



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz in der Schule
– Theoretische und praktische Modelle.

Eine exemplarische Analyse am Fallbeispiel
einer Wiener Handelsakademie

Verfasserin

Beate Berlakovich

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl: A 301 300
Studienrichtung: Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Betreuer: Dr. Erik Bauer

Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz in der Schule – Theoretische und praktische Modelle.

Eine exemplarische Analyse am Fallbeispiel einer Wiener Handelsakademie

Vorwort	4
Einleitung	5
Problemstellung.....	5
Aufbau der Arbeit	5
Vorbemerkungen	6
1. Informations- und Mediengesellschaft	7
1.1. Neue Medien und Medienwandel	7
1.2. Medienalltag und Mediennutzung von Kindern	9
1.3. Erfordernis einer Medienpädagogik	10
1.4. Schule im Spannungsfeld des Informationsalltages	11
1.4.1. Bildungsrealität	11
1.4.2. Neuformulierung von Bildungsanforderungen und des schulischen Erziehungsauftrages..	13
1.4.3. Notwendigkeit einer medienpädagogischen Qualifikationen der Lehrer.....	14
2. Zentrale Aspekte der Medienpädagogik	16
2.1. Aktuelle Problemfelder und Anforderungen der Medienpädagogik	16
2.2. Medienpädagogische Begriffsbestimmungen	18
2.3. Geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik	20
2.3.1. Kontrollorientierte und normative Bewahrpädagogik.....	21
2.3.2. Ideologiekritische und emanzipatorische Medienpädagogik	21
2.3.3. Subjekt- und handlungsbezogene Medienpädagogik.....	22
2.4. Ziele und Aufgaben der Medienpädagogik	24
2.5. Medienpädagogische Annäherungen	25
2.5.1. Medienpädagogische Zugänge nach Schorb.....	26
2.5.2. Medienpädagogische Handlungsweisen nach Hoffmann.....	29
2.6. Zusammenfassende Bemerkungen	30
3. Medienkompetenz	32
3.1. Begriffsbestimmungen	33
3.1.1. Kommunikative Kompetenz	33
3.1.2. Medienkompetenz	34
3.1.3. Lesekompetenz	34
3.2. Konzept Medienkompetenz	35
3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke	36
3.2.2. Konkretisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Herzig	38
3.2.3. Dimensionen von Medienkompetenz nach Hoffmann	39
3.2.4. Zieldimensionen von Medienkompetenz nach Pöttinger	40

3.3.	Medienkompetenz als Kulturtechnik	42
3.4.	Kritische Anmerkungen	43
4.	Methodische Umsetzung des Konzepts Medienkompetenz: Neue Lehr- und Lernformen	46
4.1.	Neue Lerninhalte in der bzw. für die Wissensgesellschaft	47
4.1.1.	Notwendige Wissensformen in der schulischen Ausbildung	48
4.1.2.	Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“	49
4.1.3.	Lernziele nach Bloom und Patry	51
4.2.	„Methodische Revolution“ im Schulunterricht	52
4.2.1.	Prinzip des aktiven und handelnden Lernens	52
4.2.2.	Die Projektmethode	54
4.2.3.	Ausgewählte Beispiele für Medienprojekte	58
4.3.	Lernmedien	60
4.3.1.	Möglichkeiten und Utopien der neuen Medien im Lehr-Lernprozess	60
4.3.2.	Laptop-Projekte im Evangelisch Stiftischen Gymnasium in Gütersloh	64
4.4.	Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers	65
4.4.1.	Veränderung des Lehrberufs	65
4.4.2.	Erfordernis einer neuen Lernkultur	67
5.	Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts	70
5.1.	Bestimmung der Ziele des Medieneinsatzes	70
5.2.	Organisationsentwicklung und Schulreform	72
5.3.	Unterrichtsentwicklung	73
5.4.	Personalentwicklung	74
6.	Lehrplananalyse hinsichtlich medienpädagogischer Inhalte	77
6.1.	Methodische Herangehensweise	77
6.2.	Analyse des allgemeinen Bildungsziels, der didaktischen Grundsätze und der schulautonomen Lehrplanbestimmungen	78
6.3.	Analyse der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände	80
6.4.	Beantwortung der Forschungsfragen	82
7.	Empirische Untersuchung	84
7.1.	Erkenntnisinteresse	84
7.1.1.	Problemstellung	84
7.1.2.	Forschungsfragen der empirischen Untersuchung	85
7.1.3.	Erhebungsmethode	85
7.2.	Fallauswahl und Stichprobenziehung	86
7.2.1.	Vorstellung der Schule	86
7.2.2.	Auswahl Lehrerinterviews	89
7.2.3.	Auswahl der Schülergruppen	90
7.3.	Der Forschungsprozess	90
7.3.1.	Zugang zum Feld	90
7.3.2.	Allgemeine organisatorische Fragen	91
7.3.3.	Konzeptionierung der Interviewvorbereitung und Auswertung nach Dieter Baacke	91

7.3.4.	Entwicklung des Leitfadens für die Lehrerinterviews	92
7.3.5.	Interviewform der Lehrerinterviews	94
7.3.6.	Entwicklung des Leitfadens für die Schülerinterviews.....	94
7.3.7.	Gesprächsdynamik der Schülergruppenbefragung	96
7.4.	Methodisches Vorgehen bei der Auswertung	97
7.4.1.	Transkription.....	97
7.4.2.	Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Lehrerinterviews	97
7.4.3.	Schwierigkeiten bei der Kodierung der Lehrerinterviews und Kodierleitfaden	98
7.4.4.	Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Schülerinterviews.....	99
7.5.	Beantwortung der Forschungsfragen	100
7.5.1.	Ergebnisse der Lehrerinterviews	100
	Vertiefende Analyse: Textstellen über die Förderung von Medienkompetenz	106
7.5.2.	Ergebnisse der Schülerinterviews	111
	Bewertung des Videoprojektes	113
8.	Resümee der theoretischen Auseinandersetzung und der Forschungsergebnisse ...	121
8.1.	Interpretation der theoretischen Ausarbeitung	121
8.2.	Interpretation der Forschungsergebnisse	124
Anhang	129
A1	Gesprächsleitfaden der Lehrerinterviews	129
A2	Gesprächsleitfaden für die Schülerinterviews.....	131
A3	Visualisierung der Schülerplakate	133
A4	Transkriptionsregeln.....	134
A5	Kodierleitfaden für die Lehrerinterviews	135
A6	Kodierleitfaden für die Schülerinterviews.....	138
A7	Lehrplan der Handelsakademie (Auszug)	141
A8	Bibliographie	144
A8	Abstract	148
A9	Lebenslauf.....	149

Vorwort

Medienorientierung ist ein Schlüsselwort, das sämtliche Bereiche von Gesellschaft, Freizeit und Wirtschaft betrifft. Medienorientierung bedeutet auch Umorientierung. Diese Notwendigkeit trifft besonders die Schule als Bildungsinstitution – Für sie bedeutet Umorientierung Neuerungen bei der Ausstattung, im Unterricht, bei den Lehrinhalten und der Lehrerausbildung. Medienorientierung bedeutet für die Schulen auch, die Schüler auf eine medienorientierte Welt vorzubereiten – Sie sollen nicht nur ihren Medienalltag souverän gestalten sondern sich auch in der medienorientierten Arbeitswelt behaupten können.

In der vorliegenden Arbeit hat die Autorin mit einer Wiener Handelsakademie zusammengearbeitet, die sich besonders bemüht, ihren Schülern Zutritt zur Medienwelt zu verschaffen und ihnen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche berufliche Zukunft zu vermitteln. Die mediale Ausstattung der Schule ist außergewöhnlich, und den Schülern werden viele Möglichkeiten der Mediennutzung geboten.

Die Phase der Umorientierung nimmt viel Zeit und Ressourcen in Anspruch und ist für die gewählte Schule eine mühevollere Zeit des Ausprobierens und Revidierens. Aus diesem Grund hat die Handelsakademie gebeten, in dieser Arbeit anonym zu bleiben, da noch viel Entwicklung und Wandel bevorsteht; die Untersuchungsergebnisse stellen lediglich eine punktuelle Bestandsaufnahme in einem Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist, dar.

In der empirischen Untersuchung hat die Autorin versucht, die bereits gut in Unterricht und Struktur verankerte Medienarbeit der Schule zu dokumentieren. Jedoch soll ihr auch eine neue Perspektive aufgezeigt werden, die in einer zweiten Phase der Umorientierung weitere Bereiche in die Umorientierung einbeziehen kann – In dieser neuen Richtung soll der Medienpädagogik in der schulinternen Mediendiskussion mehr Gewichtung verliehen werden. Die vorliegende Arbeit enthält reichlich Vorschläge für eine umfassende Medienziehung und soll wegweisend für die Schule sein. Sie wurde der Schuladministration präsentiert, die die Ergebnisse der empirischen Untersuchung als Feedback für ihre bereits geleistete Medienarbeit auffasst. Die Untersuchungsergebnisse gelten als Auslöser und gleichzeitig Grundlage für weitere schulinterne Diskussionen, die sich auch mit noch bevorstehenden Neugestaltungen befassen werden.

Ich möchte mich herzlich für die Zusammenarbeit mit der Handelsakademie bedanken und vor allem für die Offenheit der Interviewpartner. Ich wünsche viel Erfolg bei der Umsetzung weiterer Reformen, die – wie bisher – zur Förderung der Kompetenzen der Schüler im Umgang mit Medien, Medienbotschaften und Medienthemen verwirklicht werden.

Einleitung

Problemstellung

Schule und neue Medien sind zwei Bereiche, die heute nicht mehr zu trennen sind. Nicht zuletzt die technische Ausstattung der Schulgebäude und die Einführung neuer Unterrichtsfächer wie beispielsweise Informatik oder Elektronische Textverarbeitung sind eindeutige Zeichen, dass die Schule sich der neuen Medienentwicklung angenommen hat. Doch nicht immer ist diese technische Innovation auch von einer pädagogischen Implementierung begleitet. Aspekte der Mediennutzung und -ausstattung stehen vielfach im Vordergrund und überlagern Fragen nach der Ausbildung bildungsrelevanter Fähigkeiten im Medienbereich. Neue Medien schaffen vielfältige Möglichkeiten einer differenzierten, motivierenden, kreativen Lernarbeit; sie beeinflussen Wahrnehmung, Urteilsbildung und Verhalten. Angesichts dieses positiven Potentials der Medien – auch was Wissenserwerb, Problemlösung, Entscheidungsfindung oder die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Forschung anbelangt – stellen sich Fragen nach einer sinnvollen Integration der neuen Medien in den Unterricht sowie die Frage, welche Kompetenzen seitens der Schüler für eine selbstbestimmte, kritische und zielgerichtete Mediennutzung, sei es im Unterricht als auch privat, erforderlich sind.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der Begriff der „Medienkompetenz“. Er umfasst eine Reihe von Fähigkeiten, die im Umgang mit Medien erforderlich erscheinen. Medienerziehung zählt zweifellos zu einer bedeutenden Aufgabe der Schule als wichtige Instanz zur Vermittlung diverser Kompetenzen zur Bewältigung des Alltages. Weiters gilt die Entwicklung von Medienkompetenz als primäres Ziel einer umfassenden schulischen Medienerziehung bzw. Medienbildung (Begriffsklärung siehe Kapitel 2.2. Medienpädagogische Begriffsbestimmungen). Da medienpädagogische Entwürfe immer eine Anbindung an die Praxis erfordern, um realitätsverändernd wirken zu können, soll nicht nur der theoretische Rahmen sondern ausdrücklich die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des Konzeptes „Medienkompetenz“ erarbeitet werden.

Aus diesem Vorhaben ergibt sich folgende forschungsleitende Fragestellung:

Wie kann Medienkompetenz in der Schule erworben bzw. gelehrt werden?

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil, der in den Kapiteln 1-5 erarbeitet wird, einer Lehrplananalyse in Kapitel 6 und einer empirischen Untersuchung in Kapitel 7.

Ein besonderer Schwerpunkt des theoretischen Teils liegt bei der Formulierung praxistauglicher Konzepte zur Vermittlung bzw. zum Erwerb von Medienkompetenz in der Schule, eingeschränkt auf die Altersgruppe der Oberstufenjahrgänge. Zunächst wird die Bedeutung des gesellschaftlichen Wandels durch die neuen Medien und die daraus resultierenden bildungsrelevanten und medienpädagogischen Konsequenzen diskutiert (Kapitel 1) und anschließend ein kurzer Überblick über die für diese Arbeit wichtigen Aspekte der Medienpädagogik präsentiert (Kapitel 2). Dies dient der Hinführung zum zentralen Gegenstand dieser Arbeit, der Medienkompetenz (Kapitel 3). In diesem Kapitel wird Medienkompetenz als umfassendes Konzept erarbeitet und mit konkreten Zielvorstellungen operationalisiert. Nach dieser theoretischen Perspektive werden in weiterer Folge die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des Konzeptes Medienkompetenz in den Schulalltag diskutiert, und die neuen Medien als unterstützende Werkzeuge im Lehr-Lernprozess beleuchtet (Kapitel 4). Im letzten theoretischen Kapitel wird die Notwendigkeit eines schulischen Medienkonzepts als Grundlage jedes Medieneinsatzes und als organisatorischer und pädagogischer Rahmen erarbeitet (Kapitel 5).

Als erste Annäherung der Autorin an die schulische Praxis und als Grundlage für diverse Auswahlentscheidungen für die empirische Untersuchung wird zunächst der gesetzliche Lehrplan des Schultyps „Handelsakademie“ analysiert. Dieser wurde nach medienpädagogischen Zielvorgaben sowie Bestimmungen bezüglich Einsatz von Medien und Medienpädagogik fördernde Lehr-Lernformen untersucht (Kapitel 6). Anhand einer empirischen Untersuchung wurde die Umsetzung der entwickelten Theorie in die Unterrichtspraxis anhand einer ausgewählten Schule des Schultyps Handelsakademie exemplarisch erfasst (Kapitel 7). Hierbei wurde die Einarbeitung des Konzeptes Medienkompetenz in die Schulorganisation und den Schulunterricht herausgearbeitet und bewertet.

Die Forschungsfragen der Lehrplananalyse (F1.1 – F1.4) werden in Kapitel 6.1. Methodische Herangehensweise, und jene der empirischen Untersuchung (F2.1 – F2.8) in Kapitel 7.1.2. angeführt.

Vorbemerkungen

- Das Konzept der Medienkompetenz bezieht sich auf alle Arten von Medien im Sinne der Kommunikationswissenschaft. Das Blickfeld dieser Arbeit wird jedoch auf die neuen Medien, speziell Computer und Internet, gerichtet.
- Relevante Begriffsdefinitionen werden direkt im Text an den jeweils erforderlichen Stellen durchgeführt.
- Sämtliche im Text verwendeten personenbezogenen Formulierungen beziehen sich gleichermaßen auf weibliche und männliche Personen.

1. Informations- und Mediengesellschaft

1.1. Neue Medien und Medienwandel

Die Innovationen in der Informations- und Kommunikationstechnologie und der Aufstieg der digitalen Medien haben eine neue Ära des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes eingeleitet – Medienexperten sind sich einig, dass wir uns im Übergang von einer Industriegesellschaft in eine Wissensgesellschaft befinden: Information und Wissen sind in unserer Gesellschaft, in der der Computer nicht mehr lediglich als Werkzeug sondern als ein Medium eingesetzt wird, zu entscheidenden Produktionsfaktoren geworden. Beschreibungen dieses Medienwandels erfolgen meistens mit enthusiastischen Stimmen, die die Entwicklungen als zukunftsweisend erachten. Trotz Euphorie der Befürworter kommentieren Skeptiker und „Bewahrer“ die Medienentwicklungen und Veränderungen mit negativen Adjektiven oder ablehnenden Argumenten. Dies ist sowohl als Spiegel für die Ängste, die den Wandel begleiten, zu betrachten – eine fragliche Herangehensweise bei unaufhaltsamen Veränderungen – als auch als Warnung vor einer unreflektierten Digitalisierung unseres Alltages und Ermahnung, sich der Auswirkungen auf die in vieler Hinsicht schutzbedürftige junge Generation bewusst zu werden. Beiden extremen Ansichten soll genug Raum zur Argumentation gelassen werden, denn beide Seiten haben Anspruch auf Gültigkeit.

Zunächst soll allerdings gefragt werden, was unter einem Medienwandel zu verstehen ist. Ist der Begriff im engeren Sinn als Prozess der Ergänzung der „alten Medien“ durch die so genannten „neuen Medien“ zu begreifen? Vielmehr sollte darunter ein umfassender gesellschaftlicher Wandel verstanden werden, der eine Medien- und Informationsgesellschaft hervorgebracht hat. Diese gesellschaftliche Transformation hat bereits vor Jahren begonnen und findet immer noch statt. Die Erziehungswissenschaftlerin Susanne Gölitzer spricht von einer medialen, soziokulturellen, ästhetischen, ökologischen, ökonomischen und politischen Revolution.¹

Im Laufe der letzten Jahre bzw. der letzten beiden Jahrzehnte haben sich so genannte „neue Medien“² – präziserer gesagt „digitale Medien“ oder „neue Informations- und Kommunikationstechniken“ (IKT) – etabliert; sie stehen heute als technische Hilfe für die Verrichtung von Arbeit und zur Lebensbewältigung zur Verfügung und nehmen neben den nun bezeichneten „traditionellen“ oder „alten Medien“³ einen großen Teil der Lebenszeit der Menschen in Anspruch. Die neuen Medien revolutionieren die traditionellen Massenmedien, Wirtschaft und Politik, beherrschen Alltag, Zeitplanung und Tagesrhythmus ihrer Anwender, den Umgang mit den konventionellen Medien, unsere Freizeitgestaltung und dringen vermehrt in die Bereiche Sozialisation, Erziehung und Bildung ein. Bei der Mediennutzung lässt sich mitt-

¹ vgl. GÖLITZER, Susanne: Die Bedeutung der Schule zwischen Handy und Ferienjob. In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, Sammelband 2000, S. 15

² Als „neue Medien“ zählen bspw.: Computer, Internet, Handy, SMS, Spielkonsolen, Digitalkameras, MP3-Player, PDA, DVD.

³ Als „alte Medien“, die ihrerseits zuvor die Medienpalette erweitert hatten, zählen bspw.: Kabel u. Satellitenfernsehen, Radio, Kassette, Videorecorder, CD-Player, Bildschirmtext und Videotext.

lerweile eine gewisse „Medienseלבstverständlichkeit“⁴ für die Rezipienten erkennen. Die statistischen Daten zu Medienausstattung und -nutzung in Österreichs Haushalten (vgl. 1.2. Medienalltag und Mediennutzung von Kindern) sprechen für sich und belegen die Bedeutung der neuen Medien in unserem Alltag. Besonders die Phrasen „Wissensgesellschaft“, „lebenslanges Lernen“ oder „Zukunft durch Bildung“ verweisen auf einen Trend, in dem der Bildung und dem Lernprozess eine essentielle Rolle in unserem von Medien geprägten Jahrhundert zugewiesen wird. Insbesondere werden neue Lernpotentiale und Lernerleichterungen durch den Medieneinsatz im Bildungsbereich erwartet bzw. bereits genutzt (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“).

Folgen dieser Entwicklung waren und sind tief greifende wirtschaftliche, gesellschaftliche und soziale Wandlungen. Dieter Spanhel hat sich unter anderem der pädagogischen Handlungstheorie gewidmet und schreibt den neuen digitalen Medien die Merkmale Beschleunigung, Vernetzung, Globalisierung, Individualisierung, Pluralität, Entstehung virtueller Welten, Verfügbarkeit, Beliebigkeit und rasche Veralterung des Wissens zu. Er spricht sowohl von neuen Lerninhalten als auch von neuen „Lernzwängen“, die aus der zentralen Stellung der neuen Medien in Gesellschaft und Beruf resultieren, sowie von Entwicklungs- und Sozialisationsproblemen, der Notwendigkeit zum Umlernen bzw. Weiterlernen und von neuen psychischen Belastungen und Verhaltensstörungen.⁵

Wie bereits eingangs erwähnt, ist eine einseitige Polarisierung über Nutzen und Gefahren der neuen elektronischen Medien nicht zielführend, denn der genannte Wandel ist weder eindeutig positiv noch negativ zu bewerten. Gemäß der Sichtweise, die in dieser Arbeit vertreten und unterstützt wird, werden die Mediennutzer als mündige Subjekte begriffen, die die Medien zielgerichtet als Werkzeug für ihre Zwecke in Anspruch nehmen und ohne Ängste und Vorbehalte an sie herantreten. In diesem Sinne sollen die neuen Medien vorzugsweise als Chance gesehen werden, jedoch nicht unkritisch und unreflektiert. Dieser Anspruch erfordert vor allem bei Kindern und Jugendlichen eine systematische pädagogische Unterstützung und Herangehensweise, um einen souveränen Umgang mit den neuen Medien zu fördern (vgl. 1.3. Erfordernis einer Medienpädagogik).

Der Medienwandel ist ein überaus weitläufiges Thema, das neben der Kommunikationswissenschaft weit in die Bereiche Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Politik, Ökonomie, Technik usw. greift. Nachfolgend wurden speziell jene Aspekte ausgewählt, die bildungsrelevant sind und (medien-) pädagogische Stellungnahmen beanspruchen.

⁴ BAACKE, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Massenkommunikation Band 1. Niemeyer, Tübingen 1997, S. 6

⁵ vgl. SPANHEL, Dieter: Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in pädagogischen Berufen. In: BACHMAIR, Ben / SPANHEL, Dieter / WITT, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Leske + Budrich, Opladen 2001 (zit. 2001a), S. 14

1.2. Medienalltag und Mediennutzung von Kindern

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt bei den Heranwachsenden im Schulalter, die durch den Medienwandel in einer veränderten und von dynamischen Entwicklungen im Medienbereich geprägten Umwelt aufwachsen. Die gesamte Kindheit, schon im frühen Alter beginnend, wird von den neuen elektronischen Medien geformt und geprägt. Angesichts der rasanten gesellschaftlichen Umbrüche fordert Susanne Göltzer eine gewisse „Transferkompetenz“ seitens der neuen Generation und drückt damit aus, dass „Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Brüchen umgehen lernen sollten, da sie ganz sicher – egal welchen Alters – damit konfrontiert sind“.⁶

Stefan Aufenanger beobachtete in seinen Studien Kinder und Jugendliche bei ihrem Umgang mit den neuen Medien. Dabei stellte er eine den jungen Menschen eigene Kompetenz bei ihrer Mediennutzung fest, zu der sie gemeinhin ohne pädagogische Anleitung gelangten:

„Beobachtet man Kinder und Jugendliche bei der Nutzung neuer Medien, dann zeigt sich häufig, dass sie mit großer Intensität, mit viel Wissen und Können damit umgehen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden selten in der Schule vermittelt. Vielmehr haben sie sich diese mit viel Aufwand und Willen selbst beigebracht. Neugierig sein, Neues erkunden, Unbekanntes entdecken und Schwieriges ausprobieren wollen, Herausforderungen annehmen sowie anspruchsvolle Aufgaben übernehmen, das sind alles Kennzeichen einer leistungsorientierten Auseinandersetzung mit neuen Medien, die vielfach mit den traditionellen Vorstellungen darüber, worauf sich Leistung beziehen soll, nicht vereinbar sind.“⁷

Der Medienumgang der Kinder und Jugendlichen ist von Unbefangenheit gekennzeichnet, zu der ihre selbst erworbene technische Kompetenz sowie ein generell geschickter Umgang mit den Geräten hinzukommen. Diese Faktoren verschaffen ihnen einen klaren Vorteil gegenüber der älteren Generation, für die oft der Medienumgang weniger selbstverständlich ist. Aufenanger bemerkt, dass es gewissermaßen eine Erstmaligkeit in unserer Kultur darstellt, dass Kinder den Erwachsenen etwas beibringen und Erwachsene, insbesondere Eltern und Lehrer bei Fragen und Problemen im Umgang mit elektronischen und digitalen Medien Kinder um Hilfe und Rat bitten. Er identifiziert darin einen spezifischen Qualifikationszuwachs bei den Heranwachsenden.⁸ Es wäre daher falsch anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche sich nicht selbst eine gewisse Medienkompetenz zumindest hinsichtlich des Medienumganges erschließen könnten und – wie vielmals von Bewahrpädagogen befürchtet – den Medien schutzlos ausgeliefert seien.

Die europäische Erhebung über den IKT-Einsatz der österreichischen Bevölkerung ab 16 Jahren, durchgeführt von Statistik Austria⁹, ergab, dass im Jahr 2008 76% der österreichischen Haushalte über einen Computer verfügen, und 69% Zugang zum Internet haben. Bei Haushalten mit Kindern liegen diese

⁶ GÖLTZER (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 15

⁷ AUFENANGER, Stefan: Generationenverhältnisse im Medienzeitalter. In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, Sammelband 1999, S. 340

⁸ vgl. AUFENANGER (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, S. 339f.

⁹ Statistik Austria: Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in österreichischen Haushalten 2008. Befragungszeitraum: Feb./März 2008. Internetquelle: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html, 04.09.2008

Prozentsätze sogar bei 94% und 85%. Unter den Schülern und Studenten nutzen 99% das Internet zur Kommunikation, 91% zur Informationssuche, 88% nehmen Onlinedienste in Anspruch (z.B. Erwerb von Waren bzw. Dienstleistungen, Durchführung von Bankgeschäften), und 79% verwenden das Internet für sonstige Freizeitaktivitäten. Laut Ergebnis der jährlich durchgeführten Erhebung über das Internetnutzungsverhalten der österreichischen Bevölkerung ab 14 Jahren, durchgeführt vom Marktforschungsinstitut Integral¹⁰, nutzen 46% das Internet sogar fast täglich. Diese Daten zeigen, dass die neuen Medien, speziell der Computer und das Internet, in den österreichischen Haushalten stark vertreten sind bzw. auch ohne Ausstattung im eigenen Haushalt bereits von Kindern und Jugendlichen regelmäßig bis intensiv genutzt werden.

Laut den Studienergebnissen von Heinz Moser nutzen Kinder, die den Umgang mit dem Computer in der Schule lernen, diesen daheim seltener als bloßes Spielgerät. Ferner haben sie in der Schule eine Vielfalt von Anwendungsmöglichkeiten des Computers kennen gelernt, beispielsweise Schreib- und Malprogramme, die sie sich oft auch für zu Hause wünschen. Diese Erkenntnis zeigt, dass das Arbeiten mit dem Computer für Kinder nicht automatisch bedeutet, „dass sie dazu verführt werden, den Computer zu überschätzen, oder dass sie dadurch fast süchtig würden. Im Gegenteil lernen sie im Rahmen ihrer Erfahrungen mit dem Computer, die Arbeit mit solchen Geräten realistisch einzuschätzen.“¹¹

1.3. Erfordernis einer Medienpädagogik

Im Zuge der neuen Medieninnovationen und des gesellschaftlichen und sozialen Wandels wurde den Pädagogen rasch klar, dass erzieherische Fragen des verantwortlichen Umgangs mit dem Computer in den Vordergrund treten sollten. Medienpädagogik muss ein kritisches Bewusstsein dafür aufbauen, wie Medien unser Weltbild und unsere Lebensentwürfe prägen sowie unsere Wahrnehmung von Wirklichkeit beeinflussen. Jedes Mal wenn neue Informations- und Kommunikationstechnologien gesellschaftliche Veränderungen und soziale Folgen für die junge Generation nach sich ziehen, erfolgt an die Medienpädagogik ein Appell zur Reaktion und Umorientierung (vgl. 2.3. Geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik). Angesichts der positiven Aspekte der Mediennutzung ist nicht automatisch anzunehmen, dass diese stets von selbst eintreten, und dass es keine Gefahren gibt, wenn Kinder mit den neuen Medien umgehen. Die positiven Effekte des kindlichen Umgangs mit den neuen Medien sind vielmehr Ergebnis einer notwendigen pädagogischen Begleitung durch Eltern und Lehrer:

„Eine Person mit hinreichend stabilen Handlungszielen wird in der Lage sein, das zuträgliche Maß an Informationen, Meinungen und Beziehungen für sich herauszufiltern und sinnvoll zu nutzen. Problematisch

¹⁰ Integral Marktforschungsinstitut: Austrian Internet Monitor 2. Quartal 2008. Basisstudie zur Internetnutzung in Österreich. Internetquelle: http://mediaresearch.orf.at/c_internet/c_internet_aim.htm, 04.09.2008

¹¹ MOSER, Heinz: Mit Computern in der Grundschule – ein Evaluationsbericht. In: AUFENANGER, Stefan / SCHULZ-ZANDER, Renate / SPÄNHEL, Dieter: Jahrbuch Medienpädagogik 1. Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 260

erscheint das Angebot allerdings für Kinder und Jugendliche, deren Gesichtspunkte für die Selektion noch fehlen.“¹²

Mit zunehmendem Alter kann der Umgang mit Medien immer mehr als Chance für Jugendliche betrachtet werden, die nach und nach die Grenzen ihrer eigenen Erziehung erkennen und reflektiert zu überschreiten lernen. Dies gilt jedoch lediglich für die „gefestigten Jugendlichen“¹³, die für ihren Medienkonsum eine pädagogische Unterstützung erfahren und sich mit deren Hilfe einen kritischen und selbstbestimmten Medienumgang angeeignet haben.¹⁴

Das Angebot an Informationen ist in der Medienwelt unerschöpflich und unüberschaubar, dementsprechend schwer fällt es den Heranwachsenden, sich in diesem System zu orientieren, das ihnen kaum Unterstützung bei der Strukturierung und der Bestimmung der Relevanz seiner Inhalte bietet. Der Schule fällt demnach in unserer veränderten Gesellschaft ein besonderer Auftrag zu. Hans-Günter Rolff, sieht die Aufgabe der Schule darin, der jungen Generation nicht nur Wissen sondern auch Verstehen und Kompetenzen zu vermitteln; sie soll ihnen „helfen, mit den sich rasch verändernden Anforderungen der Individualisierung fertig zu werden, auch denen, welche dem Tempo der Veränderung nicht standhalten und in der Wissensgesellschaft an den Rand gedrängt zu werden drohen“.¹⁵ Es ist nicht möglich, Kinder und Jugendliche auf alle Details und jede einzelne Veränderung vorzubereiten, nichtsdestotrotz ist eine pädagogische Unterstützung seitens der Schule vonnöten. Es gilt nach Brockmeyer ebenfalls als nicht zielführend, den Fokus auf mögliche negative Folgen der neuen Entwicklung zu legen, von denen zu meist Disziplinlosigkeit, Gewalt und schlechte Schulleistungen genannt werden, ohne sich mit ihren Ursachen auseinander zu setzen, die weniger technischen sondern sozialen Ursprungs sind.¹⁶

1.4. Schule im Spannungsfeld des Informationsalltages

1.4.1. Bildungsrealität

Wie oben erwähnt, wächst die Bedeutung der Schule in unserer veränderten Medienwelt, und ihre Aufgaben sind nicht zu unterschätzen. Bei der neuen Generation von Kindern und Jugendlichen findet die Schule eine veränderte Bildungsrealität vor, als es bei der Generation, die nicht mit den neuen Medien aufgewachsen ist, der Fall war. Diese neue Generation von Schülern bringt laut Lothar Mikos nicht nur

¹² CORNELISSEN, Waltraud: Soziale Erfahrungen und Selbsterfahrung online. In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, Sammelband 1999, S. 344

¹³ CORNELISSEN (1996) In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, S. 344

¹⁴ vgl. CORNELISSEN (1996) In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, S. 344

¹⁵ ROLFF, Hans-Günter: Bildung im Zeitalter von Wissensproduktion und Individualisierung. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 187

¹⁶ vgl. BROCKMEYER, Rainer: Schulentwicklung, Bildungsdiskussion und Neue Technologien – Bilanzierende Anmerkungen. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 192

veränderte Bildungsvoraussetzungen bedingt durch ihr erworbenes Medienwissen in den Unterricht mit sondern auch erweiterte Bildungsansprüche sowie Lebens- und Wertvorstellungen, die sie infolge ihres Medienkonsums erfahren haben. Insbesondere die elektronischen bzw. digitalen Medien leisten einen großen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von Identität und Persönlichkeit der Heranwachsenden. Mikos spricht aber auch von einer zunehmenden Entstrukturierung und Individualisierung der Gesellschaft, mit dem Resultat, dass die Handlungsräume für die Heranwachsenden immer fragmentierter werden und ihnen oft die Orientierungshilfe eines harmonischen Elternhauses fehlt. Diese Entbehrung vermögen die Medien auszugleichen, in dem sie Kindern und Jugendlichen Orientierungsmöglichkeiten bieten. Beispielsweise vermitteln sie Normen, Werte und Rollenbilder, die sonst nur durch persönliche Interaktionen mit der direkten sozialen Umgebung angeeignet werden würden. Infolgedessen zeigt sich, dass sich die jungen Mediennutzer durch die von Medienfiguren präsentierten Handlungen und Lebenskonzepte Fragen nach der eigenen Identität stellen. Weiters reflektieren sie ihr Selbstbild sowie das Bild, das ihre Umwelt von ihnen entwickelt, und darüber hinaus erhalten sie durch den Medienkonsum die Möglichkeit, ihre eigene Erziehung zu bewerten und kritisch zu hinterfragen.¹⁷

Vor diesem Hintergrund identifiziert Rainer Brockmeyer, dessen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt bei der Bildungsplanung und Innovationen im Schulbereich liegt, so genannte neue Wahrnehmungen der Lehrer, die auf die veränderte Bildungsrealität treffen. Dazu zählen beispielsweise andere Lebens- und Bildungsinteressen der Schüler sowie eine gesteigerte Lernmotivation durch den Einsatz der neuen Technologien im Unterricht bzw. ein Motivationsverlust bei herkömmlichen Lerninhalten und -methoden. Er konstatiert in diesem Zusammenhang auch ein Nicht-Mehr-Erreichen der Kinder und Jugendlichen, was seiner Ansicht nach zum Teil auf einen so genannten „Bildungsmarkt“ zurückzuführen ist, der die Schule umgibt und die schulische Bildungswirkung beeinträchtigt.¹⁸

Durch diesen neuen Lernmarkt haben sich neben der Schule als traditionelle Bildungsinstitution alternative Medien- und Bildungsräume etabliert, die Bildungsfunktionen übernehmen und die Rolle der Schule als wichtigste Bildungsstätte schmälern bzw. in Frage stellen. Susanne Gölitzer spricht sogar davon, dass „das Bild der Schule als biographisch prägende Bildungs- und Erziehungsinstitution [...] schwach geworden“¹⁹ ist. Daraus resultiert nicht nur eine durchaus positiv zu bewertende Bildungsvielfalt sondern auch eine Bildungsverwirrung, die das Lehr- und Lerngeschehen unüberschaubar und unsteuerbar macht.

¹⁷ vgl. MIKOS, Lothar: Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 21

¹⁸ vgl. BROCKMEYER (2001), S. 191f.

¹⁹ GÖLITZER (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 14

1.4.2. Neuformulierung von Bildungsanforderungen und des schulischen Erziehungsauftrages

Gemäß der Einschätzung in der gesellschaftlichen Diskussion sei eine „Schule mit Zukunft“ ohne die neuen Medien nicht denkbar. Dies stellt die Schulen unter einen massiven Veränderungsdruck, da von ihnen gefordert wird, den Unterricht in einem technologischen Sinn sowie die Lehr- und Lernmethodik moderner und interaktiver zu führen. Weiters wird erwartet, dass der Unterricht inhaltlich flexibel gemacht und an die Anforderungen der Mediengesellschaft angepasst wird. Es ist jedoch unumgänglich, jede Veränderung auf ihre tatsächliche Relevanz für Bildung und Pädagogik zu untersuchen (vgl. 5. Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts).²⁰

In unserer Informationsgesellschaft, in welcher Wissen als entscheidender Erfolgsfaktor gilt, legen vor allem Bildung und Verständigkeit im Medienumgang ebenso die Position der Subjekte in dieser Gesellschaft fest, wie sie als Voraussetzung einer wettbewerbsfähigen Wirtschaft gelten. Zahlreiche Autoren befürchten mit der zunehmenden Stellung der Medien in Freizeit und Beruf eine Verschärfung der so genannten „Kommunikationskluft“, die einerseits die Zukunftsperspektiven derjenigen verbessern, die über einen guten Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verfügen, während auf der anderen Seite für jene ohne Zugriffsmöglichkeit auf die neuen Medien kaum Chancen auf Teilhabe am Reichtum der Gesellschaft besteht. Insofern ist es absolut erforderlich, möglichst allen Kindern und Jugendlichen eine adäquate Bildung zu ermöglichen, die auch die Nutzung der neuen Technologien einschließt. So wird auch die Intensivierung der schulischen Medienerziehung zum gesamtgesellschaftlichen Auftrag.²¹

Mit der Frage, welche neuen Zielsetzungen sich für den gesamten Bildungsbereich in unserer veränderten Medienwelt ergeben, beschäftigt sich Dieter Spanhel, der konkrete Aufträge für die Schule erarbeitet. Seine Konzepte sehen eine Analyse der Umgestaltungen in den Lern-, Sozialisations- und Entwicklungsprozessen der Schüler durch die veränderte Medienwelt und der gewandelten Prozesse der sozial-moralischen Erziehung vor. Dies bedeutet, dass zunächst ein Verständnis für die Medienwelten der Schüler zu erarbeiten ist, welches ihre Sichtweisen, Medienpräferenzen und Sinnorientierungen einbezieht. In weiterer Folge fordert er die grundsätzliche Neufassung des Bildungs- und Lernbegriffs.²²

Gerhard Tulodziecki betont die Wichtigkeit der Schule, die kontinuierlich mehr Erziehungsaufgaben übernehmen muss. Die Schule begleitet und fördert Kinder und Jugendliche in einer wichtigen Entwicklungsphase ihres Heranwachsens und soll neben Lernort auch Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lebensraum sein. Es besteht dabei das Erfordernis, die Lebenssituation und Bedürfnislage der Schüler zu berücksichtigen, ihren Kenntnis- bzw. Erfahrungsstand sowie ihr intellektuelles und sozial-moralisches Entwicklungsniveau in den Unterricht einzubeziehen. Tulodziecki unterstreicht die Rolle der Medien ei-

²⁰ vgl. REITER (2003), S. 12

²¹ vgl. HOOFFACKER, Gabriele: Bildungsoffensive Medienkompetenz. Zehn Forderungen an eine dringend nötige Reform. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 25

nerseits als Hilfsmittel des Lernens und der Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen und andererseits ihren Einfluss als entscheidender Ort der Erfahrungssammlung und Auseinandersetzung mit der Welt.²³ Durch die starke bildungspolitische Wirkung der Mediendiskussion hat sich die Sensibilität durchgesetzt, dass die pädagogische und gesellschaftliche Verantwortung enorm ist. Rainer Brockmeyer fragt dementsprechend, wie sich Funktion und Wert von Schule noch bestimmen lassen und richtet an die Schule den Appell, auf diese neue Bildungsrealität zu reagieren und sie in ihrem Unterricht einzubeziehen. „Schulen und Schulsysteme sind in Bewegung“²⁴, wie es Brockmeyer plakativ formuliert, doch kaum ein Autor benennt detaillierte und konkrete Ziele und Aufgaben für die Schulreform.

An dieser Stelle sei von der Autorin angemerkt, dass sich die Konkretisierung von Zielen für eine Schulreform als umso schwieriger erweist, je umfassender die angestrebte Dimension der Reform ist und je mehr gesellschaftliche und soziale Komponenten aufgenommen werden. Beispielsweise stellt sich die Frage der Zielrangordnung, wenn – wie oben angeführt – Erziehungsfragen immer mehr in den Vordergrund rücken oder wenn grundlegende inhaltliche Bereiche abgedeckt werden sollen und das Zeitbudget wenig Platz für Medienerziehung lässt. Diesem Dilemma widmet sich Kapitel 5 (Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts), in dem der Versuch unternommen wird, einzelne Vorschläge aus der Literatur in ein systematisches Konzept zu fassen und die Schulreform auf einen überschaubaren Bereich – der Schule selbst, ohne Verflechtung mit Gesellschaft und Politik – einzuschränken.

1.4.3. Notwendigkeit einer medienpädagogischen Qualifikationen der Lehrer

Die bereits geschilderte Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und die damit einhergehende veränderte Bildungssituation stellen die Schulen und den Berufsstand des Lehrers auf eine harte Bewährungsprobe (vgl. 4.4. Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers). Sie müssen sich auf den gesellschaftlichen Transformationsprozess einstellen und sich seinen Anforderungen und gravierenden soziokulturellen Veränderungen anpassen. Die Entwicklung der Schüler ist geprägt von Phasen der Selbstsozialisation und einer pädagogisch geleiteten Erziehung seitens der Lehrer, die in diesem Spannungsfeld kompensierend einwirken müssen. Neben dem Erwerb technischer Qualifikationen fordert Dieter Spanhel von professionellen Pädagogen ausdrücklich die Kompetenz zur Beurteilung, auf welche Weise und in welchem Umfang die jungen Menschen in ihrer Lebenswelt von den neuen Medien geprägt werden. Er formuliert vier notwendige Analysen, die die Pädagogen vorzunehmen haben. Dazu zählen die Analyse der Lebenssituation und des sozialen Umfeldes der Schüler, die Analyse ihrer Bedürfnisse und Emotionen, ihres Medienwissens und ihrer Erfahrungen, die Analyse ihrer Urteils-

²² vgl. SPANHEL (2001a), S. 24f.

²³ vgl. TULODZIECKI, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Klinkhardt 1997, Bad Heilbrunn. Zit. nach: SPANHEL, Dieter: Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrerverprofessionalität. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001 (zit. 2001b), S. 267-269

²⁴ BROCKMEYER (2001), S. 190

fähigkeit und Wertorientierungen und zuletzt die Analyse der von den Schülern bereits aufgebauten kommunikativen Fähigkeiten.²⁵ Anhand dieser Untersuchung können die Pädagogen „an diese Voraussetzungen ihrer Klienten anknüpfen und sie für eine fruchtbare Gestaltung der angestrebten Lern- und Bildungsprozesse nutzen“.²⁶ Angesichts der Entwicklungen im Medienbereich und den daraus resultierenden Veränderungen im sozialen Bereich weist Dieter Spanhel auf eine neue Gewichtung des Erziehungsauftrags der Schule hin. Um ein Lernen und einen erfolgreichen Unterricht überhaupt zu ermöglichen, sei das Erkennen und Überwinden von Erziehungsdefiziten und -problemen, die sich im Zuge der modernen Informations- und Wissensgesellschaft ergeben, elementar.²⁷

Es ist ein Ansatz zu verfolgen, der die Zuständigkeit für neue Medien im Schulunterricht bei allen Lehrpersonen unabhängig von den jeweiligen Schulfächern anstrebt und die Verantwortung nicht allein dem Informatiklehrer oder EDV-interessierten Pädagogen überträgt. Dies erfordert nicht nur persönliches Interesse der Lehrerschaft an den neuen Technologien sondern auch Weiterbildungen hinsichtlich Medienpädagogik, technischen Wissens und lerntheoretischer Erkenntnisse. Nicht in jedem Unterricht bzw. an allen Schulen haben mediale Innovationen Einzug gehalten, denn vielen Lehrern fehlt die Bereitschaft zur Reform, oder sie haben die Kraft und den Mut zur Innovation nicht gefunden, haben resigniert und verstärken durch ihre Frustration ihr negativ beeinflussendes Berufsverhalten.²⁸ Über dieses Problem sollte in der Praxis nicht hinweggesehen und die Lehrerschaft positiv gestärkt werden. Konkrete Vorschläge betreffend Lehrerqualifikation werden in Kapitel 5.4. Personalentwicklung als Teil des schulischen Medienkonzeptes erarbeitet.

²⁵ vgl. SPANHEL (2001a), S. 16

²⁶ SPANHEL (2001a), S. 16

²⁷ vgl. SPANHEL (2001a), S. 15-18

²⁸ vgl. BROCKMEYER (2001), S. 192

2. Zentrale Aspekte der Medienpädagogik

2.1. Aktuelle Problemfelder und Anforderungen der Medienpädagogik

Das vorangehende Kapitel hat bereits die Bedeutung der neuen elektronischen Medien, vor allem der audiovisuellen Medien, im Leben des modernen Menschen dargestellt. Der direkten, interpersonellen, von Bernward Hoffmann als „mit allen Sinnen ganzheitliche“²⁹ beschriebenen Kommunikation steht die mediale Kommunikation gegenüber, die technische Hilfsmittel zur Übermittlung und zum Teil zum Empfang von Information erfordert. Jedes Individuum unserer modernen Gesellschaft kann mediale Kommunikationserfahrungen aufweisen, denn sie finden täglich statt, ebenso im Schul- bzw. Bildungswesen, und sind Teil unserer Sozialisation geworden. Mediale Kommunikation erlaubt überdies mediale Lernprozesse, deren Einfluss nicht unterschätzt oder abgelehnt werden sollte. Insbesondere die audiovisuellen digitalen Medien fördern mediale Lernprozesse. Sie offerieren ein reichhaltiges Informations- und Lehrangebot (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“), bieten Interpretationsvorschläge für soziale Situationen und sind damit als ein bedeutsames soziales Referenzsystem einzustufen (vgl. 1.4.1. Bildungsrealität). Dieser Themenbereich ist ein zentraler Aspekt der vorliegenden Arbeit und gleichzeitig ein bedeutender Themenbereich der Medienpädagogik. Nachstehend soll ein kurzer Überblick über weitere ausgewählte Themenkreise, mit denen sich die aktuelle Medienpädagogik auseinandersetzt und die für das weitere Verständnis von Bedeutung sind, verschafft werden.

Auch wenn sich die neuen Medien als Bestandteil unseres Alltages etabliert haben, ist das Verhältnis der Individuen zu den Medien als „asymmetrisch“ zu bezeichnen, da das Individuum vorwiegend, wie Bernd Schorb beschreibt, Empfänger von Botschaften ist und in den Kommunikationsprozess kaum eingreifen kann. Das heißt, er verfügt selten über die Möglichkeit, gestaltend tätig zu werden.³⁰ Die Durchschlagung des genannten einseitigen Verhältnisses für den Medienkonsumenten ist eine Aufgabe, die die Medienpädagogik wahrzunehmen hat.

Bernward Hoffmann fragt ferner, wie sich die Beziehung der Heranwachsenden zu ihrer Mitwelt durch die elektronischen Medien verändert hat, und welche Sozialisationsfaktoren den einzelnen Medien zuzuschreiben sind. Weiters wirft er die Frage auf, welche Qualifikationen in kommunikativer und technischer Hinsicht heute erforderlich sind bzw. in Zukunft sein werden, um Kommunikationsprozesse aktiv gestalten zu können.³¹

²⁹ HOFFMANN, Bernward: Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2003, S. 22

³⁰ vgl. SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Leske + Budrich, Opladen 1995, S. 184

³¹ vgl. HOFFMANN, Bernward: Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2003, S. 9f.

Mit neuen Lernwegen durch die neuen elektronischen Medien beschäftigt sich der deutsche Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke, der sich der Frage widmet, inwieweit die Medien mit den konventionellen Lernformen und darüber hinaus mit den Lerninhalten konkurrieren. Nicht nur die möglichen Lernchancen sind von der Medienpädagogik zu erarbeiten sondern auch die Gefahren, die durch eine massive Mediennutzung herrühren. Die Abnahme der Lesefähigkeit bzw. Lesekompetenz (vgl. 3.1.3. Lesekompetenz) durch die Intensivierung von Bild und Ton in den neuen elektronischen Medien müssen ebenso geklärt werden wie die Frage, ob diese „den kulturellen Anspruchspiegel durch triviale Produkte verfehlen“.³² Die Öffnung der Zugänge zu Wissen und die zahlreichen Lernmöglichkeiten in der Freizeit durch Lernprogramme und das Internet führten zu einer Entprofessionalisierung des Lernens. Dies bedeutet auch, dass Lernen vielerorts ohne pädagogische Begleitung stattfindet, und auch die Lernmaterialien nicht mit Gewissheit von Pädagogen und Fachleuten zusammengestellt sind. Hier liegt es beim Mediennutzer, die Zuverlässigkeit der Lernmaterialien zu bestimmen.³³

Zahlreiche Einzelfälle, die auf vermeintlich negative Auswirkungen der Medien hinweisen, werden regelmäßig mit pädagogischem Deckmantel kolportiert. Dazu zählt zum Beispiel die Problematik von allfälligen Haltungsschäden, Sprachstörungen, Augenproblemen oder seelischen und intellektuellen Schäden von Schulkindern, die oftmals kurzerhand einem massiven Fernsehkonsum zugeschrieben werden. Doch hierbei handelt es sich um unbewiesene Kausalbehauptungen, die zum einen zufälligen Beobachtungen entstammen und andererseits den gesamten Kontext der Kinder und Jugendlichen außer Acht lassen. Das Fernsehen kann zwar Ursache für Erziehungsschwierigkeiten oder körperliche Beeinträchtigungen sein, jedoch sind daneben zahlreiche andere, vor allem soziale Ursachen zu nennen, wie beispielsweise enge Wohnungen, das Fehlen von Spielflächen oder das geringe Zeitbudget, das Eltern für Erziehung aufbringen (können). Ebenso verhält es sich mit der im Alltagsdiskurs viel zitierten Gefahr der Isolation des Menschen durch die Abnahme der persönlichen sozialen Kontakte und der daraus resultierenden Verkümmern von Emotionalität und Menschlichkeit.³⁴

Besonders Dieter Baacke weist auf diese Problematik der unüberprüfbaren Schuldzuweisungen gegenüber Medien hin, mit der die Medienpädagogik täglich zu kämpfen hat. Ihre Aufgabe ist es, durch kommunikationswissenschaftliche Analysen die tatsächlichen Problemzusammenhänge aufzuzeigen, und anstatt die Medien als Sündenbock darzustellen, eine gesellschaftliche und politische Intervention zu initiieren.³⁵ Die genannten Beispiele sind lediglich einige wenige Aspekte der Medienpädagogik. Dieter Baacke empfiehlt davon Abstand zu nehmen, für jede Einzelfrage einen eigenen medienpädagogischen

³² BAACKE (1997), S. 2

³³ vgl. WAGNER, Wolf-Rüdiger: Kulturtechnik Multimedia. Die Technikignoranz der Medienpädagogik und die Notwendigkeit ihrer Neuorientierung. In: Medien Praktisch. Heft 4/99, S. 14-19. Internetquelle: <http://gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp4-99/4-99wagn.htm>, 26.01.2006

³⁴ vgl. BAACKE (1997), S. 2

³⁵ vgl. BAACKE (1997), S. 35-37

Entwurf zu erarbeiten. Vielmehr sei es nötig, eine umfassende Konzeption als Fundament zu entwickeln, die eine grundlegende Perspektive erlaubt, aus welcher heraus die Einzelfragen zu beantworten sind.³⁶

In einer Welt, in der die Medien bereits zum Alltag zählen, scheint das Erfordernis, auch in der Pädagogik die Medien zu thematisieren, sogar noch dringender zu bestehen. Durch gezielte Medienpädagogik kann mediale Kommunikation reflektiert und bewusster erlebt werden; die Medienrezipienten können „einen selbstbestimmten, reflexiv-kritischen Standpunkt gegenüber den Medien gewinnen“.³⁷ Dazu ist es jedoch unerlässlich, dass Medienpädagogik in der Ausbildung als grundlegender Bestandteil von Allgemeinbildung verankert, sowie eine konzeptionelle Neuorientierung eingeleitet wird.

2.2. Medienpädagogische Begriffsbestimmungen

Zur eindeutigen Zuordnung der medienpädagogischen Begrifflichkeiten und zur Festlegung ihrer in dieser Arbeit vertretenen Bedeutung werden im Folgenden die Begriffe Medienpädagogik, Mediendidaktik, Medienerziehung, Erziehung und Bildung sowie Medienkompetenz erläutert.

Medienpädagogik ist als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft einzuordnen, kann jedoch auf eine Reihe von Bezugswissenschaften verweisen, zu denen primär die Kommunikationswissenschaft, jedoch auch die Psychologie, Soziologie und Philosophie zählen. Der Begriff der Medienpädagogik hat sich ca. 1970 etabliert und im Laufe der letzten Jahrzehnte, als die Medienpädagogik als eigenständige Disziplin anerkannt wurde, unserem heutigen Verständnis angenähert (vgl. 2.3. Geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik).

In der Literatur lassen sich zahlreiche Begriffsdefinitionen und Aufgabenzuschreibungen für die Medienpädagogik finden, woraus eine klare programmatische Verwendung des Begriffes zu erkennen ist. Anfänglich wurde der Begriff in einer engen Auslegung verwendet, das heißt ausschließlich im Hinblick auf Massen- und Unterhaltungsmedien bzw. auditive und audiovisuelle Medien. Die aktuellen Fachvertreter, wie beispielsweise Bernward Hoffmann, plädieren jedoch für eine weite Auslegung des Begriffes mit einem breiten Verständnis für Medien, da es ihren Standpunkten gemäß im pädagogischen Interesse ist, Medien als Instrumente und Räume sozialer Kommunikation im menschlichen Miteinander zu betrachten. Medienpädagogik gilt somit als Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln. Dieter Baacke verwendet den Begriff der Medienpädagogik als „übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“.³⁸ Auch nach Hoffmann ist der praktische Handlungsbezug wesentlich, denn Medienpädagogik soll nicht nur eine theoretische Ausei-

³⁶ vgl. BAACKE (1997), S. 3

³⁷ SCHORB (1995), S. 185

³⁸ BAACKE (1997), S. 4

nandersetzung sondern und vor allem handlungsleitend sein.³⁹ Laut Theo Hug bearbeitet Medienpädagogik die Schnittstellen des Aufwachsens, der Arbeit, der Bildung, der Erziehung, des Lernens und der Verständigungsprozesse zu den medialen Entwicklungen.⁴⁰

Eine grundlegende Systematik von Medienpädagogik hat Bernward Hoffmann getroffen, der die Medienpädagogik im engeren Sinne von der Mediendidaktik unterscheidet.⁴¹ Diese beiden Kategorien werden nachstehend erläutert: Beide Ausprägungen beschäftigen sich mit der Analyse von sozialer Kommunikation mittels Medien und wollen gleichzeitig zu dieser Art der Kommunikation befähigen. Als Medienpädagogik im engeren Sinn bezeichnet er eine Pädagogik über Medien, die Medien sowohl als Ausdrucksmittel einsetzt als auch als Inhaltsbereich betrachtet. Konkret zählt Wilhelm Hagemann die Aufgabengebiete der Medienpädagogik im engeren Sinn wie folgt auf: Thematisierung von Medien als Gegenstand von Unterricht, Analyse und Bewertung von Wirkungen, Aussagen, Verwendung und Gestaltung, Produktions- und Verbreitungsbedingungen (vgl. 2.4. Ziele und Aufgaben der Medienpädagogik).⁴² Im Gegensatz dazu ist laut Hoffmann die Mediendidaktik als Bestandteil der Medienpädagogik zu sehen. Sie ist eine Pädagogik mit Medien, welche die Medien als Methode bzw. Vermittler von Lernstoff in den Dienst stellt, ohne sich mit ihnen inhaltlich auseinander zu setzen. Hierbei stehen die funktionalen Aspekte von Medien im Lehr-Lernprozess im Vordergrund. Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Thema Mediendidaktik ist im Kapitel 2.5.1. Medienpädagogische Zugänge nach Schorb zu finden.

Häufig wird der Begriff „Medienerziehung“ als Synonym von Medienpädagogik verwendet. Eine Unterscheidung dieser beiden Begriffe wird in der Literatur kaum vorgenommen. Beide bezeichnen intentionales Handeln in pädagogischem Auftrag, Medienerziehung meint jedoch idealtypisch „pädagogisch-professionelle Handlungsakte in systemischen Zielkontexten“⁴³ und verweist damit explizit auf Erziehung im institutionellen Bereich, das heißt in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Hingegen nimmt Medienpädagogik Abstand von Erziehung, die einseitig auf den zu Erziehenden einwirkt, sondern zielt mehr auf einen gegenseitigen, dialogischen Vorgang ab, der auch außerhalb pädagogischer Räume stattfindet. Gemäß dieser Auslegung wird in dieser Arbeit dem Begriff der Medienpädagogik den Vorzug gegeben, auch wenn der Fokus auf Schule und intentionale Lehrakte gesetzt wird.⁴⁴

Die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung ist in diesem Zusammenhang noch zu nennen. Beide befassen sich mit dem Verhältnis des Menschen, besonders des Heranwachsenden, zur Wirklichkeit und mit seiner Befähigung, in ihr verantwortlich zu handeln. „Erziehung“ erfolgt, wie oben erwähnt,

³⁹ vgl. HOFFMANN (2003), S. 16

⁴⁰ vgl. HUG, Theo: PISA und andere Erinnerungen. Beiträge der Medienpädagogik zur Vermeidung von „educational lags“. Ein Plädoyer für zukunftsorientierte Reformen unter den Auspizien des „mediatic turn“. In: Medienimpulse. Heft 53, 9/2005, S. 11

⁴¹ vgl. HOFFMANN (2003), S. 24f.

⁴² vgl. HAGEMANN, Wilhelm: Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien – 40 Jahre schulbezogener Medienentwicklung und Mediendiskussion. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 41

⁴³ TREUMANN, Klaus Peter / BAACKE, Dieter / HAACKE, Kirsten / HUGGER, Kai Uwe / VOLLBRECHT, Ralf: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Band 39. Leske + Budrich, Opladen 2002, S. 19

⁴⁴ vgl. TREUMANN et al. (2002), S. 19

in der Regel in einem pädagogisch-professionellen Rahmen in methodisch geordneten Schritten zur Erreichung von systematisch festgelegten Zielvorstellungen. Der Nachteil des Erziehungsbegriffs ist, dass er lediglich intentional ausgerichtete Prozesse, so genannte „Erziehungsakte“, in Bildungsinstitutionen einschließt.⁴⁵ Demgegenüber findet der Begriff der Bildung überwiegend eine subjekttheoretische Anwendung, die davon ausgeht, dass dem zu bildenden Individuum zwar Bildungsgelegenheiten und -anlässe herangetragen werden können, aber kein Bildungsergebnis nach Zielen der Erziehung vorgegeben werden kann. Laut Klaus Peter Treumann kann der zu Bildende freilich durch Erziehungsakte gelenkt werden, aber schlussendlich bleiben die Subjekte unverfügbar. Der sich Bildende entfaltet sich nach seinen eigenen Vorstellungen, ohne im pädagogischen Raum angeleitet zu werden. Der Begriff der Medienbildung integriert Überlegungen aus der Medienerziehung, Mediendidaktik, Medientechnik, Medientheorie, Medienforschung und der Medienpraxis.⁴⁶

Ein eher neuer Begriff in der Medienpädagogik ist jener der „Medienkompetenz“, welcher lapidar als das Vermögen, Medien im Denken und Handeln zu beherrschen beschrieben werden kann.⁴⁷ Medienkompetenz geht über den institutionellen und intentionalen Rahmen hinaus, „weil Kompetenz nicht einem speziellen institutionellen Bereich – hier dem Bereich der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – zugeschlagen werden muß, sondern darüber hinaus etwas viel Allgemeineres anzielt, nämlich als eine Weise gelungenen In-der-Welt-Seins im Horizont gelebten Lebens insgesamt“.⁴⁸ Medienkompetenz ist ein Sammelbegriff für eine Reihe von kommunikativen, medialen und interkulturellen Qualifikationen; Theo Hug geht sogar so weit, sie als „Lebenskompetenz“⁴⁹ zu bezeichnen. Wegen der tragenden Bedeutsamkeit des Begriffs der Medienkompetenz in der modernen Medienpädagogik und des Umfangs seines dahinter stehenden Konzepts soll die eingehende Begriffserklärung nicht an dieser Stelle erfolgen sondern in einem eigenen Kapitel erarbeitet werden (vgl. 3. Medienkompetenz).

2.3. Geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik

Die Entwicklung der Medienpädagogik und der Prozess der Erlangung ihrer gegenwärtigen Rolle zeigen keinesfalls einen kontinuierlichen Verlauf sondern sind gezeichnet von einer Abfolge von Zyklen und Brüchen. Der Entwicklungsgang, den die Medienpädagogik bis zu ihrem heutigen Stellenwert als wissenschaftliche Disziplin durchlaufen hat, spiegelt auch die jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und technischen Entwicklungszyklen wider und bekam mit jeder Innovation auf dem Mediensektor neue Anreize in Theorie, Praxis und Forschung. Gemeinhin zeigte sich die Medienpädagogik stets eng an Wirtschaft und Politik angebunden und von ihren Absichten abhängig. Die Entwicklung der Medienpäda-

⁴⁵ vgl. BAACKE, Dieter: „Medienkompetenz“ – theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 7

⁴⁶ vgl. TREUMANN et al. (2002), S. 19

⁴⁷ vgl. SCHORB (2001) In: Medienimpulse. Heft 53, S. 12

⁴⁸ BAACKE (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, S. 7

⁴⁹ HUG (2005) In: Medienimpulse. Heft 53, S. 12

gogik wird gemeinhin in drei Etappen eingeteilt, die nachstehend kurz dargestellt werden. In jeder Phase des medienpädagogischen Diskurses wird das jeweils aktuelle Konzept der Medienpädagogik kritisiert bzw. mit neuen Aspekten erweitert. Am Ende des Prozesses führte eine komplett neue Blickrichtung einen radikalen Bruch in der Medienpädagogik herbei und leitete eine neue Wende ein, deren Standpunkte bis heute aktuell sind. Eine Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Entwicklung der Medienpädagogik gilt als Prämisse für die Entwicklung des Konzepts Medienkompetenz.

2.3.1. Kontrollorientierte und normative Bewahrpädagogik

Mit der Erfindung und Verbreitung der damals neuen Medien Radio, Kinofilm und später Fernsehen in der Wende zum 20. Jahrhundert und in den ersten folgenden Jahrzehnten zeigte sich vermehrt, dass der erzieherische Einfluss von Elternhaus und Schule auf Kinder und Jugendliche geschwächt wurde, und es kamen Befürchtungen auf, dass diese neuen Medien einen schädigenden Einfluss auf die neue Generation haben könnten. Eine eigene Pädagogik musste eingeführt werden im Sinne einer Kontrolle des Mediengebrauchs von Kindern und Jugendlichen und einer Einschränkung ihres Medienkonsums. Trotz dieser Befürchtungen fanden die ehemals neuen Medien zunehmend Eingang in die Schulen, zunächst lediglich zur Veranschaulichung des Lehrstoffes und als funktionale Wissensvermittler. In den 1920er Jahren entstand die so genannte „Schulfilmbewegung“, in der Medienpädagogik in erster Linie als Filmerzziehung betrieben wurde, und Medien ausschließlich als schulisch-orientierte Mediendidaktik in Form von Filmgesprächen zum Einsatz kamen. Bestimmend war dabei eine strenge Kontrollorientierung mit bewahrpädagogischem Hintergrund, die darauf abzielte, „in den rechten Umgang mit den Medien“ einzuführen.⁵⁰

2.3.2. Ideologiekritische und emanzipatorische Medienpädagogik

Ausgehend von der geänderten Weltanschauung der Frankfurter Schule in den 1960er Jahren, der so genannten „Kritischen Theorie“, erlebte die bisherige Konzeption der Medienpädagogik einen ersten Bruch. Die Medienpädagogik als normensetzende und bewahrende Kontrollinstanz wurde durch eine ideologie-kritische Richtung neu entworfen.

Die Frankfurter Kritische Theorie betrieb eine umfassende Kulturkritik an den aktuellen ökonomischen Verwertungsprozessen und beleuchtete die gesellschaftlichen Hintergründe der kapitalistischen Produktions- und Arbeitsbedingungen der neu entstandenen Kultur- bzw. Bewusstseinsindustrie. Untersucht

⁵⁰ vgl. BAACKE (1997), S. 46f.

und enthüllt wurden unter anderem die Produktionsverhältnisse sowie die Ungerechtigkeiten zwischen den sozialen Schichten bzw. jene, die aufgrund der Herkunft der Arbeiter herrührten.⁵¹

Die Medien betreffend wurden den Medienproduzenten generell Manipulationsversuche unterstellt, und die Nutzer als passive, den Medien ausgelieferte Opfer betrachtet. Somit wurde eine Ideologiekritik als neues Arbeitsfeld in die Medienpädagogik aufgenommen und eine Loslösung von dem einseitigen konservativen Gedankengut zugunsten einer kritisch-pädagogischen und sozialwissenschaftlich-analytischen Weltanschauung eingeleitet. Bewahrung und Kontrolle wurden in dieser neuen Gesinnung nunmehr als Unterdrückung und Schaffung bzw. Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen zwischen Medienpädagogen und Medienkonsumenten angesehen, deren pädagogischer Nutzen nun bestritten wurde.

Für Schule und Unterricht ergaben sich damit neue Aufgabenbereiche, wie beispielsweise die Vermittlung von Einblicken in die Arbeitsweisen der Bewusstseinsindustrie. Insbesondere die Schaffung von Einsichten in Abhängigkeits- und Machtverhältnisse, die Durchführung von Sprachanalysen und die Entschlüsselung ideologischer Gehalte von massenmedialen Botschaften sowie die Identifizierung von Stereotypen gelten seit damals als die Fundamente für die Emanzipation der jungen Menschen bzw. Auszubildenden. Trotz jener kritischen Herangehensweise an die Massenmedien war diese Phase der Medienpädagogik immer noch von der Unterstellung des Rezipienten als passiven und beeinflussbaren Medienkonsumenten geprägt.⁵²

2.3.3. Subjekt- und handlungsbezogene Medienpädagogik

In der medienpädagogischen Praxis konnte der kritische Ansatz angesichts der allgemeinen Zugänglichkeit der Mediengeräte und der steigenden gesellschaftlichen Orientierung auf Emanzipation und Partizipation freilich nicht bestehen. Bernd Schorb verdeutlicht, dass „alle Versuche jedoch das Individuum vor medialen Inhalten zu schützen, es gegen die Medien zu immunisieren oder es zu einem rational gesteuerten Gebrauch der Medien zu erziehen“⁵³ nur eingeschränkt wirksam sind, da der Großteil der Mediennutzer von bewahrpädagogischen Steuerungsversuchen nicht erreicht werden kann. Wolf-Rüdiger Wagner kritisiert, dass „sich eine Medienpädagogik, die sich ausschließlich auf Massenmedien und den Medienkonsum im Freizeit- und Unterhaltungsbereich konzentriert, [...] noch immer nicht von ihren bewahrpädagogischen Ursprüngen emanzipiert“⁵⁴ hat. Ein weiterer Grund für die langfristige Undurchführbarkeit der ideologiekritischen Herangehensweise wäre nach Schorb, dass „der Ursprung entsprechender Kampagnen nicht dem Willen der Menschen, sondern politischem und ökonomischem Kalkül ent-

⁵¹ Zu den wichtigsten Vertretern der Frankfurter Kritischen Theorie zählen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno.

⁵² vgl. BAACKE (1997), S. 47-50

⁵³ SCHORB (1995), S. 181

⁵⁴ WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

stammte“.⁵⁵ Ein Entscheiden über die Köpfe der Rezipienten hinweg sei kaum im Sinne der Medienpädagogik.

Dieter Baacke beschäftigte sich mit dem Scheitern des kritischen Ansatzes und erklärt dies damit, dass speziell Kinder und Jugendliche nicht bereit sind, bei allem, was ihnen Spannung und Unterhaltung bringt, eine ideologiekritische Bewertung vorzunehmen und alle Medienprodukte als schädlich bzw. unvertretbar abzutun. Der Begriff der Faszination erhält in diesem Zusammenhang eine ausschlaggebende Rolle; ursprünglich wurde er immerfort mit gleichzeitigem Verweis auf die möglichen Mediengefahren verwendet, doch eine geänderte Denkweise erkennt in jedem Medienkonsum die Möglichkeit für den Mediennutzer, Anregungen, Deutungen und Hilfen aufzugreifen, welche sie für sich produktiv zunutze machen können.⁵⁶ Diese neue handlungsorientierte Medienpädagogik, die in den 1970/80er Jahren ihre Anfänge nahm, zeigt einen erweiterten Blickwinkel in Forschung und Praxis. Sie diskutiert nicht mehr primär Medieninhalte und Absichten oder späht auf die Medien als „Beeinflusser“ ihrer Konsumenten, sondern bringt Mediennutzung in einen Handlungszusammenhang. Erstmals ist die Erkenntnis, dass der Mensch nicht als bloßer Empfänger von medialen Botschaften gesehen werden darf, sondern ihm auch Gestaltungs- und Verarbeitungskompetenzen zugestanden werden können; er nutzt die Medien als Mittel zur Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen und richtet sein Verhalten danach aus, welche Möglichkeiten ihm die Medien zur Bewältigung seines Alltags anbieten.⁵⁷

Die Stellung des Rezipienten als Medienkonsument geht im neuen medienpädagogischen Strang zwar nicht verloren, sie wird jedoch durch die Integration des Konzepts der aktiven Medienpartizipation geschmälert. Dies gilt im Besonderen für die junge Generation, welche als aktive und gleichberechtigte Partner im Kommunikationsprozess angesehen und zu autonomen, demokratischen Staatsbürgern befähigt werden sollen, die darüber hinaus im Stande sind, Medien zu verändern und sogar zu entwickeln.⁵⁸

„Wenn Kinder und Jugendliche nicht mehr als passiv den Medien Ausgelieferte gesehen werden, sondern ihnen die Fähigkeit zugestanden wird, Medien in ihren Alltag zu integrieren, sie kritisch zu reflektieren, sie (potentiell) in Form und Inhalt zu beeinflussen und sie (potentiell) auch selbst aktiv zu nutzen, dann kann auch eine Medienpädagogik mit und für Kinder und Jugendliche ihr reaktives Handeln überwinden und dem Anspruch der Mitgestaltung der Gesellschaft ein Stück näher treten.“⁵⁹

Die Pädagogik muss auf die Veränderungen der Gesellschaft reagieren, nur selten hat sie die Möglichkeit zu vorgreifendem Mitgestalten und Mithandeln. Doch mit der allgemeinen Zugänglichkeit der Geräte und durch die Transformation von Massenmedien zu Individualmedien wurde eine interaktive Teilnahme am medialen Kommunikationsprozess möglich. Der Medieneinsatz der Rezipienten wandelte sich zu einer aktiven und zielgerichteten Nutzung, die von den eigenen individuellen Bedürfnissen und Interessen geleitet wird; somit wurde ihre Rolle im Feld der Medienkommunikation neu bestimmt. Dies erlaubt

⁵⁵ SCHORB (1995), S. 181

⁵⁶ vgl. BAACKE (1997), S. 49f.

⁵⁷ vgl. SCHORB (1995), S. 94

⁵⁸ vgl. BAACKE (1997), S. 56

⁵⁹ SCHORB (1995), S. 94

eine vorausplanende Medienerziehung, die nicht vorwiegend bewahrend tätig ist sondern die Heranwachsenden in ihrem Medienhandeln für aktuelle und zukünftige Entwicklungen stärkt und mit Hilfe der Medien zum selbstbestimmten Medienkonsum befähigt.⁶⁰

Somit ist die handlungsorientierte Medienpädagogik auch eine subjektbezogene, die beabsichtigt, die Individuen zu Handlungsträgern zu befähigen und die Medien als Mittel zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt einzusetzen. Nicht die präventive Abwendung von Schaden fördert die Stärkung des Individuums sondern seine aktive Beteiligung an der medialen Kommunikation, die persönliche Auseinandersetzung mit Inhalten, Ästhetik und gesellschaftlichen Zusammenhängen und die „Für-sich-nutzbar-Machung“ der Medien.⁶¹

2.4. Ziele und Aufgaben der Medienpädagogik

Wie bereits erwähnt, wird der Begriff der Medienpädagogik vorwiegend programmatisch verwendet. In den letzten Jahren wurden von unzähligen Autoren und Pädagogen diverse Ziele und Aufgabenfelder formuliert, die an die Disziplin herangetragen werden. Im Folgenden sollen aus dieser Fülle einige ausgewählte vorgestellt werden.

Der Medienpädagoge Gerhard Tulodziecki sieht es als die primären Anliegen der Medienerziehung, dass die zu Erziehenden lernen, Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten, Medienbotschaften zu verstehen und zu bewerten und Medien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Kraft zu analysieren und selbst zu beeinflussen. Weiters sollen sie Medienangebote unter Abwägung von Handlungsalternativen auswählen und nutzen lernen sowie fähig sein, Medien selbst zu gestalten und zu verbreiten.⁶²

Ähnlich formuliert Bernd Schorb die Aufgaben der Medienpädagogik. Die Weiterentwicklung und Stärkung der Handlungskompetenz der Subjekte gegenüber und mit den Medien sind nach seiner Auffassung neben der Aufklärung der Strukturen des Medienprozesses und der Rekonstruktion des eigenen Medienalltags als die vordergründigen Ziele zu nennen. Besonders sollen auch mögliche Wege des Eingreifens und der aktiven Mitgestaltung von medialen Kommunikationsprozessen aufgezeigt und kommunikativ-kompetentes Handeln gefördert werden.⁶³

Die deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, kurz BLK, wurde als ständiges Gesprächsforum für alle Fragen des Bildungswesens und zur Forschungsförderung gegründet. Zu ihrem zentralen Tätigkeitsbereich zählen speziell die neuen Medien im Bildungswesen, über

⁶⁰ vgl. BAACKE (1997), S. 6

⁶¹ vgl. SCHORB (1995), S. 95

⁶² vgl. TULODZIECKI, Gerhard: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Medienbildung im Primarbereich – Situation und Perspektiven. In: Medien concret. Jg. 2004: Einfach anfangen! Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus. JFC Medienzentrum Köln, S. 48

⁶³ vgl. SCHORB (1995), S. 10f.

die sie der deutschen Regierung Empfehlungen zur Bildungsplanung gibt.⁶⁴ Die BLK formuliert sehr ausführlich die von ihr angestrebten, grundlegenden medienerzieherischen Ziele, welche im Folgenden kurz aufgelistet werden:

- Aufarbeitung und Einordnung der individuellen Erfahrung mit Informationstechniken;
- Vermittlung von Kenntnissen über die Einsatzmöglichkeiten und die Kontrolle von Informationstechniken;
- Schaffung eines Bewusstseins für die sozialen und wirtschaftlichen Wirkungen, die mit der Verbreitung der Mikroelektronik verbunden sind;
- Darstellung der Chancen und Risiken der Informationstechniken sowie Aufbau eines rationalen Verhältnisses zu diesen;
- Einführung in die Problematik von Persönlichkeits- und Datenschutz.⁶⁵

Aus den genannten Zielen ergeben sich für die BLK folgende Aufgaben für die Medienerziehung, die eine intensive Berücksichtigung von gesellschaftsbezogenen Fragestellungen erkennen lassen:

- Nutzung von Medien und nicht-medialen Möglichkeiten: Kennen, Bewertung und bewusstes Auswählen der Möglichkeiten zu Unterhaltung und Vergnügen, Information, Kommunikation, Problemlösung und Bildung;
- Einblick in die Wirkungsweise und Produktionsbedingungen von Medien: Erwerb von Kenntnissen der Beeinflussungsmöglichkeiten von Wahrnehmen, Denken und Handeln; Entwicklung von Einsichten in institutionelle Bedingungen der Medienproduktion und -distribution; Befähigung zur Analyse und Bewertung von Medien;
- Praktisch-gestalterische Medienarbeit: Erweiterung der persönlichen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten; Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit und Herausbildung eines sozial verantwortlichen Medienverhaltens.⁶⁶

2.5. Medienpädagogische Annäherungen

In der medienpädagogischen Einführungsliteratur werden vielfältige Versuche unternommen, die möglichen Herangehensweisen an die neuen Medien zu fassen sowie die zahlreichen Zielsetzungen von Medienpädagogik in thematische Bereiche zu systematisieren. Nachstehend werden zwei ausgewählte, grundlegende Annäherungen von unterschiedlichen Autoren dargestellt, die den umfangreichen Bereich Medienpädagogik in ein Konzept eingegossen haben. Es zeigen sich zwischen den diversen in der Literatur vorgelegten Grundgerüsten der Konzeptionen zwar Abweichungen, die inhaltliche Einteilung aller Annäherungen lässt jedoch jeweils Übereinstimmungen erkennen.

⁶⁴ Für genaue Informationen über die BLK, aktuelle Programme und Forschungsprojekte sei auf die Internetseite der Kommission verwiesen: <http://www.blk-bonn.de>

⁶⁵ vgl. HAGEMANN (2001), S. 47

⁶⁶ vgl. HAGEMANN (2001), S. 48

2.5.1. Medienpädagogische Zugänge nach Schorb

Bernd Schorb unterscheidet drei Formen der Mediennutzung, die – angelehnt an die geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik – die Mediennutzung nach ihrer Form der Einbeziehung der Medien in den pädagogischen Raum einteilen:⁶⁷

a) Adaptive Annäherung

Bei der adaptiven Mediennutzung werden Medien als Lehr- und Lernmittel zur Übermittlung von Lernstoff eingesetzt. Diese Annäherung wird meist mit den Begriffen „Didaktik“ oder „Methodik“ (vgl. 2.2. Medienpädagogische Begriffsbestimmungen) verdeutlicht, bei welchen Medien als bewusst eingesetzter Wirkungsfaktor im Dienste eines intentionalen Erziehungs- und Lernprozesses nach dem Modell der Instruktion stehen. Ein adaptiver Mediengebrauch findet am ehesten an institutionalisierten Lernorten zwecks Vermittlung eines festgelegten Lehrplanes in einem didaktisch gestalteten Lehr-Lernprozess statt – Medien sollen dabei pädagogische Prozesse strukturieren, beschleunigen, verbessern, unterstützen und optimieren. Das heißt, die adaptive Mediennutzung erfolgt stets funktional, etwa mit dem Ziel der Veranschaulichung, der Wissensvermittlung, als Steuerungsimpuls oder Lernhilfe.

Diese funktionalen Aspekte des schulischen Medieneinsatzes sind jedoch nicht kritiklos zu betrachten. Medien unterstützen nicht nur den Unterricht, sondern ergänzen und ersetzen teilweise sogar die Information des Lehrers (vgl. 4.4. Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers). Kriterien der Praktikabilität, Rationalität und Kosteneinsparung stehen oft dem Kriterium der Angemessenheit des Medieneinsatzes gegenüber. Ob ein Medieneinsatz, der den Grundsätzen eines wirtschaftlichen Produktionsprozesses verschrieben ist, pädagogisch anzustreben ist, ist fraglich. Ein weiterer Kritikpunkt der adaptiven Annäherung ist die Rolle des Lernenden selbst, der Medien zur Lernunterstützung einsetzt. Die Medien erlauben ihm meist keinen direkten Zugang zu den Lerninhalten, und ihm wird im Lehrprozess die gleiche Rolle zugedacht, die er bei der Rezeption massenmedialer Inhalte innehat – die eines Konsumenten, „ohne realisierbaren, direkten Einfluß auf die Übermittler und die übermittelten Inhalte“.⁶⁸

Diese Problematik macht eine differente Art der pädagogischen Annäherung an Medien notwendig. Die Fähigkeit zur Kritik an medialen wie an realen Phänomenen soll ebenso geschult werden, wie jene zur Reflexion, damit sich der Mediennutzer in einer vermittelten Welt kompetent und selbstbewusst bewegen kann. Doch der adaptive Medieneinsatz sieht eine Kritik an den Medien selbst nicht vor.

b) Kritisch-kognitive Annäherung

Eine kritisch-kognitive Aneignung der Medien ist ebenfalls wie der adaptive Ansatz üblicherweise an den klassischen Lernorten zu finden. Das Wesensmerkmal dieser Mediennutzungsart ist, dass die Auseinandersetzung mit den Medien zum Gegenstand des Lehrens/Lernens also zum Unterrichts- bzw. Lehrinhalt

⁶⁷ vgl. SCHORB (1995), S. 172-183

⁶⁸ SCHORB (1995), S. 176

selbst wird. Dies bedeutet, dass Medien nicht bloß als Methode eingesetzt werden; die Vermittlung von Sachwissen über Medien, die Auseinandersetzung mit ihren Einflüssen, ihrer Organisationsstruktur und Geschichte stehen im Mittelpunkt dieses Ansatzes.

Die Hinführung zum kritischen Medienkonsum bezeichnet Schorb als das allgemeine Ziel der kritisch-kognitiven Medienerziehung, was konkret bedeutet, „die Jugendlichen zu befähigen, verfügbare Medien verantwortlich und sinnvoll zu nutzen sowie wertorientierende Einstellungen zu entwickeln und entsprechende Verhaltensweisen auszubilden“.⁶⁹ Dieses generelle Ziel wird von Schorb wie folgt präzisiert:

- „Selbstreflexion persönlicher Mediengewohnheiten und -faszination(en)
- Aus- und Herausbildung persönlicher Qualifikationsmaßstäbe und Kompetenzen zur Nutzung der Mehrwertigkeit und häufigen Ambivalenz des Medienangebots
- Selbstverantwortete Wertentscheidung(-sfähigkeit) als Ergebnis einer durchgängigen Werterziehung
- Prophylaktische Stärkung der Erziehungskraft der (gegenwärtigen und zukünftigen) Familie“⁷⁰

Die Notwendigkeit einer kritischen Medienerziehung ist mit dem Erfordernis, manipulative Tendenzen und Interessen von Wirtschaft, Politik und Medienwelt zu entlarven, zu begründen. Ebenso sollen Kommunikationsstrukturen durch die Aufhebung von asymmetrischer Kommunikation und die Erziehung der Medienkonsumenten zu mündigen und kritischen Rezipienten demokratisiert werden. Geschichtlich lässt sich diese Annäherung in die Ideologie der Frankfurter Schule einordnen (vgl. 2.3. Geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik). Als besonderes Beispiel für diesen ideologiekritischen Aspekt nennt Schorb das Vermögen, die „konstitutive Bedeutung der Medien für das aktuelle Herrschaftssystem und der Gefahren nicht-kontrollierter medialer Machtausübung“⁷¹ zu erkennen. Ihren ideologie-, system- und gesellschaftskritischen Gehalt musste die kritisch-kognitive Denkweise in den letzten Jahren dennoch einbüßen. Es zeigt sich, dass gegenwärtig die kritische Auseinandersetzung eher auf eine Beurteilung von medialen Inhalten und eine Analyse des eigenen, individuellen Medienverhaltens reduziert wird.

Trotz der positiv zu bewertenden Erlangung von Kritikfähigkeit seitens der Medienkonsumenten ist laut Schorb an diesem Ansatz generell zu kritisieren, dass eine reine kognitive Auseinandersetzung mit Medien den Subjekten nicht die erstrebte Kompetenz eines kritischen Medienhandelns verleiht:

„Kognitive Medienkritik [ist; Anm. der Autorin] eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um selbstbewußt innerhalb dieser Welt zu handeln. Selbstbewußtem Handeln ist zwar vorausgesetzt, daß das Individuum die Mittler kennt, aber die Kenntnis reicht nicht aus, die Mittler auch zu nutzen. Hierfür ist es vonnöten, die Medien brauchen und gebrauchen zu können, um im Umgang mit Medien vom Kennen zum Können zu gelangen.“⁷²

Es hat sich gezeigt, dass sämtliche unternommene Maßnahmen zum Schutz der Individuen vor medialen Inhalten, zu ihrer Aufklärung, Stärkung und Immunisierung sowie zur Förderung eines rational gesteu-

⁶⁹ SCHORB (1995), S. 178

⁷⁰ SCHORB (1995), S. 178

⁷¹ SCHORB (1995), S. 173

erten Mediengebrauches nicht die erhofften Resultate gebracht haben. Zumal muss bedacht werden, dass der Großteil der Mediennutzer durch derartige bewahrpädagogische Kampagnen nicht erreicht werden können, da diese größtenteils auf die traditionellen pädagogischen Räume beschränkt sind. Auch ist zu berücksichtigen, dass solche Anordnungen von politischen und ökonomischen Überlegungen getrieben werden und die Neigungen und Wünsche der Individuen außer Acht lassen. Als dritte und höchste Stufe stellt Schorb die reflexiv-praktische Medienaneignung vor, die auf die ersten beiden Stufen aufbaut.

c) Reflexiv-praktische Annäherung

Die Zahl der medialen Produkte und Geräte sowie die Beeinflussungsversuche der Medienproduzenten nehmen täglich zu, folglich sollten auch „Wege gesucht werden, auf denen sich das Subjekt potentiell sowohl innerhalb medialer Welten selbstbewußt bewegen, als auch mittels der Medien handeln kann“.⁷³ Speziell die nicht-organisierten pädagogischen Räume eröffnen Wege, den Gefahren der neuen elektronischen Medien entgegenzutreten, da ihr Interesse nicht in der Beherrschung und Vermittlung eines bestimmten Gegenstandsbereiches in einem festgelegten Lehrprozess gilt. Bei diesem Ansatz wird es den Individuen vornehmlich ermöglicht, sich den Umgang mit Medien reflexiv „als Geräte zur Produktion und Reproduktion von Kommunikation als planbare Akte vermittelnder und vermittelter Kommunikation, sowie als Produkte, als gemachte (manipulierte) Träger und Übermittler von inhaltlichen Botschaften“⁷⁴ anzueignen.

Entscheidend bei der reflexiv-praktischen Annäherung ist, dass die Mediennutzer als Subjekte angesehen werden und die Bemächtigung der Medien bewusst in einem geistigen Erkenntnisprozess vollzogen wird, jedoch ohne den Individuen ihren Entscheidungsfreiraum abzuspochen. Vordergründig sind die handelnde Aneignung der Medien sowie die Reflexion über die Funktionen und mögliche soziale Effekte der Medien. Die Annahme einer Subjekthaftigkeit der Mediennutzer untergräbt auch die angebliche Allmacht der Medien und eröffnet die neue Fragestellung, wie die Individuen die Medien in ihren Dienst stellen können, anstatt sich darauf zu konzentrieren, wie die Medien den Rezipienten beeinflussen. Diese Fragestellung steht im Kern der praktischen Medienarbeit nach Schorb, welche die Subjekte sogar als Produzenten von Medienbotschaften ansieht bzw. sie dazu machen will. Damit verlagert sich die Qualitätsverantwortung von der Produktion zur Rezeption, und die Verantwortung für die Medienqualität wird folglich dem Mediennutzer selbst zugeschrieben.

Diese Ermächtigung erfolgt nicht als Vermittlung von Sachwissen sondern in einem umfassenden „Prozeß der selbsttätigen Anwendung [...] durch intrinsisch motivierte Wissensaneignung“.⁷⁵ Schorb charakterisiert die reflexiv-praktische Medienaneignung als „alternative, aktive, kreative, handlungsorientierte,

⁷² SCHORB (1995), S. 180

⁷³ SCHORB (1995), S. 181

⁷⁴ SCHORB (1995), S. 182

⁷⁵ SCHORB (1995), S. 174

produktive, praktische Medienarbeit, als kritische Medienpraxis und als Erfahrungsproduktion“.⁷⁶ Die reflexiv-praktische Medienaneignung ist als besonders zentrales Konzept der aktuellen Medienpädagogik zu betrachten und wird in Kapitel 4.2.1. Prinzip des aktiven und handelnden Lernens eingehender ausgearbeitet.

Vorgreifend auf die empirische Untersuchung ist zu sagen, dass die Ergebnisse gezeigt haben, dass alle drei Annäherungen nach Schorb Eingang in den Schulalltag finden und ferner als Standard der Unterrichtsgestaltung gelten.

2.5.2. Medienpädagogische Handlungsweisen nach Hoffmann

Bernward Hoffmanns Systematisierung von Medienpädagogik beschreibt angelehnt an die Aufgaben der Medienpädagogik vier Kategorien bzw. medienpädagogische Handlungsweisen, die alle gemeinsam auf das Globalziel der kommunikativen Kompetenz (vgl. 3.1.1. Kommunikative Kompetenz) speziell im Umgang mit Medien hinsteuern. Diese Handlungsweisen nach Hoffmann sind als Stufen zu betrachten, die mit der untersten Stufe, der medienpädagogischen Tradition des Bewahrens, beginnt und mit ansteigender Stufe bis zum Handeln an Bedeutung zunimmt.⁷⁷

a) Bewahren

Diese bewahrpädagogische Grundhaltung beabsichtigt, kommunikative Problemlagen durch Einschränkung oder Überwachung des Zugangs zu „kommunikationsgefährlichen“ Orten, Apparaten, Inhalten oder ähnlichem soweit wie möglich auszuschalten. Die Grenzen und Kritikpunkte dieses Ansatzes wurden bereits in Kapitel 2.3. Geschichtliche Entwicklung der Medienpädagogik angeführt, wie beispielsweise die Problematik des Absprechens von Mündigkeit der heranwachsenden Generation oder die Undurchführbarkeit, jeden Medienkontakt zu kontrollieren und zu reglementieren.

b) Aufklären

Die Handlungsweise der Aufklärung zielt auf die Erkenntnisfähigkeit des Menschen ab und bezweckt die Erziehung des Individuums zu einem mündigen Bürger, der „durch Aufklärung über und Einsicht in Gefahren, aber auch positive Möglichkeiten und unterschiedliche Umgangsweisen mit den Medien in der Lage ist, angemessenes Handeln zu entwickeln“.⁷⁸ Die Aufklärung erfolgt nicht gemäß den bewahrenden Mustern als Warnung oder Schutz sondern soll durch Wissensvermittlung Bewusstsein schaffen und zu selbständigem Denken und Handeln befähigen.

⁷⁶ SCHORB (1995), S. 182f.

⁷⁷ vgl. HOFFMANN (2003), S. 23-31

⁷⁸ HOFFMANN (2003), S. 30

c) Wahrnehmen

Die dritte medienpädagogische Strategie nach Hoffmann fokussiert die Wahrnehmungsbildung. Wahrnehmung gilt als spezifische Form des Handelns und ist eine Weise, mit der wir „die Vielfalt der Wahrnehmungsangebote in unseren Alltag, in unsere Lebenswelt integrieren“.⁷⁹ Da Wahrnehmung als eine „Brücke, die Produzenten und Rezipienten verbindet“⁸⁰ angesehen werden kann, ist die Sensibilisierung der Individuen zwecks eines Ausbaus des Wahrnehmungsvermögens zu fördern.

d) Handeln

Die oberste und bedeutendste Stufe bezweckt eine handlungsorientierte Medienpädagogik (vgl. dazu auch 2.5.1. Medienpädagogische Zugänge nach Schorb / c) Reflexiv-praktische Annäherung). Sie geht darüber hinaus, Medien und Kommunikationssituationen lediglich als zu kontrollierende Domänen aufzufassen, ebenso lehnt sie es ab, die medienpädagogische Aufgabenstellung durch ideologiekritische Aufklärung als erledigt zu betrachten. In diesem Ansatz werden Medien nicht auf Rezeptionsinstrumente reduziert sondern als Produktionsinstrumente für die Rezipienten angesehen, die Mitgestaltung erlauben und Kreativität freisetzen können. Durch die Partizipation des Individuums kann kommunikative Kompetenz zur Entfaltung gelangen (vgl. 3.1.1. Kommunikative Kompetenz).

2.6. Zusammenfassende Bemerkungen

Kurz gefasst lässt sich die Zuständigkeit der Medienpädagogik als die Begleitung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu den Medien hin beschreiben. Sie analysiert die sozialisatorischen Komponenten des Heranwachsens und bezieht diese in ihre Arbeit mit ein. Ein Vorwurf, der häufig an die Medienpädagogik herangetragen wird, ist jener, dass sie den Menschen ihren Spaß an den Medien verderben möchte. Diese Kritik richtet sich insbesondere gegen Bewahrpädagogen und Verfechter der kritischen Theorie. Die gegenwärtige medienpädagogische Herangehensweise nimmt indessen Abstand davon, Medieninhalte zu pädagogisieren sondern arbeitet auf die Medieninhalte hin, macht Vorschläge zur Programmentwicklung und bezieht ausdrücklich die Medienkonsumenten als aktive Medienteilnehmer mit ein.

Die Medienpädagogik gilt zwar als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, ihre Vertreter stammen jedoch nur selten aus der Pädagogik. Sie bezieht sich auf Theorien und Forschungsbefunde zahlreicher anderer wissenschaftlicher Nachbardisziplinen wie zum Beispiel aus der Psychologie oder Soziologie. Mit der steigenden Stellung der Medien in unserem Alltag nimmt auch der Rang der Medienpädagogik als eigene Disziplin zu. Dieter Baacke und Wolf-Rüdiger Wagner kritisieren demzufolge ihren Status als „Ni-

⁷⁹ HOFFMANN (2003), S. 30

⁸⁰ HOFFMANN (2003), S. 31

schenexistenz“⁸¹ und plädieren dafür, dass Medienpädagogik nicht länger isoliert als spezielle Fachrichtung oder Sonderdisziplin der Erziehungswissenschaft gehandhabt wird.⁸²

Eine reflexiv-praktische Medienaneignung ist jene Form der Auseinandersetzung mit Medien, die den größten Erfolg im Sinne eines selbstbewussten und selbstbestimmten Medienhandelns und Medieneinsatzes verspricht. Durch einen aktiven Umgang mit Medien sollen die eigenen Handlungsmöglichkeiten der Individuen erweitert und ihre Selbstständigkeit und Subjekthaftigkeit gefördert werden. Eine wirksame Medienpädagogik sollte jedoch alle Formen der medienpädagogischen Annäherungen in ihre Konzepte aufnehmen, das heißt, auch adaptive und aufklärende Gesichtspunkte. Zudem ist eine kognitive und kritische Auseinandersetzung für ein aufgeklärtes Medienwissen vonnöten, wie beispielsweise die Aneignung grundlegender Kenntnisse über die Entstehung von Medienprodukten, Auswirkungen von Schnitttechnik und Kameraführung. Dies gilt als Basis für den praktischen Ansatz, der aufbauend auf die bereits gewonnenen Erkenntnisse die Erlangung eigener Erfahrungen mit der Herstellung von Medieninhalten beinhalten kann.

⁸¹ WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

⁸² vgl. BAACKE (1997), S. 44

3. Medienkompetenz

Die ausführliche Darstellung des Konzepts „Medienkompetenz“ ist das Herzstück dieser Arbeit und soll in diesem Kapitel Gestalt annehmen. Wie in Kapitel 2.4. Ziele und Aufgaben der Medienpädagogik beschrieben, gilt die Erlangung von Mündigkeit und Emanzipation aus der Konsumentenrolle als allgemeine Zielsetzung der Medienpädagogik. Doch da eine wirksame Medienpädagogik von einseitiger Vermittlung Abstand nimmt und einen subjektbezogenen Ansatz unterstützt, sind zur Erreichung der pädagogischen Ziele auch Fähigkeiten seitens der Subjekte erforderlich – so genannte Kompetenzen. Den Kompetenzbegriff hat der US-amerikanische Sprachwissenschaftler Noam Chomsky in den 1970er Jahren mit seiner Annahme, dass der Mensch von Natur aus fähig ist, sich sprachlich und mit Hilfe anderer Symbolsysteme auszudrücken, eingeführt.⁸³ Die Integration des Kompetenzbegriffes in die medienpädagogische Diskussion wird Dieter Baacke zugeschrieben.

Zahlreiche Medienpädagogen haben sich dem Kompetenzbegriff und in weiterer Folge dem Begriff der Medienkompetenz angenommen. Die folgenden einleitenden Ausführungen folgen Klaus Peter Treumann, sie entsprechen inhaltlich jedoch ebenfalls den Gedanken zahlreicher anderer Fachvertreter, beispielsweise Dieter Baackes oder Bernward Hoffmanns.

Die Durchführbarkeit des Konzepts der Medienkompetenz beruht auf der Annahme, dass der Mensch von Natur aus ein kompetentes Lebewesen ist, der in seiner Sozialisation zu sprechen lernt sowie sich aneignet, „seine Kontaktsinne einzusetzen, mit Medien umzugehen und sein Handeln sowie das Handeln anderer zu beeinflussen“.⁸⁴ Kompetenz wird in der Sozialisation des Menschen gelernt, geübt und weiterentwickelt und bleibt bis zum Lebensende ein ständig andauernder Prozess. Diese Kompetenz ist zwar angeboren und gehört – wie bereits von Chomsky zugrunde gelegt – somit zur Grundausstattung jedes Menschen, jedoch ist jedes Individuum zugleich erzieh- und bildbar, und diese Qualifikation müsse im Auftrag der Medienpädagogik umfassend gefördert werden, da sie bei jedem Subjekt unterschiedlich ausgeprägt ist. Damit wird diesem Begriff automatisch ein Zielwert zugeschrieben, der erlaubt, die analytische Ebene zu verlassen und in eine praktische, handelnde und pädagogische Dimension einzutreten.⁸⁵

Medienkompetenz ist ein relativ junges Schlagwort, das zum Leitbegriff mit großer theoretischer und praktischer Relevanz aufgestiegen ist. Doch zeigt sich ein überaus verschwenderischer Gebrauch des Begriffes in medienpädagogischen Diskussionen, der nur selten inhaltlich präzisiert wird. Bernward Hoffmann stellt fest, dass sich der Begriff gut vermarkten lässt und versucht zu ergründen, weshalb er im Diskurs solchermaßen attraktiv ist. Er diagnostiziert, dass der Begriff an sich durch seine Offenheit

⁸³ vgl. WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

⁸⁴ TREUMANN et al. (2002), S. 20

normativ und realpolitisch unbelastet ist. Seine Formlosigkeit führt dazu, dass ihm weitgehend beliebige Inhalte zugesprochen und diverse Ansprüche projiziert werden können (vgl. 3.4. Kritische Anmerkungen). Er unterstützt die Vorstellung von Orientierung und Mündigkeit in der Verwirrung der Medienwelt und unterstellt zumindest vom Namen her ein bereits erzielt Resultat, eine Fähigkeit oder Qualifikation beim Mediennutzer.⁸⁶

Zunächst ist es unumgänglich, sich den unterschiedlichen Begrifflichkeiten der Kompetenz theoretisch auseinanderzusetzen, um ein einheitliches Verständnis für die Begrifflichkeiten zu schaffen. Im Folgenden sollen die Kompetenzbegriffe „Kommunikative Kompetenz“, „Sprachkompetenz“, „Handlungskompetenz“, „Lesekompetenz“ und zuletzt der Begriff „Medienkompetenz“ näher erarbeitet werden. Weitere Teilkompetenzen von Medienkompetenz, wie beispielsweise „multimediale Kompetenz“, „visuelle Kompetenz“ oder „interaktive Kompetenz“ werden von einzelnen Autoren angeführt. Diese sollen aber in der folgenden begrifflichen Auseinandersetzung nicht explizit definiert werden. Anschließend an die Begriffsklärung kann und soll das Konzept Medienkompetenz selbst erarbeitet und operationalisiert werden.

3.1. Begriffsbestimmungen

3.1.1. Kommunikative Kompetenz

In unserer sozialen Welt gelten Handeln und Kommunizieren als die notwendigsten Fähigkeiten des Zusammenlebens. Dies erfordert eine gewisse Kompetenz der Individuen – eine kommunikative Kompetenz. Dieter Baacke bezeichnet damit „die Fähigkeit des Menschen, potentiell situations- und aussagenadäquate Kommunikationen auszugeben und zu empfangen [...]“.⁸⁷ Bernd Schorb sieht in der kommunikativen Kompetenz die „Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation“.⁸⁸

Kommunikative Kompetenz wird primär in der Familie als wichtigste Institution der Primärsozialisation ausgebildet. Mit zunehmendem Alter fördern Alltagserfahrungen und selbstsozialisatorische Prozesse und Weiterlernen diese Entwicklung. Kommunikative Kompetenz verfügt damit über eine soziale Komponente, da sie auch biographische, soziale, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte aufnimmt.⁸⁹

Die kommunikative Kompetenz inkludiert Befähigungen sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene. Sind auf der einen Seite qualifizierte Kenntnisse über den Gegenstand der Kommunikation als Voraussetzung für die Teilnahme an einer Kommunikationssituation notwendig, so muss das „kom-

⁸⁵ vgl. TREUMANN et al. (2002), S. 20-23

⁸⁶ vgl. HOFFMANN (2003), S. 30-33.

⁸⁷ BAACKE (1997), S. 52

⁸⁸ SCHORB (1995), S. 187

⁸⁹ vgl. TREUMANN et al. (2002), S. 35

petente Individuum“ für eine angemessene Kommunikation auch Kommunikationsstrukturen und -bedingungen erkennen können.⁹⁰

Als Teilsegment der kommunikativen Kompetenz ist die Sprachkompetenz zu nennen, die auf eine Kommunikationsfähigkeit allein im Hinblick der Beherrschung von Semantik und Grammatik von Sätzen verweist. Eine kommunikative Kompetenz hingegen bezieht alle Sinnesakte der Wahrnehmung bzw. sämtliche menschliche Äußerungsformen mit ein, wie etwa non-verbale Äußerungen oder Handeln, und beschränkt sich nicht bloß auf sprachliche Interaktionen. Trotzdem ist Sprache als fundamentales Instrument von medialer und nichtmedialer Kommunikation zu betrachten und gilt als „Überbau“ von Medienkompetenz.⁹¹

3.1.2. Medienkompetenz

Die Medienkompetenz gilt als Spezialfall der kommunikativen Kompetenz. Der Begriff bezeichnet ein überaus anspruchsvolles und weitläufiges Konzept, das über das Vermögen, Medien einsetzen und bedienen zu können, weit hinausgeht. Der Begriff der Medienkompetenz gilt als Versuch, sämtliche Qualifikationen, die das Individuum in seiner Mediengesellschaft benötigt, begrifflich zu bündeln. Dieter Baacke beschreibt Medienkompetenz als die „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“.⁹²

3.1.3. Lesekompetenz

Wolf-Rüdiger Wagner nennt im Zusammenhang mit Medienkompetenz auch die Lesekompetenz als Grundlage, um sich in unserer Informationsgesellschaft zurechtzufinden. Durch die Mediatisierung unserer Gesellschaft ist die Verwendung eines traditionellen Lesebegriffs nicht mehr zweckmäßig. Unter diesen Begriff fällt nicht mehr ausschließlich das Lesen von geschriebenen Inhalten, denn seit der Erweiterung der Medienpalette auf auditive, visuelle und audiovisuelle Medien schließt dieser Begriff die Fähigkeit zur kompetenten Nutzung der audiovisuellen Medien mit ein. Unsere veränderte Medienwelt ist sowohl eine Sprach- als auch eine Bilderwelt, und auch diese muss zu deuten gelernt werden. Ein erweiterter Lesebegriff bzw. ein weites Verständnis von Lesekompetenz beinhaltet abgesehen vom Verstehen von Texten auch die Deutung von Grafiken, stehenden oder bewegten Bildern, Zusammenhängen und medialen Botschaften.⁹³

⁹⁰ vgl. SCHORB (1995), S. 186

⁹¹ vgl. SCHORB (1995), S. 186

⁹² BAACKE, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien Praktisch. Heft 2/1996, S. 4-10. <http://gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp2-96/2-96baac.htm>, 20.01.2006

⁹³ vgl. WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

3.2. Konzept Medienkompetenz

„Medienkompetenz“ ist nicht, wie bereits angeführt, lediglich als Begriff der Medienpädagogik zu betrachten, sondern vielmehr als ein umfassender Entwurf. Medienkompetenz bezeichnet das Vorhaben, die Aufgaben der Medienpädagogik, die sich angesichts unserer gewandelten Gesellschaft zusehends ändern und vermehren, in ein Konzept zu fassen. Darüber hinaus soll das Ergebnis als Auftrag an die pädagogischen Einrichtungen weitergegeben werden.⁹⁴

Medienkompetenz als notwendige Qualifikation im Umgang mit Medien erschöpft sich nicht in der Fertigkeit, die neuen Informationstechnologien handhaben zu können. Eine technisch-praktische Fertigkeit ist zwar eine wichtige Teilkompetenz, jedoch beinhaltet der Erwerb von Medienkompetenz auch zahlreiche „Verstehensprozesse“.⁹⁵ Diese sollen das Individuum dazu anhalten, sich mit den Medien auseinander zu setzen, damit es zu einem kritischen, sachgerechten und eigenverantwortlichen Umgang mit den Medien befähigt wird, um die Möglichkeiten der Informationsverarbeitung weiß und sich in der Medienwelt zurechtfindet. Der Erwerb kognitiver Strukturen zielt darauf ab, dass die Subjekte beispielsweise nicht nur mit einem bestimmten Computerprogramm umgehen können, sondern sich mit ihrem erworbenen Wissen beliebige Programme autodidaktisch aneignen können. Im Verständnis von Vollbrecht bezeichnet Medienkompetenz mithin „die Fähigkeit im Umgang mit Wissen“ – Nicht das Wissen an sich ist vordergründig sondern die „Befähigung zu spezifischen Denkbewegungen“.⁹⁶ Medienkompetenz legt das Handeln der Subjekte nicht fest, sondern eröffnet Spielräume für frei wählbares Handeln.

Das Konzept der Medienkompetenz findet nicht nur an institutionalisierten Lernorten statt, sondern beginnt in der Familie bei der Primärsozialisation, setzt sich in der Schule fort und bezieht auch Lernerfahrungen der Individuen im Selbststudium, in Gleichaltrigengruppen oder bei der freiwilligen Weiterbildung mit ein. Wird die Durchführung des Konzepts nicht durch den außerschulischen und weiterbildenden Bereich ergänzt und fortgeführt, bleibt das Ergebnis unzureichend und einseitig, da die Lernenden durch ihren gewohnheitsgemäßen Medienumgang und die alltägliche Konfrontation mit Medienbotschaften machen reichlich Medienerfahrungen außerhalb von Schule.⁹⁷

Die Forderung nach Medienkompetenz besteht nicht nur seitens der Pädagogik sondern begründet sich ebenfalls aus gesellschaftlichen Ansprüchen. Medienkompetenz, auch als „Media literacy“ bekannt, ist Konzept und Basis- bzw. Schlüsselqualifikation zugleich; ihr Besitz verstärkt den Zugang zum Arbeitsmarkt, der immer mehr Grundanforderungen wie die Fähigkeit, sich Kenntnisse und Wissen selbstverantwortlich anzueignen oder eine fortwährende Lernbereitschaft an die Arbeitnehmer stellt (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“). Besonders für die Schule stellt Medienkompetenz eine zentra-

⁹⁴ vgl. BAACKE (1997), S. 4f.

⁹⁵ TREUMANN et al. (2002), S. 34

⁹⁶ VOLLBRECHT, Ralf: Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 16

⁹⁷ vgl. BAACKE (1997), S. 96

le Lernaufgabe dar. Klaus Peter Treumann bezeichnet Medienkompetenz als notwendigen Teil von Allgemeinbildung, der im Sinne eines lebenslangen Lernens erworben werden muss.⁹⁸ Wolf-Rüdiger Wagner postuliert ferner eine Entwicklung zu einer „neuen Lernkultur“, die im Sinne Treumanns eine „lernende Gesellschaft“ erfordert. In dieser „erweisen sich die neuen Medien als Instrumente, die [...] vielfältige Möglichkeiten zu differenzierterem, motivierendem, kreativem und neuem Lernen schaffen können“⁹⁹ (vgl. 4.4.2. Erfordernis einer neuen Lernkultur).

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Medienkompetenz nicht nur seitens der Mediennutzer erworben werden soll, sie muss auch von den Medienmachern und ausdrücklich von den Pädagogen selbst eingefordert werden (vgl. 5.4. Personalentwicklung). Ingrid Geretschlaeger definiert die Zielvorstellung eines medienkompetenten Menschen als jemand, der Medien und deren Botschaften bewusst wahrnimmt und inhaltlich einordnen kann, weiters ihre Bedeutung für Gesellschaft, Politik und die Individuen einzuschätzen weiß. Zudem setzt das medienkompetente Subjekt die Medien aktiv ein, um seinen eigenen Standpunkt zu verdeutlichen und nutzt sie eigenverantwortlich und in Verantwortung für andere Zielgruppen.¹⁰⁰ Weiters formuliert Geretschlaeger als Erwartung an medienkompetente Menschen, dass sie „besser vor möglichen Wirkungen durch Massenmedien geschützt sind, dass sie souveräner und kreativer mit medialen Botschaften umgehen können, in der Lage sind, eigene Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln, Bilder von Gewalt so zu verarbeiten, dass sie bei ihnen keine ungewollten Effekte auslösen usw.“¹⁰¹

Die Vorstellungen und Ansprüche, die an die Begrifflichkeit der Medienkompetenz herangetragen werden, sind sehr umfassend, woraus sich die Wichtigkeit ergibt, das Konzept auszdifferenzieren, um eine Realisierung zu ermöglichen. Im Folgenden werden die Ausgestaltungen von Dieter Baacke, Bardo Herzog, Bernward Hoffmann und Ida Pöttinger als die zentralsten in der Literatur vertretenen Konzeptionen vorgestellt.

3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke

Dieter Baacke hat die gängigste Dimensionierung von Medienkompetenz formuliert und unterscheidet die vier Felder „Medienkritik“, „Medienkunde“, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“, welche er ihrerseits weiter in Unterkategorien unterteilt.¹⁰² Dieses Konzept wird in der empirischen Untersuchung noch von Bedeutung sein.

⁹⁸ vgl. TREUMANN et al. (2002), S. 35f.

⁹⁹ WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

¹⁰⁰ vgl. GERETSCHLAEGER, Ingrid: Förderung von Medienkompetenz in Krisenzeiten - Impulse für die sozialpädagogische Arbeit. In: Medienimpulse. Heft 51, 3/2005, S. 65

¹⁰¹ GERETSCHLAEGER (2005) In: Medienimpulse. Heft 51, S. 65

¹⁰² vgl. BAACKE (1997), S. 98f.

a) Medienkritik

Die Befähigung zu Medienkritik ist das erste Teilsegment nach Baacke. Diese Kategorie erfordert Qualifikationen auf drei Ebenen: Zum einen ist eine analytische Kompetenz im Sinne von Hintergrundwissen gefordert, die es erlaubt, problematische gesellschaftliche Probleme, die sich durch die Medien ergeben, zu erfassen (z.B. Meinungsmonopole durch Medienkonzentration, Abhängigkeit und Einfluss von Werbepartnern). Weiters soll das Subjekt das analytische Wissen auf sich selbst bzw. das eigene Medienhandeln anwenden können. Nach dieser reflexiven Ebene, folgt eine ethische Komponente, in der das Subjekt seine soziale Verantwortung, die sich aus den beiden ersten ergibt, erkennt.

b) Medienkunde

Als Medienkunde bezeichnet Baacke das Wissen über die gegenwärtigen Medien und das Mediensystem. Konkret bedeutet dies Wissensbestände in einem kognitiven Sinn, das heißt, das Individuum soll über klassische Wissensbestände verfügen (z.B. über Arbeitsweisen der Journalisten, Rundfunksystem, Programmgenres). Des Weiteren weist Medienkunde neben dieser informativen Ebene eine instrumentell-qualifikatorische Dimension auf, die als das Wissen, wie die neuen Technologien zu bedienen und handhaben sind, zu beschreiben ist.

c) Mediennutzung

Die Dimension der Mediennutzung wird auch als Medienhandeln bezeichnet und verfügt über eine rezeptive bzw. anwendende Ebene – die Programmnutzungscompetenz – und eine interaktive bzw. anbietende Ebene. Die erste Ebene beinhaltet auch die Befähigung, die Medieninhalte zu verarbeiten, die zweit genannte Ebene erfordert die Kompetenz zur interaktiven Nutzung der Medienangebote und zur Teilnahme am Mediengeschehen; der Mediennutzer verlässt die Rolle des rein passiven Rezipienten bzw. Konsumenten.

d) Mediengestaltung

Der Aspekt der Mediengestaltung kann innovativ erfolgen, das heißt durch die Gestaltung von eigenen Medienbotschaften und -beiträgen wird das bestehende Mediensystem verändert und sogar weiterentwickelt. Demgegenüber kann dies auch kreativ erfolgen durch die Akzentuierung einer künstlerischen und ästhetischen Perspektive, die über Routinetätigkeiten hinausgeht. Es soll ein Gebrauch der Medien als Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente der eignen Interessenlagen sein.

Die beiden erst genannten Unterteilungen, Medienkritik und Medienkunde, bezeichnet Dieter Baacke als „Dimensionen der Vermittlung“, die letzten beiden als die „Dimensionen der Zielorientierung“. Er betont, dass diese vier Aspekte nicht subjektiv-individualistisch verkürzt werden dürfen sondern als Gesamtzielvorstellung zu betrachten sind, und folglich eine gesamtgesellschaftliche und überindividuelle Ebene erforderlich ist.

3.2.2. Konkretisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Herzig

Dieter Baacke hat mit seinen vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung der Medienkompetenz ein klares Gerüst erstellt, um den Begriff in eine Form zu gießen und fassbar zu machen. Damit hat er einen grundlegenden Baustein gelegt, um Medienkompetenz als Konzept auszugestalten. Eine weitere Ausdifferenzierung hat Bardo Herzig vorgestellt, dessen Arbeitsschwerpunkt bei Medienbildung, Medienforschung und Werterziehung liegt. Er formuliert für das Konzept Medienkompetenz fünf Aufgabenbereiche und nennt beispielhaft Möglichkeiten, wie die Aufgaben umgesetzt werden können.¹⁰³

Zunächst definiert Herzig die primäre Zielvorstellung von Medienkompetenz, von dem schließlich die Teilzielgebiete abgeleitet werden. Als dieses Basisziel nennt er ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln der Individuen in einer von Medien geprägten Welt. Daraus entwickelt er folgende Teil- bzw. Aufgabenbereiche von Medienkompetenz, die den Heranwachsenden im Rahmen schulischer Medienerziehung vermittelt werden sollen:

a) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten

Die Wahl, welches Medienangebot genutzt wird, soll selektiv erfolgen nach Abwägung, welches Medium die erwünschte Funktion – etwa Unterhaltung, Kommunikation, Lernen, Recherche, Information oder Spielen – am ehesten erfüllt. Ein wichtiger Faktor der Selektion sollen auch nicht-mediale Handlungsalternativen sein.

b) Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge

Unter der Voraussetzung, dass die Individuen die notwendigen technischen Geräte bzw. informationstechnischen Systeme bedienen können, sollen die Individuen angehalten bzw. motiviert werden, eigene Botschaften medial zu gestalten, um ihre persönlichen Interessen und Bedürfnisse einer Öffentlichkeit zu präsentieren bzw. Öffentlichkeit herzustellen. Als Beispiele sind hier die Erstellung von Fotos, Bildern und Plakaten, Videobeiträgen, Hörspiele sowie die Gestaltung von Zeitungen und Magazinen zu nennen.

c) Medienbotschaften verstehen und bewerten

Dieser Teilbereich sieht die Beschäftigung mit Medienbotschaften vor. Sie sollen als vermittelte und inszenierte Information erkannt werden, und weiters sollen die Mediennutzer die Gestaltungsabsichten der Produzenten der Botschaften identifizieren können. Sie sollen unterscheiden, dass Medien nicht nur Inhalte transportieren, sondern zudem am Gehalt der Botschaften beteiligt sind, also selbst über Sinn erzeugende Kraft verfügen. Das Erlernen der „Sprache der Medien“ soll eine angemessene Einordnung und Bewertung von Medienaussagen fördern.

¹⁰³ vgl. HERZIG, Bardo: Medienerziehung und informatische Bildung – Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 156f.

d) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Die Nutzung von Medienangeboten führt unweigerlich zur Beeinflussung von Gefühlen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen sowie Wertzusammenhängen. Dabei können sowohl positive Empfindungen wie etwa Freude und Spaß als auch negative Gefühle wie Schrecken, Angst, Wut, Irreführung oder Aggression hervortreten. Als Voraussetzung zur Aufarbeitung dieser Empfindungen ist es notwendig, die medialen Gestaltungsmerkmale zu durchschauen. Zunächst sollen diese Gefühlsregungen und ihre Wirkungen von den Individuen erfasst werden, als weiterer Schritt sollen „störende Gefühle beseitigt, irreführende Vorstellungen in angemessene überführt und problematische Verhaltensorientierungen in sozial verantwortliche und gerechtfertigte transformiert“¹⁰⁴ werden.

e) Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung

Der Einblick in die Bedingungen der Medienproduktion und Mediendistribution soll eine Beurteilung der ökonomischen, rechtlichen, institutionellen, politischen sowie gesellschaftlichen Aspekte dieser Bereiche ermöglichen. Ebenso sollen die Individuen erkennen, wie ihre eigenen Bedürfnisse von den Medien aufgenommen und kanalisiert werden. Die Einsicht in diese Perspektiven stärkt besonders die Kritikfähigkeit der Medienrezipienten und fördert das Streben nach Veränderung und Verbesserung.

3.2.3. Dimensionen von Medienkompetenz nach Hoffmann

Eine weitere Vorgehensweise, Medienkompetenz eine Systematik zu verleihen, beschreibt Bernward Hoffmann, der eine Disposition in die Teilaspekte „Personalen Bezug“, „Sozialen Bezug“, „Nutzungsaspekt“ und „Handlungsaspekt“ vornimmt, die nachfolgend vorgestellt werden sollen:¹⁰⁵

a) Personaler Bezug

Der personale Bezug beinhaltet einerseits eine sinnlich-affektive Perspektive, die durch Wahrnehmung und Erleben die Mündigkeit der Mediennutzer stärken soll. Dazu gehört beispielsweise, dass die Individuen die Medienprodukte durchschauen und ein Verständnis für deren Machart erlangen. Des Weiteren sollen sie die Funktionen der Medien in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Prozessen ausmachen. Gewiss sind diese Ziele ausschließlich durch eine eigene Nutzung von Medien zu erreichen, ebenso sollen die Subjekte dieses Wissen auf ihr eigenes Handeln beziehen.

Eine zweite Perspektive des personalen Bezugs ist eine kognitive, die auf Wissen über Medien, Medientechniken, -entwicklungen und -systeme abzielt. Mit diesem Wissen ist es den Individuen möglich, fundierte und differenzierte Urteile über Medien bzw. Medienthemen abzugeben und an der Medienwelt aktiv teilzuhaben.

¹⁰⁴ HERZIG (2001), S. 157

¹⁰⁵ vgl. HOFFMANN (2003), S. 33

b) Sozialer Bezug

Die zweite Dimension von Medienkompetenz nach Hoffmann bezieht die soziale Komponente mit ein. Das Individuum als einzelner verliert an Bedeutung, und die Blickrichtung geht auf den gesellschaftlichen Rahmen über. Das Subjekt soll sich am Diskurs der Informationsgesellschaft über wirtschaftliche, technische, soziale, kulturelle und ästhetische Aspekte beteiligen.

c) Nutzungsaspekt

Der Nutzungsaspekt hebt die rezeptive Dimension hervor, die auf eine angemessene und kritische Verarbeitung medialer Botschaften sowie eine interaktive Kompetenz abzielt. Er sieht beim Mediengebrauch einen emotional und sozial verantwortlichen Umgang mit den Kommunikationsangeboten vor. Die Mediennutzung soll auf Basis eines eigenständigen Zugangs erfolgen und greift auf bereits erworbenes Orientierungs- und Wertungswissen zurück, das für ein Zurechtfinden in der umfangreichen Medienwelt unersetzlich ist.

d) Handlungsaspekt

Die von Hoffmann letzt genannte Dimension von Medienkompetenz ist eine gestalterisch-aktive, die beabsichtigt, den Rezipienten zu einem aktiv am Kommunikationsprozess Beteiligten zu befähigen. Er soll in das Mediengeschehen handelnd eingreifen, die Medien als Instrumente sowohl für seine eigenen als auch für soziale Interessen in Dienst nehmen sowie so genannte „Gegen-Öffentlichkeiten“ herstellen.

3.2.4. Zieldimensionen von Medienkompetenz nach Pöttinger

Als vierte Konkretisierung des Konzeptes Medienkompetenz soll jenes von Ida Pöttinger erläutert werden, das den Begriff der Medienkompetenz in drei Teilkompetenzen segmentiert. Diese Teilbereiche werden von Pöttinger gleichzeitig als Zielwerte der Medienerziehung definiert. Ihr Konzept umfasst die drei Dimensionen „Wahrnehmungskompetenz“, „Nutzungskompetenz“ und „Handlungskompetenz“.¹⁰⁶

a) Wahrnehmungskompetenz

Pöttinger beschreibt Wahrnehmung als Grundlage des Erkennens und Verstehens. Wahrnehmung erfordert ihrerseits eine Kompetenz des Betrachters, denn Wahrnehmung geht über bloße Beobachtung hinaus. Im Medienzusammenhang bedeutet dies das Erkennen der Strukturen, die hinter medialen Produkten stehen, Verstehen und Interpretation von Zusammenhängen, Differenzierung von Botschaften und Durchschauen von Gestaltungsformen. Weiters beinhaltet diese Teilkompetenz auch das Wissen um die Möglichkeiten und Funktionen der Medien für einen selbst und die Erfassung ihrer allgemeinen Stellung für die Gesellschaft.

¹⁰⁶ vgl. PÖTTINGER, Ida: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts, München: KoPäd Verlag 1997, S. 78

b) Nutzungskompetenz

Eine kompetente Mediennutzung beansprucht eine zielgerichtete und bewusste Rezeption. Dies bedeutet, dass der Mediennutzer die Auswahl der Medienprodukte nach seinen eigenen Bedürfnissen trifft, um Alternativen zum gewählten Medium weiß und seine Nutzungsentscheidung nach außen kommuniziert. Diese Qualifikation gilt auch als Schutz vor Medieneinflüssen.

c) Handlungskompetenz

Handeln geht über die reine Nutzung hinaus, denn es bedeutet, dass das Individuum die Möglichkeit wahrnimmt, seine eigene Persönlichkeit, Anliegen und Interessen medial auszudrücken. Unter der Voraussetzung, dass er über Wissen über die Herstellung und Verbreitung von Medienbotschaften verfügt, kann er Medienprodukte selbst gestalten und publizieren und damit das Mediengeschehen selbst beeinflussen.

Voranehend wurden vier unterschiedliche, sich jedoch überschneidende und teilweise komplementäre Konzepte von Medienkompetenz aus der Vielzahl an Definitionsversuchen diverser Fachautoren exemplarisch ausgewählt und erläutert. Als weitere Ausgestaltungen, die hier nicht erwähnt werden, ist beispielsweise jene von Stefan Aufenanger, der sein Konzept in eine kognitive, moralische, soziale, affektive und ästhetische Dimension sowie in eine Handlungsdimension gliedert¹⁰⁷ zu nennen oder der Entwurf von Bernd Schorb, der die vier Inhaltsbereiche Orientierungs- bzw. Strukturwissen, kritische Reflexivität, Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns und zuletzt soziale und kreative Interaktion unterscheidet.¹⁰⁸ Keines der genannten Dimensionierungen kann eine allgemeine Gültigkeit für sich beanspruchen, jedoch zeigt die Gesamtheit der Konzepte zahlreiche inhaltliche Übereinstimmungen.

In der empirischen Untersuchung wurde das genannte Konzept von Dieter Baacke für die Analyse herangezogen. Nähere Erläuterungen dazu siehe 7.3.3. Konzeptionierung der Interviewvorbereitung und Auswertung nach Dieter Baacke, 7.3.6. Entwicklung des Leitfadens für die Schüler, 7.4.2. Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Lehrerinterviews, 7.4.4. Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Schülerinterviews.

¹⁰⁷ vgl. AUFENANGER, Stefan: Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In: BAACKE, Dieter [Hrsg.]: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bundeszentrale für politische Bildung 1999, S. 94-97

¹⁰⁸ SCHORB, Bernd: Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten? In: Medienimpulse, Heft 36, 6/2001, S. 12-16

3.3. Medienkompetenz als Kulturtechnik

Zahlreiche Autoren, darunter beispielsweise Wolf-Rüdiger Wagner und Detlev Schnoor, bringen das Lernziel Medienkompetenz in Zusammenhang mit einer Reihe von Primärkompetenzen, die gewöhnlich unter der Sammelbezeichnung „Kulturtechniken“ zusammengefasst werden. Im ursprünglichen Sinn zählen zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und elementares Rechnen, doch in den letzten Jahren werden im fachlichen Diskurs zum Teil auch andere „elementare Fertigkeiten“ wie zum Beispiel Landkartenlesen oder Telefonieren hinzugerechnet. Die steigende Notwendigkeit von andersartigen Kompetenzen im Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechniken hat die Diskussion ausgelöst, ob Medienkompetenz nicht ebenfalls immer mehr zu einer Basiskompetenz zu zählen ist. Als Fachmann für Bildungsberatung und Organisationsentwicklung ist Detlev Schnoor zu nennen, der neben der Anwendung von Informationstechniken konkret das Verständnis für die Bildersprache und die Befähigung zur Navigation in vernetzten digitalen Systemen als Teilkompetenzen nennt (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“). Datenbanken und Suchmaschinen unterstützen die Medienrezipienten bei der Orientierung und Helfen bei der Bewältigung der Informationsfülle, denn „entscheidend sind die Fähigkeiten des einzelnen Nutzers, aus Informationen relevantes und persönlich verwertbares Wissen zu gewinnen“.¹⁰⁹

Wagner verweist auf den „engen Zusammenhang zwischen der Benutzung von Apparaten und technischen Systemen und der Anwendung ‚methodischer Verfahrensweisen‘“¹¹⁰ hebt jedoch explizit hervor, dass Medienkompetenz als Kulturtechnik nicht auf technische Fertigkeiten wie beispielsweise die Bedienung von Medien reduziert werden darf. Seiner Auffassung nach muss die Kulturtechnik Medienkompetenz ebenso Kritik- und Analysevermögen wie die Erweiterung des eigenen Ausdrucks- und Erlebnisreservoirs einschließen.¹¹¹

Mit Margot Berghaus lässt sich sagen, dass trotz der erhöhten Visualität der Medien Schreiben und Lesen als die fundamentalen Kulturtechniken auch in Zukunft nicht obsolet werden. Insbesondere die neuen Medien erfordern weiterhin diese Fähigkeiten, da sie beispielsweise im Gegensatz zum Fernsehen stark buchstaben- und zahlenbasiert sind; mit den neuen Medien, speziell dem Internet, können nur diejenigen sinnvoll und effizient umgehen, die zuvor Sprechen, Lesen, Schreiben und Denken gelernt haben. Für viele Heranwachsende gilt dies als enorme Motivation, um Lesen und Schreiben sowie Fremdsprachen zu lernen.¹¹²

¹⁰⁹ SCHNOOR, Detlev: Neue Medien: Wie Schulen eine neue Lernkultur entwickeln können. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 206

¹¹⁰ WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

¹¹¹ vgl. WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

¹¹² vgl. BERGHAUS, Margot: Steinzeitmenschen Online. Stabilität und Wandel beim Aufwachsen in Medienwelten. In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, Sammelband 2000, S. 9

Wie beim Lesen und Schreiben entwickeln Kinder und Jugendliche Medienkompetenz auf unterschiedlichem Niveau, abhängig vom Stellenwert der Medien in ihrem Alltag bzw. den alltäglichen Handlungssituationen und den sozialen Rahmenbedingungen. Ralf Vollbrecht hat dies beispielsweise beim kindlichen Umgang mit Werbung beobachtet: Eine gut ausgeprägte Medienkompetenz zeigt sich zum Beispiel im Vermögen, Werbung als solche zu erkennen, Werbebotschaften zu entziffern, emotionale Beeinflussungsversuche von objektiven Informationen zu trennen und die Funktionen der Werbung erkennen zu können.¹¹³

3.4. Kritische Anmerkungen

Es wurde bereits an mehreren Stellen betont, dass die Begriffe „Medienpädagogik“ und „Medienkompetenz“ vorwiegend programmatisch verwendet werden, sprich mit einer assoziativen Vorstellung desjenigen, der die Begriffe gebraucht. Aufgrund dieser Konnotation bzw. dieses breiten und beliebigen Auslegungsspielraumes ist es absolut notwendig, den Begriff inhaltlich präzise auszugestalten und lerntheoretische Bezüge herzustellen, da er ansonsten unfassbar bleibt. Dieter Baacke beanstandet am Medienkompetenzbegriff, dass er keine Aussage darüber macht, wie die Inhalte, Qualifikationen und Zielvorstellungen praktisch, didaktisch und methodisch zu vermitteln und welche operativen Maßnahmen im konkreten Lehr- und Lernprozess zu treffen sind.¹¹⁴ Diese Unpräzision lässt sich aus der Tradition der pädagogischen Leitbegriffe Erziehung oder Bildung erklären, welche in den pädagogischen Diskursen ebenfalls austauschbar gebraucht und nur selten exakt definiert werden (vgl. 2.2. Medienpädagogische Begriffsbestimmungen). Es wäre notwendig, alle grundlegenden medienpädagogischen Schlüsselbegriffe inhaltlich „aufzufüllen“ und voneinander abzugrenzen.¹¹⁵

Bernward Hoffmann und Ralf Vollbrecht plädieren sogar, vom Medienkompetenz-Begriff Abstand zu nehmen und dem Begriff der kommunikativen Kompetenz den Vorzug zu geben. Wie bereits ausgeführt, orientiert sich kommunikative Kompetenz nicht ausschließlich an Medien bzw. technisch vermittelter Kommunikation sondern an den pädagogischen Subjekten, schließt die gesamte Palette der menschlichen Kommunikation ein und ist somit universeller. Sie gilt somit laut Hoffmann als Vorbedingung von Medienkommunikation.¹¹⁶

Vollbrecht verweist darauf, dass oftmals das Konzept Medienkompetenz im Gegensatz zur Kommunikativen Kompetenz stark simplifiziert im Sinne einer Akzentuierung der instrumentell-qualifikatorischen Dimension entworfen wird. Dabei läuft das ursprünglich umfassend entworfene Konzept Medienkompetenz

¹¹³ vgl. VOLLBRECHT (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, S. 17

¹¹⁴ vgl. VOLLBRECHT (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, S. 15

¹¹⁵ vgl. BAACKE (1997), S. 99

¹¹⁶ vgl. HOFFMANN (2003), S. 31f.

Gefahr, auf ökonomische Anforderungen hin reduziert, seinen pädagogischen und persönlichkeitsbildenden Perspektiven beraubt und zu einer pädagogischen Zielvorstellung verkürzt zu werden, [...]

„[...] bei der aus einer von vornherein gegebenen Kompetenz nun ein Bündel von Fertigkeiten wird, das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene sich anzueignen hätten, um kompetent mit Medien umgehen zu können. [...] so geht es jedoch auch hier gerade nicht um den Erwerb von konkreten Handlungsmustern, sondern um den Erwerb kognitiver Strukturen – [...] ein ‚Lernen des Lernens‘.“¹¹⁷

Lothar Mikos kritisiert, dass vielerorts unter Medienkompetenz – überspitzt formuliert – eine Angleichung der Befähigungen der Subjekte an die jeweils aktuelle Medientechnologie verstanden wird. Vielmals tritt die Fertigkeit zur technischen Handhabung in den Vordergrund der medialen Auseinandersetzung, und kritische Betrachtungen sowie kognitive Auseinandersetzungen mit den Medien werden zugleich nachgereiht.

Besonders der deutsche Medienkritiker Hartmut von Hentig tadelt diese Vorgehensweise und erkennt eine Tendenz, bei der das gesamte Konzept zu einer „Art Computerführerschein“¹¹⁸ geschmälert wird. Gemäß seinem Verständnis, an welches sich auch die Autorin anschließt, soll die junge Generation nicht von vorherrschenden Gegebenheiten determiniert werden sondern vielmehr durch die Erlangung von Kenntnissen bezüglich Vorteile, Schwächen, Nebenerscheinungen usw. selbst ihre Wahl treffen, welches Medium aus der gesamten zur Verfügung stehenden Palette jeweils am besten geeignet ist. Die Aufgabe von Unterricht sei nicht, „die Einübung des jungen Menschen in die gegebenen Verhältnisse“¹¹⁹ bzw. die „Abrichtung“¹²⁰ auf ein Gerät. Die häufige rationalistische Verengung des Begriffes in Wirtschaft und Beruf und die Ausklammerung von sozialen und emotionalen Aspekten, die aus der zu starken Gewichtung der Medien resultieren, seien ebenfalls pädagogisch strittig.¹²¹ Diesen Aspekt gilt es auch in der empirischen Untersuchung herauszuarbeiten.

Ebenso problematisch zeigen sich politische und gesellschaftliche Vorgaben, die Medienkompetenz je nach den aktuellen Gegebenheiten und Problemlagen strukturiert, segmentiert und instrumentalisiert. Die Ausarbeitung des Konzepts ist Aufgabe der Medienpädagogik, die sich von ihrer Abhängigkeit von Politik und Wirtschaft lösen muss. Auch darf die Pädagogik nicht den Fehler begehen, den Sozialisationsprozess sowie die Entwicklung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen normieren und vorplanen zu wollen. Vielmehr müssen die pädagogischen Anstrengungen begleitend, unterstützend und ermutigend agieren.¹²² Laut Johannes Gawert meint Kompetenz „eine Handlungs- und Orientierungsfähigkeit, die sich nicht vorwiegend organisierten Lernprozessen, sondern einem naturwüchsigen, selbst-

¹¹⁷ VOLLBRECHT (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, S. 15

¹¹⁸ HENTIG, Hartmut von: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel 2002 S. 194

¹¹⁹ HENTIG (2002), S. 190

¹²⁰ HENTIG (2002), S. 190

¹²¹ vgl. HENTIG (2002), S. 189-199

¹²² vgl. KÜBLER, Hans-Dieter: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien Praktisch. Heft 2/1996, S. 11-15. <http://gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp2-96/2-96kueb.htm>, 20.01.2006

regulierten Umgang mit Phänomenen verdankt“.¹²³ Hartmut Lenhard artikuliert auch die Befürchtung vieler Pädagogen, dass es zu einer „Verschiebung des schulischen Auftrages“¹²⁴ kommen könnte, der auf eine „zweckrationale Einpassung in gesellschaftliche Funktionalitäten“¹²⁵ der Jugendlichen ausgerichtet wäre. Er äußert auch Bedenken, dass diese gesellschaftlichen Ansprüche kaum eine positive Weiterentwicklung für die Persönlichkeiten der Schüler bringen sondern im Gegenteil die Person des Schülers außer Acht lässt, und zum anderen, „dass der personale Bildungsauftrag der Schule nicht weiterentwickelt, sondern unterminiert und durch andere gesellschaftlich erwünschte Ziele ersetzt werden könnte“.¹²⁶

Um noch einmal auf die Begrifflichkeiten zurückzukehren, soll an dieser Stelle abermals darauf hingewiesen werden, dass Medienkompetenz eines Zusammenspieles vieler Einzelkompetenzen bedarf und als Teil einer umfassenden „sozialen Handlungskompetenz“ bzw. als „kommunikative Medienhandlungskompetenz“ ausgelegt werden sollte. Soziale Kompetenzen werden im Sozialisations- und Persönlichkeitsheranbildungsprozess – primär in Familie, Kindergarten und Schule – ausgebildet und werden durch Medienpädagogik gefördert. Unter soziale Medienhandlungskompetenz fallen auch Fähigkeiten und Neigungen, die als nicht-kognitiv gelten, wie zum Beispiel Freude am Umgang mit Medien, denn diese können die direkten sozialen Interaktionen begünstigen und die eigene Persönlichkeit der Individuen entfalten.¹²⁷ In dieser Arbeit wird der Begriff der Medienkompetenz in Verwendung genommen, jedoch in der soeben dargelegten Auffassung einer sozialen und kommunikativen Medienhandlungskompetenz.

¹²³ GAWERT, Johannes: Im Trend. Konzept „Medienkompetenz“ als Krisensymptom?. In: Medien Praktisch. Heft 2/1996, S. 2 (Editorial). <http://gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp2-96/2-96edi.htm>, 20.01.2006

¹²⁴ LENHARD, Hartmut: Medienpädagogisch kompetent? – Von Fallstricken und Stolpersteinen in der Lehrerbildung an Seminaren. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 347

¹²⁵ LENHARD (2001), S. 347

¹²⁶ LENHARD (2001), S. 347

¹²⁷ vgl. MIKOS (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, S. 19-21

4. Methodische Umsetzung des Konzepts Medienkompetenz: Neue Lehr- und Lernformen

Medienkompetenz ist ein umfassendes Konzept, doch ohne Anbindung an die Praxis können die hochgesteckten Ziele (vgl. 3.2. Konzept Medienkompetenz) nur in der Theorie bestehen. Die neuen Medien haben in den letzten Jahren Einzug in die Schulen gehalten und damit das schulische Lehren und Lernen verändert. Es zeigt sich, dass sie neue Lehr- und Lernmethoden hervorbringen, die bisher im institutionalisierten Lernen gering geschätzt wurden. Wie in Kapitel 3.1.1. Kommunikative Kompetenz angeführt, ist Kompetenz durchaus angeboren – im speziellen eine kommunikative Kompetenz des Menschen. Medienkompetenz hingegen – verkürzt gesagt die Qualifikation zum Umgang mit Medien – muss man sich erst aneignen. In diesem Kapitel soll herausgearbeitet werden, welche konkreten Vorschläge die aktuelle Fachliteratur für eine adäquate Lehr-Lernmethodik zur Vermittlung von Medienkompetenz bereithält.

Bernd Weidemann hat sich besonders der Lehr-Lernforschung gewidmet und unterscheidet zwischen „hartem“ und „weichem Treatment“. Zur erst genannten Unterrichtsform zählt er den traditionellen schulischen Unterricht, bei welchem die Lehrbedingungen einheitlich normiert sind, und die Lernsituation der Kontrolle des Lehrers, der als Förderer der Lernenden in der Unterrichtszeit immer persönlich anwesend ist, unterworfen ist. Durch den Einsatz der neuen elektronischen Medien wird der einheitliche und regulierte Unterricht aufgeweicht und der Einsatz so genannter „weicher Treatments“ begünstigt. Dieser Unterrichtsform fehlt die standardisierte Vorstrukturierung; ausdrücklich sieht sie ein selbst gesteuertes und entdeckendes Lernen der Schüler vor. Diese neue Lehr-Lernform wird gemeinhin auch als „handelndes“, „informelles“ oder „kooperatives“ Lernen bzw. als „Projektmethode“ bezeichnet.¹²⁸

In den traditionellen Unterrichtsmethoden dominierte das Buch, das durch seinen linearen Charakter ein Lernen und Lehren mit abgeschlossenen Lehrstoffmengen vorsieht. Die neuen Medien verändern das Schema der Sozialisierung und Erschließung der Welt, das nun von Vernetzung sowie Offenheit und Variabilität seiner Inhalte gekennzeichnet ist; sie verfügen über „eine andere Architektur und üben daher bei ihren Nutzern einen anderen Modus ein, wie man sich die Welt erschließt“.¹²⁹ Margot Berghaus zieht zwei Konsequenzen, was die Lehr-Lerninhalte und die Form der schulischen Lehrstoffvermittlung anbelangt. Zum einen erweitert sich das „Bildungsgut“, und es verliert seine Überschaubarkeit. Damit eröffnen sich stets neue Lernfelder, die abhängig von Schulzweig, Schulkonzept, den Lehrpersonen und Schülern individuell aufgegriffen werden können. Die Form der Lehrstoffvermittlung betreffend zeigt sich, dass das durchgehende Lesen von langen Textpassagen kaum noch zweckmäßig bzw. bei Nutzung der neuen Kommunikationstechniken kaum möglich ist. Diese machen einen neuen Modus erforderlich, denn elektronische Texte werden durch zahlreiche Querverweise und Visualisierungen ergänzt; die Leser

¹²⁸ vgl. WEIDEMANN (2001), S. 90-93

müssen fähig sein, die Inhalte der miteinander verknüpften Texte zu erfassen und die Orientierung zu behalten.¹³⁰

Sollen neue Lehr- und Lernformen im Unterricht zum Einsatz kommen, ist eine Ausstattung von neuen Kommunikationstechniken samt Zubehör nicht hinreichend. Auch Susanne Gölitzer formuliert einige Prämissen für die Implementierung von neuen Lehr-Lernmethoden:

„Die Bedeutung von Schule liegt vielmehr in der Konzentration auf Sachprobleme, die mit Hilfe unterschiedlicher Lernstrategien geschieht. Eigenorganisation, Transferaufgaben, demokratische Mitbestimmung und Entscheidungshilfen [...] gehören zu den wichtigsten Lernstrategien, die nicht nur helfen bei der Auseinandersetzung mit Inhalten, sondern die auch für die Persönlichkeit in einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft bedeutsam sind.“¹³¹

Der Erwerb von Medienkompetenz erfolgt in einem andauernden Prozess, der sowohl Phasen der theoretischen als auch der praktischen Wissensaneignung enthält. Die neuen Lehr-Lernmethoden begünstigen diesen Prozess. Ausdrücklich fordern Dieter Baacke, Rainer Brockmeyer und Bernd Weidemann eine neue Lernkultur, in der aktives und selbstbestimmtes Lernen mit Hilfe der neuen Medien forciert wird.¹³²

Aus den oben erwähnten beispielhaft herausgegriffenen Vorschlägen ist erkennbar, dass in der theoretischen Auseinandersetzung bereits viel Vorarbeit geleistet wurde, doch die methodische Umsetzung ist noch unzureichend ausgereift. Die angemessene unterrichtliche Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken und alternative Lehr- und Lernmethoden stehen im Vordergrund dieses Kapitels. Im Folgenden soll den diversen Entwürfen aus dem theoretischen Diskurs eine Systematik verliehen werden. Zunächst wird der Aspekt der Lehr-Lerninhalte betrachtet, der aufzeigen soll, wie sich Medienkompetenz in der Unterrichtsthematik widerspiegeln soll. Anschließend werden Veränderungen in der Lehr-Lernmethodik diskutiert, die der Erwerb von Medienkompetenz begünstigen bzw. ermöglichen soll. Als dritten Schwerpunkt werden so genannte Lernmedien unter die Lupe genommen und kritisch beurteilt. Zuletzt folgt eine Erörterung über die Konsequenzen für den Lehrberuf, die sich durch die didaktische Anpassung des Unterrichts hinsichtlich Medienkompetenz ergeben.

4.1. Neue Lerninhalte in der bzw. für die Wissensgesellschaft

Zunächst soll der Schwerpunkt auf die Inhalte der schulischen Bildung gelegt werden. Wissen und Selbstorganisation werden besonders im Berufsleben zunehmend wichtiger, so erfordert unsere Wissensgesellschaft ebenso ein ausgezeichnetes Bildungssystem wie eine „neue, moderne, andersartige

¹²⁹ BERGHAUS (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 8

¹³⁰ vgl. BERGHAUS (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 8f.

¹³¹ GÖLITZER (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 16

¹³² siehe z.B.: BAACKE (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, oder: BROCKMEYER (2001),

oder: WEIDEMANN, Bernd: Lehr-Lernforschung mit Medien und originalen Objekten. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001

Bildung“¹³³, die die Leistungsfähigkeit, Kreativität, Innovationskraft und das Verantwortungsbewusstsein der Schüler anregt. Bei diesem umfassenden Paradigmenwechsel können die Informations- und Kommunikationstechniken neue Chancen der Wissensvermittlung bieten. Dieter Spanhel fordert angesichts dieser Umschwünge eine „permanente Diskussion um die unverzichtbaren und immer wieder neu zu bestimmenden Bildungsinhalte, Kriterien für die Auswahl der zu vermittelnden Wissensinhalte und eine Theorie des Wissens und der *Wissensorganisation*“.¹³⁴ Ein solcher Diskurs kann an dieser Stelle freilich nicht stattfinden, allerdings sollen nachstehend Wissensformen betrachtet werden, die an Schulen vermittelt werden bzw. vermittelt werden sollen.

4.1.1. Notwendige Wissensformen in der schulischen Ausbildung

Hans-Günter Rolff unterscheidet drei Wissensformen, die zentrale Bausteine in Schule und Ausbildung sein sollen. Zum einen ist es das traditionelle inhaltliche Wissen, weiters Verstehenswissen und zuletzt Können bzw. Kompetenzen.¹³⁵

Der Erwerb von inhaltlichem Wissen, gilt als Grundlage für den Erwerb von neuem Wissen. Diese angestrebte Wissensbasis soll breit angelegt sein, dient der Orientierung und unterliegt nicht der Gefahr der raschen Veralterung, wie es beispielsweise bei spezifischen Inhalten der Fall ist, die ohnedies über Computer und Internet jederzeit aktuell abrufbar sind. Diese Möglichkeit der neuen Medien macht den Besitz von inhaltlichem Wissen nicht obsolet. Im Gegenteil ist eine fundierte Wissensbasis vielmehr Voraussetzung für die Beschaffung und den Umgang von Spezialwissen.

Verstehen als Wissensform geht über bloße inhaltliche Kenntnisse hinaus und beinhaltet das Erkennen von Zusammenhängen und Parallelen, Quellenkritik, geschichtliche Entwicklung und die Anwendung des erworbenen Wissens auf andere Bereiche. Rolff weist auch auf die emotionale Ebene des Verstehens und die Notwendigkeit von Einfühlungsvermögen hin:

„Verstehen heißt auch, sich in eine Situation, einen Zusammenhang oder eine Erkenntnis einfühlen zu können. Verstehen verweist also auch auf die Lebenswelt, also auch auf andere Menschen und deren Lebensweisen, Interessen, Haltungen und Beweggründe. Ohne andere Menschen zu verstehen, wird man auch keine Konflikte bearbeiten, geschweige denn regeln können.“¹³⁶

Die so genannten „Könnens-Kompetenzen“ gelten als die praktische Anbindung von theoretischem Wissen und dienen der Vorbereitung für die berufliche Zukunft der Schüler. Zum einen sind damit die Grundkompetenzen bzw. Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen gemeint, zum anderen Fachkom-

¹³³ PRISCHING, Manfred: Multimediale Bildung – Mode, Bluff, Instrument? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 76

¹³⁴ SPANHEL, Dieter: Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrerprofessionalität. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001 (zit. 2001b), S. 273

¹³⁵ vgl. ROLFF (2001), S. 178f.

petenzen wie Medienkompetenz und andere Schlüsselqualifikationen. Da der Begriff der Schlüsselqualifikation in der medienpädagogischen Literatur sehr geläufig und auch in der Praxis ein verbreiteter Terminus ist, wird sich später das Kapitel 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ eingehend mit diesem weitläufigen Sammelbegriff auseinandersetzen.

4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“

Im Hinblick auf unsere Mediengesellschaft und die erweiterten Anforderungen der Arbeitswelt erlangen die beiden Lernzielbereiche „Aneignung von Medienkompetenz“ und „Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ einen besonderen Stellenwert. Der Begriff der Medienkompetenz, das Hauptthema dieser Arbeit, und seine inhaltlichen Bereiche wurden bereits ausführlich vorgestellt. Der Begriff der Schlüsselqualifikation wird in der Literatur und in den Bildungsdiskussionen als eher neuer Begriff vielfach angeführt, doch selten wird er von einer inhaltlichen Präzisierung begleitet. Eine Trennung zwischen den beiden Begriffen ist kaum möglich, zumal Medienkompetenz häufig selbst als eine Schlüsselqualifikation anführt wird. Dieser Begriff summiert somit eine Reihe von Kompetenzen, die zum Teil ebenso unter den Sammelbegriff Medienkompetenz fallen, aber auch darüber hinausgehen.

Ein vergleichbar präzises Verständnis von Schlüsselqualifikationen wird seitens der Wirtschaft etwa in Stellenausschreibungen formuliert, die abgesehen von Fachwissen spezifische Eignungen von ihren Arbeitnehmern erwartet. Konkret beinhaltet dies die Forderung nach Sozialkompetenz und Teamfähigkeit, Orientierungswissen und Erfahrung, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zu einer selbstständigen und flexiblen Arbeitsweise sowie einem aufgeklärten Umgang mit Technik.

In der Fachliteratur beschäftigt sich unter anderen Hans-Günter Rolff mit dem Begriff der Schlüsselqualifikation und geht sogar so weit, diese Fähigkeiten in ein weit gefasstes Verständnis von Allgemeinwissen einzuordnen. Er sieht Allgemeinwissen als eine Wissensbasis, die im Schulunterricht zu vermitteln ist. Gemäß seiner Auffassung übersteigt Allgemeinwissen im Gegensatz zur traditionellen Auslegung bloßes inhaltliches Wissen und beinhaltet ein breites Wissensspektrum. Rolff führt in seiner Konkretisierung des Begriffs Schlüsselqualifikation folgende Teilkompetenzen an: Umgang mit Wissen, kommunikative Kompetenzen, Orientierungsvermögen und der Besitz methodischer Grundlagen und Kulturtechniken. Unter der erst genannten Qualifikation (Umgang mit Wissen) ist eine Art Wissenslogistik zu verstehen, die Befähigung zur Beurteilung und Einordnung von Information sowie zum Selbstmanagement, zur Entscheidung, Planung und Organisation erfordert. Dieses Orientierungsvermögen in der steigenden Informationsmenge und der zunehmenden Komplexität sämtlicher Sachverhalte beinhaltet auch die Verknüp-

¹³⁶ ROLFF (2001), S. 179

fung von neuen Inhalten mit bereits vorhandenen Erfahrungswerten.¹³⁷ Diese Fähigkeit nennt Hans-Günter Rolff „navigieren“ und beschreibt sie folgend:

„Erfolgreiches Navigieren ist mehr, als Gegenstände oder Themen auswählen zu können. Es bedeutet, sich bewusst zu sein, wie sie in einem *Gesamtzusammenhang* der Kurse, Strömungen und der Großwetterlage passen und was sie zu bieten haben. Das bedeutet auch, den Zusammenhang zwischen dem Gegenstand des Lernens mit den anderen Bereichen des Curriculums im Auge zu behalten.“¹³⁸

Manfred Prisching zählt ebenfalls eine Reihe von Fertigkeiten auf, die im Umgang mit Informationen erforderlich sind, dazu zählen Wissensbeschaffungs-, Wissensbildungs-, Informationsverarbeitungs-, Selektions-, Einordnungs-, Relevanzprüfungs- und Wissensentwicklungskompetenz. Weniger die Anhäufung von Wissen in Form eines Wissensbestands ist anzustreben sondern ein Wissen als Denkfähigkeit (vgl. 4.1.1. Notwendige Wissensformen in der schulischen Ausbildung).¹³⁹ Weitere Schlüsselqualifikationen nennen unter anderen Detlev Schnoor und Dieter Spanhel, wie zum Beispiel die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen¹⁴⁰, oder „Lernen lernen“¹⁴¹ Bildung, Ausbildung und Wissen gelten in unserer Informationsgesellschaft als Schlüsselressourcen, und da Wissen und Anforderungen ständig Veränderungen unterzogen sind, kann das in der Schule Gelernte für die Berufspraxis keineswegs ausreichend sein. Wer für die sich stets wandelnde Wissensgesellschaft und Arbeitswelt gerüstet sein möchte, benötigt eine Lernhaltung, in der Lernen zu einer „lebenslangen, permanenten Aufgabe“¹⁴² „im Rahmen eines kontinuierlichen Selbstlernens“¹⁴³ wird bei dem „das selbst organisierte, konstruktive Lernen“¹⁴⁴ als vordergründig gilt.

Die Schüler können in der Schule nicht alle Inhalte auf den Weg bekommen, die sie im zukünftigen Leben brauchen werden – Der Aufbau variabler Lerninstrumente, der Erwerb von Wissensstrukturen sowie breitem und abstraktem Orientierungswissen soll forciert werden, und die Qualität der Lernmethoden ist dafür entscheidend.¹⁴⁵

Vor allem der Einsatz von Multimedia kann ein selbständiges Lernen fördern, der Schüler muss dennoch seine persönliche Lernstrategie und Problemlösungsmethode selbst finden. Detlev Schnoor nennt folgende Teilkompetenzen als Prämissen für selbständiges Lernen: die Bereitschaft, sich eigene Ziele zu setzen, das Vermögen Lernen zu planen und vorzubereiten, Lernhandlungen zu organisieren und auszuführen, Motivation und Konzentration aufrechtzuerhalten, geeignete Informationsquellen zu suchen und zu nutzen, Lernhandlungen zu kontrollieren und zu korrigieren, Lernergebnisse zu präsentieren, zu

¹³⁷ vgl. ROLFF (2001), S. 183-187

¹³⁸ ROLFF (2001), S. 186

¹³⁹ vgl. PRISCHING (2003), S. 84

¹⁴⁰ vgl. SCHNOOR (2001), S. 207

¹⁴¹ vgl. SPANHEL (2001b), S. 276

¹⁴² SCHNOOR (2001), S. 207

¹⁴³ REITER (2003), S. 19

¹⁴⁴ LÜCK, Willi van: Bildungsserver als verantworteter Raum für selbst organisiertes Lernen im Unterricht und zu Hause. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 48

¹⁴⁵ vgl. SPANHEL (2001b), S. 272

kommunizieren und zu bewerten.¹⁴⁶ Trotz der angestrebten Selbstständigkeit der Schüler fällt den Lehrern dabei die Aufgabe zu, durch die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen die Schüler anzuregen, zu motivieren und zu begleiten (vgl. 4.4. Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers).¹⁴⁷

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass der Begriff der Schlüsselqualifikationen der weitläufigere ist. Medienkompetenz ist, wie bereits in Kapitel 3.4. Kritische Anmerkungen bemängelt, zu intensiv auf Medien beschränkt, während hingegen Schlüsselqualifikationen Medienkompetenz einschließt und persönliche und soziale Perspektiven gleichermaßen gewichtet.

4.1.3. Lernziele nach Bloom und Patry

Auf die Erforschung von Lernen und der Entwicklung einer Lerntheorie hat sich der US-amerikanische Psychologe und Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom spezialisiert. Bereits in den 1950er Jahren entwickelte er eine „Taxonomie der kognitiven Lernziele“ bestehend aus den sechs Lernzielen Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation.¹⁴⁸ Bloom fand in seiner Untersuchung an Studenten heraus, dass diese sich Wissen überwiegend durch Auswendiglernen aneigneten und daraus das Gelernte anwenden und weitergeben konnten. Diese Ebenen des Wissens beziehen sich auf die ersten drei genannten Stufen bzw. Lernziele; Bloom nennt diese „Bloom tief“. Die Wissensaneignung in „Bloom tief“ ist jedoch eine bloße Ansammlung von gelernten Daten und Fakten, ein von Bloom genanntes träges Wissen, das überwiegend in den gelernten Kontexten zur Anwendung gebracht werden kann. Auf andere Situationen, die im Wissenserwerb nicht erwähnt wurden, kann das gelernte Wissen kaum übertragen werden. Dieser Art des „Wissenserwerbs“ steht „Bloom hoch“ gegenüber – realisiert in den drei letzt genannten Lernzielen – die einen flexiblen Umgang mit den Inhalten und einen Wissenstransfer zwischen unterschiedlichen Kontexten erlauben. Was in einer Situation gelernt wurde, kann auch in anderen Zusammenhängen angewandt und mit anderen Kontexten verknüpft werden.¹⁴⁹

Jean-Luc Patry, ein österreichischer Erziehungswissenschaftler, greift auf die Taxonomie von Bloom zurück und kommt ebenfalls zum Ergebnis, dass im institutionalisierten Lernen nur in Ausnahmefällen „Bloom hoch“ erreicht wird, und die Bemühungen der Schulleitung sich meistens auf „Bloom tief“ beschränken. Aufbauend auf die sechs genannten Ebenen des Wissens nach Bloom sind auch die zwei Paradigmen des Lernens nach Jean-Luc Patry anzuführen. Zum einen nennt er das Instruktionsparadig-

¹⁴⁶ vgl. SCHNOOR (2001), S. 207

¹⁴⁷ vgl. SPANHEL (2001b), S. 276

¹⁴⁸ „Wissen“ bedeutet für Bloom, sich an etwas erinnern können; „Verstehen“ liegt vor, wenn das Wissen verarbeitet wird, d.h. in anderen Worten wiedergegeben werden kann; „Anwenden“ bedeutet, das Wissen in konkreten Situationen gebrauchen können; „Analyse“ ist das Vermögen, eine Mitteilung in ihre konstitutiven Elemente aufgliedern zu können; „Synthese“ bedeutet, Elemente zusammenfügen zu können; „Evaluation“ ist die Fähigkeit zur qualitativen Beurteilung.

¹⁴⁹ BLOOM, Benjamin S. [Hrsg.]: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz-Studienbuch Band 35, 4. Auflage, Weinheim/Basel 1972. Zit. nach: PATRY, Jean-Luc / WAGENER, Günter: E-Learning über die reine Wissensvermittlung hinaus. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 58

ma, welches auf eine direkte Vermittlung von Wissensinhalten abzielt, das Problemlösungsparadigma hingegen strebt die eigenständige Erarbeitung von Wissen durch den Lernenden selbst gemäß eines konstruktivistischen Lernens an. Bei diesem Paradigma des Lernens greifen die Schüler auf bereits gelernte Konzepte oder bisher gewonnenes bzw. gelerntes Wissen nach „Bloom tief“ zurück.¹⁵⁰ Wie „Bloom hoch“ bzw. Patrys Problemlösungsparadigma in die schulische Praxis umgelegt werden können, ist Gegenstand des nachstehenden Kapitels.

4.2. „Methodische Revolution“ im Schulunterricht

4.2.1. Prinzip des aktiven und handelnden Lernens

Diesem pädagogischen Lehr-Lernprinzip haben sich zahlreiche Fachautoren gewidmet. Weniger die Aneignung von Wissen und Kenntnissen in einem kognitiven Prozess steht im Vordergrund sondern „der Erwerb von theoretischem und praktischem Wissen im Prozeß der tätigen Aneignung eines Gegenstandsbereiches“¹⁵¹ bzw. der „Erwerb übertragbaren medienpezifischen Handlungswissens“.¹⁵² Die in der Fachliteratur vertretene Perspektive des Lehrens und Lernens definiert Wissenserwerb als einen „aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozeß“¹⁵³ sowie als eine Tätigkeit, bei der die Lernenden Wissen bzw. die Lerninhalte nicht in einem einseitigen Vermittlungsvorgang durch den Lehrer dargeboten bekommen, sondern als Subjekte im Lernprozess an der Konstruktion von Wissen aktiv beteiligt sind; die Schüler konstruieren mit Hilfe ihrer bereits vorhandenen Schemata neue Wissensstrukturen.¹⁵⁴ Susanne Göltzer kritisiert die Position des Lehrers im konventionellen Frontalunterricht:

„In der Lernwelt des Frontalunterrichts geraten Lehrerinnen und Lehrer allzu schnell in die Rolle intransparenter Selektions- und autoritativer Bewertungsinstanzen, die einen vorgegebenen Kanon des Wissens institutionenspezifisch personalisieren und als geordnetes und abprüfbares System von Tatbeständen erscheinen lassen. Der Lehrende tritt dabei idealtypisch als omnikompetenter Verwalter des Wissens hervor. Er spielt die Rolle eines lebenden Lexikons, das spricht wie gedruckt, und für jede Frage und jeden Wissensbestand eine vorgegebene Schublade, eine verbindliche Definition und eine feststehende Bewertung zur Hand hat.“¹⁵⁵

Vielmehr ist es Aufgabe des Lehrers, das passive Wissen der Schüler durch Motivation zur Eigenaktivität bewusst zu machen. Der Einsatz der neuen Kommunikations- und Informationstechniken im Schulunterricht begünstigt einen handelnden und explorativen Umgang mit Wissen, sowie das Prinzip des aktiven

¹⁵⁰ vgl. PATRY, Jean-Luc /THONHAUSER, Josef [Hrsg.]: Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog. Studienverlag, Innsbruck 1999. Zit. nach: PATRY / WAGENER (2003), S. 58-60

¹⁵¹ SCHORB (1995), S. 188

¹⁵² VOLLBRECHT, Ralf / MÄGDEFRAU, Jutta: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Medien Praktisch. Heft 1/99, S. 54-57. Internetquelle: <http://gcp.de/medienpraktisch/amedienp/mp1-99/1-99wagn.htm>, 20.01.2006

¹⁵³ SCHIEFELE, Hans: Konkurrenz für Lehrer? Vom Programmierten Unterricht zum Computerlehrprogramm. In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, Sammelband 1999, S. 208

¹⁵⁴ vgl. WAGNER (1999) In: Medien Praktisch. Heft 4/1999

¹⁵⁵ GÖLTZER (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 16

und handelnden Lernens eine reflexiv-praktische Medienaneignung fördert. Konzepte des problemorientierten Lehrens und Lernens lassen sich besonders mit neuen Medien gut umsetzen. Zentral sind der selbsttätige Umgang mit Wissen und die Loslösung von der Methodik der reinen Reproduktion von Informationen. Dabei werden beispielsweise von den Schülern auch individuell Inhalte in den Unterricht eingebracht, die den Lehrern selbst unbekannt sind – Hier liegt es an der Lehrperson, den Schülern anwendungsorientiert zu demonstrieren, wie sie kurzweg aus unbekanntem Material Schlussfolgerungen ziehen und Querverbindungen herstellen kann. Diese Vorführung eines souveränen Umgangs mit neuem Wissen stellt eine enorme Bereicherung des Unterrichts dar und ist als wertvolles pädagogisches Potential zu betrachten.¹⁵⁶ Hans Schiefele betont, dass das Erfassen von Beziehungen, Zusammenhängen, Gliederungen und Strukturen im Vordergrund steht; es gehe um den „Auf- und Ausbau von Wissensstrukturen und ihnen entsprechenden Denkmöglichkeiten, um produktives Denken im Gegensatz zur bloßen Übernahme vorgegebener Sachzusammenhänge“.¹⁵⁷ In diesem Zusammenhang soll auch der Begriff der Medienkompetenz, verstanden als die Fähigkeit zu einer reflektiven Umgangsweise mit Wissen, erneut betrachtet werden. Diese spezifische Form des Handlungswissens geht über die reine Kenntnis von medienrelevantem Wissen hinaus und ist als Handlungskompetenz zu begreifen.

Den Lernenden wird einerseits Eigenverantwortung, zum Beispiel für das Funktionieren der Technik, zugewiesen, und andererseits werden sie zum Selbstdenken und zur Eigeninitiative befähigt. Bei diesem Paradigma der schülerbestimmten Lernwege sind die Heranwachsenden für die Steuerung des Unterrichtsgeschehens und das Gelingen des Lernprozesses und das Lernergebnis mitverantwortlich – Damit verlieren sie ihren Status als bloße Wissenskonsumenten.¹⁵⁸ Die neuen Medien bieten diverse Lernoptionen zu den traditionellen Lernformen, insbesondere was das Lernangebot, die Lernquellen, Lernpartner und Lernorte anbelangt. Die gebotenen Alternativen und Wahlmöglichkeiten fördern den Einfluss des Lernenden auf den Lehr-Lernprozess.

Rainer Brockmeyer beschäftigt sich mit der Schulentwicklung im Hinblick auf die neuen Medien und spricht sogar von einer „methodischen Revolution“ im Hinblick auf die Umgestaltung der Lernprozesse durch die neuen Technologien. Er befürwortet ebenfalls das Prinzip des aktiven Lernens, welches gemeinsam mit dem Aufbau von Lernkompetenz die „Nachhaltigkeit des Lernens“ fördert. Dies sei erreichbar durch [...]

„[...] reflektiertes Lernen, das die eigene Lernfähigkeit erkennen, beurteilen und ausbauen hilft und so die Voraussetzung dafür ist, dass individuelle Lernkompetenz sich entwickelt.“¹⁵⁹

Als Charakteristika der neuen, medienunterstützten Unterrichtsformen nennt Brockmeyer individuelles bzw. gruppenbezogenes anstelle von standardisiertem Lernen und die Vermittlung bzw. den Erwerb von

¹⁵⁶ vgl. PRIEMER, Burkhard / ZAJONC, Rolf: Das Internet in der Welt der Bildungsmedien. Eine aktuelle Einschätzung aus didaktischer Sicht. In: Medien + Erziehung. Heft 3/02, Sammelband 2002, S. 156

¹⁵⁷ SCHIEFELE (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, S. 206

¹⁵⁸ vgl. SCHNOOR (2001), S. 209

anwendungsbezogenem Wissen. Ein besonderer Anspruch des Prinzips des handelnden Lernens ist, dass es Theorie und Praxis vereint. Als weiteres Kennzeichen führt Brockmeyer die Verbindung von kognitivem mit sozialem Lernen an, denn handelndes Lernen verfügt immer auch über eine soziale Komponente, da diese Lernform vorwiegend in einer Gruppe bei Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe verwirklicht wird. Und in diesem kollektiven Prozess bilden sich bei den Individuen die angestrebten Eigenschaften ihrer Persönlichkeiten, wie beispielsweise Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit, heraus.¹⁶⁰ Laut Bernd Schorb kann in Folge der gemeinsamen Arbeit in der Gruppe selbst dann von einem Lernzuwachs für die Beteiligten auf sozialer Ebene gesprochen werden, wenn die Aufgabenstellung nicht bewältigt werden konnte. Lernerfolg darf nicht bloß am Zuwachs von kognitivem Wissen und der Verbesserung von technischen Fertigkeiten gemessen werden, sondern es müssen immer auch die Erfolge auf der sozialen Ebene beachtet werden.¹⁶¹

Veränderungen bewirken oft Unbehagen bei den Lehrenden, die vielmals versuchen, an der Tradition des lehrerzentrierten Frontalunterrichts festzuhalten – Jedoch drohen bei dieser Unterrichtsform, wertvolle Impulse wie Eigenaktivität und kreative Produktivität bei den Schülern zu verkümmern.¹⁶² Der traditionelle Schulunterricht blockiert die neue Lehr-Lernform des aktiven und handelnden Lernens, zumal die Realisierung von Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Subjekte eine flexible Zeitstruktur erfordert, wie sie etwa durch Block- und Projektunterricht verwirklicht werden kann. Im Folgenden soll ein Unterrichtsmodell vorgestellt werden, das das starre Schulstundensystem auflöst und eine flexible Gestaltung von Unterricht und Lernen realisiert.

4.2.2. Die Projektmethode

Eine neue Unterrichtsmethode, die auf offene Lernformen zurückgreift, den aktiven Wissenserwerb fördert und auf einen handelnden, selbst bestimmenden Umgang mit den traditionellen und neuen Medien basiert, wird mit dem Schlagwort „Projektmethode“ betitelt. Dieses Unterrichtskonzept trennt sich vom klassischen, starren Schulstundensystem, bei dem jedes Unterrichtsfach eine fix vorgegebene Minutenanzahl zur Vermittlung des jeweiligen Lehrstoffes zur Verfügung hat. Die Projektmethode gilt als ganzheitlich organisierte Lernform, bei der das traditionelle Lehrsystem aufgebrochen wird, und fächerübergreifend Themen ausgearbeitet werden.

¹⁵⁹ BROCKMEYER (2001), S. 196

¹⁶⁰ vgl. BROCKMEYER (2001), S. 196

¹⁶¹ vgl. SCHORB (1995), S. 203

¹⁶² vgl. STEFFEN, Dieter: Multimedia ante portas. Ein Rückblick auf die Schulpraxis mit Konsequenzen. In: Medien + Erziehung. Heft 1/01, Sammelband 2001, S. 11

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat 2001 einen „Grundsatz erlass zum Projektunterricht“¹⁶³ herausgegeben, in dem es auf die hohe Bedeutung von Projektarbeit im Schulunterricht hinweist, didaktische Leitlinien, Zielsetzungen und Merkmale von Projektunterricht formuliert sowie rechtliche, organisatorische und gesetzliche Auskünfte gibt. Dieser Grundsatz soll im Folgenden kurz skizziert werden. Ausdrücklich wird betont, dass aufgrund der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen bereits in den Schullehrplänen ein entsprechender Rahmen für Projektunterricht geschaffen wurde. Durch den Abbau von starren Dispositionen und die Schaffung eines „Kern- und Erweiterungsbereiches“ wurde Raum für Autonomie und Selbstbestimmung der einzelnen Schulen verwirklicht (vgl. 6. Lehrplananalyse hinsichtlich medienpädagogischer Inhalte). Für den Kernbereich sind zwei Drittel der Unterrichtszeit vorgesehen, und dafür werden verbindliche Ziele im Lehrplan festgehalten. Den Erweiterungsbereich kann jede Schule autonom gestalten und unter Berücksichtigung von regionalen und lokalen Gegebenheiten, Interessen und Begabungen der Schüler planen.

Der Grundsatz erlass zum Projektunterricht des BMBWK unterscheidet fünf Ebenen des Lernens, bei denen sowohl soziale als auch sachliche Lernziele als gleichberechtigt gelten, und die Aneignung von Methoden als Teil des Lernprozesses anerkannt wird: a) Die sachliche Ebene (Fakten und Zusammenhänge), b) soziale Ebene (Teamarbeit, Eigenverantwortlichkeit, Zusammenarbeit in Gruppen, Konfliktstrategien), c) methodische Ebene (Themenfindung, Gruppenbildung, Literatursuche), d) organisatorische Ebene (Arbeitsaufteilung und -koordination, Organisation von Lehrausgängen, Umgang mit Ressourcen) sowie e) die Ebene der Fertigkeiten (handwerkliche Fertigkeiten, Erstellung von Broschüren, Umgang mit den neuen Medien). Das Manuskript bezieht an zahlreichen Textpassagen und Kapiteln Stellung zur Notwendigkeit einer Förderung von sozialen Kompetenzen und betont, dass im Projektunterricht die Gelegenheit besteht, demokratische Kommunikationsformen zu erproben, um mit- und voneinander zu lernen. Ebenso ergibt sich die Möglichkeit, durch entsprechende Unterrichtsmethoden dynamische Fähigkeiten zu entwickeln und unterschiedliche Begabungen zu fördern.

Britta Müller ergänzt die genannten sozialen Ziele des Projektunterrichts unter anderen durch Kompromissbereitschaft, Rücksichtnahme, Toleranzfähigkeit und die Entwicklung des kritischen Denkens. Projektarbeit forciert demnach in vielfältiger Form kooperatives Lernen, zum Beispiel beim Festlegen des Projektthemas, beim Ausarbeiten und Verteilen der einzelnen Aufgaben oder bei der Abstimmung des genauen Vorgehens; dabei trainieren die Schüler, zusammenzuarbeiten, sich abzusprechen und sich bei Problemen gegenseitig zu unterstützen.¹⁶⁴ Hier lässt sich verfolgen, wie während der Planung und Durchführung eines Projekt kommunikative Kompetenz, Medienkompetenz der Schüler sowie der Erwerb von anderen Schlüsselqualifikationen durch aktive Beteiligung des Unterrichts gefördert und gefordert

¹⁶³ vgl. AUCHMANN M. / BAUER L. / DOPPELBAUER A. / HÖLZL E., WINKLER S.: Grundsatz erlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2001. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/Projekttipps.pdf>, 08.09.2008

¹⁶⁴ vgl. MÜLLER, Britta: Tat-Ort Schule. Möglichkeiten praktischer Medienarbeit in der schulischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt“. In: TV diskurs. Heft 30, 4/2004: Brutale Gewalt? Vorurteile, Fakten und die Rolle der Medien, S. 82

werden. Dies bedarf eines aktiven Prozesses unter Einbeziehung der Schüler und resultiert kaum durch Vermittlung auf der sachlichen Ebene.

Jean-Luc Patry und Günter Wageneder kritisieren jedoch, dass in der schulischen Praxis immer noch ein klares Übergewicht an inhaltlichen Lehrzielen gegenüber Lernzielen, die nicht primär auf Wissen ausgerichtet sind, besteht.¹⁶⁵ Dieter Baacke und Britta Müller befürworten die Durchführung von Medienprojekten im schulischen Unterricht und nehmen wie folgt dazu Stellung:

„Medienprojekte erarbeiten und liefern nämlich Erfahrungen – unter Einbeziehung von Fantasie und Funktionslust von Kindern und Jugendlichen –, mit den neuen Medienwelten umzugehen, in sie einzudringen.“¹⁶⁶

„Stattdessen werden sie [die Schüler; Anm. der Autorin] zu einer eigenen Stellungnahme und aktiven Auseinandersetzung angeregt, in einer Form, die ihnen Spaß macht, ihre Kreativität anspricht, ihre Fähigkeiten im Umgang mit Medien auf breiter Basis erweitert und darüber hinaus auch ihre sozialen und personalen Kompetenzen fordert und fördert.“¹⁶⁷

Britta Müller nennt zwei Phasen, die sich speziell im Medienprojektprozess idealerweise widerspiegeln sollen. In der ersten Phase werden nach der Themenfindung, Zielformulierung, Projektplanung- und Vorbereitung eine Analyse, Interpretation und Dekonstruktion von bestehenden Medientexten vorgenommen, um die Schüler für das gewählte Thema zu sensibilisieren und ihre Wahrnehmung zu schulen. Hierbei sollte eine Vorwegnahme von Ergebnissen und Wahrnehmungsweisen vermieden und eine selbständige Erweiterung ihres Wissens und die Entwicklung eigener Sichtweisen forciert werden. Die zweite Phase ist die eigentliche Ausführung des Projekts, bei der ein eigenes Medienprodukt gestaltet werden soll. Dabei sollen die gesammelten Erfahrungen der Analysephase einfließen und praktisch umgesetzt werden. Die Schüler können zum Beispiel die Wirkung von Zeichen, Stilmitteln und Techniken bei der Produktion eines eigenen Beitrags erproben. Dabei machen sie sich eigenständig mit der Bedienungsweise der verwendeten technischen Geräte vertraut.¹⁶⁸ Laut Heike Wehse und Friedemann Labsch fördert diese Arbeitsweise der selbstständigen Erkundung von technischen Möglichkeiten der medialen Umsetzung die Schulung der Sinne sowie die bewusste Wahrnehmung und Auswahl von Medien und ihren Botschaften. Weiters schult dies die Entwicklung von eigenen Qualitätskriterien für Medienprodukte wie beispielsweise Objektivität, Ausgewogenheit, Verantwortlichkeit oder Sachlichkeit und begünstigt die Fähigkeit zur Erfassung von sozialen Zusammenhängen.¹⁶⁹

Als weitere zentrale Phase, die von Britta Müller nicht angeführt wird, jedoch als notwendiger Projektabschluss unerlässlich ist, ist die Projektdokumentation und -evaluation zu nennen. Der Grundsatzentwurf zum Projektunterricht des BMBWK gibt Aufschluss und Unterstützung zur Projektevaluation, dessen

¹⁶⁵ vgl. PATRY / WAGENEDER (2003), S. 58

¹⁶⁶ BAACKE (1997), S. 68

¹⁶⁷ MÜLLER (2004) In: TV diskurs. Heft 30, S. 81

¹⁶⁸ vgl. MÜLLER (2004) In: TV diskurs. Heft 30, S. 81f.

¹⁶⁹ vgl. WEHSE / LABSCH (2004) In: Medien concret. Jg. 2004, S. 51

Inhalte im Folgenden zusammengefasst werden.¹⁷⁰ Ein umfassender Rückblick erlaubt den Schülern, sich selbst Gedanken über ihren Kompetenzzuwachs auf allen Ebenen zu machen. Dazu zählen inhaltliche Beurteilungen über das Projektthema und das Erreichen oder Nichterreichen der Projektziele sowie eine Bewertung des Lern- und Kommunikationsprozesses und der eigenen sozialen Leistungen.¹⁷¹ Schließlich ist zu evaluieren, welche organisatorischen und methodischen Fertigkeiten und Strategien angeeignet werden konnten.

Das besondere Innovationspotential von Projekten ist gemäß Dieter Baacke, dass sie die Selbsterarbeitung von Inhalten unter Einbeziehung von Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler fördern und nicht wie die klassische Wissensvermittlung Antworten vorwegnehmen. Es zeigt sich, dass sie „Probleme und Erfahrungskonstellationen bearbeitbar machen – durch Thematisierung im pädagogischen Freiraum des Projekts“, und das Medien nicht lediglich ein „Konsum-Angebot“ darstellen, sondern als Herausforderung zu aktiver Verarbeitung¹⁷² zu betrachten sind. Die Bearbeitung von lern- und entwicklungsanregenden Aufgaben in Lerngruppen regt das Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungsvermögen der Schüler an und intensiviert den Gebrauch von Strategien der Kommunikation. Bernward Hoffmann bezeichnet diese Unterrichtsmethode als eine Form kompensatorischer Erziehung, die als Prozess zu verstehen ist, bei dem die Schüler Mängel und falsche Wege durch eigenständiges Informieren bzw. Ausprobieren selbst erkennen, eigene Fehler zu kritisieren lernen und des Weiteren Methoden einüben, Veränderungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und zu forcieren. Bei Projekten ist nicht nur das erzielte Resultat sondern der Arbeitsprozess selbst, bei dem sich Erkenntnisgewinn und Anwendung fortwährend abwechseln, von großem Belang.¹⁷³

Ein erfolgreicher (Medienprojekt-) Unterricht stellt seinen Schülern anspruchsvolle Aufgabenstellungen und sieht einen abwechslungsreichen Aufbau der Unterrichtseinheiten vor, bei denen verschiedene Sinne angesprochen werden, und den Schülern die Gelegenheit geboten wird, Lösungswege selbst suchen und auszuprobieren, zu experimentieren und ihre vorhandenen Qualifikationen, speziell ihre Kompetenzen im Umgang mit Medien, zu erweitern.¹⁷⁴ Dem Lehrer fällt hierbei einerseits die Rolle als fachliche Anlaufstelle zu, ebenso hat er die erforderlichen didaktischen und organisatorischen Bedingungen zu gewährleisten. Insbesondere gibt er Hilfestellung bei Problemen, die sich bei der selbstständigen Organisation und Planung der Schüler ergeben, unterstützt die Bewusstmachung gruppendynamischer Pro-

¹⁷⁰ vgl. AUCHMANN et al.: Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. <http://www.bmukk.gv.at>, S. 11, 41

¹⁷¹ Dazu zählt unter anderem: Inwieweit hat jeder Teilnehmer gelernt, Inhalte selbst zu erarbeiten, Situationen und Umstände zu beurteilen, Entscheidungen zu treffen, sich eine eigene Meinung zu bilden, selbstständig zu arbeiten, seine eigenen Möglichkeiten einzuschätzen, Initiative zu ergreifen, Zusammenhänge und Hintergründe zu erkennen, Probleme auszumachen und Lösungsmöglichkeiten zu finden, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen usw. Weiters ist zu erarbeiten, was bei der Kooperation mit anderen gelernt wurde, und wie das eigene Verhalten hierbei zu bewerten ist.

¹⁷² BAACKE (1997), S. 68

¹⁷³ vgl. HOFFMANN (2003), S. 28

¹⁷⁴ vgl. MÜLLER (2004) In: TV diskurs. Heft 30, S. 81

zesse und gibt Unterstützung bei den Reflexionsprozessen (vgl. 4.4. Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers).¹⁷⁵

Der Einzug der neuen Kommunikationstechnologien in den Schulunterricht soll freilich nicht darauf abzielen, dass die traditionelle Unternehmenskultur ersetzt werden soll, im Gegenteil, beide Lehrmodelle können und sollen sich ergänzen. Dieter Baacke bezeichnet es ausdrücklich als Irrtum, wenn die neuen Medien aus der Schule verbannt werden:

„Indem sie den Umgang mit alten und neuen Medienkonstellationen einüben, rüsten sie das Subjekt mit Widerstandsmöglichkeiten über Erfahrung aus. Sie verfallen damit nicht in kulturkritische Ablehnung der neuen Kommunikationstechnologien (die nichts nützen dürfte und nicht einmal wünschbar wäre), beharren aber auf der Potentialität subjektiven Widerstands durch eigenverantwortliches Handeln und Entscheiden.“¹⁷⁶

Der Rückgriff auf handlungs- und wahrnehmungsorientierte Medienarbeit erlaubt laut Dieter Baacke zum einen die Zusammenfügung von kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz und zum anderen deren Ausweitung. Eine rein kognitiv ausgerichtete Medienkunde ist nicht ausreichend, da die Schüler erst durch die praktische Medienanwendung zur Reflexion angeregt werden und lernen, das vermittelte Wissen auf ihre eigene alltägliche Mediennutzung zu übertragen.¹⁷⁷

Als Beispiele für das Potential von Medienprojekten wären die Erarbeitung einer Moderation zu einem politischen Thema, das Erstellen eines Programmkonzepts für eine bestimmte Zielgruppe für einen Fernseh- oder Radiosender, die Erarbeitung von Kriterien zur Auswahl von Informationen für eine Tageszeitung im Vergleich zu einer Monatszeitung oder die Herausarbeitung der Einstellung und Absichten der Produzenten von Medienprodukten. Die Möglichkeiten für Medienprojekte und projektorientierten Unterricht sind unbegrenzt, und im folgenden Kapitel sollen drei gelungene Medienprojekte vorgestellt werden.

4.2.3. Ausgewählte Beispiele für Medienprojekte

Ein besonders politikritisches Medienprojekt führte eine Klasse des GRG Stubenbastei im Schuljahr 2005/06 durch, mit dem sie sogar eine gute Platzierung beim „Media literacy award“ (mla)¹⁷⁸ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, der jährlich für die besten und innovativsten medienpädagogischen Projekte vergeben wird, erreichte. Unter dem Namen „Trick und Politik“¹⁷⁹ haben sich die Schüler im Schuljahr 2005/06 mit aktuellen Themen der österreichischen Politik und des Wahl-

¹⁷⁵ vgl. AUCHMANN et al.: Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. <http://www.bmukk.gv.at>

¹⁷⁶ BAACKE (1997), S. 68

¹⁷⁷ vgl. BAACKE (1997), S. 98f.

¹⁷⁸ Für nähere Informationen siehe http://www.bmukk.gv.at/europa/ejid/kalender/030_medialiteracy.xml oder <http://www.mediamanual.at>

¹⁷⁹ vgl. KOWAR, Herbert (Gymnasium und Realgymnasium Stubenbastei): Trick und Politik. Projektbeschreibung. <http://www.moonboots.org/projekte/trickundpolitik/content.htm>, 08.09.2008

kampfes befasst und ihre persönlichen Eindrücke in einem animierten Kurzfilm kanalisiert. Die Themen, mit denen sie sich auseinander setzten, waren unter anderen Atomkraft, Vogelgrippe, Aussagen und Glaubwürdigkeit von Politikern. Diese weite Palette an Themen zeigt, dass auch Schüler, die noch nicht wahlberechtigt sind, sich mit politischen Ereignissen, der öffentlichen Diskussion und der medialen Berichterstattung beschäftigen und einen eigenen Standpunkt vertreten können. Zunächst wurde ein Zeit- und Aufgabenplan erstellt, der den gesamten Arbeitsaufwand koordinierte. Nach der Phase der Recherche und inhaltlichen Auseinandersetzung mit politisch brisanten Themen und theoretischen Hintergründen, der medialen Präsentation, politischer Werbung und der Herausarbeitung unterschiedlicher Blickwinkel wurde jeder Schülerkleingruppe je nach Interessenslage ein inhaltlicher Schwerpunkt zugewiesen. Für jedes Thema wurde selbstständig in der Kleingruppe ein Kurztrickfilm produziert, zunächst ein Konzept entwickelt, ein Drehbuch geschrieben, Hintergründe geplant und gestaltet, unterschiedliche Trickfilmlegetechniken und Darstellungsmöglichkeiten angeeignet, ausprobiert und eingesetzt, Ton und Schnitt abgewickelt usw. Die acht entstandenen Kurzfilme wurden letztendlich zu einem gesamten Animationsfilm zusammengefügt, und das Endergebnis den Eltern präsentiert.

Ein erfolgreiches Medienprojekt wurde im Jahr 2005 von „Der Club Heiligenhaus e.V.“ unter dem Namen „Aktion, Stunts + Video“¹⁸⁰ für Schüler und Jugendliche angeboten und durchgeführt. Diesem Projekt liegt das Thema „Gewalt in den Medien“ zugrunde, und es zielte darauf ab, Kindern und Jugendlichen den Unterschied von medialer und realer Gewalt aufzuzeigen. Das Projekt wurde als einwöchiger Videoworkshop durchgeführt, aufgegliedert in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im ersten Teil wurden mediale Gewaltdarstellungen ausgewertet und auf ihre Realitätsnähe untersucht. Weiters wurden technische Grundlagen bezüglich Tricks, Stunts, Spezialeffekten, Nachvertonung und Schnittmontage erworben und ihre Notwendigkeit in Filmen herausgearbeitet. Um die Authentizität von Gewaltszenen im Film zu erforschen, wurden derartige Filmausschnitte nachgespielt; mittels Schauspieltraining konnte die Realitätsnähe zusehends gesteigert werden. Nach zweckmäßiger Erarbeitung dieser schauspielerischen und medialen Techniken konnte das Gelernte von den Projektteilnehmern an einem selbst gedrehten Kurzfilm mit individuell ausgearbeitetem Drehbuch praktisch ausprobiert und angewandt werden. Dieses Projekt kann auch unter fachmännischer Anleitung als Schulprojekt durchgeführt werden.

Ein Medienprojekt unter dem Namen „Was heißt hier schön?“¹⁸¹ wurde zum Thema Schönheitsideale in Werbung und Medien vom Verein Mädchenhaus Heidelberg e.V. verwirklicht. In diesem Projekt wurden unter anderem mediale Manipulation und die Möglichkeiten der Fotomontage und digitalen Nachbearbeitung von Bildern thematisiert. Ferner wurde ein Bewusstsein für medial vermittelte Ideale, realitäts-

¹⁸⁰ vgl. STARK, Ubald (Der Club Heiligenhaus e.V.): Aktion, Stunts + Video: Die Streetfighter. Zum Unterschied zwischen medialer und echter Gewalt. In: Medien concret. Jg. 2005: Kritische Zeiten – Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen. JFC Medienzentrum Köln, S. 88

¹⁸¹ vgl. RAABE, Katrin (Mädchenhaus Heidelberg e.V.): Was heißt hier schön? Ein medienkritisches Fotoprojekt für Mädchen. In: Medien concret. Jg. 2005: Kritische Zeiten – Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen. JFC Medienzentrum Köln, S. 92

fremde Makellosigkeit und die Auswirkungen und Gefahren für das Selbstgefühl von Frauen und Mädchen geschaffen. Nach dieser inhaltlichen Einführung erfolgte die Möglichkeit, sich diverse Bildbearbeitungstechniken sowie Tricks der Manipulation anzueignen, um Makel der Models zu retuschieren. Mit diesem Know-how wurde ein Fotoprojekt gestartet, das den Teilnehmerinnen erlaubte, ihre eigene Kreativität durch selbst gemachte Modelfotos und der anschließenden Bildnachbearbeitung auszuleben. Die Mädchen konnten Kleidung, Make-up, Frisur, Beleuchtung usw. selbst wählen und fotografierten sich gegenseitig. Anschließend konnten alle Möglichkeiten der Bildbearbeitungsprogramme erprobt und die Fotos frei verändert werden.

4.3. Lernmedien

Wenn es um das Thema Lernmedien geht, sind üblicherweise in erster Linie Computer und Internet gemeint. Eine Auflistung ihrer Vorteile und Möglichkeiten und eine Einführung in den Themenbereich „E-Learning“ sollen an dieser Stelle jedoch nicht stattfinden, da diese Aspekte für das vorliegende Thema Medienkompetenz wenig relevant sind. Vielmehr soll eine medienpädagogische Diskussion über den tatsächlichen Gewinn für Lehren und Lernen erfolgen und Schwächen eines Lehr-Lernprozesses, der sich zu sehr auf Medien stützt, aufgezeigt werden.

4.3.1. Möglichkeiten und Utopien der neuen Medien im Lehr-Lernprozess

Gerolf Kirchmair befasst sich in seinen Studien mit der Frage, ob Bildung an sich angesichts der Möglichkeiten der neuen Medien im Bildungssektor überhaupt noch notwendig ist. Er betrachtet die neuen Medien als wertvolle Werkzeuge im Bildungsgeschehen, weist aber explizit darauf hin, dass sie Bildung nicht ersetzen können. Der Verwendung von Medien im Schulunterricht muss die Frage vorausgehen, ob sie die Fähigkeit zur Problemlösung fördern und den notwendigen Überblick ermöglichen.¹⁸² Auch die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) betont die Notwendigkeit einer Praxisorientierung beim Medieneinsatz in der Schule:

„Neue Medien [...] [können; Anm. der Autorin] nicht von sich aus zukunftssträchtiges Lernen ermöglichen, sondern erst wenn sie in den Zusammenhang von Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungsfähigkeit unter der Leitidee eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns gestellt werden.“¹⁸³

¹⁸² vgl. KIRCHMAIR, Gerolf: Wir haben die neuen Medien – brauchen wir noch Bildung? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 145

¹⁸³ Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK): Medien und Informationstechnologien in Schule und Unterricht. Stellungnahme der GMK. In: Medien Praktisch. Heft 4/1999, S. 33-35. <http://gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp4-99/4-99gmk.htm>, 26.01.2006

Es besteht die Befürchtung, dass sich selbstgesteuertes, informelles Lernen negativ auf das Lernniveau auswirken kann. Im Internet kann mit Leichtigkeit nach Informationen gesucht werden, und viele Internetnutzer meiden zunehmend die Anstrengung des ernsthaften Lernens, der methodischen Recherche und die analytische und kritische Vertiefung. Bernd Weidemann spricht von so genanntem „Pseudowissen“, denn der Einfachheit halber begnügen sich viele Anwender mit Hintergrunddaten und oberflächlichen Auskünften. Beispielsweise sind die Informationen aus dem Internet oftmals von zweifelhafter Glaubwürdigkeit oder unbekannter Herkunft, und der Zugriff der Heranwachsenden ist meist unstrukturiert und von Zufälligkeit gekennzeichnet – Ohne der notwendigen Kompetenz der Informationsrecherche können Inhalte fehlinterpretiert und die Relevanz von Inhalten nicht bestimmt werden. Fraglich ist auch die didaktische Qualität der Inhalte, denen keine Kriterien zur Qualitätssicherung zugrunde liegen. Nicht nur die fehlende didaktische Aufbereitung der Inhalte sondern noch mehr die Tatsache, dass viele Internetseiten vorrangig dem Zweck der Präsentation, Werbung und Meinungssteuerung dienen, ist kritisch anzumerken.¹⁸⁴

Burkhard Priemer und Rolf Zajonc beleuchten computerunterstützten Unterricht ebenfalls unter einem kritischen Blickwinkel und weisen ausdrücklich darauf hin, dass Multimedia als Faktor, um unterschiedliche Sinne des Lernenden anzusprechen, rasch an die Grenzen der Anwender stößt, deren Aufmerksamkeit für visuelle, auditive und audiovisuelle Botschaften sich nicht unendlich erweitern lässt. Eher besteht die Gefahr einer kognitiven Überforderung vor allem von schwachen Lernern. Auch der Aspekt der Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Schüler kann zu einer Überlastung führen. Koordinationsprobleme und der Abstimmungsaufwand mit Lern- und Kommunikationspartnern sowie technische Schwierigkeiten und die Notwendigkeit, zahlreiche Lernentscheidungen treffen zu müssen, lassen oftmals eine lernrelevante Auseinandersetzung mit den eigentlichen Inhalten in den Hintergrund treten. Ebenso besteht die Befürchtung, dass Präsentation, Layout und (audio-) visuelle Effekte überhandnehmen und von den eigentlichen Lerninhalten ablenken. Trotz Lernhilfen, Visualisierung und einer spielerischen Herangehensweise bleibt Lernen ein aufwendiger Prozess, der mit Mühe, Selbstdisziplin und Konzentration verbunden ist. Die neuen Medien können Lernen unterstützen jedoch nicht ersetzen, beschleunigen oder rationalisieren. Der bloße Erhalt von Informationen bedeutet auch noch keinen Lernprozess.¹⁸⁵

Ulrich Engelen unterstreicht, dass Ausprobieren, Fehler machen und sich selbst korrigieren, Bezweifeln, Prüfen und Verstehen Faktoren sind, die ein nachhaltiges Lernen fördern und der Computer nicht abnehmen kann. Ebenso bleiben unmittelbare Begegnungen, emotionale Beziehungen und der direkte Dialog mit anderen Lernenden und dem Lehrer unumgängliche Prämissen eines erfolgreichen Lernprozesses, der nicht nur auf Wissensvermittlung und -erwerb sondern auch auf Persönlichkeitsbildung und

¹⁸⁴ vgl. WEIDEMANN (2001), S. 105

¹⁸⁵ vgl. REINMANN-ROTHMEIER, Gabi / MANDL, Heinz: Lernen mit Internet – Nur ein neuer Slogan? Chancen und Grenzen für das schulische Lernen. In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, Sammelband 1999, S. 210-213

Entfaltung sozialer Fähigkeiten ausgerichtet ist. Viele Kritiker der neuen Medien im Schulunterricht befürchten, dass diese in Zukunft als Alternative der klassischen, personalen Unterrichtsform eingesetzt würden. Engelen spricht sich für eine Kombination beider Unterrichtsformen aus, um die Vorzüge von beiden zu vereinen. Der Computer und seine Programme sind kein Ersatz für Interaktion und Kooperation mit Schulkollegen und Lehrern. Denn gerade wegen der Vielschichtigkeit der neuen Medien und der Informationen, die diese bereitstellen, bleibt die Person des Lehrers weiterhin erforderlich, die den Schülern den Umgang mit der Fülle von Wissen aus dem Internet lehrt, und besonders wie sie sich mit den permanent weiterverlinkten Informationen von Internetseiten zurechtfinden (vgl. 4.4. Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers).¹⁸⁶

Seitens der Medienpädagogik zeigen sich auch Bedenken gegenüber Lernformen, die medienpädagogische Überlegungen ausklammern und den Fokus auf die technische Seite der neuen elektronischen Medien legen. Dies verstellt vielen unkritischen Medienbefürwortern die Perspektive auf (lern-) theoretisch begründbare und empirisch abgesicherte Befunde. Wenngleich E-Learning-Programme eher im außerschulischen Bereich eingesetzt werden, verwenden freilich viele Schulen Lernprogramme zur Unterstützung des Unterrichts. Jedoch unterliegen zahlreiche Schulen dem Fehler, dem Druck von Wirtschaft und Gesellschaft mit ihrer Forderung, die neuen Medien in der schulischen Ausbildung zu integrieren, voreilig nachzugeben und hoffen, durch den Einsatz der neuen Technologien Erfolge in der Lehre zu verzeichnen. Gegen diese Entscheidung ist prinzipiell nichts einzuwenden, es sei denn der Vorgang der Programmauswahl erfolgt unreflektiert. Ein nicht ausgereiftes pädagogisches Konzept und eine nicht erprobte Software lassen die erwünschte Lernförderung ausbleiben. Die Implementierung einer neuen Bildungswelt erfordert zahlreiche, tief greifende pädagogische Überlegungen (vgl. 5. Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts).¹⁸⁷

Kritisch anzumerken ist auch die die Tatsache, dass durch den vereinfachten Lernablauf bei E-Learning-Produkten, bei denen das Programm auf Antwortfehler während der einzelnen Lernschritte hinweist, kaum eine Selbsterfahrung des Lernenden realisierbar ist. Auch ist es nicht immerzu möglich bzw. sinnvoll, eine Antwort als eindeutig richtig oder falsch einzustufen. Des Weiteren verläuft die Standardisierung des Lernablaufes dem Verständnis eines Lernprozesses als Kommunikationsprozess entgegen, dessen Verlauf sich weder im Einzelnen vorhersehen noch starr festlegen lässt.¹⁸⁸ Angesichts der vielfältigen Möglichkeiten durch die neuen Technologien im Unterricht darf jedoch nicht übersehen werden, dass nicht alle Arten von Lerninhalten programmiert werden können. Besonders Aufgabenstellungen, die eine Bewertung und Stellungnahme der Schüler erfordern, sind auf „intersubjektiven Austausch und kontroverse Argumentation angewiesen“.¹⁸⁹ Umso mehr ist es für die jungen Menschen grundlegend, Alternativen zu den technischen Kommunikationsformen zu kennen, um die Zweckmäßigkeit des ge-

¹⁸⁶ vgl. CORNELISSEN (1996) In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, S. 235-244

¹⁸⁷ vgl. PRISCHING (2003), S. 80

¹⁸⁸ vgl. SCHIEFELE (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, S. 206

¹⁸⁹ SCHIEFELE (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, S. 208

wählten Mediums, seine Funktionen und Grenzen beurteilen zu können. Zunehmend zeigt sich, dass bei einigen Produkten parallel zur Etablierung von E-Learning als lukratives Geschäftsfeld die pädagogische Konzeption und die didaktischen Potenziale hinter ökonomisch günstigen Designs nachgereicht werden.¹⁹⁰ Ebenso ist anzumerken, dass es für den Schulunterricht keine generelle Didaktik für den Einsatz der neuen Technologien gibt. Desgleichen kann ein Lernprogramm nicht auf alle Anwendungsfälle und Lehrsituationen übertragen werden, da jede Schulklasse bzw. jeder einzelne Schüler individuell eine eigene Didaktik erfordert:

„Da der eine Schüler Revisionen braucht und der andere nicht, da die Korrekturen und Wiederholungen verschieden gründlich sein müssen und je nach der Art des Fehlers auch verschieden weite Umwege zu gehen haben, muß ein solches Programm Verzweigungen vorsehen, sodaß sich neben einem Hauptstrang von Information und entsprechenden Fragestellungen individuelle Seitenwege ergeben. Damit ist ein entscheidender Mangel des linearen Programms, das ja nur einen Lernweg zuläßt und zwar nur den vom Programmator für richtig gehaltenen, wieder aufgehoben. Da es um einsichtiges Lernen geht, sind die einzelnen Lernschritte umfangreicher formuliert, die Fragestellungen sind komplexer, und die von den Lernenden erwarteten Antworten können nur ausnahmsweise aus einem einzelnen Wort oder Ausdruck bestehen.“¹⁹¹

Schlussendlich muss beim Einsatz der neuen Medien geprüft werden, ob diese medienkompetente Befähigungen beanspruchen und fördern, denn lineare E-Learning-Programme, die fertiges Wissen präsentieren und abprüfen, begünstigen weder eine kritische Auseinandersetzung mit Medien noch unterstützen sie Strategien im Umgang mit Informationen und medialen Botschaften. Ebenso gilt die Vorbildfunktion der Eltern und Lehrer als wichtiger Faktor zur Erlangung von Medienkompetenz, denn sämtliche Bemühungen fruchten nicht, wenn eine bedachtlose Anwendungsweise vorgelebt wird. Es ist nicht zu leugnen, dass viele Bereiche unserer Welt nur medial vermittelt werden können, wie etwa der Weltraum oder seltene Tierarten. Doch ein solches ausschließlich durch die Medien vermitteltes Wissen macht es dem Rezipienten schwer, ein Urteil über einen Inhalt abzugeben, den er lediglich über Abbildungen kennt, und von dem er kaum mit Sicherheit sagen kann, inwieweit er der tatsächlichen Realität entspricht. Hartmut von Hentig betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von unmittelbaren Erfahrungen für das Heranwachsen von Kindern, die nicht durch vermittelte Erfahrungen via Computer ersetzt werden können.¹⁹²

Einige der genannten Kritikpunkte spiegeln sich in der empirischen Untersuchung wider. Dies zeigt, dass es sich hierbei nicht um eine Diskreditierung der neuen elektronischen Medien handelt sondern um ernstzunehmende Problemstellungen, denen in der schulischen Praxis noch entgegengetreten werden muss.

¹⁹⁰ vgl. REITER, Anton: Prolog zur Tagung. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 19

¹⁹¹ SCHIEFELE (1999) In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, S. 207

¹⁹² vgl. HENTIG (2002), S. 288-291

4.3.2. Laptop-Projekte im Evangelisch Stiftischen Gymnasium in Gütersloh

Das Evangelisch Stiftische Gymnasium Gütersloh führt seit 1998/99 Laptop-Projekte durch, die von Ulrich Engelen, dem Rektor des Gymnasiums, initiiert und gemeinsam mit seinem Team pädagogisch realisiert und evaluiert wurden. Die folgenden Ausführungen folgen seinem Evaluationsbericht.¹⁹³ Von organisatorischer Seite ist zu sagen, dass die Projekte in Form von „Notebook-Klassen“ durchgeführt werden, wo die Schüler in jeder Unterrichtsstunde mit einem Notebook arbeiten. Engelen betont jedoch, dass die Einführung von Notebook-Klassen für eine Schule nur einen minimalen Aufwand bedeuten und dafür keine radikale Umstrukturierung, etwa der Unterrichtszeiteinteilung, erforderlich sein müssen.

Vor Implementierung des Laptops in den Unterricht wurden die Ziele des Projektes formuliert, nämlich einerseits die Förderung der Kommunikations- und Identifikationsprozesse im Unterricht und die Vermittlung einer fundierten kritisch-kreativen Medienkompetenz. Als operative Ziele wurden folgende definiert: Entwicklung der Fähigkeit, Informationen gezielt zu recherchieren, sie kritisch zu sichten, zu bewerten und konstruktiv weiterzuverarbeiten; Förderung des Beurteilungsvermögens wann und wie der Laptop bei der Problemlösung unterstützen kann.

Nach Evaluation der ersten Laptop-Projekte konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

- Allfällige geschlechterspezifische Defizite bezüglich Computerkompetenz konnten beseitigt werden.
- Die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Lösungswege zu finden sowie die Entwicklung individueller Lernstrategien konnten ebenso gefördert werden wie die Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Schüler.
- Diskursive Prozesse konnten begünstigt werden, da Einzelergebnisse durch Vernetzung dem Klassenkollegium zugänglich gemacht und im Plenum diskutiert werden können.
- Durch den gemeinsamen Diskurs konnte die Fähigkeit der Schüler zur freien Rede und Kommunikation gestärkt werden, ebenso wie die Rechtschreib- und Orthographiekenntnisse durch die Verwendung von Hilfsprogrammen.
- Durch die Vernetzung ist es unkompliziert, Lernergebnisse aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern zusammenzubringen und fächerübergreifend zu bearbeiten.
- Auch seitens der Lehrkörper zeigen sich Verbesserungen, speziell was Didaktik und Methodik anbelangt. Es fällt des Weiteren leichter, auf Lernprobleme der einzelnen Schüler individuell einzugehen.

Anfängliche technische und organisatorische Schwierigkeiten ließen sich durch gezielte Übereinkunft und pädagogische Überlegungen minimieren. Beispielsweise werden die Geräte im Unterricht nur dann eingeschaltet, wenn diese tatsächlich gebraucht werden, und sie einen pädagogischen Mehrwert bewirken. Damit sollte ein sinnvoller Gebrauch der Laptops gewährleistet, die direkte Kommunikation nicht gestört und Ablenkungen vermieden werden. Eine Prämisse für den zweckmäßigen und fruchtbaren Laptop-Einsatz ist, dass die Abläufe vorerst ohne die Geräte erarbeitet werden, und die Schüler bei neuen Inhal-

¹⁹³ vgl. ENGELN, Ulrich: Evaluationsergebnisse der Laptop-Projekte im Evangelisch Stiftischen Gymnasium in Gütersloh. http://www.ev-stift-gymn.guetersloh.de/fileadmin/Laptop/Eval-Aufsatz_03.pdf, 08.09.2008, oder: ENGELN, Ulrich: Über pädagogische Innovationen: das Laptop-Projekt am Evangelisch Stiftischen Gymnasium Gütersloh. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001

ten die Gedankengänge verstehen und nachvollziehen lernen. Für einen fairen Umgang mit dem Internet muss im Evangelisch Stiftischen Gymnasium jeder Schüler und ein Elternteil eine Erklärung unterzeichnen, in der sie sich verpflichten, bestimmte Internetinhalte nicht aufzusuchen, wie etwa rechtsradikales Material oder Pornographie, ihre Internetrecherchen kostenbewusst zu tätigen und Copyrightbestimmungen zu beachten.

4.4. Wandel und Neudefinition der Rolle des Lehrers

Bisher wurde viel von Wandel und Veränderung geschrieben, etwa in Bezug auf Lerninhalte und Lehrmethoden. In diesem Kapitel soll nun die Rolle des Lehrenden untersucht werden, die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ebenfalls – freiwillig oder nicht – einem Wandel unterliegt. Sind eventuelle anfängliche Widerstände der Lehrer überwunden, und eine notwendige Medienkompetenz der Lehrer erreicht, können diese als Lernbegleiter ihre Schüler fördern und sie für die neue Medienwelt fit machen.

4.4.1. Veränderung des Lehrberufs

Wenn der Lehrer seine Schüler im Schulunterricht auffordert, zu einem Thema Informationen aus dem Internet aus zuverlässigen Quellen einzuholen und unter freier Gestaltung und Zuhilfenahme aller verfügbaren Medien zu präsentieren, erfolgt dies unter den Lernzielen, dass sich die Schüler selbstständig sämtlichen ihnen zugänglichen Informationsquellen Wissen aneignen, aus der Überfülle der gebotenen Informationen nach Qualitätskriterien Inhalte selektieren lernen und diese auch auf ihre Verlässlichkeit prüfen können. Ein weiteres Lehr-Lernziel dieser Aufgabenstellung ist der selbst gesteuerte Umgang mit den alten und neuen Medien. Diese neue Form des Schulunterrichts kann als „Bruch mit der bisherigen Kultur des Lehrens und Lernens“¹⁹⁴ angesehen werden, da Informationen und Wissen für die Schüler mit Hilfe der neuen Medien freier verfügbar werden, und die Monopolstellung der Schule als „Ort gesellschaftlicher Reproduktion“¹⁹⁵ gestürzt wird. Hier stellt sich die Frage, welche Aufgabe dem Lehrer in dieser neuen Unterrichtsform zufällt, in der die Schüler weitgehend eigenständig agieren.

Hartmut Lenhard hat sich besonders der universitären Lehrerausbildung gewidmet und stellte fest, dass der Beruf des Lehrers in unserer Wissens- und Informationsgesellschaft unter einem starken Druck steht, der von unterschiedlichen Seiten auf den Lehrer einwirkt. Zum einen ist es der soziale Wandel, der sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten durch den Prozess der Modernisierung und Individuali-

¹⁹⁴ SCHRATZ, Michael: Welche Bildung brauchen wir im Informationszeitalter? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 127

¹⁹⁵ SCHRATZ (2003), S. 127

sierung vollzogen hat (vgl. 1.1. Neue Medien und Medienwandel). Es wird immer diffiziler, zu einer Einigung auf gemeinsame Wertorientierungen und Normen zu gelangen, die als Ausgangspunkt für die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit herangezogen werden können. Nicht nur bestehen ausgeprägte Erwartungen der Gesellschaft an die Schulen bezüglich ihres Erziehungsauftrages, ebenso stehen diesen oft die veränderten, individuellen Bedingungen des Heranwachsens für Kinder und Jugendliche entgegen. Stets müssen die Lehrkräfte ihre Methodik und Inhalte den neuesten Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften Psychologie, Pädagogik oder Soziologie anpassen. Nicht zuletzt ist die Durchdringung der neuen Medien in sämtliche gesellschaftliche Bereiche zu nennen, die den Anspruch von Gesellschaft und Wirtschaft nach sich gezogen hat, dass auch in der Schule die neuen Kommunikations- und Informationstechniken zum Einsatz kommen sollen. Weitere Anforderungen der Wirtschaft betreffen den Besitz gewisser „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“) sowie methodischer Fähigkeiten. Da die Schule, präzise gesagt der Lehrer, diese Qualifikationen an die Schüler weiterzugeben hat, wird der Druck bzw. die diversen Anforderungen auf den Lehrer übertragen.¹⁹⁶

Neben den proklamierten Fortschritten für die Schüler durch den medienunterstützten Lernprozess sollte auch die Perspektive des Lehrers diskutiert werden. Für den Lehrer bedeutet die Deregulierung der Wissenszugänge, dass er seinen Status als alleiniger Wissensvermittler sowie als Kontrolleur der Lernbedingungen verliert, und die Notwendigkeit seiner persönlichen Anwesenheit, gewohnte Unterrichtsinhalte und -methoden sowie die Aufgaben von Erziehung und Bildung in ihrer bisherigen Form in Frage gestellt werden. Die so genannten alten Medien an den Schulen wie etwa der Overheadprojektor oder die Wandtafel haben das Rollen- und Selbstverständnis der Lehrer kaum berührt, da sie lediglich didaktischen Zwecken dienen; erst die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die ein neues Leitbild des Lehrens und Lernens hervorgerufen haben, brachten viele Lehrer unter einen gewissen Veränderungsdruck, der zu Widerständen gegen die neuen Technologien führte.¹⁹⁷

Beim Einsatz alternativer pädagogischer Lehr-Lernmethoden, bei denen der Lerner selbst aktiv wird und seine Interessen und Vorkenntnisse in den Unterricht integrieren kann, wie z. B. durch Projektunterricht, Gruppenarbeit oder selbstständiges Erarbeiten eines Themas verwirklicht, können sich die Schüler mit Inhalten frei beschäftigen und ihr Lernen weitgehend autonom steuern und gestalten. Hier gerät das Rollenverständnis des Lehrers als Wissensvermittler in Konflikt, da sich einerseits die Frage stellt, inwieweit ein Lehrer für den Schüler überhaupt noch vonnöten ist, immerhin ist es einfacher denn je für den Lernenden, sich selbst zu informieren und zu bilden. Die Lehrer müssen auch damit umgehen lernen, dass ihre Schüler im Medienbereich teilweise über mehr Wissen verfügen und oft mit den neuen Medien besser umgehen können als sie selbst. Ebenso die Selbstorganisation des Lernens durch den Schüler führt zu einer Unstimmigkeit mit der Rolle des Lehrers als Organisator und Leiter des Lernprozesses. Außerhalb des institutionellen Lernens haben Lehrer durch den neuen kommerziellen Bildungsmarkt und

¹⁹⁶ vgl. SPANHEL (2001b), S. 270

¹⁹⁷ vgl. HAGEMANN (2001), S. 20

E-Learning Konkurrenz erhalten, welche das Lernen mit spielerischen Lernprogrammen, interessant aufgearbeiteten Lernmaterialien und motivierenden Methoden Schmackhaft zu machen versuchen. So sehen viele Ausbildner ihre traditionelle Lehrerrolle in Gefahr, welche jedoch durch ihre neue Rolle umgestaltet wird.¹⁹⁸

4.4.2. Erfordernis einer neuen Lernkultur

Detlev Schnoor spricht angesichts der Veränderungen im schulischen Medieneinsatz von der Unerlässlichkeit einer neuen Lernkultur, denn nicht nur die Lehrerrolle sondern die gesamte Schuldidaktik stehen vor einem tief greifenden Paradigmenwechsel. Schnoor sieht für den Lehrer drei neue Aufgabenfelder im medienunterstützten Lehr-Lernprozess, nämlich Wissensmanagement, Mediendidaktik bzw. Medienpädagogik und Lernberatung, die nachstehend kurz dargestellt werden.¹⁹⁹ Die erst genannte Aufgabe ist als Erweiterung des traditionellen Lehrzieles „Wissensvermittlung“ zu sehen – Der Lehrer soll eine anregende und gehaltvolle Lernumgebung schaffen und anstatt lediglich Wissen zu vermitteln an die unmittelbaren Erfahrungen der Schüler und ihre bereits erworbenen medienvermittelten Informationen anknüpfen.

Mithilfe von Mediendidaktik und Medienpädagogik, dem zweiten neuen Aufgabenfeld, sollen Lehrer die Eigeninitiative ihrer Schüler fördern, sie in den Prozess der Unterrichtsgestaltung einbeziehen sowie die Medien mit dem Ziel, Medienkompetenz zu vermitteln, selbst zum Unterrichtsgegenstand machen. Es ist Aufgabe des Lehrers [...]

„[...] die Schüler sukzessive in die Lage versetzen, eigene Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, und ihnen methodische Fähigkeiten zu vermitteln, wie sie ihr Lernen sinnvoll und produktiv organisieren können.“²⁰⁰

Als drittes Aufgabenfeld nennt Schnoor Lernberatung, bei der der Lehrer Lern- und Kommunikationsprozesse moderiert anstatt vorgibt, methodische Hinweise zum Umgang mit Lernressourcen und Informationsquellen anbietet, die Entwicklung von Problemlösungen anregt sowie den Schülern individuelles Feedback für ihre Ansätze gibt. Die Persönlichkeit jedes Schülers steht im Vordergrund des Unterrichts, und der Lehrer muss diesen individuell auf jeden Schüler anpassen.

Bernd Weidemann bezeichnet den Pädagogen im medienunterstützten Unterricht eher als „Lernbegleiter“ denn als Lehrer. Mit dieser neuen Funktion nimmt er Abstand von autoritären Lehrer-Schüler-Beziehungen bzw. vom traditionellen Rollenbild des alles bestimmenden Lehrmeisters und weist ihm die

¹⁹⁸ vgl. WEIDEMANN (2001), S. 102

¹⁹⁹ vgl. SCHNOOR (2001), S. 208f.

²⁰⁰ LENHARD (2001), S. 352

Rolle eines Beraters zu, der moderierend und motivierend die Heranwachsenden bei ihrem Lernprozessen unterstützt.²⁰¹

Die neue Lernkultur zeichnet sich demnach von einer Abflachung des hierarchischen Gefälles zwischen Lehrenden und Schülern aus, denn im offenen und selbstverständlichen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechniken erlangen die jungen Mediennutzer sowohl persönliche und mediale Kompetenzen als auch leichten Zugang zu Informationsinhalten; dies untergräbt den Anspruch des Lehrers auf seine formale Autorität und Überlegenheit. Hier gilt es zu akzeptieren, dass es im Medienbereich ein Voneinander-Lernen gibt, das als Bereicherung des Lehr-Lernprozesses anzuerkennen ist.²⁰²

In Zukunft werden aufgrund der geänderten Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche die klassischen Tätigkeiten des Unterrichtens, zu der laut Dieter Spanhel primär die didaktische bzw. methodische Aufbereitung des Stoffes, die Gestaltung der Lernumgebung, Zeitstrukturierung und Ergebnisdiagnose gehören, durch die Aufgabenfelder Beratung, Betreuung und Entwicklung von Schule erweitert.²⁰³ Aber nicht nur neue Aufgaben treten an die Lehrpersonen heran, Burkhard Priemer spricht davon, dass der Lehrer entlastet wird und seinen „ursprünglichen“ Aufgaben mehr Zeit widmen kann, wie beispielsweise die gezielte Beschäftigung mit einzelnen Schülern bei individuellen Fragen und Schwierigkeiten. Die reine Vermittlung von Wissen und Fakten verliert an Bedeutung, denn die Schüler können nach einer entsprechenden Schulung im Umgang mit Informationen, Wissensmanagement und Erwerb von Strategien der Recherche diese Lernphase selbstständig übernehmen. Der Lehrer wird die Schüler in diesem Prozess dazu anleiten, neues Wissen zu verknüpfen und zu bewerten sowie komplexe Zusammenhänge zu bilden bzw. zu verstehen.²⁰⁴ Hartmut Lenhard spricht sogar davon, dass Lehrer zunehmend als Anwälte der jungen Menschen auftreten werden, da immer öfters durch Missbrauch der neuen Medien eine Manipulation der Schüler zu befürchten sein wird. Lenhard erklärt, dass in der praktischen Arbeit das pädagogische Selbstverständnis verstärkt mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen in Konflikt gerät, und der Lehrer vermehrt als Ratgeber ihrer Schüler auftreten wird.²⁰⁵

Trotz der Umschwünge im Lehrberuf durch die neuen elektronischen Medien und der gesellschaftlichen Veränderungen übt der Lehrer unentbehrliche Funktionen aus, die durch keine moderne Technik aufgehoben oder ersetzt werden können. Seine Rolle unterliegt lediglich einem Wandel, und der Beruf des Lehrers erfordert einen Einstellungswechsel sowie eine Neuorientierung an den veränderten Lehr- und Lernbedingungen. Die Vorbehalte der Lehrer gilt es zu überwinden, denn gemäß der These von Hartmut Lenhard wird auch in Zukunft der persönlich präsente Lehrer im Schulunterricht und ein kommunikatives Handeln zwischen Lehrer und Schüler unumgänglich sein. Ein Computer kann mit der Interaktivität eines Menschen nicht mithalten, der individuell die Lernfortschritte eines jeden Schülers berücksichtigt

²⁰¹ vgl. WEIDEMANN (2001), S. 102

²⁰² vgl. BERGHAUS (2000) In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, S. 8

²⁰³ vgl. SPANHEL (2001b), S. 278

²⁰⁴ vgl. PRIEMER / ZAJONC (2002) In: Medien + Erziehung. Heft 3/02, S. 155f.

und auf dessen Sozialverhalten und persönliche Probleme eingehen kann. Freilich ist es notwendig, dass jede Lehrperson seinen Unterricht und den Lehrprozess einer Neukonzeption unterzieht und den neuen didaktischen Herausforderungen entgegentritt. Neben dem Erfordernis zur Flexibilität gilt didaktische und medienpädagogische Kompetenz sowie Medienkompetenz unzweifelhaft als elementarer Bestandteil von Lehrerprofessionalität.²⁰⁶

²⁰⁵ vgl. LENHARD (2001), S. 346

²⁰⁶ vgl. LENHARD (2001), S. 351f.

5. Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts

Der Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechniken im Schulunterricht, die Umstellung auf neue Lehr-Lernformen und die inhaltliche Adaptierung des Lernstoffes und der Lernziele hinsichtlich Medienbildung und Medienkompetenz beanspruchen eine lange Vorbereitungszeit und eine detaillierte Planung und Organisation auf verschiedenen Ebenen. Ihnen muss eine fundierte bildungspolitische und pädagogische Diskussion vorausgehen, die sich mit den Schwerpunkten gesellschaftliche Veränderungen, Innovationsbedarf, Lehrerfortbildung Auswirkungen für Schule und Unterricht, Implementierung der neuen Medien im Unterricht, Qualitätssicherung sowie Evaluation befasst. In der Qualitätsdebatte im Bildungswesen gibt es bis dato keinen Konsens über Qualitätskriterien für den Medieneinsatz, ebenso gehen die Meinungen auseinander, wie Qualität zu bestimmen ist. Basierend auf den Befunden der genannten Analysen kann ein theoriegeleitetes, medienpädagogisches Rahmenkonzept erstellt werden. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass es sich um einen Trugschluss handelt, wenn angenommen wird, dass allein durch den Einsatz der neuen Technologien der Unterricht von selbst verbessert werden könne. Ohne ein theoretisch fundiertes Modell, das kontext-, bereichs- und altersspezifische Besonderheiten berücksichtigt und undifferenzierte Äußerungen über das gesamte Bildungsgeschehen vermeidet, wird für schulisches Lernen der erwartete Lehr-Lernerfolg ausbleiben.

Im Folgenden wird eine Vorgehensweise empfohlen, bei der zunächst die Ziele definiert werden, die durch den Einsatz der neuen Technologien anzustreben sind. Ausgehend von diesen festgelegten Zielvorstellungen werden die drei Aspekte der Schulentwicklung „Organisationsentwicklung“, „Unterrichtsentwicklung“ und „Personalentwicklung“ ausgearbeitet, unter welchen in jedem Schulprogramm ein ausgeglichenes Verhältnis herrschen soll. Diese Vorgehensweise wird von Detlev Schnoor²⁰⁷ empfohlen, jedoch gibt es von ihm kein einheitliches Konzept, das diese Bereiche eingehend gestaltet. Hierbei ist zu sagen, dass in der Literatur kaum eine durchgängige Konzeption auszumachen ist, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzt. Dementsprechend wurden von der Autorin Impulse von zahlreichen Autoren zusammengetragen und versucht, einen schlüssigen Ansatz für ein schulisches Medienkonzept zu erstellen. Dabei wurden Impulse insbesondere von Hartmut Lenhart, Dieter Spanhel, Sigrid Blömeke und Manfred Prisching übernommen.

5.1. Bestimmung der Ziele des Medieneinsatzes

Seit dem Aufkommen und der selbstverständlichen Verwendung der digitalen Medien sind unzählige didaktische Modelle und Zugänge entstanden, die geeignet scheinen, die neuen Medien in den Schulun-

²⁰⁷ vgl. SCHNOOR (2001), S. 212

terricht zu integrieren. Angesichts des rasanten Anstieges der Mediennutzung in der Pädagogik stellt sich die Frage, welche pädagogischen Ziele mit dem verstärkten Einsatz von Medien angestrebt werden. Die Beantwortung dieser Frage sollte jeder Mediennutzung vorangehen, denn es ist nicht zielführend, die technischen Möglichkeiten nur deshalb in Dienst zu nehmen, weil sie vorhanden sind. Ist lediglich die Hardwareausstattung Ziel des Medieneinsatzes, oder die Vorbereitung der Schüler auf ihre spätere Berufslaufbahn bzw. ihre Einpassung in das Anforderungsprofil der Wirtschaft hinsichtlich Computerkenntnisse? Oder soll die Medienintegration pädagogische Ziele wie etwa die Erziehung zu einer kritischen Medienkompetenz verfolgen?

Manfred Prisching hat sich mit multimedialer Bildung auseinandergesetzt und konstatiert, dass es nicht zielführend ist, kurzschlüssig die neuesten medialen und technologischen Entwicklungen und die modernsten didaktischen Methoden in den Unterricht aufzunehmen, um sich als fortschrittliche Schule rühmen zu können. Wer sich lediglich der Frage widmet, wie der Unterricht modifiziert werden muss, damit die neuen Medien eingesetzt werden können bzw. fortwährend die herkömmlichen Bildungsprozesse technisiert und zurechtbiegt, damit Computer und Multimedia eingesetzt werden können, läuft an den Lehrzielen vorbei. Eine zentrale Aufgabe von Schule ist die Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen – Ziel des Medieneinsatzes sollte die Optimierung dieser Aufgabe sein, doch dazu muss vorher geklärt werden, wie dieser Auftrag durch die digitalen Medien erfüllt werden kann. Die richtige Fragestellung ist, welche nützlichen Verwendungsweisen es für die neuen Medien zur Verbesserung des Lehr-Lernprozesses gibt. Die korrekte Vorgehensweise geht von konkreten Bildungszielen aus und sucht nach Einsatzmöglichkeiten der neuen Technologien in der Schulausbildung.²⁰⁸

Auch Hartmut Lenhard betont, dass es nötig wäre, „die Leistung der neuen Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten zu eruieren, sie in konkreten Lernsituationen zu erproben und in medienpädagogische Ausbildungsinhalte umzusetzen“.²⁰⁹ Herbert Schwetz gilt ebenfalls als Kritiker eines unreflektierten Medieneinsatzes in der Schule und formuliert folgende zwei Prämissen für die Planung und Organisation von Unterricht: Zum einen weist er darauf hin, dass moderne Lehrpläne eine Vielfalt von Lehrzielen vorsehen, und ein erfolgreicher Unterricht sich deshalb nicht allein auf den Medieneinsatz konzentrieren darf. Zweitens erfordert die Vielfalt der Lehrziele auch eine Vielfalt an Methoden, um die Ziele umzusetzen. Demzufolge ist es ein Irrtum, allein in den mediendidaktischen Methoden den einzigen richtigen Weg zu sehen.²¹⁰

²⁰⁸ vgl. PRISCHING (2003), S. 81

²⁰⁹ LENHARD (2001), S. 348

²¹⁰ vgl. SCHWETZ, Herbert: Für einen D.ECDL, den didaktischen ECDL. Kritik der „Technologie.Freak“-Didaktik. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 159

5.2. Organisationsentwicklung und Schulreform

Die digitalen Technologien stellen nicht nur eine große Herausforderung für die Schulen dar sondern erfordern überdies eine tief greifende Reform von Unterricht und Schule. Für die Pädagogik ist es nicht zielführend, sich vor den Veränderungen zu verschließen, da die gesellschaftliche Transformation in eine Mediengesellschaft bereits weit fortgeschritten ist, und ein Ausblenden der neuen Medien aus der Ausbildung den Schülern nicht zu gute kommt. Vielmehr sollte der Medieneinsatz in der Schule als Vorbereitung auf die Medienwelt betrachtet werden und als Unterstützung, um sich darin zu orientieren. Die zahlreichen Umgestaltungen, die in den Schulen stattfinden sollen und zum Teil bereits stattgefunden haben – angefangen bei den gesellschaftlichen Herausforderungen und den geänderten Zielen des Unterrichts bis zur Erweiterung des Spektrums der beruflichen Tätigkeit der Pädagogen – zeigen, dass sich Schulen bereits gewandelt haben, sich noch weiter entwickeln und sogar reformieren werden.

Hartmut Lenhard hat sich der Organisationsentwicklung von Schule gewidmet, und die folgenden Erläuterungen folgen seinen Erkenntnissen.²¹¹ Wird tatsächlich eine komplette Schulreform angestrebt, muss diese laut Lenhard umfassend erfolgen und zahlreiche bildungsrelevante Veränderungen beinhalten. Viele Medieneuphoriker stellen vor allem die technischen Innovationen in den Vordergrund und erschöpfen die Reform mit Fragen der Ausstattung, jedoch ist dieser Aspekt unzureichend und einseitig. Primär muss das Ausmaß der Schulentwicklung die Faktoren Anpassung von Lehrplänen bzw. Lehrinhalte, Lehr-Lernziele, finanzielle und personelle Ressourcen, Verwendung von Lernprogrammen, Adaptierung von Lehrbüchern, Didaktik und Methodik, Räumlichkeiten und Unterrichtszeiten, Lernumgebung, Lernorganisation, Neugestaltung der Leistungsbeurteilung, Komplexität der Netzlösungen, technische Probleme, personelle und zeitliche Ressourcen usw. beinhalten. Die Veränderungen, speziell was den tatsächlichen Lehr-Lernprozess anbelangt, kommen einem Paradigmenwechsel gleich, und um nicht Gefahr zu laufen, sich in Details zu verlieren und wichtige Bereiche unbeachtet zu lassen, bedarf es eines detaillierten Konzeptes, der sämtliche Komponenten miteinander abstimmt.

Lenhard vertritt die These, dass die organisatorischen Bedingungen für die Integration der neuen Technologien im Schulunterricht maßgeblich für den Erfolg des Medieneinsatzes sind. Ein Scheitern der Medienintegration und Widerstände der Lehrpersonen seien nur partiell auf ungenügendes technisches Inventar zurückzuführen; gibt es laufend Probleme in der praktischen Arbeitssituation vermehren sich Vorbehalte, Widersprüche, Bedenken und Blockaden unter Schülern und Lehrern. Ohne die notwendige Organisation, Aufklärungsarbeit und einen offenen Austausch zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen über Misserfolge, Skepsis und Ängste erfolgt der Medieneinsatz unzureichend:

„[...] Widerstände und Blockaden [müssen; Anm. der Autorin] vor Ort in geduldiger Kleinarbeit wahrgenommen, abgeklärt, analysiert und aufgearbeitet werden. Dabei kommt alles darauf an, überzeugende Ge-

²¹¹ vgl. LENHARD (2001), S. 342-353

generferungen zu ermöglichen, die die Chancen, aber auch die Grenzen der neuen Medien anschaulich und handlungsorientiert aufzeigen.“²¹²

Dieter Spanhel verdeutlicht hingegen, dass Schulklima und die pädagogische Kultur von erwähnenswerter Wirksamkeit für die Qualität der professionellen Arbeit sind. Primär muss ein Grundkonsens in der Schule herrschen, und wenn sich die Pädagogen von der Schulleitung in ihren Ideen unterstützt fühlen, Gestaltungsspielräume für eigene Vorstellungen offen bleiben, und sie bei der Gestaltung der Schulreform mitwirken dürfen, fällt die Schulentwicklung ungleich ertragreicher aus.²¹³ Bei einer umfassenden Schulorganisationsentwicklung ist es definitiv notwendig, Erfahrungsberichte von bereits vollzogenen Reformen einzuholen und die Erkenntnisse auf die eigene Situation zu adaptieren. Da Medienerziehung keine explizite fachliche Zuordnung aufweist, gilt es des Weiteren als Erfordernis, ein stabilisierendes Umfeld zu schaffen, um Medienerziehung trotzdem nachhaltig in den Schulalltag zu integrieren. Dies kann beispielsweise durch die Ausstattung einer Medienbibliothek, Bereitstellung von Räumlichkeiten zur Erprobung von Anwendungen und Ermöglichung von Gesprächskreisen etwa für die Redaktion einer Schülerzeitung erfolgen.²¹⁴

5.3. Unterrichtsentwicklung

Der Einsatz der neuen Medien im Schulunterricht kommt nicht einer bloßen „Elektrifizierung von Klassenräumen“²¹⁵ gleich, sondern bedingt eine Unterrichtsentwicklung durch neue Medien. Dabei stehen pädagogisch-didaktische Modelle, die die neuen Technologien in ihre Methoden integrieren und diese an den konkreten Lehr- und Lernprozessen orientieren, im Vordergrund. Die Verwendung der neuen Medien allein gilt nicht als Didaktik für sich, sondern es ist eine eigene ausgearbeitete Didaktik unter Verwendung der neuen Technologien notwendig. Herbert Schwetz formuliert fünf Leitgedanken, die in die Erarbeitung einer Didaktik und in den Prozess der Unterrichtsentwicklung einfließen sollen. Primär muss die Entscheidung fallen, wie umfassend die Unterrichtsentwicklung erfolgen soll bzw. ob ein tatsächlicher Paradigmenwechsel beabsichtigt wird. Weiters ist zu klären, auf Basis welcher Lerntheorie die neuen Technologien in den Unterricht integriert werden, und welchen didaktischen Mehrwert diese mit sich bringen. Ferner ist zu analysieren, wie die Medien die klassischen Bildungsprozesse unterstützen und anreichern können. Abschließend ist die Frage der Erprobung sowie der Evaluation bzw. Qualitätskontrolle und -sicherung der neuen Lehr-Lernmethodik zu stellen, die nicht nur die Lernergebnisse sondern den gesamten Lernprozess und das Lernverhalten der Schüler beurteilt.²¹⁶

Mit der Einführung des Schulfaches Informatik wurden bereits vor Jahren die neuen Medien im Unterricht eingesetzt. Dies kann nur dem Zweck der Aneignung von Fertigkeiten im Umgang mit Hard- und

²¹² LENHARD (2001), S. 353

²¹³ vgl. SPANHEL (2001b), S. 290

²¹⁴ vgl. STEFFEN (2001) In: Medien + Erziehung. Heft 1/01, S. 13

²¹⁵ SCHNOOR (2001), S. 206

Software dienen, doch eine allgemein bildende Medienbildung kann dadurch nicht erlangt werden, denn eine Reflexion über die Medien selbst, ihre Funktionen und Wirkungen, unterbleibt hierbei vorwiegend. Stehen die neuen Medien ausschließlich in eigenen Medienräumen zur Verfügung, bringt dies üblicherweise organisatorische Hindernisse mit sich und erschwert einen flexiblen Fachunterricht. Eher ist ein integrativer Ansatz anzustreben, der die Medien nicht aus den Schulfächern in ein eigenes Fach auslagert und in einen künstlichen Kontext stellt sondern die Technologien im Rahmen des „normalen“ Unterrichts in jedes Fach anhand eines Gesamtkonzeptes einpasst. Der pädagogische Ertrag der neuen Medien sollte im Zentrum der Überlegungen stehen, weniger ihre Zweckmäßigkeit als didaktische Hilfsmittel. Eher ist laut Wilhelm Hagemann für eine Installation mehrerer Computer mit Multimediafunktionen in den Klassenzimmern zu plädieren, die in jeder Unterrichtsstunde eingesetzt werden können.²¹⁷

Für die Integration der neuen Technologien im Unterricht gibt es keine generelle Didaktik oder ein Standardmodell, da die Einsatzbereiche der neuen Medien im Unterricht zu unterschiedlich sind. Es zeigt sich obligatorisch, für alle Anwendungsfälle bzw. jedes Unterrichtsfach und jeden Lerninhalt einen Entwurf für ein eigenes gegenstands- bzw. bereichsspezifisches Modell zu erarbeiten. So ist auch für die inhaltliche Entwicklung bzw. die Medienerziehung ein Rahmenplan zu erstellen, der Zielsetzungen der schulischen Medienbildung vorgibt. Dieser soll präzisieren, welche medialen Angebote im Unterricht genutzt und in welcher Form Medienbeiträge von den Schülern selbst erstellt werden sollen. Weiters soll er Angaben enthalten, welche inhaltliche Auseinandersetzung zu erstreben ist, wenn der Lehrplan keine näheren Vorgaben aufweist.

5.4. Personalentwicklung

Die sozialen sowie gesellschaftlichen Veränderungen durch die Medienentwicklungen haben nicht nur einen Wandel der Bildungsinhalte und des Bildungsprozesses allgemein herbeigeführt sondern auch erhöhte Anforderungen an die Lehrerprofessionalität gestellt. Die Lehrerausbildung muss auf diese Bewegungen, die beispielsweise auch geänderte Interessenlagen und Arbeitshaltungen von Schülern inkludieren, angemessen reagieren. Global gesprochen ist eine Qualifikation der Lehrer erforderlich, die die Schüler adäquat zu einem kompetenten Umgang mit Medien in ihrem Alltag hinführt.

Medienpädagogische Kompetenz sowie Medienkompetenz gelten dabei als Fundamente für die pädagogische Qualifizierung der Auszubildenden. Eine produktive Lehrerfortbildung soll ein „sinnvoller Wechsel von theoretischer Grundlegung, praktischer Ausführung und konkreter Umsetzung in Schule und Unterricht“²¹⁸ sein. Zur Verbesserung der Qualifizierung der Pädagogen wäre laut Dieter Spanhel ein medienpädagogisches Konzept für die Lehrerausbildung vonnöten, das alle Phasen der Lehrerbildung umfasst.

²¹⁶ vgl. SCHWETZ (2003), S. 152

²¹⁷ vgl. HAGEMANN (2001), S. 40

²¹⁸ TULODZIECKI (2003) In: Medien concret. Jg. 2004, S. 47

Dazu zählt nicht nur die Ausbildung an der Universität, der Pädagogischen Akademie oder desgleichen, sondern auch die berufsbegleitende Weiterbildung zur Erlangung neuer Erkenntnisse und Methoden. Spanhel arbeitet die nachstehenden Anforderungsbereiche heraus, die von den Pädagogen primär zu erfüllen sind. Dazu gehört zunächst die Berücksichtigung des Wertes der neuen Medien für die Lebenswelt der jungen Generation und ihre Integration in den Schulunterricht. Ergänzend sollen die Medienangebote im Unterricht reflektiert eingesetzt und Medienthemen zum Lehr-Lerninhalt gemacht werden. Zudem besteht die Notwendigkeit für die Lehrpersonen, die personalen und institutionellen Bedingungen für die medienpädagogischen Umsetzungen an ihren Schulen zu erfassen, um diese optimal nutzen bzw. beeinflussen zu können. Im Bemühen um die Erlangung einer medienpädagogischen Qualifikation bzw. eines Ausbildungskonzeptes nennt Spanhel fünf Ebenen, die die Lehrerprofessionalität ergänzen sollen:

- Ebene des deklarativen Wissens: Erweiterung des Fachwissens der Pädagogen durch medienpädagogische, mediendidaktische sowie informatische Kenntnisse;
- Ebene des prozeduralen Wissens: Neuorganisation des didaktischen und methodischen Wissens durch den Erwerb von mediendidaktischem Handlungswissen;
- Ebene des Wertwissens: Zu den Werten und Zielen, an denen sich der Erziehungs- und Bildungsprozess orientiert, kommen insofern medienethische Fragen hinzu, als dass sie die moralische Entwicklung der Heranwachsenden fördern;
- Ebene der Berufssprache: Aneignung von medientheoretischen und informatischen Grundlagen sowie Fähigkeit zur Anwendung der neuen digitalen Technologien, um selbst mit den neuen Medien kompetent umgehen zu können;
- Ebene der Handlungskompetenzen: Entfaltung von flexiblen Handlungsmustern für den Umgang mit der gesamten Medienpalette, für ihren Einsatz als Werkzeuge und für die Nutzung von Medieninhalten zwecks Entwicklung eines differenzierten Handlungsrepertoires. Ergänzend ist eine Diagnosekompetenz erforderlich zur Beurteilung von Handlungssituationen hinsichtlich medialer Möglichkeiten bzw. medienbedingter Probleme, Lern- oder Erziehungsschwierigkeiten.²¹⁹

Sigrid Blömeke befasst sich ebenfalls mit der medienpädagogischen Kompetenz der Erzieher und unterteilt diese in folgende Teilkompetenzen:

- Mediendidaktische Kompetenz: Fähigkeit der Pädagogen zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung;
- Medienerzieherische Kompetenz: Fähigkeit der Pädagogen, Medienthemen im Unterricht behandeln zu können;
- Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang: Fähigkeit der Pädagogen zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler für medienpädagogisches Handeln;
- Schulentwicklungs-kompetenz im Medienzusammenhang: Fähigkeit der Pädagogen zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln in der Schule;
- Medienkompetenz der Pädagogen: Fähigkeit zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln in Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien.²²⁰

²¹⁹ vgl. SPANHEL (2001b), S. 228f.

²²⁰ vgl. BLÖMEKE, Sigrid: Was meinen, wissen und können Studienanfänger? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 296f

Nicht zuletzt soll die Persönlichkeit der Lehrer und Ausbilder bzw. deren Motivation zur Integration der neuen Technologien in den Unterricht als zentraler Faktor von Personalpolitik genannt werden. Die Bereitschaft, den Unterricht mit Hilfe von Medien zu gestalten, Eigeninitiative sowie ein hohes Maß an zeitlichem, finanziellem und kräftemäßigem Engagement aufzubringen, ist entscheidend für das Gelingen eines nachhaltigen, medienunterstützten Lehr- und Lernprozesses. Die hinzugekommenen Anforderungen an den Lehrberuf in unserer Mediengesellschaft schließen Wissen, Fertigkeiten und didaktische Qualifikationen im Umgang mit dem Computer ein – Diese Kompetenzen müssen sich die Lehrer, sofern ihr Erwerb nicht bereits in die pädagogische Ausbildung integriert ist, selbst erschließen und laufend durch eine selbstständige Einarbeitung in Programme, Eigeninitiative und persönliches Interesse adaptieren.²²¹

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Literatur nur wenige Impulse zur Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts bereithält. Beständig werden Forderungen nach einer Implementierung eines umfassenden Konzepts laut, doch nur selten werden konkrete Impulse auf den genannten drei Ebenen ausgearbeitet, die eine Umsetzung in die Praxis ermöglichen.

²²¹ vgl. LENHARD (2001), S. 345

6. Lehrplananalyse hinsichtlich medienpädagogischer Inhalte

6.1. Methodische Herangehensweise

Der Auftrag zur Vermittlung von Medienkompetenz und zur Sicherstellung der Voraussetzungen für die dazu notwendige Lehr-Lernmethodik wendet sich nicht nur an die Gesamtzahl der individuellen Schulen sondern namentlich auch an die jeweiligen politischen Regierungen. Die Bildungsministerien haben zu erkennen, dass Bildungsziele entsprechend adaptiert und Lehrformen einem Wandel unterzogen werden müssen. Diesem Wandel ist mittels Richtlinien und Verankerung in den schulischen Lehrplänen Folge zu leisten, die als Grundstein zu verstehen sind, um Medienbildung in den individuellen Schulkonzepten und Schulprofilen dauerhaft zu verankern (vgl. 5. Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts).

Hinsichtlich der im empirischen Teil gewählten Schule (vgl. 7.2.1. Vorstellung der Schule) wird im Folgenden der Lehrplan für den Schultyp Handelsakademie (HAK) herangezogen und bezüglich Anschlussstellen an das Konzept Medienkompetenz und des Einsatzes neuer Lehr-Lernmethoden zur Vermittlung von medienrelevanten Fähigkeiten exemplarisch analysiert. Bei diesem Schultyp handelt es sich um eine berufsbildende Schule, es wird jedoch neben der kaufmännischen Ausbildung auch eine Allgemeinbildung angestrebt.

Der Lehrplan der HAK formuliert zum einen allgemeine Bildungsziele, didaktische Grundsätze sowie schulautonome Lehrplanbestimmungen²²², in weiterer Folge werden die jeweiligen Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände verfasst.²²³ Zur methodischen Herangehensweise der Analyse sei gesagt, dass zunächst die einführenden allgemeinen Kapiteln II. Allgemeines Bildungsziel, III. Allgemeine didaktische Grundsätze und IV. Schulautonome Lehrplanbestimmungen untersucht wurden. Anschließend wurde das Kapitel VI. Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände analysiert, jedoch nur die Pflichtgegenstände im Kernbereich, mit Ausnahme der Fächer Religion und Leibesübungen. Die schulautonomen Fachbereiche (Ausbildungsschwerpunkte und Fachrichtungen) sowie die Freigegegenstände wurden von der Lehrplanuntersuchung ausgenommen. Auszüge aus dem Lehrplan sind in Anhang A7 zu finden.

Ausgehend von der bereits erarbeiteten theoretischen Grundlage leiten folgende Forschungsfragen die Analyse des Lehrplans:

F1.1: Ist die Verwendung von neuen Medien und neuen Lehr- und Lernformen im Lehrplan vorgesehen, und auf welche Weise soll ihr Einsatz erfolgen?

²²² vgl. Lehrplan der Handelsakademie. Bundesgesetzblatt II, Nr. 291, Fassung vom 19.07.2004. http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, 08.09.2008, S. 3-8

²²³ vgl. Lehrplan der Handelsakademie. <http://www.ris.bka.gv.at>, S. 8-88

- F1.2: Ist der Unterricht gezielt mit der Realisierung einer Medienerziehung beauftragt, und welche medienpädagogischen Ziele verfolgt der Medieneinsatz?
- F1.3: Werden Fähigkeiten gefördert, die allgemein unter dem Begriff „Medienkompetenz“ subsumiert werden?
- F1.4: Werden im Lehrplan soziale und persönlichkeitsbildende Fähigkeiten gefördert?

6.2. Analyse des allgemeinen Bildungsziels, der didaktischen Grundsätze und der schulautonomen Lehrplanbestimmungen

Die Analyse der allgemeinen Bildungs- bzw. Leitziele zeigt kein klares Bekenntnis zur Medienkompetenz. Allerdings deckt sich das neunte und gleichzeitig vorletzte Leitziel durchaus mit den genannten Zielen der kritisch-kognitiven Annäherung nach Bernd Schorb (vgl. 2.5.1. Medienpädagogische Zugänge nach Schorb) bzw. der Medienkritik als Teilbereich des Konzeptes von Medienkompetenz nach Dieter Baacke (vgl. 3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke). Kurz gefasst sollen die Schüler ihr eigenes Verhalten überblicken und sich ein eigenes Urteil bilden lernen. Dies lässt einen Interpretationsspielraum offen, der es erlaubt, dieses Ziel ebenso auf das eigene Medienhandeln zu übertragen. Im zehnten und letzten Leitziel wird von der Erlangung der Bereitschaft zu ständiger Weiterbildung, die angesichts der sich laufend wandelnden Welt notwendig ist, gesprochen. Dieses Bildungsziel kann im Hinblick auf die Handhabung als Bereitschaft, sich mit neuen technischen Entwicklungen auseinanderzusetzen und diese handhaben zu können, aber auch in inhaltlicher Hinsicht als Interesse, sich kontinuierlich mit Medienthemen zu beschäftigen, gedeutet werden. Eine weitere Auslegung ist im Sinne der Aneignung von Schlüsselqualifikationen möglich (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“), nämlich als Auftrag an die Schüler, eine Methodik zu entwickeln und diese kontinuierlich zu verbessern, welche es ermöglicht, mit den technischen Möglichkeiten umzugehen und diese kompetent für sich nutzbar zu machen.

Nach Formulierung der grundlegenden Leitziele wird im Lehrplan der Handelsakademie eine Reihe von Qualifikationen genannt, die sich die Schüler im Laufe ihrer Schulausbildung aneignen sollen. Der Hinweis auf die zukünftige Rolle der Schüler als Konsumenten und als Mitgestalter der Gesellschaft erlaubt ebenfalls eine Übertragung auf ihr Medienhandeln und lässt sich im Sinne der „Mediengestaltung“ als Teilaspekt von Medienkompetenz gemäß Dieter Baacke (vgl. 3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke) oder der medienpädagogischen Handlungsweise „Handeln“ nach Hoffmann (vgl. 3.2.3. Dimensionen von Medienkompetenz nach Hoffmann) auslegen. Als bei den Heranwachsenden zu entwickelnde Kompetenzen werden beispielsweise „Schlüsselqualifikationen“ als Überbegriff genannt, und folgende werden unter anderen angeführt: Kommunikations- und Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen, Bereitschaft zu selbstständigem (Weiter-) Lernen, Fähigkeit sich erforderliche Informationen selbst zu beschaffen sowie die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikations-

technologie einsetzen zu können. Dies lässt darauf schließen, dass jene Qualifikationen zu fördern sind, die auch im Sinne der Medienpädagogik unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ summiert werden.

Der nächste Teil des Lehrplanes widmet sich allgemeinen didaktischen Grundsätzen, aus dem ein explizites Bekenntnis zum Einsatz „entsprechender Lehr- und Lernmethoden bei der Vermittlung fachlicher Inhalte“²²⁴ hervorgeht. Eine Auswahl der angeführten Grundsätze wird folgend genannt, und diese lassen sich ebenfalls an die Prinzipien für den Erwerb von Medienkompetenz anknüpfen, wie sie im Kapitel 4.2. „Methodische Revolution“ dargestellt wurden. Dazu zählen etwa die Vermittlung von Inhalten nach exemplarischen Grundsätzen, die Anknüpfung an vorhandene Kenntnisse, das Erproben und Reflektieren, die Durchführung von Fallstudien, Rollenspielen und Planspielen, die Verwirklichung von Projekten bzw. projektorientierten Arbeitsweisen. Bei dieser Gewichtung auf einen problemlösungs- und handlungsorientierten Unterricht mittels Kooperation unter den Schülern ist „einerseits auf die selbstständige Mitarbeit, andererseits auf Formen des sozialen Lernens und die Umsetzbarkeit in der Wirtschaftspraxis besonderer Wert zu legen“.²²⁵ Mittels der angeführten Methoden und Prinzipien sollen die Schüler laut Lehrplan zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Arbeitsweise erzogen und zu Teamarbeit befähigt werden. Zur Sicherstellung eines ganzheitlichen Lernens ist auch ein fächerübergreifender Unterricht förderlich, wie es mittels Projektarbeit möglich ist (vgl. 4.2.2. Die Projektmethode), ebenso wie die Zusammenarbeit aller Lehrer zwecks Koordination der Unterrichtsgegenstände und Schaffung von Querverbindungen.

Ferner werden zum Abschluss der didaktischen Grundsätze „besondere Bildungsaufgaben“ benannt, die keinen bestimmten Unterrichtsfächern zugeordnet werden sondern als Auftrag an das gesamte Lehrkollegium zu bewältigen sind. Dazu zählen unter anderem die Lese- und Sprecherziehung, Medienerziehung und Konsumentenerziehung. Zur Unterstützung der offenen Lernmethodik ist des Weiteren die Verwendung moderner informations- und kommunikationstechnologischer Hilfsmittel vorgesehen, ebenso wie der Lehrplan die Anweisung enthält, in jedem Unterrichtsgegenstand einen IT-Bezug herzustellen. Die genannten Bildungsaufgaben werden lediglich schlagwortartig angeführt und die inhaltliche Ausgestaltung nicht eingehender erläutert. Hier ergibt sich ein weiter Handlungsspielraum, der es erlaubt, die Kommunikations- und Medienkompetenz der Schüler zu fördern und gezielt Medienpädagogik in den Unterricht aufzunehmen anstatt die neuen Medien lediglich als didaktisches Hilfsmittel in den Dienst zu stellen.

Im Kapitel „Schulautonome Lehrplanbestimmungen“ wird auf die Bedeutung des Lehrplanes als „Rahmen“ verwiesen, der den Schulen einen Freiraum bei der Wahl der Lehrinhalte sowie der Lehr-, Lern- und Arbeitsformen einräumt. Das ausdrückliche Ziel hierbei ist, „Neuerungen und Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zu berücksichtigen und die einzelnen Lehrplaninhalte den schulspezi-

²²⁴ Lehrplan der Handelsakademie. <http://www.ris.bka.gv.at>, S. 4

²²⁵ Lehrplan der Handelsakademie. <http://www.ris.bka.gv.at>, S. 5

fischen Zielsetzungen gemäß zu gewichten“.²²⁶ Dies eröffnet eine enorme Flexibilität, um Medienthemen in den Unterricht einzuführen sowie diesen an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler bzw. aktuellen Problemlagen zu orientieren.

6.3. Analyse der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände

Die Untersuchung der einzelnen Unterrichtsfächer hat ergeben, dass maßgeblich der Gegenstand „Deutsch“ mit der Aufgabe der Medienerziehung betraut wurde. Bereits in den allgemeinen Bildungs- und Lehraufgaben werden zahlreiche Aufträge erteilt, die als medienpädagogische Anweisungen ausgelegt werden können. Dazu zählt etwa das Ziel, dass die Schüler jegliche Kommunikationssituationen bewältigen und selbstständig und kritisch mit Texten umgehen können sollen – Ob dazu auch Medienkommunikation und (audio-) visuelle Texte ebenso hinzuzuzählen sind, wird nicht explizit angeführt, jedoch lässt eine Interpretation diesen Schluss zu. Denn die Kompetenz, gezielt Informationen aus elektronischen Medien zu erschließen, kritisch prüfen und aufgabengerecht nutzen zu können, wäre eine Lehraufgabe, die die Fähigkeit ausbilden soll, sich in der elektronischen Welt zurechtzufinden. Die Forderung, sich mit Problemen der Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu beschäftigen und dazu Stellung nehmen zu können, lässt ebenso Raum für medienkritische Themen, wie die Aufgabe, die Funktionen der Sprache zu erkennen die Auseinandersetzung mit Medienbotschaften und -wirkungen erlaubt. Ein ausdrücklicher Auftrag zur Medienpädagogik und Ausbildung von Medienkompetenz wird in den letzten beiden Bildungs- und Lehraufgaben erteilt. Demzufolge sollen die Schüler „Medien als Institution und Wirtschaftsfaktor sowie deren Bildungs-, Unterhaltungs- und Informationsfunktionen verstehen können, und in ihrem Lebensbereich zu bewusstem, kritischem und mitbestimmendem Umgang mit Medien befähig [sic!] sein sowie mögliche Manipulationen durchschauen können und eigene Medienschöpfungen produzieren und präsentieren können“.²²⁷

Die Betrachtung des Lehrstoffes des Deutschunterrichtes aller fünf Jahrgänge zeigt, dass die Auseinandersetzung mit Medien im Basislernstoff vorab im Sinne einer Aneignung von Arbeitstechniken im Umgang mit Medien, wie zum Beispiel das Sammeln und Aufbereiten von Informationen aus elektronischen Quellen, vorgesehen wird. Medien als Lehrinhalt sind in jedem Jahrgang festgesetzt, jedoch werden die Inhalte mit steigender Schulstufe zunehmend konkreter; dazu zählt zunächst die Erarbeitung der Medienarten, Funktionen der Medien und Gestaltungskriterien für Medienprodukte, weiters die kritische Auseinandersetzung mit Informationen aus den Massenmedien, die Analyse der Sprache der neuen Medien, der kommerziellen und politischen Werbung, Erarbeitung der Formen der Medienmanipulation,

²²⁶ Lehrplan der Handelsakademie. <http://www.ris.bka.gv.at>, S. 4

²²⁷ Lehrplan der Handelsakademie. <http://www.ris.bka.gv.at>, S. 10

Sensibilisierung für die Beeinflussung des individuellen Weltbildes und der Rückwirkungen der Medien auf Gesellschaft und politische Entscheidungen sowie die Auseinandersetzung mit virtueller Realität.

Neben der Vorgabe, einen eigenen Medienbeitrag zu gestalten, der in den Jahrgängen eins bis vier angeführt ist, wird in jeder Schulstufe explizit ein spezifischer IT-Bezug vorgegeben, welcher nachstehend nach Jahrgang aufsteigend wiedergegeben wird²²⁸:

„Sammeln von Informationen aus dem Internet, kritischer Umgang mit diesen Informationen. Benützen interaktiver elektronischer Trainingsprogramme für den normativen Bereich. E-Mail als Textsorte.“ (1. Jahrgang)

„Printmedien online. Kritische Auseinandersetzung mit Informationen aus den Massenmedien, auch aus elektronischen Medien. Benützen interaktiver elektronischer Trainingsprogramme für den normativen Bereich.“ (2. Jg)

„Internet: Analyse und kritische Bewertung (einzelner Websites, Artikel, Referate).“ (3. Jg)

„Auswahlkriterien und Bewertung von Quellen aus dem Internet. Nutzen von fachspezifischen Foren.“ (4. Jg)

„Auswahlkriterien und Bewertung von Quellen aus dem Internet.“ (5. Jg)

In den übrigen Unterrichtsgegenständen werden lediglich vereinzelt Ziele der Medienkompetenz angeführt, ebenso lassen sich nur gelegentlich Anknüpfungspunkte für medienerzieherische Aktivitäten ausmachen. Der Einsatz der neuen elektronischen Medien ist zumeist zur Informationsrecherche und Aufbereitung von Daten und Informationen aus dem Internet sowie deren Präsentation vorgesehen, wie beispielsweise in den Fächern Geschichte, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, Chemie, Physik, Politische Bildung und Volkswirtschaft. Neben dem Einsatz von Lernprogrammen in den Fremdsprachen und eines praxisbezogenen Buchungsprogramms in Rechnungswesen ist in den Naturwissenschaften der Einsatz spezieller Anwendungsprogramme angedacht. In Mathematik und Chemie sollen etwa computerunterstützte Kalkulationen oder Auswertungen vorgenommen werden. Techniken im Umgang mit Informationsmaterial werden in Geschichte vermittelt, wo die Schüler lernen sollen, aus unterschiedlichen Quellen Informationen zu recherchieren, Text- und Bildanalysen durchzuführen und gleichzeitig Quellenkritik zu üben. Die neuen Medien als Hilfsmittel zur Informationsrecherche werden nicht gesondert angeführt. Die erworbenen Kenntnisse und Techniken der Informationssammlung lassen sich auf alle Mediengattungen übertragen und sind in Folge auch im privaten Gebrauch der Schüler von Nutzen.

Im Unterrichtsfach Englisch lassen sich im Rahmen der vorgesehenen, eher grob gefassten Kommunikationsthemen, zu denen unter anderem Telekommunikation, aktuelle Geschehen oder gesellschaftliche Angelegenheiten zählen, Medienthemen aufgreifen. Weitere inhaltliche Medienthemen lassen sich in Geschichte finden, wo die Rolle der Medien in der Gesellschaft in der historischen Entwicklung erarbeitet werden soll oder in Biologie, wo die Problematik von Abhängigkeit bei intensiver Internetnutzung und in Politische Bildung die Grundsätze des Medienrechts zu behandeln ist.

²²⁸ Lehrplan der Handelsakademie. <http://www.ris.bka.gv.at>, S. 10-14

Der allgemeine Umgang mit den neuen Medien wird in den Unterrichtsgegenständen Wirtschaftsinformatik sowie Informations- und Officemanagement vermittelt, nämlich Funktionsweisen und Einsatzmöglichkeiten, Gebrauch von Standardanwendungen zur Lösung von Aufgaben sowie Techniken der Informationsbeschaffung und -verwertung.

Einen besonderen Schwerpunkt auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen wird in den Fächern Betriebswirtschaft, Persönlichkeitsbildung²²⁹ und Übungsfirma²³⁰ gelegt. Betriebswirtschaft nennt als Bildungs- und Lehraufgabe die Bereitschaft und Befähigung zur Kommunikation, Kooperation und zur Arbeit im Team. Das Fach Persönlichkeitsbildung wird lediglich im ersten Jahrgang unterrichtet, und die dabei erworbenen Techniken gelten als Grundlage für das Fach Übungsfirma in den folgenden Jahrgängen. Seine Lehraufgaben werden beispielsweise mit dem Umgang mit anderen und Rücksichtnahme auf andere, Toleranz und situationsangepasstes Verhalten benannt. Weiters beziehen sich die Ziele auf die Einsicht und Verantwortungsübernahme bezüglich des eigenen Verhaltens, Zielsetzung, Selbstorganisation, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Umgang mit Stress, Konfliktlösungskompetenz und Teamfähigkeit. Des Weiteren sollen neue Lehr- und Lernformen und Medien zur Anwendung kommen und unterschiedliche Kommunikationsarten ausprobiert werden. In der Übungsfirma in den Jahrgängen 2-5 wird an die erlernten Kommunikations- und Präsentationstechniken angeknüpft und praktisch anhand von Fallbeispielen mittels offener Lernformen erprobt und vertieft. Der Umgang mit den Medien sieht unter anderem die zielorientierte Anwendung von Programmen, Suchmaschinen, E-Mail, Datenbanken und Büro- und Präsentationsprogrammen vor.

6.4. Beantwortung der Forschungsfragen

Zusammenfassend lässt sich aus der Untersuchung des Lehrplanes für die Handelsakademie sagen, dass er hinreichend viele Anschlussstellen für medienerzieherische Aktivitäten, für die Entwicklung von Medienkompetenz bietet. Ausdrücklich erteilt er einen Auftrag zum Einsatz der neuen Medien und neuer Lehr- und Lernformen und führt Beispiele für die Umsetzung an. Die Lehrziele bezüglich Medieninhalte sind zumeist sehr allgemein gefasst und beziehen die neuen Medien nur selten namentlich ein. Jedoch ist eine medienpädagogische Interpretation durchaus zulässig, insbesondere gilt der für jeden Gegenstand vorgegebene IT-Bezug als klare Anweisung, dass ein Medienumgang erwünscht ist und forciert werden soll. Neben inhaltlichen Vorgaben gilt auch der Erwerb sozialer Fähigkeiten und anderer „Schlüsselqualifikationen“ als grundlegende Lehrziele. „Medienerziehung“ wird zwar als besondere Bildungsaufgabe angeführt, jedoch ohne präzise inhaltliche Zielvorgaben. Der anwendungsorientierte Aspekt der Mediennutzung steht im Lehrplan stark im Vordergrund und lässt eine inhaltliche und kritische Auseinandersetzung mit den Medien insgesamt zu kurz kommen. Der Schwerpunkt ist erkennbar auf die Be-

²²⁹ Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz

²³⁰ Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies

reiche Informationsbeschaffung, Quellenkritik und Erwerb von Techniken im Umgang mit den neuen Medien gelegt. Lediglich das Unterrichtsfach Deutsch weist zahlreiche medienpädagogische Zielsetzungen auf und gewichtet die Medienerziehung auf eine kritische Auseinandersetzung mit Massenmedien und ihren Botschaften, Werbung und Beeinflussung der Rezipienten.

7. Empirische Untersuchung

7.1. Erkenntnisinteresse

7.1.1. Problemstellung

Der theoretische Teil in den Kapiteln 1-5 ist von zahlreichen Zielvorstellungen und programmatischen Dimensionen geprägt. Da Medienkompetenz primär als Handlungskompetenz zu verstehen ist, soll im empirischen Teil der Frage nachgegangen werden, wie sich die herausgearbeitete Theorie in die Praxis, sprich dem tatsächlichen Schulunterricht, umsetzen lässt. Zu diesem Zweck wurde der Medieneinsatz exemplarisch anhand einer ausgewählten Schule erfasst und hinsichtlich der Umsetzung des Konzepts „Medienkompetenz“ im Schul- und Unterrichtskonzept analysiert. Die Untersuchung stützt sich auf Interviews von Lehrern und Schülern.

Durch die Befragung der Lehrer wurde der Versuch unternommen, gezielt zwei Sichten einzufangen, welche in der praktischen Arbeit möglicherweise in Konflikt geraten: Einerseits wurden die Interviewpartner als Pädagogen und Vertreter ihrer jeweiligen Fachrichtung befragt, auf der anderen Seite stehen die Ansprüche und Vorgaben von Schule und Gesellschaft, welchen die Lehrer in ihrer Arbeit gerecht werden müssen.

In einem zweiten Teil der empirischen Untersuchung wurden Interviews mit zwei Schülergruppen vorgenommen. In der Fachliteratur wird beständig über Schüler gesprochen und Zielvorstellungen über ihr Medienhandeln formuliert, doch selbst haben sie kaum die Möglichkeit, zu Wort zu kommen, ihre Perspektive darzustellen und über ihr persönliches Erleben von Medienbotschaften zu sprechen.

Zu den Hauptaspekten der Untersuchung zählen Medieneinsatz und Mediendidaktik, Medienkonzept und Lehrziele des Unterrichts, Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz sowie die praktische Umsetzung hinsichtlich neuer Lehr- und Lernformen. Ein besonderer Fokus der Fragestellungen wird auf Computer und Internet als Lehrmedien gelegt, vor allem was Didaktik und Methodik anbelangt. Die Analyse der Ausprägung des Konzepts Medienkompetenz im Unterricht wurde jedoch nicht auf den Computer bzw. die neuen Medien beschränkt.

Die Untersuchung besitzt einen exemplarischen Charakter und wird als Fallstudie anhand der gewählten Schule durchgeführt.

7.1.2. Forschungsfragen der empirischen Untersuchung

Aus den genannten Hauptaspekten der Untersuchung ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen für die Lehrerbefragung:

- F2.1: Auf welche Weise werden Medien im Schulunterricht eingesetzt, und welche Vor- und Nachteile zeigt der Medieneinsatz?
- F2.2: Wie veränderte der Einsatz der neuen Medien den Unterricht?
- F2.3: Werden parallel zum Einsatz des Computers bzw. der Schulmedien zu Lehr- und Lernzwecken auch medienpädagogische Inhalte zum Lehrziel?
- F2.4: Welche Maßnahmen werden zur Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz der Schüler ergriffen?
- F2.5: Welche Konflikte und Schwierigkeiten entstanden bei der Umsetzung des Konzepts „Medienkompetenz“ in die schulische Praxis?
- F2.6: Wie erfolgte der Erwerb von Medienkompetenz seitens der Lehrer?

Die forschungsleitenden Fragestellungen der Schülerbefragung lauten:

- F2.7: Welche Lehrinhalte lassen eine Förderung von Medienkompetenz im Unterricht erkennen?
- F2.8: Verfügen die an der Untersuchung teilnehmenden Schüler über eine Medienkompetenz, und wie äußert sich diese?

7.1.3. Erhebungsmethode

Die Untersuchung der Fragestellungen 2.1 bis 2.6 stützt sich auf die Methode des themenzentrierten Leitfadenterviews, anhand dessen die Perspektiven der unterrichtenden Lehrer aufgezeigt werden sollen. Die Leitfadenterviews erlauben eine Fokussierung der Inhalte und Aussagen auf die genannten Themen Medieneinsatz und Medienkompetenz. Die Interviews wurden als halb-strukturierte Gespräche, deren offene Gestaltung den Interviewpartnern jedoch gestatten sollte, auch eigene Themen und Sichtweisen einzubringen, die für sie im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand von Bedeutung sind. Die Thematik der Forschungsfragen 2.7 und 2.8 wurde mit Hilfe eines Gruppenverfahrens untersucht. Anhand eines Gesprächsleitfadens und visuell vorbereiteten Diskussionsanreizen wurden zwei Gruppeninterviews mit Schulklassen durchgeführt.

Bei dem gewählten Untersuchungsdesign handelt es sich um eine Einzelfallstudie, die keine Verallgemeinerbarkeit anstrebt sondern den Status der Illustration beansprucht. Die Auswahlentscheidungen, die im Folgenden erklärt werden, wurden gezielt getroffen und beschränken die Gültigkeit der Ergebnisse auf den ausgewählten Fall.

7.2. Fallauswahl und Stichprobenziehung

7.2.1. Vorstellung der Schule

Die Wahl der Schule, die für die empirische Untersuchung herangezogen wurde, fiel auf eine Bundes-handelsakademie in Wien, die jedoch aus internen Gründen anonym bleiben möchte. Diese Schule eignet sich besonders für die Untersuchung, da sie als sehr moderne und medienorientierte Ausbildungsstätte geführt wird, die offen für die veränderten Anforderungen der Wirtschaft und für neue Technologien und Lehrmethodik ist. Insbesondere fördert sie die Entwicklung der Persönlichkeit sowie der sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Schüler. Diese Schule ist eine öffentliche Bundesschule, was ebenfalls ein wichtiger Faktor bei der Wahl der Schule war, da sie allen Schülern unabhängig ihrer sozialen Herkunft eine Ausbildung ermöglicht.

Medienausstattung und Medieneinsatz

Im Schulprofil verpflichtet sich die Schule, den Schülern die bestmöglichen kaufmännischen sowie allgemeinen Kompetenzen „in moderner Art und Weise und auf dem neuesten Stand der Technik und der Wissenschaft“²³¹ zu vermitteln. Neben den im Lehrplan vorgegebenen Lehrzielen wird der Einsatz von E-Learning in allen Unterrichtsgegenständen angestrebt. Als berufsbildende Schule verfügt die Handelsakademie über eine klare Anwendungsorientierung hinsichtlich neuer Medien, insbesondere Computer und Internet. Zur Unterstützung der praktischen Arbeit mit dem Computer werden elf Schulklassen als „Notebook-Klassen“ geführt, die den Laptop im Unterricht als Lehr- und Lernmedium einsetzen. Die Vermittlung des Umganges mit den neuen Medien zählt ebenso wie eine positive und unvoreingenommene Einstellung zu Medien als wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Medienkompetenz seitens der Schüler.

Einsatz offener Unterrichtsformen

Der Erwerb von Zusatzqualifikationen, die den Schülern den Einstieg ins Berufsleben erleichtern, wird in der gewählten Schule ebenso forciert wie eine offene Gestaltung des Unterrichts und der Einsatz alternativer Lernformen im Gegensatz zur traditionellen, vermittlungszentrierten Unterrichtsgestaltung. Weiters wird ein Schwerpunkt auf den Erwerb von Fremdsprachen und die Durchführung von Projekten gelegt. Die Ausrichtung der Handelsakademie auf die Berufsvorbereitung der Schüler legt auch besonderen Wert auf die visuelle und mediale Gestaltung von Präsentationen selbst erarbeiteter Inhalte und auf die Erstellung von eigenen Medienprodukten zur Darstellung der Lernergebnisse. Zur täglichen Arbeit im

²³¹ Das Schulprofil ist auf der Schulhomepage einsehbar, diese wird aufgrund der gewünschten Anonymität der Schule jedoch nicht genannt.

Unterricht stehen eigene Kommunikationsplattformen und Wissensdatenbanken zur Verfügung. Im Leitbild formuliert die Schule „Fördern und Fordern“ als grundlegendes Prinzip, welches zum Beispiel als Forderung an die Schüler, sich aktiv an Unterricht und Schulleben zu beteiligen und offen für lebenslanges Lernen zu sein, jedoch auch als Förderung ihrer sozialen Kompetenzen und der Persönlichkeit seitens der Schule zu verstehen ist.

Vermittlung persönlicher und berufsorientierter Zusatzqualifikationen

Den veränderten Anforderungen der Informationsgesellschaft und der damit verbunden notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurde im Schulprofil bereits Rechnung getragen. Den Auszubildenden wird eine grundlegende IT-Ausbildung angeboten, der Erwerb außerschulischer Zusatzqualifikationen wie zum Beispiel durch Projektmanagement sowie Sprach- und Informatikzertifikate ermöglicht. Weiters werden Strategien der selbstständigen Informationsbeschaffung vermittelt. Zur Unterstützung der schulischen Kommunikation und des schulischen und außerschulischen Lernprozesses bietet die Handelsakademie Zugang zu folgenden zum Teil frei zugänglichen, Informationstechnologien und Kommunikationsmöglichkeiten:

- Anschluss an das schulische Netzwerk in jedem Unterrichtsraum;
- Internetzugang, Nutzung elektronischer Postfächer und Speicherplatz am Schulrechner;
- Verwendung moderner Computerprogramme;
- Nutzung der Lernplattform „Moodle“, die Arbeitsmaterialien bereitstellt und Lernaktivitäten und Interaktionsmöglichkeiten ermöglicht;
- Unterricht in Notebook-Klassen in den Zweigen Wirtschaftsinformatik und Informationsmanagement;
- Unterricht in modern eingerichteten Unterrichtsräumen;
- Nutzung von 11 EDV-Sälen, darunter ein „Kompetenzzentrum“ mit erweiterter multimedialer Ausstattung;
- Schulbibliothek als multimediales Lernzentrum mit Zugang zu diversen Print- und AV-Medien, Lernprogrammen und Abspielgeräten.

Medienorientierte und persönlichkeitsentwickelnde Ausbildungsschwerpunkte und Freifächer

Die HAK bietet ihren Schülern vier Ausbildungsschwerpunkte an (Wirtschaftsinformatik [„Digital Business“ / DB], Informationsmanagement und Informationstechnologie [IT]; Qualitätsmanagement, Managementlehre und Persönlichkeitsentwicklung sowie International Business and Cross Cultural Studies), und in ihrem Bestreben, einen praxisnahen Unterricht zu gewährleisten und neue Entwicklungen in den Unterricht zu integrieren, wird das Ausbildungsangebot kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt.

Darüber hinaus bietet die Handelsakademie ihren Schülern 24 Freifächer, die ihnen die Gelegenheit eröffnen, sich sportlich, sprachlich, künstlerisch oder berufsbildend weiterzuentwickeln. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, Freifächer zu belegen, die speziell soziale Kompetenzen oder technische Fertigkeiten im Umgang mit Computer und Internet zu fördern. Beispiele für angebotene Freifächer sind

„Computerführerschein“, „Cisco“ (Netzwerktechnik) „Kommunikation und Teamtraining“, „Projektmanagement“ und „Persönlichkeitsentwicklung“. Nach Absolvierung können die Schüler anerkannte Zertifikate erlangen, die zunehmend seitens der Wirtschaft gefordert werden.

Institutionalisierung des Konzeptes Medienkompetenz im Schulkonzept bzw. in den Lehrzielen der Schule

In der gewählten Schule gibt es laut Auskunft des Schuladministrators kein spezifisches Medienkonzept, das die Verankerung des Konzeptes Medienkompetenz gemäß Kapitel 5. Erarbeitung eines schulischen Medienkonzeptes vorsieht. Im Bereich der Organisationsentwicklung wurden primär technische Impulse gesetzt, und Innovationen im Bereich der medialen Ausstattung erfolgen regelmäßig nach dem aktuellen Stand der Technik. Ebenso wurden für einige Fächer, beispielsweise für den Sprachenunterricht, Computerprogramme angeschafft, die den Unterricht unterstützen sollen. Die Schulbibliothek ermöglicht Zugang zu einer Auswahl an Medien, ebenso stehen ausreichend Räumlichkeiten für die Verwendung von Medien inner- und außerhalb der Unterrichtszeiten zur Verfügung.

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung zeigt sich, dass zwar schulspezifische Definitionen für Mindestinhalte für die einzelnen Unterrichtsfächer formuliert wurden, diese inhaltlichen Mindeststandards der Lehrinhalte und -ziele sich jedoch nicht auf Medienthemen beziehen. Was den Medieneinsatz angeht, gibt es ebenfalls keine vorgegebenen pädagogisch-didaktischen Modelle. Gemäß der Schulauffassung bedingt die vorhandene Ausstattung den Medieneinsatz, die konkrete Verwendungsweise der neuen Medien bleibt den Mitarbeitern der Schule überlassen. Das heißt, die didaktische Autonomie und die Entscheidung, welchen didaktischen Mehrwert und pädagogischen Ertrag der Medieneinsatz bringt, liegt bei ihnen und gilt als Teil der individuellen Stundenvorbereitung. Hinsichtlich der Medienverwendung wird ein integrativer Ansatz angestrebt, der den Medieneinsatz nicht in ein gesondertes Unterrichtsfach auslagert sondern soweit wie möglich in allen Fächern einpasst – Dies konnte insbesondere in den Notebook-Klassen verwirklicht werden. Zur Vermittlung von grundlegenden Computerhandhabungskennnissen werden die Fächer Wirtschaftsinformatik sowie Informations- und Officemanagement unterrichtet.

Was die Lehrerprofessionalität angeht, bietet die Schule ihren Mitarbeitern diverse Weiterbildungsmöglichkeiten an, um Ihr technisches Wissen und Können zu verbessern und den professionellen Umgang mit den aktuell eingesetzten Programmen der Schule sicherzustellen.

Die Schule verfügt über festgelegte Qualitätsziele hinsichtlich Ressourcen und Technik, deren Erreichung in einem jährlichen Qualitätsbericht überprüft wird. Um mögliche Verbesserungspotentiale auszuschöpfen, ist einerseits eine jährlich durchgeführte Unterrichtsrückmeldung, die jeder Lehrer selbst zusammenstellt und mit seinen Schulklassen durchführt, Teil der Evaluation. Andererseits wird jedes Jahr ein Qualitätsmonitoring durchgeführt, mittels dessen unter anderem die Zufriedenheit der Schüler und Lehrer mit den Formen des Unterrichts und dem technischen Equipment abgefragt wird.

7.2.2. Auswahl Lehrerinterviews

Die Auswahl der Lehrer, mit denen die Interviews geführt wurden, erfolgte nach Analyse des Lehrplanes der Handelsakademie (vgl. 6. Lehrplananalyse hinsichtlich medienpädagogischer Inhalte). Als Grundgesamtheit gelten alle 122 in der Schule unterrichtenden Lehrer. Folgende Kriterien leiteten die Auswahl der Lehrer bzw. der Unterrichtsfächer:

- Medienpädagogische Lehrinhalte im Lehrplan;
- Ausrichtung auf neue Lehr- und Lernformen;
- Einsatz von Lernsoftware;
- Vermittlung von sozialen und persönlichkeitsbildenden Zusatzqualifikationen;
- Einsatz von Medien zur Unterstützung des Lehr-Lernprozesses;
- Auswahl von Unterrichtsfächern ohne spezifischer Medienorientierung, jedoch mit Anschlussmöglichkeiten an das Konzept Medienkompetenz.

Ausgehend von den Ergebnissen der Voranalyse wurden folgende Schulfächer ausgewählt:

Deutsch:	Dieses Fach gilt laut Lehrplan als der wichtigste Vermittler von medienpädagogischen Inhalten.
Englisch:	Der Medieneinsatz erfolgt u.a. mittels Lernprogrammen zur Unterstützung der Sprachentwicklung.
Übungsfirma (ÜFA):	Auswahl als Vertreter eines praxisorientierten Unterrichts mittels offenen Lehr- und Lernformen.
Persönlichkeitsbildung (PB):	Ziel dieses Faches ist die Herausbildung von zahlreichen Zusatz- bzw. Schlüsselqualifikationen und der Erwerb von technischen Fertigkeiten im Medienumgang.
Betriebswirtschaft (BW):	Dieses Fach gilt in der Handelsakademie als bedeutendstes Fach zur Vermittlung von kaufmännischen Inhalten und Methoden.
Geschichte:	Allgemeinbildendes Fach, dessen Inhalt nicht primär auf berufsbildendes Fachwissen und Fertigkeiten ausgerichtet ist.

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte sowohl nach theoretischen als auch statistischen Samplingstrategien, wie sie Uwe Flick beschreibt.²³² Zunächst wurden aufbauend auf die oben angeführten Merkmale die zu untersuchenden Unterrichtsfächer sowie die Zahl der Interviews festgelegt. Durch die Auswahl von bestimmten Fächern konnte eine breite Variation innerhalb der gewählten Stichprobe und ein größtmöglicher Kontrast zwischen den Interviewpartnern gewährleistet werden. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde auch darauf geachtet, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Frauen und Männern bestand, dass der Unterricht sowohl in Notebook- als auch in Nicht-Notebook-Klassen erfolgte. Diese Kriterien entsprechen einem statistischen Sampling, jedoch wurde festgelegt, dass sich die Zahl

²³² vgl. FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 2005, S. 102-106

der Interviews erhöhen kann und die Kriterien zur Stichprobenauswahl modifiziert werden können, sollte nach Abhaltung der sechs Interviews keine theoretische Sättigung erreicht werden.

7.2.3. Auswahl der Schülergruppen

Für die beiden Schülergruppen wurde festgelegt, dass es sich um natürliche bzw. reale Gruppen handeln soll, für die der Schulunterricht als Basis für ihren gemeinsamen Erfahrungsraum gilt. Aus gruppendynamischen Gründen wurde eine gewünschte Gruppengröße von 10-15 Schülern festgelegt, um jedem Teilnehmer die Möglichkeit zu bieten, zu Wort zu kommen und sich soweit einzubringen, wie es ihm angenehm ist, ohne dass ein Zwang zur Diskussion besteht. Ein weiteres Kriterium zur Auswahl der Schülergruppen war die Abhaltung des Unterrichts als Notebook-Klasse, um eine möglichst breite Palette in Bezug auf Mediennutzung im Lehr-Lernprozess zu erzielen. Das Alter der Schüler wurde mit 17-18 Jahren festgelegt, das entspricht dem 4. Jahrgang der Schule, dem letzten Unterrichtsjahr vor der Matura. In dieser Schulstufe haben die Schüler bereits zahlreiche Medienerfahrungen privat als auch im Unterricht gesammelt, und die Autorin, die auch als Moderatorin fungierte, konnte davon ausgehen, dass die Schüler in diesem Alter die notwendigen Kritik- und Artikulationsfähigkeiten besitzen, um an der Diskussion teilnehmen zu können.

Die gewählte Handelsakademie hatte im Schuljahr 2008/2009 vier vierte Jahrgänge, die gemäß der Merkmalsdefinition in Frage kamen; aus ihnen wurden zwei Klassen für die Schülerinterviews ausgewählt. Das Kriterium für die Auswahl der ersten Gruppe war die Durchführung eines oder mehrerer Videoprojekte im Rahmen des Unterrichts im aktuellen oder vorangegangenen Schuljahr. Die gewählte Klasse (in weiterer Folge „Videogruppe“ genannt) wird im Ausbildungsschwerpunkt Wirtschaftsinformatik („Digital Business“) unterrichtet und hatte bereits mehrere Kurzprojekte mit Videoproduktion durchgeführt. Im Gegensatz dazu wurde als zweite Untersuchungsgruppe eine Klasse gewählt, die bisher kein Videoprojekt durchgeführt hatte. Diese Schülerklasse hat den Ausbildungsschwerpunkt Sprache („International Business“) und wird in weiterer Folge „Sprachgruppe“ genannt.

7.3. Der Forschungsprozess

7.3.1. Zugang zum Feld

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch mit dem Schulsekretariat, welches auf den Pressebetreuer und Schuladministrator verwies. Nach einer kurzen telefonischen Projektvorstellung wurde ein Termin zur Klärung der wichtigsten Eckpunkte vereinbart. Bei diesem Ersttermin wurde ein kurzes Interview über Medieneinsatz, Medienausstattung, Medienkonzept der Schule und Notebook-Unterricht geführt.

Der Schuladministrator stellte freundlicherweise eine Liste aller Lehrer mit ihren Unterrichtsfächern und Email-Adressen sowie eine Liste aller Lehrer, die den vierten Jahrgang unterrichteten, zur Verfügung, um der Autorin die Kontaktaufnahme mit den Lehrern zu ermöglichen.

7.3.2. Allgemeine organisatorische Fragen

Sowohl bei den Lehrerinterviews als auch bei den Schülerbefragungen wurden Thema und der Zweck der Befragung sehr knapp als „Untersuchung des Medieneinsatzes im Schulunterricht“ dargestellt. Die Orientierung im Hinblick auf Medienpädagogik und Medienkompetenz wurde zunächst nicht angesprochen. Ein kurzes Informationsblatt sowie eine schriftliche Datenschutzzusicherung für die Lehrer wurden zwar vorbereitet aber nicht benötigt, da alle Interviewpartner bereitwillig an der Untersuchung teilnahmen und auch der elektronischen Aufzeichnung zustimmten. Allen Interviewpartnern wurde zugesichert, dass der Tonmitschnitt lediglich der Interviewerin zur Erleichterung der Auswertung dient und nicht weitergegeben wird. Die Verwendung des Aufnahmegerätes schien keines der Interviews zu beeinträchtigen.

Die Namen der befragten Lehrer sind der Verfasserin bekannt werden in der Auswertung jedoch nicht genannt. Die unterrichteten Fächer werden erwähnt, jedoch fließen diese nicht in die Auswertung ein, da die befragten Lehrer mehrere Gegenstände unterrichten und nicht nur jene, aufgrund dessen sie für das Interview ausgewählt wurden (z.B. unterrichtet der ausgewählte Geschichtelehrer ebenfalls Englisch). Die Interviewpartner wurden angehalten, ihre Antworten nicht auf das ausgewählte Fach zu beschränken sondern ihre gesamte Lehrtätigkeit einzubeziehen.

Die Wahl des Interviewortes bei den Lehrerbefragungen blieb den Interviewpartnern überlassen, welche sich für die Lehrerteeküche, einen freien Klassenraum, die Schulbibliothek oder die Schulcafeteria entschieden. Die Schülerbefragungen fanden, um die Motivation der Schüler zur Teilnahme zu erhöhen, während einer Unterrichtsstunde im eigenen Klassenraum der Schüler ohne Anwesenheit eines Lehrers statt. Um das Gesprächsklima entspannt zu gestalten, wurde die gewohnte Sitzordnung aufgehoben und die Schüler eher unsystematisch im Halbkreis gruppiert. Die Lehrerinterviews wurden im Mai/Juni 2008 durchgeführt und dauerten zwischen 15-25 Minuten, die Schülerbefragungen wurden im September und November 2008 durchgeführt und dauerten ca. 20-30 Minuten.

7.3.3. Konzeptionierung der Interviewvorbereitung und Auswertung nach Dieter Baacke

Für die Entwicklung des Leitfadens der Lehrer- und Schülerinterviews sowie für die Kategorienbildung bei der Auswertung wurde die Konzeptionierung von Medienkompetenz nach Dieter Baacke gewählt (vgl. 3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke). Baacke teilt Medienkompetenz in die vier Teilbereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung ein.

Dieses Konzept zeichnet sich im Unterschied zu anderen durch seine detaillierte Ausdifferenzierung dieser vier unterschiedlichen Teilbereiche von Medienkompetenz und die konkrete Benennung von Unterkategorien aus. Diese exakte Ausgestaltung erlaubt auch eine Operationalisierung von Bildungszielen hinsichtlich Medienkompetenz und eine konsequente und planmäßige Umsetzung in die Praxis. Ferner kann durch die Formulierung eines schlüssigen Konzepts die Kontrolle des Erfolges analysiert und überprüft werden. Somit eignet sich das Baacke-Konzept besonders für die vorliegende Untersuchung: Anhand dessen wurden die Gesprächsleitfäden erstellt, in denen alle vier Dimensionen von Medienkompetenz integriert sind, sowie die Kategorienschemata, die ebenfalls Kategorien aus allen Dimensionen enthielten. Nachstehend wird das Schema von Dieter Baacke zur Orientierung in einer Tabelle dargestellt:

Medienkunde	
▪ informativ	Vermittlung von Wissen über Medien, z.B. Mediengattungen, rechtliche Grundlagen
▪ instrumentell	Vermittlung von Kenntnissen über die Handhabung der Geräte, grundlegende Computerkenntnisse
Medienkritik	
▪ analytisch	Analyse und Kritik von Medienbotschaften, z.B. hinsichtlich Mediengefahren, Manipulation
▪ reflexiv	Wissen auf das eigene Medienhandeln anwenden z.B. Quellenkritik
▪ ethisch	Übernahme sozialer Verantwortung, Bewusstsein für moralische Fragen
Mediennutzung	
▪ rezeptiv	Selbstständige Auswahl und Verwendung von Medien
▪ interaktiv	Nutzbarmachung der Medien für eigene Zwecke z.B. Recherche, Präsentation
Mediengestaltung	
▪ innovativ	Weiterentwicklung des Mediensystems, Gestaltung eigener Medienbotschaften, z.B. Präsentation, Zeitungsartikel
▪ kreativ	Weiterentwicklung des Mediensystems unter dem Aspekt der Kreativität, z.B. Video, Homepage

7.3.4. Entwicklung des Leitfadens für die Lehrerinterviews

Der Leitfaden für die Lehrerinterviews wurde angelehnt an das Schema von Cornelia Helferich²³³ entwickelt und besteht aus den vier Fragenteilen (A) Mediendidaktik, Medienpädagogik und Medienkompetenz, (B) Praktische Umsetzung von Medienpädagogik und Einsatz neuer Lehr- und Lernformen, (C) Bewertung des eigenen Lehrberufes und (D) Abschließende Fragen. Für jede Leitfrage wurden Hilfsfragen bzw. erläuternde Fragen vorbereitet, die im Bedarfsfall angesprochen wurden, sollten nicht alle abgezielten Aspekte der Leitfrage in der Beantwortung abgedeckt sein. Weiters wurden zu jeder Leit-

²³³ vgl. HELFERICH (2004), S. 167-169

und Hilfsfrage Beispiele vorbereitet, falls die Interviewpartner bei der Beantwortung weitere Unterstützung benötigen. Die Fragen wurden jedoch nicht bereits im Leitfaden vorab formuliert sondern lediglich in Stichworten notiert und erst in der Interviewsituation artikuliert. Der komplette Interviewleitfaden ist in Anhang A1 nachzulesen.

Der Fragenkomplex A enthält die Einstiegsfrage²³⁴, welche sehr offen gestellt wurde. Sie fragt nach der tatsächlichen Medienverwendung im Schulunterricht, wobei keine Einschränkung auf die Medienart (alte oder neue Medien) gegeben wurde. Durch die offene Formulierung der Frage wurden die befragten Lehrer nicht auf das Thema Medienkompetenz festgelegt, vielmehr konnten sie zunächst frei ihren Medieneinsatz und dessen Ziele schildern. Bezug nehmend auf die erhaltene Antwort wurde gezielt nachgefragt, ob neben didaktischen Lehrzwecken auch Ziele im Hinblick auf Medienkompetenz angestrebt werden, bzw. wurden von der Interviewerin jene Bereiche von Medienkompetenz angesprochen, die in der Antwort nicht enthalten waren. Sollte Medienkompetenz kein Thema im Unterricht sein, wurde nach den Gründen gefragt. Der Begriff der Medienkompetenz selbst wurde in den Interviews nicht verwendet, da der Begriff häufig unklar ist bzw., wie im Theorieteil in Kapitel 3.4. Kritische Anmerkungen erwähnt, häufig auf den Aspekt der Mediennutzung verkürzt wird. Aus diesem Grund wird bei den vorbereiteten Nachfragen auf die vier Bereiche nach Dieter Baacke (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung; vgl. 3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke) Bezug genommen. Die Forschungsfrage nach den konkreten Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz wurde ebenfalls nicht direkt in den Leitfaden aufgenommen, um die Aussagen der befragten Lehrer nicht in die von der Autorin angestrebte Richtung zu verzerren.

Die Leitfrage von Fragenkomplex B bezieht sich ausschließlich auf die neuen Medien und wurde ebenfalls sehr offen gestellt, um den Interviewpartnern die Schilderung ihrer eigenen Sichtweise zu ermöglichen.²³⁵ Beim Fragenkomplex C wurde ein kurzer Impuls vorgelesen²³⁶ und die Interviewpartner um eine Stellungnahme ersucht. Der Impuls ist sehr plakativ und überspitzt formuliert und stellt die Notwendigkeit von Lehrern für den Lernprozess infrage. Der Antwortfreiraum ist durch den Impuls sehr breit gefächert.

Der abschließende Fragenkomplex D deckt zum einen den Bereich der Lehrerprofessionalität ab und bezieht sich auf den Erwerb der eigenen Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien. Zum anderen

²³⁴ Die Einstiegsfrage lautete ungefähr: „Welche Medien verwenden Sie in Ihrem Unterricht, wann und wie setzen Sie diese ein, und was sind die Ziele des Medieneinsatzes?“

²³⁵ Die Leitfrage B lautete ungefähr: „Wie veränderte der Einsatz der neuen Medien den Unterricht, welche positiven und negativen Aspekte können Sie nennen, bzw. welche Schwierigkeiten treten auf?“

²³⁶ Der Impuls lautete: „Mit Hilfe der neuen Medien und Lernsoftware können sich die Schüler mit diversen Lernthemen frei beschäftigen, sich selbst informieren und bilden. Dadurch, dass die Lernenden den Lernprozess selbst bestimmen und steuern können, unterstützen die neuen Medien nicht nur das Lernen, sondern ersetzen sogar die Lehrperson selbst.“

konnten die Interviewpartner abschließend noch eigene Themen und Schwerpunkte in das Interview einbringen, die ihnen wichtig waren und noch nicht angesprochen wurden.²³⁷

7.3.5. Interviewform der Lehrerinterviews

Die Interviews wurden als problemzentrierte Interviews geführt, die sowohl erzählgenerierende Funktion hatten als auch eine thematische Zentrierung anstrebten. Sie wurden dialogisch geführt, das heißt, die Interviewerin gab zunächst einem Gesprächsimpuls, war aber während des Interviews durch Nachfragen, Aufforderung zur Reflexion und durch aktives Zuhören am Gesprächsverlauf beteiligt. Ein weiteres Merkmal der Interviewführung war die Offenheit der Fragestellung. Die Fragen wurden formuliert, ohne dem Interviewpartner die Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen der Interviewerin offen zu legen. So wurde den Interviewpartnern genug Raum für ihre eigenen Ansichten, Gewichtungen und Themen gelassen.

7.3.6. Entwicklung des Leitfadens für die Schülerinterviews

Die Schülerbefragungen bestehen aus zwei Frageteilen (siehe Anhang A2). Im Frageteil A werden die Schüler dazu angeregt, die Mediennutzung im Unterricht zu reflektieren, im Frageteil B sollten sie über ihr eigenes Erleben von Medienbotschaften, ihre persönliche Einstellungen zu Medien und Medienthematen sowie über ihren eigenen Medienumgang sprechen. Im Sinne von Stefan Kühl²³⁸ wurde eine Visualisierung mittels zwei Plakaten vorbereitet (siehe Anhang A3), auf denen die Einstiegsfragen beider Frageteile nachzulesen waren. Diese Plakate enthielten eine breite Palette von Aspekten und Anregungen für die Diskussion.

Der erste Fragekomplex besteht aus drei Leitfragen. Die erste ist gleichzeitig die Einstiegsfrage²³⁹, welche ähnlich formuliert ist wie jene bei den Lehrerinterviews, um die thematische Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Sie war sehr einfach gewählt und bezieht sich auf die gemeinsamen Medienerfahrungen im Unterricht. Diese Frage erfordert kein Vertreten von eigenen Meinungen und Einstellungen, vielmehr zeigte sich hier ein Prozess des gegenseitigen Abtastens, der der Interviewerin half, das Verhalten der Gruppe zu identifizieren. Um die Diskussion zu unterstützen, wurde neben der Frage eine Reihe von alten und neuen Medien auf dem ersten Plakat vermerkt und visualisiert.²⁴⁰ Sollte eines der auf dem

²³⁷ Die Abschlussfrage lautete ungefähr: „Gibt es etwas, was wir noch nicht angesprochen haben, und was ist Ihnen in diesem Zusammenhang noch wichtig ist?“

²³⁸ vgl. KÜHL, Stefan: Qualitative Methoden der Organisationsforschung. Visualisierte Diskussionsführung. Internetquelle: <http://217.160.35.246/organizations/or-vd-d.htm> (<http://www.qualitative-research.net>), 20.05.2008

²³⁹ Die Einstiegsfrage des Fragenkomplexes A lautete: „Welche Medien verwendet ihr im Unterricht, und was macht ihr mit ihnen?“

²⁴⁰ Die genannten Geräte und Möglichkeiten gelten zwar nicht als Medien im Sinne der Kommunikationswissenschaft (z.B. Computer, Beamer), wurden von der Autorin jedoch zum leichteren Verständnis ins Plakat aufgenommen. Insbesondere der Beamer wird als wichtiges technisches Hilfsmittel verwendet, um die Schüler die Lehrinhalte von Computer, Notebook und Internet an der Klassenwand mitschauen zu lassen und durfte in der Auflistung nicht fehlen.

Plakat stehenden Medien von den Schülern nicht genannt werden, wurde dieses durch Nachfragen angesprochen. Nach dieser aufzählungsgenerierenden Frage sollten Nachfragen den Bereich des handelnden Umganges mit den Medien abdecken (siehe 4.2.1. Prinzip des aktiven und handelnden Lernens). Hier wird nach den Verwendungsweisen der Medien im Unterricht im Sinne der selbstständigen Medienverwendung und Erarbeitung von Lerninhalten gefragt. Diese Fragen sollen auf die Bereiche Mediennutzung und Mediengestaltung abzielen. Eine weitere Nachfrage ermittelt die Meinung der Schüler über die Zweckmäßigkeit des Medieneinsatzes im Unterricht.

Die zweite Hauptfrage mit ihren Nachfragen wurden nur jener Schülerklasse gestellt, die im vergangenen Schuljahr das Videoprojekt durchgeführt hatte („Videogruppe“). Die Fragen beziehen sich auf die gedrehten Kurzvideos, die Aufgabenstellung, die organisatorische Durchführung, die Aneignung des technischen Wissens der Videoproduktion und die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Medien. In der letzten Frage wurden die Schüler gebeten, eine Bewertung über den Projektverlauf, die Zweckmäßigkeit und ihren persönlichen Kompetenzzuwachs abzugeben.

In der dritten Leitfrage wird das Thema Medienkompetenz direkt angesprochen, dieser Begriff jedoch nicht namentlich erwähnt. Durch Unterfragen werden die Dimensionen Medienkunde und Medienkritik abgefragt. Dies erfolgte durch die Nennung von Beispielen seitens der Interviewerin.

Der Frageteil B bezieht sich auf das individuelle Erleben der Schüler von Medien und Medienbotschaften und zielt darauf ab, Meinungen und Einstellungen herauszufinden und die Kritikfähigkeit der Schüler sowie ihr Medienwissen und ihre Bereitschaft zur Medienmitgestaltung als Teilbereiche von Medienkompetenz herauszuarbeiten. Das zweite vorbereitete Plakat enthielt die Einstiegsfrage als Impuls formuliert²⁴¹ und fünf Medienbotschaften in Form von Zeitungsüberschriften, die als Diskussionsgrundlage dienten (vgl. Anhang A3). Diese fünf Schlagzeilen deckten folgende Themenbereiche ab: Wahrheit oder Lügen in Talkshows, Online-Betrug, Verletzung der Privatsphäre, Werbeversprechen und Gewalt in Computerspielen. Damit wurden fünf verschiedene Medienproblematiken aufgezeigt, auf die die Schüler in ihrem Medienalltag entweder bei ihrer zielgerichteten Nutzung (z.B. Thema Computerspiele und Gewalt im Fernsehen) oder in der Rolle des passiven Medienkonsumenten (z.B. Thema Werbeversprechen) treffen. Weiters sprachen diese fünf Schlagzeilen auch unterschiedliche Mediengattungen an, z.B. Computerspiele, Email- bzw. Internetseiten, Fernsehen und Zeitung. Das Plakat stellte eine Herausforderung zur kritischen Auseinandersetzung und Reflexion über Medienthemen dar und gab eine breite Fächerung der Themenbereiche vor, die lediglich als Diskussionsanreiz dienten, falls die Schüler keine eigenen Medienthemen in das Gespräch einbrachten. Bei Stockung der Diskussion griff die Moderatorin auf Themen des Plakates und Fragen aus dem Leitfaden zurück, um den Gesprächsfortlauf sicherzustellen. Der Frageteil B konzentriert sich besonders auf den Kompetenzbereich Medienkritik, da eine begründete Argu-

²⁴¹ Die Einstiegsfrage des Fragengekomplexes B lautete: „Die Medien wollen Kinder und Jugendliche bloß manipulieren! Werde auch ich beeinflusst?“

mentation als Voraussetzung für den Besitz von Medienkompetenz gilt. Er bezieht sich jedoch ebenfalls auf die Aspekte Medienwissen und Medienverwendung.

Die erste Frage des Frageteils B untersucht die Ausprägung des Bereiches der analytischen Medienkritik. Dabei wurden sieben Unterfragen aus den Bereichen Medienwirkungen und -gefahren formuliert und die Schüler um eine Stellungnahme zu den genannten Medienthemen gebeten. Die zweite Leitfrage bezieht sich auf die persönliche Bedeutung der Medien für die Schüler, ihre mögliche Beeinflussung und ihre Strategien, sich den Einflüssen zu widersetzen. Dieser Themenbereich bezieht sich auf die reflexive Medienkritik nach Baacke. Die dritte Frage umfasst das Feld der ethischen Medienkritik und stellt Fragen nach der Verantwortung für Medieninhalte.

Die vierte Leitfrage befasst sich mit dem informativen und instrumentellen Medienwissen der Schüler. Zunächst wurde gefragt, wie die Schüler den Umgang mit den Medien erlernt haben. Weiters wurden gezielt Fragen gestellt, um das Wissen der Schüler bezüglich Nachrichtenwerte, private und öffentliche Rundfunkanstalten, Finanzierung usw. zu erkunden. Die letzte Leitfrage bezieht sich auf die Medienverwendung der Schüler außerhalb des Schulunterrichts. Dabei wurde nach ihrer Mediennutzung, der Gestaltung eigener Medieninhalte sowie nach der Beteiligung an Mediendiskussionen gefragt.

7.3.7. Gesprächsdynamik der Schülergruppenbefragung

Die Schülerinterviews waren vorweg als Schülerbefragung geplant, bei der jeder Teilnehmer zu den Hauptfragen der Reihe nach Stellung nehmen sollte. Die Gesprächsentwicklung ging jedoch sogleich nach Beginn zu einer regen Diskussion über, da die Schüler großes Interesse am Thema zeigten und sich einbringen wollten. So entwickelte sich rasch eine gute Gesprächsdynamik ohne Zwang zur Einhaltung einer Reihenfolge und mit einem hohen Grad an Spontaneität und Flexibilität. Aus diesem Grund unterbrach die Interviewerin den Gesprächsfluss nicht und behielt die entstandene Interviewform bei, denn eine Korrektur der Gesprächsführung hätte sich eher als Hindernis für die Meinungsentfaltung erwiesen. Da es sich um themenzentrierte Interviews handelte, wurden bei der Auswertung jedoch nur die inhaltlichen Aspekte ausgewertet, die Interaktionen zwischen den Schülern bzw. der Gesprächsdiskurs wurden nicht in die Analyse einbezogen.

Was die angesprochenen Themen betrifft, zeigte sich unter den Schülern ein breiter Konsens. Dies war speziell daran feststellbar, dass die Schüler viele ihrer Aussagen in der Wir-Form trafen und oftmals ein Schüler ein Satz oder ein Thema begann, und ein anderer die Aussage im Sinne des ersten zu Ende führte. So werden bei der Transkription keine abgeschlossenen Statements der einzelnen Schüler wiedergegeben, da diese ihre Aussagen weitgehend gemeinsam getätigt und sich gegenseitig ergänzten. Für die Auswertung war es jedoch überdies nicht notwendig, die einzelnen abweichenden oder übereinstimmenden Meinungen in der Gruppe zu erfassen, sondern vielmehr herauszuarbeiten, ob die

Schüler zu den abgefragten Medienthemen eine eigene Meinung besitzen und mit eigenen Argumenten begründen können (vgl. 7.4.4. Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Schülerinterviews).

Um den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten und so viele Medienbereiche wie möglich anzusprechen, wurden die Themen nicht vertieft, sondern es wurde eine breite Themenpalette angestrebt. Eine zu lange Behandlung einer Frage resultierte teilweise auch in ein Desinteresse einzelner Schüler oder in Gespräche der Teilnehmer untereinander, die zwar auf das Thema bezogen waren, jedoch außerhalb der Diskussion stattfanden und somit nicht ausgewertet wurden. Besonders beim Thema „Gewalttätige Computerspiele“ bei der Sprachengruppe und „Horrorfilme“ bei der Videogruppe war die Gesprächsbeteiligung besonders stark, und diese Themen waren von einer besonders hohen Interaktionsdichte gekennzeichnet. Gegen Ende der Befragungen sank zunehmend die Beteiligung an der Diskussion, und als die letzten Impulse spärlicher aufgegriffen wurden, wurde die Diskussion durch die Interviewerin beendet.

7.4. Methodisches Vorgehen bei der Auswertung

7.4.1. Transkription

Die Lehrerinterviews und die Schülerdiskussionen liegen als elektronische Tonbandaufzeichnung vor und wurden für die Analyse wörtlich ohne Kommentierung von non-verbale Äußerungen nach vorher festgelegten Transkriptionsregeln transkribiert (vgl. Anhang A4). Die Selbstvorstellung der Interviewerin und des Untersuchungsthemas, allgemeine Fragen über die Person des Lehrers und seine Unterrichtstätigkeit, die Erlaubnis der elektronischen Auszeichnung usw. wurden nicht transkribiert. Längere Passagen, die für die Auswertung nicht relevant waren, wurden in der Transkription weggelassen, jedoch in einer Zusammenfassung kurz vermerkt.

7.4.2. Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Lehrerinterviews

Die Auswertung wurde mit der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse gemäß Philipp Mayring durchgeführt²⁴², jedoch ebenfalls in Anlehnung an Christiane Schmidt, die sich in ihrem Auswertungsschema auf Leitfadeninterviews spezialisiert.²⁴³ Vorerst wurden nach Mayring die beiden Analyseeinheiten Kodier- und Kontexteinheit festgelegt. Als kleinste zu interpretierende Texteinheit gelten Sinnzusammenhänge, die den Umfang eines Aussage- bzw. Satzteils haben können (Kodiereinheit). Als größten Textbestand-

²⁴² vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim 2003

teil wird das gesamte Material des jeweiligen Interviews herangezogen (Kontexteinheit). Nach der Technik der inhaltlichen Strukturierung wurden ausschließlich inhaltliche Aspekte in die Analyse einbezogen.

Das Kategorienschema wurde sowohl induktiv als auch deduktiv gebildet. Die Kategorien für die Analyse, ob und inwiefern die Vermittlung bzw. der Erwerb von Medienkompetenz Gegenstand des Unterrichts ist, wurden deduktiv anhand des Schemas von Dieter Baacke (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung inklusive Unterkategorien; vgl. 3.2.1. Operationalisierung des Konzepts Medienkompetenz nach Baacke) entwickelt. Alle anderen Kategorien wurden induktiv, demzufolge direkt aus dem Material entwickelt, um die Sichtweise der Interviewpartner nicht einzuengen.

Bei der induktiven Kategorienbildung wurden zunächst drei Interviews durchgearbeitet, alle vorkommenden Kategorien gesammelt und anschließend in Unter- und Oberkategorien strukturiert. Für die weiteren Analyseschritte wurde ein Kodierleitfaden zur exakten Beschreibung jeder Kategorie erstellt (vgl. 7.4.3. Schwierigkeiten bei der Kodierung der Lehrerinterviews und Kodierleitfaden), sowie zu jeder Unterkategorie ein Ankerbeispiel aus dem Material hinzugefügt. Als nächster Schritt wurden alle sechs Interviews vorläufig in dieses Kategorienschema kodiert, um dieses auf seine Tauglichkeit zu erproben. Notwendige Adaptierungen bei den Kategorien, Kodierregeln und Ankerbeispielen wurden durchgeführt, abschließend in einem letzten Materialdurchgang die endgültige Kodierung vorzunehmen. Dabei wurden die Fundstellen direkt in den Gesprächstranskriptionen farblich markiert und der jeweiligen Kategorie zugeordnet. Das komplette Kategoriensystem mit Kodierleitfaden und Ankerbeispielen ist in Anhang A5 nachzulesen.

7.4.3. Schwierigkeiten bei der Kodierung der Lehrerinterviews und Kodierleitfaden

Eine Schwierigkeit bei der Kodierung zeigte sich im Kernthema Medienkompetenz bei Verwendung der deduktiven Kategorien. Die vier Hauptaspekte von Medienkompetenz mit ihren Untergliederungen nach Baacke sind in der Praxis oft nicht voneinander zu trennen, so wie auch eine Unterscheidung von Mediendidaktik und Medienpädagogik nicht immer eindeutig möglich ist. Diese Bereiche werden in der Lehrtätigkeit kaum auseinander gehalten – Eine solche Trennung scheint auch nicht zielführend, da sie kontinuierlich ineinander greifen.

Als Beispiele für ein Übergreifen von Didaktik und Medienpädagogik ist die selbstständige Internetrecherche der Schüler zu nennen. Hierbei wird das Internet sowohl als Methode zur Vermittlung von Lernstoff und zum Wissenserwerb durch die Schüler verwendet, sie ist aber ebenfalls als Maßnahme zur Förderung von Medienkompetenz in die Kategorie „interaktive Mediennutzung“ zur Nutzbarmachung der

²⁴³ vgl. SCHMIDT, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / STEINKE, Ines [Hrsg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000

Medien für eigene Zwecke einzuordnen. Aussagen, die beiden Bereichen entsprechen, wurden ausschließlich in den jeweiligen Kategorien im Bereich der Medienkompetenz zugeordnet.

Als weiteres Beispiel gilt der Bereich „Präsentation“, der in der gewählten Schule als zentrales Lehr-Lernprinzip gilt und ausschließlich unter Zuhilfenahme von zumindest einem Medium erfolgt. Dieses Prinzip entspricht sowohl der Mediendidaktik als auch den Bereichen rezeptive wie interaktive Mediennutzung sowie innovative wie kreative Mediengestaltung. Da Präsentationen von den Schülern selbstständig ausgearbeitet werden, kann dieses Unterrichtsprinzip auch im Fragefeld der Veränderungen des Unterrichts durch die Medien in der Kategorie „Schüleraktivität“ eingeordnet werden. Im Kodierleitfaden wurde festgelegt, dass sowohl Recherchearbeiten als auch der Bereich der Präsentation ausschließlich der Kategorie „interaktive Mediennutzung“ zuzuordnen sind.

In den Interviews zeigen sich mehrere Beispiele für die Schwierigkeit, eine eindeutige Zuordnung in das Medienkompetenzschema von Dieter Baacke zu treffen, da primär die Mediennutzung im Vordergrund steht, und daraus ergeben sich Diskussionen über Medienthemen und -problematiken. Trotzdem wurde eine Trennung angestrebt und durch die Formulierung exakter Kodierregeln eine Einteilung in das Kategorienschema vorgenommen. Bei der Analyse wurde schließlich mittels Betrachtung der Häufigkeiten untersucht, welche der vier Teildimensionen nach Baacke am ehesten im Schulunterricht abgedeckt wird, und welche Bereiche offen bleiben. Weiters wurden genau jene Textpassagen für eine vertiefende Analyse ausgewählt, die den gängigen Modus der Vermittlung von Medienkompetenz aufzeigen (vgl. 7.5.1. Ergebnisse der Lehrerinterviews – Vertiefende Analyse: Textstellen über die Förderung von Medienkompetenz).

7.4.4. Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Schülerinterviews

Die Schülerinterviews wurden ebenfalls wie die Lehrerinterviews nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring²⁴⁴ analysiert. Dabei wurden die beiden Teile der Diskussion getrennt voneinander untersucht, da im ersten Teil nach der schulischen Realität gefragt wurde und im zweiten nach den persönlichen Einstellungen der Schüler zu Medienthemen. Kodier- und Kontexteinheit wurden entsprechend der Lehreranalyse festgelegt (vgl. 7.4.2. Entwicklung des Kategorienschemas und Kodierung der Lehrerinterviews).

Übereinstimmend mit der Auswertung der Lehrerinterviews wurde für sämtliche Inhaltsbereiche der Diskussion das bereits bestehende Schema nach Dieter Baacke für die Ober- und Unterkategorien übernommen, im zweiten Diskussionsteil wurden vertiefendere Unterkategorien aus natürlichen Codes direkt

²⁴⁴ vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim 2003

aus dem Material induktiv entwickelt. Daraus entwickelte sich ein vorläufiges Kategorienschema mit Kodierregeln und Ankerbeispielen.

Bei der Analyse des ersten Diskussionsteiles („Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht“) wurden alle Äußerungen der Schüler über den Einsatz der Medien im Unterricht mit dem Ziel der Förderung von Medienkompetenz im selben Verfahren wie in den Lehrerinterviews in das Baacke-Schema eingeordnet. Bei der Untersuchung des zweiten Gesprächsteiles wurden sämtliche Aussagen zu den individuellen Einstellungen der Schüler zu Medienthemen sowie ihrem persönlichen Erleben von Medienbotschaften mit dem vorläufigen Kategorienschema mit seinen induktiven Unterkategorien kodiert.

Nach einem gesamten Materialdurchgang des zweiten Interviewteiles wurden die entworfenen Kategorien ergänzt bzw. erweitert und unter den identifizierten Kategorien eine endgültige Strukturierung vorgenommen. Das Resultat war ein komplettes Categoriesystem für beide Interviewteile, und beim abschließenden Materialdurchgang erfolgte eine detaillierte Kodierung in das Categoriesystem, die Fundstellen wurden farblich markiert und den jeweiligen Kategorien zugeordnet.

7.5. Beantwortung der Forschungsfragen

7.5.1. Ergebnisse der Lehrerinterviews

F2.1: Auf welche Weise werden Medien im Schulunterricht eingesetzt, und welche Vor- und Nachteile zeigt der Medieneinsatz?

Auf welche Weise werden Medien im Schulunterricht eingesetzt?

Die Analyse der Lehrerinterviews belegt, dass vorwiegend die elektronischen Medien Computer/Notebook und Internet im Unterricht eingesetzt werden. Diese Medien werden primär als didaktische Mittel verwendet. Aus den Antworten wurden die Kategorien „Wissensvermittlung durch Lehrer“, „Wissenserwerb durch Schüler“ und „Verwendung von Software“ gebildet. Der erst genannten Kategorie konnten Aussagen aller Lehrer zugeordnet werden, z.B. Skizzieren und Strukturieren von Lehrstoff, Vertiefung von Inhalten usw. Ebenso gaben alle Lehrer an, mit Hilfe der Medien den selbstständigen Wissenserwerb der Schüler in Form von Erarbeitung von Themen, eigenständiger Recherche, Gruppenarbeiten und Ergebnispräsentation zu fördern:

Englisch: „Dann verwende ich in den Laptopklassen den Beamer, wo ich irgendetwas vorbereite z.B. auf Youtube ein Video raussuche, das wir uns dann gemeinsam über den Beamer anschauen oder eine Powerpoint-Präsentation. Und wenn die Schüler etwas machen müssen, müssen sie das genauso einsetzen.“

In den meisten Gegenständen werden unterschiedliche Computerprogramme verwendet, wie etwa Schreib- und Kalkulationsprogramme, Programmiersprachen, Grammatik-, Rechtschreib- und Sprachtrainer oder Software zur Erstellung von Homepages.

Welche Vorteile zeigt der Medieneinsatz?

Die genannten Vorteile beziehen sich auf die vier Bereiche „Lehrinhalt“, „Organisation“, „Methodik“ und „Motivation der Schüler“. Was den Lehrinhalt und die Erleichterung der Organisation betrifft, wurden primär Vorteile aus der Nutzung des Internet angesprochen. Dazu zählen die Verfügbarkeit des Wissens und der Zugriff auf eine große Wissensmenge – Diese beiden Faktoren ermöglichen einen praxis- und aktualitätsbezogenen sowie angewandten Unterricht. Als organisatorische Vorteile wurden auch die Erleichterung von Rechercharbeiten und der einfache Zugriff auf Unterrichtsmaterial angeführt, welches passend in den Unterricht eingebaut werden kann:

Geschichte: „Man kann das Internet dazu nutzen, um verschiedene Dinge zu vertiefen und das relativ schnell.“

PB: „Es ist relativ leicht, an Informationen zu kommen übers Internet, da kann man sehr leicht Sachen recherchieren lassen.“

Die Vorteile in Bezug auf Methodik beziehen sich sowohl auf Computer bzw. Notebook als auch auf das Internet. Als Bereicherung des Unterrichts gilt vor allem die Tatsache, dass die Schüler selbstständig Themen erarbeiten und ebenfalls wie die Lehrer die genannten organisatorischen Vorteile nutzen können. Für die Schüler ergeben sich viele Möglichkeiten der Themenerarbeitung und Präsentation von Arbeitsergebnissen, ebenso können sie selbstständig Online-Übungen als Sprachtraining absolvieren. Weiters konnten die befragten Lehrer auch eine gesteigerte Motivation der Schüler feststellen, wenn sie Themen selbstständig am Computer erarbeiten können:

ÜFA: „Der Vorteil ist einmal, dass man sehr ungezwungen an ein Thema herangeht. D.h. diese Berührungspunkte die fallen komplett weg. Es ist dann ein Spielen.“

Welche Nachteile zeigt der Medieneinsatz?

Die von den Lehrern angegebenen Nachteile konnten den Kategorien „Unausgereifte Software“, „Kommunikation“, „Technische Abhängigkeit“ und „Ablenkung der Schüler“ zugewiesen werden. Insbesondere die Lehrerin für Englisch zählte bei der Frage nach den Vor- und Nachteilen ausschließlich Nachteile auf. Die Sprachensoftware sei beispielsweise sehr fehlerhaft und auch nicht altersadäquat:

Englisch: „Weil die Folge war auch, dass wir dann für diese Klassen kein Buch bekommen haben, weil wir dann eine Computersoftware erhalten haben. Und die ist so sensationell schlecht, dass ich die schnell wieder abgeschafft habe, und ich den ganzen Unterricht jetzt quasi halte ohne irgendeinem Buch. Mit dem Aufwand, dass ich die ganze Zeit alle Unterlagen selbst zusammenstellen muss.“

Aussagen in der Kategorie „Kommunikation“ wurden von drei Lehrern getätigt, die die Notwendigkeit von Präsenzunterricht und persönlicher Kommunikation anführten und die Einschränkung von zwischenmenschlichen Beziehungen bei vermehrtem Computereinsatz bemängelten. Die neuen Medien würden zwar einerseits die Kommunikation fördern, andererseits stellen sie teilweise auch ein Hindernis für die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern bzw. den Schülern untereinander dar. Weiters würden sich vor allem in den Sprachenfächern Deutsch und Englisch sprachliche Probleme und Beeinträchtigungen zeigen:

Deutsch: „Aber das Zwischenmenschliche ist nicht ersetzbar. Die Schüler nehmen durch die Person des Lehrers sehr viel mit. Mir fällt auf, dass der Kontakt zu den Schülern durch das Notebook schlechter ist. Sie verschanzen sich gerne hinter dem Gerät, und so herrscht immer eine größere Distanz zu den Schülern.“

Was die technische Abhängigkeit betrifft, konnten große Mankos beschrieben werden, die einerseits auf eine fehlende Ausstattung (z.B. Overhead, Beamer oder Computer) zurückzuführen sind, andererseits auf die Fehleranfälligkeit der Geräte. Einige Lehrer äußerten sich auch darüber, dass die Kontrolle der Schüler schwerer fällt, die in Notebook-Klassen oft dem Unterricht weniger folgen und mehr dem Laptop zugewandt sind und von diesem abgelenkt werden:

Englisch: „[...] weil ich mich so ungern auf die Technik verlasse, und die Stunde eh schon so kurz ist. Bis man das ins Laufen gebracht hat, dann passiert wieder irgendetwas. Ich bin da schon eher konservativ.“

F2.2: Wie veränderte der Einsatz der neuen Medien den Unterricht?

Für die Veränderungen, die die neuen Medien für den Unterricht bringen, wurden die drei Kategorien „Schüleraktivität“, „Lehreraktivität“ und „Inhalte“ gebildet. Bei der Schüleraktivität ist eine klare Tendenz zu einem selbstständigen Arbeiten der Schüler und einem angewandten Unterricht, zu Eigenrecherche, freier Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, Problemlösung und „Learning by doing“ feststellbar. Ferner konnte nachgewiesen werden, dass vermehrt Gruppen- und Partnerarbeiten sowie Diskussionen und Ergebnisbesprechungen im Plenum durchgeführt werden, und dass der Frontalunterricht in vielen Phasen des Lehrens verdrängt wird:

ÜFA: „[...] weil in der ÜFA gibt es überhaupt keinen oder quasi keinen Frontalunterricht, sondern es wird in Abteilungen gearbeitet. D.h. es ist ein freies Arbeiten, die Schüler bekommen auch den Lösungsweg nicht vorgeschrieben, so wie normalerweise im Unterricht. Sie bekommen eine Aufgabenstellung [...]. Schaut euch die Aufgabenstellung an, mit Rückfrage, ein kurzer Schulungsablauf [...].“

Die Veränderungen hinsichtlich der Lehreraktivität beziehen sich primär auf die Rolle des Lehrers. Da vermehrt offene Lehr- und Lernformen zum Einsatz kommen, verändert sich seine Rolle dahingehend, dass er weniger Inhalte „frontal“ unterrichtet sondern als eine Art Wissensmoderator auftritt, der die Arbeitsergebnisse der Schüler reflektiert, mit Theorie verknüpft, auf Vernetzungen hinweist, zu Diskussionen anregt, den Unterricht koordiniert und den Schülern Rückmeldung über ihre Lern- und Arbeitsergebnisse gibt. Alle befragten Lehrer gaben an, dass sich ihre Lehrerrolle verändert hat, diese Änderungen beziehen sich jedoch eher auf eine subjektive Auffassung ihrer Lehraufgaben. Der ÜFA-Lehrer sieht

seine Rolle beispielsweise vermehrt als Betreuer der technischen Geräte, um sicherzustellen, dass der Unterricht einwandfrei ablaufen kann. Hingegen bezeichnet sich der BW-Lehrer als Bezugsperson für Schüler bei menschlichen Problemen. Zwei Lehrer sprachen von negativen Veränderungen, im Besonderen dass Sie Ihre Arbeit durch den Laptop in den Notebook-Klassen beeinträchtigt sehen, z.B. wird die Arbeit zu sehr auf den Bildschirm verlagert (BW), oder es besteht zu sehr die Verpflichtung, das Notebook im Unterricht einzusetzen (Deutsch):

BW: „Weil der Lehrer wird vom [...] Wissensvermittler zum Wissensmoderator und zum Reflektierer, d.h. der Schüler braucht den Lehrer sehr wohl, erstens einmal um sich selbst einschätzen zu können, zweitens um konkretes Feedback zu bekommen, drittens um Fragen stellen zu können, viertens als Moderator in der Klasse, d.h. um das [...] Faktenwissen, das verknüpfen, zu vernetzen, zu verbinden, und auch sozusagen das gemeinsame Ergebnis und nicht nur als Einzelner, der Klasse beizuführen.“

Deutsch: „Ich habe das Gefühl, dass ich nicht mehr so frei bin. Der Laptop passt einfach nicht immer, aber er soll benutzt werden. Vor allem wie ich zum ersten Mal in einer Laptopklasse unterrichtet habe, habe ich mir etwas schwer getan, den Laptop im Unterricht zu verwenden.“

Was die Veränderungen in Bezug auf die Lehr- und Lerninhalte betrifft, sprachen zwei Lehrer davon (BW und ÜFA), dass Auswendiglernen und Wiedergabewissen an Bedeutung verloren haben. Die neuen Medien bieten viel neues Lernmaterial, welches es zu verknüpfen gilt. Die Bildung von Wissensnetzen und das Erkennen von Problematiken stehen vermehrt im Vordergrund:

BW: „Ich halte Wiedergabewissen für relativ entbehrlich. Ich lerne jetzt etwas auswendig, das schreibe ich dann wieder hin. [...] Sondern viel wichtiger ist es, wirklich Wissensnetze zu bilden.“

F2.3: Werden parallel zum Einsatz des Computers bzw. der Schulmedien zu Lehr- und Lernzwecken auch medienpädagogische Inhalte zum Lehrziel?

Die Nennung medienpädagogischer Lehrinhalte bzw. Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz wurde von den Interviewpartnern nicht selbstständig aufgegriffen und erfolgte bei allen Gesprächen erst auf Nachfrage der Interviewerin, ob neben didaktischen auch medienpädagogische Zwecke durch den Einsatz der Medien angestrebt werden.

Wie bereits angeführt, wurden die Aussagen über die Förderung von Medienkompetenz in das Schema von Dieter Baacke eingeordnet. Um die Verteilung innerhalb des Schemas zu untersuchen, wurde ein quantitativer Analyseschritt gewählt, bei dem die Nennungen innerhalb der Unterkategorien gezählt und eingestuft wurden. 5-6 Nennungen gelten als starke, 0-1 Nennungen als schwache und 2-4 Nennungen als mittlere Ausprägung. Nachstehend demonstriert die Tabelle die Häufigkeitsverteilung der Kategorien in absteigender Reihenfolge:

Oberkategorie	Unterkategorie	Häufigkeit
Mediennutzung	interaktiv	6
Medienkritik	analytisch	5
Medienkritik	reflexiv	4
Medienkunde	informativ	3
Mediengestaltung	kreativ	3
Mediengestaltung	innovativ	2
Medienkritik	ethisch	0
Medienkunde	instrumentell	keine Auswertung
Mediennutzung	rezeptiv	keine Auswertung

Informative Medienkunde: Medienkunde im Sinne von Vermittlung von klassischen Wissensbeständen über Mediengattungen, rechtlichen Grundlagen usw. werden im Unterricht nur angesprochen, wenn diese Inhalte im Lehrstoff vorgesehen sind (Deutsch²⁴⁵), in einer Problemstellung angeschnitten wird (ÜFA), oder wenn eine Problematik aus aktuellem Anlass im Unterricht besprochen wird (BW):

Deutsch: „Aufgrund des Arbeitsauftrages besprechen z.B. was ist ein öffentlich-rechtlicher Rundfunk, Privatsender, was sind die Unterschiede, wie sieht es mit der Seriosität aus.“

Die Häufigkeit 3 ergibt eine mittlere Ausprägung dieser Kategorie.

Instrumentelle Medienkunde: Da die Handhabung der Geräte in speziellen Unterrichtsfächern mit Schwerpunkt auf den ersten Jahrgang unterrichtet wird (Wirtschaftsinformatik, Informations- und Office-Management), ist die Förderung dieser Kompetenz nicht vorgesehener Teil der einzelnen Fächer. Infolgedessen wurde diese Dimension nicht in die quantitative Zählung einbezogen. Obwohl es für den Umgang mit Hard- und Software eigene Schulfächer gibt, gaben trotzdem zwei Lehrer an, zusätzlich im Unterricht dieses Wissen zu fördern (BW, ÜFA), z.B. den Zugang zu aktuellen Virenprogrammen aufzuzeigen oder die Nutzbarmachung hilfreicher Werkzeuge im Umgang mit Computer und Internet zu forcieren. Weiters führten zwei Lehrer an, sich mit den Schülern im Rahmen des Unterrichts diesbezüglich auszutauschen.

Analytische Medienkritik: Diese Kategorie weist eine starke Ausprägung auf und erfolgt grundsätzlich im Rahmen des Lehrstoffes (BW, Englisch, Deutsch, BT), oder wenn aus gegebenem Anlass der Lehrer auf ein kritisches Medienthema hinweist (BW, ÜFA). Inhaltlich bezieht sich diese Kategorie hauptsächlich auf Kritik von Werbung und Marketing und Seriosität von Zeitungen:

BW: „In PR machen wir das sehr stark, beim Themenkomplex Kritik des Marketings [...], also hinsichtlich Medienmanipulation, Mediengefahren. [...] Dieses Theoretische, dieses ‚Wie betrügt Werbung‘ und ‚Wie fälsche ich eine Statistik‘ die kommen eigentlich in Marketing vor.“

²⁴⁵ Dies ist grundlegend nur im Fach Deutsch der Fall – Dies ergibt sowohl die Analyse des gesetzlichen Lehrplanes als auch die empirische Untersuchung.

Reflexive Medienkritik: Diese Kategorie beschreibt die Anwendung des Medienwissens auf das eigene Handeln und bezieht sich laut Aussagen der Lehrer primär auf den Themenbereich Quellenkritik, der nach eigenen Angaben sehr stark forciert wird. Der BW-Lehrer gab an, in jeder Klasse die Schüler speziell darauf hinzuweisen, das eigene Medienhandeln im Internet reflektiert und im Hinblick auf unabsehbare Gefahren zu begehen:

BW: „Was ganz ein wichtiges Thema von mir ist in allen Gegenständen [...] ist die Leute darauf aufmerksam zu machen, dass was sie jetzt tun zu reflektieren in Richtung ihrer beruflichen Karriere. D.h. alle die sich halb nackt in Diskotheken abbilden lassen oder betrunken, wie diese betrunkenen Youtube-Videos, um ihnen zu sagen: Was hat das für eine zukünftige Wirkung? Also diese Kolportationsgefahr [...].“

Die Häufigkeit 4 zeigt eine mittlere Ausprägung dieser Dimension.

Ethische Medienkritik: Zu dieser Unterkategorie gab es keine Aussage bzw. Fundstelle.

Rezeptive Mediennutzung: Laut Definition im Kodierleitfaden ist dieser Kategorie die selbstständige Auswahl und Verwendung von Medien zuzuordnen. Da in der gewählten Schule die Medienverwendung im Unterricht als Standard gilt, wurde dieser Bereich nicht in dieser quantitativen Auswertung einbezogen. Der rezeptive Aspekt der Mediennutzung wurde lediglich von einem Lehrer angesprochen, der auf die Verwendung des Laptops in Notebook-Klassen zur Mitschrift, als Recheninstrument, zur Lösung von Aufgabenstellungen und zur Nutzung von Standardsoftware hinwies.

Interaktive Mediennutzung: Dieser Kategorie ist die Nutzbarmachung der Medien für eigene Zwecke zuzuordnen, wobei die „eigenen Zwecke“ als „Schulzwecke“ wie z.B. die Erledigung von Hausübungen, die Bearbeitung von Problemstellungen und Arbeitsaufträgen ausgelegt wurden. Diese Kategorie weist die stärkste Ausprägung auf, es wurden von allen sechs Lehrern die beiden Bereiche Recherche und Präsentation genannt.

Geschichte: „[...] die [Laptops; Anm.] werden hauptsächlich für Präsentationen dann verwendet. Schon natürlich auch für Recherchen [...]. Oder Präsentationen über Powerpoint dann können die Schüler ihre Dinge präsentieren.“

Innovative Mediengestaltung: Als innovative Mediengestaltung gilt die Entwicklung eines neuen Mediums im Rahmen des Unterrichts, wobei nicht der Lehrinhalt sondern mehr das Medium selbst im Vordergrund steht. Zwei Lehrer trafen Aussagen zur innovativen Mediengestaltung, beispielsweise besteht in Englisch häufig die Möglichkeit, Zeitungsartikel zu verfassen, um die eigene Sichtweise auszudrücken, oder in PB können die Schüler eigene Medienbotschaften passend zu einem Thema erstellen:

PB: „Und in Gruppenarbeiten lasse ich dann auch von den Schülerinnen und Schülern verschiedene Sachen erstellen: Plakate, was auch immer ihnen dann einfällt dazu. [...] Manche haben dazu Plakate gemacht, oder es sind Rätsel, oder eine Gruppe, die war sehr kreativ, die hat etwas gebastelt, ein Objekt, ein Kunstobjekt, das zu dem Thema eine Aussage trifft.“

Kreative Mediengestaltung: Dieser Kategorie ist ebenfalls wie bei der innovativen Mediengestaltung die Entwicklung eines neuen Mediums zuzuordnen, jedoch steht hier der kreative Aspekt im Vordergrund. Drei Lehrer gaben an, den Schülern die Möglichkeit gegeben zu haben, im Rahmen des Unterrichts einen Kurzfilm zu drehen, den sie frei nach ihren eigenen Vorstellungen zu einem vorgegebenen Thema gestalten konnten (Deutsch, Geschichte, ÜFA). In der ÜFA erhalten die Schüler laufend die Möglichkeit, eine eigene Homepage zu erstellen.

ÜFA: „In meiner ÜFA in Digital Business²⁴⁶, dort habe ich jetzt zweimal einen Film erstellen lassen über die eigene ÜFA. Vorgaben gibt's keine, soll natürlich etwas lustig sein, soll quasi ein Werbe- oder Informationsfilm über unsere ÜFA-Arbeit sein. Mit Drehbuch, eben projektorientiert.“

Vertiefende Analyse: Textstellen über die Förderung von Medienkompetenz

Aus allen sechs Lehrerinterviews wurde je eine Textpassage für eine vertiefende Analyse entnommen, die die Behandlung von Medienthemen im Unterricht beschreibt. Die Analyse erfolgte Zeile für Zeile, und die Aussagen wurden in die Dimensionalisierung von Medienkompetenz nach Baacke eingeteilt.

Betriebswirtschaft / Wirtschaftsinformatik, Betriebssysteme und Netzwerktechnik, Projektmanagement; Freigegegenstände: Public Relations, Schulcoach für persönliche Situationen²⁴⁷

„Wenn es rechtliche Probleme [mit Online-Medien; Anm.] gibt, kommen sie [die Schüler; Anm.] schon zu uns, dann wird es interessant. ‚Ich habe da was eingegeben, jetzt habe ich einen Vertrag, wie komme ich da wieder raus?‘ [1] All diese Dinge kommen natürlich, und die besprechen wir dann: Wie ist der rechtliche Status [2], welche Gefahrenpunkte gibt es usw. [3] Und ich helfe dann natürlich auch, so weit es mir möglich ist, diese Probleme zu lösen.“

[1] Der Impuls, über dieses Medienthema zu sprechen, ist nicht-intentional, das heißt, es wird aus gegebenem Anlass besprochen und ist nicht Teil der Unterrichtsvorbereitung. Anlass ist die private Mediennutzung eines Schülers. Infolgedessen werden die Aspekte [2] informative Medienkunde (Besprechung der rechtlichen Grundlagen von Online-Verträgen) und [3] analytische Medienkritik (Thematisierung der Mediengefahren bei Abschluss von Online-Verträgen) als Dimensionen von Medienkompetenz nach Dieter Baacke behandelt.

Englisch / Französisch

„Sagen wir, behandelt wird das Thema ‚Die Presse‘ mit den verschiedenen Zeitungen, die in diesem Land sind [...]. Wir lesen unterschiedliche Artikel von unterschiedlichen Zeitungen [1], und man bespricht, welche die seriöseren sind und Boulevardblätter usw. [2] Und bespricht daran das Thema, was es für Gefahren gibt, oder wie Medien aufgrund von unterschiedlicher Aufmachung versuchen, ihre Inhalte zu ihren Lesern zu bringen [3]. [...] Zeitungsartikel sind überhaupt laufend der Fall, weil das eine Textsorte ist, die wir

²⁴⁶ Ausbildungsschwerpunkt mit vertiefender Wirtschaftsinformatik

²⁴⁷ Die zweit genannten Lehrgegenstände betreffen das weitere Unterrichtsfach bzw. die weiteren Unterrichtsfächer des jeweiligen Lehrers.

trainieren [...]; wo sie [die Schüler; Anm.] dann selber bei einer Zeitung arbeiten, Artikel schreiben und damit umgehen müssen [4].“

[1] Der Lehrstoff ist Anlass, sich mit dem Medienthema „Die Presse“ zu beschäftigen, und die Beschäftigung erfolgt vor dem Hintergrund der rezeptiven Mediennutzung (Lesen von Zeitungsartikeln). Daraus werden die Bereiche [2] informative Medienkunde (Zeitungsgattungen) und [3] analytische Medienkritik (Analyse und Kritik der Medienbotschaften und Mediengefahren) besprochen. Im Rahmen einer [4] innovativen Mediengestaltung erhalten die Schüler selbst Gelegenheit, in Form von selbst geschriebenen Zeitungsartikeln, Medienbotschaften zu verfassen.

Deutsch / Psychologie

„Wir analysieren Werbungen, Fernsehbeiträge, Zeitungsberichte usw. Ich erteile dann oft einen Arbeitsauftrag, z.B. die Schüler sollen eine Woche lang eine Tageszeitung lesen, die Nachrichten analysieren und dann am Ende einen Wochenbericht schreiben [1]. Und daran besprechen wir z.B. was ist ein öffentlich-rechtlicher Rundfunk, Privatsender, was sind die Unterschiede [2], wie sieht es mit der Seriosität aus usw. [3]“

[1] Der Anlass, sich mit Medienthemen auseinanderzusetzen, ist der Lehrstoff, das heißt eine vorbereitete Themenvorgabe. Aus einer rezeptiven Mediennutzung (Lesen von Zeitungen) heraus werden Medienbotschaften im Hinblick auf [2] Mediengattungen analysiert (informative Medienkunde) und [3] unter kritischen Aspekten betrachtet (analytische Medienkritik).

ÜFA / Wirtschaftsinformatik

„Es gibt natürlich immer wieder Beispiele, wo aufgrund der Angabe so etwas [Medienproblematiken; Anm.] vorkommt, dann reden wir darüber. Meistens beginne ich, dass ich auf ein Thema hinweise, dann folgt eine Präsentation von den Schülern mit Powerpoint unterstützt. Dass wir quasi darüber diskutieren bzw. von mir dann ergänzend Informationen kommen.“

Der Anstoß zur Diskussion über Medienthemen ergibt sich eher zufällig und ist nicht geplant. Aus der Aussage geht nicht klar hervor, ob es sich um Aspekte der Medienkunde oder Medienkritik handelt, jedoch wird auf eine Erweiterung des Wissens über Medien und Medienproblematiken abgezielt.

Geschichte / Englisch

„Das [Quellenkritik; Anm.] kommt in Geschichte immer wieder vor, weil viele unserer Schüler sich einfach auf eine Homepage verlassen, auf alles was da steht, das berühmte Wikipedia [...] [1]. Dass es aber nicht so ist, muss man versuchen, den Schülern beizubringen. Dass sie auch andere Techniken verwenden, einmal ein Buch aufzuschlagen [2].“

[1] Das Nutzungsverhalten der Schüler gibt Anlass, sich mit Quellenkritik auseinanderzusetzen (interaktive Mediennutzung) und gilt damit als nicht intentionale Maßnahme zur Förderung von Medienkompetenz. [2] Die thematisierte Quellenkritik gilt als reflexive Medienkritik, die darauf abzielt, das erworbene Medienwissen auf das eigene Handeln anzuwenden.

PB / Betriebswirtschaft, Rechnungswesen

„Im betriebswirtschaftlichen Unterricht [sprechen wir über Medienthemen; Anm.] insofern, dass wir schon im Bereich von Werbung z.B., über solche Einflüsse diskutieren [1] und versuchen, eine Einschätzung zu bekommen, was ist öffentliche Meinung und was ist meine persönliche Meinung. In dem Sinne, dass sie [die Schüler, Anm.] auch z.B. zu bestimmten Themen Artikel recherchieren müssen, diese besprechen müssen, eigene Meinung dazu, das auch kritisch hinterfragen, wie man dazu steht [2].“

[1] Die Initiative, über Medienthemen zu sprechen, erfolgt aus dem Lehrstoff. Der Ablauf der Behandlung des Themas beginnt mit einer selbstständigen Medienauswahl bzw. Recherche (rezeptive Mediennutzung), [2] daraus folgt eine kritische Betrachtung der Medienbotschaften und Einflüsse auf den Rezipienten im Sinne einer analytische Medienkritik.

Die vertiefende Analyse belegt, dass die Thematisierung von Medien im Unterricht sowohl intentional erfolgt als ein im Lehrplan oder in der Stundenvorbereitung vorgesehener Inhalt, ebenso kommen Medien bei gegebenen Anlässen zur Sprache. Überwiegend werden Medienthemen in einer bestimmten Abfolge besprochen, nämlich ausgehend von einer Mediennutzung (Lesen von Zeitungsartikeln, Nutzung von Internetseiten) werden in Folge Medienthemen besprochen sowohl im Sinne einer Wissensvermittlung (Medienkunde) als auch unter kritischen Aspekten (Medienkritik). Darin begründet sich die Annahme, dass die Übergänge zwischen diesen beiden Bereichen fließend sind und zumeist gemeinsam erfolgen. Als Zieldefinition der Auseinandersetzung mit Medienthemen ist in jeder der sechs Textpassagen nachweisbar, dass eine reflexive Medienkritik angestrebt wird, das heißt, die Schüler sollen das erworbene Medienwissen kritisch auf ihr eigenes Medienhandeln anwenden lernen.

F2.4: Welche Maßnahmen werden zur Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz der Schüler ergriffen?

Die Auswertung der Interviews ergab, dass Maßnahmen zur Förderung der Medienkompetenz der Schüler zwar laufend ergriffen werden, jedoch nur zum Teil intentional die Förderung von Medienkompetenz bezwecken. Viele Handlungsweisen zielen auf die Förderung von Fähigkeiten ab, die im späteren Berufsleben gefordert sein werden, wie etwa die Kommunikations-, Kritik-, Diskussionsfähigkeit oder die Befähigung zu selbstständigem Arbeiten. Einige Beispiele sollen folgend genannt werden:

BW: „[...] Wir präsentieren sehr viel. [...] Ich halte es für sehr sehr wichtig, wenn Schüler etwas präsentieren, nicht nur auf den Inhalt sondern natürlich auch die Präsentationstechniken und dadurch auf die eingesetzten Medien einzugehen. Ganz ganz intensiv, weil präsentieren ist einfach eine Kernkompetenz bei uns. [...] Das heißt, wann für welchen Zweck setze ich welches Medium wie ein, wie gehe ich damit um, Vorbereitung und Probleme [...].“

BW: „Also Kooperation ist angesagt, Kooperation und Zusammenarbeit, weil dieses ‚jeder macht für sich‘ ist nach wie vor ein großes Problem.“

PB: „Es gibt für mich von klassischen Frontalunterricht zu mehr Selbstständigkeit und bisschen mehr ‚Learning by doing‘, selber ausprobieren, selber machen, weil sie [die Schüler; Anm.] leicht an den Stoff herankommen.“

Da all diese Eignungen auch unter den Begriff der Schlüsselqualifikationen fallen (vgl. 4.1.2. Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“) – unter die auch die Medienkompetenz einzuordnen ist – ist eine Trennung zwischen Medienkompetenz und den anderen genannten persönlichen Qualifikationen weder möglich noch anzustreben. Aus diesem Grunde wurden sämtliche Aussagen, die – intentional oder nicht-intentional – auf Medienkompetenz abzielen, als Bemühungen zur Förderung dieser betrachtet. Dazu zählen folgende Maßnahmen:

- Selbstverständliche Medienverwendung und Medienauswahl für eigene Zwecke;
- Praxis- und Aktualitätsbezug: Bezugnahme auf Medienproblematiken bei aktuellen Anlässen;
- Förderung der Selbstständigkeit: Eigenrecherche, Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, Selbsterarbeitung von Themen, Lösung von Problemstellungen nach dem Prinzip „Learning by doing“;
- Förderung der eigenen Meinung und Kritikfähigkeit: gegenseitiger Austausch in Partner- und Gruppenarbeiten, Diskussionen im Klassenverband, Analyse von Medienbotschaften und -gefahren, Präsentation und Bewertung von Arbeitsergebnissen;
- Vermittlung von Strategien der Recherche und Förderung der Quellenkritik;
- Gestaltung eigener Medienbotschaften bei Präsentationen, Schreiben von Zeitungsartikeln, Erstellung von Videos.

F2.5: Welche Konflikte und Schwierigkeiten entstanden bei der Umsetzung des Konzepts „Medienkompetenz“ in die schulische Praxis?

Als Schwierigkeiten bei der Integration des Konzeptes Medienkompetenz gelten die Nachteile des Medieneinsatzes, wie sie bereits in der ersten Fragestellung herausgearbeitet wurden. In der vorliegenden Fragestellung wurden der technische Aspekt bzw. die technischen Schwierigkeiten ausgeklammert und lediglich Kategorien im Hinblick auf Organisation, Hindernisse seitens der Schüler und Erschwernisse für die Lehrer gebildet.

Als organisatorische Schwierigkeiten wurde von mehreren Lehrern der Zeitmangel genannt, da Stunden gekürzt wurden, und im zur Verfügung stehenden Stundenausmaß kaum Zeit für zusätzliche bzw. spezielle Themen bleibt. Vor allem der Aufwand für Medienprojekte sei sehr groß. Einige Lehrer merkten auch an, dass Medienthemen im Lehrstoff nicht vorgesehen seien. Die Vermittlung von Medienkompetenz erfordert eine eigene Didaktik im Sinne alternativer Lehr-Lernformen, jedoch wies besonders die Deutschlehrerin darauf hin, dass Gruppenarbeiten nicht bei jedem Thema bzw. nicht in allen Klassenverbänden funktionieren, und dass Frontalunterricht weiterhin notwendig und sinnvoll sei.

Deutsch: „Bei manchen Klassen funktionieren Gruppenarbeiten einfach nicht, aber ich bemühe mich, bei vielen Themen in Kleingruppen zu arbeiten. Aber es ist nun einmal so, dass sehr oft Frontalunterricht notwendig ist. Man kann einfach nicht alles in Gruppenarbeiten machen.“

Englisch: „Außerdem hat man da schnell einmal das Problem, dass der Overhead nicht funktioniert oder dass es gerade keinen gibt, und am Stock keiner zur Verfügung steht.“

Geschichte: „Die Medien werden eher für die Vermittlung von Inhalt verwendet, die Medien [als Thema; Anm.] selbst sind weniger in meinem Fach vorgesehen.“

PB: „An und für sich [sprechen wir über Medien; Anm.] nur im Rahmen dessen, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Medien anwenden im Bereich Kommunikation, Präsentation. Aber dass ich das als Themenschwerpunkt habe nicht.“

ÜFA: „Die Stunden sind sehr knapp.“

Bezüglich Hindernisse seitens der Schüler äußerten vier Lehrer kritisch, dass die Selbstständigkeit und Eigenmotivation, die das Konzept Medienkompetenz von den Lernenden abverlangt, nicht in dem gewünschten bzw. erforderlichen Ausmaß bei den Schülern gegeben sei. Immerzu seien der Druck und eine Kontrolle durch den Lehrer notwendig, um das Engagement zu erhöhen:

PB: „Die Lehrperson selbst ersetzen sie [die Medien; Anm.] nur dann, wenn es ehrgeizige Schüler sind, die etwas lernen wollen. In unserem Schulsystem [...] kann man nicht davon ausgehen, dass sie in einer Stunde, die im Stundenplan drinnen steht, wirklich das Maximum herausholen oder das herausholen, was sie herausholen sollen, wenn nicht jemand da ist, der schaut.“

Englisch: „[...] ich schätze Schüler nicht so selbstständig ein, dass sie sich selbstständig etwas beibringen können. Weil ich prinzipiell schon der Meinung bin, sie sind schon interessiert, aber nicht so interessiert, dass wenn sie einmal vor einem Problem stehen, dass sie sagen, ich setze mich hin und arbeite es aus, bis ich es kann, sondern dass sie da schon die Hilfe der Lehrer in Anspruch nehmen, dass sie ihnen etwas erklären. [Ich finde; Anm.] dass die Selbstständigkeit einfach sehr gering ist.“

Die genannten Schwierigkeiten, die die Lehrer bei der Umsetzung des Konzepts Medienkompetenz für ihre eigene Lehrtätigkeit erkennen, bezogen sich hauptsächlich auf den gesteigerten Vorbereitungsaufwand für den Unterricht, da das vorgegebene „Schulbuchschema“ nicht mehr zeitgemäß ist, und vermehrt eigene Unterlagen ausgearbeitet werden müssen. Laut Aussage der Deutschlehrerin bestehen auch keine Unterstützung oder Vorgaben seitens der Schule, um das Konzept Medienkompetenz im Unterricht zu fördern.

BW: „Aber hat natürlich auch den Nachteil, [...], dass jene, die guten Unterricht machen wollen und auch können, einen viel höheren Aufwand haben [...], guter Unterricht ist sehr stark möglich durch viel mehr Medien, und braucht aber trotzdem viel mehr Zeit.“

Deutsch: „Es bleibt den Lehrern überlassen, wie sie den Unterricht führen. Wirklich Unterstützung oder Tipps oder Vorlagen gibt es nicht. Es wurden zwar Schulungen angeboten, aber die waren eher eine technische Hilfe.“

F2.6: Wie erfolgte der Erwerb von Medienkompetenz seitens der Lehrer?

Alle befragten Lehrer würden sich selbst als medienkompetent bezeichnen und gaben an, ihr Wissen und ihre Fertigkeiten hauptsächlich durch „Learning by doing“ erworben zu haben. Abgesehen von jenen, die sich selbst als besonders technikinteressiert bezeichnen, waren alle Lehrer der Meinung, dass ihr Wissen für die Erfordernisse des Schulalltages reiche, und dass sie ständig dazulernen. Einige Lehrer merkten

positiv an, dass immer wieder ein Austausch unter den Kollegen aber auch zwischen Lehrern und Schülern erfolgt, durch den sie laufend ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern können. Abgesehen von der eigenen schulischen Ausbildung und universitären Laufbahn besuchten viele Lehrer auch spezielle Seminare, die teilweise von der Schule angeboten wurden. Diese Seminare betrachten die befragten Lehrer jedoch eher als ergänzend bzw. als Weiterbildung in speziellen Aspekten und weniger als grundlegend notwendig:

BW: „Außerdem bin ich was Medien und sagen wir Technik an sich betrifft ein irrsinniger Freak. [...] [Das ist; Anm.] für mich ein persönliches Hobby [...]. Und somit setze ich es auch ein, und setze ich es auch um. [...] Aber das muss man selber gut können und vor allem gerne mögen, sonst ist es wahrscheinlich nicht sehr effektiv.“

PB: „Ganz zu Beginn habe ich auch von Schülern gelernt. Sie lernen das in Textverarbeitung, Wirtschaftsinformatik oder wo auch immer, und dann lerne ich auch so immer dazu. Da kann dann irgendwer was. Da kann man auch bisschen den Austausch fördern in der Klasse, dass die Schüler ihr Wissen einbringen.“

7.5.2. Ergebnisse der Schülerinterviews

F2.7: Welche Lehrinhalte lassen eine Förderung von Medienkompetenz im Unterricht erkennen?

Die Schüler der Handelsakademie sind aufgrund der vorgesehenen Schulfächer bestens im Bereich der instrumentellen Medienkunde geschult, die Videogruppe aufgrund ihres Ausbildungsschwerpunktes zusätzlich in Informatik, Homepage-Erstellung, Handhabung von Videokameras, Filmschnitt usw. Jedoch fehlt vorwiegend die Schulung auf dem Gebiet der informativen Medienkunde. Diesem Bereich konnten kaum Aussagen der Schüler über eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Medien im Unterricht zugeordnet werden. Die Videogruppe gab an, in einer Deutschstunde über Massenmedien gesprochen zu haben, konnte aber keine näheren Angaben über die genauen Inhalte des Unterrichts machen. Weiters gaben beide Schülergruppen an, dass sie sich im Unterricht mit dem Unterschied von Boulevard- und Qualitätspresse auseinandergesetzt haben. Trotz Nachfragen der Interviewerin wurden keine weiteren bzw. näheren Aussagen der Schüler zu dieser Dimension von Medienkompetenz getroffen.

Auch Medienkritik stellte sich eher als ein schwaches Thema im Unterricht heraus. Von beiden Gruppen konnten nur wenige Aussagen der analytischen Medienkritik zugeordnet werden. Beispielsweise wurde im Deutschunterricht der Sprachgruppe über die Beeinflussung und Glaubwürdigkeit von Medien gesprochen, es wurden unterschiedliche Zeitungsartikel untersucht und über diverse Themen diskutiert. Die Videogruppe hat in Englisch Werbespots analysiert und verglichen:

Sprachgruppe: „Dann haben wir geredet, wie das Fernsehen uns beeinflusst und andere Medien, und wie weit wir auch dem Fernsehen glauben.“

Videogruppe zur Werbespotanalyse in Englisch: „Wir haben die Musik verglichen, die Schauspieler, und die Orte, die vorkommen. Und wir haben überlegt, für welche unterschiedlichen Zielgruppen die Spots gemacht sind. Und wie die Zielgruppen unterschiedlich angesprochen werden.“

Es konnte dokumentiert werden, dass die Schüler das erworbene Wissen über die Medien auf ihr Rechercheverhalten anwenden (reflexive Medienkritik). Bei der Diskussion über die Nutzung der freien Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ konnte dargelegt werden, dass die Schüler um die möglichen Fehlerquellen wissen, jedoch auch Kenntnisse aufweisen, wie falsche Inhalte beseitigt werden. Sie verweisen darauf, dass in gedruckten Lexika ebenfalls Fehler zu finden sind. Hier konnte belegt werden, dass sie die Warnungen der Lehrer zwar ernst nehmen, diesen jedoch nicht unreflektiert gegenüber stehen. Die Schüler gaben an, zwar hauptsächlich in Wikipedia zu recherchieren, die Inhalte jedoch mit anderen Onlineseiten zu vergleichen:

Sprachgruppe: „Ich denke, es sind sicher ein paar Fehler drinnen [in Wikipedia; Anm.] aber viele werden schnell gefunden. Ein Lexikon mit 1.000 Seiten hat ja auch Fehler drinnen, niemand ist fehlerlos.“

Videogruppe: „Ich vertraue Wikipedia, weil das immer überprüft wird. Aber die wissen auch nicht alles.“

Hinsichtlich des ethischen Aspekts der Medien und der Übernahme einer sozialen Verantwortung trafen die Schüler keine Aussage, die darauf hinweist, dass eine ethische Medienkritik im Unterricht angestrebt wird.

Die Angaben beider Schülergruppen zur Mediennutzung deckten sich mit jenen der befragten Lehrer. Einerseits konnten Aussagen über Mitschrift und Lösung von Problemstellungen mit Hilfe des PC als selbstständige Verwendung der Medien in den Bereich rezeptive Mediennutzung eingeordnet werden. Andererseits lassen Aussagen darüber, dass regelmäßig Arbeitsaufträge und Gruppenarbeiten mit Hilfe von Internetrecherchen gelöst werden, auf eine interaktive Mediennutzung schließen.

Für den Bereich der kreativen Mediengestaltung konnte bei der Sprachgruppe keine Zuordnung erfolgen. Nachfragen, ob im Unterricht mit Video- und Fotokamera, Musik oder dergleichen gearbeitet würde, wurden verneint. Die Videogruppe hat neben den Videoprojekten regelmäßig Homepages erstellt und adaptiert, Fotos gemacht und für die Schul- oder ÜFA-Homepage bearbeitet. Beide Schülergruppen gaben an, im Rahmen des Unterrichts viele Präsentationen zu halten, bei denen sie ihre Aussagen visuell von Notebook oder Plakat unterstützt vermitteln – Diese Medienverwendung wurde der innovativen Mediengestaltung zugerechnet:

Videogruppe: „Wir sollen bei jeder Präsentation Medien verwenden, Powerpoint oder Plakate, und da sollen wir unsere Aussagen zusammenfassen und originell präsentieren.“

Sprachgruppe: „Bei Referaten machen wir meistens ein Flipchart, und bei größeren Präsentationen verwenden wir immer Powerpoint. Und ein Handout zum Mitschreiben müssen wir auch machen.“

Nach Angaben der Schüler werden hauptsächlich Notebook/Computer und Internet im Unterricht verwendet, nur selten werden Zeitungen oder Fernsehen bzw. Film eingesetzt, und gar nicht wurde mit Musik und Handy gearbeitet. In der Videogruppe wurden mit der Videokamera im Rahmen von Projekten Videokurzfilme gedreht, außerhalb dieser Projektarbeiten wurde nicht mit Videokamera gearbeitet.

Bewertung des Videoprojektes

Die Schüler der Videogruppe führten im vergangenen Schuljahr in Kleingruppen unterschiedliche Projekte durch, bei denen das Ergebnis jeweils ein selbst entwickeltes Kurzvideo war. Eine selbstständige Videoproduktion ist der Mediengestaltung als Teilbereich von Medienkompetenz gemäß Dieter Baacke zuzuordnen, die vor allem unter dem kreativen Aspekt zu betrachten ist. Die Befragung der Schüler über die Videoarbeiten ergab jedoch, dass das Projektziel allein technischer Natur war, welches den Teilbereichen instrumentelle Medienkunde und interaktive Mediennutzung zuzuordnen ist: Die Schüler sollten den Umgang mit der Kamera lernen sowie die Techniken des Videodrehs und -schnitts beherrschen. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Medien, Medienbotschaften und Medienwirkungen wurde laut Schüler nicht vorgenommen. Die Videoprojekte waren sehr breit gefächert – Es wurden Interviews mit einer Expertin sowie mit Straßenpassanten für eine Dokumentation durchgeführt, eine TV-Sendung gedreht und auch eine selbstverfasste Geschichte gespielt. So bekamen die Schüler Einblicke in unterschiedliche Fernsehsendungen, jedoch wurde keine Auseinandersetzung mit diesen Gattungen vorgenommen.

Die Schüler beanstandeten, dass es an Vorgaben und Zieldefinitionen seitens der Lehrer mangelte, und eine vorausgehende Planung vernachlässigt wurde. Nicht alle Projekte wurden fertig gestellt, und so hing das Gelingen der Kleinprojekte von der Motivation der einzelnen Schülergruppen ab. Die Schüler gaben an, bei den Videoprojekten kaum etwas gelernt zu haben bzw. der daraus gezogene persönliche Nutzen sehr gering war.

„Das Projekt war nicht so ausgereift. Wir wollten etwas über den Tourismus machen und sind im ersten Bezirk mit der Kamera herumgelaufen. Wir hatten aber im Endeffekt keine Ahnung, was wir machen sollten. Wir haben versucht ein paar Interviews mit irgendwelchen Leuten zu führen.“

„Wir haben auch überhaupt keine Vorgaben gehabt, was wir machen müssen. Das war alles unklar.“

„Wir waren in zwei Gruppen geteilt, die eine Gruppe hat eine Vorgabe bekommen, und bei uns hat es geheißen: ‚Ja macht einfach ein Video‘.“

F2.8: Verfügen die an der Untersuchung teilnehmenden Schüler über eine Medienkompetenz, und wie äußert sich diese?

Kategorie „Medienkunde“

Die Schule ist der wichtigste Vermittler von Medienkompetenz in technischer Hinsicht: Der Umgang mit dem Computer im Sinne der instrumentellen Medienkunde wird in eigenen Unterrichtsfächern gelehrt. Darüber hinaus gaben die Schüler an, sich vieles selbst beizubringen bzw. von ihren Eltern gelernt zu haben:

Sprachgruppe: „Meinen ersten Computer hatte ich mit 12, meine Eltern haben mir gezeigt, wie er funktioniert, den Rest hab ich mir selbst beigebracht. [...] Oder wenn man mit Freunden Computer spielt oder was für die Schule macht, dann kommt man selbst auf vieles drauf.“

Videogruppe: „Aber das meiste haben wir eh schon gekonnt. Wenn man ausprobiert, kommt man eh auf alles was man braucht selber. Dann bringt man sich vieles selber bei.“

Auf die Frage, woher die Schüler ihr Wissen über die Medien haben, und was man beim Medienkonsum beachten sollte (informative Medienkunde), gaben die Schüler an, ihr Wissen von den Medien selbst zu beziehen, und dass man bei einem kritischen Medienkonsum viel lernen könne. Aus dem Schulunterricht selbst erhalten die Schüler nach eigenen Angaben nur selten Hinweise und Informationen:

Sprachgruppe: „Wenn man sich seine eigene Meinung bildet, dann merkt man schnell, was stimmt, und was nicht stimmt. [...] Wenn man kritisch ist, dann glaubt man eh nicht alles und merkt die Unterschiede. Ich glaube, da kommt man eh selber drauf.“

Videogruppe über den Erwerb ihres Wissens über die Medien: „Aus den Medien. [...] Es gibt viele Filme da sieht man z.B. wie eine Zeitungsredaktion funktioniert.“

Kategorie „Mediennutzung“

Aus der Darstellung der privaten wie auch schulischen Medienverwendung der Schüler geht klar hervor, dass die Dimension der Nutzbarmachung der Medien für eigene Zwecke (interaktive Mediennutzung) sehr stark ausgeprägt ist. Die Schüler beider Schülergruppen gaben an, elektronische Medien, vor allem Computer/Notebook, Internet, Handy und Fernseher intensiv zu nutzen, und dass die Geräte aus ihren Alltag nicht mehr wegzudenken wären. Vor allem ihre private Kommunikation mit Gleichaltrigen sowie die schulische Kommunikation bei Gruppenarbeiten verläuft unter Verwendung der neuen Medien:

Videogruppe: „Das sind halt unsere sozialen Kontakte, früher hat man sich immer treffen müssen. Doch über die Medien kann man auch nur kurz miteinander reden. Man merkt z.B. wenn man was für die Schule gemeinsam macht, wenn man mit dem Laptop arbeitet und übers Internet, ist das viel einfacher, als wenn man sich jedes Mal treffen muss. [...] Da kann man viel besser koordinieren.“

Die interaktive Mediennutzung ist besonders am praktischen Aspekt bei der Nutzung der Suchmaschine „Google“ und der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ erkennbar, auf die die Schüler während des Unterrichts aber auch zu Hause unaufgefordert zugreifen, um unklare Begriffe und Inhalte, die die Lehrer im

(Frontal-) Unterricht vermitteln, nachlesen zu können. Bei den neuen Medien, wie z.B. dem Internet, sprachen sich die Schüler ganz und gar für eine interaktive Mediennutzung aus, da ihr Einsatz ausschließlich zur Nutzbarmachung für ihre eigenen Zwecke erfolgt. Dies ergab beispielsweise die Darstellung der Nutzung des Internets zu schulischen oder privaten Recherchezwecken und zur Informationsbeschaffung:

Sprachgruppe: „[...] dass wir Geschichte haben und dass viele Leute nebenbei Wikipedia offen haben, weil wir viele Stichwörter bekommen, die wir nicht verstehen. Da können wir gleich nachschauen.“

Die Diskussion über persönliche Medienerfahrungen ergab ferner grundlegend, dass die Schüler vor allem elektronische Medien sowohl intensiv rezeptiv als auch interaktiv nutzen. Zur rezeptiven Mediennutzung wurde die Kategorie „Vergleichen von Medienbotschaften“ gebildet, da die Schüler erklärten, Inhalte unterschiedlicher Mediengattungen bzw. auch innerhalb einer Mediengattung zu vergleichen:

Videogruppe zu Schutz von Personen durch Balken vor den Augen: „[...] es ist komisch, wenn man sich den gleichen Fall in Deutschland [reale Gerichtsfälle im TV; Anm.] ansieht, sieht man sie [die Zeugen; Anm.] ohne Balken und in Österreich mit Balken, das ist sinnlos. Oder wenn sie vorher ohne Balken gezeigt werden und dann plötzlich mit.“

Eine Trennung zwischen rezeptiver und interaktiver Mediennutzung scheint jedoch nicht zweckmäßig. Bei den so genannten alten Medien, wie beispielsweise beim Fernseher, ist die Annahme einer rezeptiven Mediennutzung noch eher angebracht, doch auch hier belegen die Aussagen der Schüler, dass sie durch bestimmte Fernsehformate, wie etwa die Sendung „Universum“, eine persönliche Weiterbildung anstreben und somit den Fernseher nicht nur rezeptiv nutzen:

Sprachgruppe: „Es gibt auch Sendungen, die bilden, wie Universum z.B. Es gibt auch den Discovery-Channel, der ist schon cool, den schaue ich mir gerne an, da lernt man auch viel. Oder BBC oder CNN.“

Kategorie „analytische Medienkritik“

In der Dimension der analytischen Medienkritik konnten die drei Unterkategorien „Kritikfähigkeit“, „Wissen um Medienproblematiken“ und „Differenzierte Argumentation“ gebildet werden. Unter die erst genannte Unterkategorie, der Kritikfähigkeit, fallen die Fähigkeiten, an der Diskussion über Medienthemen aktiv teilzunehmen und Stellung zu beziehen sowie der Besitz einer eigenen Meinung. Durch die Schülerinterviews konnte nachgewiesen werden, dass die Schüler diesen Kriterien entsprechen, in dem sie zu jedem angesprochenen Thema souverän Stellung beziehen konnten. Dies bezeugt die zahlreiche Verwendung von Phrasen wie z.B. „Ich glaube“, „Ich würde sagen“, „Ich denke“, „Ich meine“, „Ich persönlich finde“ oder „Der Meinung bin ich nicht“ zum Aufbau einer Argumentationslinie. Auch die Nennung von Zusammenhängen durch „Wenn ... dann“, „Vielleicht wenn ..., aber“ oder „Da kann es sein, dass“ bezeugt eine ausgeprägte analytische Kritikfähigkeit der Schüler.

Durch die Analyse der der zweiten Unterkategorie zugeordneten Aussagen (Wissen um Medienproblematiken) konnte demonstriert werden, dass beide Schülergruppen bestätigen, dass Mediengefahren bestehen, und insbesondere die Gefahr der Beeinflussung eminent sei. Ihre Angaben über mögliche negative Auswirkungen beziehen sich zunächst auf Bereiche, die sie selbst betreffen wie etwa körperliche Beeinträchtigungen, die Vernachlässigung von Hausaufgaben und den Verlust von sozialen Kontakten. Im weiteren Verlauf der Interviews bezogen sie sich auch auf gesellschaftliche Problemkreise:

Videogruppe: „Die Medien versuchen, uns Angst zu machen, damit wir dann, wenn wir Angst haben, uns etwas kaufen, um die Angst zu übergehen. Ein gutes Beispiel dafür ist z.B. die Vogelgrippe.“

Sprachgruppe: „Bei GMX ist ständig Werbung für ein Gewinnspiel. [...] Man hört dauernd, derzeit gibt's Probleme, im Kleingedruckten steht vieles, man muss immer aufpassen. Das hört man andauernd.“

Die Schüler der Sprachgruppe erklärten, für die Thematik der Mediengefahren sehr hellhörig zu sein, aktuelle Mediendebatten mitzuverfolgen und auch in der Schule gelegentlich darauf hingewiesen zu werden. Weiters konnten sie zu unterschiedlichen Problemkreisen Beispiele nennen. Dies gilt beispielsweise für die Kenntnis der Kriterien einer objektiven Berichterstattung, für das Bewusstsein über die Quellenproblematik bei alten und neuen Medien, für das Erkennen von Mediengefahren, Medieninszenierung sowie von einer gezielten Meinungsbeeinflussung. Die Videogruppe sah die Gefahr, die von den Medien ausgeht, weniger ausgeprägt und konnte weniger Beispiele für Mediengefahren nennen und weniger konkrete Aussagen über eine gezielte Beeinflussung durch Medien treffen. Sie gab an, dass hauptsächlich jene Leute von einer möglichen Beeinflussung gefährdet seien, die sich keine eigene Meinung bilden würden. Die Schülergruppen nannten sehr junge sowie ältere und kaufsüchtige Menschen als gefährdete Personengruppen:

Sprachgruppe: „Vielleicht in unserer Altersgruppe [sind Medien; Anm.] nicht mehr so [eine Gefahr; Anm.], vielleicht wenn man jünger ist. Weil wir denken doch schon eher nach, oder werden zum Nachdenken angeregt. Wenn man 4 oder 5 Jahre jünger ist, dann glaubt man doch alles.“

Videogruppe: „Wenn man alles glaubt, werden sie [die Medien; Anm.] vielleicht eine Gefahr darstellen. Wenn man sich seine eigene Meinung nicht bildet und nur darauf hört, was die Medien sagen. Wenn man sich nicht mit dem Thema auseinandersetzt und einfach nur darauf hört, dann wird man auch beeinflusst werden.“

Im Vergleich zur Sprachgruppe konnte die Videogruppe vielmals erst nach einer konkreten Fragestellung zu Stellungnahmen motiviert werden, bei allgemein gestellten Fragen konnten die Schüler kaum selbst Beispiele nennen.

Beide Schülergruppen konnten Kriterien für eine objektive Berichterstattung nennen und wissen um die Unterschiede von Qualitäts- und Boulevardzeitungen. So erfassen die Schüler bei diesem Thema die Merkmale einer objektiven und seriösen Berichterstattung und unterstützen Bemühungen, eine freie Meinungsbildung der Medienrezipienten zu fördern.

Sprachgruppe über die Kronen Zeitung: „Keine objektive Berichterstattung, eine Boulevardzeitung. Sie haben ihre Linie, z.B. dass sie gegen die EU sind, und das wird dann immer berichtet. Ich glaube nicht, dass ein Journalist, der dort schreibt, dass er wirklich schreiben darf, was er selbst denkt. Er muss genau die Linie befolgen. Und das sehe ich bei einer anderen Zeitung nicht so, wie beim Standard. Da kann es sein, dass das eine Kommentar pro EU ist und das andere dagegen.“

Videogruppe: „In der Krone sind immer riesige Überschriften, die meistens übertreiben. In der Krone wird immer verallgemeinert, und sie ist immer gegen die Regierung und Ausländer. In der Presse werden z.B. komplizierte Zusammenhänge erklärt.“

Die dritte Unterkategorie, Differenzierte Argumentation, stellte sich bei der Sprachgruppe als starke Dimension heraus und beinhaltet die Fähigkeit, differenzierte Argumente in der Diskussion über Medienthematiken hervorzubringen. Die Analyse belegt, dass die Schüler zu den angesprochenen Medienthematiken eine differenzierte Sichtweise aufweisen und nur selten ihre Meinung in eine Richtung polarisieren sondern sowohl positive als auch negative Aspekte bei den angesprochenen Themen nennen. Weiters erkennen sie unterschiedliche Einflussfaktoren und lassen keine einseitigen Kausalitäten zu. Sie hinterfragen sowohl Aussagen ihrer Lehrer zu Medienthematiken als auch die Notwendigkeit eines Medieneinsatzes in bestimmten Situationen und Lebensbereichen. Die Videogruppe sprach eher einseitig positiv für die Medien und ließ sich durch die von der Interviewerin angeschnittenen Problemkreisen weniger zu differenzierten Äußerungen hinreißen.

Die Fähigkeit zu einer differenzierten Argumentation konnte bei der Sprachgruppe beispielsweise beim Thema „Gefahren von übermäßigem Fernsehkonsum“ belegt werden, wo die Schüler das Gefährdungspotential vom Alter der Seher, der Dauer des Fernsehkonsums und den rezipierten Inhalten abhängig machen. Diese differenzierte Sichtweise ist auch beim Thema „Computerverwendung im Kindergarten“ erkennbar, wo die Schüler zwar eine negative Einstellung zu dieser Thematik aufweisen und den Sinn und die Notwendigkeit hinterfragen, dem Computereinsatz jedoch auch positive Aspekte zugestehen und das Alter der Kinder als wichtigen Faktor für den potentiellen Nutzen angeben:

Sprachgruppe über den Sinn von Computerverwendung bei Kleinkindern: „Sehr sehr eingeschränkt [sinnvoll; Anm.]. Vielleicht wenn es irgendwelche unterstützenden Sachen gibt, aber auch nicht wirklich. Ja was willst du mit einem Kleinkind machen? Man setzt sie eine Stunde davor und zeigt ihnen ein bisschen, wie ein Computer funktioniert, damit sie das von klein auf lernen. Ich glaube es kommt auch bei den Kindern aufs Alter an. Wenn sie schon 5 sind und nächstes Jahr in die Volksschule kommen und lernen: Das ist eine Maus, und so bewegt sich die, dann sag ich ok, aber nicht so intensiv.“

Als weiterer Beleg für die differenzierte Sichtweise der Schüler der Sprachgruppe soll die Diskussion zum Thema „Gewalttätige Computerspiele“ genannt werden. Hierbei erkennen sie die Problematik der Meinungsmache der Medien und ihre Beeinflussungsversuche der persönlichen Meinung. Wiederum sehen die Schüler den Themenkreis sehr differenziert und lassen einseitige Kausalitäten nicht zu²⁴⁸; sie ergründen den Zusammenhang mit anderen Einflussfaktoren wie Persönlichkeit, Aggressionspotential und soziale Umstände eines Computerspielers:

²⁴⁸ Eine solche Kausalität wurde z.B. beim vorbereiteten Impuls vorgegeben: „Blutbad in der Schule: Schüler wird vom Ego-Shooter zur Killermaschine“.

Sprachgruppe über gewaltverherrlichende Computerspiele: „Ich glaube nicht. Vielleicht wenn es viele verschiedene Teile sind, und das [das Computerspiel; Anm.] ist dann vielleicht ein ganz winziges Puzzlesteinchen. Aber es macht keinen normalen Menschen zum Amokläufer, wie die Medien immer meinen. [...] Ich sage, wenn du es in dir hast und eine starke Aggression hast, und wenn man dann 10 Stunden am Tag zockt, dass es dann vielleicht eher zur Tat kommt. Ich würde sagen, es kommt auf die Persönlichkeit an und auf das Umfeld auch. Weil wenn ich weiß, jemand hat jetzt kein gutes Umfeld, ist von Haus aus aggressiv, die Familie kümmert sich nicht um ihn, und er spielt den ganzen Tag ein gewalttätiges Videospiele, dann ist er wahrscheinlich gefährdeter, als ein unter Anführungszeichen normaler Jugendlicher.“

Die Videogruppe äußerte sich vor allem beim Thema „Gewalt- und Horrorfilme“ differenziert und weiß auf ihr Angst machendes Potential hin. Gleichzeitig räumten die Schüler jedoch ein, dass es auf die Persönlichkeit des Sehers ankommt, ob er von einem solchen Film überwältigt wird. Weiters gaben sie an, dass es nicht jeder schafft, nach dem Film sich von dem Zustand der Angst zu befreien:

Videogruppe über Horrorfilme: „Es kommt immer auf den Menschen an. Das ist oft bei geistig labilen Menschen. Es gibt immer Ausnahmen, aber in der Regel glaube ich nicht. [...] Ich glaube, es ist bei sehr vielen Menschen so, dass sie Angst bekommen bei Horrorfilmen, da muss man nicht geistig labil sein. [...] Es ist ja auch nur ein Film. Sie schauen das wegen des Nervenkitzels, man bekommt während des Schauens des Films eine Spannung, aber dass man dann wirklich Angstzustände bekommt, glaube ich nicht. [...] Es ist halt wichtig, dass man wenn man abdreht, dass man nachher keine Angst mehr hat. Es dauert halt nachher eine Zeit, um sich wieder zu erholen.“

Kategorie „reflexive Medienkritik“

Zwei Unterkategorien konnten den Besitz einer reflexiven Medienkritikfähigkeit manifestieren, nämlich „Reflexion des eigenen Medieneinganges“ und „Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung“. Bezüglich der Reflexion des eigenen Medieneinganges stellte sich beim Thema „Beurteilung der Zweckmäßigkeit der Notebook-Verwendung im Unterricht“ heraus, dass beide Schülergruppen ihren eigenen Medieneingang reflektieren, für ihre Mediennutzung Eigenverantwortung übernehmen (wollen) und eine selbstbestimmte Medienverwendung befürworten. Sie lehnen Vorschriften darüber ab, wie sie ihren Medienkonsum und auch die Verwendung des Notebooks im Unterricht zu gestalten haben:

Sprachgruppe: „Ich glaube, das kann jeder selbst entscheiden, ob er es [das Notebook; Anm.] sinnvoll einsetzt oder nicht. Ich kann den ganzen Tag spielen oder ich kann schreiben, das ist dann mein Problem, wenn ich keine Mitschriften habe.“

Videogruppe über Computerspielen während des Unterrichts im zweiten Jahrgang: „Weil da ist der Laptop noch neu. Den hat man frisch bekommen, aber jetzt ist alles schon bekannt. Außerdem merken die Leute in der vierten Klasse langsam, dass sie doch aufpassen sollen.“

Videogruppe über Verbote: „Ich glaube nicht, dass man einen Menschen mit 17 oder 18 Jahren Fernsehverbote erteilen kann. [...] Ich glaube, wenn ich Fernsehverbot gehabt hätte, hätte ich trotzdem geschaut. Ich glaube nicht, dass das sinnvoll ist, nein.“

An zahlreichen Stellen der Diskussion nahmen die Schüler eine Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung vor, aus der zu schließen ist, dass die Schüler der Auffassung sind, dass die Mediengefahren hauptsächlich für jüngere Kinder und Jugendliche bestehen, und sie selbst für Medienmanipulation kaum empfänglich seien. Die Diskussion dieser Problematik weist ein starkes Wir-Gefühl der Schüler auf;

die Aussagen werden von einzelnen getroffen jedoch in der Wir-Form, ohne dass die anderen dagegen Einspruch erheben²⁴⁹:

Videogruppe über die eigene Beeinflussung durch Medien: „Nein eigentlich nicht. Ich habe meine eigene Meinung. Wir wissen, dass nicht alles stimmt, was die Medien sagen.“

Sprachgruppe: „[...] jetzt weiß man schon ein bissi mehr, das ist inszeniert, und es stimmt nicht alles. [...] Ich würde sagen, man wird manipuliert soweit, wie man sich manipulieren lässt. Es ist die eigene Einschätzung auch, ob man es glaubt oder nicht. Aber ich glaube, aus dem Alter sind wir schon raus. Wir hinterfragen schon vieles [...].“

Insbesondere die Diskussion über die Kindergartenthematik in der Sprachgruppe belegt deutlich eine bewahrende Position der befragten Schüler, die Kleinkinder vor Mediengefahren und körperlichen Beeinträchtigungen schützen wollen. Dies steht im Gegensatz zu dem oben angeführten, emanzipatorischen Standpunkt, dass die Schüler Selbstverantwortung über ihr eigenes Medienhandeln übernehmen wollen:

Sprachgruppe: „Mein Kind setze ich nicht vorm Computer bevor es 10 Jahre ist. [...] Und die ganzen Inhalte, man weiß ja nicht, was das Kind anschaut.“

Kategorie „Medienethik“

Bei den Themenbereichen zur Medienbeeinflussung wurde immer wieder die ethische Komponente gestreift, die im Sinne einer Übernahme von sozialer Verantwortung zu verstehen ist und ebenfalls Teil von Medienkompetenz sein soll. Der ethische Aspekt wurde jedoch von den Schülern nie explizit thematisiert sondern lediglich die Tatsache, dass Gefahren für Kinder bestehen. Dass die Medien in die Verantwortung zu ziehen sind, wurde von den Schülern nie eingefordert sondern die Thematik eher unter dem bewahrenden und kontrollierenden Aspekt diskutiert. Erst auf die Nennung von Beispielen für ethische Problembereiche durch die Interviewerin hin zeigten die Schüler Verständnis für ethische Fragestellungen:

Videogruppe über sensationsheischende Pressefotos: „Nein, das ist, glaube ich mehr, dass die Leute sich das wirklich anschauen. Wenn man ein Bild sieht mit Leichen und Särgen, werden sich sicher mehrere Leute den Artikel durchlesen. [...] [Bilder von; Anm.] Leichen usw., ich finde, das ist einfach respektlos den Toten gegenüber.“

Die Sprachgruppe sieht es als die Aufgabe der Eltern, ihren Kindern über Fragen der Moral im Hinblick auf Medienbotschaften aufzuklären:

Sprachgruppe: „Aber die Eltern sollten den Kindern erklären: Das war jetzt Werbung und die verwendet Nackte um aufzufallen. Und sie sollen ihnen sagen, man darf nicht immer alles glauben, was sie in den Medien hören.“

²⁴⁹ Als Beispiele können folgende Aussagen angeführt werden: „Wir denken doch schon eher nach“, „Aus dem Alter sind wir schon raus“, „Wir hinterfragen schon vieles“, „Wir alle wissen, dass das Betrug ist“.

Kategorie „Mediengestaltung“

Zum Bereich der Mediengestaltung in der Freizeit wurden von den Schülern beider Schülergruppen trotz vermehrter Nachfragen kaum Aussagen gemacht. Nur wenige Schüler gaben an, sich an Online-Diskussionen in Gesprächsforen zu beteiligen, ihre Meinungsäußerungen erfolgen eher auf Fanseiten als auf Nachrichtenplattformen. Die Schüler gaben an, über keine eigene Homepage zu verfügen, jedoch besitzen die meisten Schüler eine Seite beim kostenlosen österreichischen Schülerverzeichnis „Schüler-VZ“, die sie mit Informationen über sich und privaten Fotos ausstatten. Diese Seiten erlauben, mit Bekannten Nachrichten auszutauschen sowie Fotos von anderen anzusehen und zu kommentieren. Genau so besitzt die Schule ein eigenes Forum, wo sich die Schüler mit Fotos und Kommentaren zu Schulveranstaltungen rege beteiligen. Das heißt, Onlinediskussionen finden primär im kleinen Kreis mit real Bekannten statt:

Videogruppe über die Beteiligung an Online-Diskussionen: „Nein, nur bei gemeinsamen Fotos. Unsere Schule hat ein Forum, wo alle Schüler drinnen sind, und da kann man jedem etwas schreiben oder über jemanden schreiben und seine Meinung abgeben.“

Eine tatsächliche innovative oder kreative Weiterentwicklung des Mediensystems findet durch die Schüler selten statt; eigene Videos, die sie im Internet zugänglich machen, werden beispielsweise beim Schulball erstellt, die sie dann auf der Videoplattform „Youtube“ hochladen. Sämtliche Fragen über eine anderweitige Beteiligung am Mediengeschehen oder die Erstellung von Medienbotschaften wurden von den Schülern verneint.

8. Resümee der theoretischen Auseinandersetzung und der Forschungsergebnisse

8.1. Interpretation der theoretischen Ausarbeitung

Die vorliegende Arbeit konnte herausarbeiten, wie Medienkompetenz in der Theorie und der schulischen Praxis gestaltet wird bzw. gestaltet werden kann. Bereits in der theoretischen Ausarbeitung konnte die Notwendigkeit der Verflechtung von Theorie und praktischer Umsetzung aufgezeigt werden. Der Medienwandel, der Gegenstand des ersten Kapitels war, stellt aus pädagogischer Sicht zahlreiche Anforderungen an den Mediennutzer, die weit über die reine Bedienung der Geräte hinausgehen. Diese Anforderungen, die seitens der Medienpädagogik in das umfassende Konzept „Medienkompetenz“ gepackt wurden, beinhalten auch eine inhaltliche, kritische und ethische Auseinandersetzung mit Medienthemen und -problematiken sowie die Befähigung zu einem verantwortungsvollen und selbstbestimmten Medienumgang.

Die Notwendigkeit einer pädagogischen Begleitung besteht seit Aufkommen der Massenmedien, anfänglich unter einem bewahrenden Vorzeichen; die Mediennutzung der Heranwachsenden sollte kontrolliert und eingeschränkt werden. Die aktuelle Medienpädagogik vertritt einen präventiven bzw. emanzipatorischen Ansatz, der darauf abzielt, die Mediennutzer zu stärken und zu einer selbstbestimmten, interessen- und zielgerichteten Mediennutzung hinzuleiten. Die durch das Konzept Medienkompetenz gesetzten Maßnahmen sollen sowohl eine aktive und gleichberechtigte Partizipation als auch eine interaktive Teilnahme des Mediennutzers am Kommunikationsprozess fördern.

Der Erwerb von Medienkompetenz ist als andauernder Prozess zu begreifen, in dem die Schule als institutionalisierte Ausbildungsstätte eine zentrale Rolle spielt. Sie gibt Orientierungshilfe in der breiten Medienlandschaft beispielsweise bei der Einordnung der unterschiedlichen durch die Medien präsentierten Wertvorstellungen oder bei der Bestimmung der Relevanz von Medieninhalten. Weiters ist es nunmehr Aufgabe der Schule, die persönliche Interaktion zu fördern, die durch die Medienkommunikation teilweise zurückgedrängt wird, und der Entprofessionalisierung des Lehrens aufgrund diverser Lernprogramme entgegenzuwirken. Da die Schule Ort der Erfahrungssammlung sein soll – sowohl unmittelbarer als auch vermittelter Erfahrung – ist es ihre Funktion, auch jenen Schülern Zugang zu den neuen elektronischen Medien und ihren Inhalten zu ermöglichen, die aus privaten Gründen keine Möglichkeit haben, diese zu nutzen.

Im Folgenden sollen nun die zentralen, aus der Fachliteratur abgeleiteten Schlüsse für die Verwirklichung einer erfolgreichen Medienarbeit und die nachhaltige Integration des Konzepts Medienkompetenz in seiner Gesamtheit in den Schulalltag als Konklusion aus der Theorie herausgestrichen und als Hypothesen formuliert werden:

- Für die Implementierung von Medienkompetenz in den Schulunterricht ist die vorangehende Erarbeitung eines schulischen Medienkonzeptes vonnöten, welches alle Ebenen (Organisation, Unterrichtsentwicklung, Didaktik, Lehrinhalte, Budget, technische Ausstattung und Lehrerprofessionalität usw.) inkludiert. Das Medienkonzept gilt nicht nur als Richtlinie sondern dient auch der Unterstützung der Lehrpersonen für den Einsatz und die Thematisierung von Medien im Unterricht.
- Forderungen nach dem Besitz von Medienkompetenz werden nicht nur seitens der Medienpädagogik formuliert sondern auch von Gesellschaft und Wirtschaft. Hier besteht die Gefahr, dass die elementaren Bereiche von Medienkompetenz unterschiedlich gewichtet werden: Während gemäß der Konzeption der Fachvertreter der Medienpädagogik alle Aspekte zu fördern sind, legt der Arbeitsmarkt den Schwerpunkt einseitig auf die Handhabung der technischen Geräte und weniger auf Medienwissen und Medienkritik. Dieser Zuschnitt der Fähigkeiten im Sinne von Medienkompetenz auf die Anforderungen der Wirtschaft ist nachdrücklich zu vermeiden, da dabei der soziale, ethische, inhaltliche, persönlichkeitsbildende und kritische Aspekt verloren gehen. Im Prozess der Aneignung von Medienkompetenz sollen sich Phasen der theoretischen und der praktischen Wissensaneignung kontinuierlich abwechseln. Der Mediennutzungsaspekt ist dabei sehr wichtig, doch soll es nicht primär um die reine Bedienung der Geräte gehen sondern vielmehr um einen handelnden Medienumgang, um eine Auseinandersetzung mit Medienbotschaften und um die Nutzbarmachung der Medien für eigene Zwecke.
- Das Konzept Medienkompetenz und seine Ziele müssen inhaltlich genau präzisiert werden. In der Fachliteratur lassen sich zahlreiche Konzeptentwürfe finden, die bereits umfassend viele zentrale Aspekte einschließen. Dazu zählt sowohl eine inhaltlichen Ebene im Sinne von Wissen über Medien, die auch eine kritische Auseinandersetzung mit Medienthemen bezweckt, als auch eine praktische Ebene, die auf die Nutzung und Gestaltung eigener Medienbotschaften abzielt. Alle Bereiche sollen ebenso ein soziales wie ethisches Bewusstsein fördern. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes Medienkompetenz in den Unterricht sind detailliert ausgearbeitete, operative Maßnahmen notwendig. Erst didaktische und inhaltliche Impulse, die auf vorher festgelegte Lehr-Lernziele ausgerichtet sind, ermöglichen eine effektive und beharrliche Integration in den Schulalltag. Diese Präzision fehlt jedoch in den in der Fachliteratur präsentierten Konzepten, und eine entsprechende Ausarbeitung wäre dringend nachzuholen.
- Die Verwendung der neuen Medien im Schulunterricht beansprucht einen Paradigmenwechsel in der Lehr-Lernmethodik, da die einseitige Vermittlung von Wissen durch den Lehrer nicht das gewünschte Ergebnis bringen kann: Dieser neue Unterricht ist von einem selbst gesteuerten und entdeckenden Lernen geprägt, bei dem die Schüler einen aktiven Part einnehmen und Verantwortung für ihren individuellen Lernprozess übernehmen. Diese Forderung erfolgt nach dem Prinzip des aktiven und handelnden Lernens. Dabei ist zu bedenken, dass der Einsatz der Medien nicht bereits eine zweck-

mäßige Didaktik bedeutet. Eine eigene Methodik ist vonnöten, und dem Medieneinsatz muss eine lernrelevante Auseinandersetzung vorausgehen, die eruiert, wie die Medien angemessen und sinnvoll in den Unterricht integriert werden und wie sie diesen verbessern können.

- Mit der veränderten Methodik geht auch eine Weiterentwicklung der Lehr-Lerninhalte einher. Neben der Integration von Medienthemen werden Lernstrategien und Wissensmanagement Gegenstand des Unterrichts: Verknüpfen von Inhalten, Erkennen von Zusammenhängen, Umgang mit Inhalten, Problemlösung und kritische Betrachtungen treten in den Vordergrund und verdrängen die reine Reproduktion von Lehrinhalten. Diese Fähigkeiten werden mit dem Schlagwort „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst und fördern ein kompetentes Umgehen mit Medien und ihren Medieninhalten.
- Die genannten Änderungen prägen auch markant den Berufsstand des Lehrers. Zum einen muss seine Aus- und Weiterbildung medienpädagogische und mediendidaktische Aspekte einschließen. Zum anderen wandelt sich seine Rolle: Er büßt seine Bedeutung als einseitiger Wissensvermittler ein, vielmehr fördert er zunehmend die Aktivität der Lernenden und unterstützt sie bei der Selbstorganisation ihres Lernens, moderiert von den Schülern selbst erarbeitete Lernergebnisse, verknüpft Inhalte, fördert die Diskussion und kritische Betrachtungen in der Klassengemeinschaft und ist beratend tätig.

Ausgehend von diesen Schlüssen, die aus der Theorie gezogen werden konnten, wurde der Lehrplan des Schultyps Handelsakademie untersucht. Die Analyse brachte folgende Ergebnisse:

- Die Integration von Medieninhalten und die Vermittlung von Umgangsweisen mit den neuen und alten Medien gelten als notwendige gesetzliche Grundlage für eine tatsächliche Förderung von Medienkompetenz. In der Analyse konnte belegt werden, dass im Lehrplan zwar viele Impulse gesetzt werden, um Medien in den Unterricht zu integrieren, trotzdem zeigen eher die Aspekte der Medienverwendung und der Aneignung von Techniken im Umgang mit den neuen Medien eine starke Gewichtung.
- Die Zielsetzungen im Hinblick auf Medienkompetenz sind eher schwach ausgeprägt und nur sehr allgemein gefasst. In vielen Fällen lässt nur die Interpretation des Lesers Rückschlüsse auf eine spezielle Förderung von Medienkompetenz zu. Insgesamt stehen der anwendungsorientierte Aspekt der Mediennutzung, der Einsatz von neuen Lehr-Lernformen und der Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen stark im Vordergrund. Eine kontinuierliche inhaltliche und kritische Auseinandersetzung mit Medienthemen, Medienbotschaften, Wirkungen auf Rezipienten usw. sind vordergründig im Unterrichtsfach Deutsch vorgesehen.

- Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Bereich der rezeptiven und interaktiven Mediennutzung bereits gut im Lehrplan integriert ist, die Bereiche Medienkunde, Medienkritik und Mediengestaltung weisen noch Leerstellen auf.

8.2. Interpretation der Forschungsergebnisse

Aus den Ergebnissen der Lehrer- und Schülerbefragung und ausgehend von den Schlussfolgerungen aus der Fachliteratur konnten nachstehende zentrale Konklusionen gezogen werden. Gleichzeitig versucht die Autorin, einige Empfehlungen für eine Implementierung des Konzepts Medienkompetenz in den Schulalltag zu formulieren, die auf einer breiten und zielbewussten Basis begründet sind:

- Die neuen Medien kommen im Schulunterricht primär zu didaktischen Zwecken mit dem Ziel der Vermittlung von Inhaltsbereichen zum Einsatz. Sie werden jedoch auch als Werkzeug zum selbstständigen Wissenserwerb der Schüler und zur Ausarbeitung von Problemstellungen instrumentalisiert. Der Unterricht zeigt – wie auch im gesetzlichen Lehrplan vorgesehen – die bewusste Integration von neuen Lehr-Lernmethoden, bei denen die Schüler aktiv in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Themen recherchieren, erarbeiten und diskutieren. Diese Vorgehensweise entspricht dem Unterrichtsprinzip des „handelnden Lernens“ und fördert die Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Schüler.
- Sowohl die Lehrer- als auch die Schülerergebnisse belegen, dass die Medienkompetenz der Schüler im Unterricht primär in den Bereichen Mediennutzung und instrumentelle Medienkunde gefördert wird. Das erworbene Wissen bezüglich Handhabung der Geräte fließt in den selbstverständlichen und selbstständigen Medienumgang der Schüler ein. Der Lehrplan der HAK sieht die Nutzung insbesondere der neuen Medien vor, und die empirische Untersuchung hat auch belegt, dass primär Notebook und PC bzw. Internet im Unterricht integriert sind. Dabei werden neben der alltäglichen Verwendung von Standardsoftware Recherchetechniken und die Präsentation von Arbeitsergebnissen trainiert.
- Die Förderung von Medienwissen erfolgt vordergründig, wenn dies im Lehrplan vorgesehen ist und in Ausnahmefällen aus gegebenem Anlass bei Mediengeschehnissen. Da der Lehrplan der HAK maßgeblich das Unterrichtsfach Deutsch für die Thematisierung von Medien vorsieht, zeigt sich in den anderen Fächern ein Manko bei der Vermittlung von grundlegendem Wissen über Medien. Hierbei besteht vor allem bei aktuell auftretenden Medienproblematiken ein großes, noch auszuschöpfendes Potential, diese Thematik in allen Unterrichtsfächern zu integrieren und eine informative Medienkunde der Schüler zu fördern. Der gesetzliche Lehrplan formuliert so genannte „schulautonome Lehrplanbestimmungen“, die jeder Schule ein freies Feld schaffen, um gesellschaftlich relevante Themen in den

Unterricht einzuführen. Doch ohne konkrete Verankerung im Lehrplan bleibt dies vom persönlichen Engagement des jeweiligen Lehrers abhängig.

- Medienkritik ist hinsichtlich Quellenkritik ein sehr starkes Thema im Unterricht. Nicht nur die Bewertung von Internetquellen sondern auch von Zeitungsartikeln stellte sich als bedeutendes Thema aller Unterrichtsfächer heraus. Eine kritische Betrachtung von anderen Medienthemen, Mediengefahren und Beeinflussungsversuchen findet nur selten statt und ist in großem Maße im individuellen Interesse der Lehrpersonen begründet. Eine gelungene Befähigung zur Medienkritik spiegelt sich in den Ergebnissen der Schülerinterviews wieder. Sie nehmen Medienproblematiken, die sie selbst oder ihr Umfeld betreffen, wahr und bewerten diese kritisch und differenziert. Jedoch ist auch dieser Bereich ausbaufähig, um das Bewusstsein für ihnen unbekannte Medienthematiken zu schärfen. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Medien soll gefördert werden, um die Schüler zu kritischen Mediennutzern zu erziehen, die nicht nur fähig sind, Medien für eigene Zwecke zu instrumentalisieren sondern auch eine selbstbestimmte Rolle in der Medienwelt einzunehmen. Die Schüler sind sich durchaus ihrer eigenen Medienkompetenz bewusst, dennoch mangelt es am Bewusstsein, dass sie auch im Stande sind, aktiv in das Mediengeschehen einzugreifen sowie am Bewusstsein ihrer Möglichkeiten zur Teilhabe am öffentlichen Leben und der Demokratie. Ein besonderer Mangel ist bei der ethischen Auseinandersetzung und bei der Bewusstwerdung der sozialen Verantwortung der Medien und jedes einzelnen in der Mediengesellschaft auszumachen. Eine ethische Komponente im Unterricht konnte bei der Untersuchung nicht ausgemacht werden. Die Schüler zeigten zwar durchaus Verständnis für ethische Themen, benötigen aber Unterstützung seitens der Lehrer, um ihr Bewusstsein zu manifestieren.
- Im Bereich der Mediengestaltung besteht ebenfalls ein Nachholbedarf. In den informatikorientierten Ausbildungszweigen erstellen die Schüler im Rahmen des Unterrichts eigene Homepages oder Kurzfilme, bei denen die Schüler ihre Ideen und Vorstellungen sehr gut einbringen können. Daneben haben die Schüler im Unterricht kaum die Gelegenheit, eigene Medienbotschaften zu erstellen und diese einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Ein fundiertes Wissen über die Filmproduktion gilt als Voraussetzung für Kritik- und Argumentationsfähigkeit, ebenso fördert eine gezielte Mediengestaltung Wissen um Techniken der Medienbeeinflussung und begünstigt eine aktive Rolle der Schüler im medialen Kommunikationsprozess. Jedoch belegten die Aussagen der Schüler und Lehrer, dass zwar die Nutzungskomponente und der kreative Aspekt durch Videoprojekte stark gefördert werden, jedoch bleiben die kritische Auseinandersetzung und die Vermittlung von Medienwissen zurück.
- Der inhaltlichen sowie kritischen Auseinandersetzung mit Medienthemen und -botschaften im Unterricht geht immerzu eine Mediennutzung voraus. Aus diesem Grund ist es in der Praxis kaum möglich, die einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz auseinander zuhalten, da Medienkunde, Medien-

kritik, Mediennutzung und Mediengestaltung ineinander übergehen und sich gegenseitig bedingen. Die Impulse von Förderung der Medienkompetenz zielen darauf ab, das erworbene Sachwissen und die erlangte Kritikfähigkeit gegenwärtig und zukünftig auf das eigene Medienhandeln der Schüler anzuwenden, beispielsweise bei der Bewertung von Medieninhalten und Informationsquellen.

- Im Unterricht werden hauptsächlich das Notebook bzw. der Computer eingesetzt, Medien wie Fernsehen/Film, Radio oder Printmedien kommen nur selten zum Einsatz. Diese Einseitigkeit gilt es umzugestalten, denn eine gezielte Medienpädagogik sollte eine breite Palette von Medien einbeziehen. Hierbei wäre ein großes Reservoir auszumachen, das Wissen der Schüler über alle Mediengattungen zu erweitern und eine informative Medienkunde sowie Medienkritik in allen Teilbereichen zu fördern.
- Die befragten Lehrer sind sich der genannten Leerstellen bezüglich Vermittlung von Medienkompetenz in ihrem Unterricht durchaus bewusst, jedoch fehlen ihrer Ansicht nach die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration des Konzeptes Medienkompetenz. Neben technischen Barrieren nannten sie auch organisatorische Hindernisse, wie etwa der Zeitmangel für zusätzliche, im Lehrstoff nicht vorgesehene Themen und Projektarbeiten, die fehlende Verankerung im Lehrplan und den gesteigerten Vorbereitungsaufwand.
- Anhand der Schülerinterviews konnte festgestellt werden, dass die Schüler ihre eigene Mediennutzung reflektieren, für eine selbstbestimmte Medienverwendung plädieren und bereit sind, Eigenverantwortung für ihr persönliches Medienhandeln zu übernehmen. Der Aspekt der Nutzbarmachung der Medien für ihre eigenen Zwecke ist sehr stark ausgeprägt. Bei der individuellen Mediennutzung der Schüler ist ein kompetenter Umgang mit Medien erkennbar; die befragten Schüler sind zu einem handelnden Medienumgang fähig, der zielgerichtet und interessengeleitet erfolgt.
- Neben Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz fließen auch – wie in der medienpädagogischen Fachliteratur und ebenfalls im Lehrplan der HAK gefordert – Maßnahmen zur Entfaltung anderer Schlüsselqualifikationen in den Schulalltag ein, dazu zählen Kritik- und Kommunikationsvermögen, soziale Fähigkeiten, Selbstständigkeit, Eigenmotivation usw. Hier ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen persönlichen, sozialen und ethischen Qualifikationen und der vom Arbeitsmarkt geforderten Fertigkeiten zu achten. Durch die Erteilung von Arbeitsaufträgen und Problemstellungen in Gruppenarbeit wird von den Lehrern eine selbstständige und problemorientierte Arbeitsweise der Schüler angestrebt. Jedoch konnte seitens der Lehrer eine Überforderung der Schüler im Bereich der Selbstständigkeit ausgemacht werden, deren Selbstdisziplin und Eigenmotivation noch hinter den Erwartungen der Pädagogen zurückliegen.
- Die Rolle des Lehrers hat sich entsprechend der Erkenntnisse der ausgearbeiteten Theorie dahingehend reformiert, dass dieser weniger Wissen einseitig vermittelt, sondern eine aktive Einbindung der Schüler unterstützt, ihre individuellen Lernergebnisse reflektiert und miteinander verknüpft. Damit

verliert das Prinzip des Auswendiglernens an Bedeutung, vielmehr fördert der Lehrer einen praxis- und aktualitätsbezogenen sowie angewandten bzw. an Problemlösung orientierten Unterricht. Die Rolle des Lehrers ist auch bei der Durchführung von Projektarbeiten zentral. Die Schüler gaben an, dass ihnen bei den meisten Videoprojekten konkrete Vorgaben und die Betreuung seitens ihrer Lehrer fehlten, um die Filmprojekte erfolgreich durchzuführen. Selbst von misslungenen Projekten, oder wenn das Resultat nicht zufrieden stellend ist, können die Schüler viel lernen. Voraussetzung für einen Kompetenzzuwachs ist jedoch, dass anschließend über den Projektverlauf reflektiert wird, und die Gründe für das Misslingen diskutiert werden. Hier wäre die Moderation und Unterstützung der betreuenden Lehrer gefragt, die zum einen den Schülern bei der Planung und Durchführung behilflich sind und weiters inhaltliche Impulse bereitstellen. Ferner sollen sie die kritische Auseinandersetzung mit Medien initiieren und nicht zuletzt das selbst erworbene Wissen der Schüler manifestieren und explizieren. Die medienpädagogische Komponente sollte sowohl in der Zieldefinition einfließen als auch bei der Durchführung und Nachbearbeitung der Projekte. Das rein instrumentell gesetzte Ziel, das durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Handhabung der technischen Geräte zu einer selbstständigen Verwendung der Medien und ihre Nutzbarmachung für eigene Zwecke führen soll, wurde zwar erreicht, jedoch ist dieses Ziel aus medienpädagogischer Sicht zu kurz gefasst. Die Auswertung der Aussagen der Videogruppe zeigte, dass die großen Potentiale eines Videoprojekts nicht ausgeschöpft und der mögliche Kompetenzzuwachs der Schüler nicht ermöglicht wurde.

- Als prekäre Problematik ist die persönliche Interaktion zu nennen, die zum Teil durch den vermehrten Einsatz der neuen Medien im Unterricht behindert wird. Durch die intensive Verwendung des Computers im Bereich der adaptiven Annäherung treten zwischenmenschliche Beziehungen oftmals in den Hintergrund, wenn keine gezielten Maßnahmen zur Förderung des persönlichen Dialogs getroffen werden. Andererseits konnte durch den Einsatz der neuen Medien auch der Austausch über technische Fragen und die Handhabung der Geräte zwischen Lehrer und Schüler bzw. zwischen den Schülern und das Prinzip des „Von-einander-Lernens“ gefördert werden.

Zieht man Bilanz aus den theoretischen Auseinandersetzungen in der Fachliteratur, den Richtlinien des Lehrplanes der HAK und dem Resultat der empirischen Untersuchung, so lässt sich feststellen, dass sich die aus der Theorie herausgearbeiteten Forderungen und Barrieren für eine praktische Umsetzung des Konzepts Medienkompetenz auch in den Ergebnissen der empirischen Untersuchung widerspiegeln. Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis lassen sich kaum ausmachen, jedoch sind die scharfen Trennungen zwischen den unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Qualifikation „Medienkompetenz“ zugeschrieben und seitens diverser Fachautoren vorgenommen werden, in der Praxis nicht möglich. Sowohl Leerstellen in der Theorie als auch Aussagen aus der empirischen Untersuchung belegen einen dringenden Nachholbedarf auf einigen Gebieten. Dieser konnte zum einen beim gesetzlichen Lehrplan ausgemacht werden, der vermehrt Medienthemen in den einzelnen Unterrichtsfächern vorsehen und Medienerziehung stärker als wichtiges Bildungsziel gewichten sollte. Zum anderen wäre die

Formulierung eines umfassenden Schulkonzepts und die Adaptierung der persönlichen Unterrichtsgestaltung der Lehrer erforderlich. Besonders eine konkrete Ausarbeitung von Lehrmodellen für die einzelnen Unterrichtsfächer und Themenbereiche und die Integration von Medienthemen in Schulbüchern wäre lohnend. Weiters wäre eine vertiefende Forschung und Ausarbeitung von konkreten operativen Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung, Lehrerbildung sowie Handlungsweisen zur Förderung der persönlichen Interaktion anzustreben.

Anhang

A1 Gesprächsleitfaden der Lehrerinterviews

Themenblock Leitfragen Nachfragen	Konkretisierung	Beispiele	
(A) Medienpädagogik – Medienkompetenz			
Welche Medien werden eingesetzt, wie, wann?	<ul style="list-style-type: none"> ★ Neue – alte Medien ★ Verwendungsweisen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernprogramme ▪ Projektarbeit ▪ Handlungsorientierung ▪ Veranschaulichung ▪ Wissensvermittlung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kalkulation ▪ Mitschrift ▪ Thematisierung ▪ Problemlösung ▪ Wissenserwerb
<u>Ziele Medieneinsatz</u>	<ul style="list-style-type: none"> ★ <u>Didaktik</u> (Medien als Methode bzw. Vermittler von Lernstoff) ★ <u>Medienpädagogik</u> (Medien als Ausdrucksmittel + Inhaltsbereich; sinnvoller Umgang) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Techn. Kompetenz ▪ Anschaulichkeit ▪ Kritische Erziehung ▪ Entschlüsselung Botschaften 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informat.recherche ▪ Bedeutung Medien ▪ Artikulation, Ausdruck ▪ soziale Verantwortung
<u>Medienpädagogik:</u> Lehraufgabe MERZ ist keinem bestimmten Unterrichtsfach zugeordnet, sollte in allen Fächern erfolgen – Finden sich genügend Anschlussstellen?	<ul style="list-style-type: none"> ★ <u>Kritik</u> Ansprechen von M.Problematiken, Beurteilung Kritikfähigkeit Schüler, Wissen über Produktionsweisen, Förderung Kritikfähigkeit Schüler ★ <u>Wissen</u> Vermittlung von Inhalten über Arbeitsweise Medien? ★ <u>Nutzung</u> Gezielte Vermittlung einer bestimmten M.Nutzungsweise? ★ <u>Mediengestaltung/Medienprojekte</u> Möglichkeit Schüler, eigene M.Botschaften zu produzieren / eigenen Sichtweisen medial zu artikulieren? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Werbung ▪ Internet ▪ Ausgewogenheit ▪ Hinterfragung, Inszenierung ▪ Funktionen der M. ▪ Arbeitsweise von Journalisten ▪ sinnvoller Umgang ▪ Film, Radiospot ▪ Schulzeitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talkshows ▪ Politik ▪ Einflüsse, Wirkungen ▪ Macht ▪ Privatsphäre ▪ Nachrichtenwerte ▪ Blickwinkel ▪ Gestaltungsformen ▪ Recherche ▪ Quellenkritik ▪ Plakate ▪ Internet Schulseite
<u>Wenn nein:</u> Woran liegt das?	<ul style="list-style-type: none"> ★ Konflikte, Schwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitmangel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Lehrplan n. vorgesehen

(B) Praktische Umsetzung MP/neue L+L			
Wie veränderten die neuen Medien den Unterricht?	★ Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppenarbeiten ▪ eigene Recherche ▪ Eigenaktivität 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskussion über Ergebnisse ▪ Selbsterarbeitung
<u>Pos./neg. Aspekte, Schwierigkeiten</u>	★ Nachteile: Konflikte und Schwierigkeiten Medieneinsatz in der schulischen Praxis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übergewichtung von Layout und Design ▪ Neue Medien Hindernis für die persönliche Kommunikation? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negative Auswirkungen auf Lernniveau
	★ Sind neue Lehr- und Lernmethoden in der Praxis umsetzbar?		
	★ Lässt der Lehrplan und Zeitbudget genug Freiraum für offene L+L bzw. Medieninhalte?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppenarbeiten / Diskussionen zeit-aufwendig 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrstoff umfangreich
(C) Lehrberuf			
Stellungnahme zu Impuls	<p>Impuls:</p> <p>Mit Hilfe der neuen Medien und Lernsoftware können sich die Schüler mit diversen Lernthemen frei beschäftigen, sich selbst informieren und bilden. Dadurch, dass die Lernenden den Lernprozess selbst bestimmen und steuern können, unterstützen die neuen Medien nicht nur das Lernen, sondern ersetzen sogar die Lehrperson selbst.</p>		
	★ Aufgaben des Lehrers	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erklärung ▪ Zusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überblick ▪ Leistungsschwächen
	★ Mankos der Schüler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzentration ▪ Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verständnis ▪ Umgang mit Medien
	★ Bedeutung Kommunikation für Lernprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sichtweisen 	
	★ Veränderung Lehrberuf / Rolle Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehr Erziehung 	
(D) Abschließende Fragen			
Erwerb d. eigenen Kompetenz?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Univers. Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Private Weiterbildung
Was wurde nicht angesprochen?			

A2 Gesprächsleitfaden für die Schülerinterviews

(A) Mediennutzung im Unterricht

A1 Welche Medien verwendet ihr im Unterricht und was macht ihr damit?

- Was macht ihr mit Printmedien / dem Laptop / mit Video / mit dem Internet?
- Wie setzt ihr die Medien im Unterricht ein? (z.B. Gruppenarbeiten, Recherche, Mediengestaltung, Präsentation)
- Findet ihr den Medieneinsatz sinnvoll? Welche Vorteile hat z.B. das Notebook / DVDs?

A2 Videoprojekt:

- Was war die Aufgabenstellung / Ziel des Projekts
- Arbeitsteilung
- Erwerb des technischen Wissens der Schüler
- Zeitaufteilung und Dauer
- inhaltliche Auseinandersetzung mit den Medien
- persönlicher Kompetenzzuwachs
- War Projekt sinnvoll?

A3 Sprecht ihr auch über die Medien selbst?

- Analysiert ihr im Unterricht Medienbotschaften? (z.B. Intention der Medien, Mediengefahren, Wirkung auf Empfänger, Wahrheitsgehalt Inszenierung,, Werbung, Werbefotos...)
- Sprecht ihr z.B. auch wie Journalisten arbeiten, über den ORF, Mediengattungen, Qualitätszeitschriften...?

(B) Medienpädagogisches Wissen der Schüler und Kritikfähigkeit

(Impuls: Die Medien wollen Kinder und Jugendliche bloß manipulieren! Werde auch ich beeinflusst?)

B1 Findet ihr, dass die Medien eine Gefahr sind? [Medienkritik analytisch]

- Welche Wirkungen haben Medien? (z.B. Schönheitswahn, Werbung: Verschuldung)
- Gibt es Personen, die besonders gefährdet sind? (z.B. Kinder, junge Frauen)
- Wie kann man die Gefahren minimieren? (z.B. Kontrolle der Medieninhalte durch Eltern)
- Macht es Sinn, wenn Kinder schon im Kindergarten einen Computer verwenden? Gibt es Gefahren?
- Ist es problematisch wenn Jugendliche den ganzen Tag vor dem Computer sitzen? (z.B. Geht der persönliche Kontakt verloren?)
- Welche Auswirkungen haben Gewalt- und Horrorfilme? (z.B. ängstliches oder aggressives Verhalten)

B2 Wie beurteilt ihr euren eigenen Medienumgang? Werdet ihr auch von den Medien beeinflusst? [Medienkritik reflexiv]

- Welche Auswirkungen haben die Medien auf euer eigenes Leben? (z.B. Freizeit, Bildung)
- Woher wisst ihr, ob ihr einer Quelle im Internet vertrauen könnt? (z.B. Wikipedia)
- Nach welchen Kriterien beurteilt ihr die Qualität einer Zeitung oder Nachrichtensendung?

B3 Wer trägt die Verantwortung für Medieninhalte? [Medienkritik ethisch]

- Welche Verantwortung haben Medien? (Medienunternehmen, Journalisten, Eltern, Nutzer, Staat)
- Gibt es Inhalte, die verboten sein sollten? (z.B. gewalttätige Videospiele – Sind Verbote die Lösung?)
- Gibt es negative Auswirkungen auf die Moral der Gesellschaft? (z.B. den Umgang miteinander? Tabu-Brüche?)
- Trägt ihr als Mediennutzer auch eine Verantwortung? (z.B. Wenn Erwachsene mit Kindern Medien konsumieren)
- Wie könnt ihr selbst die Medien beeinflussen? (z.B. Leserbriefe, Onlineforen)

B4 Wie habt ihr euer Wissen über Medien erworben? [Medienwissen informativ]

- Bilden die Medien die Realität ab? (z.B. Talkshows, TV-Magazine)
- Wie wählen Journalisten die Inhalte aus, die in eine Zeitung kommen? (Gewalt, Skandal, Pressezuewendungen)
- Welche Nachrichten kommen in eine Zeitung und welche nicht? Welche Unterschiede seht ihr z.B. bei der Kronen Zeitung und bei der Presse?
- Wozu gibt es den ORF als nicht privaten Sender? Wozu müssen die Zuseher eine Rundfunkgebühr zahlen? Hat der ORF besondere Aufgaben? Ist eine Finanzierung durch Werbung problematisch? (z.B. Minderheiten, objektive Berichterstattung)
- Woher habt ihr gelernt, wie man mit den Medien richtig umgeht? (z.B. Internetquellen, Erkennung von Wahrheit, Hinterschauen von Werbung, Objektivität)

B5 Wie verwendet ihr die Medien daheim? [Mediennutzung / Mediengestaltung]

- Wie verwendet ihr z.B. den Computer und das Internet privat? (nur für die Schule, für Freizeitaktivitäten)
- Erstellt ihr eigene Medien? (z.B. Youtube-Videos, Homepage, Leserbriefe, Teilnahme an Internetforen)

A3 Visualisierung der Schülerplakate

A4 Transkriptionsregeln

1. Die Transkription erfolgt wörtlich, also nicht zusammenfassend.

Ausnahmen:

- Vorhandene Dialekte werden nicht transkribiert, d.h. die Aussagen werden geglättet und an das Schriftdeutsch angenähert.
- Angefangene Sätze bzw. unvollständige Wörter und Satzteile, die sogleich neu formuliert wurden, werden nicht transkribiert.
- Unvollständig formulierte Aussagen werden vervollständigt und Satzbaufehler behoben, wenn es den Sinnzusammenhang nicht verfälscht. Diese Ergänzungen werden in eckigen Klammern vermerkt.
- Abschleifungen und Pausenfülllaute (z.B. ähm, eben, halt) sowie zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen (Mhm, Aha etc.) werden nicht transkribiert.

2. Das Interview wird in sinnzusammenhängende Redeabschnitte bzw. Texteinheiten gegliedert

3. Nicht verbale Äußerungen und Gesten (z.B. nicken), Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z.B. lachen oder seufzen) werden nicht kommentiert.

4. Besonders betonte Begriffe und Akzentuierungen werden nicht transkribiert.

5. Aussagen, die direkte Rede oder eigene Gedanken in der Art direkter Rede wiedergeben, werden zwischen Anführungszeichen gesetzt.

6. Längere Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in runden Klammern markiert (...).

7. Schwer verständliche bzw. unverständliche Äußerungen werden in eine runde Klammer gesetzt und mit Fragezeichen versehen, z.B. (gewusst ?), komplett unverständliche Worte werden mit (?) angegeben.

8. Häufig verwendete Phrasen werden abgekürzt (z.B. d.h. für das heißt).

9. Aussagen bzw. Interviewpassagen, die für die Auswertung nicht relevant sind, werden nicht transkribiert. Diese Passagen werden mit spitzen Klammern gekennzeichnet und der fehlende Inhalt kurz zusammengefasst bzw. vermerkt (z.B. <Einladung sich einen Klassenraum anzusehen>).

10. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

11. Die Interviewerin wird durch ein „I“, die befragten Personen durch die Buchstaben A-G gekennzeichnet.

(...)	Pause des Interviewpartners
(Bewegung?)	unverständliche Äußerung des Interviewpartners
[Bewegung]	unvollständiger Satz des Interviewpartners, Inhalt von der Interviewerin ergänzt
<Erklärung>	irrelevante Textpassagen, die von der Interviewerin kurz zusammengefasst werden

A5 Kodierleitfaden für die Lehrerinterviews

Oberkategorie/ ▪ Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Medieneinsatz zur Didaktik		
Wissensvermittlung durch Lehrer	M. als Werkzeug zur Vermittlung von Lernstoff für Lehrer, z.B. Themeneinstieg, Diskussionsanregung, Vertiefung, Veranschaulichung	Wir schauen oft Filme, vor allem Literaturverfilmungen, Dokumentationen und Experimente. Der Stoff, den wir vorher besprochen haben, soll noch einmal klar gezeigt und vertieft werden.
Wissenserwerb durch Schüler	Medien als Werkzeug zum Erwerb von Lernstoff für Schüler, z.B. Erarbeitung von PSG, Recherche	Der Laptop ist ein Instrument um Arbeitsaufgaben zu machen, Problemstellungen zu erarbeiten.
Verwendung Software	Verwendung von Software für Sprachtraining und Informatik	Ich verwende Online-Übungen z.B. für Grammatik und Rechtschreibung.
Medieneinsatz zur Vermittlung von MK		
Medienkunde		
▪ informativ	Vermittlung von Wissen über M., z.B. M.Gattungen, rechtl.Grundlagen	Wir besprechen was ist ein öffentlich-rechtlicher Rundfunk, Privatsender, was sind die Unterschiede.
▪ instrumentell	Vermittlung von Kenntnissen über die Handhabung der Geräte, grundlegende Computerkenntnisse	Ich unterrichte in jeder Klasse ein grundlegendes Computerwissen, vom aktuellen Virenkiller, über notwendige Tools, Skripten, Screenshots usw.
Medienkritik		
▪ analytisch	Analyse und Kritik von Medienbotschaften, z.B. hinsichtlich Mediengefahren, Manipulation	In PR erarbeiten wir den Themenkomplex Kritik des Marketing hinsichtlich Medienmanipulation, Mediengefahren, usw.
▪ reflexiv	Wissen auf das eigene Medienhandeln anwenden, z.B. Quellenkritik	Eine ganz andere Aufgabe ist es jetzt, den Schülern zu zeigen, was bedeutet es, verschiedene Quellen heranzuziehen und Unterschiede zu erkennen, und nicht der erst besten Quelle zu vertrauen, weil ich weiß nicht, ob sie richtig ist, oder ob sie politisch richtig ist.
▪ ethisch	Übernahme sozialer Verantwortung, Vermittlung moralischer Werte	
Mediennutzung		
▪ rezeptiv	Selbstständige Auswahl und Verwendung von Medien	Der Computer ist einerseits Schreibmaschine, d.h. die Leute machen sich dort Notizen und machen dort ihre Arbeiten, ist ein Rechercheinstrument, ist ein Instrument um Arbeitsaufgaben zu machen, Problemstellungen zu erarbeiten.
▪ interaktiv	Nutzbarmachung für eigene Zwecke, z.B. Recherche, Präsentation	Bei Problemstellungen und Beispielen greife ich sehr stark auf eigenständige Web-Recherche zurück.
Mediengestaltung		
▪ innovativ	Weiterentwicklung des Mediensystems, Gestaltung eigener Medienbotschaften, z.B. Präsentation, Zeitungsartikel	Ich lasse von den Schülern verschiedene Sachen erstellen, z.B. Plakate, oder ein Rätsel, etwas Gebasteltes, ein Objekt, ein Kunstobjekt, das zu dem Thema eine Aussage trifft.
▪ kreativ	Weiterentwicklung des Mediensystems unter dem Aspekt der Kreativität, z.B. Video, Homepage	Ich habe mit einer Klasse "Faust" gelesen, und die Schüler sollten dazu einen eigenen Film drehen. Die Ergebnisse waren wirklich einfallsreich und gut, sehr witzig und kreativ.
Medieneinsatz zur Förderung von Fähigkeiten		
Kommunikationsfähigkeiten	Einsatz der Medien zur Förderung diverser kommunikativer Fähigkeiten: Sprach-, Kommunik.-, Präsentations-, Diskussions-, Kritik-, Argumentationsfähigkeit	Ich halte es für sehr wichtig, wenn Schüler etwas präsentieren, nicht nur auf den Inhalt sondern natürlich auch die Präsentationstechniken und dadurch auf die eingesetzten Medien einzugehen.
Kreative Gestaltung	Einsatz der Medien zur Förderung der kreativen Gestaltung	Die Durchführung von Medienprojekten halte ich für sehr wichtig, weil das ist eine der wenigen Möglichkeiten, die Leute künstlerisch, musisch und kreativ zu begaben.
Soziale Fähigkeiten	Einsatz der Medien zur Förderung von Gruppenprozessen und sozialen Fähigkeiten	Lernen ist nicht nur ein Faktenaspekt sondern mindestens zur Hälfte ein sozialer Aspekt. Die Schüler sollen zu sozialen Menschen werden, und hier ist der Gruppenprozess ein notwendiger Teil.

Vorteile M.einsatz		
Lehrinhalt		
<ul style="list-style-type: none"> Wissensmenge 	Positive Aussagen über Anstieg der verfügbaren Wissensmenge	Der absolute Vorteil ist natürlich die Verfügbarkeit des Wissens. Es ist einfach so viel da, was man verwenden kann.
<ul style="list-style-type: none"> Aktualitäts- und Praxisbezug 	Positive Aussagen über Aktualitäts- und Praxisbezug	Es gibt sehr viel Praxisbezogenes, sehr viel direkt aus dem Leben Gegriffenes.
Organisatorisch		
<ul style="list-style-type: none"> Arbeiterleichterung, Zeitersparnis 	Positive Aussagen über Arbeiterleichterung und Zeitersparnis bei der Unterrichtsplanung	Es ist glaube ich eine große Arbeiterleichterung für die Schüler, und auch natürlich für die Lehrer beim Zusammenstellen von Tests und Schularbeiten.
<ul style="list-style-type: none"> Erleichterter Zugriff auf Materialien 	Positive Aussagen über Verbesserungen des Zugriffs auf Lehrmaterial und Inhalte	Es ist relativ leicht an Informationen zu kommen übers Internet, da kann man sehr leicht Sachen recherchieren lassen.
Methodik		
<ul style="list-style-type: none"> Vermehrte Möglichkeiten für Präsentation, Vermittlung und Gestaltung 	Positive Aussagen über vermehrte Möglichkeiten für Präsentation, Vermittlung und Gestaltung	Mit den Medien haben die Schüler sehr viele Möglichkeiten, wie sie Präsentationen gestalten oder Themen erarbeiten.
<ul style="list-style-type: none"> Ungezwungene Methodik 	Positive Aussagen über einfachere und ungezwungene Methodik	Für mich ist es einfach das ungezwungene Herangehen an ein Thema und die neuen Medien, d.h. dieses Berührungängste fallen komplett weg. Es ist dann ein Spielen.
<ul style="list-style-type: none"> Ermöglichung selbstständiges Arbeitens d. Schüler 	Positive Aussagen über die verbesserte Möglichkeiten, Schüler selbstständig Arbeiten lassen zu können	Vorteil für die Schüler ist vor allem bei den Sprachen, dass man sehr viel Übungen selber suchen kann und online lösen kann und auch gleich verbessert bekommt online.
Motivation der Schüler	Positive Aussagen über einen Anstieg der Motivation der Schüler, wenn sie mit Medien arbeiten	Ich habe die Schüler einen Film erstellen lassen, und die Schüler waren sehr begeistert bei der Arbeit. Die Motivation am Gerät ist natürlich größer.
Nachteile M.einsatz		
Unausgereifte Software	Negative Aussagen über Computersoftware, z.B. fehlerhaft, unausgereift, nicht altersgemäß	Die Folge von der Laptop-Verwendung war, dass wir eine Computersoftware erhalten haben. Die ist so sensationell schlecht, dass ich die schnell wieder abgeschafft habe.
Kommunikation		
<ul style="list-style-type: none"> Kommunikationshindernis 	Negative Aussagen über Auswirkungen für zwischenmenschliche Beziehungen und Hemmnisse für die Kommunikation	Das Zwischenmenschliche ist nicht ersetzbar. Mir fällt auf, dass der Kontakt zu den Schülern durch das Notebook schlechter ist, es herrscht immer eine größere Distanz zu den Schülern.
<ul style="list-style-type: none"> Sprachliche Probleme 	Negative Aussagen über Beeinträchtigung der Sprache der Schüler	Ich möchte den Unterricht eher konservativ halten, weil es sprachliche Probleme gibt, wenn man viel am Laptop macht.
Technische Abhängigkeit	Negative Aussagen über technische Mängel und die Abhängigkeit von der Technik	Ich verlasse mich ungern auf die Technik, und die Stunde ist eh schon so kurz. Bis man das ins Laufen gebracht hat, dann passiert wieder irgendetwas.
Ablenkung der Schüler	Negative Aussagen über die Ablenkung der Schüler durch die technischen Geräte	Ich sehe das größte Problem darin, dass ein Computer bzw. Laptop vor den Schülern steht, der extrem ablenkt.
Veränderungen des Unterrichts durch M.		
Schüleraktivität		
<ul style="list-style-type: none"> Gesteigerte Eigenaktivität der Schüler 	Aussagen über Änderung der Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Schüler, z.B. Eigenrecherche, Bearbeitung Arbeitsaufträge, Selbsterarbeitung von Themen	Es ist hauptsächlich ein selbstständiges Arbeiten gefragt, wir lösen Probleme.
<ul style="list-style-type: none"> Neue Lehr- und Lernformen 	Aussagen über den Einsatz neuer L+L: z.B. Kooperation, Interaktivität, Präsentation, Gruppenarbeiten, Diskussionen	Ich mache vermehrt Gruppenarbeiten mit den Schülern oder Partnerarbeiten.

Lehreraktivität		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rolle als Moderator 	Aussagen über die Veränderung der Lehrerrolle in Richtung Moderator, Coach, Reflektierer	Die Rolle des Lehrers ändert sich; er wird vom Alleswisser oder Wissensvermittler zum Wissensmoderator und zum Reflektierer, zum Moderator in der Klasse.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Technische Betreuung, Bezugsperson 	Aussagen über zunehmende Rolle als technischer Betreuer und als Bezugsperson bei persönlichen Problemen	Wenn es rechtliche Probleme gibt, kommen die Schüler oft zu uns, z.B. wenn sie einen Online-Vertrag abgeschlossen haben und diesen stornieren wollen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beeinträchtigung durch Computer 	Aussagen über negative Beeinträchtigungen durch den Computer	Kommunikationsplattformen und der Laptop verlagern mir die Arbeit zu intensiv auf den Bildschirm.
Inhalte	Bildung von Wissens- netzen	Aussagen über die Veränderungen bezüglich Lehr- Lerninhalte, z.B. Bedeutung von Wissensverknüpfung
Schwierigkeiten bei Umsetzung Konzept MK		
Organisatorisch		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitmangel 	Hindernisse für die Umsetzung des Konzeptes MK hinsichtlich der geringen zur Verfügung stehenden Zeit	Das Stundenausmaß ist so begrenzt, da bleibt wenig Zeit für Extrasachen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thema nicht vorge- sehen 	Aussagen, dass das Medienthemen im Lehrstoff nicht vorgesehen sind	Medienthemen sind in meinem Unterricht kaum vorgese- hen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L+L nicht möglich 	Aussagen, dass neue L+L im Unter- richt nicht immer umgesetzt werden können	Bei manchen Klassen funktionieren Gruppenarbeiten ein- fach nicht. Man kann einfach nicht alles in Gruppenarbei- ten machen.
Hindernisse seitens der Schüler	Fehlende Eigenmotivation der Schüler	Aussagen über die geringe Eigenmotivation und Selbst- ständigkeit der Schüler, die der Verwirklichung des Kon- zeptes MK zuwider laufen
Erschwernisse für Lehrer		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesteigerter Vorbe- reitungsaufwand 	Aussagen über den gesteigerten Vorbereitungsaufwand für die Lehrer, der die Verwirklichung des Konzeptes MK erschweren	Die Vorbereitung mit den Medien braucht aber trotzdem viel mehr Zeit.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlende Unterstü- tzung durch Schule 	Aussagen über das Fehlen einer Unterstützung seitens der Scholor- ganisation für die Förderung von MK	Es bleibt den Lehrern überlassen, wie sie den Unterricht führen, wirklich Unterstützung oder Tipps oder Vorlagen seitens der Schule gibt es nicht.
Erwerb MK seitens der Lehrer		
Bildungsweg und Schulungen		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulische / universi- täre Ausbildung 	Aussagen über den Erwerb der eigenen Medienkompetenz auf dem schulischen oder universitären Bildungsweg	In meinem Studium Wirtschaftspädagogik ist der Umgang mit Medien ein sehr wichtiger Teil, und bin selbst einmal in die Schule gegangen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminare 	Aussagen über den Besuch von Seminaren zur Medienhandhabung	Ich habe auch ganz verschiedene Seminare besucht, also schulinterne Fortbildungen zu dem Thema.
Autodidaktisch		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auseinandersetzung in Eigenregie 	Aussagen über die Aneignung des Medienwissens durch selbstständige Beschäftigung mit den Medien	Ich habe mir gedacht, irgendwie muss ich da mit. Wenn man regelmäßig davor sitzt, dann spielt man sich immer wieder. Das Wichtigste habe ich mir durch Eigenmotivation beigebracht.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenseitiger Aus- tausch 	Verbesserung der eigenen Fähigkei- ten durch Austausch mit Schülern und Kollegen	Ganz zu Beginn habe ich auch von Schülern gelernt. Da kann man auch bisschen den Austausch fördern in der Klasse.

A6 Kodierleitfaden für die Schülerinterviews

Oberkategorie/ ▪ Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Teil 1: Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht		
Medienkunde		
▪ informativ	Vermittlung von Wissen über Medien z.B. Mediengattungen, rechtliche Grundlagen	Unsere Lehrer sagen uns, wir sollen aufpassen. Auch z.B. bei Zeitungen bei Kleingedrucktem.
▪ instrumentell	Vermittlung von Kenntnissen über die Handhabung der Geräte grundlegende Computerkenntnisse	In Telekommunikation haben wir gelernt, wie die Kamera funktioniert, der Schnitt, die ganze Technik, und wir haben die Kameraeinstellungen und -positionen besprochen, Perspektiven usw.
Medienkritik		
▪ analytisch	Analyse u. Kritik von M.Botschaften z.B. hinsichtlich Mediengefahren, Manipulation	In Deutsch haben wir gesprochen, wie das Fernsehen uns beeinflusst und andere Medien, und wie weit wir auch dem Fernsehen glauben.
▪ reflexiv	Wissen auf das eigene Medienhandeln anwenden z.B. Quellenkritik	Ich denke, es sind sicher ein paar Fehler in Wikipedia aber viele werden schnell gefunden.
▪ ethisch	Übernahme sozialer Verantwortung	
Mediennutzung		
▪ rezeptiv	Selbstständige Auswahl und Verwendung von Medien	Wir hatten einmal ein Testabo 4 Wochen vom Kurier, da haben wir Zeitung gelesen und uns informiert.
▪ interaktiv	Nutzbarmachung für eigene Zwecke z.B. Recherche, Präsentation	Wir bekommen z.B. Arbeitsaufträge, wo wir Internetrecherchen machen müssen.
Mediengestaltung		
▪ innovativ	Weiterentwicklung des M.Systems Gestaltung eigener M.Botschaften z.B. Präsentation, Zeitungsartikel	Wir sollen bei jeder Präsentation Medien verwenden, Powerpoint oder Plakate, und da sollen wir unsere Aussagen zusammenfassen und originell präsentieren.
▪ kreativ	Weiterentwicklung des M.Systems unter dem Aspekt der Kreativität z.B. Video, Homepage	Wir haben in Telekommunikation Kurzvideos gedreht. Das Thema durften wir uns aussuchen und auch, wie wir es machen.

Teil 2: Persönliche Einstellungen zu Medienthemen		
Medienkunde		
informativ	Vermittlung von Wissen über Medien z.B. Mediengattungen, rechtliche Grundlagen	Wenn man kritisch ist, dann glaubt man eh nicht alles und merkt die Unterschiede. Ich glaube, da kommt man eh selber drauf.
instrumentell	Vermittlung von Kenntnissen über die Handhabung der Geräte grundlegende Computerkenntnisse	Wenn man mit Freunden Computer spielt oder was für die Schule macht, dann kommt man selbst auf vieles drauf.
Mediennutzung		
rezeptiv	Selbstständige Auswahl und Verwendung von Medien	
interaktiv	Nutzbarmachung für eigene Zwecke, z.B. Recherche, Präsentation	Ich persönlich verwende jeden Tag Wikipedia. Weil wir viele Stichwörter bekommen, die wir nicht verstehen. Da können wir gleich nachschauen.
Medienkritik		
analytisch		
▪ Kritikfähigkeit	Fähigkeit an der Diskussion über Medienthemen aktiv teilzunehmen und Stellung zu beziehen Besitz einer eigenen Meinung	Ich glaube nicht, Ich glaube, Der Meinung bin ich nicht, Ich finde...
▪ Wissen um Medienproblematiken	Mitverfolgung und Auseinandersetzung mit aktuellen M.Debatten Erkennen von gezielter Meinungsbeeinflussung der Medien Erkennen der Kriterien einer objektiven Berichterstattung Erkennen von Inszenierung Wissen um Quellenproblematik	Bei GMX ist ständig Werbung für ein Gewinnspiel. [...] Man hört dauernd, derzeit gibt's Probleme, im Kleingedruckten steht vieles, man muss immer aufpassen. Das hört man andauernd.
▪ Differenzierte Argumentation	Fähigkeit differenzierte Argumente hervorzubringen Nennung sowohl von positiven als auch negativen Aspekten / keine Polarisierung Erkennen von unterschiedlichen Einflussfaktoren / keine Zulassung von einseitigen Kausalitäten Hinterfragen von Aussagen der Lehrer Hinterfragen des Sinnes des Medieneinsatzes	Wenn ein 30-Jähriger sich das Kinderprogramm anschaut, dann wird das nicht so starke Auswirkungen haben, als wenn ein 3-Jähriger schaut.
reflexiv		
▪ Reflexion des eigenen M.Umganges	Befürwortung einer selbstbestimmten Medienverwendung Ablehnung von Vorschriften über die eigene Medienverwendung Übernahme von Eigenverantwortung bei der eigenen Mediennutzung	Ich glaube, das kann jeder selbst entscheiden, ob er es [das Notebook] sinnvoll einsetzt oder nicht.
▪ Selbsteinschätzung der M.Beeinflussung	Aussagen über die Gefahr, von den Medien selbst beeinflusst oder manipuliert werden	Wir hinterfragen schon vieles, nehme ich an, also bei mir ist es so.
	Einschätzung des Medieneinflusses auf andere (Fremdeinschätzung) Sensibilität für die soziale Verantwortung der Medien	Vielleicht in unserer Altersgruppe [sind Medien] nicht mehr so [eine Gefahr], vielleicht wenn man jünger ist. [...] Wenn man 4 oder 5 Jahre jünger ist, dann glaubt man doch alles.
ethisch	Übernahme sozialer Verantwortung, Bewusstsein für moralische Fragen	Fotos von Leichen usw. finde ich, sollten nicht gezeigt werden, das ist einfach respektlos den Toten gegenüber.

Mediengestaltung		
innovativ	Weiterentwicklung des M.Systems Gestaltung eigener M.Botschaften, z.B. Präsentation, Zeitungsartikel	Unsere Schule hat ein Forum, wo alle Schüler drinnen sind, und da kann man jedem etwas schreiben oder über je- manden schreiben und seine Meinung abgeben.
kreativ	Weiterentwicklung des Mediensys- tems unter dem Aspekt der Kreati- vität, z.B. Video, Homepage	Vom Schulball gibt's Schulballvideos auf Youtube.

- als verantwortungsbewusste Menschen die Folgen ihres eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer für die Gesellschaft zu überblicken und sich ein selbstständiges Urteil bilden zu können sowie
- die Bedeutung von Bildung und Ausbildung zu verstehen sowie die Notwendigkeit der eigenen Weiterbildung zu erkennen, um sich in einer sich ständig ändernden Welt entfalten zu können.

Kompetenzen:

Die Absolventinnen und Absolventen einer Handelsakademie sollen über die zur Erfüllung der an sie gestellten Aufgaben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen verfügen. Sie sollen auf ihre Aufgabe als verantwortliche Mitgestalter in Staat und Gesellschaft, vor allem auf ihre Rolle als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. Unternehmerinnen und Unternehmer und als Konsumentinnen bzw. Konsumenten vorbereitet sein; insbesondere sollen sie

- Neues mit Interesse verfolgen und aufnehmen, mit Selbstvertrauen an die Arbeit herangehen und an ihrer eigenen Arbeit und Leistung Freude empfinden,
- Arbeit erkennen und zielorientiert erledigen können,
- Schlüsselqualifikationen entwickeln und zum logischen, kreativen und vernetzten Denken fähig sein,
- zum genauen und ausdauernden Arbeiten, selbstständig und im Team, in der Lage sein,
- zum verantwortungsbewussten Handeln unter Beachtung ökonomischer, ökologischer und sozialer Gesichtspunkte motiviert sein,
- zur Kommunikation in der Unterrichtssprache und in den erlernten Fremdsprachen fähig sein,
- zur Zusammenarbeit bereit und fähig sein, dh. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenzen erwerben und anwenden,
- die Bedeutung der Qualitätssicherung für die zu erstellenden Leistungen erkennen,
- die durch Gesetze, andere Normen oder Usancen festgelegten Erfordernisse der Berufspraxis kennen und beachten,
- die in den Unternehmungen auftretenden kaufmännischen Probleme erkennen und effizient unter fachgerechter Verwendung der eingesetzten Anlagen und sonstigen Hilfsmittel lösen,
- die für die Lösung von Aufgaben erforderlichen Informationen beschaffen können,
- die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie kennen und diese situationsgerecht einsetzen können,
- Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden und vom Partikulären zum größeren Ganzen weiterdenken können,
- die Notwendigkeit des berufsbegleitenden Lernens erkennen und durch Selbstlernphasen zu eigenständigem Weiterlernen unter Verwendung neuer Technologien befähigt sein und
- sich mit Religionen und Weltanschauungen als möglicher Erweiterung und Vertiefung der angeführten Kompetenzen auseinander setzen,
- für den Umweltschutz und den Konsumenschutz eintreten und
- ihre Persönlichkeit finden (Personalisation) und in die Gesellschaft hinein wachsen (Sozialisati-on) sowie individuelle berufsbezogene Werthaltungen entwickeln und Aspekte des Gemeinwohls erkennen und umsetzen.

III. ALLGEMEINE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE

Dem Lehrplan kommt die Bedeutung eines Rahmenlehrplanes zu. Dieser ermöglicht es, Neuerungen und Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zu berücksichtigen und die einzelnen Lehrpläne den schulspezifischen Zielsetzungen gemäß zu gewichten.

Das Unterrichtsprinzip Entrepreneurship Education (Erziehung zu Unternehmensegeist) beinhaltet das Erarbeiten einer speziellen Haltung unternehmerischen Denkens und Handelns und zielt sich als Aufgabe quer durch alle Unterrichtsstunden ab und berücksichtigt dabei allgemein gültige Werte.

Im Hinblick auf die angestrebte Veränderung hin zum unternehmerischen Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler muss auf die Integration entsprechender Lehr- und Lernmethoden bei der Vermittlung fachlicher Inhalte besonderer Wert gelegt werden. Bei der Auswahl der Stoffgebiete ist neben einem allgemeinen Überblick möglichst nach exemplarischen Grundsätzen vorzugehen. An vorhandene Kenntnisse soll angeknüpft und diese zur Steigerung des Unterrichtsertrages eingesetzt werden. Das Anbieten, Erproben und Reflektieren verschiedener Praxisbeispiele trägt zur Entwicklung eigenständiger Umsetzungsstrategien bei.

II. ALLGEMEINES BILDUNGSZIEL

Gesetzlicher Auftrag der Schularbeit:

Die Handelsakademie vermittelt in integrierter Form Allgemeinbildung und kaufmännische Bildung, die zur Berufsausübung in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung qualifizieren. Die Ausbildung an der Handelsakademie wird durch die Reife- und Diplomprüfung beendet.

Die Handelsakademie hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes in umfassender Weise an der Entwicklung junger Menschen mitzuwirken.

Leitziele:

- Die Absolventinnen und Absolventen einer Handelsakademie sollen grundlegend dazu befähigt sein,
 - für Frieden und Gerechtigkeit einzutreten und sich für die Bewahrung einer menschengerechten Umwelt und Zukunft für alle einzusetzen,
 - die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten zu kennen,
 - die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Union mit anderen Staaten Europas und der übrigen Welt zu erkennen,
 - im Sinne einer interkulturellen Bildung Verständnis und Achtung für andere und deren Arbeit und Standpunkte aufzubringen und in Konfliktsituationen nach konstruktiven Lösungen zu suchen,
 - die Wirtschaft als Teil der Gesellschaft und Kultur zu verstehen,
 - die Gesellschaft und den Staat mit zu gestalten,
 - für Freiheit und demokratische Prinzipien einzutreten,
 - sich mit der Sinnfrage, mit ethischen und moralischen Werten wie mit der religiösen Dimension des Lebens auseinander zu setzen,

¹⁶ Als Kurs für einen oder mehrere Jahrgänge - jedoch nur für dieselbe Schulstufe - gemeinsam durch einen Teil des Unterrichtsjahres. Der Fördernunterricht kann bei Bedarf je Unterrichtsjahr und Jahrgang höchstens insgesamt zweimal für eine Kursdauer von jeweils höchstens 16 Unterrichtsstunden eingerichtet werden. Eine Schülerin bzw. ein Schüler kann je Unterrichtsjahr in Kurse für höchstens zwei Unterrichtsstunden aufgenommen werden.

Die handlungsorientierte Abstimmung von Zielen, Inhalten und Methoden als didaktisches Prinzip ist im Sinne der Entrepreneurship Education besonders zu berücksichtigen. Insbesondere sollen Unterrichtsmethoden wie Fallstudien, Rollenspiele, projektorientierte Ansätze und Projekte zum Einsatz kommen, wobei einerseits auf die selbstständige Mitarbeit, andererseits auf Formen des sozialen Lernens und die Umsetzbarkeit in der Wirtschaftspraxis besonderer Wert zu legen ist.

Neben der Vermittlung von Fachwissen, der Entwicklung und Förderung von Werthaltungen ist die Förderung von Schlüsselqualifikationen von besonderer Bedeutung. Dabei sind im Sinne einer ganzheitlichen Orientierung fachübergreifende Aspekte in allen Unterrichtsgegenständen zu berücksichtigen und in jedem Unterrichtsgegenstand eine Wissensbasis für andere auf diesen Inhalten aufbauende Unterrichtsgegenstände zu schaffen.

Die Auswahl des Lehrstoffes bzw. die Einbeziehung anderer Bildungsinhalte ist von den Lehrerinnen und Lehrern mit großer Verantwortung wahrzunehmen und hat unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe nach folgenden Kriterien zu erfolgen:

- Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis,
- Aktualität,
- Verflechtung mit Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler,
- Vorstellungen der Wirtschaft und außerschulischer Institutionen,
- Erziehung zu Humanität und Toleranz,
- Nachhaltigkeit von Maßnahmen für die Gesellschaft sowie
- dem Beitrag zur Ausbildung der Schülerinnen und Schüler zu künftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bzw. Unternehmerinnen und Unternehmern.

Der gründlichen Erarbeitung in der notwendigen Beschränkung und dem Training grundlegender Funktionen ist der Vorzug gegenüber einer oberflächlichen Vielfalt zu geben.

Die raschen Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur erfordern, dass die Lehrerinnen und Lehrer die ihr Fachgebiet betreffenden Entwicklungen ständig beobachten und den Unterricht sowie ihre Unterrichtsmethoden, deren Wahl und Anwendung unter Beachtung der Erreichung des Bildungszieles grundsätzlich freigestellt sind, dem aktuellen Stand der Wissenschaft und Praxis anpassen. Außerdem können besondere thematische Schwerpunkte in Abstimmung mit Wirtschaft, Wissenschaft und außerschulischen Bildungseinrichtungen festgelegt werden.

Die Arbeit in allen Unterrichtsgegenständen ist auf das allgemeine Bildungsziel der Handelsakademie auszurichten, dazu ist die enge Zusammenarbeit aller Lehrerinnen und Lehrer zweckmäßig. ZB durch zeitgerechte Bereitstellung von Vorkenntnissen, der Vermidung unerwünschter Doppelleistungen, die Bearbeitung betriebswirtschaftlicher Projekte, die Vorbereitung und Auswertung des Betriebspraktikums. Diese notwendige Zusammenarbeit soll durch pädagogische Beratungen, durch Ausarbeitung schriftlicher Lehrstoffverteilungspläne, durch Aufzeichnungen über deren Umsetzung sowie durch sonstige geeignete Maßnahmen sichergestellt werden.

Neue Lernformen befähigen die Schülerinnen und Schüler zur Lösung von Problemen. Auf Kooperation der Schülerinnen und Schüler miteinander und rechtzeitige Aufgabenerfüllung ist zu achten.

Zum Beispiel kann im Sinne der Methodenfreiheit kooperatives, offenes Lernen eingesetzt werden.

Ziele des kooperativen, offenen Lernens sind

- die Schülerinnen und Schüler vermehrt zu eigenständiger und selbstverantwortlicher Arbeitsweise zu erziehen,
- sie für Einzel- und besonders für Teamarbeit zu befähigen und
- sie durch gegenseitiges Tutoring zu sozialem und solidarischem Handeln und Lernen zu motivieren.

Kooperatives, offenes Lernen kann

- arbeitsteilig in der Gruppe,
- mit fachspezifischen und fächerübergreifenden Themen- und Aufgabenstellungen,
- unter Verwendung von spezifischen, problemorientierten Unterrichtsmitteln (zB Aufgabenblätter, Fallstudien, Übungsbeispielen und -einheiten),
- weiters nach Möglichkeit mit Softwareunterstützung oder unter Verwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologischer Hilfsmittel

stattfinden.

Im Sinne einer umfassenden Ausbildung sind der Handelsakademie auch Aufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern fächerübergreifend zu bewältigen sind.

Als besondere Bildungsaufgaben (Unterrichtsprinzipien) sind aufzufassen:

Entrepreneurship Education (Erziehung zu Unternehmensegeist), Gesundheits- und Lese- und Sprech- und Medien- und Politische Bildung (einschließlich staatsbürgerlicher Erziehung und Friedens- und Friedenserziehung), Erziehung zum europäischen Denken und Handeln, Erziehung zum interkulturellen Denken und Handeln, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Sexualerziehung, Umwelt- und Verkehrserziehung, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt sowie Wirtschafts- und Konsumentenerziehung. Um den Herausforderungen im Bereich der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter zu entsprechen, sind die Lehrerinnen und Lehrer im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen. Eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen ist zu führen.

Durch das Kennenlernen der unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen sollen den Schülerinnen und Schülern umfassende Orientierungshilfen für ihr berufliches und privates Leben, aber auch für die Gestaltung der Gesellschaft angeboten werden.

Die Umsetzung der Unterrichtsprinzipien im Schulalltag erfordert eine wirksame Koordination der Unterrichtsgegenstände unter Ausnutzung aller Querverbindungen. Unterrichtsprinzipien sind auch dann zu beachten, wenn zur selben Thematik eigene Unterrichtsgegenstände oder Lehrstoffinhalte vorgesehen sind.

Die für die weitere Arbeit im Unterricht und die für die Schülerinnen und Schüler wesentlichen Teilbereiche des Lehrstoffes sind zu ihrer Festigung besonders zu üben und gezielt zu wiederholen. Dabei sind nach Möglichkeit Computertutorialsprogramme einzusetzen; unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind ebenso wie unterschiedliche Begabungen zu berücksichtigen.

Auf den korrekten Gebrauch der Standardsprache und der Fachterminologie ist zu achten. Die sprachliche Komponente (Sprach- und Schreibrichtigkeit) ist in allen Unterrichtsgegenständen ein von der fachlichen Komponente untrennbarer Teil.

Auf die Anwendung der in den Unterrichtsgegenständen „Wirtschaftsinformatik“ und „Informations- und Office-Management“ erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten ist in allen anderen Unterrichtsgegenständen großer Wert zu legen.

Wörterbücher und andere Korrekturhilfen, Nachschlagewerke, Gesetzestexte, Formelsammlungen, elektronische Medien sowie weitere in der Praxis übliche Informationsträger sollen im Unterricht verwendet werden.

Die Vermittlung des Lehrstoffes und die Persönlichkeitsentwicklung sind untrennbare Komponenten des Unterrichts. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, in allen Unterrichtsgegenständen jede Gelegenheit wahrzunehmen, um die im allgemeinen Bildungsziel formulierten Erziehungsziele zu erreichen.

Praxisorientierte Aufgabenstellungen und handlungsorientierter Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler zum logischen, kreativen und vernetzten Denken, zum genauen und ausdauernden Arbeiten, selbstständig und im Team, sowie zum verantwortungsbewussten Entscheiden und Handeln führen. Die Übungsfirma ermöglicht Vernetzungen zu allen anderen Unterrichtsgegenständen.

Exkursionen, Lehrausgänge und sonstige Schulveranstaltungen sowie das Heranziehen von Fachleuten aus der Praxis tragen dazu bei, den Schülerinnen und Schülern Einblick in die komplexen Zusammenhänge wirtschaftlicher Abläufe zu geben. Der Besuch kultureller Veranstaltungen und kultureller Institutionen motiviert die Schülerinnen und Schüler zur Beschäftigung mit der Kultur.

Die Schülerinnen und Schüler sollen das Betriebspraktikum in den frühesten vor Eintritt in den fünften Jahrgang absolvieren. Dadurch wird die Einsicht in soziale Beziehungen sowie in betrieblich-organisatorische Zusammenhänge weiter gefördert und den Schülerinnen und Schülern das Verständnis für persönliche Situationen in der Arbeitswelt vermittelt. Auf die Vorbereitung und die Auswertung des Betriebspraktikums ist besonderer Wert zu legen.

Verschiedene Teile des Lehrstoffes eines Unterrichtsgegenstandes können auch durch verschiedene Lehrerinnen und Lehrer entsprechend ihrer Qualifikation unterrichtet werden, ohne dass dabei mehrere Lehrerinnen und Lehrer gleichzeitig in einer Klasse unterrichten.

Der bei jedem Unterrichtsgegenstand angeführte Basislehrstoff ist zu vermitteln. Je nach Leistungsniveau der Klasse unterliegen die Auswahl und der Umfang des zu vermittelnden Erweiterungslehrstoffes der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer.

In jedem Unterrichtsgegenstand sind der Übungsfirmen-Komplex und der IT-Bezug neben dem fachübergreifenden Aspekt besonders zu berücksichtigen.

Im Ausbildungsschwerpunkt bzw. in der Fachrichtung ist weiters ständig die Querverbindung zu dem im Kernbereich Erlernten herzustellen und dieses Fachwissen in die praktischen Aufgabenstellungen einzubringen.

IV. SCHULAUTONOME LEHRPLANBESTIMMUNGEN

Allgemeine Bestimmungen

Schulautonome Lehrplanbestimmungen (§ 6 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes) eröffnen in dem vorgegebenen Rahmen Freiräume im Bereich der Stundentafel, der durch den Lehrplan geregelten Inhalte des Unterrichts (Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände), der Lehr-, Lern- und Arbeitsformen sowie der Lernorganisation. Für eine sinnvolle Nutzung dieser Freiräume ist die Orientierung an der jeweiligen Bedarfssituation in der Region bzw. an einem bestimmten Schulort von wesentlicher Bedeutung. Die Nutzung schulautonomer Freiräume soll sich nicht in isolierten Einzelmaßnahmen erschöpfen, sondern sie soll sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der anderen Schulpartner sowie des schulischen Umfeldes und am spezifischen Schulprofil für den gesamten Ausbildungszeitraum orientieren.

Die Freiräume durch die Schulautonomie bieten den Schulen die Möglichkeit, dem Bildungsangebot für die Schule insgesamt oder für einzelne Jahrgänge unter Beachtung des Bildungszieles der Handelsakademie ein spezifisches Profil (Schulprofil) zu geben. Ein derartiges Schulprofil kann seine Begründung in der Interessens- und Begabungslage der Schülerinnen und Schüler, in besonderen räumlichen, ausstattungsmäßigen und personellen Ressourcen am Schulort, in bestimmten Gegebenheiten im wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen Umfeld usw. finden. Seine spezielle Ausprägung erhält das Schulprofil durch entsprechende inhaltliche Erweiterungen, Ergänzungen und Spezialisierungen auf der Grundlage der disponiblen Unterrichtsstunden im Rahmen der Stundentafel für die schulautonomen Lehrplanbestimmungen.

Auf das Bildungsziel der Handelsakademie, auf deren ausgewogenes Bildungsangebot sowie auf die Erhaltung der Übertrittsmöglichkeiten ist Bedacht zu nehmen.

Im Rahmen der schulautonomen Lehrplanbestimmungen ist ein fünfjähriger Ausbildungsplan zu erstellen, der erforderlichenfalls auch die Lehrstoffverteilung auf die einzelnen Jahrgänge festlegt und für die Dauer des Ausbildungsgangs verbindlich ist. Bei parallel geführten Jahrgängen soll der Kernbereich für alle gleich gestaltet werden.

Zur Optimierung dieses Ausbildungsplanes kann die in der Stundentafel enthaltene Verteilung der Wochenstunden aller Pflichtgegenstände des Kernbereiches auf die Jahrgänge unter Berücksichtigung der Bandbreite pro Jahrgang abgeständert werden.

Im Rahmen des Fachbereiches ist ab dem dritten Jahrgang ein (im Lehrplan vorgesehener) Ausbildungsschwerpunkt bzw. eine (im Lehrplan vorgesehene) Fachrichtung oder ein schulautonom (nicht im Lehrplan vorgesehener) Ausbildungsschwerpunkt bzw. eine schulautonome Fachrichtung festzulegen.

Die Ausbildungsschwerpunkte sind Bereiche, die zu einer betriebswirtschaftlichen berufsbezogenen Differenzierung führen. Fachrichtungen sind tiefergehende Spezialisierungen in einem betriebswirtschaftlichen Bereich.

Im Verlauf der gesamten Ausbildung ist zumindest ein Ausbildungsschwerpunkt im Ausmaß von sechs Wochenstunden zu führen. Ein Ausbildungsschwerpunkt kann höchstens mit acht Wochenstunden, eine Fachrichtung ist mit mindestens neun und höchstens 16 Wochenstunden festzulegen. Im Rahmen der Fachrichtung können höchstens vier Pflichtgegenstände festgelegt werden. Im Rahmen des Ausbildungsschwerpunktes können maximal zwei Pflichtgegenstände festgelegt werden.

Bei der Schaffung eines schulautonomen Ausbildungsschwerpunktes (23.A.9. der Stundentafel) oder einer schulautonomen Fachrichtung (23.B.6. der Stundentafel) kommt der Einordnung der inhaltlichen Angebote unter das Bildungsziel der Handelsakademie besondere Bedeutung zu. Jeder schulautonome Ausbildungsschwerpunkt bzw. jede schulautonome Fachrichtung muss einen betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt haben.

Seminare ergänzen den gewählten oder schulautonom geschaffenen Ausbildungsschwerpunkt bzw. die gewählte oder schulautonom geschaffene Fachrichtung. Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen können auch Praxisseminare geschaffen werden; diese haben der praktischen Anwendung und Festlegung der in einem anderen Unterrichtsgegenstand vermittelten Lehrstoffinhalte zu dienen. Bei Schaffung eines schulautonomen Seminars ist jedenfalls die Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Lehrstoff festzulegen.

Die in der Stundentafel vorgesehenen Wochenstunden können teilweise oder ganz, sofern es pädagogisch zweckmäßig erscheint, in Form von Blockunterricht und nach Maßgabe schulautonomer Teilungen durch Lern-, Leistungs-, Interessens- und Begabungsdifferenzierungen erfüllt werden.

Die schulautonomen Lehrplanbestimmungen haben den zur Verfügung stehenden Rahmen an Lehr- und Unterrichtsstunden und die Möglichkeit der räumlichen und ausstattungsmäßigen Gegebenheiten der Schule zu beachten.

Besondere Bestimmungen:

Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen können im Kernbereich (2. – 20.) - ausgenommen ist der Pflichtgegenstand „Religion“ - Abweichungen von der Stundentafel unter Beachtung folgender Bestimmungen vorgenommen werden:

- Das Stundenausmaß der lehrplanmäßig festgelegten Pflichtgegenstände kann unter Beachtung des Stundenausmaßes der einzelnen Jahrgänge verändert werden.

- Diese Veränderungen unterliegen der Beschränkung, dass Pflichtgegenstände mit einer Gesamtstundenzahl von bis zu vier Wochenstunden um höchstens eine Woche und Pflichtgegenstände mit fünf bis zehn Gesamtwochenstunden um höchstens zwei Wochenstunden sowie Pflichtgegenstände mit mehr als zehn Gesamtwochenstunden um höchstens drei Wochenstunden verändert werden dürfen.

- Der Pflichtgegenstand „Lebende Fremdsprache“ bezieht sich auf eine lebende Fremdsprache. Dieser kann auf bis zu sechs Gesamtwochenstunden reduziert werden. Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen können bis zu zwei weitere lebende Fremdsprachen vorgesehen werden.

- Das Wochenstundenausmaß des Pflichtgegenstandes „Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies“ darf im vierten und fünften Jahrgang nicht vermindert werden.

- Wird das Wochenstundenausmaß von Pflichtgegenständen verändert, so sind schulautonom gegebenenfalls die Bildungs- und Lehraufgabe und der Lehrstoff entsprechend zu adaptieren.

Im Rahmen der durch Reduktionen im Kernbereich frei werdenden Wochenstunden kann durch schulautonome Lehrplanbestimmungen ein geändertes Stundenausmaß der im Lehrplan vorgesehenen Pflichtgegenstände des Ausbildungsschwerpunktes bzw. der Fachrichtung sowie der Seminare innerhalb der vorgegebenen Bandbreiten vorgesehen werden. Diesfalls sind schulautonom die Bildungs- und Lehraufgabe und der Lehrstoff entsprechend zu adaptieren.

Ferner können im Rahmen der durch Reduktionen im Kernbereich frei werdenden Wochenstunden schulautonome Seminare, schulautonome Ausbildungsschwerpunkte oder schulautonome Fachrichtungen geschaffen werden. Für diese sind zusätzliche Lehrplanbestimmungen (Bezeichnung des Seminars, des Ausbildungsschwerpunktes und der Fachrichtung und deren Pflichtgegenstände, Bildungs- und Lehraufgabe und Lehrstoff) zu erlassen.

Das Wochenstundenausmaß des Pflichtgegenstandes „Projektmanagement und Projektarbeit“ ist nicht verschiebbar und mit insgesamt maximal drei Wochenstunden festzulegen.

Das Wochenstundenausmaß des Pflichtgegenstandes „Leibbesübungen“ im vierten und fünften Jahrgang hat in Summe mindestens zwei Wochenstunden zu betragen.

Ferner können durch schulautonome Lehrplanbestimmungen weitere Freigegebenheiten und verbindliche Übungen sowie ein zusätzlicher Förderunterricht festgelegt werden; für im Lehrplan nicht vorgesehene Freigegebenheiten und unverbindliche Übungen sind zusätzliche Lehrplanbestimmungen (Bildungs- und Lehraufgabe und Lehrstoff) zu erlassen.

A8 Bibliographie

Monographien

- BAACKE, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Massenkommunikation Band 1. Niemeyer, Tübingen 1997
- HENTIG, Hartmut von: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel 2002
- HOFFMANN, Bernward: Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2003
- PÖTTINGER, Ida: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts, München: KoPäd Verlag 1997
- SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Leske + Budrich, Opladen 1995
- TREUMANN, Klaus Peter / BAACKE, Dieter / HAACKE, Kirsten / HUGGER, Kai Uwe / VOLLBRECHT, Ralf: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Band 39. Leske + Budrich, Opladen 2002

Sammelwerke

- AUFENANGER, Stefan / SCHULZ-ZANDER, Renate / SPANHEL, Dieter: Jahrbuch Medienpädagogik 1. Leske + Budrich, Opladen 2001
- BACHMAIR, Ben / SPANHEL, Dieter / WITT, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Leske + Budrich, Opladen 2001
- BLÖMEKE, Sigrid: Was meinen, wissen und können Studienanfänger? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtstudierenden. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 295-326
- BROCKMEYER, Rainer: Schulentwicklung, Bildungsdiskussion und Neue Technologien – Bilanzierende Anmerkungen. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 189-204
- ENGELN, Ulrich: Über pädagogische Innovationen: das Laptop-Projekt am Evangelisch Stiftischen Gymnasium Gütersloh. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 227-254
- HAGEMANN, Wilhelm: Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien – 40 Jahre schulbezogener Medienentwicklung und Mediendiskussion. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 19-56
- HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001
- HERZIG, Bardo: Medienerziehung und informatische Bildung – Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 129-164
- KIRCHMAIR, Gerolf: Wir haben die neuen Medien – brauchen wir noch Bildung? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 141-145
- LENHARD, Hartmut: Medienpädagogisch kompetent? – Von Fallstricken und Stolpersteinen in der Lehrerbildung an Studienseminaren. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 327-354
- LÜCK, Willi van: Bildungsserver als verantworteter Raum für selbst organisiertes Lernen im Unterricht und zu Hause. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Me-

- dien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 45-54
- MOSER, Heinz: Mit Computern in der Grundschule – ein Evaluationsbericht. In: AUFENANGER, Stefan / SCHULZ-ZANDER, Renate / SPANHEL, Dieter: Jahrbuch Medienpädagogik 1. Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 235-262
- PATRY, Jean-Luc / WAGENER, Günter: E-Learning über die reine Wissensvermittlung hinaus. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 57-72
- PRISCHING, Manfred: Multimediale Bildung – Mode, Bluff, Instrument? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 75-94
- REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003
- REITER, Anton: Prolog zur Tagung. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 17-30
- ROLFF, Hans-Günter: Bildung im Zeitalter von Wissensproduktion und Individualisierung. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 175-188
- SCHNOOR, Detlev: Neue Medien: Wie Schulen eine neue Lernkultur entwickeln können. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 205-226
- SCHRATZ, Michael: Welche Bildung brauchen wir im Informationszeitalter? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 127-137
- SCHWETZ, Herbert: Für einen D.ECDL, den didaktischen ECDL. Kritik der „Technologie.Freak“-Didaktik. In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag 2003, S. 149-168
- SPANHEL, Dieter: Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in pädagogischen Berufen. In: BACHMAIR, Ben / SPANHEL, Dieter / WITT, Claudia de (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Leske + Budrich, Opladen 2001 (zit. 2001a), S. 13-26
- SPANHEL, Dieter: Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrprofessionalität. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001 (zit. 2001b), S. 267-294
- WEIDEMANN, Bernd: Lehr-Lernforschung mit Medien und originalen Objekten. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 2001, S. 89-108

Fachzeitschriften

- AUFENANGER, Stefan: Generationenverhältnisse im Medienzeitalter. In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, Sammelband 1999, S. 339-340
- BAACKE, Dieter: „Medienkompetenz“ – theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 7-12
- BAACKE, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien Praktisch. Heft 2/1996, S. 4-10. <http://gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp2-96/2-96baac.htm>, 20.01.2006

- BERGHAUS, Margot: Steinzeitmenschen Online. Stabilität und Wandel beim Aufwachsen in Medienwelten. In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, Sammelband 2000, S. 7-9
- CORNELISSEN, Waltraud: Soziale Erfahrungen und Selbsterfahrung online. In: Medien + Erziehung. Heft 6/99, Sammelband 1999, S. 343-347
- GAWERT, Johannes: Im Trend. Konzept „Medienkompetenz“ als Krisensymptom?. In: Medien Praktisch. Heft 2/1996, S. 2 (Editorial). <http://gеп.de/medienpraktisch/amedienp/mp2-96/2-96edi.htm>, 20.01.2006
- GERETSCHLAEGER, Ingrid: Förderung von Medienkompetenz in Krisenzeiten - Impulse für die sozialpädagogische Arbeit. In: Medienimpulse. Heft 51, 3/2005, S. 65-67
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK): Medien und Informationstechnologien in Schule und Unterricht. Stellungnahme der GMK. In: Medien Praktisch. Heft 4/1999, S. 33-35. <http://gеп.de/medienpraktisch/amedienp/mp4-99/4-99gmk.htm>, 26.01.2006
- GÖLITZER, Susanne: Die Bedeutung der Schule zwischen Handy und Ferienjob. In: Medien + Erziehung. Heft 1/00, Sammelband 2000, S. 14-16
- HOOFFACKER, Gabriele: Bildungs offensive Medienkompetenz. Zehn Forderungen an eine dringend nötige Reform. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S.24-28
- HUG, Theo: PISA und andere Erinnerungen. Beiträge der Medienpädagogik zur Vermeidung von „educational lags“. Ein Plädoyer für zukunftsorientierte Reformen unter den Auspizien des „mediatic turn“. In: Medienimpulse. Heft 53, 9/2005, S. 9-13
- KÜBLER, Hans-Dieter: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien Praktisch. Heft 2/1996, S. 11-15. <http://gеп.de/medienpraktisch/amedienp/mp2-96/2-96kueb.htm>, 20.01.2006
- MIKOS, Lothar: Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 19-23
- MÜLLER, Britta: Tat-Ort Schule. Möglichkeiten praktischer Medienarbeit in der schulischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt“. In: TV diskurs. Heft 30, 4/2004: Brutale Gewalt? Vorurteile, Fakten und die Rolle der Medien, S. 80-83
- PRIEMER, Burkhard / ZAJONC, Rolf: Das Internet in der Welt der Bildungsmedien. Eine aktuelle Einschätzung aus didaktischer Sicht. In: Medien + Erziehung. Heft 3/02, Sammelband 2002, S. 154-163
- RAABE, Katrin (Mädchenhaus Heidelberg e.V.): Was heißt hier schön? Ein medienkritisches Fotoprojekt für Mädchen. In: Medien concret. Jg. 2005: Kritische Zeiten – Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen. JFC Medienzentrum Köln, S. 92
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi / MANDL, Heinz: Lernen mit Internet – Nur ein neuer Slogan? Chancen und Grenzen für das schulische Lernen. In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, Sammelband 1999, S. 210-215
- SCHIEFELE, Hans: Konkurrenz für Lehrer? Vom Programmierten Unterricht zum Computerlehrprogramm. In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, Sammelband 1999, S. 203-209
- SCHORB, Bernd: Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten? In: Medienimpulse, Heft 36, 6/2001, S. 12-16
- STARK, Ubald (Der Club Heiligenhaus e.V.): Aktion, Stunts + Video: Die Streetfighter. Zum Unterschied zwischen medialer und echter Gewalt. In: Medien concret. Jg. 2005: Kritische Zeiten – Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen. JFC Medienzentrum Köln, S. 88
- STEFFEN, Dieter: Multimedia ante portas. Ein Rückblick auf die Schulpraxis mit Konsequenzen. In: Medien + Erziehung. Heft 1/01, Sammelband 2001, S. 10-13
- TULODZIECKI, Gerhard: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Medienbildung im Primarbereich – Situation und Perspektiven. In: Medien concret. Jg. 2004: Einfach anfangen! Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus. JFC Medienzentrum Köln, S. 44-49
- VOLLBRECHT, Ralf: Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts. In: Medien + Erziehung. Heft 1/99, Sammelband 1999, S. 13-18
- VOLLBRECHT, Ralf / MÄGDEFRAU, Jutta: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Medien Praktisch. Heft 1/99, S. 54-57. Internetquelle: <http://gеп.de/medienpraktisch/amedienp/mp1-99/1-99wagn.htm>, 20.01.2006

WAGNER, Wolf-Rüdiger: Kulturtechnik Multimedia. Die Technikignoranz der Medienpädagogik und die Notwendigkeit ihrer Neuorientierung. In: Medien Praktisch. Heft 4/99, S. 14-19. Internetquelle: <http://gcp.de/medienpraktisch/amedienp/mp4-99/4-99wagn.htm>, 26.01.2006

WEHSE, Heike / LABSCH, Friedemann: Produktive Medienarbeit Stepp by step. Ein Modell für die Gestaltung und Verbreitung von Medien im Primarbereich. In: Medien concret. Jg. 2004: Einfach anfangen! Medienarbeit in Kita, Schule und Elternhaus. JFC Medienzentrum Köln, S. 50-51

Internetquellen

AUCHMANN M., BAUER L., DOPPELBAUER A., HÖLZL E., WINKLER S.: Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2001. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/Projekt Tipps.pdf>, 08.09.2008

ENGELN, Ulrich: Evaluationsergebnisse der Laptop-Projekte im Evangelisch Stiftischen Gymnasium Gütersloh. http://www.ev-stift-gymn.guetersloh.de/fileadmin/Laptop/Eval-Aufsatz_03.pdf, 08.09.2008

KOWAR, Herbert (Gymnasium und Realgymnasium Stubenbastei): Trick und Politik. Projektbeschreibung. <http://www.moonboots.org/projekte/trickundpolitik/content.htm>, 08.09.2008

Lehrplan der Handelsakademie. Bundesgesetzblatt II, Nr. 291, Fassung vom 19.07.2004. http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, 08.09.2008

Statistiken

Integral Marktforschungsinstitut: Austrian Internet Monitor 2. Quartal 2008. Basisstudie zur Internetnutzung in Österreich. http://mediaresearch.orf.at/c_internet/c_internet_aim.htm, 04.09.2008

Statistik Austria: Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in österreichischen Haushalten 2008. Befragungszeitraum: Feb./März 2008 http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html, 04.09.2008

Methodologie

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 2005

HELFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004

KÜHL, Stefan: Qualitative Methoden der Organisationsforschung. Visualisierte Diskussionsführung. Internetquelle: <http://217.160.35.246/organizations/or-vd-d.htm> (<http://www.qualitative-research.net>), 20.05.2008

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim 2003

SCHMIDT, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / STEINKE, Ines [Hrsg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000, S. 447-456

A8 Abstract

Theoretische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit ist dem Fachbereich Medienpädagogik zuzuordnen und beschäftigt sich mit dem Konzept „Medienkompetenz“. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt bei den Heranwachsenden im Schulalter. Zunächst erfolgt eine Ausarbeitung der Notwendigkeit der Fähigkeit zur Medienkompetenz bzw. dieses umfassenden Bündels von Qualifikationen in der heutigen Informations- und Mediengesellschaft, die veränderte Anforderungen an die Nutzung von Medien stellt. Weiters folgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz und den im fachlichem Diskurs ausgearbeiteten Konzepten. Anhand dessen sollen die zahlreichen formulierten Intentionen und Zieldefinitionen in eine Systematik gebracht und der weitläufige Begriff der Medienkompetenz präzisiert und somit von seiner Unfassbarkeit befreit werden.

Überlegungen zur methodischen Umsetzung

Besondere Bedeutung kommt dem praktischen Aspekt des Themas und damit der Frage zu, wie Medienkompetenz zu erwerben bzw. wie diese gezielt zu vermitteln ist. Hierbei wird auf die tragende Rolle der Schule für die Vermittlung der erforderlichen Fähigkeiten hingewiesen und die Notwendigkeit, die Vermittlung von Medienkompetenz in Lehrplan, schulspezifische Konzepte und individuelle Stundenvorbereitungen aufzunehmen, diskutiert. Weiters wird der Frage nachgegangen, welche Methodik die Integration von Medienkompetenz im Schulunterricht fördert bzw. erfordert. Aktives und handelndes Lernen seitens der Schüler scheint geeignet zu sein, sich mit Medien auseinanderzusetzen, wobei eine theoretische Auseinandersetzung ebenso erforderlich ist wie eine praktische Nutzung der Medien und eine Reflexion über ihre Wirkungen und Intentionen. In Zuge dessen erfolgt eine Verschiebung der Rolle des Schülers, der im Unterricht nicht mehr einseitig Wissensinhalte empfängt, sondern an der Wissensakquisition aktiv beteiligt ist. Ebenso wird die neue Rolle des Lehrers untersucht, der zunehmend die Schüler zur Eigenaktivität anleitet.

Als wichtiger Aspekt der Umsetzung des Konzepts Medienkompetenz in die schulische Praxis wird die erforderliche Implementierung eines schulischen Medienkonzepts herausgearbeitet sowie Impulse für die inhaltliche Ausgestaltung eines solchen Konzepts auf mehreren Ebenen vorgelegt.

Empirische Untersuchung

Mittels einer empirischen Untersuchung in Form einer Fallstudie wurde die Umsetzung der entwickelten Theorie in die Praxis anhand einer ausgewählten Schule (Bundeshandelsakademie) exemplarisch erfasst. Mit Hilfe qualitativer Lehrer- und Schülerinterviews wurde zunächst der Medieneinsatz im Unterricht und seine Lehr-Lernziele analysiert und eine medienpädagogische Bewertung vorgenommen. Weiters wurde die Einarbeitung des Konzeptes Medienkompetenz in die Schulorganisation und den Schulunterricht nach Dieter Baacke herausgearbeitet und beurteilt.

A9 Lebenslauf**Persönliche Daten**

Name	Beate Berlakovich
Geburtsdatum	28.07.1980
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	ledig

Ausbildung

1986 - 1990	VS Liebharts-gasse, 1160 Wien
1990 - 1994	AHS Albertgasse, 1080 Wien
1994 - 1999	HAK Hamerlingplatz, 1080 Wien

Studium

seit 1999	Universität Wien, Studienrichtung: Publizistik- und Kommunikationswissenschaft / Politikwissenschaft
Jänner 2009	Diplomarbeit: „Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz in der Schule. Theoretische und praktische Modelle“
April 2009	Hochschulabschluss

Berufserfahrung

1999-2000	PR Plus , 1140 Wien – Administrative Tätigkeiten
seit 2004	Leopold Trünkel GmbH , 1030 Wien – Buchhaltung

Wien, am 13. Jänner 2009