

Gerhard Tulodziecki, Prof. Dr., Universität Paderborn, FB 2

## **Medienpädagogische Konzepte in Grundschulen - medienpädagogische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern**

Vortrag am 18.10.01 in Berlin bei der SEMIK-Fachtagung

Medien sind ein alltäglicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern. Die Palette der Medien umfaßt Buch, Zeitung, Zeitschrift, Hörfunk, Fernsehen, Ton- und Bildträger verschiedener Art sowie Computer und Cyberspace. Auf der Basis des Grundsatzes der Informations- und Meinungsfreiheit bieten die Medien ein weitgefächertes Programmangebot - von Nachrichten, politischen Magazinen und Dokumentarsendungen über Spielfilme, Kinder-, Schul- und Bildungsprogramme bis zu Gewalt- und Horroszenarien. Dabei werden die Präsentationstechniken immer noch weiter perfektioniert, z.B. durch die Entwicklung von hochauflösendem Fernsehen, größeren Bildschirmen und dreidimensionalen Darstellungen. Bildschirmmedien, Computertechnologie und Datenfernübertragung werden zunehmend miteinander verbunden. Entsprechende Stichworte sind Multimedia und Datenautobahnen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist unbestritten, dass sich Lehren und Lernen, Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie die Schule insgesamt erheblich wandeln und noch weiter wandeln werden. Von solchen Wandlungen ist auch die Grundschule betroffen. Neue Möglichkeiten für Lehren und Lernen sowie neue Erziehungs- und Bildungsaufgaben zeichnen sich deshalb ab, weil die neuen Medien ein Potenzial bieten, das weit über die Möglichkeiten der traditionellen Massenmedien hinausgeht. Daraus erwachsen bestimmte Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sowie an die Schule insgesamt.

Um die Aufgaben zu erläutern, die sich für Lehrerinnen und Lehrer sowie für die Schule mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien stellen, wird im Folgenden zunächst ein kurzer Blick auf die neuen Lehr-Lernangebote geworfen. Danach sollen die sich ergebenden Anforderungen und die notwendigen Qualifikationen von Lehrkräften beschrieben werden.

### **1 Lernangebote im Rahmen der Medienlandschaft**

Im Kontext der Medienlandschaft werden bestimmte Angebote für das Lehren und Lernen bereitgestellt, diese reichen von Schulbüchern über Arbeitstransparente, Diapositive, Hörmedien, Unterrichtsfilm und Schulfernsehen bis zu den neuen computerbasierten Möglichkeiten.

Bei den computerbasierten Möglichkeiten sind vor allem Softwareangebot, gespeichert auf Diskette oder CD-ROM (offline), und Netzangebote (online) interessant. Computersoftware für das Lernen wurde ursprünglich im Zusammenhang der *Programmierten Unterweisung* und *behavioristischer Lerntheorien* entwickelt. Mit der Kritik an der *Programmierten Unterweisung* und der verstärkten Berücksichtigung *kognitionstheoretischer* und *konstruktivistischer Ansätze* sowie mit den erweiterten technischen Möglichkeiten haben sich verschiedene Softwaretypen entwickelt. So kann man heute folgende Typen von Software für Lehren und Lernen unterscheiden (vgl. *LSW* 1999):

- *Lehrprogramme*, mit denen ein Nutzer neue Inhalte mit vorgegebener Steuerung durch das Programm zu einem bestimmten Themenbereich erarbeiten kann, z.B. zur Prozentrechnung, zur Ernährung oder zum Pflanzenschutz,

- *Übungsprogramme*, mit deren Hilfe bereits erarbeitete Lerninhalte in individueller Weise - zum Teil mit spielerischen Elementen - geübt, gefestigt oder automatisiert werden können, z.B. Rechnen und Rechtschreibung,
- *offene Lehrsysteme*, durch die didaktisch und hypermedial aufbereitete Inhalte zu einem spezifischen Themengebiet - häufig versehen mit einzelnen Werkzeugen - bereitgestellt werden, z.B. zu den Alpen oder zum Expressionismus,
- *Datenbestände*, durch die Informationssammlungen - in der Regel mit Suchwerkzeugen und mit einer Verweisstruktur - zur Verfügung gestellt werden, z.B. Enzyklopädien oder Zusammenstellungen von Kunstwerken,
- *Lernspiele*, die pädagogisch entworfene Situationen präsentieren, in denen die Lernenden in bestimmten Handlungsräumen mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten agieren können und dabei bestimmte Situationen gestalten oder verbessern sollen, z.B. bei der Besiedlung eines Gebiets oder bei der Gestaltung einer Stadt,
- *Werkzeuge*, die als themenunabhängige Programme zur Erzeugung, Gestaltung oder Bearbeitung visueller, auditiver oder audiovisueller Produkte in abbildhafter oder symbolischer Form dienen sowie deren Austausch ermöglichen, z.B. Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Musik-Arrangierprogramme, E-Mail- und Chat-Programme,
- *Experimentier- und Simulationsumgebungen*, in denen auf der Grundlage vorgegebener oder zu entwickelnder Modellierungen Prozesse simuliert werden können, wobei mit dem Einfluss verschiedener Parameter auf die jeweils modellierten Prozesse experimentiert werden kann, z.B. im naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Bereich,
- *Kommunikations- und Kooperationsumgebungen*, durch die eine Infrastruktur für Erfahrungs- und Meinungs austausch sowie die gemeinsame Bearbeitung von Produkten bereitgestellt wird, z.B. Arbeitsbereiche und Foren.

Darüber hinaus können natürlich auch die offenen Informations- und Kommunikationsangebote des Internet im Unterricht genutzt werden, z.B. bei der Informationsrecherche zu bestimmten Themen.

Gegenüber bisherigen Medien treten bei den neuen Medien die bei allen Gestaltungsmerkmalen gegebenen Kombinationsmöglichkeiten hervor, die sich auch im Begriff Multimedia widerspiegeln. Bedeutsam ist darüber hinaus die Erweiterung der Steuerungsmöglichkeiten im Sinne interaktiver Ablaufstrukturen. Die interaktiven Möglichkeiten werden vor allem durch die computerbasierten Bearbeitungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Daten bzw. Zeichen sowie die Vernetzung gestützt, die bei herkömmlichen Medien so nicht anzutreffen sind.

Die damit gegebenen vielfältigen Möglichkeiten erlauben eine variantenreiche Präsentation verschiedener Lerninhalte und eine abwechslungsreiche Arbeit mit entsprechenden Lernangeboten.

Vor dem Hintergrund solcher Möglichkeiten stellen sich für Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen

- Medien in sinnvoller Weise für Lehr- und Lernprozesse zu nutzen,
- Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich wahrzunehmen und

- Medienpädagogische Konzepte in der Schule mitzugestalten.

Diese drei Aufgaben sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

## **2 Nutzung von Medien für Lehr- und Lernprozesse**

Für die Nutzung von neuen Medien für Lehren und Lernen sind drei Grundsatzüberlegungen wichtig: Überlegungen

- zur Bedeutung verschiedener Erfahrungsformen für das Lernen,
- zu geeigneten Lern- und Arbeitsformen sowie
- zu generell förderlichen Bedingungen für das Lernen.

Nur unter Beachtung dieser Überlegungen kann das Potenzial, das neue Medien für Lehren und Lernen bieten, angemessen zur Geltung kommen.

### **2.1 Erfahrungsformen und Lernen**

Jedes Kind kommt in seiner Lebenswelt in direkter Weise oder über Medien mit einer Fülle von Sachverhalten bzw. Inhalten in Berührung, z.B. Nahrung, Kleidung, Wohnung, Familie, Spielplatz, Berufe, Schiff, Umweltverschmutzung oder Ozonloch. Die Vorstellungen, die Kinder von den unterschiedlichen Sachverhalten bzw. Inhalten entwickeln, hängen u.a. von der Form ab, in der sie diesen begegnen.

Die Erfahrungsformen, durch die ein Kind einen bestimmten Inhalt kennen lernt, können sehr unterschiedlich sein.

Beispielsweise kann ein Kind den Sachverhalt "Schleuse" dadurch kennen lernen, dass es mit den Eltern oder mit der Schulklasse einen Ausflug zu einer Schleuse unternimmt und die Vorgänge, die für eine Schleuse von Bedeutung sind, in realer Form erlebt und beobachtet. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass Kinder ein einschlägiges Museum besuchen, z.B. das Deutsche Museum in München, und sich dort mit dem dreidimensionalen Modell einer Schleuse vertraut macht. Eine dritte Form von Erfahrungen zum Sachverhalt "Schleuse" liegt vor, wenn eine Lehrperson im Unterricht Diapositive oder einen Dokumentarfilm mit Realaufnahmen und schematischen Darstellungen von verschiedenen Schleusen präsentiert. Schließlich ist es auch möglich, den Sachverhalt "Schleuse" auf Grund verbaler Darstellungen - ohne bildhafte Unterstützung - kennen zu lernen.

In Anlehnung an dieses Beispiel lassen sich folgende *Formen der Erfahrung* eines bestimmten Sachverhalts bzw. Inhalts unterscheiden:

- *reale Form*, diese ist z.B. beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Sachen gegeben,
- *modellhafte Form*, diese liegt z.B. beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vor,
- *abbildhafte Form*, diese ergibt sich z.B. bei der Information mit Hilfe realgetreuer oder schematischer bzw. typisierender Darstellungen,
- *symbolische Form*, diese besteht z.B. in der Aufnahme von Informationen aus verbalen Darstellungen oder nicht-verbalen Zeichen.

Die Erfahrungsformen, in denen Kindern verschiedene Inhalte bekannt werden, sind mitentscheidend für die Vorstellungen, die sie von den jeweiligen Sachverhalten bzw. von der Wirklichkeit überhaupt entwickeln. So wird ein Kind, das bei einer Ausflugsfahrt mit seinen Eltern selbst durch eine Schleuse gefahren ist, mit dem Begriff andere Vorstellungen verbinden, als ein Kind, das den Begriff (nur) durch Erläuterungen einer Lehrperson kennen gelernt hat.

Im Hinblick auf die Vorstellungsbildung ist zu bedenken, dass bereits die modellhafte Form der Präsentation eines Inhalts eine Reduktion im Vergleich zur Wirklichkeit bedeutet. Gleiches gilt für abbildhafte und erst recht für rein verbale bzw. symbolische Darstellungen.

Aus lerntheoretischer Sicht ist es in der Regel wünschenswert, dass Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen. Bei nur modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Erfahrungsformen besteht immer die Möglichkeit, dass sich unangemessene bzw. irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit ausbilden (vgl. *Bruner / Olson 1975; Tulodziecki 1997*). Beispielsweise können Kinder, die noch nie einen Elefanten in der Realität, sondern nur auf Bildern gesehen haben, kaum angemessene Vorstellungen über dessen Größe entwickeln.

Diese Überlegungen besagen allerdings nicht, dass Lernvorgänge, z.B. im Unterricht, immer mit Beobachtungen oder konkretem Handeln in der Realität beginnen müssten. Dort, wo auf Grund des bisherigen Lebens- und Bildungsweges bereits unmittelbare Erfahrungen zu einem Wirklichkeitsbereich vorliegen, kann selbstverständlich auf diese zurückgegriffen und mit modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Darstellungen angemessen gelernt werden. Wenn eine Grundschullehrerin im Rahmen des Themas „Haustiere“ beispielsweise das "Verhalten von Katzen" behandeln will, so kann sie davon ausgehen, dass alle Kinder bereits erste reale Erfahrungen mit Katzen haben. In diesem Falle genügt das Bild einer Katze, um entsprechende realitätsbezogene Vorstellungen zu aktivieren.

Unter Umständen bietet es sich auch an, einen Wirklichkeitsbereich bzw. einen Inhalt wegen der besseren Überschaubarkeit und der Möglichkeit der Typisierung bzw. des Sichtbarmachens von Strukturen zunächst über abbildhafte Darstellungen, z.B. in Form von schematischen Skizzen, zu erschließen. Beispielsweise kann es durchaus sinnvoll sein, vor der Besichtigung eines Zeitungsbetriebes eine Gesamtübersicht über den Betrieb in Form einer schematischen Darstellung einzuführen - zumal bei der folgenden Besichtigung ein angemessener Bezug zur Realität des Betriebes hergestellt werden kann.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass ein großer Teil unserer Vorstellungen ohnehin auf modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Formen der Erfahrung beruht - sei es, weil unmittelbare Erfahrungen nicht möglich oder prinzipiell zwar möglich, aber aus verschiedenen Gründen nicht realisierbar sind, sei es, weil bestimmte Begriffe kein mit den Sinnen unmittelbar erfahrbares Korrelat haben (vgl. *Boeckmann 1987*).

Dennoch gewinnt der obige lerntheoretische Hinweis - angesichts des zunehmenden Anteils mittelbarer Erfahrungen - eine besondere Bedeutung: Inhaltliche Vorstellungen sollten - wenn dies realisierbar bzw. möglich ist - auf unmittelbare Erfahrungen bezogen werden.

Zu beachten ist weiterhin, dass verschiedene Erfahrungsformen kombiniert auftreten können. So stellt z.B. eine Lehrperson, die den Begriff der Schleuse mit Hilfe einer Bildreihe einführt

und die Bildreihe dabei kommentiert, für die Schülerinnen und Schüler sowohl abbildhafte als auch verbale bzw. symbolische Erfahrungsmöglichkeiten bereit.

Die Erfahrungsformen sind nicht nur bedeutsam für die Frage, welche inhaltlichen Vorstellungen sich von einem Sachverhalt entwickeln, sie sind auch dafür wichtig, ob den Schülerinnen und Schülern die Übertragung des Gelernten auf neue Situationen gelingt oder nicht gelingt. Beispielsweise haben *Overing / Travers (1973)* untersucht, bei welchen Erfahrungsformen es Schülerinnen und Schülern am leichtesten fällt, ein bestimmtes Prinzip - hier die Brechung des Lichtstrahls im Wasser - auf neue Situationen zu übertragen. Dabei wurden vier Varianten miteinander verglichen: (1) eine bloß verbale Darstellung, (2) eine schematisch bildhafte Darstellung mit verbaler Information, (3) eine realistische Demonstration mit verbaler Information, (4) eine schematische bildhafte Darstellung mit verbaler Form und vorhergehender Problemstellung. Es zeigte sich, dass die Varianten (3) und (4) den beiden anderen Varianten überlegen waren.

Die bisherigen Überlegungen haben die Bedeutung der *Erfahrungsformen* für die Vorstellungsbildung und das Lernen zu den repräsentierten Sachverhalten aufgezeigt. Zugleich ist deutlich geworden, dass jede Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt eine formbezogene Komponente hat. Insofern stellen die Erfahrungsformen ein konstitutives Element der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt dar.

Manchmal werden die Erfahrungsformen selbst - weil sie einen vermittelnden Charakter haben - als Medien bezeichnet. Aus medienpädagogischer Sicht ist dazu zunächst festzustellen, dass es zweifellos wichtig ist, bei der Betrachtung der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt alle Erfahrungsformen - von der realen bis zur symbolischen - im Blick zu behalten. Allerdings bedeutet dies keineswegs, dass der wissenschaftliche Medienbegriff alle Erfahrungsformen umfassen müsste. Für die Medienpädagogik erscheint es zweckmäßiger, den Medienbegriff auf *technisch vermittelte Erfahrungsformen* einzugrenzen. Dies eröffnet in besonderer Weise die Möglichkeit, die Merkmale technisch vermittelter Erfahrungen und Inhalte zu untersuchen und wissenschaftliche Aussagen dazu zu formulieren. Gleichzeitig können und sollen dabei andere Formen der Erfahrung - in Abgrenzung und im Vergleich zu technisch vermittelten Erfahrungen - im Blick bleiben und in die Betrachtung einbezogen werden.

Beispiele für Medien in diesem Sinne sind Buch, Zeitung und Illustrierte, Arbeits- und Diaprojektion, Film und Fernsehen, Radio und andere Tonmedien, Video und weitere Bildmedien sowie Computer (vgl. *Hagemann / Tulodziecki 1978*).

Im Hinblick auf die Erfahrungsformen sind (technische) Medien, d.h. auch die neuen Medien, auf abbildhafte und symbolische Formen festgelegt. Deshalb gelten für sie generell die oben angesprochenen Möglichkeiten und Grenzen dieser Erfahrungsformen.

## **2.2 Lern- und Arbeitsformen**

Man kann - auch vor dem Hintergrund der Medienentwicklung - davon ausgehen, dass es in der Grundschule der Zukunft vielfältige Kommunikations- und Arbeitsformen geben wird und geben sollte. Mit dieser Annahme soll zugleich der in der öffentlichen Diskussion manchmal suggerierten Vorstellung ausdrücklich widersprochen werden, die Schule der Zukunft würde

im Wesentlichen computergestützte individualisierte Lernformen mit entsprechendem Coaching durch eine Lehrperson organisieren.

Demgegenüber dürften für die Schule der Zukunft mindestens vier Kommunikations- und Arbeitsformen für wichtig sein:

- offene Formen des Gesprächs und des Erfahrungsaustausches,
- selbsttätiges Arbeiten in geeigneten Lernumgebungen,
- Bearbeitung lern- und entwicklungsanregender Aufgaben in Lerngruppen unter Anleitung einer Lehrperson sowie
- mannigfaltige Projekte und Aktivitäten des Schullebens.

Angesichts vielfältiger Veränderungen in der außerschulischen Lebenswelt - einschließlich der intensiven Nutzung von Medien - wird die Notwendigkeit wachsen, dass Grundschule die Möglichkeit bietet, außerschulische Erfahrungen einzubringen, auszutauschen, zu besprechen und u.U. aufzuarbeiten. Dazu eignen sich u.a. *freie Formen des Erfahrungsaustausches* und *des Gesprächs*. Solche Formen tragen zugleich der Entwicklung Rechnung, dass Schule ihr Informations- und Lernmonopol verloren hat und dass Lernen und Bildung zum Teil auch außerhalb der Schule stattfinden können.

Die Heterogenität von Interessenlagen bzw. Lernvoraussetzungen sowie das Ziel, selbstständiges Lernen grundzulegen, machen es notwendig, dass ein angemessener Raum für *freies Arbeiten* gegeben wird. Das kann in Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit geschehen sowie im Rahmen von Wochenplänen, Stationenlernen und Freiarbeit. Medien - vom Buch bis zu multimedialen Angeboten und Computernetzen - sind als wichtige Arbeitsmittel und Lernhilfen anzusehen. Medienecken, Bibliotheken und Mediotheken können als „Lernlandschaften“ dienen. Allerdings sollte die freie Arbeit nicht dazu führen, dass Lernen vorwiegend oder gar nur noch individuell verläuft. Das wäre aus pädagogischer Sicht nicht sinnvoll, weil

- eine auf Verantwortung zielende soziale Entwicklung der personalen Begegnung und der sozialen Interaktion bedarf,
- Lern- und Arbeitsformen die Möglichkeit bieten sollen, soziale Bedürfnisse einzubringen,
- die Schule auch eine ausgleichende Funktion im Hinblick auf Vereinzelungs- und Individualisierungstendenzen im außerschulischen Bereich hat,
- alle Kinder und Jugendlichen das Recht auf eine Lern- und Entwicklungsförderung in einem sozialen Rahmen haben.

Vor dem Hintergrund obiger Überlegungen kann man davon ausgehen, dass Lernen und Entwicklungsförderung auch in der Grundschule der Zukunft im Wesentlichen *im sozialen Rahmen von Lerngruppen unter Anregung und Unterstützung durch eine Lehrperson* stattfinden werden. Diese Grundposition schließt keineswegs aus, sondern ein, dass Medien zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen verwendet und individuelle Lernphasen im Rahmen sozial eingebetteter Lernprozesse eingeplant werden.

Neben oder im Zusammenhang mit den obigen Lern- und Arbeitsformen sollte es in der Schule – auch in der Zukunft - *vielfältige Projekte und Aktivitäten des Schullebens* geben. Diese können von der Anlage und Betreuung eines Schulgartens bis zur Gestaltung einer eigenen Homepage reichen.

Im Kontext der verschiedenen Lern- und Arbeitsformen in der Schule sind computerbasierten Angeboten vor allem zur Anregung und Unterstützung von freier Arbeit, von Unterricht und von Projekten relevant.

### **2.3 Förderliche Bedingungen für das Lernen als Basis für die Verwendung neuer Medien**

Ein Merkmal schulischen Unterrichts ist es, dass die für das Lernen notwendige Anforderung in der Regel nicht unmittelbar aus dem alltäglichen Handeln erwächst, sondern als unterrichtlicher Anstoß gestaltet werden muss. Für diesen Fall sollte das Lernen durch Aufgaben angeregt werden, die ein Bedürfnis ansprechen und damit zu einem Spannungszustand führen, der in Lernen einmündet. Beim Lernen selbst geht es dann darum, Lebenssituation und Bedürfnisse zu beachten, vorhandene Kenntnisse, Erfahrungen und sozial-kognitive Strukturen zu aktivieren und weiterzuentwickeln.

Damit stellt sich die Frage, mit Hilfe welcher Aufgaben sich das Lernen in einer durch Informationsfülle und mediale Vielfalt gekennzeichneten Lebenswelt anregen lässt und wie geeignete Unterstützungen bei der Einführung und Bearbeitung von Aufgaben aussehen könnten (vgl. *Tulodziecki* 1996).

Thesenartig lautet die Antwort, dass die Anregung von Lernprozessen in besonderer Weise durch Erkundungsaufgaben, Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben geschehen kann und dass sich die Auseinandersetzung damit an bestimmten Stellen durch Medien unterstützen lässt.

- Eine *Erkundungsaufgabe* kann zum Beispiel darin bestehen herauszufinden, welche Pflanzen und Tiere als Frühlingsboten gelten können. Dies kann durch Beobachtungen in der Natur geschehen. Unter Umständen bietet es sich, die Erkundung in der Natur durch die Erkundung eines virtuellen Garten mit weiteren Informationen zu den einzelnen Frühlingsboten vorzubereiten und abzurunden.
- Ein *Problem* kann z.B. in der Aufgabe bestehen, für einen Haushalt, der relativ hohe Strom- und Gaskosten aufweist, Vorschläge zu entwickeln, wie diese ohne größeren Verlust an Komfort und Behaglichkeit gesenkt werden könnten. Ein solches Problem lässt sich u.a. durch einen kurzen Videofilm oder durch ein kurzes Hörspiel einführen. Für die Lösung des Problems können Informationen zu Energiefragen im Haushalt aus unterschiedlichen Quellen, z.B. aus Büchern oder heute auch aus dem Internet, erarbeitet werden. Unter Umständen kann ein geeignetes Simulationsprogramm Konsequenzen bestimmter Maßnahmen anzeigen.
- Ein *Entscheidungsfall* ist z.B. gegeben, wenn Kinder sich in die Situation der Redaktion einer Kinderzeitschrift versetzen, um zu entscheiden, welcher von zwei konkurrierenden Beiträgen in die Zeitschrift aufgenommen werden soll. Zur Bearbeitung dieser Aufgabe lassen sich Informationen über die Zielgruppe und über die Redaktionsarbeit bei

Kinderzeitschriften sowie über Gesichtspunkte für redaktionelle Entscheidungen mit Hilfe geeigneter Quellen zusammenstellen, ehe eine begründete Entscheidung erfolgt.

- Eine *Gestaltungsaufgabe* liegt z.B. vor, wenn Schülerinnen und Schüler ein Tierbuch erstellen möchten. Dazu können sie Materialien aus verschiedenen Quellen zusammentragen, u.U. auch eigene Fotos und Texte erstellen, ein geeignetes Lay-out entwerfen und die Materialien schließlich mit Hilfe eines Computerprogramms zusammenfügen bzw. abschließend gestalten.
- Eine *Beurteilungsaufgabe* besteht z.B. darin, unterschiedliche Spielformen, etwa Brettspiele, Gesellschaftsspiele, Sportspiele oder Computerspiele zu vergleichen und zu bewerten. Dabei kann zunächst auf vorhandene Spielerfahrungen zurückgegriffen werden. Weitere Spielerfahrungen lassen sich als Basis des Vergleichs und der Bewertung ermöglichen. Für die Bewertung können geeignete Materialien zur Information und zur Erarbeitung von Bewertungsgesichtspunkten herangezogen werden.

Im Folgenden sollen diese Überlegungen verallgemeinert, ausdifferenziert und erweitert werden.

Erkundungsaufgaben, Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben lassen sich mit Hilfe verschiedener Medien einführen. Dies ist dann besonders lern- und entwicklungsfördernd, wenn die Aufgaben erstens auf ein Bedürfnis bezogen werden können und damit Bedeutsamkeit für die Lernenden erlangen und zweitens einen Neuigkeitswert für die Lernenden besitzen - also nicht mit vorhandenen Kenntnissen gelöst werden können - zugleich aber die Chance auf ihre Bewältigung bieten, d.h. einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Aus didaktischer Sicht ist es darüber hinaus wünschenswert, dass die Aufgaben es ermöglichen, einen Lerninhalt exemplarisch zu erschließen und in orientierendes Lernen einzumünden, sodass einerseits - angesichts der Vielfältigkeit von Informationen - eine angemessene Tiefe der Auseinandersetzung erreicht wird und andererseits eine ordnende Übersicht entstehen kann.

Wichtig ist des Weiteren, dass Kinder im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung zu eigenen Lösungsvorschlägen angeregt werden, damit sie vorhandene Kenntnisse und kognitive Strukturen aktivieren und gleichzeitig erkennen, was sie zur Aufgabenlösung noch lernen müssen.

In einer folgenden Phase geht es darum, die Ziele und das Vorgehen bei der Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe zu klären bzw. ausdrücklich zu vereinbaren. Solche Klärungen sind für die Entwicklung von selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen, wie es gerade in der Informationsgesellschaft gefordert wird, von besonderer Wichtigkeit. Darüber hinaus soll die Verständigung über das Vorgehen zu einem ersten Methodenbewusstsein beitragen.

Eine anschließende Phase sollte in einer Erarbeitung von Informationen bzw. Grundlagen für die Aufgabenlösung bestehen. Dabei können Medien neben anderen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, z.B. Erkundungen in der Realität, als wichtige Informationsquelle genutzt werden. Die Erarbeitung von Informationen lässt sich auch mit Anregungen für eine gezielte Informationssuche und Informationsstrukturierung verbinden.

Die so erarbeiteten Informationen sollten danach für die Aufgabenlösung im Sinne einer möglichst eigenständigen Erkundung, Problemlösung, Entscheidung, Gestaltung oder Beurteilung eingesetzt werden, sodass die Fähigkeit vorbereitet wird, Informationen und Informationsquellen hinsichtlich ihrer Bedeutung für Erkundungen, Problemlösungen, für Entscheidungsfindungen, für Gestaltungen und begründete Beurteilungen einzuschätzen. Medien können dabei als Werkzeuge, z.B. als Suchmaschine, Textverarbeitungs-, Mal- oder Simulationsprogramm den Prozess der Aufgabenlösung unterstützen.

An Phasen dieser Art sollte sich ein Vergleich verschiedener Lösungen und Vorgehensweisen sowie eine Zusammenfassung des Gelernten anschließen: zum einen, um zu einzelnen Aufgabenlösungen weitere Möglichkeiten aufzuzeigen, und zum anderen, um den Kindern eine bessere Übersicht zu ermöglichen. Medien lassen sich hierbei als Hilfsmittel zur Darstellung der eigenen Aufgabenlösungen nutzen.

Die Bearbeitung von Anwendungsaufgaben sollte dann zur weiteren Festigung und Vertiefung des Wissens und Könnens dienen. Auch diese Phase kann durch Medien als Darstellungshilfe für Aufgaben sowie als Informationsquelle unterstützt werden.

In einer abschließenden Phase lassen sich erweiternde inhaltliche Fragen, Handlungskonsequenzen und einordnende Überlegungen im Sinne einer übergreifenden Orientierung und Integration des Gelernten thematisieren. Darüber hinaus geht es um das rückblickende Nachdenken über die Lernwege, wodurch selbstständiges Lernens gefördert werden kann.

In diesem Zusammenhang können auch medienrelevante Fragen angesprochen werden (vgl. auch *Spanhel / Kleber 1996*), z.B.:

- a) Wie wurden die Inhalte im Rahmen der Unterrichtseinheit erfahren bzw. dargestellt?
- b) Welche Möglichkeiten und Grenzen waren mit den Erfahrungsformen bzw. der Nutzung von Medien verbunden?
- c) In welcher Form wurden Beiträge der Kinder dargestellt bzw. ausgedrückt?  
Welche Möglichkeiten und Begrenzungen waren dafür bedeutsam?
- d) Welche Einflüsse gingen von den benutzten Medien auf die Lernvorgänge oder Lernergebnisse aus?

Mit den obigen Überlegungen sollte zugleich deutlich werden, dass Medien andere Erfahrungsformen sowie das personale Gespräch keineswegs verdrängen sollen; im Gegenteil - ihre Möglichkeiten werden erst dann besonders wirksam, wenn sie in sozial motivierte und basierte Lernprozesse eingebettet sind und im Kontext weiterer Erfahrungsformen stehen.

### **3 Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich**

#### **3.1 Leitideen für Erziehung und Bildung im Medienbereich**

Für die Entwicklung medienpädagogischen Denkens werden in der Regel kunsterzieherische Überlegungen zum Ende des 19. und zum Beginn des 20. Jahrhunderts als bedeutsam angesehen. Bei diesen Überlegungen ging es zunächst darum, die so genannte "Schundliteratur" von Kindern und Jugendlichen fern zu halten und sie stattdessen an "echte Dichterwerke" heranzuführen (vgl. z. B. *Wolgast 1896*). Überlegungen dieser Art wurden in der Folgezeit

auch für die Auseinandersetzung mit dem sich schnell ausbreitenden Kinofilm wichtig. Zum einen wurde gefordert, Kinder vor möglichen Gefährdungen durch den Kinobesuch zu schützen - was im Übrigen nicht verwundert, wenn man einmal ein Verzeichnis der in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und für den Anfang unseres Jahrhunderts u.a. Filmtitel folgender Art findet: "Irrgarten der Leidenschaften", "Saal der sieben Sünden", "Schamlose Seelen" und "Tragödie eines europäischen Rasseweibes" (vgl. Birett 1980). Zum anderen spielte auch schon zum Anfang des Jahrhunderts der Gedanke eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. Strukturell vergleichbare Überlegungen und Sorgen lassen sich immer wieder beobachten, wenn neue Medien auftauchen. *Bewahrung vor Schädlichem* und *Pflege des Wertvollen* sind somit frühe und bis heute wichtige Leitideen für die Medienpädagogik (vgl. z.B. Keilhacker/Keilhacker1955).

Allerdings besteht bei diesen Leitideen die Gefahr, dass Kinder nicht zu einer selbstständigen Auswahl und Bewertung von Medien gelangen. Deshalb wurde - insbesondere mit der Entwicklung des Films als Kunstwerk sowie der zunehmenden Verfügbarkeit von Filmen - der urteilsfähige sowie ästhetisch gebildete Rezipient gefordert. Ähnliche Forderungen existieren mit Bezug auf andere Medien. *Die Wertschätzung medialer Gestaltungen als Kunstform und die Kultivierung des Medienurteils* stellen so weitere Leitideen der Medienpädagogik dar (vgl. z.B. Peters 1963).

Mit der Ausbreitung des Fernsehens in den 50er und 60er Jahren waren erhebliche Hoffnungen für Erziehung und Bildung sowie für Wirtschaft und Demokratie verbunden. Dabei spielte auch das optimistische Fortschrittsdenken, das sich im Zusammenhang mit dem so genannten „Wirtschaftswunder“ ausgebildet hatte, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Zugleich wurde das Bild des mündigen Mediennutzers gezeichnet, der in der Lage ist, Programmangebote angemessen zu verstehen und zu nutzen, sowie selbstständig zu beurteilen und einzuordnen. Medien gelten so als wichtige Instrumente für den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, für Werbung und wirtschaftliches Wachstum, für Information und Aufklärung. In diesem Sinne stellt der *mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie* eine weitere Leitidee der Medienpädagogik dar (vgl. z.B. Kerstiens 1971).

Bei diesem Konzept bleibt allerdings das Problem ausgeblendet, dass Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Verbreitung von Ideologien missbraucht werden können. Mit Bezug auf dieses Problem entwickelte sich Ende der 60er-Jahre die Zielvorstellung, Kinder zu befähigen, Medien und ihre gesellschaftlichen Bedingungen zu durchschauen und durch alternative Medienproduktionen Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen. *Ideologiekritik* und *Produktion eigener Medien* erweitern damit das Spektrum der Leitideen zur Auseinandersetzung mit Medienfragen (vgl. Holzer 1974).

Die bisher dargestellten Leitideen basieren im Wesentlichen auf Annahmen zu der Frage "Was machen die Medien mit den Menschen?" Der sogenannte Nutzenansatz führte zu einer Umkehrung dieser Sichtweise unter der Frage "Was machen die Menschen mit den Medien?" Auf dieser Grundlage kam in den 70er-Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen den Medien zu und interpretieren die medialen Aussagen vor dem

Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Produktion eigener Medien, dass sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen zu deuten sind. *Medienhandeln als Rezeption oder Produktion im Sinne kommunikativer Kompetenz* ist demgemäß bis heute eine weitere wichtige Leitidee der Erziehung und Bildung im Medienbereich (vgl. Baacke 1992).

### **3.2 Aufgabenbereiche der Medienpädagogik und ihre Umsetzung**

Wertet man zusammenfassend das bisherige Erziehungs- und Bildungsdenken zu Medienfragen unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Problemlagen aus, so lassen sich für die Medienpädagogik zunächst zwei wichtige Handlungszusammenhänge nennen (vgl. Tulodziecki 1997):

- die Nutzung vorhandener Medienangebote, z.B. die Nutzung von Büchern, Radio, Fernsehen und Computern für Information und Lernen, für Unterhaltung und Spiel, für Problemlösung und Kommunikation,
- die eigene Gestaltung medialer Aussagen, z.B. die Erstellung einer Zeitung, eines Hörbeitrags, eines Videodokumentation oder einer Darstellung der eigenen Schule mit dem Computer.

In diesen Handlungszusammenhängen kommt der Lese- und Schreibfähigkeit eine besondere Bedeutung als Grundqualifikation zu. Insgesamt benötigen die Kinder für eine sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Nutzung und Gestaltung von Medien Kenntnisse und Verstehen sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereiche

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden: vom realitätsnahen Foto eines historischen Gebäudes bis zur grafischen Darstellung der Bevölkerungsentwicklung auf unserem Planeten, von fotografischen Gestaltungstechniken wie Einstellungsgröße und -perspektive bis zur Montage beim Film, von der sprachlichen Darstellung bestimmter Ereignisse bis zu computerbasierten Techniken der Bildbearbeitung,
- im Bereich der Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien: von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung und
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung: von technischen Voraussetzungen für die eigene Nutzung von Medien bis zu personalen Bedingungen in einer Rundfunkanstalt, von rechtlichen Bestimmungen zum Jugendschutz bis zu wirtschaftlichen Interessen der Computerindustrie und der Netzprovider bzw. der entsprechenden Konzerne.

Vor dem Hintergrund dieser Handlungs- und Inhaltsbereiche geht es in der Medienpädagogik insgesamt um die Fähigkeit:

- Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen,
- eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten,
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten,

- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten,
- Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung zu durchschauen und zu beurteilen.

Mit diesen Zielvorstellungen sind die folgenden Aufgabenbereiche für die Medienpädagogik verbunden (vgl. *Tulodziecki 1997*):

*Medienangebote unter Abwägung von Handlungsalternativen auswählen und nutzen:*

In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder lernen, Medienangebote bewusst im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, z.B. für Unterhaltung und Spiel, für Information und Lernen, für Problemlösen und Entscheidungsfindung, für Kunst und Kommunikation. Dies setzt die Bereitschaft und Befähigung zu einer überlegten Medienauswahl voraus. Diese sollte den Vergleich der medialen Möglichkeiten mit nicht-medialen Handlungsalternativen für die genannten Funktionen einschließen.

Eine erste Unterrichtseinheit in diesem Aufgabenbereich könnte darin bestehen, mit den Kindern zwei Tagesabläufe mit einer unterschiedlichen Nutzung verschiedener Medien – vom Buch bis zum Internet - zu vergleichen und dabei mehrere Gesichtspunkte zu bedenken, z.B. Art der genutzten Medien, zeitliche Dauer und Verteilung sowie Funktion der Mediennutzung. Dies kann dazu führen, dass die Kinder - gegebenenfalls gemeinsam mit den Eltern - Freizeitaktivitäten bewusst planen und diese später im Rückblick reflektieren (vgl. *Tulodziecki u.a.1995*).

*Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten:*

Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, selbst technische Medien zur Gestaltung eigener Aussagen zu verwenden, z.B. durch die eigene Herstellung von Foto- oder Videodokumentationen, von Zeitungen oder von Hör- und Videomagazinen sowie von Hörspielen und Videofilmen oder Internetseiten. Auf diesem Wege können sie die bloße Rezipientenrolle verlassen und selbst Öffentlichkeit herstellen. Gleichzeitig erfahren sie technische Möglichkeiten von Medien in handelnder Weise, was sie befähigen soll, mediale Angebote einzuordnen und zu bewerten. Darüber hinaus können eigene Produktionen soziale Verhaltensweisen stärken.

Im Rahmen entsprechender Projekte können die Kinder mediale Produkte zur Dokumentation von interessanten Ereignissen, zum Ausdruck eigener Bedürfnisse und Interessen sowie zur künstlerischen Gestaltung eigener Aussagen nutzen. Beispielsweise könnten sie in einem Verkehrsprojekt mit Hilfe von Fotos auf kritische Verkehrssituationen auf ihrem Schulweg aufmerksam machen und Aktivitäten zur Erhöhung der Verkehrssicherheit anregen (vgl. *Schnoor u.a. 1993*).

*Mediengestaltungen verstehen und bewerten:*

Bei diesem Aufgabenbereich geht es u.a. um das oben genannte Problem, dass es angesichts der Medienentwicklung immer schwieriger wird, Mediaussagen richtig einzuordnen. Als Basis für ein angemessenes Verstehen und Unterscheiden von Mediaussagen und Programmen sollen Kinder verschiedene Darstellungsformen von Inhalten im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Reduktionen von Realität kennen lernen, z.B. Modelle, Bilder, Töne, Texte und nichtverbale Symbole. Darüber hinaus geht es um Unterscheidungen

zwischen verschiedenen Grundkategorien medialer Gestaltung und Vermittlung, z.B. um eine Differenzierung von Bericht und Meinung, Dokumentation und Inszenierung, Information und Unterhaltung, Realität und Fiktion, Aufklärung und Werbung. Des Weiteren sollen unterschiedliche Gestaltungstechniken verschiedener Medien bewusst gemacht werden, z.B. Kameraperspektiven und Kamerabewegungen bei Film und Fernsehen. Schließlich geht es um die Unterscheidung und Einschätzung verschiedener Gestaltungsarten und ihrer Möglichkeiten und Grenzen, z.B. um die Besonderheiten von Buch, Hörspiel, Fernsehmagazin, Videofilm und Computerspiel.

Um eine erste Teilaufgabe in diesem Bereich wahrzunehmen, könnten Kinder in einem Projekt ein Märchen oder eine andere Erzählung in eine gemalte Bildfolge, ein Schattenspiel oder in Hörscenen - vielleicht sogar in einen Hypertext - umsetzen und dabei die Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Darstellungsformen erfahren.

#### *Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten:*

Dieser Aufgabenbereich basiert auf der Annahme, dass Medien Einflüsse im Bereich von Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen haben (vgl. *Winterhoff-Spurk* 1986). Die erzeugten Gefühle können von Spaß und Freude bis zu Angst und Schrecken reichen; die vermittelten Vorstellungen sind - aus der Perspektive des Wirklichkeitsbezuges - eher realitätsangemessen oder eher irreführend; die übernommenen Verhaltensorientierungen umfassen - je nach gegebenen Bedingungen - das Spektrum von prosozialen bis zu problematischen aggressiven Verhaltensmustern. Medienpädagogik sollte Kindern die Möglichkeit eröffnen, störende Gefühle, irreführende Vorstellungen und problematische Verhaltensorientierungen zu erkennen und so aufzuarbeiten, dass emotionale Störungen abgebaut, irreführende Vorstellung in realitätsangemessene überführt und problematische Verhaltensorientierungen in sozial gerechtfertigte transformiert werden.

Beispielsweise könnten Kinder angeregt werden, Bilder zum Thema Angst zu malen. Dabei wird in der Regel deutlich, dass sie sich u.a. vor Gestalten und Figuren aus den Medien fürchten, z.B. vor Riesenspinnen oder vor Dracula. Ein erstes Gespräch kann der Frage gewidmet sein, wie die Kinder zu ihren Vorstellungen zu den betreffenden Gestalten und Figuren gekommen sind. Dabei kommen Medieneinflüsse ins Bewusstsein. Das weitere Vorgehen kann darin bestehen, dass die Kinder selbst Geschichten erfinden und als Hörspiel oder Fotogeschichte gestalten. Ein solches Vorgehen bietet u.a. die Chance, Bewältigungsformen für medienbeeinflusste Ängste zu erproben (vgl. dazu *Autorengruppe* 1986).

#### *Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung durchschauen und beurteilen:*

Mit diesem Aufgabenbereich wird die Notwendigkeit unterstrichen, dass Kinder in die Lage versetzt werden, Medienangebote hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Form sowie hinsichtlich der dahinterliegenden Interessen zu prüfen. Weiterhin sollen sie erkennen, wie ihre eigenen Bedürfnisse durch Medien aufgenommen und - gegebenenfalls - kanalisiert werden, wobei der jeweilige soziale Kontext bzw. die Lebenswelt der Kinder berücksichtigt werden muss. Schließlich geht es in der Grundschule um erste Vorstellungen zu ökonomischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Medienproduktion und

Medienverbreitung, z.B. bei den Printmedien und dem Rundfunk sowie um erste Formen der Einflussnahme, z.B. Schreiben eines Leserbriefs.

In einem Projekt könnten die Kinder z.B. selbst mit einem Malprogramm Comics herstellen und diese an andere Kinder zum Selbstkostenpreis verkaufen. Dazu müssten sie u.a. die Verbreitung und ihre Kosten kalkulieren und so erste Einsichten in ökonomische Zusammenhänge der Medienproduktion gewinnen. Dies könnte die Frage nach der professionellen Comic-Herstellung aufwerfen und zu entsprechenden schriftlichen, telefonischen oder - vielleicht sogar - direkten Erkundungen bei Comic-Verlagen führen.

Für die Umsetzung obiger Aufgaben ist es wichtig, dass die Schulen angeregt und unterstützt werden, curricular abgestimmte Projektpläne für ihre jeweiligen schulischen Bedingungen zu entwickeln.

#### **4 Zur Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule**

Für eine kontinuierliche medienpädagogische Arbeit in der Grundschule ist es wichtig, dass die verschiedenen medienpädagogischen Aktivitäten nicht als einmalige und isolierte Aktionen gelten, sondern in einen medienpädagogischen Rahmen gestellt werden (vgl. *Tulodziecki u.a.* 1995). Die Erarbeitung eines entsprechenden medienpädagogischen Konzepts kann dabei als wichtige Voraussetzung für eine dauerhafte Verankerung in der Schule gelten.

Für die Erarbeitung eines medienpädagogischen Konzepts in der Grundschule müssen zunächst zwei Bedingungen beachtet werden:

- Es gibt keinen eigenen Lernbereich Medienbildung. Medienpädagogische Projekte und Unterrichtseinheiten müssen demnach entweder in Sondersituationen, z.B. in Projektwochen, oder im Kontext des Fachunterrichts bzw. des Unterrichts in den Lernbereichen durchgeführt werden.
- Die Schule ist - neben der Fächer- und Lernbereichsstruktur - wesentlich durch ihre Jahrgangsorientierung geprägt.

Diese beiden Bedingungen legen es nahe, medienpädagogische Konzepte für Schulen in Abstimmung verschiedener Aktivitäten schrittweise zu entwickeln. Wichtige Entwicklungsschritte dabei sind:

- Bildung einer Arbeitsgruppe;
- Vergewisserung und Verständigung über medienpädagogische Grundlagen,
- Bestandsaufnahme bisheriger Aktivitäten,
- Planung weiterer medienpädagogischer Aktivitäten,
- Durchführung, Dokumentation und Auswertung,
- Weitere Ausgestaltung des medienpädagogischen Konzepts.

Diese Entwicklungsschritte werden bei den Ausführungen zum Workshop näher beschrieben. Hier soll deshalb nur angedeutet werden, dass das Ergebnis eines entsprechenden Prozesses in Form eines Koordinierungsrahmen dargestellt werden kann, wie ihn Darstellung 1 zeigt.

Darstellung 1: Übersicht über mögliche Teilaufgaben und Projekte im Sinne eines medienpädagogischen Konzepts für eine Grundschule

	<b>Auswählen und Nutzen von Medienangeboten</b>	<b>Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen</b>	<b>Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen</b>	<b>Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen</b>	<b>Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen</b>
1 / 2	Unterhaltung und Information  <b>Bücher</b>	Fotodokumentation  <b>Schulweg</b>	verschiedene Darstellungsformen  <b>Märchen</b>	Gefühle  <b>Gruselgeschichten</b>	
3 / 4	Lernen  <b>Räumliche Strukturen</b>	Druckerzeugnis mit Hilfe des Computers  <b>Geschichten in Wort und Bild</b>	verschiedene Gestaltungstechniken  <b>Werbung</b>	Vorstellungen  <b>Polizei</b>	ökonomische Bedingungen  <b>Comics</b>
5	Unterhaltung und Spielen  <b>Computerspiele</b>	Hörbeitrag  <b>Klassenradio</b>	verschiedene Absichten  <b>Schöne Reiseziele</b>	Verhaltensorientierungen  <b>Konfliktverhalten</b>	rechtliche Bedingungen  <b>Video und Jugendschutz</b>
6	Lernen und Information  <b>Internetrecherche</b>  Telekommunikation  <b>Frühlingsboten/ Hello Spring</b>	Film  <b>Videofilm</b>  Computerbasierter Beitrag  <b>Unsere Schule</b>	verschiedene Gestaltungsarten  <b>Mediale Variationen</b>		personale und institutionelle Bedingungen  <b>Nachrichten und Magazine</b>

Bisher war der Blick bei der Frage nach der Verankerung medienpädagogischer Aufgaben vorwiegend auf die Entwicklungen innerhalb der einzelnen Schule und die Einbettung ihrer Aktivitäten in eine lokales Umfeld gerichtet. Sollen alle Schulen zu entsprechenden Aktivitäten angeregt werden, müsste sich die jeweilige Landesregierung entschließen, ein gemeinsames curricularen Rahmenkonzept zu formulieren und Anreize für seine Umsetzung in den Schulen zu schaffen. Dabei wäre es wichtig ein angemessenes Verhältnis von konzeptioneller Entwicklung in den Schulen in dem vorgegebenen Rahmen, von Personal- und Organisationsentwicklung einschließlich geeigneter Qualifizierungsmaßnahmen sowie von Ausstattungsaktivitäten anzustreben.

## **5 Notwendige Qualifikationen von Lehrpersonen**

Für die Entwicklung und Umsetzung medienpädagogischer Konzepte in der Schule sind Qualifizierungsmaßnahmen von grundlegender Bedeutung. Die Qualifizierung sollte zunächst darauf gerichtet sein, Möglichkeiten zur Stärkung der eigenen Medienkompetenz zu eröffnen. Diese umfasst nach den obigen Überlegungen Kompetenzen in den fünf genannten Aufgabebereichen.

Über die Stärkung der eigenen (allgemeinen) Medienkompetenz muss die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern auf den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen zielen. Diese umfassen zunächst die Fähigkeit, die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche in sensibler Weise zu erfassen und als Ausgangssituation des Lernens mit oder über Medien zu berücksichtigen.

Darüber hinaus sollten Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein,

- Medienangebote in ihrem Unterricht in reflektierter Weise zu verwenden, d.h. Medienangebote für ihre Fächer nach lernrelevanten Kriterien zu analysieren und auszuwählen sowie Konzepte für die Verwendung von Medien im Rahmen weiterentwickelter Lehr- und Lernformen zu erarbeiten und umzusetzen,
- Medienthemen in angemessener Weise zu behandeln, d.h. die Bedeutung von Medien für inhaltliche und methodische Fragen ihres Faches zu bedenken sowie Lernprozesse im Sinne von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren und zu begleiten,
- personale und institutionelle Bedingungen für medienpädagogische Umsetzungen in der Schule zu durchschauen, d.h. die Bedeutung der Medien für Fragen der Professionalität des Lehrberufs zu reflektieren, schulische Bedingungen von Medienverwendung sowie Medienerziehung bzw. Medienbildung zu bedenken sowie Ideen für die schulische Umsetzung zu entwickeln und zu realisieren.

Damit ergeben sich für Lehrerinnen und Lehrer *fünf Bereiche medienpädagogischer Kompetenz*:

- (1) Eigene Medienkompetenz einschließlich der angemessenen technischen Handhabung von Medien und Informationstechnologien,
- (2) Kenntnisse zur und Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche,

- (3) Fähigkeit zur reflektierten Nutzung von Medien und Informationstechnologien für Lehren und Lernen,
- (4) Fähigkeit zur Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien,
- (5) Fähigkeit zur Mitwirkung an der Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule.

Eine entsprechende Qualifizierung kann die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in der Schule und ihre Umsetzung wesentlich erleichtern.

Bei solchen Qualifizierungen und den oben genannten Initiativen und Unterstützungen könnten die Schulen einen wesentlichen Beitrag zur Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler sowie zur Medienkultur im lokalen Zusammenhang sowie in der Gesellschaft insgesamt leisten.

### **Zitierte Literatur:**

*Autorengruppe Grundschulprojekt Gievenbeck* (1986): Hitchcock in der Grundschule. Ein Projekt gegen kindliche Ängste. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 161 - 178

*Baacke, D.* (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, W./ Tulodziecki, G./ Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 33 – 58

*Birett, H.* (1980): Verzeichnis in Deutschland gelaufener Filme/ Entscheidungen der Filmzensur. München: Sauer

*Boeckmann, K.* (1987): Wirklichkeitsverlust durch Medien. In: Sehen - Hören- Bilden (1987) 147, S. 4 - 9

*Bruner, J.S. / Olson, D.R.* (1975): Lernen durch Erfahrung und Lernen durch Medien. In: Dichanz, H. / Kolb, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie I. Stuttgart: Klett, S. 184 – 208

*Hagemann, W. / Tulodziecki, G.* (1978): Einführung in die Mediendidaktik. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen

*Holzer, H.* (1974): Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt. München: Hanser

*Keilhacker, M./ Keilhacker ,M..* (1995): Kind und Film. Stuttgart: Klett

*Kerstiens, L.* (1971): Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*LSW* (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung-Beratungsstelle für neue Technologien NRW) (Hrsg.) (1999): Lernen mit Neuen Medien. Grundlagen und Verfahren der Prüfung Neuer Medien. 4. Aufl., Soest: LSW

*Peters, J.M.* (1963): Grundlagen der Filmerziehung. München: Juventa

*Overing, R.L. / Travers, R.M.* (1973): Die Wirkung verschiedener Übungsbedingungen auf die Übertragung des Gelernten (Transfer). In: Hofer, M. / Weinert, F.E. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 2. Lernen und Instruktion. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 89 – 105

*Schnoor, D., u.a.* (1993): Medienprojekte für die Grundschule. Braunschweig: Westermann

*Spanhel, D./ Kleber, H.* (1996): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule.

Pädagogische Welt, 50 (1996), S. 359 - 364

*Tulodziecki, G.* (1996): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Tulodziecki, G.* (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Tulodziecki, G., u.a.* (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

*Tulodziecki, G./ Möller, D., u.a.* (1998): Rahmen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als Elemente allgemeiner Bildung“. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

*Winterhoff-Spurk, P.* (1986): Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern

*Wolgast, H.* (1896): Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Neuausgabe besorgt von E. Arndt-Wolgast und W. Flacke, Worms 1950

**Autor:**

Prof. Dr. *Gerhard Tulodziecki* lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Paderborn mit den Schwerpunkten Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik.

Anschrift: Universität-GH Paderborn, Fachbereich 2, 33095 Paderborn

E-Mail: [tulo@uni-paderborn.de](mailto:tulo@uni-paderborn.de)