit Internet und E-Mail	<input type="radio"/>									
Kennen und Anwenden der Umgangsformen im Internet	<input type="radio"/>									

1.10 Für wie wichtig erachten Sie es, dass Grundschul Kinder am Ende der 4. Klasse über folgende Fähigkeiten verfügen? Schülerinnen und Schüler ...

	sehr wichtig	eher wichtig	teils teils	eher unwichtig	sehr unwichtig
können den PC als Schreibwerkzeug nutzen.	<input type="radio"/>				
nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten herkömmlicher Medien.	<input type="radio"/>				
nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Erstellung von Textdokumenten.	<input type="radio"/>				
verwenden selbstständig Hilfsmittel (z.B. ein Wörterbuch).	<input type="radio"/>				
recherchieren in Druckmedien zu Themen und Aufgaben.	<input type="radio"/>				
recherchieren in elektronischen Medien zu Themen und Aufgaben.	<input type="radio"/>				
nutzen unterschiedliche Medienangebote und wählen sie begründet aus.	<input type="radio"/>				
nutzen Medien zum Gestalten eigener Medienbeiträge.	<input type="radio"/>				
vergleichen die unterschiedliche Wirkung von Text-, Film-/Video- oder Hörfassung.	<input type="radio"/>				
bewerten Medienbeiträge kritisch (z.B. Trennen von Informationen und Werbebeiträgen).	<input type="radio"/>				
archivieren ihre Daten und verwalten sie.	<input type="radio"/>				
nutzen audiovisuelle Medien (z.B. Kameras) in Gestaltungs- und Präsentationszusammenhängen.	<input type="radio"/>				
nutzen Medien für das selbstständige Lernen.	<input type="radio"/>				
entwickeln für ihre Ergebnisse geeignete Präsentationsformen.	<input type="radio"/>				
verwenden Medien auch zur Selbstkontrolle (z.B. interaktive Lernprogramme).	<input type="radio"/>				
nutzen Medien als Kommunikationsmittel.	<input type="radio"/>				
vergleichen alte und neue Medien miteinander (z.B. Herstellung, Konsum, Wirkung).	<input type="radio"/>				
_____	<input type="radio"/>				

3 Rahmenbedingungen

3.1 Woher beziehen Sie Anregungen zur Förderung von Medienkompetenz in Ihrem Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

- Kolleginnen und Kollegen / Schulleitung
- Fachzeitschriften
- Diskussionsforen / Newsgroups
- Internetplattformen mit Unterrichtsbeispielen
- Newsletter
- Fortbildungen, Tagungen und Kongresse
- Arbeitskreise
- Webseiten anderer Schulen
- Sonstige, und zwar: _____

3.2 Nutzen Sie die folgenden Angebote?

	Ja	Nein	Nicht bekannt
AUDITORIX-Hörwerkstatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EDMOND NRW	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FLIMMO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Initiative Eltern+Medien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet-ABC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klicksafe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
learn:line NRW	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrplankompass NRW	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LO Lehrer-Online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trickbox	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.3 Nehmen Sie die folgende Unterstützung von außen in Anspruch?

	Ja	Nein	Nicht bekannt
Schulträger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetenzteams NRW	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Staatliche Lehrerfortbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nicht-staatliche Lehrerfortbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medienzentrum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stadt-/Kreisbibliothek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Außerschulische Jugendeinrichtungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.4 Wie bewerten Sie aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Rahmenbedingungen für Ihre Schule mit ganzen Schulnoten (von 1 bis 6)?

Umfang der IT-Ausstattung	<input type="text"/>	Hilfe bei technischen Problemen	<input type="text"/>
Qualität der IT-Ausstattung	<input type="text"/>	Medienpädagogische Unterstützung	<input type="text"/>
Softwareausstattung	<input type="text"/>	Unterstützung durch die Schulleitung	<input type="text"/>
Fortbildungsangebote	<input type="text"/>	Unterstützung durch die Kompetenzteams NRW	<input type="text"/>

4 Ihre Einschätzungen

4.1 Zu digitalen Medien im Allgemeinen

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschieden	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
In meinem Privatleben spielen digitale Medien eine große Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich benutze soziale Netzwerke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich benutze Computer und Internet in meiner Freizeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die digitalen Medien verdrängen die alten zunehmend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unter der Verbreitung der digitalen Medien leiden die Grundfertigkeiten (wie Schreiben, Lesen, Rechnen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Nutzen digitaler Medien ist überbewertet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.2 Zu den Rahmenbedingungen des Medieneinsatzes in Ihrer Schule

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschieden	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Für die Schulleitung hat die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um Medien sachgemäß im Unterricht einsetzen zu können, bedarf es weiterer Fortbildungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es wichtig, dass der Einsatz von Medien in einem schulischen Gesamtkonzept festgehalten wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erziehung im Umgang mit Medien ist in erster Linie Sache der Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.3 Was wäre erforderlich, um die Bedingungen für Ihren Medieneinsatz und die Thematisierung von Medien im Unterricht zu verbessern?

5 Medienpass NRW

5.1 Die oben angesprochenen Kompetenzen sind Bestandteil des „Medienpass NRW“. Wie weit ist die Arbeit mit dem Medienpass NRW in Ihrer Schule insgesamt verbreitet? (Einfachauswahl)

- Unser gesamtes Kollegium arbeitet mit dem Medienpass.
- Die meisten KollegInnen arbeiten mit dem Medienpass.
- Einige KollegInnen arbeiten mit dem Medienpass.
- Ich weiß nicht, ob meine KollegInnen mit dem Medienpass arbeiten.
- Die KollegInnen arbeiten nicht mit dem Medienpass.

5.2 Setzen Sie den Medienpass NRW bei Ihrer Arbeit ein?

- Ja → Bitte weiter mit Frage 5.4
- Nein → Bitte weiter mit Frage 5.3

5.3 Aus welchen Gründen nutzen Sie den Medienpass NRW bislang nicht? (Mehrfachauswahl möglich)

- Ich kenne den Medienpass NRW nicht.
 Ich habe keine Zeit, um mich in die Arbeit mit dem Medienpass einzuarbeiten.
 Ich müsste erst an einer Fortbildung teilnehmen, um den Medienpass einsetzen zu können.
 Ich setze bei meiner Arbeit andere Schwerpunkte.
 Mir fehlt die nötige Ausstattung, um Medien in dieser Art im Unterricht einzusetzen.
 Medien sollten erst in den weiterführenden Schulen ausführlicher behandelt werden.
 Sonstige Gründe: _____

→ Bitte weiter mit Frage 6.1

5.4 Wie haben Sie sich in die Arbeit mit dem Medienpass NRW eingearbeitet? (Mehrfachauswahl möglich)

- Unser Kollegium hat sich im Rahmen einer Fortbildung die Inhalte erarbeitet.
 Ich habe an einer Fortbildung zur Arbeit mit dem Medienpass teilgenommen.
 Ich habe an einem Medienpass-Kongress teilgenommen.
 Ich habe mit der Handreichung „Tipps zum Start mit dem Medienpass NRW“ gearbeitet.
 Ich habe mir das Video-Tutorial auf der Seite des Lehrplankompasses oder YouTube angesehen.
 Aufgrund meines Vorwissens konnte ich einfach mit der Arbeit mit dem Medienpass beginnen.
 Ich habe einfach so angefangen mit den Materialien zu arbeiten.

5.5 Hat sich der Umgang mit Medien in Ihrem Unterricht seit der Einführung des Medienpass NRW verändert?

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Gleich geblieben	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Ich setze selber häufiger Medien im Unterricht ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten häufiger mit Medien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bespreche mit den Kindern häufiger ihre eigene Mediennutzung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche mit den Kindern häufiger über Medieninhalte und ihre Wirkungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.6 Nutzen Sie das Heft zum Medienpass NRW für Schülerinnen und Schüler zur Dokumentation ihrer Medienkompetenzen?

- Ja → Bitte weiter mit Frage 5.7
 Nein, würde ich zukünftig aber gerne. → Bitte weiter mit Frage 5.8
 Nein, ich kannte dieses Dokument bislang nicht. → Bitte weiter mit Frage 5.8
 Nein, das habe ich auch zukünftig nicht vor. → Bitte weiter mit Frage 5.8

5.7 Hilft Ihnen das Heft zum Medienpass NRW bei der Einschätzung der Medienkompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler?

- Ja, weil: _____
 Nein, weil: _____

5.8 Ein Bestandteil des Medienpasses NRW ist der Lehrplankompass (www.lehrplankompass.nrw.de) in dem der Bezug zum Kernlehrplan hergestellt und Materialien, Werkzeuge etc. zur Umsetzung der einzelnen Teilkompetenzen vorgeschlagen werden. Nutzen Sie den Lehrplankompass für Ihre Arbeit?

- Ja → Bitte weiter mit Frage 5.9
 Nein, ich kenne den Lehrplankompass nicht. → Bitte weiter mit Frage 5.10
 Nein, aus den folgenden Gründen nutze ich ihn nicht:
 _____ → Bitte weiter mit Frage 5.10

5.9 Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen zum Lehrplankompass?

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschieden	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Das Portal ist übersichtlich aufgebaut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kompetenzbereiche sind gut strukturiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Navigation ist einfach und verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die gewünschten Informationen sind mit wenigen Mausclicks zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Angebot an Unterrichtsmaterialien ist ausreichend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterrichtsmaterialien sind aktuell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterrichtsmaterialien können einfach für den Unterricht genutzt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.10 Ihre Einschätzungen zum Medienpass NRW

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschieden	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Der Medienpass NRW / Lehrplankompass unterstützt mich bei der Gestaltung meines Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Hilfe des Lehrplankompass identifiziere ich leicht Anknüpfungspunkte für die Integration von Medien in meinem Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Medienpass bietet mir eine gute Orientierung, über welche Fähigkeiten im Umgang mit Medien die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse verfügen sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Medienpass zur Dokumentation der Kompetenzen motiviert meine Schülerinnen und Schüler (zur weiteren Beschäftigung mit Medien).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seitdem ich mit dem Medienpass arbeite, fällt mir der Austausch mit den Eltern über Medienthemen leichter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seitdem ich mit dem Medienpass arbeite, fällt mir der Austausch mit den KollegInnen über Medienthemen leichter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Einige Daten zu Ihrer Person**6.1 Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:**

- Weiblich Männlich

6.2 Wie alt sind Sie?

- bis 29 Jahre 45 bis 49 Jahre
 30 bis 34 Jahre 50 bis 54 Jahre
 35 bis 39 Jahre 55 Jahre und älter
 40 bis 44 Jahre

6.3 Bitte geben Sie Ihr Dienstalder an:

- im Referendariat 15 bis 24 Dienstjahre
 1 bis 4 Dienstjahre 25 Dienstjahre und mehr
 5 bis 14 Dienstjahre

6.4 Welche Rolle nehmen Sie in Ihrer Schule ein?

- Schulleitung Erzieherin oder Erzieher
 Lehrerin oder Lehrer Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge
 Lehrerin oder Lehrer für sonderpädagogische Förderung

Vielen Dank für Ihre Zeit und Unterstützung! Ihr ifib-Team

A.2 Leitfaden der Interviews mit den Schulleitungen (Fallstudien)

Eingangsfragestellung: Welche Rolle kommt Ihnen in Ihrer Funktion als Schulleiterin bei der Arbeit mit dem Medienpass an Ihrer Schule zu?

Arbeit mit dem Medienpass

- Wie kam es zur Entscheidung für die Arbeit mit dem Medienpass?
- Verlauf der Einführung / Einfluss der Erprobungsphase (inkl. Fortbildungen) auf die weitere Arbeit mit dem Medienpass
- Wie wird im regulären Unterricht mit dem Medienpass gearbeitet?
- Aufgriff der 5 Kompetenzbereiche im Unterricht
- Umsetzung von Analyse und Reflexion
- Beurteilung von Medienpass-Kompetenzen (wie?)
- Umsetzung der Kompetenzbereiche im Unterricht (Planung, Abstimmung, Überprüfung)
- Stellenwert des Medienpasses als Dokument
- Veränderung der Medienkompetenzförderung durch die Arbeit mit dem Medienpass? Was hat sich verändert?
- Akzeptanz des Medienpasses im Kollegium
- Verbindung der Medienpass-Arbeit mit weiteren Schwerpunkten

Nutzung des Lehrplankompasses

- Wie und in welchen Kontexten genutzt?
- Qualität der Navigation
- Bewertung der vorgegebenen Lehrplanbezüge
- Umfang und Qualität der verfügbaren Materialien
- Alternativen / sonstige Quellen

Qualifizierung / Kompetenzerwerb / Unterstützung

- Pfade des Medienkompetenzerwerbs
- Stellenwert interne Fortbildungen und Wissensweitergabe
- In Anspruch genommene Fortbildungen / spezielle Angebote zum Medienpass
- Rolle Kompetenzteams / Medienberaterinnen und Medienberater
- Durchführung, Organisation und Inhalte von Fortbildungen zur Medienpass-Nutzung
- Rolle des Schulträgers
- Rolle Medienzentrum
- Rolle Medienberatung NRW
- Sonstige Partner, die im Rahmen der Arbeit mit dem Medienpass relevant sind

Sonstiges

- Verankerung der Medienarbeit in der Schule (Relevanz des Medienkonzeptes)
- Medienpass und Eltern

A.3 Leitfaden der Gruppendiskussionen mit Lehrkräften (Fallstudien)

Eingangsfragestellung: Bitte erzählen Sie doch einmal, wie sie an der Schule mit dem Medienpass arbeiten.

Arbeit mit dem Medienpass

- Wie kam es zur Entscheidung für die Arbeit mit dem Medienpass?
- Verlauf der Einführung / Einfluss der Erprobungsphase (inkl. Fortbildungen) auf die weitere Arbeit mit dem Medienpass
- Wie wird im regulären Unterricht mit dem Medienpass gearbeitet?
- Zugriff der 5 Kompetenzbereiche im Unterricht
- Umsetzung von Analyse und Reflexion
- Beurteilung von Medienpass-Kompetenzen (wie?)
- Umsetzung der Kompetenzbereiche im Unterricht (Planung, Abstimmung, Überprüfung)
- Stellenwert des Medienpasses als Dokument
- Veränderung der Medienkompetenzförderung durch die Arbeit mit dem Medienpass? Was hat sich verändert?
- Akzeptanz des Medienpasses im Kollegium
- Verbindung der Medienpass-Arbeit mit weiteren Schwerpunkten
- Bedeutung der verfügbaren Ausstattung für die Arbeit mit dem Medienpass

Nutzung des Lehrplankompasses

- Wie und in welchen Kontexten genutzt?
- Qualität der Navigation
- Bewertung der vorgegebenen Lehrplanbezüge
- Umfang und Qualität der verfügbaren Materialien
- Alternativen / sonstige Quellen

Qualifizierung / Kompetenzerwerb / Unterstützung

- Pfade des Medienkompetenzerwerbs
- Stellenwert interne Fortbildungen und Wissensweitergabe
- In Anspruch genommene Fortbildungen / spezielle Angebote zum Medienpass
- Rolle Kompetenzteams / Medienberaterinnen und Medienberater
- Durchführung, Organisation und Inhalte von Fortbildungen zur Medienpass-Nutzung
- Rolle des Schulträgers
- Rolle Medienzentrum
- Rolle Medienberatung NRW
- Sonstige Partner, die im Rahmen der Arbeit mit dem Medienpass relevant sind

Sonstiges

- Verankerung der Medienarbeit in der Schule (Relevanz des Medienkonzeptes)
- Medienpass und Eltern

A.4 Kurzfragebogen Schulleitungen (Fallstudien)

Kurzfragebogen zum Interview

1. Wie viele Jahre sind sie schon als Lehrer / Lehrerin tätig?

Insgesamt bin ich _____Jahre im Schuldienst, davon _____an dieser Schule.

2. Wie viele Jahre sind sie schon als Schulleiter / Schulleiter tätig?

Insgesamt arbeite ich seit _____Jahren als Schulleiterin bzw. -leiter, davon seit _____ Jahren an dieser Schule.

2. Wie viele Stunden unterrichten Sie zurzeit pro Woche?

_____Schulstunden pro Woche

3. Welche Fächer unterrichten Sie zurzeit?

Hauptfach / -fächer:

Nebenfach / -fächer:

5. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

6. Geschlecht?

männlich

weiblich

7. Wie würden Sie Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung einschätzen?

sehr gering

gering

ausreichend

umfangreich

sehr
umfangreich

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

A.5 Kurzfragebogen für Lehrkräfte (Fallstudien)

Kurzfragebogen zum Interview

1. Wie viele Jahre sind sie schon als Lehrer / Lehrerin tätig?

Insgesamt bin ich _____Jahre im Schuldienst (inkl. Referendariat), davon _____an dieser Schule.

2. Wie viele Stunden unterrichten Sie zurzeit pro Woche?

_____Schulstunden pro Woche

3. Welche Fächer unterrichten Sie zurzeit?

Hauptfach / -fächer: _____

Nebenfach / -fächer: _____

4. Haben Sie zurzeit eine besondere Funktion inne?

Fachbereichsleitung für das Fach _____

Mitglied der Schulleitung

Klassenlehrer/in in Jahrgangsstufe _____

Vertrauenslehrer/in

Betreuung von Computern & Technik

Sonstiges, und zwar _____

5. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

6. Geschlecht? männlich weiblich

7. Wie würden Sie Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung einschätzen?

sehr gering gering ausreichend umfangreich sehr umfangreich

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

A.6 Transkriptionshinweise

Die Transkription der geführten Gruppendiskussionen erfolgte nach folgenden Regeln:

- └ Beginn einer Überlappung, d. h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Ebenso wird hierdurch ein direkter Anschluss beim Sprecherwechsel markiert.
- (3) Pause. Dauer in Sekunden
- (.) kurzes Absetzen, kurze Pause
- Ja::: Dehnung. Je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger die Dehnung.
- nein Betonung
- nein** gehobene Lautstärke
- (kein) Unsicherheit bei Transkription, z. B. aufgrund schwer verständlicher Äußerung.
- (...) Äußerung ist unverständlich, die Länge der Klammer entspricht ungefähr der Länge der Äußerung.
- [...] Auslassungen im Transkript
- @(.)@ kurzes Auflachen
- @(Text)@ Text wird lachend gesprochen
- @(3)@ drei Sekunden Lachen
- „gestern“ leise gesprochen

A.7 Gruppenbeschreibungen

Gruppenbeschreibung A-Schule

Die Schulleiterin Frau Lüder (Lf) ist 48 Jahre alt und seit 13 Jahren im Schuldienst tätig – davon vier an der A-Schule. Mit 15 Schulstunden pro Woche unterrichtet sie Mathematik, Englisch, Sachunterricht und auch die Medienpass-Stunde. Zusammen mit Frau Brenner betreut sie Computer und Technik der Schule.

Die 29-jährige Frau Adelhaus (Af) ist seit zwei Jahren im Schuldienst und genauso lange an der A-Schule tätig. Mit 28 Schulstunden pro Woche unterrichtet sie Mathematik, Deutsch und Sachunterricht sowie im Nebenfach Kunst, Musik und Sport. Zusätzlich hat sie die Fachbereichsleitung für das Fach Mathematik inne. Sie ist Klassenlehrerin einer zweiten Klasse und Fachlehrerin in der Medienpass-Stunde.

Frau Brenner (Bf) ist 34 Jahre alt und seit neun Jahren als Lehrerin tätig, davon acht an der A-Schule. Ihre Fächer sind Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Englisch sowie Kunst (dort ist sie Fachbereichsleitung) und sie unterrichtet diese mit 21 Schulstunden pro Woche. Sie ist Mitglied der Schulleitung, betreut Computer und Technik an der Schule und ist Klassenlehrerin einer vierten Klasse.

Frau Cordhof (Cf) ist 33 Jahre alt und seit fünf Jahren an der A-Schule tätig, im Schuldienst ist sie seit sieben Jahren. Mit 28 Schulstunden pro Woche unterrichtet sie Mathematik, Deutsch, Englisch, Sachunterricht, Sport, Kunst und Musik. Sie ist Fachbereichsleitung für das Fach Englisch und Klassenlehrerin in Jahrgang eins.

Ihre Kenntnisse zum Umgang mit digitalen Medien im Unterricht schätzen alle vier Lehrerinnen als umfangreich ein.

Gruppenbeschreibung B-Schule

Die Schulleiterin Frau Kiefer (Kf) ist 54 Jahre alt und seit 25 Jahren im Schuldienst tätig, davon 14 Jahre als Schulleiterin. Sie arbeitet seit acht Jahren an der B-Schule und ist dort genauso lange Schulleiterin. Sie unterrichtet mit 14 Schulstunden pro Woche die Fächer Deutsch und Kunst. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als ausreichend an.

Die 29-jährige Frau Distelmann (Df) ist seit zweieinhalb Jahren im Schuldienst tätig, davon ein halbes Jahr an der B-Schule. Insgesamt unterrichtet sie mit 28 Schulstunden pro Woche. Ihre Fächer sind Deutsch, Mathematik und Englisch. Zudem unterrichtet sie die Nebenfächer Sachunterricht, Musik und Sport. Außerdem ist sie als Fachbereichsleitung für das Fach Sport zu-

ständig. Sie ist Klassenlehrerin der Jahrgangsstufen 1 und 2 und betreut Computer und Technik an der Schule. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als ausreichend an.

Frau Eibel (Ef) ist 31 Jahre alt und seit sechs Jahren im Schuldienst tätig, davon zwei Jahre an der B-Schule. Mit 28 Schulstunden unterrichtet sie pro Woche die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch, Sport, Förderunterricht und Kunst. Sie ist Klassenlehrerin einer vierten Jahrgangsstufe und die Fachfrau für das Fach Kunst. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als ausreichend an.

Frau Friedrich (Ff) ist 56 Jahre alt und seit 26 Jahren im Schuldienst. Seit vier Jahren unterrichtet sie an der B-Schule mit insgesamt 27 Schulstunden pro Woche. Sie unterrichtet die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie Sport, evangelische Religionslehre und Kunst. Sie ist Klassenlehrerin der Jahrgangsstufe 3. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als gering an.

Frau Gebauer (Gf) ist 59 Jahre alt und seit 27 Jahren im Schuldienst tätig. An der B-Schule unterrichtet sie seit elf Jahren. Mit 14 Schulstunden pro Woche arbeitet sie als Sonderpädagogin und gibt Sachunterricht. Zudem ist sie zuständig für die Betreuung von Computer und Technik. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als ausreichend an.

Gruppenbeschreibung C- und D-Schule

Frau Idermann (If) ist 41 Jahre alt und seit 14 Jahren im Schuldienst, davon zehn Jahre an der C-Schule. Mit 23 Stunden unterrichtet sie die Fächer Deutsch, Englisch, Sachunterricht und evangelische Religion. Sie ist Klassenlehrerin in Jahrgang vier und außerdem als Medienberaterin für das Kompetenzteam NRW tätig. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als sehr umfangreich an.

Die 40-jährige Frau Meyer (Mf) unterrichtet seit 15 Jahren, davon 13 Jahre an der C-Schule. Zu ihren unterrichteten Fächern zählen Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und die Nebenfächer Sport, katholische Religion und Kunst. Ihre eigene Klasse befindet sich im zweiten Schuljahr. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als umfangreich an.

Die 39 Jahre alte Frau Ober (Of) ist seit 13 Jahren im Schuldienst und genauso lange an der C-Schule tätig. Mit 28 Schulstunden pro Woche unterrichtet sie Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Englisch, Religion, Sport und Kunst. Sie ist Fachbereichsleitung für das Fach Deutsch und Klassenlehrerin einer zweiten Klasse. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als umfangreich an.

Frau Jürgen (Jf) ist die Schulleiterin der D-Schule. Sie ist 40 Jahre alt und unterrichtet seit 14 Jahren, davon acht Jahre an der D-Schule. Sie unterrichtet u. a. Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Englisch und Sport mit 17 Schulstunden pro Woche. Für Englisch ist sie auch Fachbereichsleitung. Sie ist Klassenlehrerin einer dritten Klasse. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als umfangreich an.

Frau Hermann (Hf) ist 45 Jahre alt und seit 16 Jahren im Schuldienst, davon 13 Jahre an der D-Schule. Mit 20 Stunden unterrichtet sie die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht, Kunst und Musik. Sie ist Klassenlehrerin in Jahrgang zwei und außerdem als Medienberaterin für das Kompetenzteam NRW tätig. Ihre Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt sie als sehr umfangreich an.

E-Schule

Herr Pauli (Pm) ist 48 Jahre alt und seit 20 Jahren im Schuldienst, davon sechs als Schulleiter und genauso lange ist er auch an der E-Schule tätig. Mit elf Stunden unterrichtet er u. a. die Fächer Mathematik und Deutsch. Er ist außerdem als Medienberater für das Kompetenzteam NRW tätig. Seine Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien gibt er als sehr umfangreich an.

Autoren

Andreas Breiter, Dr., ist Professor für Angewandte Informatik an der Universität Bremen und wissenschaftlicher Direktor des Instituts für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib) an der Universität Bremen.

Ines Averbeck ist Wissenschaftlerin am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib) an der Universität Bremen.

Stefan Welling, Dr., ist stellvertretender Leiter des Instituts für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib) an der Universität Bremen.

Arne Hendrik Schulz ist Wissenschaftler am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib) an der Universität Bremen.



Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Postfach 10 34 43
40025 Düsseldorf

Telefon

> **02 11 / 7 70 07 - 0**

Telefax

> **02 11 / 72 71 70**

E-Mail

> **info@lfm-nrw.de**

Internet

> **http://www.lfm-nrw.de**

ISBN 978-3-940929-39-6