



Andreas Breiter, Stefan Aufenanger, Ines Aeverbeck,  
Stefan Welling, Marc Wedjelek

# Medienintegration in Grundschulen

Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der  
unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer  
Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen

Andreas Breiter, Stefan Aufenanger,  
Ines Aeverbeck, Stefan Welling, Marc Wedjelek  
Medienintegration in Grundschulen

Schriftenreihe Medienforschung  
der Landesanstalt für Medien  
Nordrhein-Westfalen

Band 73

Andreas Breiter, Stefan Aufenanger,  
Ines Aeverbeck, Stefan Welling, Marc Wedjelek

# Medienintegration in Grundschulen

Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und  
der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen  
sowie ihrer Rahmenbedingungen in  
Nordrhein-Westfalen

>lfm:



## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Herausgeber:

Landesanstalt für Medien  
Nordrhein-Westfalen (LfM)  
Zollhof 2  
40221 Düsseldorf  
Tel.: 0211 / 770 07 – 0  
Fax: 0211 / 72 71 70  
E-Mail: [info@lfm-nrw.de](mailto:info@lfm-nrw.de)  
Internet: [www.lfm-nrw.de](http://www.lfm-nrw.de)

Copyright © 2013 by  
Landesanstalt für Medien  
Nordrhein-Westfalen (LfM), Düsseldorf

Verlag:

VISTAS Verlag GmbH  
Goltzstraße 11  
10781 Berlin  
Tel.: 030 / 32 70 74 46  
Fax: 030 / 32 70 74 55  
E-Mail: [medienverlag@vistas.de](mailto:medienverlag@vistas.de)  
Internet: [www.vistas.de](http://www.vistas.de)

Alle Rechte vorbehalten  
ISSN 1862-1090  
ISBN 978-3-89158-587-0

Bildnachweis / Umschlag: ©picture alliance/landov; fotolia.com/Christian Schwier/  
contrastwerkstatt/woodapple  
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal  
Satz: Schriftsetzerei – Karsten Lange, Berlin  
Druck: Bosch-Druck, Landshut

# Vorwort des Herausgebers

Die Präsenz und Relevanz von Medien in der Lebenswelt von Kindern ist unbestritten. Bücher und Fernsehen werden von den Heranwachsenden ebenso genutzt wie Computerspiele, Internet und Handy. Das Spektrum der Medien, ihre Inhalte und Einsatzmöglichkeiten sind dabei sehr vielfältig. Ein kompetenter und selbstbestimmter Umgang mit medialen Angeboten will aber erlernt werden. Dabei müssen Kinder von ihren Familien als eine zentrale Sozialisationsinstanz unterstützt werden. Auch Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule obliegt eine zentrale Verantwortung, Kinder bei ihrer Mediensozialisation zu begleiten und ihre Medienkompetenz zu fördern.

Nachdem die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) bereits die Medienkompetenzförderung im Kindergarten und in der weiterführenden Schule untersucht hat, war es das Ziel der vorliegenden LfM-Studie, eine „Lücke“ zu schließen und die Situation in der Grundschule in den Blick zu nehmen.

Die vom Institut für Informationsmanagement Bremen und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführte Studie hat den Einsatz von Medien im Unterricht sowie die Thematisierung von Medien und ihren Inhalten an nordrhein-westfälischen Grundschulen untersucht. Wie und zu welchem Zweck werden insbesondere digitale Medien im Unterricht eingesetzt? Werden die Mediennutzung der Kinder und damit verbundene Chancen aber auch Risiken thematisiert? Wie ist es um die Einstellungen, Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrkräfte bestellt? Welche Rahmenbedingungen befördern oder behindern die Medienintegration? Diese Fragestellungen versucht die Studie auf einer breiten empirischen Basis zu beantworten.

Wie die Ergebnisse zeigen, hat sich seit der ersten LfM-Grundschulstudie, die im Jahr 2000 veröffentlicht wurde, einiges getan: Die Förderung von Medienkompetenz ist kein Nischenthema mehr. Allerdings wird auch deutlich, dass die Ansätze, die Intensität und die Qualität der Medienintegration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen auch aufgrund einer mangelnden Verbindlichkeit sehr heterogen sind. Mit der Einführung des Medienpasses NRW, die nach der Erhebung stattgefunden hat, wird der Versuch unternommen, eine einheitlichere Basis zu etablieren. Darüber hinaus hoffen wir, mit der vorliegenden Studie weitere Impulse zu geben, die Medienintegration in der Grundschule auf eine breite und nachhaltige Basis zu stellen.

*Dr. Jürgen Brautmeier*  
Direktor der Landesanstalt  
für Medien NRW (LfM)

*Dr. Frauke Gerlach*  
Vorsitzende der  
Medienkommission der LfM



# Inhalt

<b>1 Kinderwelten sind Medienwelten</b>	11
1.1 Motivation und Forschungsfragen	11
1.2 Medien und Kindheit im Prozess der Mediatisierung	13
1.3 Die Bedeutung der Grundschule	22
1.4 Von der Medienbildung zur Medienintegration in der Schule	24
1.5 Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz in der Grundschule	29
1.6 Nutzung digitaler Medien in der Grundschule	33
<b>2 Theoretischer Bezugsrahmen</b>	41
2.1 Mehrebenenmodell der Medienintegration	41
2.1.1 Wissen, Einstellungen und Orientierungen	45
2.1.2 Medienpädagogische Kompetenz in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften	46
2.1.3 Schulmanagement und Schulkultur	49
2.1.4 Bildungspolitische Rahmensetzung	52
2.1.5 Verfügbarkeit von digitalen Medien	56
2.1.6 Unterstützungssysteme und technischer Support	57
2.2 Methodische Anlage	58
2.2.1 Basis der Schul- und Lehrerbefragung	58
2.2.2 Fragebogenkonstruktion und Erhebungsinstrumente	61
2.2.3 Repräsentativität und Zusammensetzung der Stichprobe	62
2.2.4 Qualitative Fallstudien	66

<b>3 Medien in Grundschulen im Kontext aktueller Rahmenbedingungen</b>	75
3.1 Medienhandeln im Unterricht	75
3.1.1 Erwerb von Grundfertigkeiten	75
3.1.2 Lerntätigkeiten mit Medien	85
3.1.3 Medien als Unterrichtsthema	93
3.1.4 Erwartungen an die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse	97
3.1.5 Das Potenzial der digitalen Medien für individuelle Förderung und inklusiven Unterricht	105
3.1.6 Medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte	106
3.1.7 Typologisierung der Einschätzungen der Lehrkräfte zur Medienbildung	119
3.2 Schulentwicklung und Medienbildung	126
3.2.1 Schulleitung und Schulmanagement	127
3.2.2 Medienkonzept und Schulprogramm	129
3.2.3 Innerschulisches Wissensmanagement – Kommunikation und Kooperation	134
3.2.4 Die Beteiligung der Eltern an der (schulischen) Medienbildung	135
3.2.5 Interne Evaluation der Medienbildung	138
3.3 Schulexterne Rahmenbedingungen	142
3.3.1 Lehreraus- und Lehrerfortbildung	142
3.3.2 Medien in den Kerncurricula und Medienpass NRW	152
3.3.3 Externe Evaluation der Medienbildung	160
3.3.4 Medienpädagogische Unterstützung	163
3.3.5 Kommunale Medienentwicklungsplanung	167
3.3.6 Medianausstattung der Schulen als Basis für die Medienbildung	169
3.3.7 Technischer Support	183
<b>4 Fallstudien unterrichtsbezogenen Medienhandelns in der Grundschule</b>	187
4.1 Fallbeschreibungen und fallinterner Vergleich	187
4.1.1 Schule A	188
4.1.2 Schule B	202
4.1.3 Schule C	212
4.1.4 Schule D	220
4.1.5 Schule E	230
4.1.6 Schule F	240

4.2	Fallübergreifende Analyse und Vergleich mit der standardisierten Lehrerbefragung . . . . .	248
4.2.1	Medientechnische Ausstattung und Supportstrukturen . . . . .	248
4.2.2	Schulische Medienkonzepte . . . . .	249
4.2.3	Schulleitungen und innerschulische Kooperation . . . . .	250
4.2.4	Unterrichtliche Mediennutzung . . . . .	251
4.2.5	Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler . . . . .	252
4.2.6	Medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte . . . . .	253
4.2.7	Perspektiven der Lehrkräfte auf die Medienwelten der Kinder . . . . .	254
4.2.8	Verhältnis zwischen Schule und Eltern . . . . .	255
<b>5</b>	<b>Fazit und Handlungsfelder . . . . .</b>	<b>257</b>
5.1	Fazit . . . . .	257
5.2	Handlungsfelder . . . . .	263
5.2.1	Lehrerbildung . . . . .	263
5.2.2	Lehrpläne und Kerncurricula . . . . .	264
5.2.3	Medientechnische Ausstattung und Betrieb . . . . .	266
5.2.4	Schulentwicklung und Qualitätsanalyse . . . . .	268
<b>6</b>	<b>Literatur . . . . .</b>	<b>271</b>
<b>7</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis . . . . .</b>	<b>289</b>
<b>8</b>	<b>Anhang . . . . .</b>	<b>293</b>
	Anhang A.1: Lehrerbefragung . . . . .	294
	Anhang A.2: Schulbefragung . . . . .	302
	Anhang A.3: Leitfaden Gruppendiskussion mit Kompetenzteam und Schulträger . . . . .	303
	Anhang A.4: Soziodemographischer Fragebogen . . . . .	305
	Anhang A.5: Interviewleitfaden Schulleitung . . . . .	308
	Anhang A.6: Leitfaden Gruppendiskussion . . . . .	310
	Anhang A.7: Faktorenanalyse . . . . .	313
	<b>Danksagung . . . . .</b>	<b>315</b>
	<b>Die Autoren . . . . .</b>	<b>316</b>



# 1 Kinderwelten sind Medienwelten

## 1.1 Motivation und Forschungsfragen

Die Grundschule spielt für den Bildungsprozess im Allgemeinen und die Bildung mit und über Medien im Speziellen als Bindeglied zwischen dem Kindergarten und den weiterführenden Schulen eine zentrale Rolle. Die Grundschule vermittelt grundlegende Bildung, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, an weiteren Bildungsprozessen teilzuhaben. Zu den grundlegenden Bildungsinhalten zählen (1) die Vermittlung grundlegender Kenntnisse wie Rechtschreibung und Grundrechenarten, (2) die Vermittlung basaler Lerntechniken, (3) die Entwicklung erster fachbezogener Kenntnisse sowie (4) die Einübung grundlegender Haltungen. Laut Schorch (2007) ist die Kernaufgabe der Grundschulen die Vermittlung der sogenannten Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen und der damit verbundenen Inhalte, die die Basis für den weiteren Bildungsprozess bilden. Schorch (2007) weist darauf hin, dass sich die Grundschulpädagogik aber auch mit der Kulturmodernisierung und Kulturkritik befassen müsse und nicht in eine Kulturbewahrung verfallen dürfe (Schorch 2007, S.42 ff.). So wird von einigen Autorinnen und Autoren der sichere Umgang mit Medien und den zugrundeliegenden Basistechnologien als vierte Kulturtechnik bezeichnet, die aus dem gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft resultiert. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten können über verschiedene Wege vermittelt werden, ebenso können unterschiedliche Medien zur Vermittlung der Inhalte und Kenntnisse eingesetzt werden. Allerdings ist die Frage nach der Bedeutung als Kulturtechnik noch umstritten und kann auch für die Grundschule nicht abschließend beantwortet werden.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die aktuelle Situation ausgehend von der Bedeutung von Medien für die Kindheitsentwicklung auf der einen Seite und die daraus erwachsenen Herausforderungen für die Schule auf der anderen Seite zu untersuchen. Dabei sollen sowohl analoge als auch digitale Medien berücksichtigt werden, auch wenn die Unterscheidung durch die rasante Digitalisierung von Inhalten, Distributionswegen und die damit verbundene Bereitstellung auf computergesteuerten Endgeräten auch in der Grundschule zunehmend schwieriger wird. Im Kern der Untersuchung steht dabei nicht nur die

Medienbildung im Sinne der Förderung von Medienkompetenz und der Benutzung von Medien in den Lern- und Lehrprozessen in der Grundschule, sondern auch die Berücksichtigung weiterreichender technischer, organisatorischer, curricularer und qualifikatorischer Einflussfaktoren auf der Mikroebene der Schule, der Mesoebene der Schulregion sowie auf der bildungspolitischen Makroebene, was wir unter dem Begriff Medienintegration subsumieren und was in den folgenden Kapiteln weiter ausdifferenziert wird.

Aufbauen und partiell vergleichen lässt sich die Untersuchung mit den – ebenfalls von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen beauftragten – Studien zur Medienerziehung in der Grundschule aus dem Jahr 2000 (Six/Tulodziecki 2000), zur Förderung der Medienkompetenz im Kindergarten (Six/Gimmler 2007) sowie zur Medienkompetenz in weiterführenden Schulen (Breiter et al. 2010).

Um die Frage zu beantworten, welchen aktuellen Stellenwert Medienbildung in ihren unterschiedlichen Facetten in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens hat, wie sie verstanden und vermittelt wird und wie sich die Einbettung in die prägenden schulischen Strukturen und Prozesse darstellt, sind verschiedene miteinander verbundene Fragen zu beantworten, die alle drei Ebenen des Schulsystems betreffen.

In Bezug auf die Unterrichtspraxis und das Handeln der Lehrkräfte stellen sich folgende Leitfragen:

- Welche Medien werden zu welchen Zwecken im Unterricht eingesetzt?
- Welche unterrichtlich relevanten Praxen insbesondere zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern entstehen daraus?
- Wie werden Chancen und Risiken der Medienaneignung durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht thematisiert?
- Wie und wo erwerben Lehrkräfte das für den schulischen Medieneinsatz erforderliche Wissen?
- Inwieweit prägen vorhandene schulische Medienkonzepte im Sinne externer Orientierungsschemata den unterrichtlichen Medieneinsatz und welchen Stellenwert besitzt Medienkompetenz in diesem Kontext?

In Bezug auf die Rahmenbedingungen sind folgende Leitfragen zu klären:

- Wie wird der aktuelle Ausstattungsstand (Hardware, Software, Lernplattformen, Interactive Whiteboards usw.) der Schulen bewertet?
- In welchem Zusammenhang stehen die schulischen Medienkonzepte, das Schulprogramm und die Medienentwicklungsplanung der Kommunen? Welchen Stellenwert besitzt Medienkompetenz dabei?
- Welche Formen des technischen Supports werden offeriert und inwieweit sind die Kommunen und die kommunalen Medienzentren am pädagogischen Support beteiligt?

- Wie wird der schulische Einsatz von Medien in beiden Phasen der Lehrerausbildung berücksichtigt?
- Welchen Unterstützungs- bzw. Fortbildungsbedarf sehen Lehrkräfte, welche Qualität haben die derzeitigen Angebote und wie beeinflusst diese die Medienpraxis der Lehrkräfte?
- Welche Rolle spielt der Einsatz von Medien in den Kerncurricula und welchen Widerhall findet dieser in der schulischen Praxis?
- Wie werden die Eltern der Schülerinnen und Schüler von der Grundschule an der Medienerziehung ihrer Kinder beteiligt? Welche Handlungsbedarfe bestehen in diesem Bereich?

Die Vielfalt und gegenseitige Abhängigkeit der Fragen auf den unterschiedlichen Ebenen erfordert ein Multi-Methoden-Design aus qualitativen und quantitativen Verfahren. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde auf folgende Methoden zurückgegriffen:

1. Standardisierte repräsentative Lehrerbefragung,
2. Interviews mit Vertreterinnen der Kompetenzteams und Schulträger
3. Analyse relevanter Dokumente (z. B. Lehrpläne und Prüfungsordnungen) sowie
4. Schulfallstudien, basierend auf Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern.

Hieraus sollen dann zentrale Handlungsfelder identifiziert und Hinweise bzw. Empfehlungen für Angebote der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen gegeben werden, die sich bereits an Grundschulen bzw. Eltern richten. Darüber hinaus lassen sich dann Anregungen für die zentralen bildungspolitischen Akteure ableiten.

Nachfolgend werden zuerst die Grundlagen sowie die verfügbaren empirischen Studien zur Medienbildung in Grundschulen zusammengefasst und in das Mehrebenenmodell der Medienintegration eingebunden. Der weitere Aufbau orientiert sich an der methodischen-methodologischen Anlage, bei der zuerst die Ergebnisse der standardisierten Lehrerbefragung und danach die qualitativen Schulfallstudien vorgestellt werden, um sie schließlich im Fazit und den Handlungsfeldern zusammenzubringen.

## 1.2 Medien und Kindheit im Prozess der Mediatisierung

In den letzten 20 Jahren haben sich nicht nur die Lebenswelten, sondern auch die Medienwelten von Kindern signifikant verändert. Kinderwelten werden im Zuge der andauernden Mediatisierung immer stärker von Medien in unterschiedlicher Form durchdrungen, und Kinder eignen sie sich in höchst unterschiedlicher Form an (Hasebrink/Lampert 2011; Livingstone 2009).

Was sind Medienwelten? Theoretisch lässt sich der Begriff in verschiedene Teilaspekte zerlegen, die allesamt objektive und subjektive Komponenten des alltäglichen Medienumgangs umfassen. Mit diesem, zuallererst eher metaphorisch und vorwissenschaftlich verwendeten Begriff, wird versucht, die Gesamtheit aller relevanten Strukturen wie auch ihre subjektiven Rekonstruktionen durch die Individuen, also „grundsätzlich [der] kommunikativ fundierte Handlungs- und Erfahrungsraum“ (Krotz 1991, S. 323 f.), analytisch zu erfassen. In diesem Kontext ist auch auf Herzig zu verweisen, nach dem „neue Erfahrungsformen für Kinder und Jugendliche bzw. verlagerte Schwerpunkte, insbesondere von unmittelbaren Erfahrungen zu mittelbaren, medienbedingten Erfahrungen“ entstehen (Herzig 2012, S. 8). Daraus wird deutlich, dass Medien wichtige Elemente des Alltags von Kindern darstellen und sich zu bedeutsamen Sozialisationsinstanzen entwickelt haben. Charlton wies schon Anfang der 1990er Jahre darauf hin, dass Kindheit auch Medienkindheit ist (Charlton/Neumann-Braun 1992) oder wie es Baacke formuliert hat: „Jugendzeit ist heute Medienzeit“ (Baacke et al. 1990). Wenige Jahre später konstatierte auch die Kommission des Kinder- und Jugendberichts, dass Medien ein fester Bestandteil der Kinderwelt in Deutschland seien, und damit eine wesentliche Sozialisationsbedingung der Kindheit (BMFSFJ 1998, S. 70). Die angesprochene Mediatisierung von Kinderwelten ist demnach nicht neu, hat sich aber gerade in der letzten Dekade erheblich intensiviert.

Eine adäquate Annäherung an dieses Phänomen erfordert mehrfache Ausdifferenzierungen. Erstens lässt sich von *den* Kindern nicht sprechen. „Was für die Drei- bis Sechsjährigen gilt und spannend ist – und bei dieser Altersgruppe setzt der Markt spätestens an – braucht auf die Sieben- bis Zehnjährigen nicht zuzutreffen – und erst recht nicht auf die Elf- bis Dreizehnjährigen.“ (Bühler-Niederberger 2011; Kübler 2003, S. 3) Zweitens sind Kinder als Konsumentinnen und Konsumenten eine wirtschaftliche Zielgruppe von wachsender Relevanz mit entsprechenden Auswirkungen auf das Medienangebot und der Herausforderung, mit den Folgeerscheinungen angemessen umzugehen (Buckingham 2011; Ekström/Tufte 2007; Feil 2003). Drittens sind aufgrund des Trends zur Vernetzung und Konvergenz durch Digitaltechnik Medienangebote, Aneignungs- und Nutzungsformen immer schwieriger voneinander zu unterscheiden, so dass man nicht mehr von *den* Medien sprechen kann. In einer zunehmend konvergenten Medienwelt wird die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung der Medieninhalte von einem Basisangebot ausgehend medien-spezifisch variiert (Wagner/Theunert 2006), und die anhaltende Verschmelzung von sogenannten Online- und Offline-Medien macht eine Abgrenzung einzelner Medienformate immer schwieriger. Darüber hinaus verstärkt die ubiquitäre Verfügbarkeit von Medien (Breiter/Welling 2006) die Vermischung von realen und „virtuellen“ Wahrnehmungsprozessen. Zudem muss aufgrund der Möglich-

keit zur Parallelnutzung und den damit verbundenen individuellen Aneignungsprozessen von „Medienrepertoires“ (Hasebrink/Popp 2006) gesprochen werden, die allerdings bislang nur rudimentär in Bezug auf die Aneignung durch Kinder untersucht worden sind (vgl. Wagner 2002; Theunert 2005).

Mediatisierung fungiert vor diesem Hintergrund als Klammer für die sozialen und kulturellen Entwicklungen, die mit dem Aufkommen und der Etablierung der digitalen Medien auf den verschiedenen gesellschaftlichen Systemebenen und der gleichzeitigen Veränderung der Verwendungsweisen alter Medien einhergehen (Krotz 2001; 2007). Auch in der Schule scheint dieser Metaprozess sozialen Wandels im vollen Gange zu sein. Immer mehr Lehrkräfte setzen digitalisierte Medien im Rahmen ihres Unterrichts ein, und entsprechend werden sie auch von den Schülerinnen und Schülern genutzt. Neuere Medienangebote wie z. B. die Online-Enzyklopädie *Wikipedia* oder das Videoportal *YouTube* haben gleichzeitig innerhalb erstaunlich kurzer Zeit den Unterrichtsbetrieb durchdrungen und stellen viele Lehrkräfte vor erhebliche Herausforderungen (Breiter et al. 2010; Selwyn 2011). Überträgt man den Ansatz von Thomas und Krotz auf die Schule, so konstituieren Medien technisch bestimmte, kulturelle und soziale Erlebnisräume, in die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler einbezogen werden (Thomas/Krotz 2008, S.24). Die Fassung von Mediatisierung als Metaprozess empfiehlt sich auch für die vorliegende Arbeit als Forschungsperspektive. Denn dem Konzept des Metaprozesses ist als Vorteil zu eigen, dass es den Wandel als solchen fokussiert, anstatt auf stabile derzeitige oder den Wandel vielleicht abschließende Zustände zu achten, die u.U. nicht einmal existieren (Krotz 2006, S.29). Dies wird untermauert in der Vermutung, dass Metaprozesse langfristigen Charakter haben. Konkretisieren lassen sich die Mediatisierungsprozesse entlang dreier Dimensionen: (1) zeitlich, d.h. eine zunehmende Zahl technischer Medien wird immer verfügbarer (ubiquitär); (2) räumlich, d.h. Medien sind an verschiedenen Orten verfügbar und (3) sozial, denn immer mehr soziale Kontexte sind durch Mediengebrauch gekennzeichnet – darunter fällt auch die Schule.

Bis die Kinder in die Schule kommen, gebrauchen sie einen großen Teil des oben angesprochenen Medienrepertoires in unterschiedlichen Kontexten mit ihren Eltern, Freunden oder ggf. im Kindergarten. Im Verlauf des Grundschulalters integrieren sie dann ein stetig wachsendes Medienrepertoire in ihren Alltag als Orientierungs-, Wissens- und Kompetenzquelle (Theunert 2007, S.20). Aber gerade Kinder bearbeiten ihre Informations- und Kommunikationsbedürfnisse nach wie vor insbesondere innerhalb vielfältiger nicht-technischer Bezüge. Dazu gehören enge persönliche Freundschafts-, Peer-, Familien- und Nachbarschaftsnetzwerke. Dazu kommt, dass viele Medienpraxen Heranwachsender eher vereinzelt, sporadisch und unspektakulär angelegt sind, egal ob es sich um häuslich-private oder schulische Kontexte handelt und insofern die

Annahme von einer homogenen Gruppe der sogenannten „digital natives“ (Prensky 2001a, b) eher anzuzweifeln ist (Livingstone 2009; Schulmeister 2008; Selwyn 2009).

Es ist unstrittig, dass Medien einen zentralen Anteil an der Identitätsbildung von Kindern haben. Vier zentrale Prozesse und Merkmale kennzeichnen den gegenwärtigen Sozialisationstypus (Schmidt et al. 2009, S. 18 f.). Erstens zeichnen sich *Prozesse der Enthierarchisierung* ab. Schon die Kindheit bildet immer weniger ein Moratorium, in dem die Heranwachsenden von Erwachsenen allmählich mit den gesellschaftlichen Anforderungen vertraut gemacht werden. Denn im Zuge der Mediatisierung erweitern sich auch die Handlungsspielräume von Kindern, und es kommt zu erheblichen Verschiebungen zwischen den Generationen, was insbesondere auch den Erwerb unterschiedlicher Wissensbestände betrifft (Schäffer 2003). Die digitalen Medien eröffnen den Heranwachsenden zweitens neue *direkte Beteiligungsmöglichkeiten*. Das heißt zum einen, dass schon Kinder heute einen direkteren und häufig weitgehend ungefilterten Zugriff auf unterschiedlichste Informationen haben. Das aktive Erstellen und Teilen als zentrales Merkmal der momentanen Nutzung der digitalen Medien verstärkt diese Entwicklung. Drittens bieten die digitalen Medien *vielfältige Möglichkeiten zur Selbst- und Fremderfahrung* bzw. mittelbaren Erfahrung. Gerade „Social Networking Sites“<sup>1</sup> eröffnen auch schon Kindern viele Möglichkeiten, sich im Zuge der Identitätsentwicklung selbst kennenzulernen, sich zu erproben und auszuprobieren. Viertens lässt sich eine anhaltende Tendenz zur *Entschulung und Entpädagogisierung* beobachten, die im direkten Zusammenhang mit Prozessen des informellen Lernens und der Identitätsgenese steht (Greenhow/Robelia 2009; Meister/Meise 2010). Damit eröffnen sich neue Erfahrungs- und Lernräume, die sich über weite Strecken auch der Kontrolle (und Einschränkung) durch die etablierten Sozialisationsinstanzen entziehen. Somit kommt den Medienaneignungsprozessen von Kindern und Jugendlichen ein besonderes Gewicht zu.

Um die Frage zu beantworten, in welchem Ausmaß Kinder die verschiedenen Medien nutzen ist die sogenannte KIM-Studie – eine standardisierte Basisuntersuchung zum Medienumgang Sechs- bis 13-Jähriger, die alle zwei Jahre vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) durchgeführt wird – die erste Wahl. Danach gefragt, wie sie ihre Freizeit verbringen, stand im Sommer 2010 (Befragungszeitraum) keine Medienpraxis an erster Stelle, sondern Hausaufgaben machen und Lernen. 75 Prozent der befragten Kinder geben an, dass sie das jeden bzw. fast jeden Tag tun. An zweiter Stelle steht mit dem Fernsehen aber eine der wohl etabliertesten Medienpraxen, 76 Prozent

---

1 Wir verwenden den Begriff „Social Networking Sites“ als Sammelbegriff für alle Internetdienste wie Social Web, Social Networks usw.

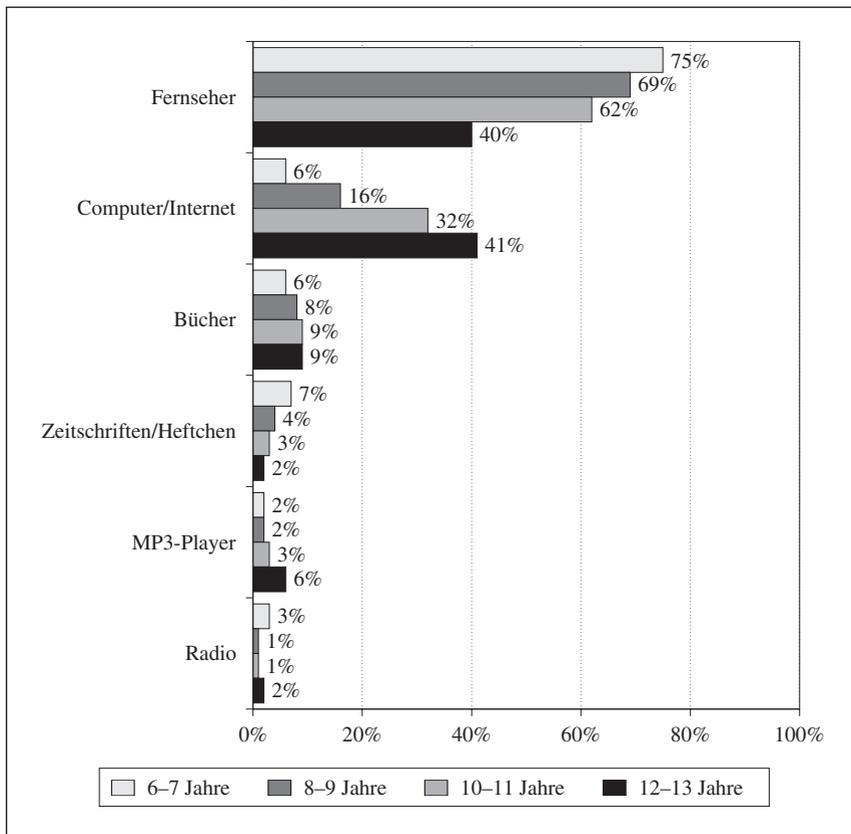
schauen jeden bzw. fast jeden Tag fern und 19 Prozent ein- bis mehrmals wöchentlich (mpfs 2011, S.9). Dem folgen weitere Praxen, die auf den ersten Blick ‚medienfrei‘ sind, nämlich das Treffen von Freunden sowie das Draußen und das Drinnen spielen, obwohl aus diesen Antworten nicht hervorgeht, ob dabei z. B. (auch) mit Medien gespielt wird.

Nach den liebsten Beschäftigungsmöglichkeiten gefragt, steht das Treffen von Freundinnen oder Freunden klar an erster Stelle. Auch das ‚Draußen-Spielen‘ fällt bei vielen Kindern (43 %) unter eine ihrer drei Lieblingsaktivitäten. Für knapp ein Drittel der Sechs bis 13-Jährigen steht das Fernsehen im Fokus des Interesses, dicht gefolgt von Computer-, Konsolen- bzw. Online-Spielen. Mit zunehmendem Alter rücken aber Internet, Computer und Mobiltelefon immer stärker in das Zentrum als beliebteste Freizeitaktivitäten und sie werden auch immer unverzichtbarer (ebd., S.10 f.). Gleichzeitig nimmt mit dem Alter auch die Zeit zu, die Kinder alleine mit Medien verbringen und sich dabei unterschiedliche Praxen aneignen. Während fünf Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen angeben, eher alleine im Internet zu surfen, sind es bei den Zehn- bis Elfjährigen bereits 36 Prozent (ebd., S.12).

Für die meisten Kinder ist das Fernsehen nach wie vor das wichtigste Medium bzw. können sie darauf am allerwenigsten verzichten, gefolgt von Computer und Internet. Diese Präferenzen variieren allerdings stark altersbezogen. Während z. B. 75 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen am wenigsten aufs Fernsehen verzichten können, sind es bei Computer und Internet nur sechs Prozent. Von den Zehn- bis Elfjährigen können dagegen schon 32 Prozent am wenigsten auf Computer und Internet verzichten, wohl aber 52 Prozent auf das Fernsehen. Und bei den Zwölf- bis 13-Jährigen ist das Verhältnis fast ausgeglichen. Beim Buch dagegen sind es je nach Alter nur sechs bis neun Prozent, die darauf am wenigsten verzichten können (ebd., S.16, vgl. Abbildung 1).

Jedes zweite Kind liest gerne, und gleichzeitig hat der Anteil der Nichtleserinnen und -leser in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen und lag 2010 bei einem Fünftel der Kinder. Dabei zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Während bei den Jungen ein Viertel nie ein Buch in ihrer Freizeit liest, sind es bei den Mädchen lediglich 15 Prozent (ebd., S.23).

**Abbildung 1: Medienbindung 2010: Am wenigsten verzichten kann ich auf ...**



Basis: Alle Kinder, n = 1.214

Quelle: mpfs 2011, S. 16

Computer gibt es inzwischen in fast allen Haushalten, in denen Kinder leben. Wahrscheinlich machen dort auch die 52 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen ihre Medienerfahrungen, die angeben, den Computer ein- bis mehrmals pro Woche zu nutzen. Anteile und Nutzungsfrequenz steigen mit zunehmendem Alter schnell an. So nutzen z. B. schon 14 Prozent der Acht- bis Neunjährigen den Computer jeden bzw. fast jeden Tag und 60 Prozent zumindest ein- bis mehrmals pro Woche (ebd., S. 26). Über Zugang zum Internet verfügen knapp 90 Prozent der Haushalte, in denen Kinder leben (ebd., S. 7). 47 Prozent der sechs- bis siebenjährigen Kinder gehen mindestens ab und an online. Bereits ein Jahr später sind es schon knapp 60 Prozent der Acht- bis Neunjährigen, die mindestens ein- bis mehrmals pro Woche das Internet bzw. einen Online-

Dienst nutzen. Im Alter von zehn bis elf Jahren nutzt bereits ein Viertel der Kinder das Internet ein- bis mehrmals pro Woche. Der Anteil der Kinder, die das Internet jeden oder fast jeden Tag nutzen, hat sich dabei von 17 Prozent im Jahr 2008 auf 26 Prozent in 2010 erhöht (ebd., S. 31). Auch die Dauer der Nutzung hat zugenommen. Gegenüber der KIM-Studie von 2008 hat sich z. B. der Anteil der Kinder, die an einem durchschnittlichen Tag mehr als eine Stunde im Internet verbringen, von 15 auf 28 Prozent nahezu verdoppelt (ebd., S. 32).

Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen des JFF und des Hans-Bredow-Instituts zur Medienerziehung durch Eltern im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 2012. Als regelmäßige Medientätigkeiten unter den Bezugskindern lag das Fernsehen noch vor Computer und Internet. Hinsichtlich des Beginns der Medientätigkeiten beobachten sie, dass Kinder bereits während ihrer Kindergartenzeit anfangen fernzusehen, das Internet nutzen sie erst später im Grundschulalter (JFF/HBI 2013)<sup>2</sup>.

Bei der Nutzung des Internets dominieren laut KIM-Studie Suchmaschinen. Knapp zwei Drittel der Kinder nutzt diese mindestens wöchentlich. Relativ gleich auf ist die Nutzung spezieller Seiten für Kinder, das Anschauen von Filmen bzw. Videos sowie das spontane ‚Surfen‘. Zwischen 45 und knapp 50 Prozent nutzen diese Möglichkeiten mindestens einmal pro Woche mit Ausnahme des spontanen Surfens, das nur 40 Prozent der Mädchen mindestens wöchentlich praktizieren. Etwas überraschend ist, dass 40 Prozent der Jungen und 47 Prozent der Mädchen auch Communities wie schülerVZ nutzen, da die meisten Plattformen die Nutzung erst ab einem Alter von zwölf Jahren oder noch später erlauben. Zwar findet man in der Gruppe der Zwölf- bis 13-Jährigen den größten Anteil von Community-Mitgliedern (61 %), aber auch 35 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen und immer noch 13 Prozent der Acht- bis Neunjährigen geben an, Mitglied zu sein. Zwar geben 66 Prozent der Kinder an, Mitglied bei schülerVZ zu sein, einem Angebot bei dem man sich bereits mit zehn Jahren anmelden darf, aber immerhin 20 Prozent sind auch bei Facebook registriert und müssen dafür theoretisch mindestens 13 Jahre alt sein (mpfs 2011, S. 34 f.).

Kinder machen ihre ersten Medienerfahrungen primär innerhalb der Familie. Schnell kommen aber andere Instanzen dazu (Kindergarten, Peers), und die Relevanz der Familie für die Medienaneignung geht mit zunehmendem Alter kontinuierlich zurück. In Kindertageseinrichtungen kommen Medien regelmäßig zum Einsatz, man denke nur an (Bilder-)Bücher oder Geräte zum Abspielen von Kassetten und/oder CDs. Eine systematische Medienerziehung findet dort aber bisher kaum statt. Zwei Untersuchungen aus Nordrhein-Westfalen zeigen

---

2 Der Bericht des JFF/HBI lag den Autorinnen und Autoren auf Vermittlung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen bereits vor. Dafür gebührt den dortigen Kolleginnen großer Dank.

erhebliche Defizite, die die Praxis in den Einrichtungen sowie die Aus- und Fortbildung der Erzieherinnen und Erzieher in gleicher Weise tangieren (Six et al. 1998; Six/Gimmmler 2007). Die Vergleichsstudie zeigt keine wesentlichen Veränderungen in der Praxis über die Zeit. Vielmehr wird eine Orientierungslosigkeit konstatiert, die sich in vielfältigen Ansätzen ohne klares pädagogisches Konzept, durch mangelndes Wissen über die Medienwelten von Kindern und medienpädagogische Ansätze sowie durch eine auf eine medienerzieherische Praxis mangelhaft vorbereitende Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ausdrückt. Buckingham spricht in diesem Zusammenhang von einer neuen „digitalen Spaltung“ (Buckingham 2007, S.93). Denn es liegt ein deutliches Missverhältnis vor, wenn Kinder und Jugendliche erfahren, dass ein großer Teil ihrer Mediennutzung und die damit einhergehenden Erfahrungen und Kompetenzen nicht anerkannt und eingebracht werden und mitunter in der Schule sogar unerwünscht sind (Aßmann/Herzig 2009, S. 62).

Wie jede Handlungspraxis ist auch die Mediennutzung mit potenziellen Risiken und Gefahren verbunden. Das gilt besonders für die Internetnutzung, da dabei prinzipiell jegliche – und damit in vielen Fällen für Kinder nicht geeignete – Art von Inhalten aufgerufen werden kann. Daneben besteht das Risiko von Beleidigungen oder Bedrohungen. Wo es, wie oben gezeigt, nicht unüblich ist, dass Kinder sich Medien alleine oder in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen aneignen, stellt sich die dringende Frage, wie sie adäquat vor den angedeuteten Risiken und Gefahren geschützt werden können. Daneben begünstigt die Medienkonvergenz ein individualisiertes Medienhandeln, das sich insbesondere durch das rasche Anwachsen eines privat bestückten Angebots-pools von Social Networking Sites (z.B. via YouTube oder Facebook), den Strukturen des Jugendmedienschutzes und den Fragen der Persönlichkeitsrechte immer mehr entzieht. Zudem ist unklar, ob der Umgang mit persönlichen Daten auf Social Networking Sites nur darauf zurückzuführen ist, dass Kinder und Jugendliche die Folgen eines möglichen Datenmissbrauchs nicht abschätzen können oder ob dieses Verhalten auch eng damit in Verbindung steht, dass sie dem Schutz eigener und fremder Daten einen geringeren Stellenwert als die ältere Generation zuweisen und durchaus bewusst bereit sind, potenzielle Gefährdungen in Kauf zu nehmen, um andere Interessen zu befriedigen.

Somit gilt es bei der Auseinandersetzung mit den Medienpraxen der Heranwachsenden, immer beide Perspektiven in den Blick zu nehmen. Dazu zählen sowohl die Risiken als auch die Chancen, die digitale Medien für die Bearbeitung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben von Kindern bieten. Chancen und Risiken, die vor allem mit der Nutzung der digitalen Medien einhergehen, lassen sich über drei Dimensionen verteilen (Livingstone/Haddon 2009). Als Rezipierende kommen Kinder mit unterschiedlichsten Inhalten in Berührung (Content), als Teilnehmende kommen sie nicht nur mit ihnen bekannten, sondern auch mit fremden Personen in Kontakt (Contact) und schließlich werden sie

als Akteure selber zu Anbieterinnen oder Anbietern verschiedener Inhalte (Conduct).

Vier zusammenhängende Gründe tragen mit dazu bei, die angesprochene Risikobetonung zu erklären. Erstens überfordert die Geschwindigkeit des Medienwandels – insbesondere in Bezug auf das Internet – die Fähigkeiten und Interessen von Erwachsenen, sich kontinuierlich mit den Entwicklungen auseinanderzusetzen. Zweitens existiert eine ausgeprägte kulturell begründete Angst gegenüber dem „Neuen“, die durch die starke Betonung der medialen Berichterstattung über das Internet als eine unbeherrschbare Quelle von Risiken gerade für Heranwachsende verstärkt wird. Drittens ist auf intergenerationelle Diskrepanzen zu verweisen, die darauf gründen, dass Kinder die elterliche Expertise und Autorität untergraben, indem sie die digitalen Medien ihren Interessen folgend nutzen und der elterlichen Kontrolle entziehen (Livingstone 2009, S.151). Viertens, so Livingstone weiter, ist das Eingehen von Risiken etwas ganz Gewöhnliches und mitunter sogar vergnüglich und kann darüber hinaus auch als Reaktion auf eine immer ausgeprägtere Kontrolle und Vorhersehbarkeit unterschiedlicher Handlungspraxen gelesen werden (ebd., S.155f.).

**Tabelle 1: Kategorisierung von Onlinechancen und -risiken bei Kindern und Jugendlichen**

		„Content“ Rezipient	„Contact“ Teilnehmer	„Conduct“ Akteur
CHANCEN	Bildung, Lernen und digitale Kompetenz	Bildungsressourcen	Kontakt mit Gleichgesinnten	Eigeninitiative oder gemeinsames Lernen
	Teilnahme und soziales Engagement	Allgemeine Informationen	Austausch in Interessensgruppen	Konkrete Formen sozialen Engagements
	Kreativität und Selbstdarstellung	Ressourcenvielfalt	Eingeladen/inspiriert werden kreativ zu sein oder mitzumachen	Erstellung von benutzergenerierten Inhalten
	Identität und soziale Beziehungen	Beratung (Persönliches/Gesundheit/Sexualleben usw.)	Soziale Netzwerke, Erfahrungen mit anderen teilen	Ausdruck eigener Identität
RISIKEN	Kommerziell	Werbung, Spam, Sponsoring	Verfolgung/Sammlung von persönlichen Informationen	Glücksspiel, illegale Downloads, Hacken
	Aggressiv	Gewaltverherrlichende/grausame/volksverhetzende Inhalte	Mobbing, Belästigung oder Stalking	Andere mobben oder belästigen
	Sexuell	Pornografische/schädliche Inhalte	Treffen mit Fremden, missbräuchliche Annäherungsversuche	Erstellen/Hochladen von pornografischem Material
	Werte	Rassistische/verzerrte Informationen/Ratschläge (z. B. Drogen)	Selbstverletzung, ungewolltes Zureden/Überredung	Ratschläge z. B. zu Selbstmord/Magersucht geben

Quelle: Livingstone/Haddon 2009, S. 9

Bezüglich des adäquaten Umgangs mit Gefahren und Risiken der Medienaneignung, genauso wie mit deren Chancen, stellt sich auch die Frage, welche Rolle dabei die Eltern bzw. die Familien der Kinder übernehmen sollen und

können. In der LfM-Familienstudie kommen die Autorinnen des JFF und des Hans-Bredow-Instituts zu einem sehr differenzierten Bild. Unter den Eltern besteht eine große Einigkeit in Bezug auf die besondere Rolle der Familie. Sie sei der Ort der primären Beschäftigung mit Medien und Eltern müssten sich entsprechend kümmern. Sehr viel weniger wichtig schätzen sie die Bedeutung der Institutionen der Tages- und Nachmittagsbetreuung ein (vgl. JFF/HBI 2013).

Die Aneignungsprozesse verlaufen vorwiegend außerhalb der Schule und die schulischen Medienpraxen erweisen sich demgegenüber regelmäßig als äußerst begrenzt, wie auch die oben diskutierten Ergebnisse der KIM-Studie nahelegen. Die Bedeutung der Schule, so zeigt die LfM-Familienstudie, wird von den Eltern als hoch eingeschätzt. Ein Viertel der Eltern glauben, die Schule sollte sich darum kümmern, dass Kinder den richtigen Umgang mit dem Fernsehen sowie Computer- und Konsolenspielen lernen. Und über die Hälfte der Eltern bestätigt, dass der Umgang mit Computer und Internet eine Bildungsaufgabe der Schule sei (vgl. JFF/HBI 2013).

### 1.3 Die Bedeutung der Grundschule

In Bezug auf Medien zeigen sich bereits im Grundschulalter deutliche Unterschiede zwischen Familien aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus. Kinder aus Milieus z. B., denen von frühester Kindheit an Spaß an der Nutzung von Büchern, Bildern und mit zunehmendem Alter auch Texten vermittelt wird und bei denen das Lesen eine integrale Alltagspraxis ist, schneiden bei empirischen Untersuchungen zum Lesen regelmäßig deutlich besser als Kinder aus Milieus ab, in dem die beschriebenen Praktiken kaum Relevanz haben (Hurrelmann 2006). Klemm argumentiert ähnlich, bedient sich aber eines etwas anders gelagerten Konzeptes, wenn er darauf hinweist, dass sich bezüglich der Bildungsbeteiligung keine schichtspezifischen Unterschiede im Primarbereich finden, was insofern auf der Hand liegt, als dass es mit der Grundschule nur eine Schule für alle Kinder gibt und alle Kinder ihre Schulpflicht in dieser Schulform wahrnehmen müssen (Klemm 2010, S.37f.). Die entscheidenden Weichenstellungen bezüglich der Verteilung von Bildungschancen erfolgt beim Wechsel zu den weiterführenden Schulen. Daran hat sich über die Jahrzehnte hinweg nur wenig geändert. Klemm verweist dabei auf die Untersuchung von Preuß 1970, der zeigen konnte, dass aus der Gruppe der Kinder aus den obersten Sozialschichten laut der damals durchgeführten Tests wesentlich mehr Kinder für den Besuch eines Gymnasiums ‚geeignet‘ waren, als aus der Gruppe der Kinder aus den untersten sozialen Schichten (primärer Effekt). Aus der ersten Gruppe erhielten dann aber weitaus mehr Kinder eine Empfehlung für den Gymnasialbesuch als laut dem Test geeignet (sekundärer Effekt), während es

sich für die zweite Gruppe umgekehrt verhielt. Kinder von Eltern aus der untersten sozialen Schicht werden tatsächlich noch seltener auf ein Gymnasium geschickt, während die Anmeldezahlen in der Gruppe der Eltern aus den obersten sozialen Schichten die Zahl der korrespondierenden Empfehlungen weit überstiegen (ebd., S.38). Unter Heranziehung der Daten der zweiten IGLU-Studie aus dem Jahr 2006 zeigt Klemm schließlich, dass sich dieses Muster nicht verändert hat und konkludiert, dass „beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen die Grundlage dafür gelegt [wird], dass in den Schulen der Sekundarstufe I im beachtlichen Umfang schichtspezifische Ungleichheit herrscht“ (ebd., S.40). Hier wird bereits deutlich, dass die Herkunftsfamilie von zentraler bildungspraktischer Relevanz ist. Denn die Familie bietet den Heranwachsenden „eine partikulare, auf das Besondere gerichtete eigensinnige, affektive Zuwendung, zumeist von Anfang an vertrauter, kaum austauschbarer Menschen. Diese herausgehobene interaktionale wie emotionale Qualität ist Anschluss und Vorbedingung für alle anderen Bildungsprozesse in anderen Bildungsarten“ (Lange 2010, S.102). An gleicher Stelle betrachtet Lange ausgewählte Befunde zu Familie, sozialer Ungleichheit und Mediengebrauch und gelangt zu zwei übergreifenden Schlussfolgerungen: Erstens existieren „starke Hinweise auf Korrelationen zwischen sozioökonomischer Lage der Eltern und Medienbesitz sowie Mediennutzungsstilen der Kinder“ (ebd., S.112). Vor dem Hintergrund der betrachteten Studien sei außerdem „davon auszugehen, dass die medialen Praktiken sowie medienbezogene Überzeugungssysteme der Eltern in den Familien als wesentliche Transmissionsriemen der Generierung sozialer Ungleichheiten im Bereich Medien und von da ausgehend in weiteren Lebensbereichen fungieren“ (ebd.). Zweitens handele es sich dabei aber keineswegs um deterministische Kausalzusammenhänge. Vielmehr entscheiden verschiedene Moderatorinnen und Moderatoren sowie Mediatorinnen und Mediatoren über die Übersetzung sozioökonomischer Nachteile in nachteilige Medienpraxen (ebd.).

Im Sinne eines zwischen den Schichten bzw. Milieus variierenden Medienumgangs müssen wir gleichzeitig auch den Blick auf Praxisdifferenzen werfen, die ebenfalls geeignet sind Benachteiligungslagen zu verstärken. Kammerl und King weisen in diesem Kontext darauf hin, dass auch das „mediale Sozialisationsfeld Schule“ gut zu den Mediengewohnheiten bzw. den dominierenden Medienpraxen innerhalb der Schule passen muss (Kammerl/King 2010, S.57). Dabei treffen mit der immer noch dominierenden schulischen Buchkultur (vgl. dazu auch Böhme 2006) und dem Medienalltag von Kindern zwei Welten aufeinander, die gerade für Kinder aus benachteiligenden Verhältnissen nicht ohne Weiteres zu überbrücken sind. Unter anderem auch durch die nach wie vor dominante „Engführung der Schule auf Literalität im engeren Sinne (statt z.B. einer umfassenderen Media Literacy) bleiben nicht nur verschiedene Bereiche der im Rahmen der Mediensozialisation gewonnenen Medienkompe-

tenz brachliegend, sondern es werden darüber hinaus Medienerfahrungen und -präferenzen selektionsrelevant“ (Kammerl/King 2010, S. 58).

Die an dieser Stelle hervortretende Distanz ist auch Ausdruck einer umfassenderen legitimen Kultur, die eine gesellschaftlich anerkannte Lebensweise verkörpert und sich primär an den Vorstellungen der Angehörigen bildungserfolgreicher Milieus bemisst. Diese Kultur prägt Bildungsstandards und bestimmt mit, wie Lernziele erreicht werden sollen. Sie folgt dabei ihren eigenen Möglichkeiten, die von den Angehörigen anderer sozialer Schichten und Milieus nicht zwangsläufig geteilt werden. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Bildungsmotive und -strategien mit der Milieuzugehörigkeit und dem Habitus variieren. Der Habitus als eine Art implizite Grammatik des Handelns bzw. Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip der Handlungspraxis, das von frühester Kindheit an zu wirken beginnt, hat großen Anteil daran, dass Übereinstimmungen zwischen dem Willen der Akteure und den Lenkungen des Bildungssystems die Regel sind (Lange-Vester 2006, S. 274 f., vgl. auch Bremer 2007 und Grundmann et al. 2003). Ditton vermutet vor diesem Hintergrund, dass auch neue Lehrmethoden oft deshalb bestehende soziale Unterschiede nicht abbauen, sondern sie verstärken, weil grundlegende Qualifikationen des schulischen Lernens schon bei Schuleintritt vorausgesetzt werden. Daher seien die Schulleistungen von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen auch viel stärker von Form und Inhalt des Curriculums abhängig als bei stärker begünstigten Schülerinnen und Schülern (Ditton 2004, S. 260 f.).

## 1.4 Von der Medienbildung zur Medienintegration in der Schule

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung von Medien in der Lebenswelt von Kindern stellt sich die Frage, welche Rolle die Schule sowohl als Sozialisationsinstanz als auch als Vermittlungs- und Erziehungsinstanz einnimmt. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Medienkompetenz- und Medienbildungsbegriffe kann von einem gemeinsamen Verständnis von Wissenschaft und Schulpraxis sowie Schulpolitik nicht ausgegangen werden. Auf der einen Seite stehen wissenschaftlich fundierte Konzepte wie bspw. die strukturelle Medienbildung (Marotzki/Jörissen 2010). Die Autoren gehen davon aus, dass „Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen“ (Marotzki/Jörissen 2010: 19). Bildungsprozesse zielen dabei im Unterschied zu Lernen nicht auf den direkten Wissenserwerb, sondern sie sind durch „Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet“ (ebd.). Vergleichbares findet sich mit einem stärker auf die

Schule bezogenen Ansatz zu Medien bei Herzig (2012). Auf der anderen Seite steht bspw. die Verschriftlichung schulischer Medienbildung in Medienkonzepten oder Medienentwicklungsplänen, die einen Fokus auf die instrumentelle Beherrschung des Computers legen und damit eher Konzepte der informationstechnischen Grundbildung repräsentieren (vgl. Kammerl & Ostermann 2010). Eine ähnliche Perspektive findet sich bei schulpolitischen Festlegungen, die von der Vermittlung von Medienkompetenz im Sinne der Medienkunde ausgehen und damit eine curriculare Festlegung von Inhalten bis hin zu Kompetenzniveaus implizieren. Tulodziecki konstatierte bereits 1997, dass die Begriffe Medien, Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung „im Kontext der sich ausbreitenden technischen Vermittlungsmöglichkeiten [...] entstanden und bezüglich ihrer Begriffsinhalte weiterentwickelt worden [sind]“ (Tulodziecki 1997, S. 37).

Aus diesem Grund legen wir zur Rahmung des Gegenstandsbereichs das Modell der Medienintegration zugrunde, das auch in unserer Untersuchung zur Medienkompetenz in den weiterführenden Schulen (Breiter et al. 2010) genutzt wurde. Medienintegration bedeutet in diesem Zusammenhang die Einbettung in alle Prozesse und Strukturen der Schule. In Abgrenzung dazu verwenden wir Medienbildung immer dann, wenn es um die Förderung von Medienkompetenz, um Medienerziehung oder auch die Nutzung von Medien im Unterricht zur Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen (Mediendidaktik) geht (auch Tulodziecki et al. 2010). Die schulische Medienbildung wird von den Autoren mit drei pädagogischen Handlungsfeldern verknüpft (ebd., S. 9 f.):

1. Handlungsorientierung: Ausrichtung der Medienbildung auf Wissen, Können und zukünftiges Handeln.
2. Entwicklungsorientierung: Berücksichtigung von Lebenssituation und Bedürfnislagen in der Medienbildung.
3. Kompetenzorientierung: Berücksichtigung der bestehenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Medien, die noch spezieller Förderung bedürfen.

So betrifft der Medienwandel nicht nur die Kernprozesse des Unterrichts im Sinne des medienpädagogischen bzw. mediendidaktischen Handelns der Lehrkräfte, sondern zielt auch auf die Förderung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie die Medienerziehung ab. Dabei verwenden wir den Begriff der Medienpraxis bzw. des Medienhandelns von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften, um die im Schulalltag gemachten handlungspraktischen Erfahrungen mit Medien, den in die Medientechnik eingeschriebenen Bedeutungen anderer Praxiskulturen sowie den Austausch handlungspraktisch erworbenen Wissens über die Medientechniken zu beschreiben (vgl. Schäffer 2003, S. 30). Auch wenn das Lehrerhandeln eng an die Bedingungen des Klassenraums und der Klasse gebunden und von ihren individuellen sowie

kollektiv geteilten Einstellungen und Orientierungen geprägt ist, spielen für die Thematisierung von Medien auf der einen Seite sowie die Nutzung von Medien aller Art im Unterricht weitere Faktoren eine tragende Rolle: Lehrpläne, schulische Curricula, Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, schulinternes Wissensmanagement, Zugang zu Infrastrukturen, Unterstützungssysteme sowie Prozesse der Qualitätsentwicklung. Darüber hinaus ist die Einzelschule eingebunden in ein komplexes Akteursnetzwerk, das von den Eltern über die lokale Gemeinschaft bis zum kommunalen Schulträger und Schulaufsicht reicht, was wiederum Rückwirkungen auf die schulische Arbeit mit Medien hat.

Wenn wir von Medienintegration sprechen, meinen wir daher immer das gesamte sozio-technische System und die Einbettung in Prozesse der Schulentwicklung. Ganz im Sinne der Medienberatung NRW legen wir für die Medienintegration in der Schule einen weiten Medienbegriff zugrunde, der sowohl analoge als auch digitale Medien umfasst, die dabei drei zentrale Funktionen haben:

1. *Medien als didaktisches Lernmittel:* Gerade in der Grundschule zielt der Einsatz didaktischer Lernmittel auf den Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens ab. In der Grundschule wird Lernen verstärkt als ein selbstgesteuerter, aktiv-konstruktiver, situativer und sozialer Prozess aufgefasst, der auch durch den Einsatz der digitalen Medien besonders gut unterstützt werden kann. Die zentrale Frage, ob Lehrkräfte in der Lage sind, Medien entsprechend einzusetzen, hängt eng mit ihren generellen didaktischen Fähigkeiten zusammen und darf nicht losgelöst davon betrachtet werden.
2. *Medien als Werkzeuge der Schülerinnen und Schüler zum Lernen:* Die Medienberatung NRW hat Lerneffekte des Lernens mit Medien identifiziert und diese mit fünf Lerntätigkeiten verbunden, die neben den fachspezifisch zu formulierenden Fähigkeiten zur Erarbeitung von fachlichen Themenstellungen genutzt werden sollen. Sie umfassen das Strukturieren, Recherchieren, Kooperieren, Produzieren, Reflektieren und Präsentieren. Diese Tätigkeiten sollen einen gezielten Aufbau von Lernkompetenz fördern, der an vielen Stellen mit dem Erwerb von Medienkompetenz einhergeht. Medienkompetenz leistet dabei einen unverzichtbaren Beitrag zum Erwerb von Lernkompetenzen. Weitere Basiskompetenzen wie Methoden-, Team- und Kommunikationskompetenz sollen durch diese Lerntätigkeiten ebenso entwickelt werden (Vaupel/Missal 2007)<sup>3</sup>.

---

3 Vgl. auch <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/lernenmitmedien/lernkompetenzen/>.

3. *Thematisierung von Medien und den damit verbundenen Chancen und Risiken als Unterrichtsinhalt:* Medien bieten Kindern zum einen vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung der eigenen Identitätsbildung. Diese Medienwelt ist zunehmend konvergent, d. h. die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung der Medieninhalte wird von einem Basisangebot ausgehend medienspezifisch variiert. Die Medienerziehung stellt das vor neue Herausforderungen, denen in der Grundschule bislang kaum adäquat begegnet zu werden scheint. Das gilt umso mehr, als dass sich Kinder und deren Eltern offenbar häufig über einzelne Problemlagen kaum oder gar nicht bewusst sind. Die Grundschule muss sich daher zusammen mit Eltern und anderen Bildungsinstitutionen mit Fragen des Jugendmedienschutzes auseinandersetzen und den Erwerb kritischer Medienkompetenz unterstützen.

Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung von Medien, d. h. der Aufzeichnung, Speicherung, Verarbeitung, Verbreitung oder Visualisierung von Inhalten mit Hilfe von computergestützten Informations- und Kommunikationstechnologien, kann auch in der Schule keine stringente Trennung zwischen analogen und digitalen Medien vorgenommen werden. Der zentrale Unterschied zwischen digitalen und analogen Medien liegt darin, dass die Digitalisierung das Übermitteln und Speichern verschiedener Daten mit denselben Geräten und Übertragungskanälen erlaubt, während bei analogen Medien immer ein spezifisches Gerät bzw. ein separater Übertragungskanal für jede Art von Daten erforderlich war. Somit wird der Computer zu einem Allzweckgerät, das fähig ist, digitale Daten zu verarbeiten, zu speichern, zu übertragen und zu empfangen. Schelhowe (1997) hat darüber hinaus deutlich gemacht, dass der Computer als Universalrechner nicht nur als Automat oder Werkzeug, sondern auch als instrumentales Medium oder mediales Instrument verstanden werden muss. Es existiert aber weder in der Kommunikations- und Medienwissenschaft noch in der Medienpädagogik ein eindeutiger Medienbegriff, auf den hier zurückgegriffen werden könnte (hierzu kritisch Faulstich 2002). Die Auffassungen variieren aufgrund des theoretischen Grundverständnisses und lassen sich daher auch nicht exakt abgrenzen (Faulstich, 2002, S. 20 ff.).

Im medienpädagogischen Kontext verweist Tulodziecki (1997) auf höchst unterschiedliche Verwendungen des Medienbegriffs im Kontext von Lernen und Lehren: „... dass Medien das Lernen unterstützen sollen, dass die Medien zu heimlichen Erziehern geworden seien, [...] dass die Lehrperson das wichtigste Medium für die Kinder bleibe, [...] dass ‚Multimedia‘ zu schulischen Innovationen beitragen können“ (Tulodziecki 1997, S. 33). Folgen wir dieser Argumentation, so ergibt sich eine Eingrenzung des Medienbegriffs in der Medienpädagogik auf „technisch vermittelte Erfahrungsformen“ (ebd., S. 36). Daraus ergibt sich folgende Arbeitsdefinition, die in der medienpädagogischen Diskussion stark verankert ist: „Medien [sind] Mittler, durch die in kommunikativen

Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden. Die Zeichen fungieren dabei als Träger von Bedeutungen für die an der Kommunikation beteiligten Personen. [...] Ein solcher Medienbegriff umfasst sowohl die technischen Geräte bzw. Einrichtungen zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von Zeichen als auch die dazugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation“ (ebd., S.37). Insgesamt findet sich in Schulen somit – wie auch in der Alltagspraxis – die Aneignung eines vielfältigen „Medienrepertoires“ (Hasebrink/Popp 2006, vgl. auch Theunert 2005), womit eine Fokussierung auf ein Einzelmedium in den Lern- und Lehrprozessen als auch bei der Förderung von Medienkompetenz weder sinnvoll noch möglich ist. Zur Operationalisierung wurde daher für die standardisierte Lehrerbefragung die Nutzung verschiedener Medien in Bezug zu den Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen gesetzt und die Fragen zur Förderung von Medienkompetenz über die relevanten Medienformen gestellt (siehe Kap. 3.1.1).

Im Sinne von Schulz (2004) unterscheiden wir darüber hinaus vier Prozesse, bei denen Medien eine zentrale Bedeutung zukommt (Schulz, 2004, S. 88–90), und versuchen diese auf die Kernprozesse der Schule zu übertragen:

- Extension: Erweiterung der natürlichen Grenzen des menschlichen Kommunikationsvermögens durch Medientechnologien (Zeit, Raum, Ausdruck). Z.B. durch Nutzung von Lernsoftware zur individuellen Förderung außerhalb der Unterrichtszeit.
- Substitution: Verdrängung bzw. Veränderung bestehender sozialer Aktivitäten und anderer Kommunikationsformen durch „neue“ Medien. Z.B. durch Lernsoftware in der Spracherwerbsförderung oder durch Computerlernspiele.
- Amalgamation: Verschmelzung bzw. Parallelisierung von Medienpraxis mit anderen Handlungen. Z.B. durch Nutzung von elektronischen Tafeln.
- Accommodation: Bewirkung von sozialem Wandel durch die bloße Existenz von Medien. Z.B. durch die schulweite Medienentwicklungsplanung.

Auf die Schule bezogen finden sich dort alle vier Formen wieder, weshalb wir mit dem Begriff der Medienintegration die Zusammenführung der unterschiedlichen Verwendungsweisen und relevanten Handlungsfelder adressieren. Aufgrund dieses umfassenden Verständnisses von Medienintegration sollen im Folgenden aktuelle Ergebnisse in Bezug auf die Nutzung von Medien im Unterricht der Grundschule als auch die Ansätze zur Förderung von Medienkompetenz in Verbindung mit den medienerzieherischen Facetten vorgestellt werden.

## 1.5 Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz in der Grundschule

Der Begriff der Medienerziehung umschreibt nach Aufenanger (2006) das Ziel, „Menschen das kompetente, selbstbestimmte, sozialverantwortliche, kritische und solidarische Handeln in einer durch Medien geprägten Welt zu ermöglichen. Der Begriff der Medienkompetenz versucht, diese Zielvorstellungen zu bündeln“ (ebd., S.298). Somit verweist die Medienerziehung auf eine medienpädagogische Praxis, die eng mit der Förderung von Medienkompetenz verbunden ist und in den Grundschulen aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert hat.

Die hier vorliegende Studie knüpft auch an eine Studie von Tulodziecki und Six aus dem Jahre (2000) an (Tulodziecki/Six 2000). Die Studie war wiederum als Fortsetzung einer vorausgehenden Untersuchung zur Medienerziehung im Kindergarten gedacht (Six et al. 1998), die ebenfalls repliziert wurde (Six/Gimmler 2007). Wenn der Medienwandel und der gesellschaftliche Wandel im Zuge der Mediatisierung über einen Zeitraum von zehn und mehr Jahren beobachtbar sind, dann muss dies auch in der Grundschule erkennbar sein. Genau darauf zielen die genannten Studien ab und versuchen ein Bild zu zeichnen, inwiefern die beiden genannten Bildungsinstitutionen die Diskussionen um die Förderung von Medienkompetenz aufgegriffen und in ihren Schulalltag integriert haben. Schon die beiden oben erwähnten Kindergarten-Studien von Six und Gimmler haben gezeigt, dass wenig an Medienerziehung in diese Institution eingedrungen ist. Und auch die erste Studie zur Medienerziehung in der Grundschule von Tulodziecki und Six wurde eher zurückhaltend bewertet. So schreibt der Herausgeber in seinem Vorwort (Tulodziecki/Six 2000):

„Die jetzt vorliegenden Ergebnisse der Nachfolgestudie ‚Medienerziehung in der Grundschule‘ zeigen zwar einzelne gute Ansätze, insgesamt ist die Situation jedoch auch in der Grundschule keineswegs zufriedenstellend. Vor allem das Fehlen einer systematischen medienbezogenen Ausbildung und das Fehlen eines verbindlichen zusammenhängenden Curriculums zur Medienerziehung in der Grundschule, aber auch eine gewisse Zurückhaltung auf Seiten der Lehrkräfte insbesondere gegenüber den elektronischen Medien sorgen dafür, dass Grundschulern derzeit an vielen Schulen die Schlüsselqualifikation ‚Medienkompetenz‘ nur unzureichend vermittelt wird.“

Mehr als zehn Jahre später lässt sich vermuten, dass die beschriebene Situation sich verändert hat und die Medienbildung in der Grundschule weiter fortgeschritten ist. Dies soll an den wichtigsten Ergebnissen sowie den Erwartungen aus der Studie von Tulodziecki und Six aufgezeigt werden. Grundlage bietet die Befragung von 500 Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern in Nordrhein-Westfalen, wobei auf vier Untersuchungsbereiche fokussiert wurde:

(1) Voraussetzungen bei den Lehrkräften, (2) schulische Bedingungen, (3) Rahmenbedingungen wie Lehrpläne und (4) Aus- und Fortbildungssituation.

Bei dem ersten Punkt, den Voraussetzungen bei den Lehrkräften, interessierte besonders die Ausbildung der heutigen Lehrpersonen in Bezug auf Medien-erziehung in der Grundschule. Eine genaue Analyse machte deutlich, dass bei einer differenzierten Betrachtung der notwendigen medienpädagogischen Themenbereiche, die vermittelt werden sollten, wesentliche Defizite zu konstatieren waren. So fassen die Autoren diesen Ergebnisbereich wie folgt zusammen: „Zumindest in der früheren Ausbildung der heutigen Grundschullehrkräfte ist die Medienerziehung ausgesprochen defizitär gewesen. Wesentliche Dimensionen der zu fördernden Medienkompetenz und anderer Voraussetzungen zur Vermittlung von Medienkompetenz blieben offenbar außen vor“ (ebd., S.105). Dies galt übrigens nicht nur für das Lehramt an Grundschulen, sondern konnte insgesamt für die Lehrerausbildung in Deutschland verallgemeinert werden. Ein wichtiger Zusammenhang zwischen der Intensität einer medienpädagogischen Ausbildung und der Wichtigkeit von Medienerziehung sowie Motivation und Engagement für sie konnte ebenfalls aufgezeigt werden.

Auch wurde deutlich, dass die befragten Lehrpersonen insgesamt eine positive Sichtweise auf die Bedeutung von Medienerziehung in der Grundschule haben. Sie sahen diese Thematik als wichtig an, jedoch im Vergleich zu anderen Themen als weniger wichtig. Der Schule wurde im Vergleich zur Familie eine große Bedeutung beigemessen. Außerdem zeigte sich, je häufiger Medien in Schule und Unterricht eingesetzt wurden, desto häufiger wurde auch darüber im Kollegenkreis gesprochen. Weiterhin hatten Technikkompetenz und Einstellung der Lehrpersonen zur Medienwelt von Kindern einen positiven Einfluss auf die Bedeutsamkeit von Medienerziehung in der Grundschule.

Die Praxis der Medienerziehung – dies ist der zweite wichtige Punkt der Studie von Six und Tulodziecki – sah jedoch sehr defizitär aus. Zum Zeitpunkt der Befragung 1999 nutzten nur wenige Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen Computer oder Internet im Unterricht. Auch wurden kaum Medienprojekte durchgeführt. Zwar wurde Medienerziehung wie schon erwähnt als bedeutsam angesehen, jedoch führte diese Einstellung kaum zum entsprechenden Handeln. Wenn Projekte mit Medien durchgeführt wurden, wurde dies häufig anderen Themenbereichen, aber nicht der Medienerziehung zugeordnet. Ende der 1990er Jahre waren fast 90 Prozent der Schulen mit mindestens einem Computer ausgestattet, aber nur ca. zehn Prozent hatten einen Internetanschluss. Nur etwa zwei Drittel der befragten Lehrpersonen setzten den Computer im Unterricht ein, wenn auch „selten“, und weniger als zwei Prozent das Internet.

Medienkompetenz spielt in der Medienpädagogik sowie in der Medien-erziehung eine zentrale Rolle, da dieses Konzept die Voraussetzung als auch die Zielstellung medienpädagogischen Handelns darstellt (Tulodziecki/Six 2000). Die Entwicklung von Konzepten, was unter Medienkompetenz zu ver-

stehen sei, beschäftigt die Medienpädagogik schon mehr als 30 Jahre. Dabei sind auf den ersten Blick recht unterschiedliche Konzepte entstanden (vgl. Gapski 2001), die jedoch bei näherem Hinsehen viele Gemeinsamkeiten haben. So lassen sich bei dem klassischen Ansatz von Baacke die Bereiche Medienkritik, Mediengestaltung, Medienverwendung und Medienkunde finden (Baacke 1997), die bei Tulodziecki unter den Aktivitäten, Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen, eigene Medien gestalten und verbreiten, Mediengestaltungen verstehen und bewerten, Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten sowie Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung durchschauen und beurteilen firmieren (ebd.) Auch der Ansatz von Groeben baut auf diesen Ansätzen auf, ergänzt sie jedoch um Aspekte des Medialitätsbewusstseins, der medienbezogenen Genussfähigkeit, der produktiven Partizipationsmuster sowie der Anschlusskommunikation (Groeben 2002). Neuere Arbeiten zur Medienkompetenz sowie zur Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienbildung bauen ebenfalls auf die eben genannten Konzepte auf (Moser et al. 2011). Auf die dort geführten Diskussionen soll hier nicht näher eingegangen werden, da sie für die Frage der Medienkompetenzförderung in der Grundschule nicht zentral sind. Vielmehr soll anhand neuerer Arbeiten von Tulodziecki (2010) aufgezeigt werden, welche theoretischen Grundlagen die Förderung von Medienkompetenz von Grundschulkindern haben kann. Danach kann unter Medienkompetenz erst einmal „grundsätzliches Vermögen und Bereitschaft des Menschen in Medienzusammenhängen zu handeln“ (ebd., S.177) verstanden werden. Konkreter bedeutet dann Medienkompetenz, dass „das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“ (ebd.). Darauf aufbauend werden dann zwei medienbezogene Handlungszusammenhänge definiert, die an das schon oben erwähnte Konzept von Tulodziecki anschließen und wie folgt bestimmt sind (ebd., S.181):

- Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote und
- Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge.

Durch die Fähigkeit zur Analyse, zur Kritik sowie zur Einflussnahme werden konkrete Inhalte bestimmt, die sich auf folgende Bereiche auswirken:

- Möglichkeiten der Mediengestaltung
- Medieneinflüsse
- Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

Mit dieser Differenzierung zwischen Handlungszusammenhängen und Inhaltsbereichen lassen sich konkretere Konzepte der Medienkompetenz entwickeln. In diese Richtung zeigen auch die fünf von der Medienberatung NRW entwickelten Lerntätigkeiten, die Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen, eine aktive, individuelle und eigenverantwortliche Umgangsweise mit ver-

schiedenen Lerninhalten zu entwickeln und dabei gleichzeitig inhaltliche und methodische Kompetenzen zu erwerben (Breiter et al. 2010, S.90; Vaupel/ Missal 2007).

In Nordrhein-Westfalen wurden diese und andere Perspektiven und Ansätze mit praktischen Erfahrungen aus der Unterrichtsentwicklung zusammengeführt und sind in einen „Medienpass“ eingeflossen ([www.medienpass.nrw.de](http://www.medienpass.nrw.de)). Das Ziel des Medienpasses NRW ist, „Kinder und Jugendliche für das Thema Medienkompetenz zu begeistern und gleichzeitig Lehrerinnen und Lehrer bei der Vermittlung zu unterstützen“. In einer ersten Runde haben sich Anfang 2012 68 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen an dem Projekt Medienpass NRW beteiligt, im Schuljahr 2012/13 werden sich weitere Schulen anschließen.

Für vier Altersstufen – Vorschulalter, Grundschulalter, Altersgruppen der 5. und 6. Klasse sowie der Klassen in der Sekundarstufe I bis Ende der 10. Klasse – werden fünf „Kompetenzbereiche“ festgelegt, die noch in untergeordnete Teilkompetenzen aufgeteilt werden. Dabei wird explizit auf die Vorarbeiten der Medienberatung NRW zur Bestimmung von Lerntätigkeiten aufgebaut (vgl. Breiter et al. 2010, S.90 ff.). Für den Grundschulbereich werden diese Dimensionen wie folgt bestimmt und in jeweilige Teilkompetenzen unterteilt, die sich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende des 4. Schuljahres beziehen:

- Bedienen und Anwenden: Schülerinnen und Schüler kennen unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten analoger und digitaler Medien und wenden sie zielgerichtet an. Die Teilkompetenzen beziehen sich neben den analogen auch auf digitale Medien, die sie mit ihren Basisfunktionen benutzen können. Dazu gehören u. a. der Umgang mit Informationsquellen, der Textverarbeitung sowie Suchmaschinen im Internet.
- Informieren und Recherchieren: Schülerinnen und Schüler entnehmen zielgerichtet Informationen aus altersgerechten Informationsquellen wie etwa Lexika, Kindersuchmaschinen und Bibliotheksangeboten. Außerdem können sie Medien gezielt Informationen entnehmen und sich mit Werbebeiträgen auseinandersetzen.
- Kommunizieren und Kooperieren: Schülerinnen und Schüler wenden grundlegende Regeln für eine sichere und zielgerichtete Kommunikation an und nutzen sie zur Zusammenarbeit. Sie können unter diesem Kompetenzbereich Onlinekommunikation altersgemäß benutzen, sicher im Internet kommunizieren sowie mit digitalen Medien kooperieren.
- Produzieren und Präsentieren: Schülerinnen und Schüler erarbeiten unter Anleitung altersgemäße Medienprodukte und stellen ihre Ergebnisse vor. Sie können als Teilkompetenz einfache Medienangebote entwickeln und deren Vor- und Nachteile besonders in Hinsicht auf die Zielgruppe beschreiben sowie Informationen mit unterschiedlichen Medien präsentieren.

- Analysieren und Reflektieren: Schülerinnen und Schüler beschreiben und hinterfragen ihr eigenes Medienverhalten. Sie unterscheiden verschiedene Medienangebote und Zielsetzungen. Die Beschreibung der eigenen Mediennutzung unter den Aspekten der Chancen und der Risiken, des sinnvollen Umgangs mit Unterhaltungsmedien sowie deren Bewertung auch unter einem stilistischen Aspekt stellen die entsprechenden Teilkompetenzen dieses Kompetenzbereichs dar.

Diese Auflistung macht deutlich, dass schon Grundschul Kinder viele der in den allgemeinen Bestimmungen von Medienkompetenz beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben sollen. Damit gibt der Medienpass den Lehrkräften in den Grundschulen eine Orientierung zur Förderung der Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler vor. Die Anregungen beziehen sich, wie beschrieben, nicht nur auf die sogenannten digitalen Medien, sondern auch auf analoge Medien. Damit ist eine Vielfalt gewahrt, die der Nutzung und der Beziehung von Medienkompetenz auf alle Medien gerecht wird.

In einem Lehrplankompass soll die Verbindung zu den Lehrplänen der Fächer hergestellt und aufgezeigt werden, an welcher Stelle Medien in den Unterricht integriert werden können. Darüber hinaus werden Beispiele zur Umsetzung oder Links zu hilfreichen Internetseiten und Unterrichtsmaterialien gegeben. In Anlehnung an das „Portfolio Medienkompetenz“ (Hauf-Tulodziecki 2002) sollen im Medienpass die Kompetenzen der Kinder im Umgang mit Medien dokumentiert werden. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung beziehen wir uns auf diesen Rahmen und untersuchen die Lerntätigkeiten sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Studie.

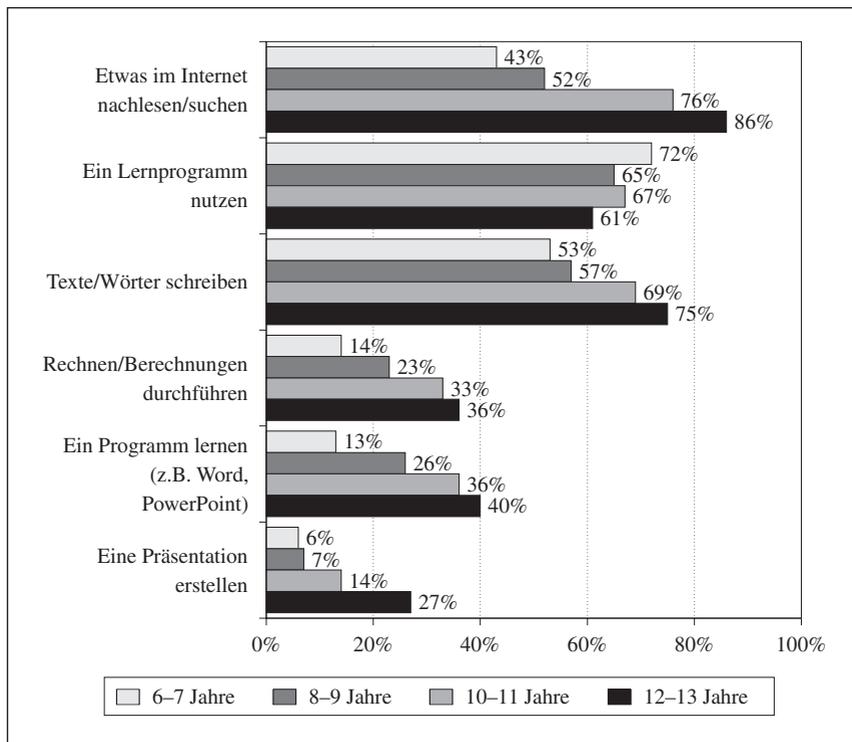
## 1.6 Nutzung digitaler Medien in der Grundschule

In der Grundschule gehören verschiedene Medienformate bereits zum etablierten Unterrichtsrepertoire. Digitale Medien scheinen bislang in den deutschen Grundschulen noch keine besondere Relevanz zu haben. Während laut der aktuellen KIM-Studie fast alle Kinder (98 Prozent) den Computer zu Hause und zwei Drittel diesen auch bei Freundinnen oder Freunden nutzen, tun dies nur 46 Prozent in der Schule (mpfs 2011, S. 25). Das Gros der Nutzung entfällt mit 73 Prozent auf den „Computerunterricht“, also das Erlernen der grundsätzlichen Bedienfunktionen. Knapp die Hälfte der Kinder, die den Computer in der Schule nutzen, tun dies im Fach Deutsch und 38 Prozent im Mathematikunterricht (ebd., S. 28). Insgesamt kommt die KIM-Studie aber zu dem Schluss, dass bisher nur jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler im Alter von sechs bis 13 Jahren den Einsatz eines Computers im Unterricht erlebt hat (ebd., S. 28). Die verfügbaren Daten, so die Studie weiter, zeigen, „dass im regulären

Unterricht Computer und Internet noch nicht im Alltag verankert sind“ (ebd., S.29). Dazu muss aber angemerkt werden, dass die Medienintegration in der Grundschule in vielen Fällen erst seit relativ kurzer Zeit auch politisch legitimiert institutionell gefördert wird.

Außer in Freizeitkontexten nutzen Kinder die digitalen Medien auch zu Hause in schulischen Kontexten (vgl. Abbildung 2). Die drei häufigsten Tätigkeiten aller Altersgruppen sind die Recherche im Internet, die Nutzung eines Lernprogramms und das Schreiben von Texten und Wörtern. Lernprogramme werden tendenziell eher von den jüngeren Kindern genutzt. Die Kinder im Alter von zehn bis dreizehn Jahren hingegen suchen eher etwas im Internet oder schreiben Texte und Wörter mit dem Computer. Auch für die Tätigkeiten Berechnungen durchführen, Erlernen eines Programms und Erstellen einer Präsentation gilt, dass sie mit steigendem Alter der Kinder häufiger zu Hause ausgeübt werden (ebd., S. 28).

**Abbildung 2: Tätigkeiten zu Hause für die Schule der 6–13-Jährigen**

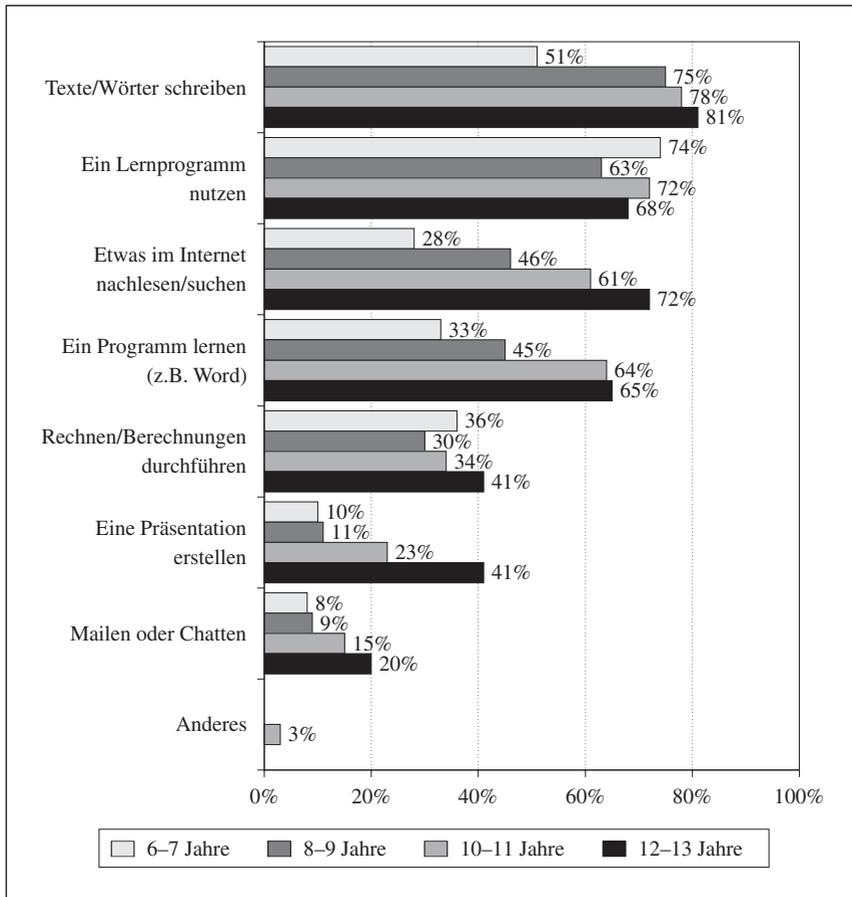


Basis: Kinder, die mit dem PC zu Hause etwas für die Schule machen, n=712

Quelle: mpfs 2011, S.28

Rund die Hälfte der Kinder, die den Computer zu Hause nutzen, tun dies auch, um für die Schule zu arbeiten (ebd., S.27). Der KIM-Studie zufolge, kommt aber nur knapp die Hälfte der Computernutzerinnen und -nutzer in der Schule mit Computern in Berührung und dann vor allem im Computerunterricht, von einer Fächerintegration kann hier also nicht die Rede sein. Insgesamt, so die Autorinnen und Autoren der Studie, hat im Sommer 2010 „nur etwa jeder dritte Schüler im Alter von sechs bis 13 Jahren den Einsatz eines Computers im Unterricht erlebt“. In der Schule wird der Computer häufiger genutzt, um

**Abbildung 3: Computernutzung in der Schule der 6–13-Jährigen**



Basis: PC-Nutzung in der Schule, n = 412  
 Quelle: mpfs 2011, S.29

Texte und Wörter zu schreiben, als zu Hause. Die sechs- bis siebenjährigen Kinder gehen dieser Tätigkeit insgesamt deutlich seltener nach als die älteren. Sowohl zu Hause als auch in der Schule folgt die Nutzung von Lernprogrammen auf dem zweiten Rang. In der Schule recherchieren die Kinder deutlich seltener im Internet als zu Hause. Eine untergeordnete Rolle spielen in der Schule Tätigkeiten wie die Erstellung von Präsentationen oder das Mailen oder Chatten (ebd., S.28).

Neben der Untersuchung von Tulodziecki und Six gibt es eine Vielzahl weiterer Publikationen. Feil et al. widmen sich dem Einsatz des Internets in der Grundschule (Feil et al. 2009). Mit Hilfe einer standardisierten Befragung der Lehrkräfte erhoben sie Nutzungsszenarien des Internets im Unterricht. Im Rahmen einer qualitativen Beobachtungsstudie untersuchten sie, in welchem Zusammenhang die Entwicklung der digitalen Medienkompetenz der Kinder mit dem Einsatz des Internets steht. Hierzu beobachteten sie, was Grundschul-kinder im Internet machen, wie sie mit ihm arbeiten und wie sie die Fülle an Informationen handhaben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrkräfte dem Einsatz digitaler Medien in der Grundschule positiv gegenüberstehen. Sie erachten den Einsatz des Computers nicht nur als wichtig, weil so an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden kann, sondern auch, weil sozialer Benachteiligung entgegen gewirkt werden kann. Die erhobenen Daten zeigen aber auch, dass zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie noch nicht von einem regelmäßigen Einsatz des Internets im Unterricht gesprochen werden kann: Lediglich ein Fünftel der Lehrkräfte setzt das Internet wöchentlich ein. Am häufigsten findet dies im Deutsch- und Sachunterricht oder im Rahmen von AGs statt. Zweck des Internetbesuchs ist dabei häufig die Beschaffung von Informationen. Feil et al. untersuchten auch, inwiefern Lern- und Lehrziele des Fachunterrichts, die auf den Umgang mit dem Internet zielen, für die Grundschul-kinder erreichbar sind. Hierzu haben sie 14 Kompetenzen aus verschiedenen Lernzielkatalogen aufgegriffen, die sich mit der Bedienung des Computers und dem Umgang mit dem Internet befassen und laut Lernzielkatalog in der Grundschule erworben werden sollten. Die Kompetenzen untergliederten die Autoren in instrumentelle, analytisch-kognitive, sozial-kommunikative und produktiv-gestalterische Fähigkeiten. Der Großteil dieser Kompetenzen wurde von den Lehrkräften als in der Grundschulzeit vermittelbar eingestuft. Als in der Grundschule nicht erreichbar wurden die Kompetenzen „Gestalten von Websites“, „Teilnehmen an einem Chat“ und „Verständnis von Hypertextstrukturen“ eingeordnet. Hinsichtlich der instrumentellen Fähigkeiten stellen sie fest, dass das Selbstkonzept der Lehrkräfte einen maßgeblichen Einfluss auf die Einschätzung der vermittelbaren Kompetenzen hat (Feil et al. 2009, S.216 ff.).

Hinsichtlich der Vor- und Nachteile des Einsatzes des Internets im Unterricht betonen die Lehrpersonen auf der einen Seite, dass Themen anschaulicher dargestellt werden können. Auf der anderen Seite sagen sie auch, dass techni-

sche Probleme den Einsatz des Internets erschweren, weil z. B. die Ausstattung veraltet sei, und dass die Unterrichtsvorbereitung wesentlich aufwendiger sei. Feil und andere dokumentieren einen Unterstützungsbedarf bei den Lehrerinnen und Lehrern, da sich die Mehrheit von ihnen über mangelnde Unterstützung und fehlendes Interesse im Kollegium beschwerten. So zählt auch zu den Schlussfolgerungen, dass der Ausbildung der Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit dem Internet eine hohe Bedeutung beigemessen werden sollte. Außerdem raten die Autoren den Schulen, dass sie sich über ein medienpädagogisches Konzept verständigen, um den Lehrpersonen einen Rahmen und Leitfaden für den Einsatz und die Thematisierung des Internets zu geben (ebd., S. 266 ff.).

Zwar gibt es begleitend zum Computereinsatz in der Grundschule eine große Anzahl von Publikationen, die Hinweise auf einen pädagogisch sinnvollen Einsatz bzw. Handreichungen geben (z. B. Arenhövel 1994; Aufenanger 2001a; Büttner 2001; Heyden 1999; Karstel 2001; Krauthausen 1994 und vor allem Mitzlaff 1996; 1997; 1998a; Mitzlaff 2000; Mitzlaff 1998b; Mitzlaff 1990). Ob aber dieser Einsatz insgesamt etwas zur Verbesserung der Lernkultur beitragen konnte, blieb meist unbekannt. Daneben liegen aber einige kleinere Studien vor, die sich mit spezifischen Aspekten des Computereinsatzes in Grundschulen befassen. Dazu gehören etwa die Frage nach der Nutzung von Software (Mayrberger 2004), nach den Kooperationsformen und den Folgen für soziales Lernen bei der gemeinsamen Nutzung von Computern im Grundschulunterricht (Mayrberger 2007), nach der Bedeutung von Lesekompetenz für den angemessenen Umgang mit dem Computer bzw. dem Internet durch Grundschul Kinder (Toman 2002), zur Internetnutzung (Seib 2006), nach geschlechtsspezifischen Effekten (Jansen-Schulz 2003) oder speziell im Bereich der politisch-historischen Bildung (Sander 2007). Der Einsatz von digitalen Medien in der Grundschule wird von Mayrberger (2012) in zwei Richtungen thematisiert: in Bezug auf den didaktischen Mehrwert sowie auf einen altersspezifisch kompetenten Umgang. Aus ihrer Sicht sollen Medien aufgrund der Bedeutung in der Lebenswelt von Grundschulkindern auch in der Schule einen Platz haben. Dabei stehen für die Vermittlung einer Medienkompetenz die medienpädagogische bzw. medien-didaktische Kompetenz der Lehrkräfte sowie eine angemessene Ausstattung der Grundschulen im Vordergrund.

Praxisbezogene Erfahrungsberichte liefern Kastel (2012) und Bisdorf (2011). Sie zeigen, dass der Schwerpunkt auf der Nutzung bei Lernprogrammen zum Üben und Festigen von Lerninhalten liegt. Zudem werden Medieninhalte in verschiedenen Fächern thematisiert und auch die Mediennutzung (Chatten) reflektiert. Zur systematischen Entwicklung einer Methodenkompetenz im Umgang mit Medien schlägt Hempel (2011) vor, dass Kinder im Unterricht fachspezifische Methoden und Verfahren bewusst zur Erkenntnisgewinnung und Situationsbewältigung einsetzen lernen.

Die Untersuchungen reichen bis zur isolierten Betrachtung des Mobiltelefons in der Schule (Hellwig 2009). Bei Kaiser (2008) liegt der Fokus auf der Internetkommunikation, d.h. auf der Kommunikation von Grundschulkindern über eine webbasierte Plattform und deren Beiträge in Foren. Er kommt zum Schluss, dass die hohen Erwartungen an die pädagogischen Effekte sich aber nicht einlösen lassen, was die Förderung von problemorientierten Gesprächen und elaborierten Interaktionen zwischen den Beteiligten angeht. Hieran schließt sich auch die Untersuchung von Seib (2006) an. Sie hat mit Hilfe von Kindergesprächen während der Internet-Recherche, durch die Auswertung von Bildschirmaktivitäten, Internet-Tagebüchern, teilnehmender Beobachtung und Kinder-Interviews sprachliche Regelmäßigkeiten sowie Vorlieben der Kinder und Problempunkte analysiert.

Die meisten empirisch fundierten in englischer Sprache erschienenen Studien stammen aus den USA oder Großbritannien, da in beiden Ländern seit Anfang der 1990er Jahre bereits umfangreiche Ausstattungsprogramme für alle Schulformen initiiert und mit ihnen auch entsprechende curriculare Rahmensetzungen getroffen wurden („Technology Literacy Challenge“ DoE 1996 oder „National Grid for Learning“ DfEE 1997; für eine weitergehende Analyse siehe Breiter 2001a). Allerdings ist dabei immer zu berücksichtigen, dass eine Übertragbarkeit auf die Situation in Deutschland aufgrund der Unterschiede in den Bildungssystemen, bei der Lehrerbildung und der curricularen Einbettung nur begrenzt möglich ist. Daher soll hier auf zwei zentrale Untersuchungsrichtungen fokussiert werden, die in dieser Form in Deutschland noch nicht erhoben werden konnten, aber eine Perspektive für die künftige Bedeutung von digitalen Medien in der Grundschule aufzeigen können.

Im Vordergrund der aktuellen Studien aus Großbritannien stehen Interactive Whiteboards (IWB), die für alle Schulformen durch die Regierung gefördert (Higgins et al. 2007, S.214) werden. So ist es wenig überraschend, dass sie inzwischen auch in den Grundschulen die traditionelle Kreidetafel nahezu vollständig ersetzt haben und dort täglich zum Einsatz kommen (Warwick et al. 2010, S.350). Die Verbreitung der IWBs ist im Zusammenhang mit der National Literacy Strategy (NLS) zu bewerten, die Ende der 1990er Jahre von den Lehrkräften eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht vorschrieb. In diesem Kontext setzen viele der englischen Lehrkräfte auch IWBs ein. Inwieweit der Einsatz dieses Medium zu einer Veränderung des Unterrichts und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beiträgt, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Weitere Untersuchungen auch aus den USA kommen beispielsweise zu dem Schluss, dass Lehrkräfte das IWB als eine wichtige und hoch motivierende Unterrichtsressource wahrnehmen (Rudd 2007; Torff/Tirotta 2010, S.380; Warwick/Kershner 2008). Andere Studien deuten an, dass der Einsatz von IWBs verschiedene Vorteile für lehregeleiteten, an die ganze Klasse adressierten Unterricht ermöglicht (Esarte-Sarries/

Paterson 2003; Higgins et al. 2005; Smith et al. 2006). Somekh geht sogar soweit, dem Einsatz des IWBs einen zentralen Stellenwert einzuräumen für die Leistungszuwächse bei englischen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lese- und Schreibfähigkeit sowie mathematischen Kenntnissen (Somekh et al. 2007, S. 6).

Auf der anderen Seite zeigen aber verschiedene Untersuchungen, dass der Einsatz des IWBs wenig dazu beiträgt, die Interaktionen im Klassenraum zu verändern und traditionelle Formen der Unterrichtsgestaltung nach wie vor dominieren und z. B. dialogische Anteile kaum zunehmen (vgl. z. B. Higgins et al. 2005; Kennewell et al. 2008; Smith et al. 2006; Schuck/Kearney 2008 und Maher 2012, S. 139). So kommen z. B. Torff und Triotta auf Basis einer Befragung New Yorker Schülerinnen und Schüler zu dem Schluss, dass sich der motivationale Zugewinn durch den Einsatz von IWBs statistisch kaum nachweisen lässt (Torff/Triotta 2010, S. 383).

Vor diesem Hintergrund der ambivalenten Ergebnisse der Untersuchungen zum Einsatz von IWBs in der Grundschule ist darauf hinzuweisen, dass die Geschichte von technologiegeleiteten Initiativen im Bildungsbereich gezeigt hat, dass der Einsatz neuer Technologien häufig nicht von einem adäquaten Verständnis dafür begleitet wird welche Implikationen deren Aufnahme für die Pädagogik hat (vgl. Warwick/Kershner 2008, S. 270). Dabei argumentieren die Autoren, dass es für den erfolgreichen Einsatz von IWBs im Unterricht vor allem darauf ankäme, wie die Technologie, die jeweiligen Lerngegenstände und die Lehrerunterstützung miteinander verbunden werden. Anhand seiner eigenen Untersuchung kommt Maher zu dem Schluss, dass der Einsatz von IWBs auch den an Interaktionen mit der gesamten Klasse orientierten Unterricht verändern kann, in dem dort vermehrt dialogische Elemente zum Einsatz kommen (Maher 2012).

Ein zweiter – für diese Untersuchung – interessanter Schwerpunkt liegt auf der Fragestellung nach den Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften als zentrale Voraussetzung für einen Medieneinsatz im Unterricht. Auf der Basis der schriftlichen Befragung von 1.040 Grundschullehrkräften im US-Bundesstaat Massachusetts kommen Miranda et al. zu dem Ergebnis, dass ein starker Wirkeffekt zwischen der Erfahrung von Lehrkräften im Umgang mit digitalen Medien und der von ihnen wahrgenommenen Wichtigkeit digitaler Medien für das Unterrichten besteht (Miranda/Russell 2012). Das impliziert die Bedeutung von Medien als Erfahrungsgüter, wonach Lehrkräfte, wenn sie digitale Medien häufiger einsetzen, beginnen, den Wert dieser Medien als Werkzeug für den Unterricht anzuerkennen. Wenn dazu die wahrgenommene Bedeutung dieser Medien für den Unterricht zunimmt, sei es auch wahrscheinlicher, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, diese Medien im Zuge ihrer Lernprozesse einzusetzen (ebd., S. 663). Die Untersuchung zeigt außerdem, dass Lehrkräfte mit umfangreicher Erfahrung im Umgang mit den digitalen

Medien dazu tendieren, souveräner mit diesen Medien umzugehen. Souveränität im Umgang mit den digitalen Medien könnte dann als Moderator zwischen Erfahrung und wahrgenommener Relevanz digitaler Medien für den Unterricht fungieren. Hieraus folgern sie, dass die Verbesserung der Einstellung von Lehrkräften gegenüber der Bedeutung und dem Nutzen digitaler Medien und ihren Wahrnehmungen über die Wichtigkeit digitaler Medien für den Unterricht eine zentrale Aufgabe werden müsse (ebd., S.663). Analog zur Untersuchung von Blömeke et al. in weiterführenden Schulen (Blömeke et al. 2005) kommen Miranda und Russell für Grundschulen zu der Annahme, dass Lehrkräfte, die einen konstruktivistisch orientierten Unterricht durchführen, häufiger digitale Medien einsetzen als Lehrkräfte, die konstruktivistischen Ansätzen weniger zugetan sind (Miranda/Russell 2011). In die gleiche Richtung hinsichtlich der Bedeutung von Einstellungen für das Lehrerhandeln folgern Ertmer und Ottenbreit-Leftwich, wenn auch ohne spezifischen Bezug auf Lehrkräfte an Grundschulen (Ertmer/Ottenbreit-Leftwich 2010). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Unterscheidung der Schulformen aufgrund der längeren Grundschulzeit in den USA und in Großbritannien weniger von Bedeutung ist.

## 2 Theoretischer Bezugsrahmen

### 2.1 Mehrebenenmodell der Medienintegration

Medienintegration beschreibt die nachhaltige und erfolgreiche Einbettung von Medien in der Grundschule mit allen ihren Akteuren und Rahmenbedingungen, die geeignet ist, den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler in seinen unterschiedlichen Facetten zu verbessern. Wie in Kapitel 1.4 bereits erörtert, handelt es sich bei der Medienintegration um eine Einbettung aller für das Lernen mit und über Medien in der Schule relevanten Faktoren im Sinne eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses, die über die Perspektive der Förderung von Medienkompetenz hinausgeht. Dabei gilt es eine ganzheitliche Perspektive einzunehmen in dem Sinne, dass die Verbreitung und Aneignung von Medien in der Schule nicht linear und regelhaft verläuft, sondern unbeständig und konflikthaft ist, sowie von kulturell geprägten Bedeutungszuweisungen und Sinnstiftungsprozessen in einer komplexen sozialen Organisation begleitet wird, die es zu verstehen gilt (Selwyn 2011). Das erfordert eine umfassende Betrachtung der Veränderungsprozesse in Schulen, die über den eigentlichen Unterricht und die Lern- und Lehrprozesse hinausgeht und die Schule als Organisation sowie ihre Umweltbedingungen (institutionell, rechtlich, finanziell) miteinbezieht (Breiter et al. 2010, S.39).

Die Anzahl der Untersuchungen, die sich mit der Frage befassen, welche Schwierigkeiten die schulische Integration der digitalen Medien begleiten und wie diese gelöst werden können, wächst stetig. Sie beziehen sich aber in erster Linie auf weiterführende Schulen (vgl. z.B. Baker et al. 1996; Ely 1999; Weinreich/Schulz-Zander 2000; Preston et al. 2000; Breiter 2001a; Staples et al. 2005; Eickelmann/Schulz-Zander 2006, S.286; Tondeur et al. 2008; Eickelmann 2010; Sesink 2010; Selwyn 2011). Trotz bestehender Übereinstimmungen kommen die verschiedenen Untersuchungen an vielen Stellen zu unterschiedlichen Ergebnissen, was u. a. auf nationale, regionale und schulspezifische Unterschiede zurückzuführen ist sowie auf unterschiedliche Forschungsfragen und deren Operationalisierung.

Gleichzeitig müssen viele der existierenden Untersuchungen zu Medien in der Schule hinsichtlich ihrer inhaltlichen sowie ihrer methodisch-methodologi-

schen Ausrichtung äußerst kritisch betrachtet werden. So haftet beispielsweise nicht wenigen Untersuchungen ein überbordender, über weite Strecken technikdeterministischer Optimismus bezüglich der positiven Auswirkungen digitaler Technologien auf Lern- und Lehrprozesse an (vgl. kritisch Buckingham 2007, S.68 und Selwyn 2011, S.38 ff.). Dazu kommt, dass viele Untersuchungen rationalistisch determiniert sind und assoziieren, Veränderungen ließen sich auf Basis einer simplen Input-Output Beziehung herbeiführen. Die identifizierten Wirkungsfaktoren stehen außerdem häufig relativ unverbunden nebeneinander und werden nicht oder nur unzureichend zueinander in Bezug gesetzt (Robertson 2002). Hennessy et al. (2005) weisen außerdem darauf hin, dass sich die Forschung schwer tue, die Komplexität der Medienintegration in geeigneter Weise zu fassen. Darüber hinaus basiere ein Großteil der existierenden empirischen Forschung zum Thema auf großangelegten Erhebungen, die Informationen über den Umfang der Computernutzung und die Art der verwendeten Anwendungen zur Verfügung stellen, aber nichts über die Art und Eignung dieser Praxen aussagen. Außerdem gebe es auch nur wenige Untersuchungen, die die Medienintegration in durchschnittlichen Schulen anhand alltäglicher Unterrichtsbeispiele untersuchen.

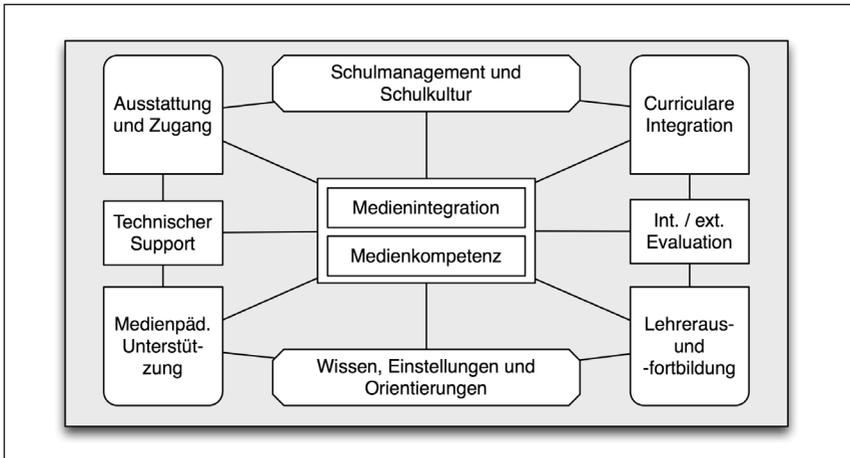
Experimentelle Untersuchungen fokussieren auf einen kleinen Ausschnitt schulischer Praxis, um die Zahl der intervenierenden Variablen möglichst gering zu halten. Außerdem legen sie als abhängige Variable zumeist die messbaren Schülerleistungen fest. Einerseits bestehen hierfür im Primarbereich noch zu wenige Erhebungsmethoden, andererseits bilden sie bisher Medienkompetenz im Sinne messbarer Kompetenzmodelle nicht ab. Die Vergleichsarbeiten in Klasse 3 (VERA 3) gehören zu den wenigen bundesweit akzeptierten Testverfahren, die allerdings nicht zur Bewertung der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden sollen, da sie als Instrument zur Unterrichtsentwicklung und zur Verbesserung der Diagnosefähigkeiten von Lehrkräften konzipiert wurden (vgl. Helmke 2004; Hosenfeld et al. 2006; Metzeld et al. 2009; Hosenfeld/Zimmer-Müller 2010).

Bisher haben die empirischen Analysen zumeist Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen. Die Handlungspraxis der Lehrkräfte ist hingegen deutlich seltener analysiert worden. Breiter et al. (2010) haben in ihrer Untersuchung zu den weiterführenden Schulen einen ersten Versuch unternommen, diesen Kritikpunkten positiv zu begegnen. Auf Basis eines Methodenmix wurden sowohl die Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte und ihr Einfluss auf deren Handlungspraxis sowie deren Selbsteinschätzung untersucht. Die Relevanz der internen und externen Rahmenbedingungen für die Medienintegration wurde zudem nicht nur aus Sicht der Lehrkräfte, sondern auch unter Einbeziehung relevanter externer Akteure untersucht.

Abbildung 4 fasst die relevanten Faktoren der Medienintegration zusammen, die auch im Rahmen der Untersuchung zu den weiterführenden Schulen in

Nordrhein-Westfalen Verwendung gefunden und sich bewährt haben (Breiter et al. 2010, S.53).

**Abbildung 4: Multifaktorenmodell der Medienintegration**



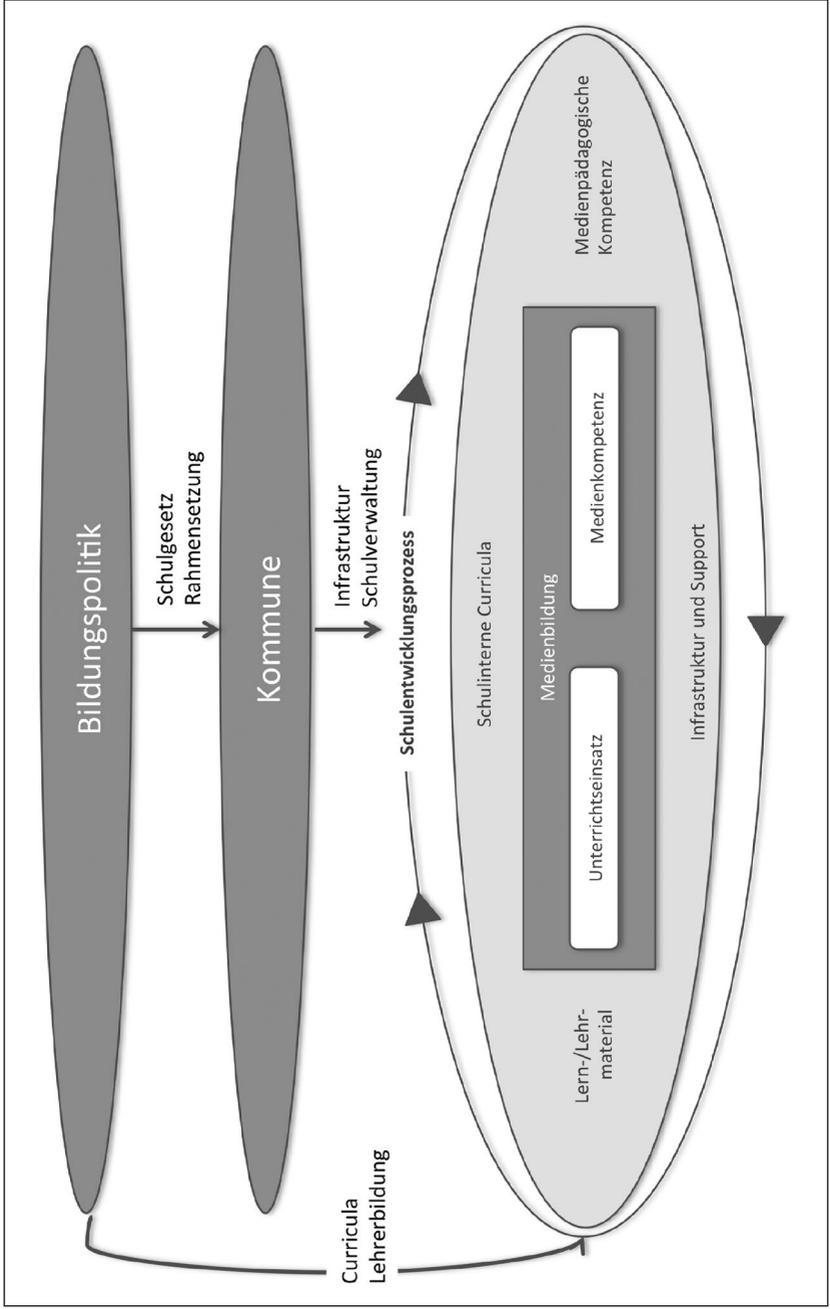
Zwischen diesen Faktoren existieren unterschiedlich starke interdependente Beziehungen, deren Zusammenspiel für den Verlauf der schulischen Medienintegration von entscheidender Bedeutung ist. In Anlehnung an Kozma (2003) und Owston (2007) erfolgt die Medienintegration sowohl auf den folgenden drei Ebenen als auch über die drei Ebenen hinweg (vgl. Abbildung 5).

Die **Mikroebene** adressiert die Unterrichtspraxis und die damit verbundenen berufsspezifischen Orientierungen und Einstellungen der Lehrkräfte. Diese stehen im engen Zusammenhang mit der Situation in jeder einzelnen Schule. Wir gehen davon aus, dass die Medienintegration im Kontext der jeweiligen Schulkultur auf schulinterne Bedingungen wie schulinterne Curricula (z. B. Medienkonzept), die technische Ausstattung und Zugangsmöglichkeiten, Supportangebote als auch pädagogische Unterstützung und Fortbildungsangebote wirkt.

Auf der **Mesoebene** sind die Schulregion, die kommunalen Schulträger (insbesondere durch die Stärkung der kommunalen Bildungslandschaft als Kooperationsmodell zwischen allen beteiligten Bildungsträgern) und deren Medienentwicklungsplanung, aber auch die Medienzentren und weitere Supporteinrichtungen angesiedelt, die vor allem als die zentralen Säulen des Unterstützungssystems einen wichtigen Anteil am Verlauf der Medienintegration haben.

Die **Makroebene** integriert die Mikro- und die Mesoebene und adressiert insbesondere die bildungspolitischen Ziele und Aktivitäten des Bundeslandes bezüglich der Verbesserung der Schulqualität. Dazu zählen die Kerncurricula

Abbildung 5: Mehrebenenmodell der schulischen Medienintegration



unter Berücksichtigung der nationalen Bildungsstandards sowie die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung durch Schulinspektionen. Darüber hinaus sind die Bundesländer für die Richtlinien zur Durchführung der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung verantwortlich.

Unter Bezugnahme auf die oben vorgestellten nationalen und internationalen Forschungsergebnisse und unsere eigenen Erfahrungen lassen sich die zentralen Faktoren mit Relevanz für die schulische Integration der digitalen Medien weiter konkretisieren und wie folgt darstellen.

### *2.1.1 Wissen, Einstellungen und Orientierungen*

Der Einsatz von Medien im Unterricht erfordert von den Lehrkräften insbesondere bei komplexeren Medientechnologien ein Mindestmaß an Fertigkeiten im Sinne von Bedienkompetenzen sowie medienpädagogischem und -didaktischem Wissen. Die Einschätzungen inwieweit diese für die unterrichtliche Arbeit benötigten Kompetenzen ausreichen, sind widersprüchlich (Billes-Gerhart 2006; Hew/Brush 2006; Feierabend/Klingler 2003). Die meisten Lehrkräfte der weiterführenden Schulen Nordrhein-Westfalens schätzen zumindest ihre Kompetenzen im Umgang mit dem Computer generell als gut ein (Breiter et al. 2010, S.204).

Neben solchen relativ klar definierbaren Fähigkeiten ist eine positive Einstellung gegenüber der Medientechnologie eine entscheidende Voraussetzung für die unterrichtliche Nutzung (Becker 2000; Zhao/Frank 2003). Die meisten Lehrkräfte verfügen, wie oben ausgeführt, offensichtlich über diese Einstellung. Es muss also weitere Gründe geben, die der unterrichtlichen Mediennutzung im Wege stehen bzw. diese einschränken. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass viele Lehramtsstudierende und Lehrkräfte eine ausgeprägte medienkritische und bewahrpädagogisch orientierte Haltung einnehmen, von der angenommen werden kann, dass sie die Mediennutzung einschränkt und eher die medien-erzieherische Perspektive präferiert (Blömeke 2003; Kommer 2006; Biermann 2009). Gleiches gilt für die hohe Ambivalenz, mit der Lehrkräfte vor allem den digitalen Medienpraxen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Gleichwohl stehen Lehrerinnen und Lehrer dem Einsatz und der Thematisierung von Medien in der Schule offen gegenüber und sehen diese als wichtige schulische Aufgabe (Six et al. 2000, S.138 ff.; Breiter et al. 2010, S.112 ff.).

Laut Kommer hat bereits ein großer Teil angehender Lehrkräfte eine kritische Distanz zu digitalen Medien, die dem späteren Einsatz im Unterricht tendenziell entgegensteht (Kommer 2010, S.386). Dahinter steht nach Kommer eine bildungsbürgerliche und latent kulturkritische oder -pessimistische Denkweise. Für diese Gruppe von Lehramtsstudierenden sind vergleichsweise privilegierte Bedingungen des Aufwachsens in Verbindung mit einer überdurchschnittlichen Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital charakteristisch sowie

ein reglementierender und eher bewahrender Umgang mit Medien – hierzu zählt auch das Fernsehen – im Elternhaus. Hieraus entsteht ein Verständnis des Computers als Werkzeug, dessen Bedienung erlernbar ist. Weitergehende Aspekte der Medienkompetenz werden eher vernachlässigt oder gar ignoriert. Mit einem derartigen Verständnis ausgestattet, ist die Hoffnung auf eine veränderte Handlungspraxis in der Schule im Unterricht eher trügerisch. Die gerne propagierte Lösung des Problems durch veränderte Einstellung und Orientierung und der damit einhergehenden Medienpraxis von neuen, jungen Lehrkräften wird sich daher nicht als Automatismus einstellen.

Meurer nutzt dieses Konstrukt für seine Untersuchung über aktive Lehrerinnen in Grundschulen (Meurer 2006). Er macht deutlich, dass unter den interviewten Lehrkräften ein „bewahrpädagogischer Habitus“ existiere, der nur durch intensive medienpädagogische Qualifizierung verändert werden könne. Er zeigt, dass Vermeidungs- und Rechtfertigungsstrategien ein inhärenter Teil eines technikskeptischen Habitus sind, die sich in erster Linie auf die Alltagspraxis in der Schule beziehen. Dies unterscheidet sich von der privaten Nutzungspraxis. Diese kognitive Dissonanz scheint bei Lehrkräften in der Grundschule besonders ausgeprägt zu sein. Er spricht dabei von einer besonderen Form der „digitalen Spaltung“.

Daneben sind die materiellen bzw. körperlichen Anteile der Handlungspraxis von ungebrochen hoher Relevanz für den Schul- und Unterrichtsbetrieb (Breiter et al. 2010, S. 192; Stolpmann/Welling 2009, S. 90 ff.). Das gilt ganz besonders für das Lernen an Grundschulen (Wulf et al. 2007). Der Einsatz von Medien im engeren Sinne wurde dabei allerdings nur am Rande untersucht (Jörissen/Mattig 2007). Die Unsicherheit vieler Lehrkräfte resultiert vor allem aus dem raschen Medienwandel. Dieser hat u. a. zur Folge, dass viele Orientierungen, die der Handlungspraxis der Lehrkräfte zugrunde liegen, immer weniger tragen. Der Rückgriff auf Bewährtes und Vertrautes (z. B. auf Basis tradierter Arbeitspraxen und Unterrichtsmethoden) ist somit nicht nur die mögliche Konsequenz konservativen Beharrungsvermögens, sondern auch ein Versuch, die Orientierung zu wahren und handlungsfähig zu bleiben (Breiter et al. 2010, S. 161).

### *2.1.2 Medienpädagogische Kompetenz in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*

Unter anderem vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Einstellungen und Orientierung von Lehrkräften in Bezug auf die unterrichtliche Medienpraxis und die medienerzieherischen Aufgaben der Schule ist eine Untersuchung der Einbeziehung von Medien als Gegenstand und Werkzeug in der Lehrerbildung erforderlich, da sie in der bisherigen universitären Lehrerbildung noch nicht als selbstverständlich angesehen werden kann (Herzig 2007, S. 283). Weder in der ersten noch in der zweiten Phase erwerben die Lehrkräfte

systematisch Kompetenzen in der unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien. In den Prüfungsordnungen für die universitäre Ausbildung variiert dies ebenfalls sehr stark. Die Thematisierung von Medien ist abhängig vom Interesse der Einzelnen und von der Wahl der Lehrangebote. Dabei existieren bereits Handreichungen der Medienberatung NRW für die Studienseminare – sie fokussieren aber in erster Linie auf die weiterführenden Schulen. Auch internationale Studien weisen darauf hin, dass die Lehrerausbildung für Grundschulen ein signifikanter Prädiktor ist (Mueller et al. 2008), wobei insbesondere positive Erfahrungen in der praktischen Phase zu einer stärkeren Sicherheit und damit zu einem anderen Verständnis in Bezug auf die Potenziale von Medien führt.

Bereits in der Vorläuferuntersuchung von Six und Tulodziecki (2000) wurde eine Analyse der Aus- und Fortbildungssituation von Lehrpersonen an den Hochschulen, in Studienseminaren und Fortbildungsinstitutionen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Im Jahr der Analyse (1999) war das Angebot an Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerbildung für die Grundschule zu nur fünf Prozent auf medienerzieherische Themen ausgerichtet. Jedoch zeigte auch hier eine genauere Analyse, dass von diesen fünf Prozent nur ein Zehntel eindeutig Medienerziehung als Thema hatten, ein Fünftel sich auf mediendidaktische Themen konzentrierte und die restlichen Anteile nicht einzuschätzen waren, da Medien nur am Rande angesprochen wurden. Die befragten Lehrkräfte in der Studie von Six und Tulodziecki (2000) vertraten einen kritisch, reflektierten Umgang mit Medien in der Grundschule. Dies wurde entsprechend in der Lehrerbildung dadurch umgesetzt, „dass die Studierenden ihre eigene Medienkompetenz stärken, indem sie im Umgang mit und dem Nachdenken über Medien Kenntnisse und Erfahrungen sammeln oder auch ihr eigenes Medienverhalten reflektieren“ (Six/Tulodziecki 2000, S. 383). Die Fortbildungssituation wurde als eine Umbruchsituation bezeichnet, in der verstärkt medienerzieherische Themen aufgegriffen wurden, die der veränderten Situation in der Praxis der Grundschulen gerecht wurden. Die beiden Autoren formulierten aufgrund ihrer Analyse auch konkrete Forderungen an die Lehrerbildung, die darin mündeten, dass ein verstärktes Aufgreifen des Themas Medienerziehung in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen für das Lehramt Grundschule notwendig wäre, dass die curricularen Vorgaben klarer und systematischer formuliert, dass die Medienkompetenz der Lehrpersonen gestärkt und dass insgesamt „ein angemessenes Verhältnis von Konzept-, Personal-, Organisations-, Material- sowie Ausstattungsentwicklung“ (ebd., S. 384) realisiert werden müsste.

Den größten Teil ihres Wissens in Bezug auf die didaktische Nutzung digitaler Medien und die eigene medienpädagogische Kompetenz erwerben Lehrkräfte autodidaktisch und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen (Heise 2007; Breiter et al. 2010, S. 217 f.). In der Untersuchung zu den weiterführenden

Schulen wurde deutlich, dass vor allem schulinterne Fortbildungsangebote in Anspruch genommen werden. Die Fortbildung der Lehrkräfte zum unterrichtlichen Einsatz der digitalen Medien und zur Vermittlung von Medienkompetenz wird in Nordrhein-Westfalen u. a. durch die sogenannten Kompetenzteams unterstützt, die in allen 54 Kreisen und kreisfreien Städten angesiedelt sind. Die Kompetenzteams vermitteln auch Kooperationen mit kommunalen und anderen Partnern, um regionale Fortbildungsnetze zu etablieren. Wichtige Partner sind in diesem Kontext die kommunalen Medienzentren, die teilweise auch Fortbildungen anbieten. Deren Angebote und Ausstattung hängen aber letztlich von den Vorgaben und den bereitgestellten Ressourcen ihrer kommunalen Schulträger ab.

Die Rolle der medienpädagogischen Kompetenz in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Primarbereich ist aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Zum einen geht es um die Entwicklung einer eigenen Medienkompetenz, die auch Prädiktor für den Aufbau einer medienpädagogischen Kompetenz ist. Medienpädagogische Kompetenz lässt sich nach Herzig (2007) auf der einen Seite in eine mediendidaktische (generisch und in den jeweiligen Fächern) Komponente und andererseits in eine medienerzieherische Komponente unterteilen (Herzig 2007 oder Tulodziecki et al. 2010).

Die Überlegungen zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung gehen in Bezug auf die medienpädagogische Kompetenz zurück auf Blömeke (2000). In ihren Überlegungen und der darauf folgenden Operationalisierung für eine empirische Überprüfung schlägt sie fünf Kernbereiche vor:

1. Mediendidaktische Kompetenz: „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung. [...] Einsatz von Medien und Informationstechnologien als Werkzeug und Mittel im Unterricht. [...] Gestaltung weiterentwickelter schulischer Lehr- und Lernformen“ (Blömeke 2000, S.157)
2. Medienerzieherische Kompetenz: „Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können. [...] Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich der Medien und Informationstechnologien. [...] Verwendung von Theorien und Konzepten zur Medienerziehung und ITG“ (ebd., S.159)
3. Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang: „Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln. [...] die Lebenswelt von Heranwachsenden zu erfassen und ihr Mediennutzungsverhalten zu verstehen. [...] Berücksichtigung der Medieneinflüsse auf Kinder und Jugendliche“ (ebd., S.162)
4. Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang: „Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen

Handelns. [...] Wahrnehmung der Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für die Professionalität des Lehrberufs und für die Schulentwicklung. [...] Gestaltung der gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen von Medienpädagogik in der Schule“ (ebd., S.165)

5. Eigene Medienkompetenz: „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbst bestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln in Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien beinhalten. [...] Nutzung und Gestaltung von Medien und Informationstechnologien. [...] Analyse der Medien und Informationstechnologien im gesellschaftlichen Zusammenhang und Durchschauen ihrer Einflüsse auf Individuum, Gesellschaft und Arbeitswelt“ (ebd., S.172).

### *2.1.3 Schulmanagement und Schulkultur*

Der Gesamtprozess der Medienintegration in die Schule kann nicht mehr als isolierter Vorgang, sondern muss als Bestandteil der Schulentwicklung begriffen werden, die in diesem Kontext neben ihren traditionellen Säulen (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) um die Aspekte der Technologieentwicklung und Steuerung erweitert wurde (Rolff/Schnoor 1998; Breiter 2001c; Peschke 2004; Moser 2005; Eickelmann/Schulz-Zander 2006; Breiter 2007). Für die weiterführenden Schulen haben sich hierfür der Aufbau von Steuergruppen und die Entwicklung von Medienkonzepten im Rahmen der schulischen Gesamtplanung etabliert. Für die Grundschulen liegen keine korrespondierenden Erkenntnisse vor. Aus den Forschungsergebnissen zur Schulentwicklung ist bekannt, dass der Prozess dann erfolgreicher verläuft, wenn er eine systematische Planung und Umsetzung verfolgt (Aufenanger 2001b; Breiter 2007; Eickelmann 2010; Schulz-Zander 2001; Schulz-Zander/Eickelmann 2006). Das ursprünglich aus der US-amerikanischen Schulentwicklungspraxis stammende Konzept eines „Technology Plan“ (Breiter 2001a), der dort bereits von Anfang an auf alle Schulformen bezogen war, wurde in den letzten zehn Jahren in Deutschland zu einem umfassenden Steuerungsinstrument für medienbezogene Schulentwicklungsprozesse. In den meisten Kommunen in Nordrhein-Westfalen ist daher die Erarbeitung von Medienkonzepten auch für Grundschulen verpflichtend und es existieren entsprechende Handreichungen (z.B. Henrichwark/Vaupel 2002). Ein Medienkonzept hat unterschiedliche Zielgruppen: das Kollegium, die Eltern oder den Schulträger. Dabei lassen sich einerseits Konzepte identifizieren, die eher als Legitimation für eine Ausstattung gedacht sind. Andererseits weisen Medienkonzepte auf einen schulweiten Konsens in Bezug auf die Bedeutung der Arbeit mit und über Medien hin, der in einem kontinuierlichen Prozess erneuert bzw. fortgeschrieben wird. Das Medienkonzept ist nach der Vorstellung der Medienberatung NRW als Teil der Schulprogrammarbeit

zur Unterstützung für das Lernen mit Medien zu betrachten. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Beteiligung aller schulischen Akteure und die Steuerung über ein Team gelegt. Typischerweise enthält ein Medienkonzept folgende Elemente (vgl. z. B. Gemeindetag Baden-Württemberg et al. 2004):

- Pädagogisch-didaktische Zielvorstellungen sowie Fragen der Thematisierung von Medien in der Schule,
- technische Ausstattungskonzepte und innerschulische Unterstützungsformen,
- Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte.

Solche Veränderungen eröffnen aber nicht nur Chancen die Schule nachhaltig zu verbessern, sondern rufen auch Verunsicherungen und Ängste bei Lehrkräften hervor, wenn etablierte Routinen und Handlungsmuster plötzlich in Frage gestellt und durch neue Praxen ersetzt werden sollen. Nicht selten gerät der unterrichtliche Medieneinsatz insbesondere bei den digitalen Medien dabei zur Zweitrangigkeit. Viele Lehrkräfte scheinen aber auch mit Beharrungsvermögen auf den erhöhten Druck zu reagieren. Hinzu kommt, dass sich die tief im Lehrbetrieb verankerten unterschiedlichen Fachkulturen nicht kurzfristig verändern lassen, und die Zugehörigkeit zu einer solchen Fachkultur auch die Medienpraxis ihrer Angehörigen prägt (Selwyn 1999; Butzin 2004; Hennessy et al. 2005), die wiederum in enger Verbindung zur Schulkultur steht (Lim 2002; Tearle 2003). Kultur verstehen wir dabei in Anlehnung an Göhlich (2007) als Prozess der Sinnstiftung und Wertorientierung, der die Basis gemeinsamen Handelns schafft. Aufgrund der grundsätzlichen Anlage von Grundschulen mag die Fachkultur nicht so starken Einfluss haben wie in den weiterführenden Schulen. Dennoch lässt sich vermuten, dass sich z.B. die Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften mit einem mathematik-didaktischen Hintergrund von denen mit einem sprach-didaktischen Hintergrund unterscheiden.

Maßgeblichen Anteil am Verlauf dieses Prozesses hat die Schulleitung, die in allen existierenden Untersuchungen als Machtpromotor für Innovationen identifiziert wird (z.B. Ackermann/Scheunpflug 2000; Fullan 2001a; und Bensen et al. 2002). Auf die Medienintegration bezogen, hat sie z.B. entscheidenden Anteil an der Entwicklung einer gemeinsamen Vision, die mit dem Medieneinsatz an der Schule verfolgt wird sowie der Erarbeitung einer Strategie zu ihrer Umsetzung (Flanagan/Jacobsen 2003; Mulkeen 2003; Staples et al. 2005). In diesem Punkt scheinen weiterführende Schulen in Nordrhein-Westfalen weit fortgeschritten zu sein. So stimmten 2009 fast 80 Prozent der Lehrkräfte voll oder weitgehend zu, dass Medienkonzepte (als strategische Maßnahme) eine wichtige Rolle spielen (Breiter et al. 2010, S. 243).

Die Schulleitung ist vielleicht der zentralste Akteur der schulischen Medienintegration, da durch sie nicht nur die Kommunikation im Kollegium angestoßen wird, sondern auch die Vertretung der Schule nach außen erfolgt. Die nationale

und vor allem internationale Schulforschung hat schon früh gezeigt, dass für die Qualität von Schule die Person des Schulleiters bzw. der Schulleiterin von herausragender Bedeutung ist (vgl. Baacke 1997). Dalin und Rolff (1990) konstatieren, dass es keine guten Schulen ohne gute Schulleitungen gebe. Daraus lässt sich ableiten, dass Schulleiterinnen bzw. Schulleiter – in jedem Fall potenziell – die einflussreichsten Personen innerhalb der Schule zur operativen Umsetzung von schulpädagogischen Zielvorstellungen sind.

Die erhöhte Bedeutung der Schulleitung resultiert auch aus den Reformvorhaben zur Stärkung der Eigenverantwortung von Schule, die in allen Bundesländern bis heute vorangetrieben werden. Die bildungspolitischen Maßnahmen zur Veränderung der Steuerung in Richtung Deregulierung und Dezentralisierung (z.B. Rürup 2007) haben auch den „Wandel der Schulleitungsfunktion“ (Wissinger 2011, S.99) weg von einer Verwaltungs- und Kontrollfunktion hin zu einer Managementfunktion verstärkt.

Das Schulleitungshandeln lässt sich steuerungstheoretisch in den Modellen zur Educational Governance (z.B. Altrichter et al. 2007; Kussau/Brüsemeister 2007; Langer 2008) einordnen. Die zwangsläufige Konsequenz der Zurücknahme des staatlichen Durchgriffs auf die Einzelentscheidungen in Schulen ist die Verstärkung der Rechenschaftslegung auf der Basis interner und externer Evaluationsverfahren. Nach Wissinger 2011 zeichnet sich in Deutschland im Rückgriff auf die internationale Entwicklung „ein Leitbild der Schulleitungsrolle und des Schulleitungshandelns ab, das auf Erkenntnisse und Ansätze der Management- und Führungsforschung rekurriert und organisationsbedingte Managementaufgaben mit den pädagogischen Inhalten, Fragen und Anforderungen an die Problemlösung im Unterricht und in der Schule in einem Handlungsmodell integriert“ (Wissinger 2011, S.103).

In Bezug auf die Mediatisierungsprozesse und das Schulleitungshandeln zeigen sich Managementaufgaben, die neben den allgemeinen Aufgaben zur Personal- und Organisationsentwicklung auch in Bezug auf die Medien selbst gerichtet sind. Breiter (Breiter 2001b; 2007) unterscheidet zwischen der Integration von Planungs-, Organisations- und Steuerungstätigkeiten, allgemeinen Aufgaben von Schulleitung (z.B. Fortbildungen zu Medien, Medienprojekte, Medienentwicklungsplanung) und spezifischen Aufgaben in Bezug auf Medientechnologien. Hier ist einerseits auf spezifische Rechtsfragen zu verweisen, die erst mit dem aktuelleren Medienwandel der Schule im unterrichtlichen Bereich entstanden sind (Urheberrecht, Jugendmedienschutz, Datenschutz, Informationssicherheit) und disziplinarrechtlich eng mit der Schulleitung verknüpft sind (vgl. dazu z.B. die Berichterstattung über die sogenannten „Schultrojaner“, einer Software zur Suche nach unerlaubten Kopien auf Schulrechnern/-servern in der ersten Hälfte von 2012). Dazu kommen andererseits technisch-organisatorische Aufgaben, die unter dem Begriff IT- und Medienmanagement subsumiert wurden und auch Aufgaben des schulinternen „Wissensmanagements“ (vgl.

Breiter 2002; Friehs 2003) beinhalten, die zunehmend auf Schulleitungen zukommen, um die Austauschprozesse computergestützt zu organisieren.

Als zentrales Steuerungsinstrument wird hierbei das Medienkonzept angesehen, das in Deutschland in den meisten Bundesländern mittlerweile in den weiterführenden Schulen, zunehmend auch in den Grundschulen etabliert ist. Aber auch international gilt ein Medienkonzept (vgl. Vanderlinde et al. 2012) als Voraussetzung für eine Ausstattungsentscheidung des Schulträgers sowie als Kommunikationsinstrument für die Schule und die externen Partner.

#### *2.1.4 Bildungspolitische Rahmensetzung*

Insgesamt muss hervorgehoben werden, dass bis Anfang des letzten Jahrzehnts in vielen Bundesländern die Verwendung von Computer und Internet in Grundschulen von den entsprechenden Schulministerien pädagogisch entweder nicht gewollt oder nicht besonders unterstützt wurde. In Nordrhein-Westfalen führte erst 1998 ein Landtagsbeschluss zur Möglichkeit, Computer und Internet in Grundschulen zu verwenden. Dementsprechend gab und gibt es relativ wenige empirische Studien in Deutschland, die sich der Frage widmen, wie digitale Medien im Grundschulunterricht eingesetzt werden und welche Folgen dies für Lehr- und Lernprozesse sowie für die Entwicklung von Medienkompetenz hat. Auch in der Studie von Six und Tulodziecki (2000) wurden die Rahmenbedingungen durch die Lehrpläne in Bezug auf die Medienerziehung untersucht. Eine genaue Analyse von Lehrplänen für die Grundschule in den verschiedenen Fächern zeigte, dass dort das Thema Medienerziehung schon recht gut verankert war, zum Teil mit konkreten Vorschlägen. Die Autoren kamen zum Urteil: „Betrachtet man die Lehrpläne für die einzelnen Fächer, wird deutlich, dass es explizite Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer gibt, Medienerziehung in der Grundschule zu praktizieren“ (ebd., S.383 f.).

2006 konstatierte der nationale Bildungsbericht eine Diskrepanz in Deutschland zwischen der informationstechnischen Ausstattung der privaten Haushalte und der Schule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006). Dabei verweisen sie im Kern auf die Ergebnisse der PISA-Studie von 2003. Bei PISA schneidet der Primarbereich im Vergleich zu anderen Ländern besonders schlecht ab – allerdings sind die Daten relativ alt und ihre Entstehung (und damit Belastbarkeit) ist aufgrund der Schwierigkeiten einer validen Datenerhebung in Bezug auf die Ausstattung eher problematisch. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung geht aber auch davon aus, dass computerbezogene Kenntnisse und Erfahrungen in einer Welt der Medien und Informationstechnik zum Kern der Allgemeinbildung gehören (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S.60). In den weiteren Berichten von 2008, 2010 und 2012 spielt dagegen weder Medienbildung noch die Nutzung von Computern oder Internet eine Rolle (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; 2010; 2012).

Die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages zu „Internet und digitale Gesellschaft“ empfiehlt auf der Basis ihrer Zusammenstellung von Ergebnissen aus unterschiedlichen Studien und Expertenanhörungen „alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II mit mobilen Computern auszustatten und dies mit entsprechenden pädagogischen Konzepten und Qualifizierungsmaßnahmen zu begleiten“ (Deutscher Bundestag 2012, S.26). Über die Grundschule gibt es keine Aussagen. Andererseits ist eine technikgetriebene Aussage auch für ältere Schülerinnen und Schüler in dieser Form – trotz der Ergänzung der notwendigen Konzepte und Qualifizierung – höchst bedenklich. Sie verfällt in alte Traditionen, die schon 1995 mit „Schulen ans Netz“ begonnen hatten und 2000 mit der Ankündigung der damaligen Bundesbildungsministerin Bulmahn nach „einem Laptop für jeden Schüler“ bis zum Jahr 2006 fortgesetzt wurde. Die Projektgruppe Bildung und Forschung der Enquête-Kommission verweist auf das hohe Interesse von Seiten der Schülerinnen und Schüler und der Eltern: „Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Eltern wünschen sich, dass digitale Medien in der Schule eine größere Rolle spielen. Die Schüler stehen einem Lernen mit Computer und Internet sehr positiv gegenüber. Erfahrungen aus Notebook-Projekten deuten darauf hin, dass diese Motivation auch längerfristig anhält.“ (Deutscher Bundestag 2012, S.22). Unter Bezugnahme auf Kammerl/Ostermann (2010) weist die Enquête-Kommission auch darauf hin, dass die Verbindlichkeit der schulischen Medienbildung insgesamt wenig gesichert und u. a. Medienbildung in den Curricula der Fächer zu wenig verbindlich verankert sei (Deutscher Bundestag 2012, S.26). Bezüglich dieses letzten Aspektes kommt die Studie zur Medienkompetenz in den weiterführenden Schulen grundsätzlich zu ähnlichen Ergebnissen (Breiter et al. 2010). Die Autoren konstatieren außerdem, dass eine selbstverständliche, systematische Einbettung von Medien in den Unterricht nur begrenzt vorzufinden ist und dass die kritisch-reflektierte Beschäftigung mit Medien eher randständig ist.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) hat 2012 eine Erklärung zur Medienbildung herausgegeben (KMK 2012) – die vorherige Erklärung zur „Medienpädagogik an der Schule“ stammte aus dem Jahr 1995 (KMK 1997). Die Erklärung stellt einen umfassenden Begriff der Medienbildung voran, der sich auf alle Bereiche der Schule erstreckt:

„Die Entwicklung von umfassender Medienkompetenz durch Medienbildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die nur im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus sowie mit den Verantwortlichen in Politik, Wirtschaft und Kultur bewältigt werden kann. Die neue KMK-Erklärung ‚Medienbildung in der Schule‘ soll dazu beitragen, Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben. Zugleich sollen die sich durch den didaktisch-methodischen Gebrauch neuer Medien ergebenden Möglichkeiten und Chancen für die Gestaltung indi-

vidueller und institutioneller Lehr- und Lernprozesse hervorgehoben werden“ (KMK 2012, S. 3).

Dabei werden sowohl der unterrichtsbezogene Einsatz digitaler Medien zur Verbesserung der Unterrichtsqualität als auch die Förderung von Medienkompetenz (auch im Sinne des Jugendmedienschutzes) betont. Die KMK identifiziert in ihrer Erklärung acht Handlungsfelder:

1. Lehr- und Bildungspläne: Aktualisierung der bisherigen Lehrpläne und Berücksichtigung von Medienbildung bei der Bewertung von Schülerleistungen.
2. Lehrerbildung: Verbindliche Verankerung in den Prüfungsordnungen für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung sowie die Schaffung adäquater Fortbildungsangebote.
3. Schulentwicklung: Verbindliche Erstellung von Medienbildungskonzepten.
4. Ausstattung und technischer Support: Verbesserung der Verfügbarkeit der Geräte und Entlastung der Lehrkräfte von der Technik.
5. Bildungsmedien: Zugang für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zu bildungsrelevanten Medienangeboten.
6. Urheberrecht und Datenschutz: Rechtliche Sensibilisierung aller Akteure in der Schule.
7. Außerschulische Kooperationspartner: Verstärkung der Zusammenarbeit der Schulen mit Eltern, Bildungs- und Kultureinrichtung und weiteren Partnern.
8. Qualitätssicherung und Evaluation: Medienbildung als Bestandteil der Qualitätsentwicklung und kontinuierlichen Evaluation.

Als Organisation sehen sich auch die Grundschulen einem zunehmenden Veränderungsdruck ausgesetzt. Im Zuge einer verstärkten Output-Orientierung müssen sie die Ergebnisse ihrer Arbeit im internationalen Vergleich (z.B. PIRLS/IGLU) und zwischen den Bundesländern (z.B. VERA 3) bewerten lassen. Im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), international Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) genannt, wird von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) alle fünf Jahre eine Messung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit durchgeführt (vgl. Bos et al. 2008, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011). Die Leistungen der nordrhein-westfälischen Grundschülerinnen und -schüler bei der IGLU-Studie 2006 liegen im nationalen Vergleich (nicht signifikant) unter dem bundesweiten Durchschnittswert, im internationalen Vergleich liegen sie im oberen Viertel. Neben der Lesekompetenz von literarischen und informierenden Texten werden in der IGLU-Studie auch Aspekte des Leseselbstkonzepts, der Lesemotivation und des Leseverhaltens der Kinder untersucht. Vor allem im Bereich der Lesemotivation wurde eine große Differenz zwischen Mädchen,

die deutlich häufiger außerhalb der Schule Texte lesen, und Jungen festgestellt (Bos et al. 2008).

Im Vergleich zu den weiterführenden Schulen stehen Grundschulen in Deutschland im internationalen Vergleich relativ gut da. Seitdem klar ist, dass die Schule in Deutschland stärker als anderswo zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt, muss sie sich dennoch die Frage gefallen lassen, ob sie ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllen kann und die Schülerinnen und Schüler adäquat auf den Übergang in die weiterführenden Schulen vorbereitet. Als weiteres schulpolitisches Thema neben dem Umgang mit Heterogenität kommt der Inklusion ein wichtiger Stellenwert zu. Das gilt auch für die Grundschulen. Dabei wird auch den digitalen Medien eine relevante Rolle zugewiesen, und der Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen und Horten kommt eine wichtige Bedeutung zu.

Die 2004 aus der Post-PISA-Diskussion heraus verabschiedeten nationalen Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik und ihre Umsetzung in den Kerncurricula in Nordrhein-Westfalen sind in vierfacher Hinsicht von Relevanz: Erstens bieten sie verbindliche Orientierungen für das Handeln in Schulen. Zweitens wäre eine Integration medienpädagogischer und mediendidaktischer Elemente förderlich für die Medienarbeit in Grundschulen. Inwieweit dies erfolgt ist, bildet einen wichtigen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Drittens ist die aktuelle Diskussion um kompetenzorientierte Standards in der Medienbildung zu berücksichtigen (Moser 2010, Tulodziecki 2010, Kammerl/Ostermann 2010), auch wenn deren Fokus weniger auf den Grundschulen liegt. Viertens ist auf den Referenzrahmen Medienkompetenz in Verbindung mit der fachdidaktischen Einbettung zu verweisen, der im Auftrag der Landesregierung durch die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen und die Medienberatung NRW mit Unterstützung externer Experten entwickelt, in einem öffentlichen Konsultationsverfahren diskutiert und dann im Schuljahr 2011/12 in ausgewählten Grundschulen erprobt wurde (vgl. Kapitel 1.5).

Auch wenn die Übertragung von mehr Eigenverantwortung in den Grundschulen nicht den Umfang der weiterführenden Schulen erreicht hat, bleibt es in der Verantwortung der Einzelschule, die Lern- und Lehrkultur zugunsten der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verändern. Die generelle Evaluation der Bemühungen der Schulen im Rahmen der Qualitätsverbesserung erfolgt primär auf Basis der Qualitätsanalyse. Diese wird an den Schulen auf der Grundlage des § 86 Abs. 5 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes und der Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen vom 27.04.2007 durchgeführt. Sie hat auch für die Grundschulen entsprechende Instrumente entwickelt. Es ist allerdings zu vermuten, dass analog zu den weiterführenden Schulen die Einbeziehung digitaler Medien in den Lern-/

Lehrprozess als auch in die Schulentwicklung dabei nur rudimentär erfolgt (Breiter et al. 2010, S.258 ff.).

Eine weitere – für Lehrkräfte, Eltern und Schulleitung immer wichtiger werdende – externe Evaluation sind die Vergleichsarbeiten in Klasse 3 (VERA 3). Als standardisierte Testinstrumente dienen Aufgaben in den Kernfächern, die in allen Bundesländern eingesetzt werden. Ziel der Vergleichsarbeiten (VERA 3/VERA 8) ist es „fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung“ zu bieten. „Die aktive Beteiligung an der Durchführung und Auswertung soll zu schulinterner Kooperation und Diskussion über z. B. Standards, Unterrichtsgestaltung oder Beurteilungspraxis anregen.“<sup>4</sup> Dafür werden in den Jahrgängen 3 und 8 alle Schülerinnen und Schüler in den beteiligten Bundesländern getestet. Die Testaufgaben werden seit 2009 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin entwickelt und am Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau ausgewertet.

### 2.1.5 *Verfügbarkeit von digitalen Medien*

Im Gegensatz zum gesetzlich geregelten Zugang zu Schulbüchern (z. B. durch die Schulbuchzulassung und in einigen Bundesländern mit Hilfe der Lernmittelfreiheit) sowie zum lange etablierten Umgang mit analogen Medien durch Kopien usw., stehen die Schulen bei digitalen Medien vor neuen Herausforderungen. Für die Ausstattung der Schulen sind aufgrund der grundgesetzlich verankerten kommunalen Selbstverwaltung die kommunalen Schulträger verantwortlich. Sie leisten daher einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen der Mediennutzung und sind nicht nur für die Finanzierung der medientechnischen Ausstattung der Schulen verantwortlich, sondern auch über die Medienentwicklungsplanung (s. o.) an der Medienintegration beteiligt.

Eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Arbeit mit digitalen Medien in der Schule ist eine gute technische Ausstattung. Dazu gehört neben Computern und Peripheriegeräten auch Software (von Lernprogrammen bis zu komplexen virtuellen Lern-/Lehrarrangements). Seit der Untersuchung von Tulodziecki/Six (2000) hat sich die technische Ausstattung in Grundschulen deutlich verbessert, und inzwischen scheinen die meisten Grundschulen zumindest über eine Basisausstattung mit Computern in Medienecken und ggf. in einem Computerraum zu verfügen (Krützer/Probst 2007). Inwieweit bereits mobile Geräte im Einsatz sind, die einen flexibleren und spontaneren unterrichtlichen Medieneinsatz zulassen, ist offen. Welche Qualität die interne

---

4 <http://www.uni-landau.de/vera/>.

Vernetzung und auch die Internetanbindung für das netzgestützte Arbeiten in den Grundschulen aus Sicht der Lehrkräfte haben muss, ist bisher noch nicht erhoben worden.

Genauso wichtig wie die Ausstattung der Schulen mit der technischen Basisinfrastruktur sowie ihrer dauerhaften Verfügbarkeit, ist die Bereitstellung geeigneter Bildungsmedien für das Lernen. In Nordrhein-Westfalen besteht seit einigen Jahren das Angebot der „Elektronischen Distribution von Bildungsmedien on Demand (EDMOND)“:<sup>5</sup> Hier werden über die Medienzentren geprüfte (bzgl. Unterrichtseignung, der Qualität sowie der Wahrung des Urheberrechts) elektronische Medien zur Verfügung gestellt. Die Untersuchung unter den Lehrkräften in den weiterführenden Schulen hat allerdings gezeigt, dass EDMOND weitgehend unbekannt ist (Breiter et al. 2010).

### *2.1.6 Unterstützungssysteme und technischer Support*

Nachhaltige Medienbildung in Schulen kommt nicht ohne geeignete Unterstützungsmaßnahmen aus. Eickelmann et al. (2009) haben darauf hingewiesen, dass die erfolgreiche Integration der digitalen Medien in der Grundschule neben dem individuellen Engagement der Schule maßgeblich durch die Unterstützungsstrukturen von Seiten der Schulträger und des Kultusministeriums befördert wird. In Nordrhein-Westfalen stehen die Kompetenzteams auch den Grundschulen und den Schulträgern bei der abgestimmten Entwicklung fachorientierter Lernmittel- und lernförderlicher Ausstattungskonzepte zur Seite. Ihre Aufgabe ist es, in Kooperation mit den lokalen Medienzentren den Schulen bei der Entwicklung eigener Medienkonzepte zu helfen. In der Untersuchung über die weiterführenden Schulen wurde deutlich, dass die Unterstützungsangebote sehr ambivalent wahrgenommen werden und ihre Bewertung durch die Lehrkräfte eher schlecht ausfällt. Dies mag auch daran liegen, dass die Angebote den einzelnen Lehrkräften gar nicht bekannt sind (Breiter et al. 2010, S.184 ff.). Ungeachtet dessen ist es unerlässlich, in den Schulen ein medienpädagogisches Know-how aufzubauen, das auch im Multiplikatorverfahren an das Kollegium weitergegeben werden kann. Wie hierzu die derzeitige Situation eingeschätzt wird, soll sich aus der Lehrerbefragung ergeben.

Des Weiteren gibt es in vielen Schulen einzelne Lehrkräfte, die bereits über sehr viel Erfahrung im Umgang mit den digitalen Medien verfügen und ihre Kolleginnen und Kollegen (z. B. als Medienbeauftragte) unterstützen. Andere Untersuchungen weisen darauf hin, dass (medien-)pädagogische Unterstützung vor allem auf der Basis von Peer-Support geleistet wird, d.h. die Lehrkräfte helfen sich vor allem gegenseitig (Welling/Stolpmann 2007, S.40). Die Bedeu-

---

5 Vgl. <http://www.edmond-nrw.de>.

tung von Medienkoordinatorinnen oder -koordinatoren in der Grundschule betonen auch Tondeur et al. in ihrer Längsschnittuntersuchung an sieben flämischen Grundschulen (Tondeur et al. 2010). Die Unterstützung durch einen effektiv arbeitenden Medienkoordinator ist ein wichtiger Faktor, um andere Lehrkräfte zu motivieren und die Medienintegration zu unterstützen. Dabei ist die Medienkoordinatorin bzw. der Medienkoordinator umso erfolgreicher, je enger ihre oder seine Unterstützung an die spezifischen Unterrichtsbedürfnisse ihrer oder seiner Kolleginnen und Kollegen angebunden ist. Als wichtig erweist sich außerdem, dass die Arbeit der Medienkoordinatorinnen und -koordinatoren in die Führungs- und Entscheidungsstrukturen der jeweiligen Schule eingebunden werden (Tondeur et al. 2010, S.305).

Der technische Support ist Aufgabe der kommunalen Schulträger, verbleibt aber häufig bei den Schulen. Es existiert in Nordrhein-Westfalen eine Vereinbarung über eine Kostenteilung zwischen den Kommunen und dem Land, um einen Drei-Level-Support zu realisieren. Insbesondere die fehlende personelle Ausstattung mit technisch versiertem Personal in den Grundschulen macht eine externe Unterstützung zwingend erforderlich.

## 2.2 Methodische Anlage

### 2.2.1 *Basis der Schul- und Lehrerbefragung*

Die Grundgesamtheit der Studie bilden alle Lehrkräfte, die im Schuljahr 2011/2012 an nordrhein-westfälischen Grundschulen unterrichteten. Als Grundlage für die Stichprobenziehung dienen die Daten des Statistischen Landesamtes Nordrhein-Westfalens für das Schuljahr 2010/2011 sowie eine Liste aller Grundschulen Nordrhein-Westfalens, die das Schulministerium zur Verfügung stellte. Im Schuljahr 2010/2011 bestanden in Nordrhein-Westfalen 3.173 Grundschulen. An diesen Schulen unterrichteten 40.589 Lehrkräfte, von denen 90 Prozent weiblich waren, 662.860 Schülerinnen und Schüler. Aus der Liste des Schulministeriums ging hervor, welche der Schulen in nächster Zeit geschlossen werden. Diese wurden von der Stichprobenziehung ausgeschlossen, so dass die Grundgesamtheit der Stichprobenziehung insgesamt aus 3.055 Grundschulen bestand.

**Tabelle 2: Verteilung der Grundgesamtheit und der Bruttostichprobe auf die LEP-Zonen**

LEP-Schulform-Matrix	Anzahl der Grundschulen in der Grundgesamtheit	Prozentualer Anteil	Anzahl der Grundschulen in der Bruttostichprobe
Ballungskern	1.112	36,4	62
Ballungsrandzone	578	18,9	32
Solitäres Verdichtungsgebiet	142	4,7	8
Ländliches Gebiet	1.223	40,0	68
Gesamt	3.055	100,0	170

Quelle: Schulministerium NRW 2011

Im Rahmen der Stichprobenziehung wurde gemäß der Standards der empirischen Sozialforschung eine Nettostichprobe von rund 1.000 Lehrkräften angestrebt (Gysbers 2008, S.28). Dieser Stichprobenumfang gewährleistet eine Vergleichbarkeit von Untergruppen innerhalb der Stichprobe, ohne dass diese Gruppen für die relevanten Auswertungsverfahren zu schwach besetzt sind. Unter der Annahme einer Rücklaufquote von 50 Prozent, denn erfahrungsgemäß ist der Rücklauf bei Studien in Grundschulen höher als in weiterführenden Schulen, und einer durchschnittlichen Anzahl von 12,8 Lehrkräften pro Schule wurde eine Bruttostichprobe von rund 2.000 Lehrkräften kalkuliert, so dass insgesamt 170 Grundschulen für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden sollten (vgl. Tabelle 2).

Die Ziehung einer Zufallsstichprobe wurde zu Beginn der Studie ausgeschlossen, weil sich die Identifikation und Adressierung von Lehrkräften innerhalb von Haushalten aus datenschutzrechtlichen Gründen schwierig gestaltet, aber auch, weil von einer niedrigeren Teilnahmebereitschaft auszugehen ist, wenn Personen in ihrem privaten Haushalt zu dienstlichen Themen befragt werden sollen. Aus diesen Gründen wurde die Stichprobe über die Gesamtzahl der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ermittelt. In den Grundschulen wurden alle unterrichtenden Lehrkräfte einschließlich der Referendare adressiert. Um den Klumpeneffekt<sup>6</sup> der Stichprobe zu reduzieren, wurde als Quotierungsmerkmal die regionale Verortung der Grundschule berücksichtigt (Diekmann 2006, S. 336, Schnell et al. 2008, S. 15). Hierbei wird zwischen Ballungskernen,

---

6 Bei der Ziehung einer Klumpenstichprobe werden die Adressaten der Studie nicht direkt, sondern über eine übergeordnete Einheit, sogenannte Klumpen oder auch Cluster, angesprochen, die in diesem Fall von den Schulen gebildet werden. Ideal ist die Ziehung von möglichst homogenen Clustern mit möglichst heterogenen Elementen. Problematisch wird eine Klumpenstichprobe dann, wenn sich die einzelnen Cluster stark voneinander unterscheiden und sich somit die Elemente innerhalb der Cluster vergleichsweise stärker ähneln. Dies wird als Klumpeneffekt bezeichnet. Um dem Klumpeneffekt entgegenzuwirken, wird ein mehrstufiges Auswahlverfahren empfohlen, das durch die Schichtung der Stichprobe nach den LEP-Zonen abgebildet wird. Der Schichtung der Stichprobe liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Cluster der einzelnen Schichten zwar nicht stark voneinander unterscheiden, die einzelnen Schichten hingegen verschieden sind (Bortz/Döring 2006, Diekmann 2006, Schnell et al. 2008).

Ballungsrandzonen, solitären Verdichtungsgebieten sowie ländlichen Regionen laut dem Landesentwicklungsplan Nordrhein-Westfalens unterschieden.

Als Ballungskerne werden Flächen bezeichnet, die sich über mindestens 50 km<sup>2</sup> erstrecken und eine durchschnittliche Bevölkerung von 2.000 Einwohnerinnen und Einwohnern pro Quadratkilometer aufweisen. An die Ballungskerne schließen sich die Ballungsrandzonen an, in denen durchschnittlich 1.000 bis 2.000 Einwohnerinnen und Einwohner pro Quadratkilometer leben. Unter dem Begriff der solitären Verdichtungsgebiete werden die Städte Münster, Bielefeld, Paderborn und Siegen erfasst. Zusammengenommen nehmen die Verdichtungsgebiete, also einschließlich der Ballungskerne und -randzonen, in denen zwei Drittel der Bevölkerung des Landes leben, 25 Prozent der Fläche Nordrhein-Westfalens ein. Die ländlichen Regionen umfassen sämtliche Gebiete außerhalb der Verdichtungsgebiete. In Nordrhein-Westfalen lebt in diesem Gebiet, das 75 Prozent der Fläche einnimmt, ein Drittel der Einwohnerinnen und Einwohner (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 1995). Die Unterscheidung der Regionen ermöglicht bei der Auswertung der Daten eine differenziertere Betrachtungsweise. So kann festgestellt werden, ob und welche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gebieten bestehen. Hieraus lässt sich ableiten, ob die Handlungsempfehlungen regional unterschiedlich formuliert werden sollten und ob in bestimmten Regionen ein stärkerer Handlungsbedarf besteht als in anderen.

Die Stichprobenziehung erfolgte anhand einer Liste des Schulministeriums Nordrhein-Westfalen. Diese Liste umfasste die Adressen, Gemeindeschlüssel sowie Schulnummern sämtlicher Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Anhand der Gemeindeschlüssel konnten die Schulen manuell den jeweiligen LEP-Zonen zugeordnet werden. Für die Stichprobe wurden insgesamt 62 Grundschulen in den Ballungskernen, 32 in den Ballungsrandzonen, acht in den solitären Verdichtungsgebieten und 68 in den ländlichen Gebieten berücksichtigt (vgl. Tabelle 2).

Vor dem Versand der Fragebögen wurde telefonisch Kontakt zu den Grundschulen aufgenommen, um diese über den Sinn und Zweck der Untersuchung zu informieren und um die Bereitschaft zur Teilnahme abzuklären. Zudem stellt dies ein Mittel zur Verbesserung der Rücklaufquote bei postalischen Befragungen dar (vgl. Porst 2001). Im Rahmen des Gesprächs wurde die Größe des Kollegiums ermittelt, so dass eine exakte Anzahl an Fragebögen an die Schulen versendet werden konnte. Für den Fall der Absage oder Ablehnung der Teilnahme an der Befragung wurden weitere Schulen als Nachrücker nominiert, so dass die angestrebte Quote weiterhin erreicht werden konnte. Schließlich wurden im November 2011 2.400 Fragebögen an 170 Grundschulen versendet, die vorab ihre Teilnahme zusicherten. Nach einer Feldphase von fünf Wochen fand eine telefonische Nachfassaktion bei den Schulen statt, die sich bis dato nicht zurückgemeldet hatten, um sie an die Untersuchung zu erinnern und noch einmal zur Teilnahme zu motivieren.

Die Repräsentativität der Stichprobe kann lediglich anhand eines Vergleichs der soziodemographischen Faktoren der Stichprobe mit denen aus der Grundgesamtheit überprüft werden. Ob an der Befragung eher die Lehrkräfte teilgenommen haben, die an dem Thema der Medienerziehung interessiert sind, kann nicht geprüft werden, u. a. weil die Verteilung der medienaffinen Lehrkräfte in der Grundgesamtheit nicht bekannt ist.

### *2.2.2 Fragebogenkonstruktion und Erhebungsinstrumente*

Für die Konstruktion des Fragebogens wurden zunächst die theoretischen Überlegungen operationalisiert, d. h. in Erhebungsinstrumente umformuliert. Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu erzielen, wurden die Erhebungsmethoden dieser Studien inspiziert und analysiert (vgl. Breiter et al. 2010, Feil et al. 2009, Tulodziecki/Six 2000). Eine Online-Befragung der Lehrkräfte oder eine kombinierte Erhebung wurde ausgeschlossen, da sich zum einen der organisatorische Aufwand um ein Vielfaches erhöht hätte. Zum anderen sollte der selektive Charakter der Online-Befragung vermieden werden, da anzunehmen ist, dass tendenziell diejenigen Lehrkräfte online einen Fragebogen ausfüllen, die medienaffin sind und die Zugang zum Internet haben. Der papierbasierte Fragebogen untergliedert sich in die folgenden Themenbereiche (der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang A.1):

1. Medienkompetenz und -praxis der Schülerinnen und Schüler
2. Medien als Unterrichtsthema
3. Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und -praxis
4. Rolle der Eltern
5. Bewertung der Rahmenbedingungen in der Ausbildung, in Fortbildungen, der internen und externen Unterstützung sowie der Ausstattung der Schule
6. Einschätzungen zu Medien im Allgemeinen und zum Einsatz von Medien in der Schule im Speziellen
7. Soziodemographische Merkmale.

Um einen Überblick über den Umfang und den Zustand der Medienausstattung an Grundschulen zu bekommen, wurde zudem ein ergänzender Fragebogen entwickelt, der jeweils an die Schulleitung oder, falls vorhanden, an den/die Medienbeauftragte/n der Grundschule adressiert war. Eine solche Befragung wurde als notwendig erachtet, da keine validen Informationen über die Medienausstattung der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen vorliegen oder an anderer Stelle erhoben werden. Die Entscheidung für diese Form der Erhebung fiel, da eine Eingliederung der Fragen in den Hauptfragebogen diesen unnötig verlängert hätte. Die Erhebung der Medienausstattung anhand jeder einzelnen Lehrkraft liefert zudem keinen nennenswerten Mehrwert. Die Bewertung der Ausstattung als gut oder nicht ausreichend, wie sie im Lehrkräftefragebogen

zu finden ist, hingegen schon. Auch der Fragebogen zur Schulausstattung ist in vollständiger Form im Anhang A.2 zu finden. Anhand des Schulfragebogens lassen sich jedoch keine Aussagen über die absolute Ausstattung der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ableiten.

### 2.2.3 Repräsentativität und Zusammensetzung der Stichprobe

Der erzielte Rücklauf kann für beide Fragebögen separat betrachtet und berechnet werden. An der Befragung auf der Schulebene zur Erhebung des Ausstattungsstandes beteiligten sich 113 der 170 angeschriebenen Grundschulen. Das entspricht einem Rücklauf von 66 Prozent. Auf der Ebene der Lehrkräfte wurde ein Rücklauf von 40 Prozent erzielt, d. h. wir erhielten 973 auswertbare von 2.400 verschickten Fragebögen zurück. Insgesamt haben sich Lehrkräfte von 137 Schulen der 170 angeschriebenen Schulen an der Studie beteiligt. Pro Schule nahmen durchschnittlich sieben Lehrkräfte teil. Die Beteiligung der einzelnen Kollegien schwankt von einer/m Untersuchungsteilnehmer/in bis zu 19 Lehrkräften eines Kollegiums, die den Fragebogen ausfüllten.

**Tabelle 3: Vergleich der Grundgesamtheit mit der Nettostichprobe hinsichtlich des Geschlechts und Alters**

		Grundgesamtheit	Nettostichprobe
Geschlecht	Weiblich	90,5 %	91,4 %
	Männlich	9,5 %	8,6 %
Alter	bis 29 Jahre	8,6 %	13,9 %
	30 bis 34 Jahre	11,8 %	10,4 %
	35 bis 39 Jahre	13,5 %	12,8 %
	40 bis 44 Jahre	12,5 %	16,4 %
	45 bis 49 Jahre	9,6 %	8,4 %
	50 bis 54 Jahre	11,3 %	10,4 %
	55 Jahre und älter	32,7 %	27,7 %

Basis: Lehrerbefragung

Quelle: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen 2011)

Die Geschlechterverteilung zeigt, dass in der Nettostichprobe weibliche Lehrkräfte leicht überrepräsentiert sind (vgl. Tabelle 3). Die Verteilung über die Alterskategorien verdeutlicht, dass die Grundgesamtheit und die Nettostichprobe an einigen Stellen leicht voneinander abweichen. So sind z. B. die Lehrkräfte von 55 Jahren und älter in der Nettostichprobe unterrepräsentiert, wohingegen die Lehrkräfte bis 29 Jahre überrepräsentiert sind. Aus diesem Grund wird eine iterative Stichprobengewichtung anhand der Merkmale Alter und Geschlecht durchgeführt, so dass u. a. die Antworten der älteren Lehrkräfte stärker gewichtet werden als die Antworten der jüngeren Lehrkräfte. Die

dargestellten Ergebnisse beziehen sich immer auf den gewichteten Datensatz, sofern dies nicht anders ausgewiesen ist.

**Tabelle 4: Vergleich der Verteilung der Brutto- und der Nettostichprobe nach der regionalen Verortung**

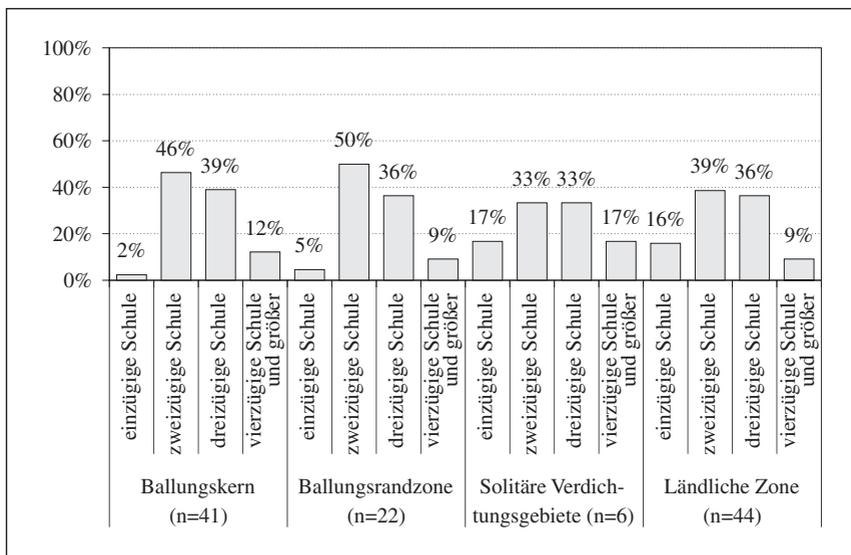
LEP-Schulform-Matrix	Anteil der Grundschulen in der Grundgesamtheit in Prozent	Anzahl der Grundschulen in der Bruttostichprobe	Anteil der Grundschulen in der Nettostichprobe in Prozent (n = 113)
Ballungskern	36,4	62	36,3
Ballungsrandzone	18,9	32	19,5
Solitäres Verdichtungsgebiet	4,7	8	5,3
Ländliches Gebiet	40,0	68	38,9
Gesamt	100,0	170	100,0

Basis: Schulbefragung

Bei der Stichprobenziehung fand zur Quotierung die regionale Verortung der Schulen Berücksichtigung. Tabelle 4 zeigt, welche Verteilung in der Bruttostichprobe kalkuliert wurde und welche Nettostichprobe erzielt werden konnte. Es lassen sich nur leichte Abweichungen von der Verteilung in der Grundgesamtheit beobachten. Grundschulen aus den Ballungsrandzonen sowie aus solitären Verdichtungsgebieten sind in der Nettostichprobe leicht überrepräsentiert, wohingegen Grundschulen aus Ballungskernen und ländlichen Gebieten leicht unterrepräsentiert sind. Eine Gewichtung der Antworten der Lehrkräfte anhand dieses Merkmals wurde als nicht sinnvoll erachtet, da nicht bekannt ist, wie sich die Lehrkräfte in der Grundgesamtheit auf die Regionen verteilen.

Als nächstes wird die Größe der Schulen nach ihrer regionalen Verortung betrachtet, um herauszufinden, ob in einzelnen Regionen eher kleinere oder größere Schulen zu finden sind. Die Anzahl der Züge pro Schule wurde anhand der Angaben der Schulleitungen zu der Anzahl der Klassen an ihrer Schule berechnet. Am häufigsten handelt es sich bei den befragten Schulen um zwei- oder dreizügige Schulen. In der ländlichen Zone sind vergleichsweise häufig auch einzügige Schulen vertreten (vgl. Abbildung 6). Durchschnittlich arbeiten an den Grundschulen 14 Lehrerinnen und Lehrer, wobei die Anzahl aufgrund der unterschiedlichen Größe der Schulen stark streut. An einer der Schulen sind lediglich drei Lehrkräfte beschäftigt, maximal unterrichten an einer Schule 17 Lehrkräfte. Die kleinste Schule setzt sich außerdem aus 33 Schülerinnen und Schülern zusammen, die größte aus 430. Im Durchschnitt gehen 213 Schülerinnen und Schüler auf eine Grundschule.

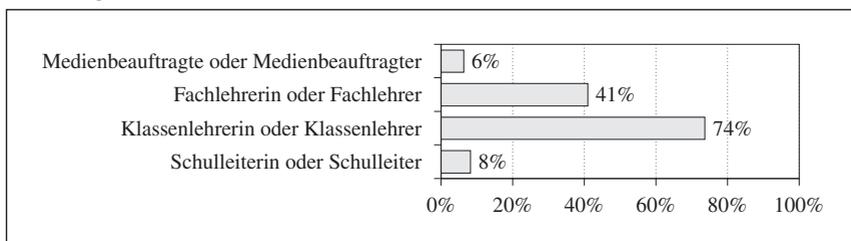
**Abbildung 6: Verteilung der Schulen nach ihrer Größe auf die LEP-Zonen in der Netto-  
stichprobe**



Basis: Schulbefragung, n = 113

Die gewichtete Stichprobe setzt sich aus 940 Lehrkräften zusammen. 55 Prozent von ihnen sind Vollzeit beschäftigt, 45 Prozent Teilzeit. Neun Lehrkräfte machen hierzu keine Angaben.

**Abbildung 7: Position in der Schule**



Basis: Lehrerbefragung, n = 940, Mehrfachnennung

Abbildung 7 zeigt, dass in der Stichprobe vorwiegend Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer vertreten sind. 41 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass sie Fachlehrerin oder Fachlehrer sind. Folglich sind auch einige der Fachlehrkräfte Klassenlehrerin oder Klassenlehrer. Insgesamt haben von den teilnehmenden 136 Schulen 78 Schulleitungen an der schriftlichen Befragung teilgenommen.

Dass nicht alle Schulleitungen an der Befragung teilnahmen, obwohl sie zu Beginn der Studie ihre Teilnahme zusicherten, kann auch an der doppelten Ansprache liegen, da diese auch aufgerufen wurden, an der gesonderten Befragung zur Ausstattung der Schule teilzunehmen. Auffällig ist, dass lediglich 59 Medienbeauftragte in der Stichprobe vertreten sind. Dies widerspricht der Annahme, dass Medienbeauftragte, die an jeder Schule eingesetzt werden sollten, aufgrund ihrer Position eher geneigt sind, an einer Studie zum Thema Medienkompetenz teilzunehmen. Außerdem gaben die Schulleitungen an, dass in den Schulen Medienbeauftragte mit (39 Prozent) und ohne Ermäßigungsstunden (46 Prozent) vertreten sind. Zwischen 20 und 30 Prozent der Lehrkräfte unterrichten die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst oder Musik in den Klassen eins bis vier. Seltener sind Lehrkräfte der Fächer Sport, Religionslehre, Englisch oder Muttersprachlicher Unterricht in der Stichprobe vertreten (vgl. Tabelle 5).

Die Daten der Lehrerbefragung zur Medienkompetenz und Mediennutzung in Grundschulen sowie der Schulleiterbefragung zum Stand der Ausstattung an nordrhein-westfälischen Schulen wurden zunächst bereinigt. Im Anschluss wurde mittels der deskriptiven Statistik ein Überblick über die Häufigkeitsverteilungen zu den einzelnen Merkmalen gewonnen. Wie bereits oben erwähnt, zeigt der Vergleich zwischen der Grundgesamtheit und der Nettostichprobe, dass bei den Merkmalen Alter und Geschlecht einige Kategorien der Merkmale über- bzw. unterrepräsentiert sind, so dass ein Redressment nach diesen Merkmalen vorgenommen wurde (vgl. Diekmann 2006, S. 365).

**Tabelle 5: Unterrichtete Fächer in Klassenstufen (n = 940)**

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Deutsch	27,9 %	24,5 %	25,5 %	24,9 %
Mathematik	25,2 %	22,9 %	24,2 %	22,8 %
Sachunterricht	22,7 %	20,4 %	20,9 %	20,7 %
Kunst, Musik	25,5 %	24,5 %	25,8 %	26,2 %
Englisch	5,2 %	12,9 %	13,3 %	14,1 %
Religionslehre	16,0 %	14,6 %	14,3 %	16,3 %
Sport	17,9 %	18,5 %	18,7 %	18,3 %
Muttersprachlicher Unterricht	1,2 %	0,9 %	1,0 %	1,1 %

Die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse beruht auf dem gewichteten Datensatz. Einzelne Itembatterien wurden mittels der Faktorenanalyse zu Dimensionen verdichtet. Mit Hilfe von Reliabilitätsanalysen wurde die Einfaktorialität der Dimensionen der Faktorenanalyse geprüft, deren Ziel die sinnvolle Zusammenfassung der Variablen zu Dimensionsvariablen war (vgl. Baur 2003, Akremi et al. 2011). Mit den Ergebnissen der Faktorenanalyse zu den Einschätzungsfragen wurde eine Clusteranalyse durchgeführt, um zu überprüfen, ob verschiedene Gruppen von Lehrkräften ähnliche Antwortmuster aufweisen

(vgl. Akremi et al. 2011, Backhaus 2008). Darüber hinaus wurden bivariate Zusammenhänge mit den Merkmalen Alter, Geschlecht sowie den einzelnen Variablen betrachtet, um diese soziodemographischen Merkmale zu kontrollieren. Hierzu wurden dem Skalenniveau der Variablen entsprechend Kreuztabellen, Korrelationen und Mittelwertdifferenzen betrachtet (vgl. Diekmann 2006, Backhaus 2008). Der schriftliche Fragebogen für die Lehrkräfte enthielt einige offene Fragen, die codiert und in Kategorien zusammengefasst wurden.

#### 2.2.4 *Qualitative Fallstudien*

Neben der standardisierten Befragung der Lehrkräfte und der Schulbefragung wurden mehrere Fallstudien an Grundschulen und im Umfeld der Schulträger sowie der Kompetenzteams durchgeführt. Auf diese Weise werden die Ergebnisse der standardisierten Befragung hinsichtlich der Bedingungen der Medienkompetenzförderung konkretisiert und weiter vertieft. Die Schulfallstudien liefern einen tieferen Einblick, unter welchen Bedingungen, mit welchen Orientierungsmustern Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen mit Medien Unterricht gestalten und zugleich auch Medienkompetenz fördern. Der Begriff Orientierungsmuster darf hier nicht im engeren Sinne theoretisch aufgeladen verstanden werden. Man könnte zwar auf solche Begriffe wie ‚medialer Habitus‘ in Bezug auf Bourdieu, Kommer (2010) oder auf das Deutungsmusterkonzept von Oevermann (2001) zurückgreifen, aber diese ließen sich aus forschungspragmatischen Gründen nicht durchführen. Unter Orientierungsmuster werden jene Aussagen zusammengefasst, die subjektive Perspektiven der befragten Personen zum Thema Mediennutzung und Medienkompetenzförderung wiedergeben. Es wird davon ausgegangen, dass diese Sichtweisen auch das Handeln in Bezug auf und mit Medien beeinflussen. In diesem Sinne sind die Orientierungsmuster für medienpädagogisches Handeln ein bedeutsamer Faktor, der bei der Planung und Umsetzung weiterer Schritte zur Weiterentwicklung der Medienintegration insgesamt Berücksichtigung finden sollte. Die Orientierungsmuster lassen sich am besten durch Interviews oder Gruppendiskussionen sowie deren hermeneutische Analyse herausarbeiten. Aber auch durch konkrete Beobachtungen unterrichtlichen Handelns lassen sich ansatzweise Orientierungsmuster erschließen. Hierzu ist es notwendig den Unterricht aufzuzeichnen und ebenso wie Interviews hermeneutisch zu interpretieren. Um die Fallstudien durchzuführen, wurden folgende methodischen Wege gewählt:

- Interviews mit Schulleitung oder Projektleitung von Medienprojekten
- Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern
- Gruppendiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern von Kompetenzteams und Schulträgern
- Unterrichtsbeobachtungen mit Video.

Im Rahmen von Gruppendiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulträger und der Kompetenzteams wurden die externen Rahmenbedingungen der Medienintegration im Grundschulunterricht in den Fokus gerückt. Der Schulträger ist nach dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz unter anderem für die Ausstattung der Schulen mit technischen Geräten und Software zuständig und verantwortet somit zentrale Rahmenbedingungen für den Einsatz von Medien im Unterricht. Neben der Finanzierung der Geräte ist der Schulträger auch an der Medienentwicklungsplanung beteiligt.

Insgesamt wurden vier Diskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulträger und der Kompetenzteams realisiert. Bei der Stichprobenziehung für die quantitative Lehrerbefragung wurde bereits die regionale Verortung der Grundschulen nach dem Landesentwicklungsplan als Quotierungsmerkmal berücksichtigt. Die Fälle der Gruppendiskussionen stammen zur Hälfte aus ländlichen und zur Hälfte aus (groß-)städtischen Regionen, so dass eine Kontrastierung dieser Gebiete vorgenommen werden kann, sollten regionale Unterschiede auffindbar sein. Außerdem orientierte sich die Fallauswahl an den Regionen und Städten der Fallstudien in den Schulen, um an diese Ergebnisse anknüpfen zu können und eine Verbindung zwischen der Medienpraxis in den Grundschulen und den Vorgaben durch den Schulträger sowie die Unterstützungsleistungen des Kompetenzteams herstellen zu können. In einem Fall war dies leider nicht möglich.

**Tabelle 6: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen mit Schulträgern und Vertreterinnen und Vertretern der Kompetenzteams (Namen der Städte und Kreise anonymisiert)**

<b>Städtische Region</b>	
Gruppe Venus Glückstadt (über 500.000 Einwohner/innen)	Gruppe Saturn Schillerburg (ca. 300.000 Einwohner/innen)
<b>Ländliche Region</b>	
Gruppe Uranus Osterberg (ca. 25.000 Einwohner/innen)	Gruppe Mond Sonnenberg Kreis (ca. 20.000 Einwohner/innen)

In Glückstadt nahmen zwei Vertreter des Kompetenzteams (Herr Panke (Pm) und Herr Wimpel (Wm)) sowie eine Vertreterin des Schulträgers (Frau Münzer (Mf)) an der Gruppendiskussion teil (Gruppe Venus). Frau Münzer leitet das örtliche Medienzentrum und ist auch für die Medienentwicklungsplanung und die IT-Ausstattung der Schulen in Glückstadt zuständig. Beide Kompetenzteamvertreter unterrichten auch an einer Grundschule. Herr Wimpel ist außerdem auch Schulleiter.

In Schillerburg nahmen zwei Vertreter des Schulträgers, die mit der IT-Beschaffung für die örtlichen Grundschulen betraut sind (Herr Thales (Tm) und Herr Helmsen (Hm)), sowie ein Vertreter des Kompetenzteams (Herr Achter (Am)) an der Gruppendiskussion teil.

In der Stadt Osterberg nahmen zwei Vertreter des Schulträgers (Herr Kaiser (Km) und Herr Sodan (Sm)) sowie eine Vertreterin des Kompetenzteams (Frau Lindemann (Lf)) an der Gruppendiskussion teil.

Aus der Region Sonnenberg Kreis (Gruppe Mond) nahmen ein Vertreter des Kompetenzteams (Herr Zimmermann (Zm)) sowie eine Vertreterin des Schulträgers (Frau Peter (Pf)) an der Gruppendiskussion teil.

Schulseitig wurden sechs Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ausgewählt, von denen drei Schulen waren, die an dem Medienpass-Projekt teilnahmen und drei, die sich daran nicht beteiligten. Damit sollte eine Vielfalt wiedergegeben werden, in der sich unterschiedliche Formen des Medieneinsatzes und der Förderung von Medienkompetenz widerspiegeln. Weiterhin wurden die Schulen nach den verschiedenen Regionen in Nordrhein-Westfalen sowie nach den drei Differenzierungen ‚ländlicher Bereich‘, ‚Kleinstadt‘ sowie ‚Großstadt‘ ausgewählt. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit war bei allen zehn Schulen außerordentlich hoch und ermöglicht so einen intensiven Einblick in den schulischen Alltag der Medienerziehung bzw. der Medienkompetenzförderung. Die Erhebungen fanden im Zeitraum zwischen Februar und August 2012 statt. Die Erhebungen der Daten, das heißt die Durchführung der Einzel- und der Gruppeninterviews wurden von erfahrenen Interviewerinnen und Interviewern vorgenommen. An den Gruppeninterviews nahmen meist vier Lehrkräfte teil, in wenigen Fällen waren es nur zwei. Zusätzlich wurde aus jeder Grundschule die Schulleiterin bzw. der Schulleiter oder – falls diese sich nicht zuständig fühlten oder zeitlich nicht präsent waren – eine Projektleitung interviewt, die sich mit den Maßnahmen der Medienerziehung und des Medieneinsatzes an der Schule auskannte. Ein Fragebogen an die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sollte ergänzende Daten zur beruflichen Biografie sowie zur aktuellen Mediennutzung im Unterricht und zu Maßnahmen der Medienkompetenzförderung erheben.

## Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in allen Fällen anhand von leitfadengestützten Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews. Charakteristisch für das Leitfadeninterview ist, dass Interviewenden offene Fragen in Leitfadenform vorliegen, die sie oder er dann im Interview anwendet (Flick 2007). Die Interviewten sollen auf die gestellten Fragen frei antworten können. Dabei entscheiden die Interviewenden, in welcher Reihenfolge sie die Fragen stellen und ob sie möglicherweise Fragen weglassen, die von den Interviewten schon innerhalb einer anderen Frage beantwortet wurden. Diese Entscheidung treffen die Inter-

viewenden ad hoc. Die Form eines Leitfadenterviews scheint für die Schulleiterbefragung deshalb geeignet, weil einerseits ein flexibles Vorgehen möglich ist, zum anderen der Leitfaden aber auch Orientierungshilfen gibt. Es werden bestimmte Bereiche, dadurch dass sie im Leitfaden enthalten sind, in jedem Fall angesprochen, andererseits kann das Interview trotzdem relativ frei gestaltet werden.

Es gibt verschiedene Leitfadenterviews, die jeweils in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet werden bzw. unterschiedliche Schwerpunkte setzen (Friebertshäuser 2003). Für die vorliegenden Fallstudien wurde das ‚Problemzentrierte Interview‘ ausgewählt (vgl. Flick 2007; Lamnek 2005). Charakteristisch für das problemzentrierte Interview ist, dass die Forschenden sich vor der Interviewdurchführung in das Forschungsthema einarbeiten, indem sie sich z.B. durch ein Literaturstudium informieren. So entwickeln sie ein theoretisches Konzept aus allen Informationen, die sie eingeholt haben und die ihnen bedeutsam erscheinen. Jedoch steht trotzdem im Vordergrund, dass das Konzept durch die Interviewten weiterentwickelt, verändert und überprüft wird. Die Interviewenden geben das Konzept im Interview jedoch nicht preis, da es vorläufig ist und den Interviewten beeinflussen könnte (Lamnek 1995). Auf der Grundlage der im theoretischen Teil gesammelten Informationen werden die Problemzentrierung entwickelt und entsprechende Themenbereiche erarbeitet. Darauf aufbauend wird der Leitfaden erstellt und verwendet, um den Forschenden Anhaltspunkte für das Interview zu geben. Es sollen keine Fragen und Antworten vorstrukturiert werden, sondern es wird lediglich das Wissen, das im Hintergrund der Untersuchung steht, durch den Leitfaden nach Themen geordnet. Es ist wichtig, den Leitfaden an die Interviewsituation anzupassen und ihn den Interviewten nicht aufzuoktroyieren. Vielmehr soll der Leitfaden einzelne Erzählpassagen der Teilnehmenden unterstützen oder helfen, dass sie Erzählpassagen erweitert darstellen (Friebertshäuser 2003).

Des Weiteren gehören zu den im problemzentrierten Interview verwendeten Instrumenten außer dem Leitfaden auch ein Kurzfragebogen und ein Postskriptum (ebd.). Der Kurzfragebogen, der dem Interview vorangeht, macht eine Erfassung demografischer Daten möglich, die dann nicht mehr als Fragen im Interview gestellt werden müssen und die Interviewatmosphäre eventuell belasten könnten. Im Postskriptum werden nach der Durchführung des Interviews Notizen zum Kommunikationsverlauf festgehalten, um eventuelle Einflüsse auf die Daten, die durch den Interviewer oder durch die Interviewsituation ausgelöst wurden, zu dokumentieren (ebd.). Die Grundlagen des problemzentrierten Interviews wurden auch für die Gruppendiskussion bzw. das Gruppeninterview verwendet.

Die Gruppendiskussion ist ein in der empirischen Sozialforschung akzeptiertes und erprobtes Verfahren (Mangold 1973). Sie dient neben der Erforschung von Gruppenprozessen auch als Instrument zur Erfassung der inhaltlichen

Struktur von Meinungen, Einstellungen und Motiven. Als Vorteile der Gruppendiskussion sind zu nennen: ein größerer Bereich verschiedener Reaktionsweisen bei den Probanden kann erfasst werden; sie dient der Anregung zur detaillierten Meinungsäußerung; sie ist forschungsökonomisch, da sie erste Einblicke in die Variationsbreite und Struktur von Meinungen und Einstellungen bietet; in ihr können tieferliegende Bewusstseinsinhalte aktualisiert werden, da in der Diskussionsgruppe leichter psychische Kontrollen abgebaut werden, und sie entspricht mehr der Realität als ein Einzelinterview, da oft in Gruppen gehandelt und Entscheidungen ausgehandelt werden. Unter den Nachteilen werden aufgeführt: Möglichkeit der ungleichen Beteiligung einzelner; Gruppensituation verhindert explizite Meinungsäußerung; Anpassung an den Konformitätszwang der Gruppe sowie Vernachlässigung der Verhaltensebene von Gruppen. Als ideal wird eine Gruppengröße von etwa sieben bis zwölf Teilnehmenden angesehen. Eine Gruppendiskussion ist in ihrer Analyse eher auf die Dynamik bei der Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen innerhalb der Gruppe ausgerichtet. Eine Auswertung wird also eher Fragen nach der Argumentation und Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern stellen. Demgegenüber kann das Gruppeninterview eher unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten gesehen werden. Es hilft ein Thema in einer Gruppe behandeln zu lassen und dabei die wesentlichen Aspekte desselben zu erfassen. Beide Formen lassen sich nicht ganz voneinander in der Praxis trennen, da in Gruppeninterviews immer auch gruppendynamische Aspekte eine Rolle spielen und Gruppendiskussionen selbstverständlich auch thematische Aspekte einer Diskussion aufzeigen lassen.

Für das geplante Projekt lässt sich die Verwendung einer themenzentrierten Gruppendiskussion unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten rechtfertigen. Außerdem muss gesehen werden, dass die einzelnen Projekte in den Schulen auf die Gruppe der jeweiligen Fachlehrkräfte trifft, die sich auch als Gruppe – wie etwa in schon bestehenden Fachkonferenzen – mit der Thematik der Medienerziehung bzw. Medienkompetenz – beschäftigen muss. Dabei spielt natürlich die Dynamik einer Gruppe – Wege der Entscheidungsfindung sowie Abstimmungsprozesse – ebenfalls eine Rolle, der aber bei der Auswertung keine zentrale Bedeutung beigemessen werden sollte. Außerdem bietet sie die Gelegenheit, Einstellungen, Meinungen sowie Vorurteile einzelner Lehrkräfte zu der Thematik in einer Gruppensituation zu erheben. Da gerade die letztgenannten Aspekte entscheidend für die Verwirklichung des praktischen Teils des Projekts sind, dürfte mit der gewählten Methode ein geeignetes Mittel zur Verfügung stehen, mögliche Implementationsschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und diese in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen. Darüber hinaus kann die Gruppensituation auch als eine Erhebungssituation anstelle von Einzelinterviews wahrgenommen werden, d.h. dass ebenfalls Meinungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu bestimmten Sachverhalten abgefragt werden. In beiden Fällen, in der Gruppendiskussion sowie im Gruppen-

interview werden Themen vorgegeben, die im Rahmen der Zielstellung interessieren.

Der Leitfaden für das Schulleiterinterview hat folgende Themenbereiche (vgl. Anhang A.5):

- Kooperation mit Schulträger
- Angemessenheit der Förderung durch den Schulträger
- Durchsetzung der Medienbildung innerhalb des Kollegiums
- Medienkonzept und Planung der technischen Ausstattung
- Orientierung der Medienbildung an der eigenen Schule.

Der Leitfaden für das Gruppeninterview mit Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule strukturierte sich nach folgenden Themen (vgl. Anhang A.6):

- Erfahrungen mit dem Medieneinsatz im Unterricht und Einsatzformen von Medien
- Verständnis von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz
- Herausforderungen, die sich durch die Medienbildung ergeben
- Einschätzung der privaten Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler
- Einschätzung der Rolle der Eltern im Prozess der Medienerziehung und zu dem Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule.

Der Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit den Vertreterinnen und Vertretern von Kompetenzteams und Schulträgern basiert auf folgenden Themen:

- Medienausstattung der Schulen und technischer Support
- Finanzierung und politische Unterstützung der Medienbildung
- Externe pädagogische Unterstützung
- Medienkonzept und Medienentwicklungsplanung
- Schulkultur und -organisation.

In einigen ausgewählten Schulen wurden außerdem mit Hilfe von Videoaufnahmen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die in den Fallstudien einbezogenen Grundschulen wurden gefragt, ob Lehrpersonen bereit wären, ihren Unterricht auf Video aufnehmen zu lassen. Es sollten jene Lehrpersonen angefragt werden, die in ihrem Unterricht Medien einsetzen. Von den zehn angefragten Schulen waren nur in zwei Schulen Lehrpersonen bereit, sich während des Unterrichts aufnehmen zu lassen.<sup>7</sup> Die Lehrpersonen wurden über das geplante Setting der Aufnahme informiert und das Einverständnis der Eltern der Kinder der jeweiligen Klasse eingeholt, dass ihre Kinder im Rahmen

---

7 Dies ist aufgrund der hohen Belastung nicht ungewöhnlich bei der Arbeit mit Schulen. Daher lassen sich hieraus keine verallgemeinerbaren Ergebnisse ableiten. Dennoch geben die Unterrichtsbesuche einen Einblick in typische Unterrichtssituationen insbesondere mit digitalen Medien und illustrieren bedeutsame Rahmenbedingungen im Sinne der Medienintegration.

einer wissenschaftlichen Untersuchung im Unterricht aufgenommen werden dürften. Methodisch gesehen interessierte eigentlich nur das didaktische und medienpädagogische Agieren der Lehrperson, so dass Videoaufnahmen vom hinteren Teil des Klassenraums ausreichend gewesen wären, auf denen die Kinder nur von hinten und somit nicht identifizierbar wären. Da vor allem im Grundschulunterricht zum einem häufig Gruppenarbeit arrangiert wird und zum anderen die Kinder im Klassenraum frei herumlaufen dürfen, wäre es nicht zu verhindern gewesen, dass die Kinder während einer Unterrichtsaufnahme erkennbar sind. Alle beteiligten Kinder haben von ihren Eltern eine entsprechende Erlaubnis bekommen. An den beiden Grundschulen aus unterschiedlichen Bezirken wurde jeweils eine Unterrichtsstunde aufgenommen. Dazu wurde eine Videokamera so installiert, dass das Unterrichtsgeschehen relativ vollständig aufgezeichnet werden konnte.

## Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angewandt. Diese „will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002). Das Verfahren setzt die Transkription der Einzel- als auch der Gruppeninterviews voraus. Diese Transkriptionen dienen als Grundlage für die weiteren Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse. Mayring (2000) beschreibt diese wie folgt:

1. Festlegung der Kategoriendefinition
2. Schrittweise induktive Kategorienbildung aus dem Material heraus; Subsumtion unter alter Kategorie oder Bildung einer neuen Kategorie
3. Überarbeitung der Kategorien nach erneutem Durchgang durch das Material.

Angelehnt an diese Vorgehensweise wurde das Material – d.h. die transkribierten Interviews und Gruppendiskussionen – entsprechend den in den Leitfäden vorfindbaren Themen geordnet. Anschließend wurden die Textstellen mit Kategorien versehen, die die Aussagen zu dem Themenbereich auf einem ersten Abstraktionsniveau zusammenfassten. Dazu wurde das Softwareprogramm MAXQDA zu Hilfe genommen, um die Interviewtexte zum einen nach den Kategorien zu systematisieren, zum anderen aber auch, um neue Kategorien zu bilden. In mehreren Durchgängen wurden die anfangs unzähligen Kategorien durch Zusammenfassungen verdichtet.

Die Gliederung der Schulfallstudien erfolgt nach folgenden Themenbereichen:

- Medienausstattung
- Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz
- Schulleitung und Kollegium

- Nutzung von Medien im Unterricht
- Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler
- Medien(-pädagogische) Kompetenz der Lehrkräfte
- Bewertung der privaten Medienwelten der Kinder
- Verhältnis Eltern – Schule
- Typisierung der Schule.

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung werden in zwei Beispielen dargestellt. Die für die Unterrichtsbeobachtung leitende Frage ist, inwiefern es den Lehrpersonen gelingt, die digitalen Medien konstruktiv zur Veränderung von Lernkulturen in ihren Unterricht zu integrieren und damit eine anregende Lernumgebung zu gestalten, die die Schülerinnen und Schüler zu selbst-gesteuertem Lernen führen kann. Zu diesem Zweck werden die transkribierten Unterrichtsaufnahmen analysiert. Als ein Ansatz der Analyse kann der von Müller et al. (2006) vorgeschlagene Skript-Begriff verwendet werden: „Im Mittelpunkt steht damit die Beschreibung der Unterrichtsmuster, welche stark routinisiert und automatisiert ablaufen und das Kondensat kulturell geteilten Wissens darstellen“ (ebd., S.635). Es wurden dementsprechend Kategorien zur Analyse eines medienbezogenen Unterrichts entwickelt und zur Analyse angewandt. Die Ergebnisse ihrer Analyse ergeben folgende Unterrichtsskripte (ebd., S.643): (a) innovativ und potenzialausschöpfend, da digitale Medien schüleraktivierend eingesetzt werden; (b) Integration digitaler Medien in ein lehrergelenktes Unterrichtsgespräch nach dem tradierten fragend-entwickelnden Muster; sowie (c) Zwischenposition zwischen den beiden anderen Unterrichtsskripten. Dieser Ansatz wurde für eine erste Analyse gewählt, um die beiden Unterrichtsstunden einzuordnen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Orientierung an Ansätzen qualitativer Unterrichtsforschung, in der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen hermeneutisch interpretiert werden. Dazu werden die Handlungen im Unterricht beschrieben sowie die sprachlichen Äußerungen verschriftet, um auf dieser Grundlage Bedeutungsstrukturen herauszuarbeiten (Schelle 2003; Schelle et al. 2010).

Da es in der vorliegenden Teilstudie um die Frage ging, wie Medien im Grundschulunterricht eingesetzt werden und in welchen lerntheoretischen Kontext diese gestellt werden, um die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wurde keine präzise Sequenzanalyse vorgenommen, sondern auch aus Darstellungsgründen nur cursorisch bzw. situationszusammenfassend interpretiert. Nur an jenen Stellen, an denen medienthematische Interaktionen bedeutsam werden, werden ausführliche Interaktionssequenzen wiedergegeben. Die Verknüpfung der Ergebnisse aus der standardisierten Lehrerbefragung und der qualitativen Schulfallstudien erfolgt in der Zusammenfassung und dem Fazit.



## 3 Medien in Grundschulen im Kontext aktueller Rahmenbedingungen

Das folgende Kapitel umfasst zum einen die Ergebnisse der standardisierten Befragung der Lehrkräfte sowie der Schulleitungen, zum anderen die Resultate der Auswertung der vier durchgeführten Fallstudien zur Untersuchung der regionalen Unterstützungssysteme. Regionale Unterstützungssysteme umfassen in erster Linie die Kompetenzteams und dort vor allem die dort tätigen Medienberaterinnen und -berater sowie die Aktivitäten der Schulträger zur Unterstützung der Medienintegration an den Grundschulen.

### 3.1 Medienhandeln im Unterricht

#### 3.1.1 *Erwerb von Grundfertigkeiten*

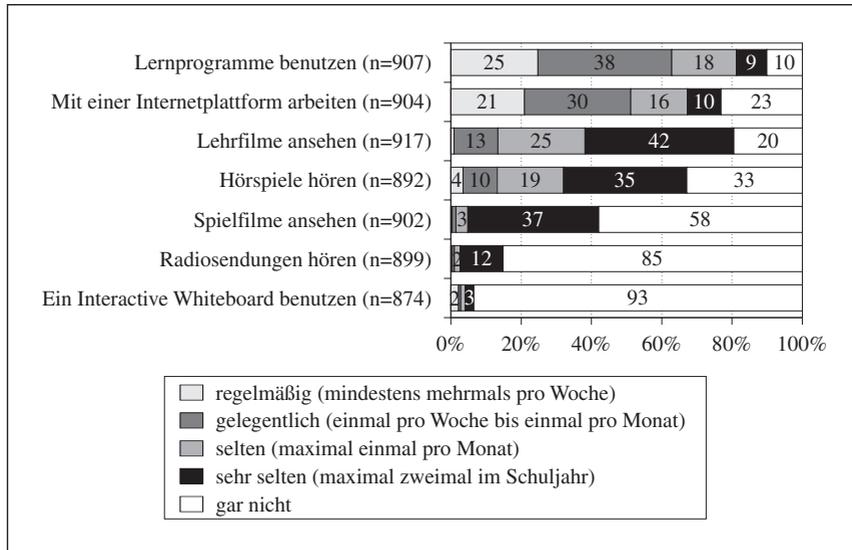
Im Rahmen der quantitativen Lehrerbefragung wurde untersucht, welche Medien bei der Vermittlung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen eingesetzt werden und wie die Bedienung des Computers sowie der Umgang mit dem Internet unterrichtet werden. Für jede dieser Kulturtechniken wurde ermittelt, welche Medien im Unterricht zum Einsatz kommen und welche besonders häufig eingesetzt werden.

Die allgemeine Nutzung von Medien im Unterricht ohne Fokussierung auf eine zu vermittelnde Kompetenz ermöglicht einen Überblick über den generellen Einsatz verschiedener Medien im Unterricht. Die Lehrkräfte wurden gefragt, wie häufig ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht in unterschiedlichen Kontexten mit Medien arbeiten. Betrachtet werden sowohl traditionelle bzw. analoge Medien als auch digitale, da angenommen wird, dass die traditionellen Medien in der Grundschule eine größere Rolle spielen als digitale Medien und dass sie dort vergleichsweise häufiger eingesetzt werden als in den weiterführenden Schulen.

Mehr als 60 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Monat Lernprogramme benutzen. Bemerkens-

wert ist, dass ein Fünftel der Lehrpersonen angibt, dass ihre Schülerinnen und Schüler mindestens mehrmals pro Woche mit einer Internetplattform arbeiten. Weitere 30 Prozent nutzen Internetplattformen mindestens einmal im Monat. Ein Drittel der Lehrkräfte setzt im Unterricht zumindest selten Hörspiele und Lehrfilme ein. Eine untergeordnete Rolle spielen in der Grundschule die Arbeit mit Radiosendungen, Spielfilmen sowie dem Interactive Whiteboard (IWB) (vgl. Abbildung 8).

**Abbildung 8: Häufigkeit der unterrichtlichen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler**



Basis: Lehrerbefragung

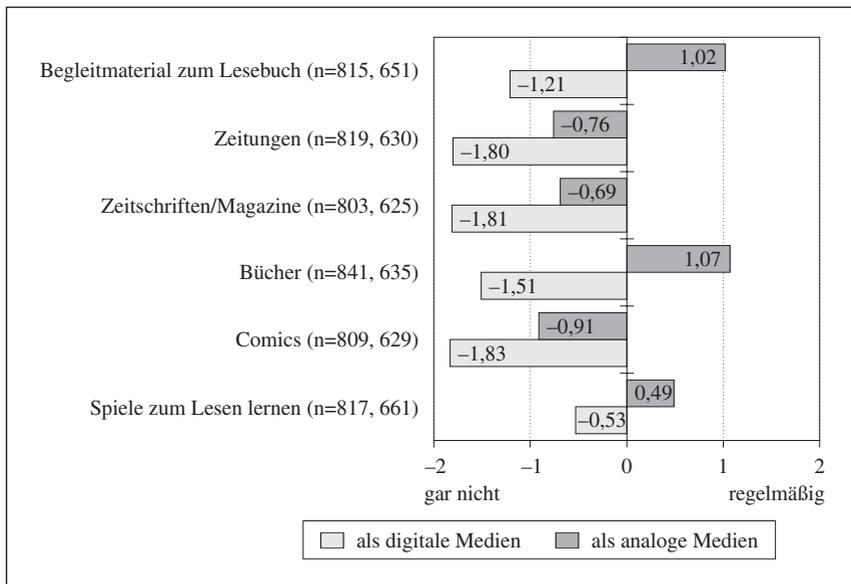
Letzteres ist auch auf die fehlende Ausstattung mit Geräten zurückzuführen (vgl. Kapitel 3.3.6). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzung dieser Medien mit dem Alter oder Geschlecht der Lehrkräfte ist statistisch nicht feststellbar. Eine Ausnahme bilden Hörspiele und das IWB, die von den jüngeren Lehrkräften etwas häufiger eingesetzt werden als von ihren älteren Kolleginnen und Kollegen. Hinsichtlich der Nutzung von Lernprogrammen fällt im Vergleich mit den Ergebnissen der Studie „Medienkompetenz in der Schule“ auf, dass die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen deutlich seltener alleine mit Lernprogrammen arbeiten. 14 Prozent der Lehrkräfte geben an diese Bedienpraxis mindestens einmal im Monat mit ihren Klassen einzuüben. 54 Prozent nutzen Lernprogramme in dieser Form nie (Breiter et al. 2010, S.92).

## Lesen

Die Förderung der Sprachkompetenz, basierend auf der Lese- und Schreibkompetenz, ist nach den Lehrplänen und Richtlinien des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung erklärtes Bildungsziel der Grundschulen (vgl. Kapitel 3.2). Die Schülerinnen und Schüler sollen im Laufe ihrer Grundschulzeit über Lesefähigkeiten und -erfahrungen verfügen, Texte erschließen und Lesestrategien nutzen, Texte präsentieren und mit Medien umgehen können (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008). So sollen sie z. B. lernen, verschiedene literarische Formen voneinander zu unterscheiden. Entscheidend für den Schwerpunkt „Mit Medien umgehen“ ist u. a., dass verschiedene Medien zur Vermittlung der Lesekompetenz eingesetzt werden, um unterschiedliche Gestaltungen und daraus resultierende Wirkungen von Medienbeiträgen zu verstehen und zu vergleichen.

Gelesen wird in der Schule vor allem mit papierbasierten bzw. analogen Medien. In allen abgefragten Bereichen liegt der Wert des analogen Mediums über dem des digitalen Äquivalents. Das Lesebuch und seine Begleitmaterialien bilden an dieser Stelle das Standardwerk, neben dem auch Bücher der Kinder- und Jugendliteratur zu finden sind. Gelegentlich werden auch Spiele zum Lesen lernen eingesetzt. Dagegen werden Zeitschriften, Magazine, Zeitungen und Comics deutlich seltener im Unterricht eingesetzt. Die Betrachtung der digitalisierten Medien zeigt, dass hier Spiele zum Lesen lernen am häufigsten eingesetzt werden, insgesamt jedoch auch nur selten. Am seltensten werden in Grundschulen Comics zur Vermittlung von Lesekompetenz verwendet (vgl. Abbildung 9). Zeitungen in Papierform werden von älteren Lehrkräften signifikant häufiger im Unterricht eingesetzt als von den jüngeren Lehrerinnen und Lehrern. Lehrer verwenden hingegen signifikant häufiger als ihre Kolleginnen Zeitungen in digitaler Form. Insgesamt wird in der Grundschule ein klar begrenztes Spektrum an Medien zur Förderung der Lesekompetenz eingesetzt.

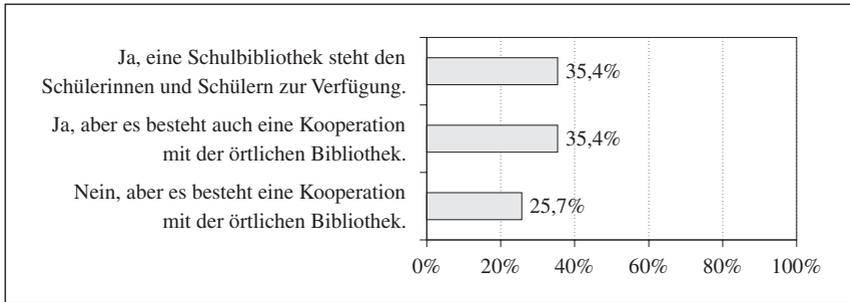
**Abbildung 9: Medieneinsatz bei der Leseförderung**



Basis: Lehrerbefragung, Mittelwerte

Im Bereich der Förderung der Lesekompetenz bieten Schulbibliotheken und Kooperationen mit kommunalen Bibliotheken eine gute Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler für das Lesen zu interessieren. In einem Drittel der Grundschulen steht den Kindern eine Schulbibliothek zur Verfügung. Bei einem weiteren Drittel der Grundschulen besteht zusätzlich eine Kooperation mit der örtlichen Bibliothek. Diese wird auch von den Schulen genutzt, die keine eigene Schulbibliothek haben (vgl. Abbildung 10). Der Stellenwert der Bibliotheken für den Grundschulunterricht wird bei der Betrachtung der Nutzungsfrequenz deutlich: 60 Prozent der befragten Lehrpersonen geben an, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern mindestens einmal im Monat eine Bibliothek nutzen.

**Abbildung 10: Verfügt Ihre Schule über eine eigene Schulbibliothek?**



Basis: Schulbefragung, n = 109

Auch in den kommunalen Fallstudien wird verschiedentlich auf die Zusammenarbeit der Grundschulen mit der örtlichen öffentlichen Bibliothek hingewiesen. In Glückstadt beispielsweise kooperiert das kommunale Medienzentrum schon seit Langem mit der Stadtbibliothek und verleiht z. B. von der Bibliothek zusammengestellte Medienkisten zu bestimmten Themen an die Grundschulen. Ähnlich wie die Medienzentren haben sich natürlich auch die Stadtbibliotheken in den letzten Jahren massiv verändert und an den Medienwandel angepasst, so dass sie inzwischen auch vielfältige Angebote zur Nutzung der digitalen Medien machen. In Schillerburg ist die Bibliothek z. B. auch beteiligt am Netzwerk „Verantwortungsvoll im Internet“.

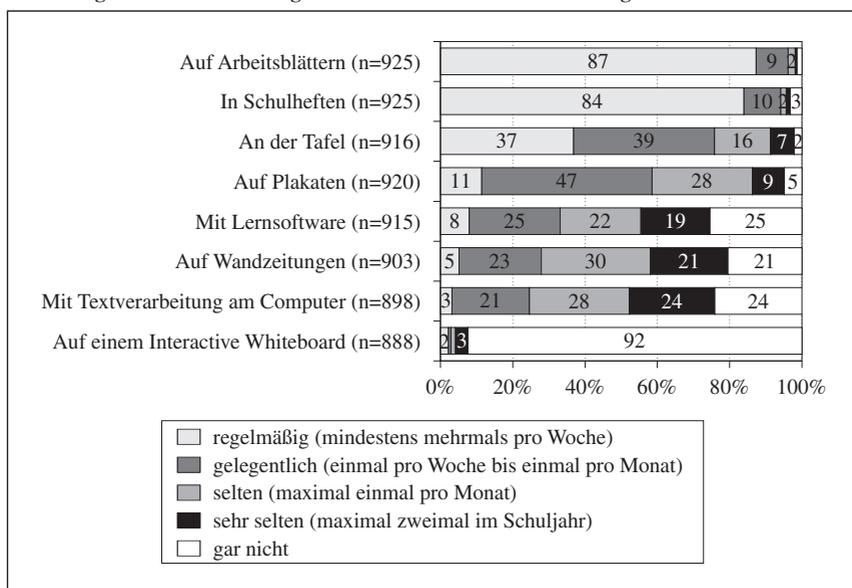
## Schreiben

Der Kompetenzbereich Schreiben ist neben der Lesekompetenz das zweite Kernelement der Förderung der Sprachkompetenz. Ziel der Grundschule ist es, dass Schülerinnen und Schüler über Schreibfertigkeiten verfügen, Texte situations- und adressatengerecht verfassen sowie die grundlegende Rechtschreibung und Grammatik beherrschen (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2008). Zu den Kompetenzerwartungen am Ende der vierten Klasse gehört auch, dass „die Schülerinnen und Schüler [...] Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten herkömmlicher und neuer Medien (z. B. Schmuckblätter, Korrekturlinien, Clip-Art und Rechtschreibprogramme des PC) [nutzen können]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 29).

Auch bei der Vermittlung der Grundfertigkeit des Schreibens gibt es Medien, die häufiger eingesetzt werden als andere. Am häufigsten lassen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in Schulheften und auf Arbeitsblättern schreiben. Mehr als acht von zehn Lehrkräften nutzen diese Medien mindestens mehrmals wöchentlich. Weiter wird häufig an der Tafel oder auf Plakaten geschrieben. Charakteristisch für diese Formen der Vermittlung des Schreibens ist die

Einübung der handschriftlichen Schreibweise. Schreiben wird seltener vermittelt, indem eine Tastatur eines Computers genutzt wird. So gibt die Hälfte der Lehrkräfte an, dass sie nur sehr selten bis nie mit ihren Schülerinnen und Schülern Textverarbeitungsprogramme nutzen. Lernsoftware zum Erlernen des Schreibens wird etwas häufiger eingesetzt, u.U. weil sie kindgerecht gestaltet ist. Ein Drittel der Lehrkräfte nutzt diese Möglichkeit mindestens einmal im Monat. Das IWB wird nur selten oder sogar nie im Unterricht eingesetzt. Dies liegt hauptsächlich daran, dass nur wenige der Schulen mit einem IWB ausgestattet sind. Männliche Lehrpersonen arbeiten signifikant häufiger mit Lernprogrammen als weibliche. Weitere signifikante Einflüsse lassen sich an dieser Stelle nicht feststellen. Im Vergleich dazu gaben zwölf Prozent der in der Studie zur Medienkompetenz in den 5. und 6. Klassen befragten Lehrkräfte an, dass ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal im Monat Schreibübungen am Computer machen. Somit ist dieser Anteil in den weiterführenden Schulen deutlich niedriger als in den Grundschulen. Dies spiegelt sich auch in der Nichtnutzung von Textverarbeitungsprogrammen im Unterricht wider: 58 Prozent der Lehrkräfte der weiterführenden Schulen nutzen keine Textverarbeitungsprogramme gegenüber 24 Prozent der Grundschullehrkräfte (Breiter et al. 2010, S.92).

**Abbildung 11: Mediennutzung im Rahmen der Schreibförderung**



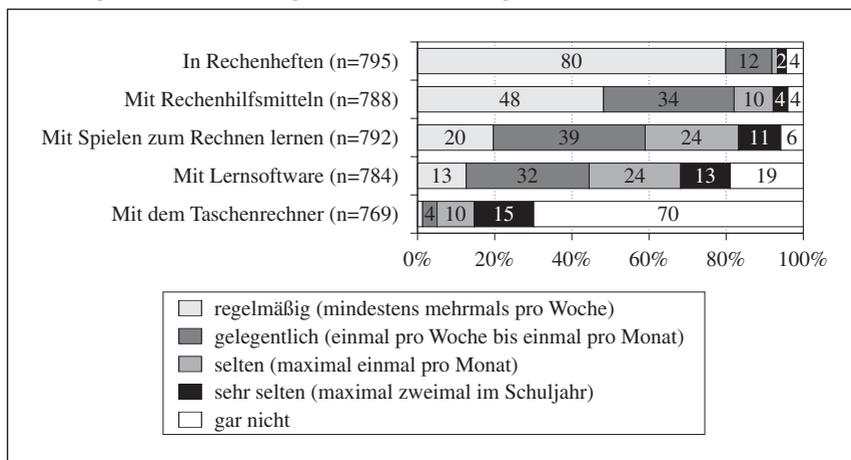
Basis: Lehrerbefragung

## Rechnen

Im Mathematikunterricht der Grundschule erlernen die Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit Zahlen und Rechenoperationen. An dieser Stelle wird im Lehrplan zwischen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen unterschieden. Unter prozessbezogenen Kompetenzen werden folgende Fähigkeiten verstanden: das Problemlösen und kreativ sein, Modellieren, Argumentieren sowie Darstellen und Kommunizieren. Zu den inhaltsbezogenen Fertigkeiten zählen Kenntnisse der Zahlen und Operatoren, von Raum und Form, von Größen und vom Messen sowie von Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 55 ff.).

Bei der Vermittlung der Grundfertigkeit Rechnen zeigt sich, dass die Wahl auch hier häufig auf ein papierbasiertes Medium fällt. Mindestens mehrmals pro Woche üben die Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern das Rechnen in Rechenheften. Häufig kommen auch Rechenhilfsmittel wie z.B. Steckwürfel oder Spiele zum Rechnen lernen zum Einsatz. Fast jede zweite Lehrkraft setzt Lernsoftware in diesem Kontext mindestens einmal im Monat ein. Das Rechnen mit dem Taschenrechner ist in der Grundschule nicht weit verbreitet. 70 Prozent der Lehrkräfte sagen, dass ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht nie mit dem Taschenrechner rechnen (vgl. Abbildung 12). Dahinter könnte die Befürchtung der Lehrkräfte stehen, dass ein verfrühter Einsatz solcher Medien die kognitive Durchdringung der Systematik verhindert, die hinter den verschiedenen mathematischen Praxisbereichen stehen (vgl. auch Breiter et al. 2010, S.137 f.). Lehrerinnen setzen im Vergleich zu den Lehrern häufiger Rechenhilfsmittel wie die Steckwürfel im Unterricht ein. Die Lehrer hingegen nutzen mit ihren Schülerinnen und Schülern häufiger den Taschenrechner. Lernsoftware wird nicht nur häufiger von älteren als von jüngeren Lehrkräften genutzt, sondern auch stärker von männlichen Lehrpersonen als von weiblichen.

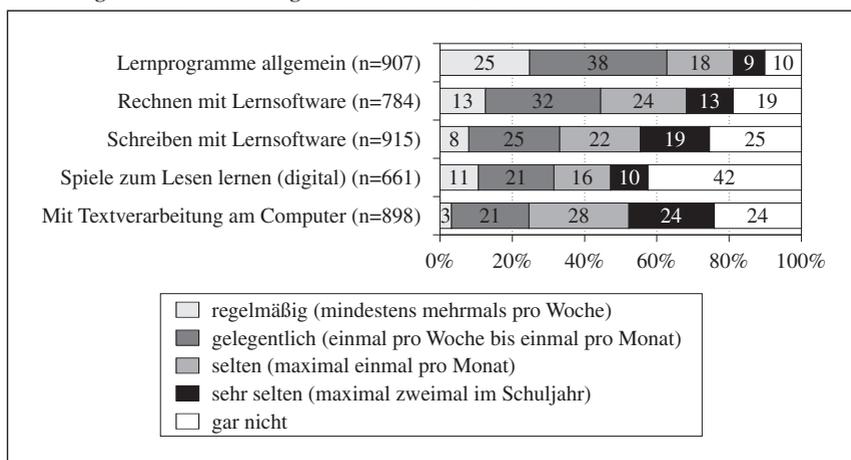
**Abbildung 12: Mediennutzung zur Rechenförderung**



Basis: Lehrerbefragung

Der Vergleich der Grundfertigkeiten hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien zeigt, dass am ehesten bei der Vermittlung des Rechnens Lernsoftware verwendet wird, gefolgt von den Kompetenzen Schreiben und Lesen. Seltener wird in der Grundschule die Textverarbeitung am Computer eingeübt (vgl. Abbildung 13).

**Abbildung 13: Einsatz von digitalen Medien im Unterricht**



Basis: Lehrerbefragung

Aus den dargestellten Ergebnissen kann gefolgert werden, dass bei der Vermittlung der Grundfertigkeiten hauptsächlich papierbasierte bzw. analoge Medien eingesetzt werden, digitale Medien werden eher seltener verwendet. Die Betrachtung der Nutzungsintensitäten gibt jedoch noch keinen Aufschluss über die Gründe, weshalb die Lehrkräfte überwiegend analoge Medien einsetzen oder welche Medien besser geeignet sind, um bestimmte Fertigkeiten zu vermitteln.

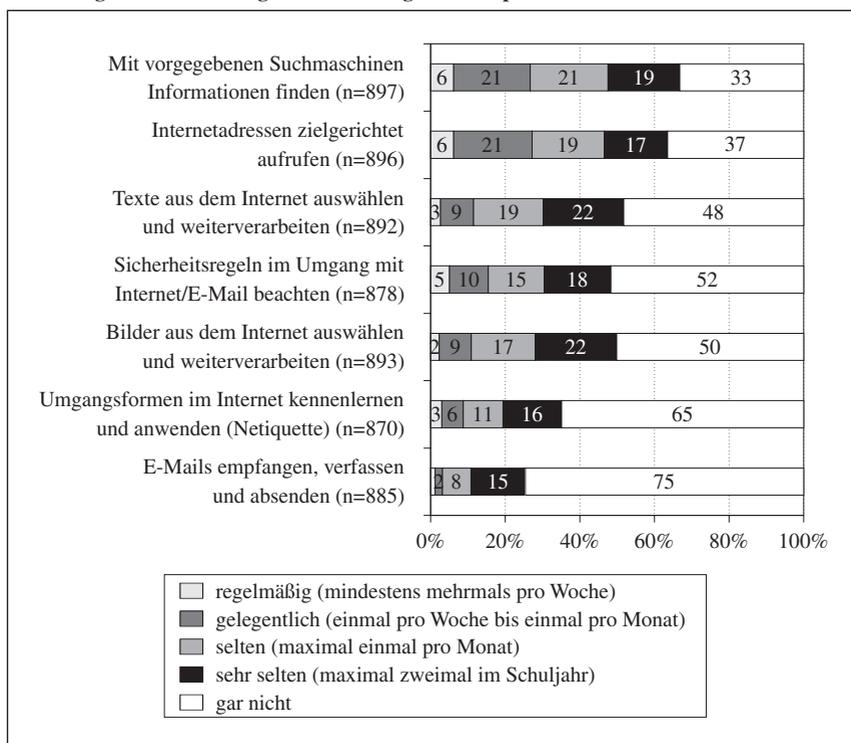
## Bedienung des Computers und Umgang mit dem Internet

Laut der KIM-Studie 2010 nutzen nahezu alle Kinder im Grundschulalter den Computer zu Hause, in der Schule hingegen wird er nur von knapp der Hälfte der Kinder genutzt (mpfs 2011, S. 25 ff.). Anhand der vorliegenden Daten lässt sich nicht pauschal sagen, wie häufig dieses Medium im Unterricht von den Kindern verwendet wird. Beobachten lässt sich jedoch, bei welchen Lerntätigkeiten der Computer im Unterricht eingesetzt und mit welcher Nutzungsintensität die Bedienung des Computers im Unterricht eingeübt wird. Die Auswahlmöglichkeiten orientieren sich an den Lerntätigkeiten für Medienkompetenz der Medienberatung NRW.

Am häufigsten üben die Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern die Recherche von Informationen mit vorgegebenen Suchmaschinen und den zielgerichteten Aufruf von Internetadressen ein. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, dies mindestens einmal im Monat mit den Kindern zu üben. Seltener werden Sicherheitsregeln im Umgang mit Internet und E-Mail vermittelt. Die Weiterverarbeitung von Texten oder Bildern aus dem Internet in eigenen Dokumenten ist in der Grundschule nicht weit verbreitet. Lediglich eine von zehn Lehrkräften übt diese Praxis einmal pro Monat mit ihren Schülerinnen und Schülern. Die sogenannte Netiquette wird ebenfalls nur selten im Unterricht thematisiert. Am seltensten üben die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Klassen das Empfangen, Verfassen und Absenden von E-Mails (vgl. Abbildung 14). Es lässt sich ein schwacher Zusammenhang des Alters mit den Praxen „Wichtige Sicherheitsregeln im Umgang mit dem Internet und E-Mail beachten“ und „Umgangsformen im Internet kennenlernen und anwenden (Netiquette)“ feststellen. Beide Praxen werden von jüngeren Lehrkräften etwas häufiger im Unterricht behandelt als von älteren. Für die Vermittlung der Netiquette und dem zielgerichteten Aufruf von Internetadressen gilt außerdem, dass sie häufiger von Lehrern als von Lehrerinnen thematisiert werden. Die Betrachtung der Einübung der Bedienpraxen des Computers unterschieden nach den unterrichteten Fächern zeigt, dass Lehrpersonen der Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht einzelne Praktiken signifikant häufiger einüben als ihre Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer. So üben Lehrkräfte, die Deutsch oder Sachunterricht lehren, häufiger mit ihren Schülerinnen und Schülern ein, wie sie mit vorgegebenen Suchmaschinen Informationen finden. Auch Umgangs-

formen und Sicherheitsregeln werden eher von Deutschlehrerinnen und -lehrern thematisiert.

**Abbildung 14: Vermittlung der Bedienung des Computers**



Basis: Lehrerbefragung

In der Studie zur Medienkompetenz in den weiterführenden Schulen wurde die Einübung grundlegender Bedienpraxen weniger differenziert erfasst. Die Lehrkräfte gaben an, ob sie die grundlegende Computerbedienung mit ihren Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klassen einüben. Lediglich 17 Prozent der Lehrkräfte sagten, dass dies Inhalt ihres Unterrichts sei. 69 Prozent von ihnen übten diese Praxen mit ihren Klassen nur sehr selten oder gar nicht ein (Breiter et al. 2010, S.92 f.). Folglich behandelt mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler während der Grundschulzeit sowie in der 5. und 6. Klasse die grundlegenden Bedienpraxen des Computers und des Internets in der Schule nur sehr selten oder erlernt sie gar nicht.

### 3.1.2 *Lerntätigkeiten mit Medien*

Im Folgenden werden fünf Lerntätigkeiten in den Blick genommen, die die Medienberatung NRW als wichtig für das selbstständige Lernen mit Medien identifiziert hat (vgl. Kapitel 1.5): (1) Strukturieren, (2) Recherchieren, (3) Kooperieren, (4) Produzieren und (5) Präsentieren. Nach Beginn der hier vorliegenden Untersuchung wurde noch eine sechste Kompetenz (Reflektieren) hinzugefügt, die zusammen mit den anderen Grundlage des Medienpass NRW ist, weshalb in dieser Studie auch nur auf die genannten fünf Lerntätigkeiten explizit Bezug genommen werden kann. Reflektieren wurde aber in anderen Untersuchungsfragen berücksichtigt.

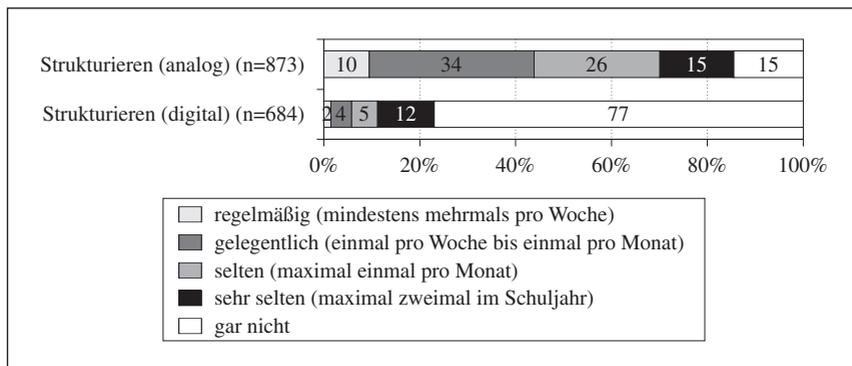
Um zu erfassen, welche Lernmittel und -methoden bei der Vermittlung der Lerntätigkeiten derzeit in der Grundschule eingesetzt werden, wurde in der Lehrerbefragung unterschieden nach dem Einsatz von analogen und digitalen Medien. Der Bereich Produzieren wurde in einer separaten Frage behandelt, da hier auch ein Einblick gewonnen werden sollte, welche Medientypen vorrangig im Unterricht produziert werden.

#### Strukturieren

Ausgangspunkt der Lerntätigkeit Strukturieren ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler aufbauend auf ihrem Vorwissen neue Ideen zu einem Thema zu entwickeln und sich somit neue Inhalte Schritt für Schritt zu erarbeiten. Sie üben, Beziehungen zwischen einzelnen Ideen bzw. Facetten herzustellen und Aussagen über die Richtung der Beziehungen zu treffen. In der repräsentativen Lehrerbefragung wurde gefragt, wie häufig die Kinder im Unterricht Informationen mit analogen oder digitalen Medien strukturieren. Bei der Einübung mittels analoger Medien können die Lernenden beispielsweise an der Tafel, auf Plakaten oder in ihren Schulheften Mindmaps erstellen. Mindmaps können aber auch mit Hilfe von Programmen am Computer erstellt werden, die den Vorteil bieten, dass die Mindmaps nicht starr sind, sondern immer wieder angepasst, gespeichert und an anderer Stelle weiterverarbeitet werden können. In der Grundschule überwiegt das Strukturieren mittels analoger Medien. 44 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schülerinnen und Schüler mindestens einmal im Monat Informationen strukturieren. Dem stehen aber auch 30 Prozent der Lehrkräfte gegenüber, deren Schülerinnen und Schüler nie oder nur sehr selten Informationen im Unterricht strukturieren (vgl. Abbildung 15). Mit steigendem Alter der Lehrkräfte nimmt die Häufigkeit der Vermittlung dieser Kompetenz mittels analoger Medien ab. Allgemein wird diese Lerntätigkeit nur selten mit digitalen Medien unterstützt. 77 Prozent der Lehrkräfte haben bislang noch nie digitale Medien im Unterricht eingesetzt, um Informationen durch ihre Schülerinnen und Schüler strukturieren zu lassen. Lehrpersonen die

Mathematik unterrichten, setzen sowohl digitale als auch analoge Medien signifikant häufiger im Unterricht ein, als diejenigen, die Mathematik nicht unterrichten, Englischlehrerinnen und -lehrer nutzen signifikant häufiger analoge Medien. Auch in der 5. und 6. Klasse der weiterführenden Schulen wird der Computer nur selten zum Strukturieren von Informationen eingesetzt. Im Vergleich zu den 77 Prozent der Nicht-Nutzer an Grundschulen, setzen 60 Prozent der Lehrkräfte nie den Computer zum Strukturieren ein. Zehn Prozent der Lehrkräfte setzen ihn mindestens gelegentlich ein (Breiter et al. 2010, S.94).

**Abbildung 15: Einsatz analoger und digitaler Medien zum Strukturieren**



Basis: Lehrerbefragung

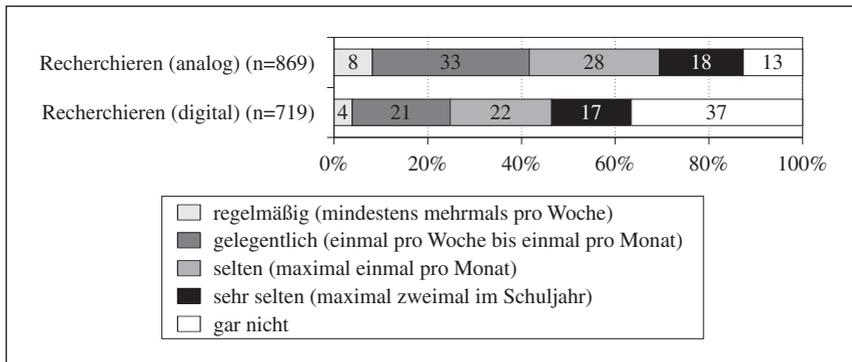
## Recherchieren

Im Bereich Recherchieren geht es um die Frage, wie die Lernenden neue Informationen finden, somit Fragestellungen lösen und sich neue Wissensbereiche selbstständig erarbeiten können. Entscheidend sind auch die Auswahl geeigneter Quellen bzw. Suchmaschinen sowie die Einordnung der Ergebnisse hinsichtlich ihrer Qualität und ihres Informationsgehalts. Sowohl analoge als auch digitale Medien bieten vielfältige Möglichkeiten, um Informationen zu recherchieren. So können Kinder z.B. im Rahmen von kommunalen Bildungspartnerschaften mit Bibliotheken lernen, wie Informationen in Büchern recherchiert werden können. Ebenso können sie Suchmaschinen verwenden, um Informationen im Internet zu finden. Um sowohl analoge als auch digitale Recherchemöglichkeiten abzubilden, wurden die Lehrkräfte gefragt, wie häufig ihre Schülerinnen und Schüler mit analogen und mit digitalen Medien frei zu einem vorgegebenen Thema recherchieren.

Analoge Medien setzen zwei von fünf Lehrkräften mindestens einmal im Monat zu Recherchezwecken im Unterricht ein. Ein Viertel der Lehrkräfte lässt seine Schülerinnen und Schüler im selben Zeitraum mit digitalen Medien recherchieren. Die Unterschiede zwischen den Häufigkeiten zeigen, dass sich das Verhältnis zwischen dem Einsatz analoger und digitaler Medien nicht so deutlich voneinander unterscheidet wie bei den anderen Lerntätigkeiten, sondern dass geschlossen werden kann, dass in einzelnen Bereichen digitale Medien Einzug in den Grundschulunterricht gehalten haben. Die Ergebnisse zur Einübung bestimmter Praxen im Umgang mit dem Computer und Internet zeigen in die gleiche Richtung (vgl. Kapitel 3.1.1). Ein Viertel der Lehrkräfte übt danach mindestens einmal im Monat mit seinen Schülerinnen und Schülern ein, wie sie mit vorgegebenen Suchmaschinen Informationen finden. Ein relativierender Blick auf die Lehrkräfte, die diese Lerntätigkeit im Unterricht nicht vermitteln, zeigt, dass der Anteil der Nicht-Nutzer mit 13 Prozent bei dem Einsatz analoger Medien niedriger ist als bei dem Einsatz digitaler Medien (37 Prozent) (vgl. Abbildung 16). Die Nutzungsfrequenz analoger und digitaler Medien unterscheidet sich im Sachunterricht signifikant von den anderen Fächern. Die Lehrkräfte geben häufiger an, diese Formen der Recherche in ihrem Unterricht einzusetzen als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Lehrerinnen und Lehrer der 5. und 6. Klasse der weiterführenden Schulen lassen ihre Schülerinnen und Schüler ähnlich selten mit digitalen Medien recherchieren. Ein Fünftel von ihnen übt diese Lerntätigkeit mindestens einmal im Monat mit ihren Schülerinnen und Schülern ein, der Anteil der Nicht-Nutzer liegt bei einem Viertel der Lehrkräfte (Breiter et al. 2010, S.94 ff.).

**Abbildung 16: Einsatz analoger und digitaler Medien zum Recherchieren**



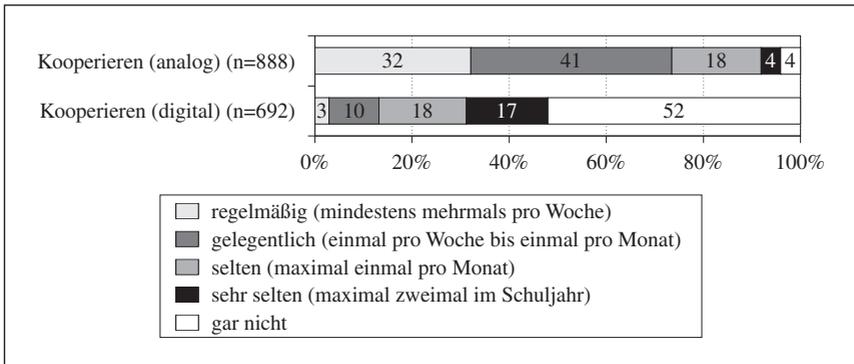
Basis: Lehrerbefragung

## Kooperieren

Austauschprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern fördern die Verständigung über einen Sachverhalt, die Darstellung und das Nachvollziehen von verschiedenen Sichtweisen. Entscheidend für den Lernprozess bei kooperativen Lernformen ist der Austausch über die unterschiedlichen Ansichten der Schülerinnen und Schüler zu einem Sachverhalt und diese bei der Erstellung eines Produkts zu berücksichtigen. Im Unterricht können verschiedene Kooperationsformen hinsichtlich ihrer Effektivität und Intensität umgesetzt werden, von der Kleingruppenarbeit an einem Lernplakat bis zu der gemeinsamen Arbeit an Dokumenten über Lernplattformen. Folglich wurden die Lehrkräfte auch gefragt, wie häufig ihre Schülerinnen und Schüler mit analogen und digitalen Medien in Kleingruppen einen Arbeitsauftrag zusammen bearbeiten.

Kooperationen sind ein fester Bestandteil des Grundschulunterrichts. 32 Prozent der Lehrkräfte lassen ihre Schülerinnen und Schüler mehrmals pro Woche einen Arbeitsauftrag mit analogen Medien in Kleingruppen bearbeiten. Weitere 40 Prozent stellen diese Aufgabe mindestens einmal im Monat an ihre Klasse. Lediglich acht Prozent sagen, dass Kooperationsformen mit analogen Medien nicht zu ihrem Unterricht gehören. Mittels digitaler Medien unterstützte Kooperationen finden hingegen nur selten statt. Jede zweite Lehrkraft setzt diese Form nie im Unterricht ein (vgl. Abbildung 17).

**Abbildung 17: Einsatz analoger und digitaler Medien zum Kooperieren**



Basis: Lehrerbefragung

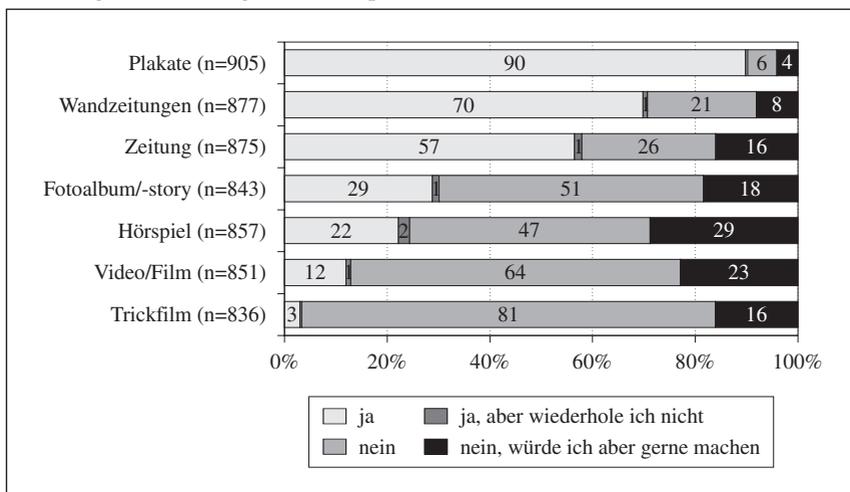
Besonders häufig werden durch analoge Medien unterstützte Kooperationsformen von Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt, die Religion oder Englisch unterrichten. In der Studie zur Medienkompetenz in den weiterführenden Schulen wurde erhoben, inwiefern die Schülerinnen und Schüler der 5. und

6. Klassen mittels digitaler Medien in Kleingruppen zusammenarbeiten. Dort werden digitale Medien etwas häufiger zum Zwecke der Kooperation im Unterricht und außerhalb der Schule eingesetzt als dies in der Grundschule der Fall ist (Breiter et al. 2010, S.101 ff.).

## Produzieren

Die Lerntätigkeit baut auf den bisher referierten Kompetenzen auf. Wenn Ideen strukturiert und weitergehende Informationen recherchiert sowie die Meinungen und Ansichten zu dem Themengebiet ausgetauscht wurden, liegt es nahe, die Ergebnisse der Arbeit in einem Medienprodukt festzuhalten, um später auf diese zurückgreifen zu können und um sie mit anderen zu teilen. Die Umsetzung der Ergebnisse in ein Medienprodukt muss zunächst geplant und eine Entscheidung für ein geeignetes Medium getroffen werden. Hier lassen sich verschiedene Schwierigkeitsstufen unterscheiden, die von der Komplexität des Themas, aber auch vom gewählten Medium abhängen. Die Erstellung von Medienprodukten wurde in einer separaten Frage erfasst, die die Berücksichtigung verschiedener Medienprodukte ermöglichte. Eine Abfrage der Häufigkeit wurde als nicht sinnvoll erachtet, da einige Produkte in der Planung und Umsetzung sehr aufwendig sind, so dass sie seltener im Unterricht erstellt werden. Stattdessen wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie die Erstellung der jeweiligen Produkte auch wiederholen würden und, falls sie einzelne Produkte nicht mit ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht erstellt haben, dies gerne einmal ausprobieren würden. Es werden am ehesten papierbasierte Medienprodukte produziert. Die meisten Lehrkräfte haben schon einmal mit den Kindern Plakate und (Wand-)Zeitungen angefertigt. 29 Prozent der Lehrkräfte gaben an, im Unterricht schon einmal ein Fotoalbum bzw. eine Fotostory mit ihren Schülerinnen und Schülern erstellt zu haben. Die Medienprodukte, die einen stärkeren Einsatz von Technik erfordern, haben nur wenige Lehrkräfte schon mit ihren Klassen erstellt. Hierzu zählen Hörspiele, Videos und Filme sowie Trickfilme. Der Prozentsatz derjenigen, die eine Wiederholung der Medienproduktion ablehnen, liegt bei allen Produkten bei zwei bzw. unter zwei Prozent. Das lässt die Vermutung zu, dass diejenigen, die diese Produkte bereits mit ihren Schülerinnen und Schülern angefertigt haben, gute Erfahrungen damit gesammelt haben, so dass sie dies auch gerne wiederholen werden. Ein knappes Drittel der Lehrkräfte gibt außerdem an, dass sie gerne Hörspiele mit ihren Schülerinnen und Schülern produzieren würden (vgl. Abbildung 18). Dieser Wert ist gleichzeitig der höchste im Bereich der geplanten bzw. gewünschten Medienproduktion. Im Durchschnitt haben die Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern bereits drei der genannten Medienprodukte hergestellt.

**Abbildung 18: Erstellung von Medienprodukten im Unterricht**

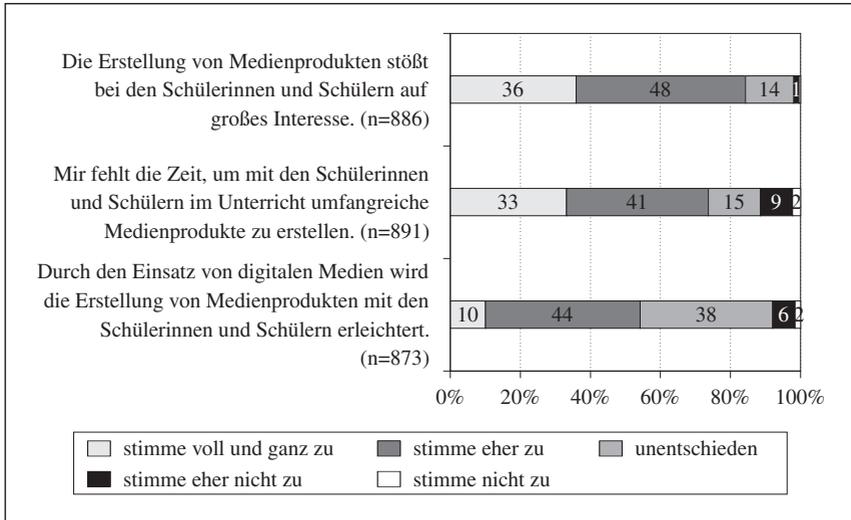


Basis: Lehrerbefragung

Six et al. zufolge wurden im Jahr 2000 in der Grundschule nur selten Medienprodukte erstellt. Sie erfassten nach Ablauf eines Schulhalbjahres, wie viele Projekte die Lehrkräfte jeweils mit ihren Klassen durchgeführt hatten. Als Vorgabe nannten sie Tonaufnahmen, Computerprodukte, Klassenzeitungen und Videoaufnahmen. Am häufigsten wurden Tonaufnahmen produziert. Hier lag der Mittelwert bei 1,86. Am seltensten erstellten die Lehrkräfte mit ihren Grundschulklassen Videoaufnahmen (Mittelwert von 0,22) (Tulodziecki/Six 2000, S.183 ff.). Gysbers erfasste ebenfalls, ob niedersächsische Grundschullehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern eigene Medienangebote wie Zeitungen, Filme oder Hörspiele gestalten. Der Anteil derjenigen, die einmal mit ihren Klassen Medien produzierten, lag bei 22 Prozent, eine mehrmalige Produktion gaben 16 Prozent an (Gysbers 2008, S. 247). Folglich hielt lediglich ein Drittel der Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern Ergebnisse in Form von umfangreicheren Medienprodukten fest. Aufgrund der allgemeinen Abfrage lassen sich diese Ergebnisse in keinen direkten Vergleich mit den vorliegenden Daten bringen.

Abbildung 19 zeigt, dass aus Sicht der Lehrkräfte die Erstellung von Medienprodukten bei den Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse stößt. 54 Prozent sind dabei der Meinung, dass die Erstellung von Medienprodukten durch den Einsatz von digitalen Medien erleichtert wird. Allerdings fehlt drei Vierteln der Lehrkräfte die Zeit, um im Unterricht ein umfangreiches Medienprodukt mit ihren Schülerinnen und Schülern zu realisieren.

**Abbildung 19: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Erstellung von Medienprodukten im Unterricht**



Basis: Lehrerbefragung

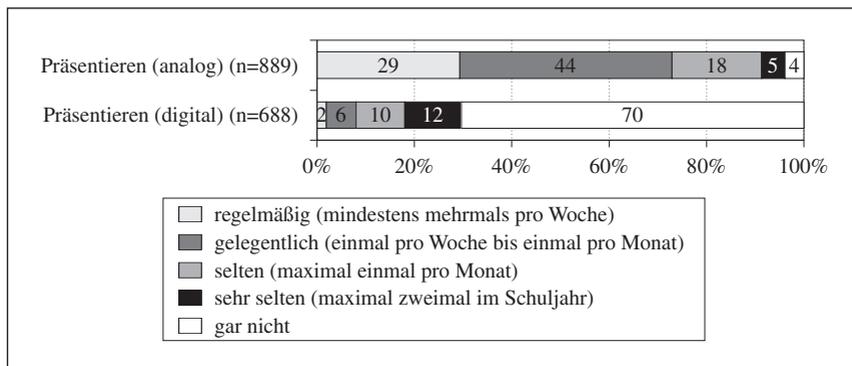
## Präsentieren

Die Präsentation stellt den Abschluss vieler Lerneinheiten dar. Die vorangegangenen Lerntätigkeiten können laut der Medienberatung NRW als Voraussetzungen einer guten Präsentation verstanden werden. Im Rahmen einer Präsentation stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse mit variierendem Medieneinsatz vor. Bei der Vorbereitung der Präsentation überlegen sie sich, welche Informationen vorgestellt werden sollen und wie geeignete und adressatengerechte Präsentationsformen aussehen könnten.

Präsentationen sind, vergleichbar mit Kooperationen, ein fester Bestandteil des Grundschulunterrichts, wenn bei der Präsentation analoge Medien wie z. B. Plakate eingesetzt werden. Jede vierte Lehrkraft gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler mehrmals wöchentlich mit analogen Medien vor der Klasse Arbeitsergebnisse präsentieren. Bei weiteren 44 Prozent der Lehrkräfte ist dies mindestens einmal im Monat der Fall. Präsentationen mit digitalen Medien werden von den Schülerinnen und Schülern nur selten im Grundschulunterricht eingesetzt. Bei 70 Prozent der Lehrkräfte kommt dies in ihrem Unterricht nie vor (vgl. Abbildung 20). Ältere Lehrkräfte setzen analoge und digitale Präsentationsformen seltener im Unterricht ein als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Lehrerinnen setzen in ihrem Unterricht signifikant häufiger auf

analoge Präsentationsformen, während Lehrer häufiger das Präsentieren mit digitalen Medien im Unterricht vermitteln. Lehrkräfte, die Englisch oder Religion unterrichten, üben mit ihren Schülerinnen und Schülern signifikant häufiger Präsentationsformen mit analogen Medien ein. Der Anteil der Nicht-Nutzung von digitalen Präsentationsformen ist aber auch in der 5. und 6. Klasse der weiterführenden Schulen hoch. Hier gaben 59 Prozent der Lehrkräfte an, dass ihre Schülerinnen und Schüler nie Arbeitsergebnisse mit Hilfe digitaler Medien präsentieren (Breiter et al. 2010, S.104 ff.).

**Abbildung 20: Einsatz analoger und digitaler Medien beim Präsentieren**



Basis: Lehrerbefragung

## Zusammenfassung

Deutlich wird, dass der Einsatz der analogen Medien über den der digitalen dominiert, wenn es in der Schule um die Vermittlung der Lerntätigkeiten geht. Eine differenziertere Betrachtung zeigt, dass die Unterschiede bei den einzelnen Lerntätigkeiten jedoch unterschiedlich groß sind. Auf der einen Seite stehen die Tätigkeiten Strukturieren, Präsentieren und Kooperieren, bei denen der Einsatz der analogen Medien deutlich häufiger stattfindet als der Einsatz der digitalen Medien. Besonders deutlich ist der Unterschied bei dem Punkt Strukturieren. Der Vergleich zum Bereich Recherchieren zeigt, dass hier der Unterschied zwischen dem Einsatz analoger und digitaler Medien wesentlich geringer ausfällt. Interessant ist an dieser Stelle auch der Vergleich mit der Studie in der 5. und 6. Klasse, in der überprüft wurde, inwiefern diese Lerntätigkeiten mittels digitaler Medien im Unterricht umgesetzt werden. Für die Bereiche Strukturieren, Recherchieren und Präsentieren gilt, dass sie sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen nur selten unter Einsatz digitaler Medien eingeübt werden. Durch digitale Medien gestützte Kooperation

hingegen findet in den weiterführenden Schulen eher statt als in Nordrhein-Westfalens Grundschulen (Breiter et al. 2010, S.94 ff.).

### 3.1.3 Medien als Unterrichtsthema

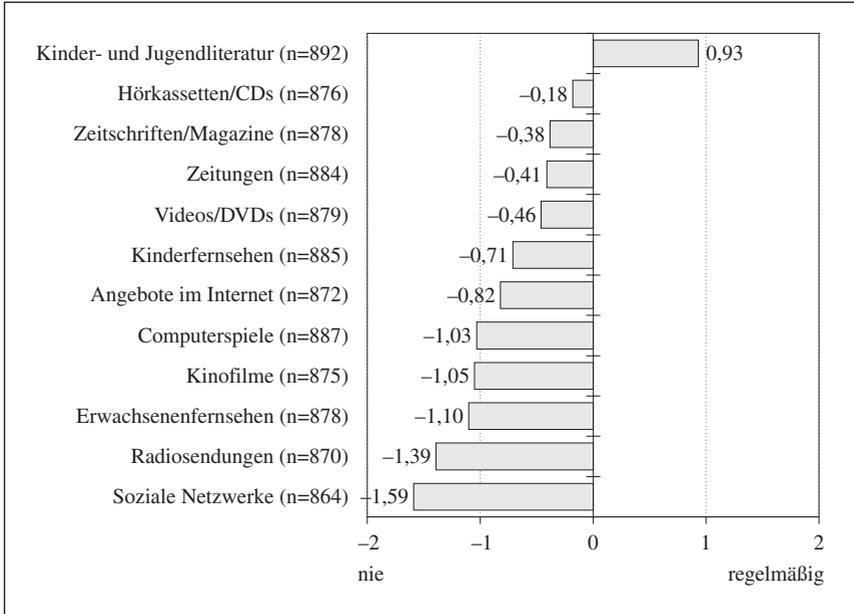
Medien werden im Grundschulunterricht als didaktische Lernmittel und Werkzeuge eingesetzt. Die Förderung der Medienkompetenz erfordert aber auch eine inhaltliche Beschäftigung mit Medien. In diesem Zusammenhang ist zum einen zu fragen, welche Medieninhalte im Unterricht thematisiert und reflektiert werden, zum anderen interessiert, welche anderen Themen im Zusammenhang mit Medien behandelt werden.

Die Abbildung 21 zeigt, dass Medieninhalte nur selten im Unterricht der Grundschule besprochen werden.<sup>8</sup> Gelegentlich bzw. mindestens einmal im Monat werden die Inhalte aus Kinder- und Jugendbüchern im Unterricht thematisiert. Sie werden deutlich häufiger behandelt als die Inhalte anderer Medien. Man kann das daran erkennen, dass die Inhalte der Kinder- und Jugendliteratur als einzige einen niedrigeren Mittelwert als den theoretischen Mittelwert annehmen. Alle Medieninhalte, die einen höheren Mittelwert als den theoretischen Mittelwert annehmen, werden maximal einmal im Monat oder seltener im Unterricht besprochen. Außerdem integrieren Lehrerinnen Kinder- und Jugendliteratur deutlich häufiger in den Unterricht als ihre männlichen Kollegen. Am ehesten werden noch die Inhalte von Hörkassetten und CDs, Zeitschriften und Magazinen, Zeitungen sowie Videos und DVDs thematisiert. Wenn Inhalte aus dem Internet im Unterricht behandelt werden, dann eher von Lehrern als von Lehrerinnen. Für die Themen Kinderfernsehen und Social Networking Sites gilt, dass jüngere Lehrkräfte sie eher in den Unterricht integrieren als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Inhalte aus dem Fernsehen, sei es das Kinder- oder das Erwachsenenprogramm, werden nur selten von Lehrkräften behandelt. Das überrascht insofern, als dass z.B. Gallasch und Sprenger zeigen, dass Lehrpersonen die Dauerpräsenz des Fernsehens kritisieren und negative Auswirkungen auf die Kinder befürchten (Gallasch/Sprenger 2000, S. 238 ff.). Dies wird in den qualitativen Fallstudien noch einmal explizit aufgegriffen.

---

8 In Abbildung 21 werden die Mittelwerte der Items dargestellt. Die Items wurden umkodiert, so dass der theoretische Mittelwert einen Wert von null annimmt, Werte größer null zeigen somit eine überdurchschnittliche Thematisierung von Inhalten von Medien an (mindestens einmal im Monat), Werte kleiner null eine unterdurchschnittliche (maximal einmal im Monat).

**Abbildung 21: Thematisierung der Inhalte von Medien im Unterricht**



Basis: Lehrerbefragung; Mittelwerte und Standardabweichungen

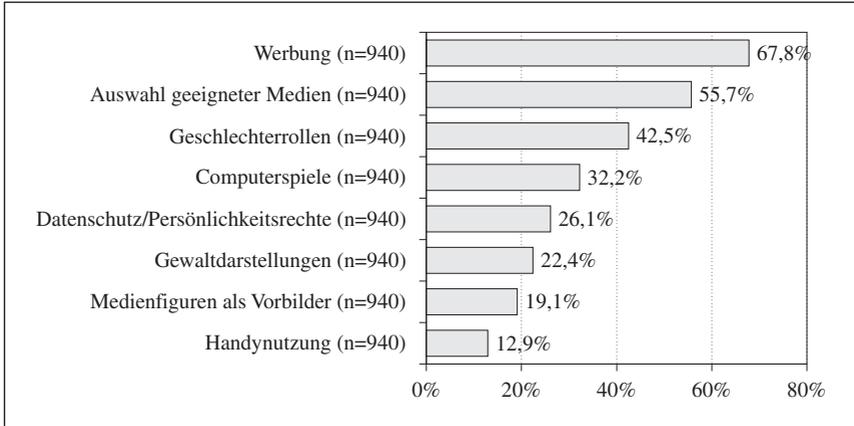
Am seltensten machen die Lehrkräfte Social Networking Sites zum Inhalt ihres Unterrichts. Dies könnte daran liegen, dass ihrer Meinung nach Social Networking Sites nicht zu der Lebenswelt von Grundschulern gehören. So titelte auch die Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg „Facebook ist nichts für Grundschüler“ und begründet dies mit den fehlenden Sicherheitseinrichtungen zum Schutze von Kindern und Jugendlichen (vgl. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg 2012). Auch wenn sich laut AGBs in den meisten Online-Communities Jugendliche erst ab 14 Jahren anmelden dürfen, sind offenbar auch schon jüngere Kinder in Sozialen Netzwerken aktiv. Laut der KIM-Studie nutzten im Jahr 2010 48 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen mindestens einmal pro Woche Online Communities. Hier lässt sich eine deutliche Steigerung im Vergleich zum Jahr 2008 feststellen, in dem lediglich 16 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe mindestens einmal in der Woche in Online Communities aktiv waren (mpfs 2011). Die Europäische Kommission hat im Jahr 2011 die Ergebnisse einer von ihr in Auftrag gegebenen Umfrage zur Nutzung von Social Networking Sites durch Kinder und Jugendliche veröffentlicht. Insgesamt wurden 25.000 Kinder in 25 europäischen Ländern zur Nutzung Sozialer Netzwerke und ihre Kenntnisse zum Schutz ihrer Privatsphäre befragt. Von den Neun- bis 12-Jährigen gaben 38 Pro-

zent an, dass sie ein eigenes Profil auf einer Social Networking Site haben, Deutschland liegt mit 27 Prozent unter diesem Wert. Problematisch ist, dass die Kinder z.T. persönliche Daten hinterlegen ohne weitere Vorkehrungen zum Schutze ihrer Privatsphäre zu treffen (vgl. Europäische Kommission 2011).

Es ist anzunehmen, dass der Anteil der Registrierung in Sozialen Netzwerken weiter gestiegen ist. Folglich ergibt sich auch Handlungsbedarf hinsichtlich der Thematisierung von sozialen Netzwerken in der Grundschule, um den Kindern zu vermitteln, wie sie diese Medien verantwortungsvoll und sicher nutzen. Im Rahmen der Studie in den 5. und 6. Klassen wurde ebenfalls erfasst, welche Medieninhalte im Unterricht besprochen werden. Am häufigsten thematisieren die Lehrkräfte Beiträge aus Tages- oder Wochenzeitungen (44 % mindestens einmal pro Woche), gefolgt von Inhalten von Wikipedia (39 %) und aktuellen Fernsehsendungen (32 %). Auch in der weiterführenden Schule werden Inhalte aus aktuellen Kinofilmen, Radiosendungen oder Filme von Videoplattformen eher selten bis nie thematisiert. Im Durchschnitt gaben die Lehrkräfte zwei Medien an, deren Inhalte sie im Unterricht mindestens einmal im Monat besprechen.

Bei der Thematisierung von Medien im Unterricht können nicht nur die Inhalte der einzelnen Medien besprochen werden, sondern ebenso Themenbereiche, die auf einen kritisch-reflektierten Umgang mit Medien zielen und z.T. von medienübergreifender Relevanz sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von Medienkritik. Am häufigsten besprechen Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern Werbung, unterrichten aber auch, wie die Kinder Medien für bestimmte Zwecke auswählen können. Zwei Fünftel der Lehrkräfte behandeln mit den Heranwachsenden außerdem Geschlechterrollen. Ein Drittel der Lehrkräfte widmet sich im Unterricht auch Computerspielen, häufiger jedoch Lehrer als Lehrerinnen. Im Gegensatz dazu werden eher von wenigen Lehrkräften die Handynutzung (13 %) oder Medienfiguren als Vorbilder (19 %) im Unterricht behandelt (vgl. Abbildung 22). Im Durchschnitt nannten die Lehrkräfte drei Themen, die sie mit ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht besprechen.

**Abbildung 22: Behandlung von Themen im Zusammenhang mit Medien im Unterricht**



Basis: Lehrerbefragung, Mehrfachnennung

Gysbers widmete sich ebenfalls der Thematisierung von Werbung in Form der Beeinflussung durch Medien und stellte fest, dass nur ein Drittel der Lehrkräfte dieses Thema bereits mehrmals in ihrem Unterricht angesprochen hat (Gysbers 2008, S.247). Es zeigt sich, dass dieser Aspekt mittlerweile stärker in der Grundschule behandelt wird als noch vor einigen Jahren. Die zentrale Fokussierung auf Werbung ist aufgrund von zwei Begebenheiten erklärbar: Zum einen gibt es einen Bestand an Arbeiten, die sich überwiegend auf traditionelle Werbeformen, d.h. vor allem das Fernsehen und in geringerem Maße auch Radio, Anzeigen oder Plakate beziehen (z.B. Charlton et al. 1995 oder auch Dörr et al. 2011). Zum anderen gibt es aus der medienpädagogischen Praxis zahlreiche Handreichungen für Lehrkräfte, die sie direkt und unmittelbar im Unterricht einsetzen können.

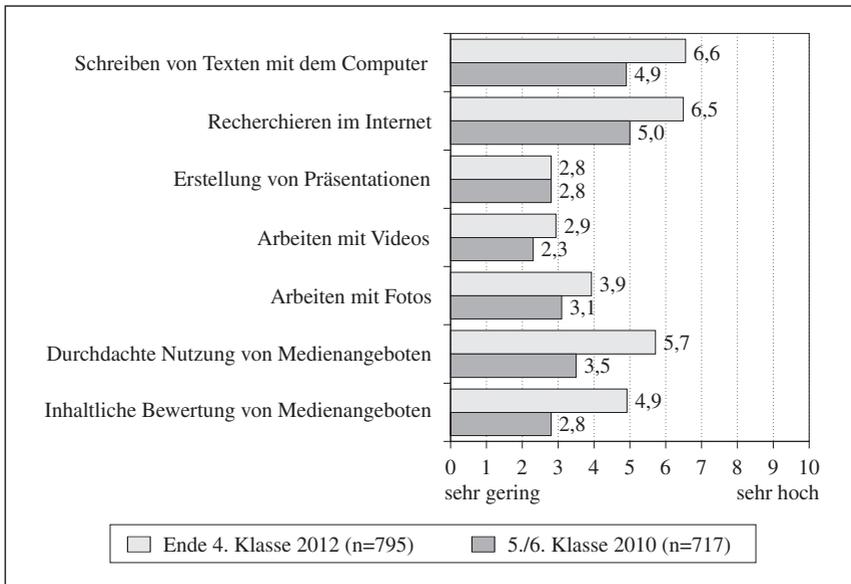
Neuere Phänomene, wie die Werbung in Computerspielen, sind derzeit Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (Dörr et al. 2011). Aus der qualitativen Untersuchung von Sowka (2011) geht hervor, dass Kinder im Alter zwischen acht und 14 Jahren ein ambivalentes Verhältnis zu Werbung haben – so sind die älteren Kinder einerseits in gewissen Sinne „werbeerfahren“ und verstehen die Absichten, die dahinter stehen und können sie auch reflektieren, andererseits fehlt oftmals den jüngeren Kinder eben dieses Verständnis, d.h. sie bringen der „In-Game-Werbung einen Vertrauens- und Akzeptanzvorschuss entgegen.“ (Sowka 2011, S.147). Ohne diese Ergebnisse überzubewerten, wird deutlich, dass das Thema Werbung über die traditionellen Medien hinaus auch im Kontext von Computerspielen zunehmend Bedeutung erlangt und im Rahmen der Medienerziehung berücksichtigt werden sollte. Über diesen Zugang ließen sich eventuell auch Lehrkräfte besser für die Auseinandersetzung mit Computer-

spielen sensibilisieren, wenn über die für sie relevante Auseinandersetzung mit Werbung das Interesse auch auf Computerspiele gelenkt werden könnte.

### 3.1.4 Erwartungen an die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse

Die Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiges Ziel der Grundschule. Von Interesse ist an dieser Stelle zum einen, über welche Kompetenzen Kinder am Ende der Grundschulzeit verfügen können und zum anderen verfügen sollten. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte gebeten, die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Mediennutzung am Ende der vierten Klasse einzuschätzen. An dieser Stelle wurden einige Aspekte der Studie „Medienkompetenz in der Schule“ aufgenommen, so dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse mit denen der 5. und 6. Klasse verglichen werden können. Berücksichtigt wurden Kompetenzen, die auf die Bedienung von Medien zielen sowie Kompetenzen, die sich auf einen kritisch-reflektierenden Umgang mit Medien beziehen (vgl. Abbildung 23).

**Abbildung 23: Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse sowie in der 5. und 6. Klasse**



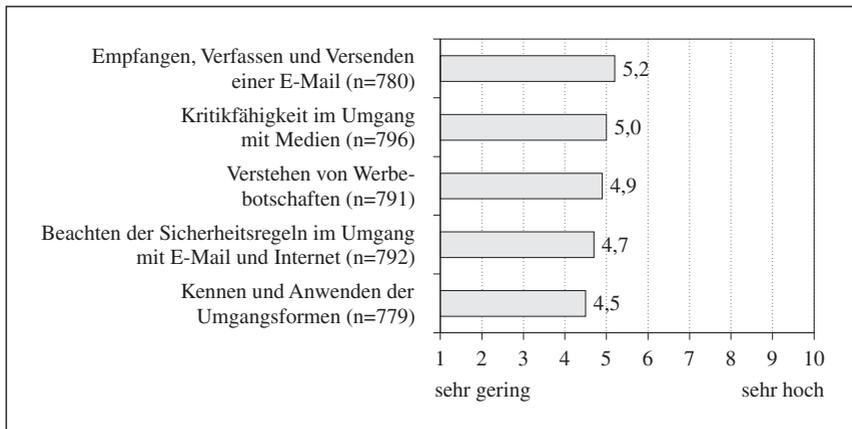
Quelle: Breiter et al. 2010  
 Basis: Lehrerbefragung, Mittelwerte

Abbildung 23 gibt die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse wieder und stellt sie in Relation zu denen der Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen in Nordrhein-Westfalen. Am besten werden die Kompetenzen der Grundschülerinnen und -schüler im Schreiben von Texten mit dem Computer, bei der Recherche im Internet sowie bei der durchdachten Nutzung von Medienangeboten eingeschätzt. Die Werte liegen leicht über dem theoretischen Mittelwert von fünf, so dass an dieser Stelle trotz allem eher von mittleren bis leicht erhöhten Kompetenzen gesprochen werden kann. Alle weiteren Kompetenzen liegen unter dem theoretischen Mittelwert und lassen somit auf eher geringe Kompetenzen schließen. Die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind insbesondere in den Bereichen der Erstellung von Präsentationen sowie der Arbeit mit Videos eher niedrig (vgl. Abbildung 23). Hinsichtlich der Erstellung von Präsentationen ist dies nicht verwunderlich, da 70 Prozent der Lehrkräfte angeben, dass ihre Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse nie mit Hilfe digitaler Medien präsentieren. Bezüglich des Zusammenhangs mit soziodemographischen Faktoren der Lehrkräfte fällt auf, dass die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Bereich der durchdachten Nutzung von Medienangeboten von jüngeren Lehrkräften besser eingeschätzt wird als von den älteren. Dies gilt auch für die Kompetenzen der Kinder beim Schreiben von Texten am Computer (vgl. Kapitel 3.1.1). Auffällig ist, dass die Einschätzungen der Grundschullehrkräfte mindestens gleich auf mit denen der Lehrkräfte von weiterführenden Schulen liegen, größtenteils sogar besser ausfallen. Zu vermuten ist, dass die Erwartungen der Lehrpersonen verschiedene sind. Lehrkräfte der Grundschule setzen einen anderen Maßstab an als ihre Kolleginnen und Kollegen der weiterführenden Schulen. Diese wiederum bewerten u. U. die Kompetenzen nach ihrem subjektiven Maßstab schlechter als Lehrpersonen der Grundschule.

Neben den Kompetenzen, die auch in der Studie zur Medienkompetenz in der 5. und 6. Klasse erfasst wurden, wurden weitere, hauptsächlich auf den kritisch-reflektierenden Umgang mit Medien zielende Kompetenzen, aber auch auf die Kommunikation per E-Mail abgefragt. Die Beurteilung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse unterscheiden sich an dieser Stelle nicht stark. Die Werte liegen allesamt um den theoretischen Mittelwert der Skala herum. Am besten werden die Kompetenzen in den Bereichen der E-Mail-Kommunikation sowie der Kritikfähigkeit im Umgang mit Medien bewertet. Am niedrigsten werden die Kenntnisse und die Anwendung der Umgangsformen im Internet eingeschätzt (vgl. Abbildung 24). Auffällig ist, dass die jüngeren Lehrkräfte die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler signifikant besser einschätzen als die älteren Lehrkräfte. Dies gilt für die Kompetenzen „Kritikfähigkeit im Umgang mit Medien“, „Beachten der wichtigen Sicherheitsregeln im Umgang mit Internet und E-Mail“ sowie „Kennen

und Anwenden der Umgangsformen im Internet“. Hinsichtlich des Geschlechts lässt sich kein signifikanter Einfluss feststellen. Mit Ausnahme des Punktes „Empfangen, Verfassen und Versenden einer E-Mail“ lässt sich bei den anderen Kompetenzbereichen stets ein signifikanter Einfluss der selbst eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte dokumentieren. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Umgang mit Medien als sicher einschätzen, stufen auch ihre Schülerinnen und Schüler als kompetenter ein. Alles in allem werden die Kompetenzen der Lernenden am Ende der vierten Klasse als gering bis mittelmäßig eingestuft, so dass sich die Frage stellt, mit welcher Intensität die Förderung dieser Kompetenzen von statten geht und welche Kompetenzen von den Lehrpersonen überhaupt als bis zum Ende der vierten Klasse vermittelbar eingestuft werden.

**Abbildung 24: Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse**



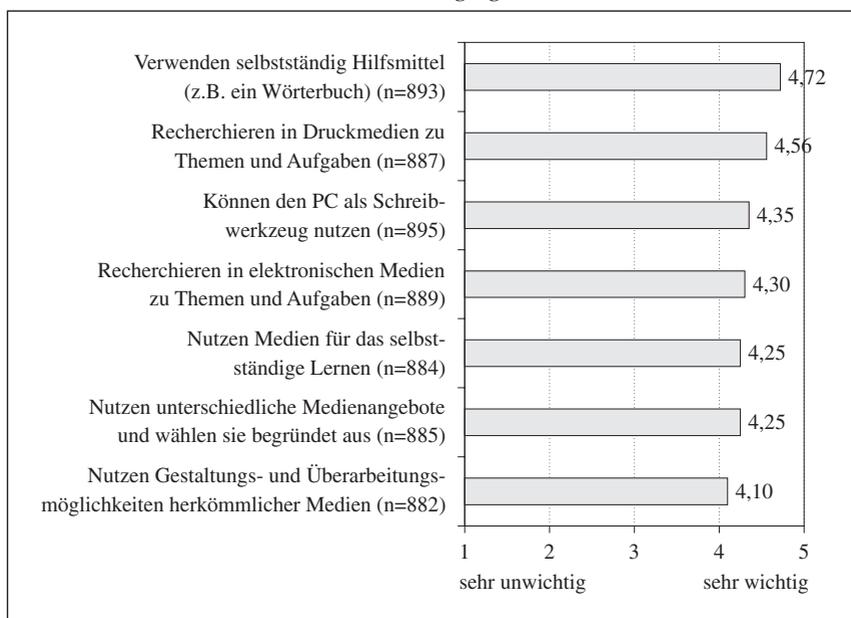
Basis: Lehrerbefragung, Mittelwerte

Mit welcher Intensität auf die oben genannten Kompetenzen hingearbeitet wird, wurde in der schriftlichen Befragung nicht erfasst. Hier kann auf die Studie von Feil et al. verwiesen werden, die der Frage nachgeht, wie häufig Lehrpersonen auf Ziele der Medienerziehung hinarbeiten. Insgesamt werden die medienerzieherischen Ziele von knapp der Hälfte der Lehrkräfte nie oder nur selten vermittelt. Mindestens gelegentlich arbeiten sie mit ihren Schülerinnen und Schülern auf die Ziele „Befähigung zum durchdachten Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ für unterschiedliche Zwecke und „Verstehen inhaltlicher Aspekte von Medienangeboten“ hin (Feil et al. 2009, S.188 ff.).

Die Lehrerbefragung behandelt jedoch, über welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse verfügen sollten. Hier wurden z.T. die Kompetenzerwartungen am Ende der vierten Klasse aus den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule aufgenommen, um indirekt deren Akzeptanz

und Umsetzbarkeit seitens der Lehrkräfte zu prüfen. Allgemein wird die Bedeutung der einzelnen Kompetenzen als eher wichtig bis sehr wichtig eingeschätzt. Nur fünf der achtzehn erfassten Kompetenzen erzielen einen Mittelwert, der unter dem theoretischen Mittelwert liegt. Die Kompetenzen, die als am wichtigsten eingeschätzt werden, zielen zum einen auf verschiedene Wege der Informationsbeschaffung und -auswahl ab. Hierzu zählen der selbstständige Einsatz von Hilfsmitteln wie Wörterbücher oder die Recherche in elektronischen und Druckmedien. Zum anderen befassen sich die Kompetenzen mit der Nutzung von Medien als Werkzeuge wie z. B. den Einsatz des Computers als Schreibwerkzeug sowie die Nutzung von Medien für das selbstständige Lernen. Als sehr wichtig werden auch die Fertigkeiten der Gestaltung und Überarbeitung herkömmlicher Medien eingeschätzt (vgl. Abbildung 25). Ein signifikanter Zusammenhang mit dem Alter kann bei den Anforderungen „Können den PC als Schreibwerkzeug benutzen“ und „Recherchieren in elektronischen Medien zu Themen und Aufgaben“ festgestellt werden. Diese Anforderungen werden von den jüngeren Lehrkräften als bedeutender eingestuft als von den älteren. Lehrerinnen schätzen die Anforderung „Nutzen Gestaltungs- und Überarbei-

**Abbildung 25: Als sehr wichtig erachtete Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse im Umgang mit Medien**

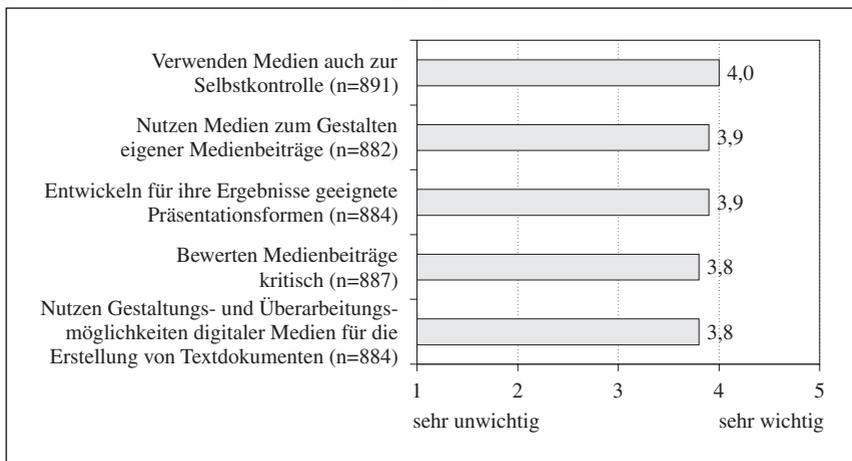


Basis: Lehrerbefragung, Mittelwerte

tungsmöglichkeiten herkömmlicher Medien“ wichtiger ein als Lehrer. Auch Herzig dokumentiert, dass Lehrpersonen die Ziele „Befähigung zum durchdachten Auswählen und Nutzen von Medienangeboten für unterschiedliche Zwecke“ und „Befähigung zum Verstehen Inhaltlicher Aspekte von Medienangeboten, z.B. Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität“ als wichtig erachten (Herzig 2000, S. 319 ff.).

Die Bandbreite der Kompetenzen, die als wichtig eingeschätzt werden, ist breiter und bezieht sich auf Aspekte wie den kreativen Umgang mit und die Gestaltung von Medien, aber auch auf die kritische Bewertung von Medienbeiträgen oder den Einsatz von Medien zur Selbstkontrolle wie z.B. Lernprogramme (vgl. Abbildung 26). Jüngere Lehrkräfte schreiben den Kompetenzen „Verwenden Medien auch zur Selbstkontrolle“, „Entwickeln für ihre Ergebnisse geeignete Präsentationsformen“, „Nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Erstellung von Textdokumenten“ und „Bewerten Medienbeiträge kritisch“ eine höhere Bedeutung zu als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen.

**Abbildung 26: Als wichtig erachtete Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse im Umgang mit Medien**

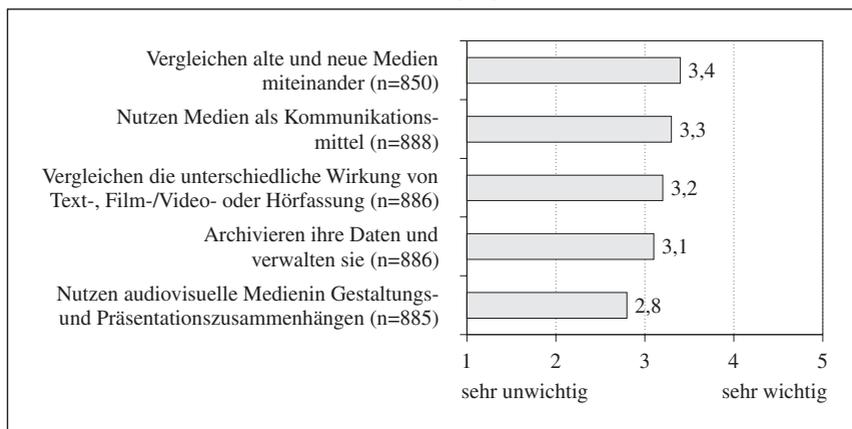


Basis: Lehrerbefragung, Mittelwerte

Weiter lässt sich eine Gruppe von Kompetenzen unterscheiden, denen eine Bedeutung unterhalb des theoretischen Mittelwertes zugeschrieben wird, d.h. sie werden tendenziell als unwichtiger eingestuft als die bisher genannten Fähigkeiten. Auffällig ist, dass es sich um komplexere Kompetenzen wie den Vergleich der unterschiedlichen Wirkung verschiedener Medien oder die Nutzung von audiovisuellen Medien in Gestaltungs- und Präsentationszusam-

menhängen handelt (vgl. Abbildung 27). Auch hier kristallisieren sich drei Anforderungen heraus, „Vergleichen alte und neue Medien miteinander“, „Nutzen Medien als Kommunikationsmittel“ und „Nutzen audiovisuelle Medien in Gestaltungs- und Präsentationszusammenhängen“, die von den jüngeren Lehrkräften als wichtiger eingeschätzt werden. Das männliche Lehrpersonal stuft außerdem die Fähigkeit der Datenarchivierung als wichtiger ein als seine Kolleginnen.

**Abbildung 27: Als teils wichtig erachtete Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse im Umgang mit Medien**



Basis: Lehrerbefragung; Mittelwerte

Die Einschätzungen zu den Anforderungen stehen in signifikantem Zusammenhang mit der selbst eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Umgang mit Medien als sicher beschreiben, schätzen die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler als wichtiger ein als Lehrkräfte, die einen unsicheren Umgang mit Medien angeben. Feil et al. fokussieren an dieser Stelle die Erreichbarkeit der Unterrichtsziele. Grundkenntnisse wie den PC und das Internet als Werkzeuge verstehen oder die Nutzung des Internets für eigene Interessen bewerteten neun von zehn Lehrpersonen als erreichbar. Schwierigkeiten hinsichtlich der Erreichbarkeit sahen die Lehrkräfte bei komplexeren Aspekten wie der Unterscheidung von Werbung und Inhalten auf Internetseiten oder dem Verständnis der Internetfachsprache (Feil et al. 2009, S. 210 ff.).

Die Ergebnisse der Fragen nach den derzeitigen Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse und nach der Bedeutung einzelner Kompetenzen im Umgang mit Medien wurden einander soweit möglich gegenübergestellt, so dass ein Rückschluss auf die Priorisierung der Kom-



Als eher unwichtig stufen die Lehrkräfte die Kommunikation mittels Medien sowie die Nutzung von audiovisuellen Medien in Gestaltungs- und Präsentationszusammenhängen ein. Dies deckt sich auch mit der Erreichung dieser Fähigkeiten, die eher selten von den Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klasse beherrscht werden. Von hoher Relevanz ist das Feld, in das sich Kompetenzen einordnen lassen, deren Erreichung als wichtig eingeschätzt wird, die aber am Ende der vierten Klasse nur von wenigen Schülerinnen und Schülern beherrscht werden. Hier sind die Kritikfähigkeit im Umgang mit Medien sowie die Entwicklung geeigneter Präsentationsformen für Ergebnisse zu nennen. Folglich stellt sich die Frage, weshalb diese Kompetenzen im Gegensatz zu anderen als wichtig eingeschätzt werden und warum diese Ziele am Ende der vierten Klasse bislang nicht erreicht werden können. Nennenswert ist auch, dass keine Kompetenz dem Feld mit der Zuschreibung hohe Erreichung, aber niedrige Relevanz zuzuordnen ist.

## Zusammenfassung

Das obige Kapitel zeigt, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse derzeit eher gering bis mittelmäßig sind, obgleich die Lehrkräfte die Ziele der Förderung der Medienkompetenz zum Ende der vierten Klasse größtenteils als wichtig oder sogar sehr wichtig erachten. Die Frage, die sich diesen Ergebnissen anschließt, ist, weshalb Kompetenzen im Unterricht nicht gefördert werden, obwohl das Lehrpersonal sie für wichtig hält. Hinsichtlich der Kompetenzen, die als eher unwichtig eingestuft werden, stellt sich die Frage, weshalb ihr Stellenwert bei den Lehrkräften eher niedrig ist. Es ist zu vermuten, dass dies einerseits mit der Komplexität der Aufgabe (bei Mediengestaltung und Präsentation) zusammenhängt, die in Grundschulen entweder infrastrukturell oder aufgrund der Fertigkeiten der Kinder erschwert ist. Andererseits erfordert die Förderung dieser Kompetenzen auch höhere Selbstkompetenz der Lehrkräfte. In Bezug auf die Kommunikation muss nach wie vor davon ausgegangen werden, dass hier ein intergenerationeller Konflikt besteht, wonach die medienvermittelte Kommunikation bei Kindern einen wesentlich höheren Stellenwert als bei Lehrkräften hat. Die Gegenüberstellung der Erwartungen und der Zielerreichung zeigt die Felder, in denen die Förderung verstärkt werden kann. Interessant im Sinne der Output-Orientierung ist, dass keine Ziele verfolgt werden, die von den Lehrerinnen und Lehrern als eher unwichtig eingestuft werden.

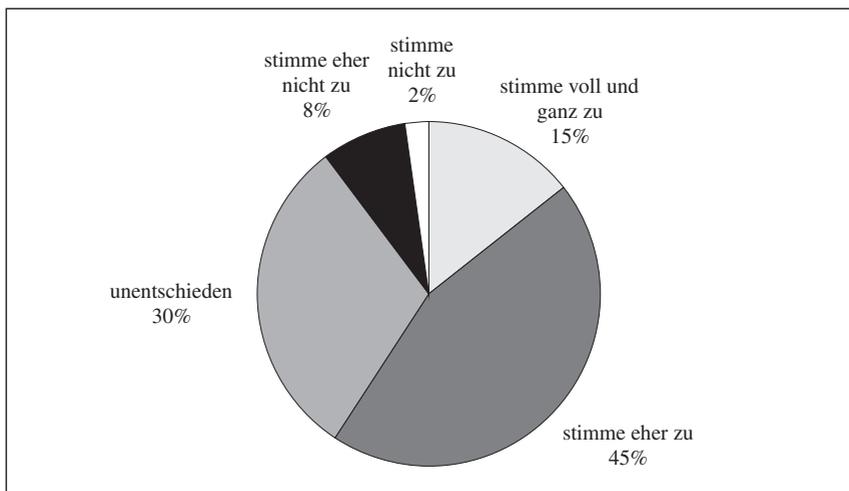
Im Vergleich zu den Erwartungen der Lehrkräfte, die an weiterführenden Schulen in den Klassen 5 und 6 unterrichten, schätzen die Lehrpersonen der Grundschulen die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler besser ein. Die Verteilung der Kompetenzen ähnelt sich jedoch stark. So werden z.B. die

Kompetenzen beim Verfassen von Texten am Computer und der Recherche im Internet als am höchsten eingestuft.

### 3.1.5 *Das Potenzial der digitalen Medien für individuelle Förderung und inklusiven Unterricht*

Die befragten Lehrkräfte sehen durchaus Potenziale bei der Unterstützung innovativer Unterrichtsformen durch digitale Medien, insbesondere im Bereich der individuellen Förderung. In Bezug auf die individuelle Förderung stimmen über die Hälfte der befragten Lehrkräfte (56 Prozent) der Aussage zu, dass lernschwächere Kinder sich beim Lernen an dem Computer mehr zutrauen. Dies ist ein Indiz für die Potenziale digitaler Medien. Ein weiteres Indiz ist die individuelle Förderung von Kindern mit Sprachproblemen. Hier stimmen fast 60 Prozent der Lehrkräfte zu, dass digitale Medien helfen können (zehn Prozent glauben das nicht, vgl. Abbildung 29).

**Abbildung 29: Kinder mit Sprachproblemen können mit digitalen Medien individuell gefördert werden**

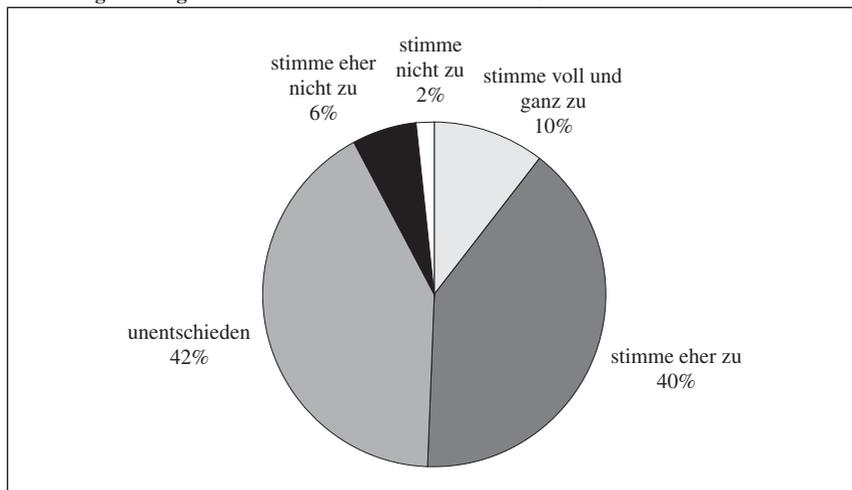


Lehrerbefragung, n = 883

Besonders hervorzuheben ist die überwiegend positive Bewertung der befragten Lehrkräfte in Bezug auf die Potenziale für eine inklusive Pädagogik, die zu den großen Herausforderungen der derzeitigen Unterrichtsgestaltung gehört. Fast die Hälfte der Befragten glaubt, dass digitale Medien den inklusiven Unterricht unterstützen können. 40 Prozent sind unentschieden und weniger als zehn Prozent stimmen nicht zu (vgl. Abbildung 30). Hier liegen für künftige

Maßnahmen unter der Berücksichtigung der aktuellen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte große Chancen.

**Abbildung 30: Digitale Medien können den inklusiven Unterricht unterstützen**



Lehrerbefragung, n = 876

### 3.1.6 Medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte

Die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler steht in einem engen Zusammenhang mit der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte. Erst wenn Lehrkräfte über Medienkompetenz und medienpädagogisches Wissen verfügen, wissen sie wann und wie sie gezielt Medien im Unterricht einsetzen können. Im Rahmen der quantitativen Lehrerbefragung wurden die Lehrkräfte nach ihren Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Medien gefragt und wie häufig sie diese Medien in ihren Unterricht integrieren. Die abgefragten Medien lassen sich unterscheiden in Präsentationseinheiten, Computer und Internet sowie sonstige Geräte wie Fotoapparate und Audioabspielgeräte. Diese Aufteilung legt auch eine Faktorenanalyse der Variablen nahe (vgl. Tabelle 7).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Die Faktorenanalyse dient der Datenreduktion und der Aufdeckung von Strukturen im Datensatz. Annahme ist, dass hinter einzelnen Items latente Variablen stehen, die nicht direkt gemessen werden (können) (Fromm 2010, S. 53 ff.). An dieser Stelle lag die Vermutung vor, dass die einzelnen Geräte einzelnen Oberkategorien zugeordnet werden können. Es zeigt sich, dass die selbsteingeschätzten Bedienkompetenzen der Lehrkräfte auf vier Faktoren laden.

**Tabelle 7: Ergebnis der Faktorenanalyse der selbsteingeschätzten Bedienkompetenz der Lehrkräfte**

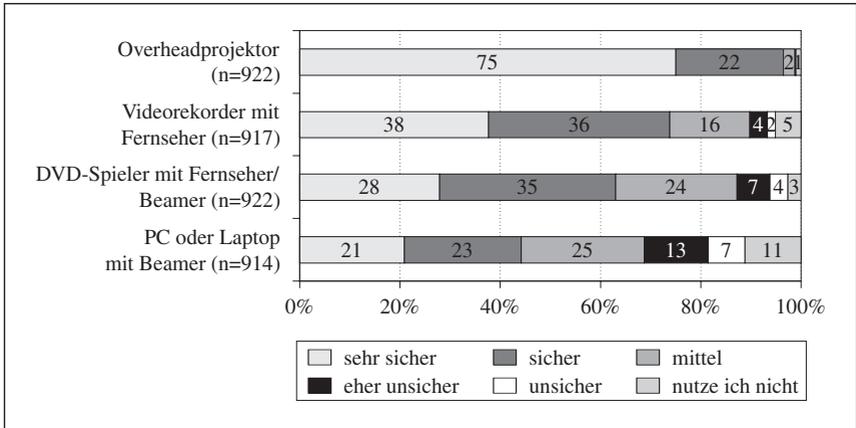
	Präsentations- einheiten	Computer und Internet	Film, Audio, Foto
DVD-Spieler mit Fernseher	,810		
Videorekorder mit Fernseher	,773		
Overheadprojektor	,646		
PC oder Laptop mit Beamer	,563		
Standardsoftware		,766	
Webseiten/Internet		,687	
Computer allgemein		,673	
Lernprogramme für Kinder		,643	
IWB		,606	
E-Mail-Kommunikation		,523	
Fotoapparat			,744
Handy			,721
MP3-Player/CD-Spieler/Kassettenrekorder			,654
Videokamera			,563

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung  
Basis: Lehrerbefragung

Im Unterricht können Inhalte in verschiedener Weisen analog und medien-  
gestützt präsentiert werden. Am sichersten fühlen sich die Lehrkräfte im Um-  
gang mit dem Overheadprojektor. 97 Prozent der Befragten geben an, dass sie  
das Medium mindestens sicher, wenn nicht sogar sehr sicher beherrschen.  
Weiter schätzen zwei Drittel ihren Umgang mit Videorekorder und Fernseher  
als (sehr) sicher ein. Je etablierter die Geräte hinsichtlich der Nutzung im  
Unterricht sind, desto sicherer fühlen sich die Lehrkräfte im Umgang mit ihnen.  
So nimmt der Anteil derjenigen, die sich (sehr) sicher im Umgang mit DVD-  
Spieler und Fernseher bzw. Beamer sowie PC oder Laptop mit Beamer fühlen,  
im Vergleich zu den erstgenannten Präsentationseinheiten ab. Bei PC oder  
Laptop mit Beamer wird außerdem am häufigsten angegeben, dass diese  
Präsentationseinheiten nicht genutzt werden (vgl. Abbildung 31).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> In Abbildung 36 werden die Abweichungen der Mittelwerte der selbsteingeschätzten Medienkompetenz  
der Lehrpersonen und ihre Medienpraxis vom theoretischen Mittelwert abgebildet. Sichere Medienkompe-  
tenz und ein mindestens einmal monatlicher Einsatz des entsprechenden Mediums werden durch einen  
Balken nach rechts dargestellt. Balken links des theoretischen Mittelwerts umfassen eine eher unsichere  
Kompetenz im Umgang mit dem jeweiligen Medium und einen Einsatz des Mediums von maximal seltener  
als einmal pro Monat.

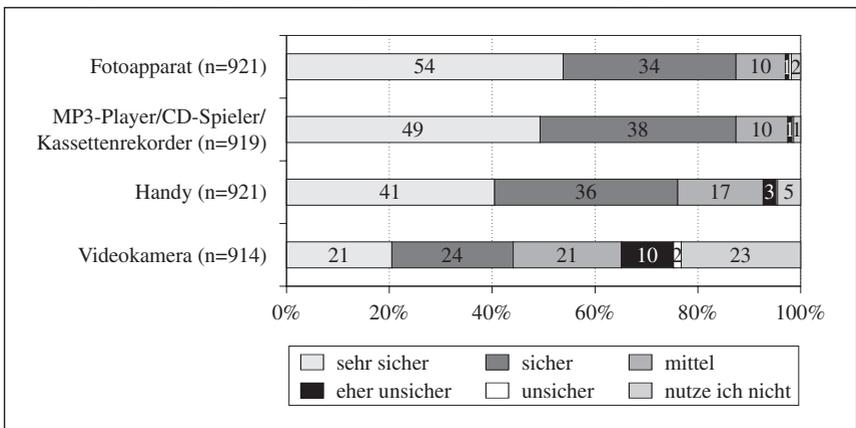
**Abbildung 31: Selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Präsentationseinheiten**



Basis: Lehrerbefragung

Ein weiterer Abschnitt widmet sich dem Umgang mit Medien bzw. Geräten des täglichen Gebrauchs (vgl. Abbildung 32). Hier fühlen sich neun von zehn Lehrkräften im Umgang mit Fotoapparat und Audioabspielgeräten mindestens sicher. Zwei Drittel geben außerdem an, dass sie (sehr) sicher mit dem Handy umgehen. Heterogener gestaltet sich die Aufteilung bei dem Umgang mit der Videokamera. Knapp ein Viertel nutzt nie eine Kamera, knapp die Hälfte schätzt sich wiederum als (sehr) sicher im Umgang mit der Videokamera ein.

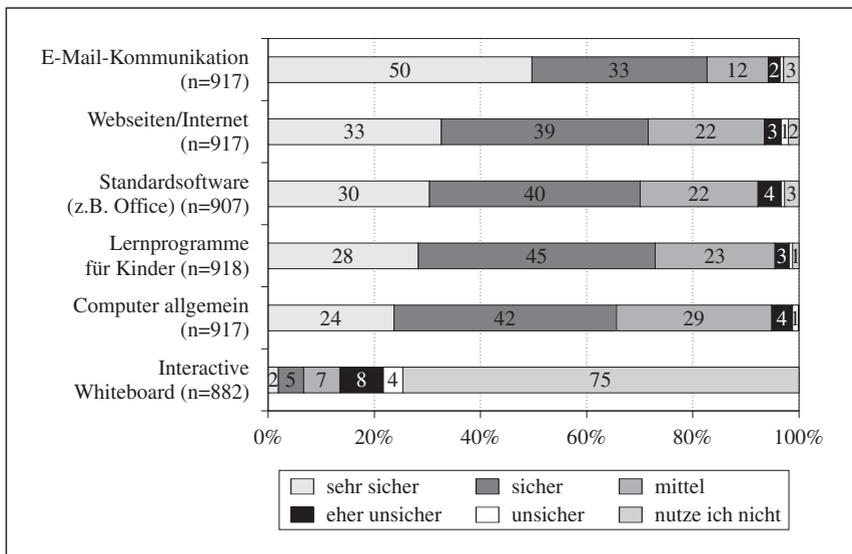
**Abbildung 32: Selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Film, Audio, Foto**



Basis: Lehrerbefragung

Weiter wurde auch erfasst, wie sicher sich die Lehrkräfte im Umgang mit dem Computer, möglichen Anwendungen sowie dem Internet einschätzen (vgl. Abbildung 33). Für alle abgefragten Items gilt, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sich selbst als (sehr) sicher einstuft. Am größten ist dieser Anteil mit 83 Prozent bei der E-Mail-Kommunikation und mit 73 Prozent im Umgang mit Lernprogrammen für Kinder. Diese liegen noch vor der Standardsoftware, dem allgemeinen Umgang mit dem Computer und dem Internet. Eine Ausnahme bildet das IWB, das von drei Vierteln der Lehrkräfte nicht genutzt wird. Dies ist auch auf die bisher sehr geringe Ausstattung der Grundschulen mit IWBs und damit auch der fehlenden pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung durch die Lehrkräfte zurückzuführen (vgl. Kapitel 3.3.6).

**Abbildung 33: Selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Computer und Internet**

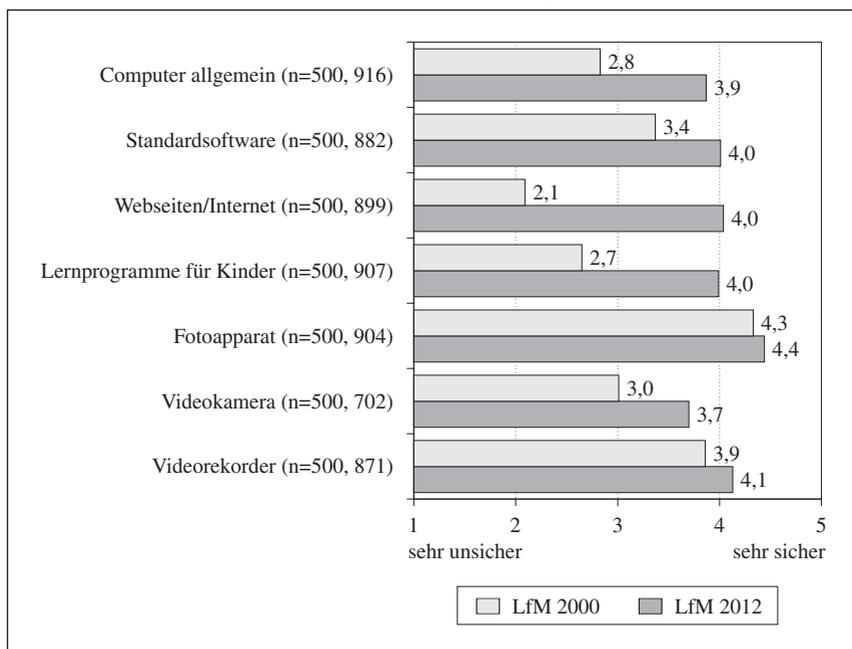


Basis: Lehrerbefragung

Da sich die Items z.T. überschneiden mit denen von Tulodziecki et al. aus dem Jahre 2000 sowie mit denen der Studie von Breiter et al. in der 5. und 6. Klasse, können an dieser Stelle die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit einzelnen Medien über die Jahre und Schulformen hinweg verglichen werden (Tulodziecki/Six 2000, S. 87 ff.; Breiter et al. 2010, S. 204 f.). Insbesondere im Umgang mit Computer, Software (auch spezielle Lernprogramme für Kinder), Internet und der Videokamera schätzen sich die Lehrkräfte im Jahr 2012 deutlich besser ein als noch vor zwölf Jahren. Damals

lag die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte größtenteils unter dem theoretischen Mittelwert von 3. 2012 wiederum liegen sie in allen Bereichen über dem theoretischen Mittelwert. Die deutlichste Verbesserung fand im Umgang mit dem Internet statt. So schätzten die Lehrkräfte im Jahr 2000 ihre Kompetenzen noch mit einem Mittelwert von 2,1 ein. 2012 hingegen erzielten sie einen Mittelwert von 4,0. Geringere Unterschiede lassen sich im Umgang mit dem Fotoapparat und dem Videorekorder feststellen (vgl. Abbildung 34). Dies ist nicht sonderlich verwunderlich, da an dieser Stelle nicht der Umgang mit einem neuen Medium erlernt werden musste.

**Abbildung 34: Vergleich der selbsteingeschätzten Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit verschiedenen Medien zwischen den Jahren 2000 und 2012**



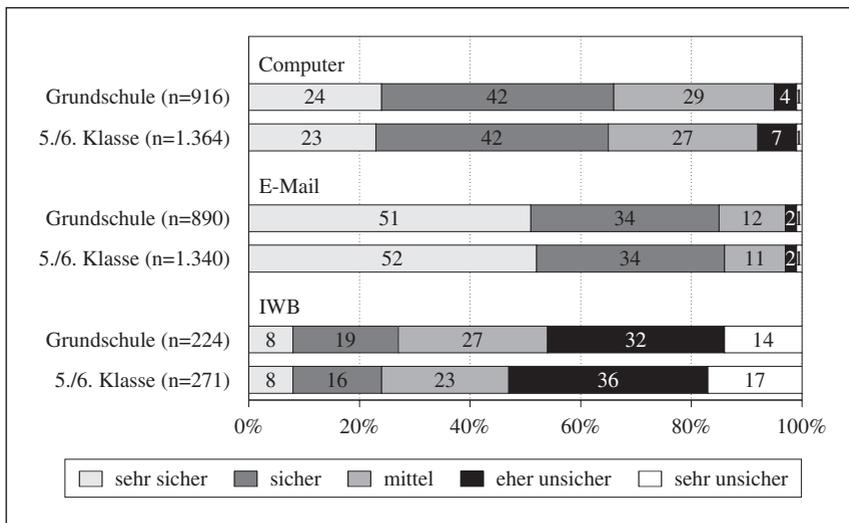
Basis: Lehrerbefragung; Tulodziecki/Six 2000, Mittelwerte

Zwischen den Lehrkräften der Grundschulen und der weiterführenden Schulen lassen sich keine derartigen Unterschiede feststellen wie im Zeitvergleich im Grundschulbereich. Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit der Abfrage konnten nur drei Kompetenzen miteinander verglichen werden, aus denen sich jedoch folgern lässt, dass die Kompetenzen der Lehrkräfte in den Bereichen allgemeine Computerbedienung, Kommunikation per E-Mail sowie Umgang mit dem IWB nicht signifikant verschieden sind (vgl. Abbildung 35).

Hingegen sind die zeitliche Komponente und die damit einhergehende Verbreitung eines Mediums entscheidend.

Hinsichtlich des Einflusses der sozio-demographischen Merkmale ist zu beobachten, dass sich die jüngeren Lehrkräfte signifikant sicherer im Umgang mit den Medien und Geräten einschätzen als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Eine Ausnahme bilden nur der Overheadprojektor und das IWB. Hier bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Alterskategorien. Auch das Geschlecht steht in einem Zusammenhang zu der selbst eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte. Lehrer schätzen ihren Umgang mit den Präsentationseinheiten, den Audioabspielgeräten sowie dem Computer allgemein signifikant sicherer ein als die Lehrerinnen. Bei den weiteren Medien wie z. B. im Umgang mit der Videokamera oder mit Standardsoftware besteht kein signifikanter Zusammenhang mit dem Geschlecht der Lehrkräfte.

**Abbildung 35: Vergleich der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte der Grundschulen und weiterführenden Schulen**



Basis: Lehrerbefragung, Breiter et al. 2010, S.204

### Medienpraxis der Lehrkräfte im Kontext ihrer selbsteingeschätzten Medienkompetenz

Nach der Betrachtung der Medienkompetenz der Lehrkräfte richten wir den Blick auf ihre Medienpraxis. Die Befragten wurden gebeten, für die oben aufgeführten Medien anzugeben, wie häufig sie diese im Unterricht einsetzen.

Stellt man die Medienkompetenz und die Medienpraxis der Lehrkräfte einander gegenüber, wird deutlich, dass nicht alle Medien entsprechend der Medienkompetenz der Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt werden. So gibt es Medien, bei denen aufgrund der geschätzten Medienkompetenz auf eine hohe Nutzung im Unterricht geschlossen werden könnte, die tatsächlich jedoch nur selten im Unterricht eingesetzt werden. Die Betrachtung des Einsatzes von Präsentationseinheiten im Unterricht zeigt, dass gelegentlich, also mindestens einmal pro Woche bis einmal pro Monat, der Overheadprojektor im Unterricht genutzt wird. Seltener als einmal im Monat verwenden die Lehrkräfte den DVD-Spieler mit Fernseher oder Beamer. Maximal einmal pro Monat, aber eher seltener integrieren die Lehrerinnen und Lehrer den Videorekorder mit Fernseher sowie PC oder Laptop mit Beamer in den Unterricht. Die Gegenüberstellung von Medienkompetenz und -praxis zeigt, dass sich die Verteilungen von der Tendenz her ähneln. Die Lehrkräfte schätzen ihre Kompetenzen im Umgang mit dem Overheadprojektor sicherer ein als mit PC oder Laptop mit Beamer, dementsprechend setzen sie den Overheadprojektor auch häufiger im Unterricht ein. Eine Ausnahme bildet der Videorekorder mit Fernseher, der deutlich seltener Verwendung findet, aber auch in der Ausstattung der Schulen rückläufig sein sollte und durch neuere Präsentationseinheiten in Verbindung mit einem Beamer ersetzt wurde. Ältere Lehrkräfte setzen den Videorekorder jedoch noch signifikant häufiger im Unterricht ein als jüngere Lehrkräfte. Im Gegenzug verwenden die jüngeren Lehrerinnen und Lehrer häufiger den PC oder Laptop mit Beamer, um im Unterricht Inhalte zu präsentieren. Lehrer nutzen eher als Lehrerinnen die Formen der Präsentation mittels PC oder Laptop (mit Beamer).

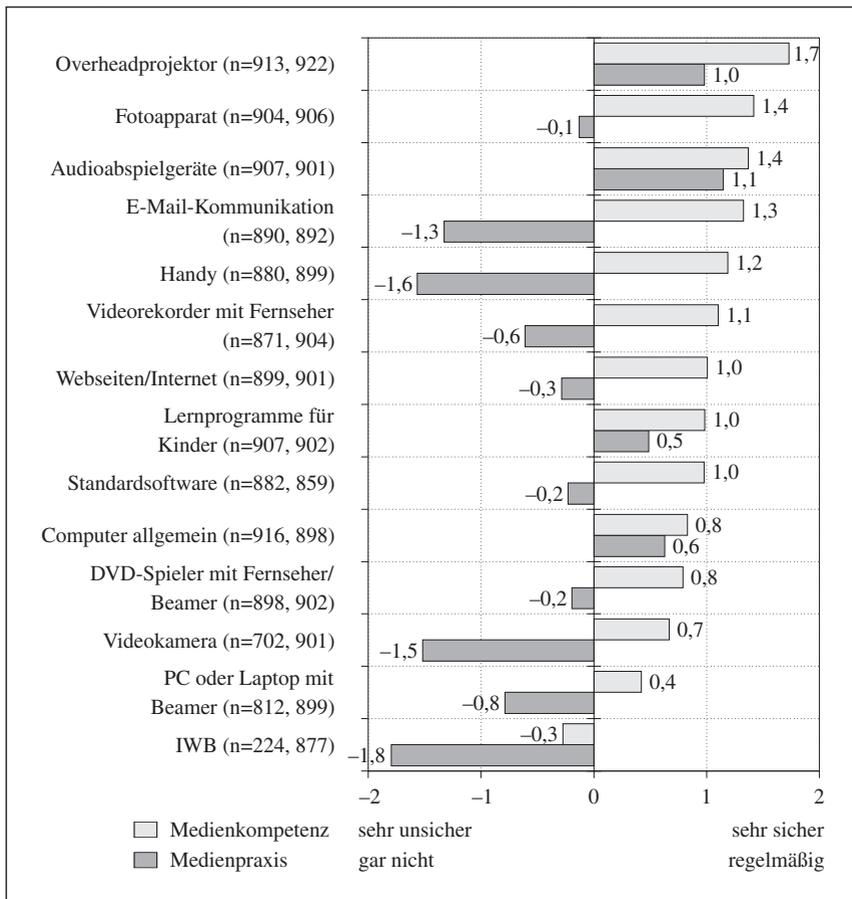
Abbildung 36 zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule mindestens einmal pro Monat bis maximal einmal die Woche ein Audioabspielgerät wie einen MP3-Player, CD-Spieler oder Kassettenrekorder im Unterricht verwenden. Jüngere Lehrkräfte geben auch signifikant häufiger an, dass sie Audioabspielgeräte in ihrem Unterricht einsetzen. Dies gilt auch für das männliche Lehrpersonal. Maximal einmal im Monat, aber eher seltener, arbeiten sie mit einem Fotoapparat. Handys und Videokameras sind nur sehr selten Bestandteil des Grundschulunterrichts, obwohl die Lehrkräfte angeben, sie sicher zu beherrschen. Die Überprüfung auf einen Zusammenhang mit dem Geschlecht der Befragten zeigt, dass Lehrerinnen signifikant häufiger Audioabspielgeräte im Unterricht nutzen. Die Videokamera hingegen wird häufiger von Lehrern als von Lehrerinnen verwendet. Signifikante Korrelationen bestehen auch mit dem Alter der Lehrkräfte. So setzen junge Lehrkräfte signifikant häufiger Fotoapparate, Audioabspielgeräte und Videokameras im Unterricht ein.

Bezüglich der Medienpraxis der Lehrkräfte mit Computer und Internet lässt sich beobachten, dass im Unterricht am häufigsten der Computer allgemein und spezielle Lernprogramme für Kinder Verwendung finden. Computer und Lernprogramme werden mindestens einmal im Monat bis maximal einmal in

der Woche im Unterricht eingesetzt. Hier zeigt sich im Vergleich zu der Untersuchung von Gysbers eine Steigerung des Medieneinsatzes: Er berichtet, dass ein Drittel der Lehrkräfte den Computer im Unterricht zu didaktischen Zwecken verwendete. Selten oder gar nicht nutzen ihn weitere 38 Prozent (Gysbers 2008, S.245).

Abbildung 36 zeigt auch, dass maximal einmal pro Monat Standardsoftware und Webseiten bzw. das Internet in den Unterricht integriert werden. Lehrer setzen Lernprogramme und das Internet signifikant häufiger im Unterricht ein als ihre Kolleginnen. Sehr selten bis gar nicht nutzen Lehrerinnen und Lehrer E-Mail-Kommunikation oder das IWB im Unterricht.

**Abbildung 36: Selbsteingeschätzte Medienkompetenz und -praxis der Lehrkräfte**



Basis: Lehrerbefragung

Wie oben bereits erwähnt, ist die seltene Nutzung des IWB auf die fehlende Ausstattung der Grundschulen in diesem Bereich zurückzuführen. Hinsichtlich der E-Mail-Kommunikation konnte bereits oben festgestellt werden, dass diese nur selten im Unterricht an die Schülerinnen und Schüler vermittelt wird (vgl. Kapitel 3.1.1). Deren Kompetenzen am Ende der vierten Klasse im Umgang mit E-Mails schätzen die Lehrkräfte jedoch im mittleren Bereich ein (vgl. Kapitel 3.1.4). Hier stellt sich die Frage, in welchem Rahmen sich die Kinder dieses Wissen aneignen, wenn E-Mail-Kommunikation nur selten in der Schule thematisiert und vermittelt wird, aber auch, auf welcher Grundlage die Lehrkräfte die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einschätzen. Anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben wurde überprüft, ob sich der Medieneinsatz zwischen den unterrichteten Fächern der Lehrpersonen unterscheidet. Insgesamt

**Tabelle 8: Medieneinsatz nach Fächern**

	Mathe- matik	Deutsch	Sach- unter- richt	Kunst, Musik	Englisch	Religion	Sport	Mutter- sprach- licher Unterricht
Overhead- projektor			X	X		X		
IWB								
DVD-Spieler mit Beamer					X		X	
Videorekorder mit Fernseher					X		X	
PC oder Laptop mit Beamer								
Fotoapparat		X	X	X				
Videokamera								
Handy								
Computer	X	X	X					
Audioabspiel- geräte		X		X		X		X
E-Mail		X						
Lernprogramme	X	X	X					
Internet		X	X					
Standard- software								X

Basis: Lehrerbefragung<sup>12</sup>

12 Die Tabelle gibt die signifikanten Ergebnisse von t-Tests für unabhängige Stichproben wieder. Anhand von t-Tests wird geprüft, ob sich die Mittelwerte zweier Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Als abhängige Variable wurde der Einsatz der einzelnen Medien herangezogen (Codierung 1 = regelmäßig, 5 = gar nicht), die unabhängige Variable stellt jeweils das unterrichtete Fach dar (Codierung: 1 = das Fach wird unterrichtet, 0 = das Fach wird nicht unterrichtet). Wenn z.B. Lehrkräfte, die das Fach Deutsch unterrichten, den Fotoapparat signifikant häufiger einsetzen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die dieses Fach nicht unterrichten, dann wird dies durch ein Kreuz in der Tabelle gekennzeichnet.

fällt auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, die die Fächer Deutsch und Sachunterricht lehren, signifikant häufiger Medien im Unterricht einsetzen als andere Lehrpersonen. So verwenden Deutschlehrkräfte z.B. signifikant häufiger den Fotoapparat, Computer, Audioabspielgeräte, E-Mail-Kommunikation, Lernprogramme für Kinder und das Internet.

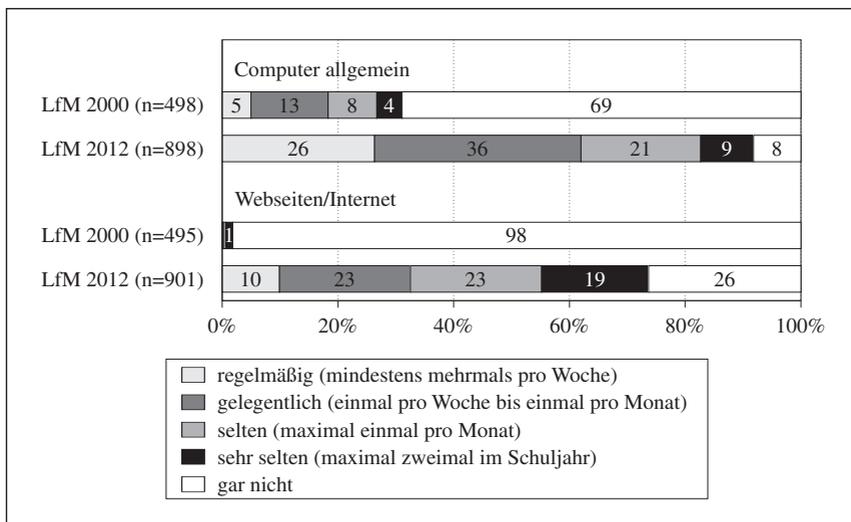
Die Gegenüberstellung der Medienkompetenz und -praxis der Lehrkräfte zeigt, dass diese lediglich bei den Aspekten Computer allgemein und Lernprogrammen für Kinder nahe beieinander liegen. Bei den anderen Punkten wird deutlich, dass eine hohe Kompetenz im Umgang mit bestimmten Medien nicht gleichbedeutend mit einem häufigen Einsatz dieser Medien im Unterricht ist. Die Kompetenz der Lehrkräfte kann u.U. auf den privaten Gebrauch einzelner Medien fokussiert sein, ohne dass eine unterrichtliche Verwendung stattfindet, da das medienpädagogische Wissen zum Einsatz dieser Medien im Unterricht fehlt oder aber die Nutzung nicht als pädagogisch sinnvoll eingeschätzt wird. Möglich ist aber auch, dass eine fehlende Infrastruktur oder andere hemmende Rahmenbedingungen, wie z.B. keine Möglichkeit der Einrichtung einheitlicher E-Mail-Adressen für Schulklassen, den Einsatz der Medien verhindern. Ein Zusammenhang zwischen der Medienpraxis der Lehrkräfte und ihrem Geschlecht oder Alter konnte an dieser Stelle nicht festgestellt werden.

Abbildung 37 veranschaulicht, wie sich der Einsatz von Computer und Internet im Grundschulunterricht seit dem Jahr 2000 gewandelt hat<sup>13</sup>. Im Jahr 2000 wurde der Computer gelegentlich von weniger als einem Fünftel der Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt, das Internet war nicht Bestandteil des Grundschulunterrichts (Tulodziecki/Six 2000, S.174 ff.). Im Jahr 2012 liegt der Anteil der Lehrkräfte, die den Computer gelegentlich im Unterricht nutzen, bei 62 Prozent, das Internet wird von einem Drittel der Lehrkräfte im Unterricht gelegentlich eingesetzt.

---

13 Die Antwortskalen der beiden Abfragen unterscheiden sich leicht. Six et al. (2000) verbalisierten die Unterteilungen mit: sehr häufig, häufig, gelegentlich, selten und nie. Die Antwortvorgaben in der vorliegenden Studie lauteten: regelmäßig, gelegentlich, selten, sehr selten und nie.

**Abbildung 37: Vergleich der Häufigkeit des Einsatzes von Computer und Internet im Jahr 2000 und 2012**



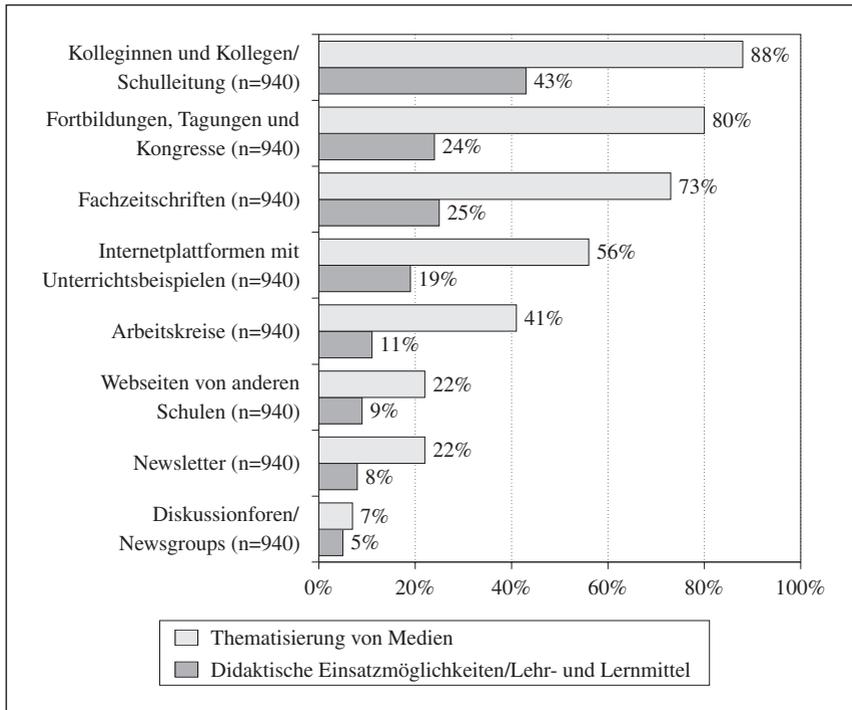
Basis: Lehrerbefragung, Tulodziecki/Six 2000

## Anregungen für den Unterricht

Im Folgenden soll der Stellenwert verschiedener Medien hinsichtlich der Gewinnung von Anregungen für den Unterricht sowie der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung betrachtet werden. Im Rahmen der Lehrerbefragung wurde unterschieden, ob die Lehrkräfte Anregungen zur Thematisierung von Medien im Unterricht suchen oder für die didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Medien bzw. die Suche nach Lehr- und Lernmitteln. Die Auswahlmöglichkeiten stammen aus der Studie „Lernen mit dem Internet“ von Feil et al. (2009). Dort wurde jedoch allgemein nach Bezugsquellen für Lehr- und Lernmittel gefragt. Allgemein suchen Lehrkräfte häufiger nach Anregungen für didaktische Einsatzmöglichkeiten von Medien bzw. konkret nach Lehr- und Lernmitteln (vgl. Abbildung 38). Als Quelle nutzen drei Viertel und mehr der Lehrkräfte Fachzeitschriften, Fortbildungen, Tagungen und Kongresse sowie Kolleginnen und Kollegen bzw. die Schulleitung. 56 Prozent der Lehrkräfte nutzen außerdem Internetplattformen, die Unterrichtsbeispiele zur Verfügung stellen. Webseiten anderer Schulen und Newsletter werden von einem Viertel der Lehrkräfte verwendet, um etwas über die didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Medien zu erfahren. Lehrerinnen ziehen die Webseiten anderer Schulen tendenziell etwas häufiger zu Rate als ihre männlichen Kollegen. Die bevorzugten Quellen unter-

scheiden sich im Vergleich zu den Ergebnissen von Feil et al. leicht voneinander. Die dort befragten Lehrkräfte gaben zu 72 Prozent an, dass sie ihre Lehr- und Lernmittel aus Fachzeitschriften und von Schulbuchverlagen beziehen. 65 Prozent nannten ihre Kolleginnen und Kollegen bzw. die Schulleitung, weitere 58 Prozent gaben Fortbildungen, Tagungen und Kongresse an (vgl. Feil et al. 2009). Für die Thematisierung von Medien im Unterricht holen sich die Lehrkräfte ebenfalls hauptsächlich von ihren Kolleginnen und Kollegen bzw. der Schulleitung Anregungen. Ein Viertel nutzt außerdem Fortbildungen, Tagungen und Kongresse sowie Fachzeitschriften. Arbeitskreise und Fachzeitschriften werden eher von Lehrern als von Lehrerinnen zu Rate gezogen.

**Abbildung 38: Anregungen für den Unterricht**

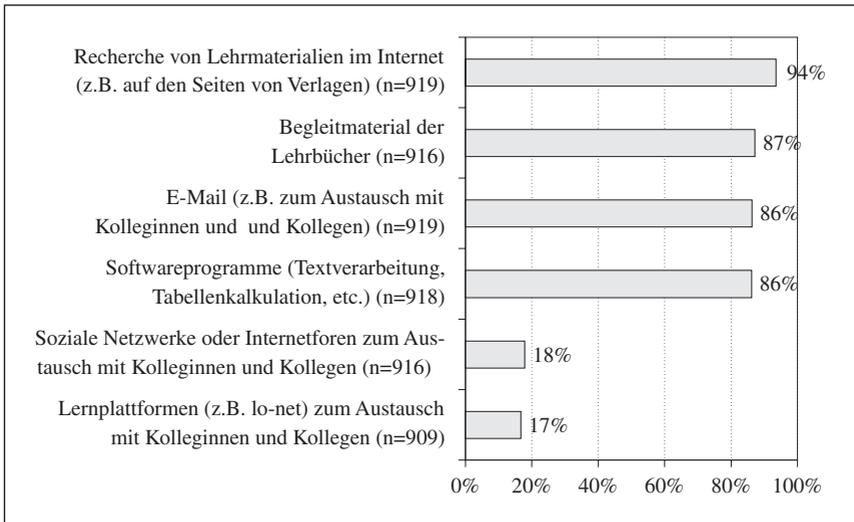


Basis: Lehrerbefragung, Mehrfachnennung

## Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte

Bei der Unterrichtsvorbereitung nimmt das Internet zur Recherche von Unterrichtsmaterialien eine wichtige Rolle ein. 94 Prozent der Lehrkräfte nutzen das Internet, um ihren Unterricht vorzubereiten. Ebenso werden die Begleitmaterialien der Lehrbücher häufig (87 Prozent) zu Rate gezogen. 86 Prozent der Lehrkräfte greifen bei der Unterrichtsvorbereitung außerdem auf E-Mail, z. B. zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder auf Softwareprogramme zurück. Dabei nutzen Lehrerinnen tendenziell häufiger als Lehrer den Austausch per E-Mail. Ein knappes Fünftel der Lehrkräfte tauscht sich außerdem über Social Networking Sites oder Lernplattformen mit Kolleginnen und Kollegen aus. Auch die Studie zur Medienkompetenz in den 5. und 6. Klassen der weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass digitale Medien eine wichtige Rolle bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung spielen. Hier gaben 75 Prozent der Lehrkräfte an, dass sie mindestens einmal pro Monat digitale Medien zur Unterrichtsvor- oder -nachbereitung einsetzen (vgl. Breiter et al. 2010, S.74). In der Vorgängerstudie aus dem Jahr 2000 berichten Gallasch und Sprenger noch auf der Basis von 40 Interviews mit Lehrkräften von einer zurückhaltenden Nutzung des Computers zu Zwecken der Unterrichtsorganisation, die sich auf die elektronische Erstellung der Zeugnisse durch einzelne Lehrkräfte beschränkte (Gallasch/Sprenger 2000, S.246).

**Abbildung 39: Vorbereitung des Unterrichts**

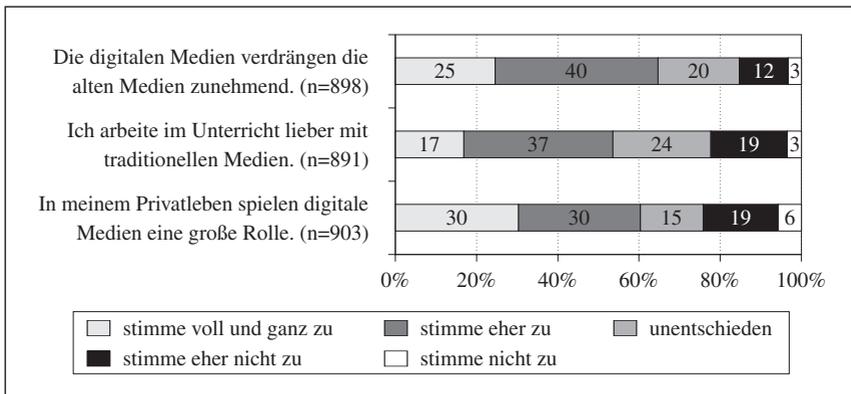


Basis: Lehrerbefragung, Mehrfachnennung

### 3.1.7 Typologisierung der Einschätzungen der Lehrkräfte zur Medienbildung

In Kapitel 2.1.1 haben wir darauf hingewiesen, dass die Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte zentralen Anteil daran haben, welche Form und Intensität ihre Medienpraxen annehmen. Die Untersuchung zur Medienkompetenz in den weiterführenden Schulen hat gezeigt, dass Lehrkräfte einerseits die Chancen der Medien erkennen, andererseits aber ihre Risiken in den Vordergrund stellen und die Rolle der Medien in der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen eher negativ bewerten (vgl. Breiter et al. 2010 für die Untersuchung in den weiterführenden Schulen). Bei den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule finden sich sehr ähnliche Muster, die aufgrund der jüngeren Schülergruppe noch stärker in Richtung der Wahrnehmung der Schule als einen Schutzraum gegenüber negativen Medieneinflüssen tendieren. So besteht insbesondere bei den Lehrerinnen die Sorge, dass digitale Medien die alten Medien verdrängen. Die befragten Lehrkräfte in den Grundschulen und vor allem ältere Kolleginnen und Kollegen arbeiten zudem lieber mit traditionellen Medien. Dies kann mit der Schutzfunktion, aber auch mit der eigenen Sicht auf den Verlust der Kontrolle sowie Qualitäts- und Sicherheitsaspekten für den Unterricht zusammenhängen. Andererseits besitzen für über 60 Prozent der Befragten die digitalen Medien eine hohe private Relevanz. Männer stimmen dieser Aussage aber signifikant häufiger zu, und jüngere Lehrkräfte sind eher dieser Meinung als ältere (vgl. Abbildung 40).

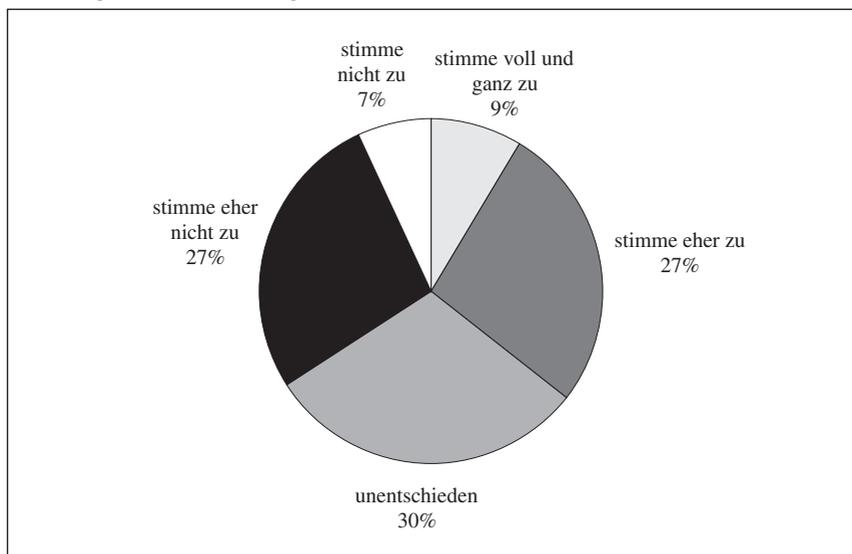
**Abbildung 40: Ambivalente Einschätzungen der Lehrkräfte zu digitalen Medien**



Basis: Lehrerbefragung

Die ambivalente Grundhaltung der Lehrkräfte gegenüber den digitalen Medien zeigt sich besonders gut bei der Frage, ob der Nutzen dieser Medien für Schule und Unterricht überbewertet ist. Etwa ein Drittel der Befragten ist unentschieden, jeweils ein Viertel stimmt eher zu bzw. stimmt eher nicht zu. Ältere Lehrpersonen stimmen dieser Aussage signifikant häufiger zu als jüngere (vgl. Abbildung 41).

**Abbildung 41: Der Nutzen digitaler Medien für Schule und Unterricht ist überbewertet**



Basis: Lehrerbefragung, n = 893

Es ist nicht überraschend, dass sich die Fragen zu den Einstellungen der Lehrkräfte u. a. entlang sozio-demographischer Merkmale unterscheiden. Neben der Betrachtung einzelner Fragen, lassen sich diese auch zur Typologisierung der Lehrkräfte nutzen. So kann überprüft werden, ob in der Stichprobe verschiedene Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern zu finden sind, die homogene Antwortmuster aufweisen und sich gleichzeitig signifikant von anderen Gruppen unterscheiden. Die Typologisierung erfolgt in drei Schritten. Zuerst wird eine Faktorenanalyse mit allen Einschätzungsfragen gerechnet, um die Daten zu reduzieren und latente Konstrukte, die hinter diesen Items stehen, zu identifizieren. Zweitens werden mit Hilfe der Clusteranalyse die verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen ermittelt, die homogene Antwortschemata zeigen. Der dritte Schritt dient der inhaltlichen Beschreibung der Cluster. Hierzu wird mittels t-Tests und Varianzanalysen geprüft, in welchen Punkten sich die Cluster signifikant voneinander unterscheiden.

Anhand der Faktorenanalyse aller Einschätzungsfragen lassen sich die vier Dimensionsvariablen *Private Nutzung*, *Hinderungsgründe der Medienbildung*, *Chancen der neuen Medien* und *Verankerung der Medienbildung* extrahieren.<sup>14</sup> Auf den Faktor *Private Nutzung* laden die Items, die auf eine Beschäftigung der Lehrkräfte mit digitalen Medien in ihrer Freizeit schließen lassen. Hierunter fallen beispielsweise die Items „In meinem Privatleben spielen digitale Medien eine große Rolle“ und „Ich benutze Computer und Internet in meiner Freizeit“. Die *Hinderungsgründe der Medienbildung* verweisen auf eine Auslastung mit anderen Aufgaben jenseits der Medienkompetenzförderung (z. B. „Die hohe zeitliche Belastung durch andere Aufgaben erschwert den Einsatz der Medien im Unterricht“), auf eine Überforderung, dem Medienwandel gerecht zu werden („Die Medienwelt ändert sich so rasch, dass mir der Überblick fehlt, um die Konsequenzen im Unterricht zu thematisieren“) und einer generellen Präferenz der traditionellen Medien („Ich arbeite im Unterricht lieber mit traditionellen Medien als mit digitalen“). Weiter sind unter diesem Faktor Aspekte zu finden, die zeigen, dass sich Lehrpersonen nicht mit einer Rolle als Medienerzieherinnen bzw. -erzieher identifizieren (z. B. „Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich nun auch noch in der Medienerziehung engagieren soll“).

Der Faktor *Chance der digitalen Medien* betont die positiven Möglichkeiten des Medieneinsatzes. Er spiegelt Einschätzungen wider, die einen positiven Einfluss des Medieneinsatzes auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler enthalten („Kinder mit Sprachproblemen können mit digitalen Medien individuell gefördert werden“), auch im Rahmen eines inklusiven Unterrichts, oder aber auf eine Vereinfachung der Medienproduktion mittels digitaler Medien verweisen. Unter dem Faktor *Verankerung der Medienbildung* werden die Richtlinien und Lehrpläne gefasst, ebenso wie schulinterne Rahmenbedingungen wie der Stellenwert des Medieneinsatzes bei der Schulleitung oder im Kollegium („Für die Schulleitung hat die Arbeit mit neuen Medien einen hohen Stellenwert“). Aus den Items der Faktoren werden für weitere Berechnungen Dimensionsvariablen gebildet.<sup>15</sup>

Im nächsten Schritt der Analyse wurden vier Cluster von Lehrkräften ermittelt, die in sich jeweils homogene Antwortmuster aufweisen. Tabelle 9 zeigt, dass signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter, dem Geschlecht der Befragten bzw. einzelnen unterrichteten Fächern und ihrer Clusterzugehörigkeit bestehen.

---

14 Die Aufschlüsselung der Items der einzelnen Faktoren und deren Faktorladungen sind im Anhang zu finden.

15 Der Berechnung der Dimensionsvariablen ist die Prüfung der Reliabilität der Dimensionen vorgeschaltet, die Aufschluss über die Zuverlässigkeit von Messinstrumenten bei Messwiederholungen gibt.

**Tabelle 9: Zusammenhang zwischen Clusterzugehörigkeit und den soziodemographischen Merkmalen und unterrichteten Fächern**

Cramers V	Cluster
Alter	,331**
Geschlecht	,110**
Mathematik	,057
Deutsch	,109**
Sachunterricht	,053
Kunst/Musik	,113**
Englisch	,120**
Religionslehre	,078
Sport	,087
Muttersprachlicher Unterricht	,082

Korrelationskoeffizient: Cramers V; Signifikanzniveau: \*\* p = 0,01 / \* p = 0,05

Basis: Lehrerbefragung

Mittels Varianzanalysen (ANOVA, vgl. Backhaus 2008, S.151 ff.) wurde anschließend überprüft, inwiefern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Medienpraxis und -kompetenz der Lehrkräfte sowie der Dimensionsvariablen in den einzelnen Clustern bestehen.

**Tabelle 10: Beschreibung der Cluster**

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Private Nutzung	2,5	3,5	4,4	4,8
Hinderungsgründe	3,5	2,7	3,5	2,4
Chance neuer Medien	3,3	3,5	3,5	3,5
Verankerung der Medienbildung	3,9	4,1	3,9	4,3
Medienkompetenz der Lehrkräfte	3,9	4,3	4,3	4,5
Medienpraxis der Lehrkräfte	2,5	2,7	2,7	2,8

Basis: Lehrerbefragung, Mittelwerte<sup>16</sup>

**Zurückhaltung bis Ablehnung der Medienbildung:** Dem ersten Cluster sind die meisten Fälle zugeordnet (n=350). Es besteht eher aus älteren Lehrpersonen ab 40 Jahren. Besonders stark vertreten sind über 50-jährige Lehrkräfte. Wie in allen Clustern, sind in Cluster 1 überwiegend Frauen vertreten (94%). Dies ist vor allem auf die schiefe Geschlechtsverteilung in der Stichprobe und der Grundgesamtheit zurückzuführen. Auffällig ist, dass in allen Clustern Lehrkräfte, die Deutsch unterrichten, die Mehrheit bilden (von 75 % in Cluster 4

<sup>16</sup> Die Dimensionsvariablen wurden anhand umgepolter Items berechnet. Die ursprüngliche Skala reicht von eins für „stimme vollkommen zu“ bis fünf für „stimme nicht zu“. In dieser Tabelle ist ein hoher Wert als eine hohe Zustimmung zu interpretieren. Die Indizes Medienkompetenz und -praxis der Lehrkräfte wurden ebenfalls aus umgepolten Variablen erstellt, so dass ein hoher Wert jeweils für eine hohe selbsteingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte bzw. für eine häufige Medienpraxis der Lehrkräfte steht.

bis 86 % in Cluster 2). Außerdem sind in dem ersten Cluster deutlich häufiger Lehrpersonen der Fächer Kunst und Musik vertreten als in den anderen Clustern. Die private Nutzung von Computer und Internet ist in diesem Cluster am niedrigsten, ebenso wie die Einschätzung der digitalen Medien als Chance für die individuelle Förderung der Kinder und die Wichtigkeit der Verankerung der Medienbildung. Die Betonung der Hinderungsgründe hingegen ist am höchsten (gemeinsam mit Cluster 3). Auffällig ist auch, dass die Medienkompetenz und -praxis in diesem Cluster am niedrigsten ist. Zusammenfassend können die Angehörigen dieses Clusters als zurückhaltend in der privaten und der schulischen Mediennutzung und als kritisch dem unterrichtlichen Medieneinsatz gegenüber beschrieben werden. Zu vermuten ist, dass dies zum einen auf die vergleichsweise niedrige Medienkompetenz der Lehrpersonen zurückzuführen ist, die wiederum mit der seltenen privaten Nutzung von Computer und Internet im Zusammenhang steht.

**Offenheit gegenüber der Medienbildung:** Das zweite Cluster besteht aus 228 Lehrkräften. Hinsichtlich der Altersverteilung ist das Cluster heterogener. Stärker als die anderen Altersklassen sind Lehrerinnen und Lehrer im Alter von 40 bis 44 Jahren, 55 Jahren und älter sowie 30 bis 39 Jahren (mit absteigenden Anteilen) vertreten. Der Anteil der Männer ist in Cluster 2 mit 13 Prozent im Vergleich am höchsten. Die Lehrkräfte dieses Clusters nutzen Computer und Internet deutlich häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen aus dem ersten Cluster. Sie stimmen den Hinderungsgründen der Integration von Medien seltener zu. Sie bejahen jedoch deutlich seltener als die Lehrpersonen des ersten Clusters die Hinderungsgründe des Medieneinsatzes. Sie sehen, genauso wie ihre Kolleginnen und Kollegen in Cluster 3 und 4, eher eine Chance beim Einsatz neuer Medien im Unterricht als diejenigen aus Cluster 1. Ihre Einschätzungen zur Verankerung der Medienbildung sowohl in den Lehrplänen und Richtlinien als auch schulintern durch einen hohen Stellenwert seitens der Schulleitung fallen mit einem Mittelwert von 4,1 hoch aus. Es scheint sich um eine Gruppe zu handeln, in denen eine schriftliche Fixierung für die Umsetzung von großer Bedeutung ist. Die Medienkompetenz der Lehrkräfte des zweiten Clusters lässt sich als hoch beschreiben, der Medieneinsatz findet in ihrem Unterricht hingegen nur selten statt. Folglich grenzt sich dieses Cluster vom ersten Cluster durch eine höhere private Nutzung, höhere Medienkompetenz und häufigere Medienpraxis, aber auch durch eine geringere Zustimmung zu den Hinderungsgründen ab.

**Ambivalente Bewertung der Medienbildung:** Cluster 3 ist mit einer Besetzung von 125 Lehrerinnen und Lehrern das kleinste der vier Cluster. Es zeichnet sich ebenfalls durch eine heterogene Altersverteilung aus. Die bis 29-Jährigen bilden in diesem Cluster jedoch die größte Gruppe. Englischlehrkräfte sind in diesem und dem vierten Cluster signifikant häufiger vertreten als in den ersten beiden Clustern. Kennzeichnend für dieses Cluster ist, dass die Lehrpersonen

deutlich häufiger Computer und Internet in ihrer Freizeit nutzen als die Lehrkräfte der beiden vorherigen Cluster. Trotzdem finden die Hinderungsgründe der Medienbildung eine vergleichsweise hohe Zustimmung in diesem Cluster. Hinsichtlich der Medienkompetenz und -praxis unterscheidet sich dieses Cluster nicht von dem zweiten Cluster. Alles in allem zeichnet sich dieses Cluster durch ambivalente Einschätzungen aus. Auf der einen Seite nutzen die Lehrkräfte das Internet und Computer in privaten Zusammenhängen, bei dem unterrichtlichen Einsatz zeigen sie sich jedoch eher kritisch.

**Selbstverständlichkeit der Medienbildung:** Das vierte Cluster setzt sich aus insgesamt 153 Lehrpersonen zusammen. Der Altersdurchschnitt ist im Vergleich am niedrigsten. Zwei Drittel der Lehrpersonen sind bis 34 Jahre alt. In diesem Cluster sind Lehrkräfte vertreten, die am häufigsten in ihrer Freizeit den Computer und das Internet nutzen und den Hinderungsgründen zum Einsatz von Medien im Unterricht am wenigsten zustimmen. Die Bewertung der Chance der neuen Medien bewegt sich mit einem Mittelwert von 3,5 auf demselben Niveau wie in Cluster 2 und 3. Die Zustimmung zu der Notwendigkeit der Verankerung der Medienbildung fällt in Cluster 4 am höchsten aus. Auffällig ist auch, dass die selbstbewertete Medienkompetenz und -praxis in diesem Cluster am höchsten ausfallen. Insgesamt zeichnet sich dieses Cluster durch einen selbstverständlicheren Einsatz von Medien im Unterricht aus, der begründet wird durch eine hohe private Nutzung von digitalen Medien und eine hohe Medienkompetenz.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich die Cluster hauptsächlich anhand der Dimensionsvariablen der privaten Nutzung und der Hinderungsgründe der Medienbildung unterscheiden. Ebenso wie der Anteil der privaten Nutzung von Cluster eins bis vier deutlich steigt, nehmen auch die selbst eingeschätzte Medienkompetenz und -praxis von Cluster zu Cluster zu. Hinsichtlich der Einschätzungen zu den Chancen der digitalen Medien und der Verankerung der Medienbildung sind keine großen Unterschiede zwischen den einzelnen Clustern zu finden. Hier scheint Einigkeit unter den Lehrkräften zu herrschen, dass digitale Medien zum einen gut geeignet sind, um eine individuelle Förderung der Kinder im Unterricht zu realisieren. Zum anderen sehen die Lehrerinnen und Lehrer einen hohen Stellenwert der Verankerung der Medienbildung in den Lehrplänen und Richtlinien für die Grundschule, aber auch den Einfluss eines positiven „Medienklimas“, d.h. einer etablierten Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb einer Schule.

## Zusammenfassung

Die Lehrkräfte der Grundschulen fühlen sich insgesamt sicher bis sehr sicher im Umgang mit den einzelnen Präsentationseinheiten, Internet und Computer sowie weiteren Geräten. Eine Ausnahme bildet das IWB, dessen Handhabung

den Lehrpersonen noch schwer fällt. Der unsichere Umgang mit dem IWB lässt sich aber auch auf die fehlende Ausstattung der Schulen sowie auf die geringe Nutzung in der Aus- und Fortbildung zurückführen. Die Gegenüberstellung der selbsteingeschätzten Medienkompetenz und der Medienpraxis der Lehrkräfte zeigt jedoch auch, dass Medien nicht automatisch häufiger im Unterricht eingesetzt werden, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer sicher im Umgang mit den Geräten fühlen. Besonders deutlich wird dies bei den Aspekten der E-Mail-Kommunikation sowie dem Umgang mit dem Handy oder der Videokamera. Hier schätzen sich die Lehrpersonen sicher ein, setzen diese Medien aber nie oder nur sehr selten im Unterricht ein. Hier zeigt sich eine Lücke aufgrund der geringen pädagogischen Erwartungen an die Nützlichkeit für die Lern- und Lehrprozesse bzw. an die positiven Rationalisierungseffekte für das Lehrerhandeln. Es zeigt sich auch, dass Lehrerinnen und Lehrer, die die Fächer Deutsch oder Sachunterricht unterrichten, signifikant häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen Medien einsetzen. Ein Vergleich zwischen den Angaben der Lehrpersonen aus dem Jahre 2000 mit denen aus dem Jahr 2012 zeigt, dass Computer und Internet heute deutlich häufiger Bestandteil des Grundschulunterrichts sind als noch vor zwölf Jahren, als das Internet so gut wie nie im Unterricht eingesetzt wurde.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer Anregungen für die Thematisierung von Medien im Unterricht suchen, dann wenden sie sich in erster Linie an Kolleginnen und Kollegen bzw. die Schulleitung oder nutzen Information von Fortbildungen, Tagungen oder aus Fachzeitschriften. Auch die Frage nach den Informationsquellen zur Unterrichtsvorbereitung zeigt, dass der kollegiale Austausch eine bedeutende Rolle einnimmt. Die Lehrpersonen nutzen aber auch das Internet und den Computer zur Unterrichtsvorbereitung, sei es in Form der Recherche von Lehrmaterialien oder des Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen per E-Mail. Die Typologisierung der Lehrkräfte anhand ihrer Einschätzungen zu Medien in der Schule und im Unterricht zeigt, dass diese einen bedeutenden Einfluss auf die Medienpraxis der Lehrpersonen haben. Insgesamt lassen sich die vier Typen hinsichtlich ihrer Haltung gegenüber der Medienbildung unterscheiden, die sich hauptsächlich anhand der Dimensionsvariablen der privaten Nutzung und der Hinderungsgründe der Medienbildung charakterisieren lassen. Die Selbstverständlichkeit der Medienbildung ist tendenziell eher bei den jüngeren Lehrkräften zu verorten. Es bleibt zu betonen, dass die Einschätzungen zu den Chancen der digitalen Medien zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie die Verankerung der Medienbildung auf eine hohe Zustimmung bei den Lehrkräften aller Cluster treffen.

Hieraus wird unmittelbar deutlich, dass eine systematische Einbettung von Medienbildung in die Prozesse der Schulentwicklung ein gutes Mittel für eine nachhaltige Verankerung im gesamten Kollegium und der Schulgemeinschaft darstellt und damit die Medienintegration vorantreiben kann.

## 3.2 Schulentwicklung und Medienbildung

Die Formen schulischer Medienbildung stehen in einem Wechselverhältnis zur jeweiligen Schul- bzw. Organisationskultur. Deren Bedeutung für die Medienbildung wurde von Breiter et al. (2011) im Kontext der Untersuchung von zwei großen allgemein bildenden Schulen herausgearbeitet. Relevant ist dabei vor allem die symbolische Dimension der Schulkultur, da sie die interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Formen, Routinen usw. markiert. Dort entfaltet sich das faktische Handeln zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften, innerhalb des Kollegiums und mit anderen schulischen Akteuren wie z. B. den Eltern. In diesem Sinne kann man Kultur auch als kommunikativ vermittelt bzw. als kommunikative Praxis fassen, die an die jeweilige Organisation gebunden ist (Helsper 2008).

In der Lehrerbefragung fokussieren wir auf die Einschätzungen von Lehrkräften. Hierbei spielen die Kooperations- und Kommunikationsprozesse innerhalb des Kollegiums und die eher formal-strukturelle Perspektive auf die Schulorganisation eine wichtige Rolle. Von Bedeutung sind Abstimmungsarenen (wie Schul-, Fach- oder Gesamtkonferenzen) ebenso, wie die formalisierten Regelungen der Medienbildung (z. B. Schulprogramm und Medienkonzept). Dabei liegt es im Ermessen der Schule, ob sie diese Regelungen lediglich formal erfüllt, in dem z. B. die oder der Medienbeauftragte mehr oder weniger alleine ein Medienkonzept erstellt, um mit Medien ausgestattet zu werden. Ein Medienkonzept kann aber auch als Aufhänger benutzt werden, um unter Beteiligung möglichst vieler Mitglieder der Organisation Schule zu entscheiden, wie mit den (digitalen) Medien in der Schule gearbeitet und gelebt werden soll.

Eine kooperative Schulkultur kann dazu beitragen, die Medienintegration zu unterstützen. Lehrkräfte lassen sich motivieren, an Veränderungsprozessen mitzuwirken, wenn die Möglichkeit zum tiefgehenden Engagement mit Kolleginnen und Kollegen besteht, um ihre Praxis zu entdecken, zu reformulieren und sie zu verbessern, genauso wie eine Umgebung zu entwickeln, in der diese Prozesse nicht nur stattfinden können, sondern angeregt, belohnt und ihr Eintreten eingefordert wird (Fullan 2001b, S. 55). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung konnten die Schulkultur und ihre Rolle für die schulische Medienintegration nur ansatzweise empirisch untersucht werden. Wir konzentrieren uns dabei auf die Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Rolle der Schulleitung und die Bewertung der Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen mit und über (digitale) Medien. Dabei stehen in dieser Untersuchung insbesondere die aktuellen Handlungspraktiken in der Grundschule im Vordergrund.

### 3.2.1 Schulleitung und Schulmanagement

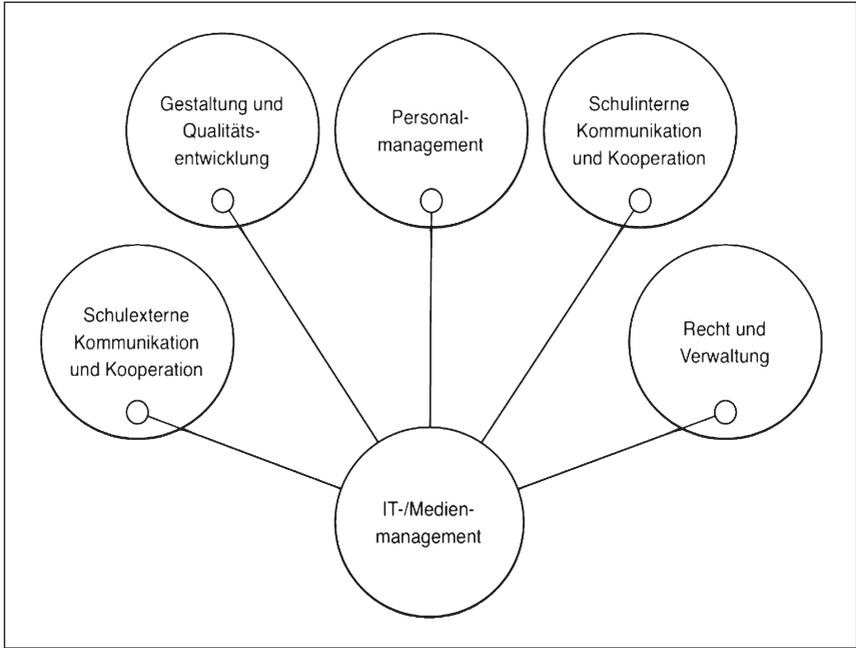
Aufgrund der größer werdenden Bedeutung der Eigenständigkeit von Schulen wächst auch die Bedeutung der Schulleitung. Die Schulleitung kann Ausgangspunkt der Reformbestrebungen sein und/oder als Moderator den Prozess begleiten. Um die Einzelinitiativen engagierter Lehrkräfte abzusichern und in einen breiteren Rahmen zu integrieren, sind Leitungs- und Moderationsfähigkeiten erforderlich. Die Untersuchungen im In- und Ausland weisen darauf hin, dass Reformvorhaben nicht ohne die Beteiligung der Schulleitung und deren aktives Engagement gelingen kann. Dies gilt auch im Kontext der Medienintegration (vgl. Kapitel 2.1.3).

Die organisatorische Integration digitaler Medien erfordert einerseits Managementfähigkeiten, die bereits in der Schulentwicklungsforschung umfassend diskutiert wurden. Für die Medienintegration gilt es allerdings aufgrund der Komplexität im Zusammenspiel sozialer, kultureller, organisatorischer und technischer Faktoren ein besonderes Augenmerk auf die systematische Verbindung mit bestehenden Managementaufgaben zu legen. Dazu zählen folgende Handlungsfelder laut Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung aus dem Jahr 2008 (MSW-NRW 2008):

- Gestaltung und Qualitätsentwicklung
- Personalmanagement
- Schulinterne Kommunikation und Kooperation
- Schulexterne Kommunikation und Kooperation
- Recht und Verwaltung.

IT- und Medienmanagement ist ein Querschnittsthema und umfasst Aspekte, die bereits im Schulmanagement adressiert werden (vgl. Kapitel 2.1.3). Aufgrund der wachsenden Komplexität des Technikeinsatzes kommt das (strategische) IT- und Medienmanagement als weitere Leitungsaufgabe hinzu (vgl. Breiter 2008). In der Verwaltung müssen bei der Budgetplanung die Aufwendungen für die einmaligen und laufenden Kosten für Hardware, Software oder die Vernetzung der Schule eingeplant werden. Die Dienstleistungen für den IT-Support durch interne oder externe Dienstleister sind im Rahmen von Service-Level-Agreements zu vereinbaren und zu überprüfen (Breiter et al. 2006).

**Abbildung 42: IT-/Medienmanagement als Bestandteil des Schulmanagements**

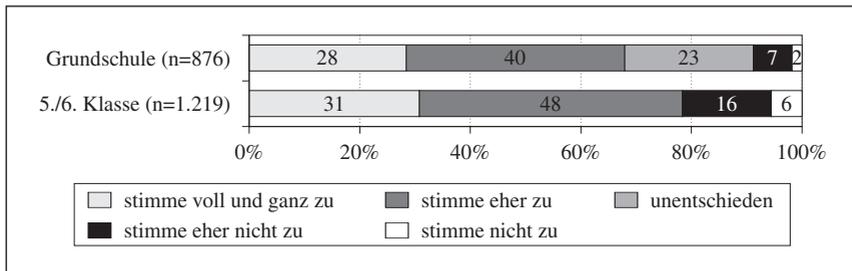


Die Komplexität der IT-Infrastruktur und die Verteilung der Zuständigkeiten erfordern einen kontinuierlichen Abstimmungsprozess zwischen kommunalem Schulträger, externen IT-Dienstleistern, Medienzentrum, Schulaufsicht, Kompetenzteam und Schulministerium. Ziel ist es, die Bedingungen für einen integrierten Einsatz digitaler Medien in allen Unterrichtsbereichen jederzeit zu gewährleisten und adäquat zu unterstützen. Dazu zählen Aspekte wie dauerhafte Funktionsfähigkeit, Verfügbarkeit und auch nachhaltige Finanzierbarkeit. Rechtliche Fragen gewinnen im Zuge des Mediatisierungsprozesses in der Schule zunehmend an Bedeutung. Dabei geht es v. a. um Urheberrechtsfragen, Datenschutz und Persönlichkeitsrechte. Die Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Schulen steht insbesondere für die eigenständige Schule im Vordergrund und beinhaltet – wie bereits gezeigt – auch Aspekte von Medienbildung. Im Personalmanagement lassen sich in Bezug auf Medien zweierlei Bereiche thematisieren: Einerseits geht es um die kontinuierliche Fortbildung aller Kolleginnen und Kollegen, und andererseits lassen sich Medien sehr gut für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen einsetzen (z. B. durch Blended Learning Arrangements, vgl. bspw. Ganz/Reinmann 2007). Die gleiche doppelte Bedeutung haben Medien für die schulinterne sowie die schulexterne Kommunikation und Kooperation. Einerseits steigt die Bedeutung der Thematisierung

von Medien im Unterricht innerhalb des Kollegiums sowie mit den Eltern und der interessierten Schulöffentlichkeit, andererseits lassen sich insbesondere Lernmanagementsysteme zur Unterstützung der Kommunikation und Kooperation einsetzen (z. B. als Austauschplattformen für Materialien, vgl. Breiter et al. 2011).

Der Schulleitung kommt im Zuge der Medienintegration u. a. die Rolle eines „Machtpromotors“ zu (Prasse 2010). In der Lehrerbefragung bekommt die Unterstützung der Schulleitung die beste Bewertung in Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen (Mittelwert: 2,7). Die Schulleitung wird leicht besser benotet als in der Untersuchung zu den weiterführenden Schulen (Mittelwert: 3,0). Aus Sicht der Lehrkräfte hat die Arbeit mit digitalen Medien für die Schulleitung einen hohen Stellenwert.<sup>17</sup> Auch hier bestehen keine Unterschiede zwischen den Schulformen. Bei dem Führungspersonal ist die Bedeutung der Medienintegration zumindest aus Sicht der Kollegien bereits angekommen.

**Abbildung 43: Für die Schulleitung hat die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert**



Basis: Lehrerbefragung

Quelle: Breiter et al. 2010, S.231

### 3.2.2 Medienkonzept und Schulprogramm

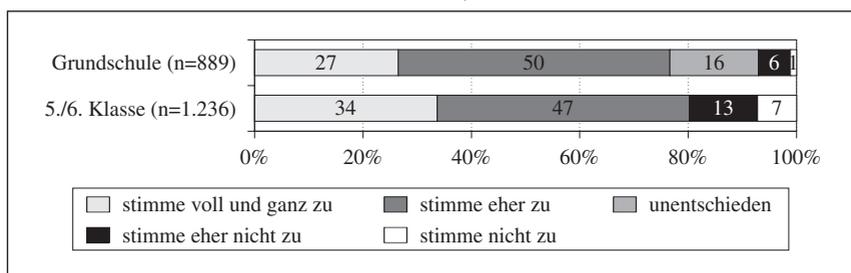
Auf der konzeptionellen Ebene ist vor allem auf das Schulprogramm und das Medienkonzept zu verweisen, wobei das Medienkonzept häufig ein Bestandteil des Schulprogramms ist. Dort wird festgeschrieben, welche Ziele mit der

<sup>17</sup> Diese Einschätzung wurde sowohl in der Studie zur Medienkompetenz in der 5. und 6. Klasse behandelt, als auch in der Studie zur Medienkompetenz in der Grundschule. Bei dem Vergleich der Daten muss berücksichtigt werden, dass den Bewertungen verschiedene Skalierungen zugrunde liegen. Bei der Befragung in der 5. und 6. Klasse wurde eine vierstufige Likert-Skala verwendet, in der Grundschule eine fünfstufige. Somit liegen für die Befragung der Lehrkräfte der 5. und 6. Klasse keine Angaben zu der Ausprägung „unentschieden“ vor. Dies gilt für den Vergleich aller Einschätzungsfragen mit den Antwortmöglichkeiten von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme nicht zu“.

Medienintegration in der Schule verfolgt werden, wie sie operationalisiert, umgesetzt und im besten Falle auch überprüft werden können. Im optimalen Fall spiegeln solche Dokumente einen längerfristigen Prozess wider, an dem möglichst viele schulische Akteure zu beteiligen sind und der zu einem gemeinsamen Verständnis über die besagten Ziele und Maßnahmen zu deren Umsetzung führt.

In der standardisierten Lehrerbefragung wird deutlich, dass ein Medienkonzept heute von Lehrkräften als selbstverständliches Planungsinstrument angesehen wird. Mehr als drei Viertel der befragten Lehrkräfte an Grundschulen stimmen der Aussage voll und ganz (27 Prozent) bzw. eher zu (50 Prozent), dass der „Einsatz von Medien in einem schulischen Gesamtkonzept festgelegt wird“. Hier unterscheiden sich die Lehrkräfte an Grundschulen in ihrer Einschätzung ebenfalls kaum von denen an weiterführenden Schulen (31 Prozent und 46 Prozent, Breiter et al. 2010, S. 243).

**Abbildung 44: Bedeutung von Medienkonzepten (Vergleich Lehrkräfte an Grundschulen und an weiterführenden Schulen)**



Basis: Lehrerbefragung

Quelle: Breiter et al. 2010, S. 241

Auch die vier Fallstudien zur Untersuchung der Rahmenbedingungen der Medienintegration unterstreichen die Relevanz von Medienkonzepten für selbige. Dabei wird aber auch deutlich, dass die Erarbeitung eines solchen Konzeptes immer noch keine Selbstverständlichkeit in allen Schulen ist. Insofern kann aus der hohen Zustimmung der Lehrkräfte bezüglich der Aussage, dass der Einsatz von Medien in einem schulischen Gesamtkonzept festgelegt wird, nicht automatisch geschlossen werden, dass in den Schulen dieser Lehrkräfte tatsächlich ein Medienkonzept existiert. Aufgrund der hohen Bedeutung, die auch in Nordrhein-Westfalen auf die Erstellung von Medienkonzepten gelegt wird, kann es sich hier um ein Phänomen sozialer Erwünschtheit handeln.

In Glückstadt und im Kreis Sonnenberg muss jede Schule ihr Medienkonzept aktualisieren, bevor sie vom Schulträger Ressourcen erhält, um Teile ihrer Medienausstattung zu erneuern. Die Beschreibung von *Frau Lüdemann*, die

seit Kurzem als Medienberaterin in Osterberg tätig ist, deutet aber darauf hin, dass nicht alle Schulen dort über ein solches Dokument verfügen bzw. selbiges nicht regelmäßig fortschreiben. Denn im Rahmen der bevorstehenden Evaluation durch die Qualitätsanalyse sei sie auch schon von Schulen gebeten wurden, ihnen beim Erstellen eines Medienkonzeptes zu helfen.

Als man im Kreis Sonnenberg 2000 begann, auch die Grundschulen mit digitalen Medien auszustatten, mussten die Schulen auch ein Medienkonzept erstellen. Zwischenzeitlich hat man davon aber Abstand genommen und von den Schulen nicht verlangt, die Konzepte fortzuschreiben. Stattdessen können die Schulen auf Basis eines ihnen zur Verfügung gestellten Budgets selbst darüber entscheiden, inwieweit sie sich mit (digitalen) Medien ausstatten. Es zeichnet sich hier bereits ab, dass ein Medienkonzept mehr sein muss, als eine schriftliche Legitimation für die Bereitstellung technischer Infrastrukturbestandteile. Vielmehr muss es die Ergebnisse eines fortwährenden Prozesses der Medienintegration punktuell dokumentieren, oder wie es *Herr Sodan* aus der Gruppe Uranus ausdrückt:

*Wm: Es muss ja gelebt werden (.) wenn Konzepte gemacht werden, müssen Konzepte gelebt werden, sage ich jetzt mal so*

Der Mitarbeiter des Schulträgers in Osterberg nimmt eine dezidierte Praxishaltung ein und macht deutlich, dass ein Medienkonzept letztlich nur so gut sei, wie dessen Umsetzung in der Schule. Um diesen Prozess zu unterstützen, haben die zuständigen Mitarbeiter des Schulträgers in der Vergangenheit regelmäßig den Austausch mit den Grundschulen der Kommune gesucht und diese bei der Medienbildung unterstützt. Damit haben sie letztlich auch ein Vakuum gefüllt, das entstanden ist, da die Stelle der Medienberaterin bzw. des Medienberaters in der Kommune offenbar lange Zeit unbesetzt war. Vor Kurzem wurde sie von *Frau Lüdemann* wiederbesetzt, die es als eine ihrer zentralen Aufgaben sieht, die Schulen bei der Medienkonzeptentwicklung und -umsetzung zu unterstützen. In diesem Kontext weist sie explizit darauf hin, dass es im Zuge der Medienbildung nicht nur darum gehe, den Schülerinnen und Schülern Bedienkompetenzen für den Einsatz der digitalen Medien als Werkzeuge zu vermitteln, sondern dass sie auch lernen sollten, diese Medien in variierenden Alltagskontexten sicher und verantwortungsvoll zu nutzen.

*Lf: Jedenfalls, wenn das da ist, dann hat, hätte das auch immer diesen Bestandteil nicht nur mit Lernen mit Medien, sondern auch Leben mit Medien (.) das ist genau dieser Bestandteil dessen, was Sie eben erwähnt haben, dass eben auch diese Medienkompetenz im erweiterten Sinne, ja, von, dass ich nicht in der Lage bin so einen Text zu verarbeiten (.) Excel-Tabellenkalkulation zu machen und so weiter und sofort (.) sondern eben auch, weiß, Urheberrechte äh, wie richte ich meinen Facebook-Account ein (.) ja*

*Km:* └ Ja

*Lf: und so weiter und so fort, was da alles dazugehört (.) gehört eigentlich zu so einem Medienkonzept dazu (.) ich stelle jetzt allerdings fest, so in meiner kurzen Tätigkeit, dass da viele Schulen auch wirklich dabei sind (.) also sagen wir mal so, die Schulen, die überhaupt irgendeine Form von Medienkonzept oder Medienvorstellung haben, die sind sehr schnell auch bei dieser Thematik, auf jeden Fall*

Frau Lüdemann vermisst das Spektrum der Medienkompetenzförderung äußerst anschaulich, indem sie darauf hinweist, dass es nicht nur darum gehe, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie man mit Medien lernt, sondern auch, wie man mit ihnen lebt. d.h. diese in den verschiedenen Alltagskontexten nutzt. Sie knüpft damit an vorausgegangene Ausführungen der beiden Vertreter des Schulträgers an, die ähnlich argumentieren. Ihre Beschreibung kann als Hinweis gelesen werden, dass ihrer Einschätzung nach die Vermittlung von Medienkompetenzen die unterrichtliche Mediennutzung nach wie vor bestimmt. Im Sinne einer umfassenderen Medienkompetenz müssten aber z.B. auch der Erwerb von Wissen zum Umgang mit Urheberrechten oder wie man einen Nutzeraccount bei einer Social Network Site wie Facebook einrichtet, zur Medienkompetenzförderung gehören. Konsequenterweise müsste die Förderung des Erwerbs solcher Kompetenzen auch im Medienkonzept der Schulen festgeschrieben werden. Offensichtlich besitzen aber längst nicht alle Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich ein Medienkonzept bzw. eine Vorstellung davon, wie sie digitale Medien in ihren Unterrichtsalltag integrieren wollen. Wenn sich Schulen aber nur in irgendeiner Weise, d.h. u.U. nicht einmal besonders intensiv in die von ihr beschriebene Richtung orientieren, würde sie relativ rasch auf die Frage nach einer umfassenderen Förderung von Medienkompetenz i. S. einer Alltagsmedienkompetenz stoßen.

Auch in Schillerburg müssen die Schulen ein Medienkonzept erstellen bzw. es fortschreiben, um vom Schulträger Ressourcen für die Erhaltung und/oder Ausweitung ihrer IT-Infrastruktur zu erhalten. Anders als in Petershagen verfügen in Schillerburg alle Schulen über ein Medienkonzept.

*Am: Wir haben hundert Prozent aller Schulen (.) ähm haben ein Medienkonzept formuliert, das ist nicht selbstverständlich (.) ne? also ich weiß das von anderen*

*YI: └ Mhm*

*Am: Regionen äh (.) da hat man die Hälfte (.) die haben da irgendwas hingeschmiert ja von wegen 'ne Ausstattung formuliert aber (.) nicht was die damit machen sollen (.) ähm dass die das so gemacht haben, zeigt schon mal, dass die 'n großes Interesse daran haben (.) aber auch dass die Stadt Schillerburg sagt (.) liebe Leute, ohne vernünftiges Medienkonzept bekommt ihr von uns keine Ausstattung ne? das steht in diesem tollen Buch drin (.) Medienentwicklungsplanung (.) ähm wobei äh das Prinzip Pädagogik geht vor Technik, da gilt (.) aber dann bitte auch mit der Konsequenz, dann müsst ihr das pädagogisch auch so gut formulieren, dass der Schulträger auch erkennen kann, dass die Investitionen, die dort getätigt werden (.) auch sinnvoll umgesetzt werden*

Auch *Herr Achter* weist darauf hin, dass die Existenz eines Medienkonzeptes noch nicht selbstverständlich sei. So gebe es z.B. Kommunen, in denen nicht mehr als die Hälfte der Schulen ein solches Konzept erstellt haben bzw. lediglich in einem Dokument festgehalten haben, welche technische Ausstattung sie benötigen, ohne darauf einzugehen, wie die digitalen Medien in der Schule eingesetzt werden sollen. Gleichwohl liefert die Existenz eines solchen Dokuments immerhin den Beleg dafür, dass solche Schulen stark daran interessiert seien, zumindest mit digitalen Medien zu arbeiten. Der Schulträger in Schillerburg verlangt im Vergleich dazu, dass die von den Schulen vorgelegten Medienkonzepte „vernünftig“ sein müssten, um ihren Anträgen auf die Ausstattung mit bestimmten Medien zu entsprechen. Demnach muss aus den Medienkonzepten ersichtlich sein, dass man innerhalb des Kollegiums zu einer Entscheidung darüber gekommen ist, zu welchen Zwecken man die digitalen Medien in der Schule einsetzen will und welche Handlungspraxen daraus resultieren. Diese Anforderung an die Schulen ist auch im Medienentwicklungsplan der Stadt festgeschrieben (s.u.). Für die Erarbeitung der Medienkonzepte gelte dabei der Grundsatz, dass „Pädagogik [...] vor Technik“ geht, d.h. im Zentrum der Medienkonzeptentwicklung muss die medienpädagogische Ausrichtung der Schule stehen, gefolgt von der Frage, welche Medien erforderlich sind, um diese Vision in eine korrespondierende Handlungspraxis zu überführen. Beide Aspekte zusammen müssen schließlich so dargestellt sein, dass für den Schulträger ersichtlich ist, dass die von ihm bereitgestellten Ressourcen in durchdachter und zweckmäßiger Weise genutzt werden. Und damit sind nicht nur die digitalen, sondern alle Medien im Repertoire der Schule angesprochen. Um die Medienkonzepte der Schulen angemessen vergleichen zu können, müssen sie bestimmte Kriterien erfüllen.

*Am:* *Es gibt auch einen Fahrplan, wie eine Schule ein Medienkonzept erstellen soll (.) da gibt's 'nen Handlungsfaden, ähm so 'ne Checkliste, was die alles bedenken müssen (.) das hab' ich einmal ausgearbeitet (.) lehnt sich sehr an ähm den Konzepten der Medienberatung NRW an (.) das muss sehr standardisiert sein, damit wir auch da Vergleiche haben (.) und äh das beinhaltet eben Einbezug aller Fachbereiche, aller Kollegen (.) keiner darf sich da ausklammern (.) denn Medienbildung, wir reden ja wirklich nicht nur über digitale Medien, es geht ja auch um die gesamte Lern- und Lehrmittelausstattung auch in Form von, ähm ja haptischen Materialien im Förderbereich der Grundschulen und so weiter (.) über Schulbücher natürlich ne? (.) ähm das wird schon genau abgecheckt und somit haben diese Medienkonzepte 'n relativen Standard (.) entwickelt (.) wo wir dann auch so Quervergleiche dann ganz gut ziehen können*

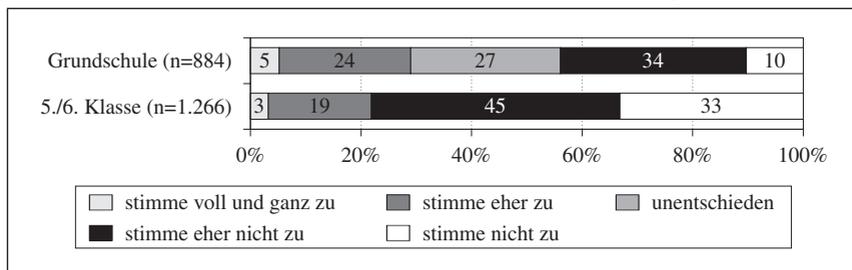
Für die Erstellung ihrer Medienkonzepte erhalten die Schulen genaue Vorgaben zur Vorgehensweise und zur Erstellung der Dokumente, die der Medienberater in Anlehnung an existierende Unterlagen der Medienberatung NRW erstellt hat. Nur so lässt sich das erforderliche Maß an Standardisierung erreichen, um

die Medienkonzepte aller Schulen miteinander vergleichen zu können. Streng genommen konkurrieren die Schulen damit auch untereinander um die vom Schulträger für die Medienintegration zur Verfügung gestellten Ressourcen. Des Weiteren sei es wichtig, dass sich alle Fachbereiche einer Schule sowie das gesamte Kollegium an der Erarbeitung des Medienkonzeptes beteiligt. Denn das Medienkonzept soll nicht nur den Einsatz der digitalen, sondern aller Medien in der Schule einschließen und kontextualisieren. Das unterstreicht auch noch einmal, dass Unterricht ohne Medien undenkbar ist, wohl aber bei der Wahl der eingesetzten Medien erhebliche Spielräume herrschen.

### 3.2.3 *Innerschulisches Wissensmanagement – Kommunikation und Kooperation*

Schulinterne sowie schulexterne Kommunikation und Kooperation sind zentrale Handlungsfelder der Schulentwicklung. Die Formen und Inhalte der Kommunikation leisten einen wichtigen Beitrag zur Entstehung und Entwicklung der Schulkultur. Hierbei geht es um Partnerschaften mit schulexternen Institutionen, aber auch den Aufbau interner Teamstrukturen, Steuergruppen und Kommunikationsarenen. In Bezug auf die Handlungspraxis für die Lehrkräfte im Kontext von Medien wird einerseits auf die bestehenden Austauschformen rekurriert (Vorstellung von Erfahrungen und neuen Ideen). Im Vergleich zu den weiterführenden Schulen findet ein Austausch etwas häufiger statt, was auch an den kleineren Kollegien liegen kann. Nur etwa 30 Prozent der befragten Grundschullehrkräfte stimmen voll oder eher zu, dass es häufig vorkäme, dass Kolleginnen und Kollegen Erfahrungen und neue Ideen für den Unterrichtseinsatz von Medien im Kollegium vorstellten (vgl. Abbildung 45).

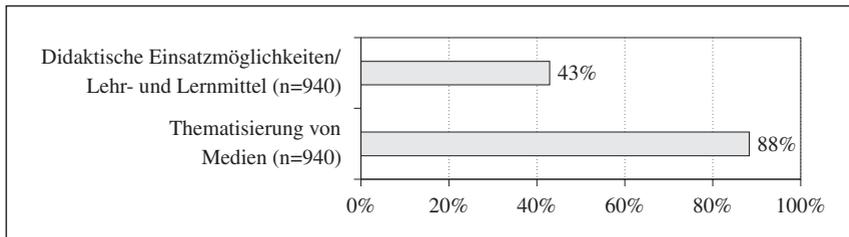
**Abbildung 45: Bei uns kommt es häufig vor, dass Kolleg/innen Erfahrungen und neue Ideen für den Unterrichtseinsatz von Medien im Kollegium vorstellen**



Basis: Lehrerbefragung  
 Quelle: Breiter et al. 2010, S. 234

Andererseits geht es darum, Anregungen und Einschätzungen von Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung zum unterrichtlichen Einsatz der digitalen Medien zu erhalten (vgl. Abbildung 46).

**Abbildung 46: Anregungen für den Unterricht durch Kolleg/innen und die Schulleitung**



Basis: Lehrerbefragung

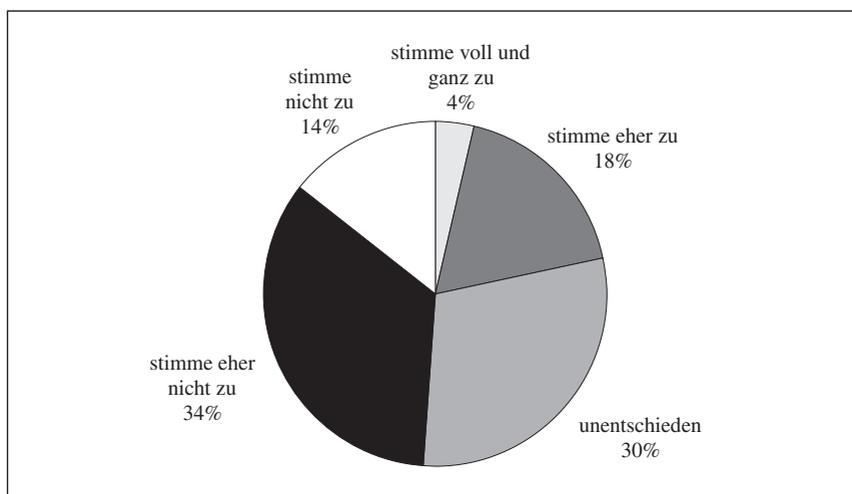
In den Schulen finden sich unterschiedliche Formen der Kooperation. Sie können sich in der Grundschule auf die gemeinsame Durchführung von Projekten beziehen, auf stufenübergreifenden Unterricht oder auf die gegenseitige Unterstützung bei inhaltlichen, technischen oder organisatorischen Fragen. Dies bezieht sich auch auf den Austausch von Materialien. Diese Praxis findet sich an allen Fallstudien Schulen, wobei sie in der Regel auf informeller Basis, im direkten persönlichen Austausch zwischen den Beteiligten geschieht. Insbesondere in Grundschulen ist der persönliche Kontakt unter den Lehrkräften auch aufgrund der Größe des Kollegiums von besonderer Bedeutung. Diese Präferenz der Kommunikation unter physisch Anwesenden konnte auch in der Forschungsarbeit von Breiter et al. (2011) in großen weiterführenden Schulen identifiziert werden. Daher ist es wenig überraschend, dass die Nutzung von elektronischen Medien zur Kommunikation und Kooperation unter den Lehrkräften an Grundschulen noch gering ausgeprägt ist. Für die Unterrichtsvorbereitung nutzen allerdings bereits fast 20 Prozent der Grundschullehrkräfte Social Networking Sites, Internetforen oder Lernplattformen zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

### 3.2.4 Die Beteiligung der Eltern an der (schulischen) Medienbildung

In der Grundschule ist das Interesse der Eltern an der Schulbeteiligung und dem Lernerfolg ihrer Kinder regelmäßig ausgeprägter als in den weiterführenden Schulen, geht es mit deren Ende doch u. a. um die Frage, für welche weiterführenden Schulen sich die Schülerinnen und Schüler qualifizieren bzw. empfehlen. Auch in puncto Medienhandeln kommt den Eltern eine größere Verantwortung zu als in späteren Jahren. Häufig sind sie die ersten oder

zumindest wichtigsten Ansprechpartner ihrer Kinder, wenn es um Medien geht. Außerdem müssen sie, je jünger ihre Kinder sind, viele Entscheidungen treffen, die das Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler unmittelbar betreffen, wie z. B. die Zurverfügungstellung eines Mobiltelefons, die Ermöglichung von Zugang zu Computer und Internet oder die Anschaffung bestimmter Software, die von den Kindern gewünscht wird, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Einiges deutet darauf hin, dass sich viele Eltern bei dieser Aufgabe kompetente Unterstützung wünschen, u. a. auch von den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Kinder. Andererseits unterstützen, wie in Kapitel 3.3.4 gezeigt, auch die Eltern die Lehrkräfte bei der Medienbildung, und knapp die Hälfte der Lehrkräfte greift im Kontext der medienpädagogischen Unterstützung auch auf die Hilfe der Eltern zurück. Dass eine gemeinsame Verantwortung von Eltern und Lehrkräften im Bereich der Medienerziehung besteht, wird von 48 Prozent der Lehrpersonen unterstrichen, die der Meinung sind, dass Erziehung im Umgang mit Medien nicht allein Aufgabe der Eltern ist. Dem steht jedoch knapp ein Viertel der Lehrkräfte gegenüber, das eben dieser Auffassung ist. Unter diesen Lehrerinnen und Lehrern sind signifikant häufiger Befragte im Alter von 35 bis 39 Jahren und von 45 bis 49 Jahren vertreten.

**Abbildung 47: Erziehung im Umgang mit Medien ist in erster Linie Sache der Eltern und nicht der Schule**



Basis: Lehrerbefragung, n = 886

Eltern wünschen sich weitere Informationen zur Medienerziehung, wie die LfM-Familienstudie zeigt (JFF/HBI 2013). Inwieweit sie dies auch von Schulen bzw. Lehrkräften erwarten, geht aus der Studie nicht hervor.

Auch in den Fallstudien zur Untersuchung der schulischen Rahmenbedingungen wird zumindest teilweise auf den wachsenden Bedarf der Eltern nach Beratung zum adäquaten Medienhandeln ihrer Kinder hingewiesen. Herr Wimpel aus der Gruppe Venus beschreibt die „Elternberatung“ z. B. als einen neuen „Arbeitsbereich“ mit Schwerpunktcharakter. Als Reaktion auf diese Entwicklung wurden in Glückstadt und anderen Städten nach Aussage der Interviewten bereits in Zusammenarbeit mit dem Grimme-Institut mehrtägige Schulungen für die Medienberaterinnen und -berater durchgeführt, damit diese selbstständig Elternabende zum Thema Medienerziehung durchführen können.<sup>18</sup> Auch in Schillerburg hat man vor ca. drei Jahren auf den gestiegenen Beratungsbedarf reagiert und das Netzwerk „Verantwortungsvoll Surfen“ angelegt.

*Am: Die Initiative des Netzwerks Verantwortungsvoll im Internet (.) was hier in Schillerburg seit drei Jahren existiert, setzt sich zusammen aus Medienzentrum, Kompetenzteam Polizei, verschiedene Vereine, die ihre Kompetenzen bündeln um dieses Thema anzubieten (.) ähm die Nachfrage aus den Grundschulen ist dort enorm, wir haben in den letzten drei Jahren etwa sechseinhalbtausend Teilnehmer schulen können (.) da sind auch Eltern dabei, die auch zu Elternabenden kommen (.) aber hier ist die Frage, wie komme ich auf, äh oder wie behandle ich problematische Inhalte im Web (.) wie schütze ich meine Schüler, mein Kind vor Abzocke*

Das von Herrn Achter angesprochene Netzwerk wird von verschiedenen Institutionen in der Stadt getragen. Dazu gehören neben dem örtlichen Medienzentrum auch eine Abteilung der Polizei sowie verschiedene Vereine, die sich zusammengeschlossen haben, um insbesondere die verantwortungsvolle Nutzung des Internets zu unterstützen. Der Erzählung nach zu urteilen, ist die Nachfrage aus dem Umfeld der Grundschulen nach diesem Angebot enorm. In den drei Jahren seit Bestehen des Netzwerks seien rund 6.500 Personen im Rahmen von Veranstaltungen des Netzwerks im verantwortungsvolleren Umgang mit den digitalen Medien fortgebildet worden. In diesem Kontext biete das Netzwerk auch Veranstaltungen für Eltern an, die u. a. den angemessenen Umgang mit problematischen Onlineinhalten und den Schutz von Kindern vor Risiken, die mit der Internetnutzung einhergehen, zum Thema haben.

In der standardisierten Befragung wurde auch untersucht, inwieweit der Umgang der Kinder mit Medien im Dialog der Schule mit den Eltern thematisiert wird (Elternabende, Elternsprechtage, individuelle Kontakte). Hervorzuheben ist dabei, dass nur etwa zehn Prozent der Lehrkräfte angeben, dass Medien dabei meistens ein Thema sind. 30 Prozent der Lehrkräfte besprechen

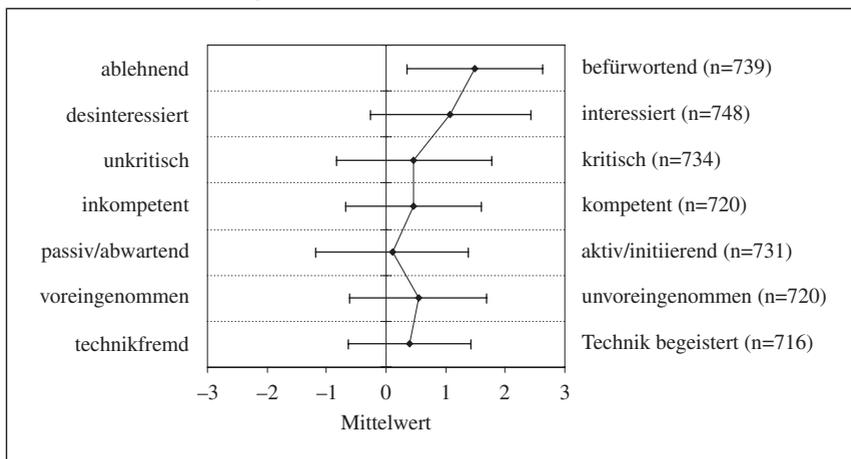
---

<sup>18</sup> Hierbei handelt es sich um die Initiative „Eltern und Medien“ der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, in deren Auftrag das Grimme-Institut Referentinnen und Referenten schult, die Schulen kostenlos für die Durchführung von Elternabenden zur Verfügung gestellt werden.

an Elternabenden bzw. an Elternsprechtagen häufig den Umgang mit Medien. Aus den Ergebnissen lässt sich allerdings nicht schließen, worüber in diesen Kontexten geredet wird.

Die Lehrkräfte wurden zudem gebeten, die Haltung der Eltern gegenüber der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht einzuschätzen. Hierbei wurde auf sogenannte „semantische Differentiale“ (Bortz/Döring 2006, S. 185 ff.) zurückgegriffen (vgl. Abbildung 48).

**Abbildung 48: Haltung der Eltern gegenüber der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht (Mittelwerte auf einer Ordinalskala von -3 bis +3 mit Standardabweichung)**



Auffällig ist eine grundsätzlich eher positive Haltung, die mit Attributen wie „befürwortend, interessiert oder unvoreingenommen“ beschrieben werden kann. Eine „kritische“ Haltung wurde ebenfalls beobachtet – auf einem ähnlichen Niveau wie die Technikbegeisterung. Allerdings wird keine ausgesprochen aktive bzw. initiierende Haltung beschrieben.

### 3.2.5 Interne Evaluation der Medienbildung

Unter anderem vor dem Hintergrund der im Rahmen der kommunalen Fallstudien immer wieder geäußerten Befürchtung, dass die digitalen Medien in den Schulen nicht oder nur unzureichend genutzt werden, wäre die regelmäßige Evaluation des schulischen Medieneinsatzes eine naheliegende Konsequenz. Dies geschieht jedoch eher sporadisch. *Herr Sodan* vom Schulträger in Osterberg erklärt auf Nachfrage, dass man der Evaluation des Medieneinsatzes in den Schulen positiv gegenüberstehe, diese aber in einem äußerst „begrenzten

Rahmen“ erfolgen sollte. Beim Schulträger wird dazu auf Daten zurückgegriffen, die im Zuge der Nutzung der IT-Ausstattung automatisch erfasst werden.

*Sm: [...] deswegen haben wir uns eigentlich entschieden, wir hätten zwar die Möglichkeit gehabt, aber der Marlberger auszuwerten, wie zum Beispiel der Verkehr ist (.) wenn sie sich angemeldet haben, also der Big Brother, sondern einfach zu gucken, wie ist denn da Traffic, wie sieht das aus, wie oft werden die Geräte hochgefahren, das man ungefähr mal ein Gefühl bekommt, wie gut werden die tatsächlich genutzt (.) das sieht man auch so, wenn man halt die Internetseiten dann von denen sieht (.) wenn sie Zugriffe haben von 200 pro Tag, wissen Sie, da ist viel los an der Grundschule (.) wenn die Eltern gucken oder die anderen, da wird eben aktualisiert gemacht und wenn ich dann 10 im Monat habe, weiß ich auch, dass da nicht viel los sein wird, das ergibt sich schon daraus (.) das sehen Sie auch an den Traffic-Zahlen*

Auf Seiten des Schulträgers verschafft man sich u.a. durch die Inaugenscheinnahme der Summe der Starts der Computer in einer Schule einen Eindruck davon, wie „gut“ die Computer „tatsächlich genutzt“ werden. Auf der Basis der so gewonnenen Daten lassen sich aber letztlich nicht einmal Rückschlüsse über den Umfang der Computernutzung in den Schulen treffen, ganz zu schweigen von der Qualität dieser Praxen. Alleine das Starten eines Computers lässt keine Rückschlüsse darauf zu, zu welchen Zwecken und mit welchen Ergebnissen die Computer eingesetzt wurden. Als ein weiterer Indikator wird die Anzahl der Aufrufe der Internetseite einer Grundschule, sofern sie denn über ein solches Medium verfügt, herangezogen. Eine hohe Anzahl von Seitenaufrufen könne demnach als Hinweis gelesen werden, dass an einer Schule viel „los“ sei und dass die Internetseiten z.B. regelmäßig aktualisiert werden, im Gegensatz zu einer Schule, deren Internetseite im Vergleich dazu nur zehn Mal in einem Monat aufgerufen wird. Auch dieser Schluss ist trügerisch und birgt ein relativ hohes Risiko der Fehlinterpretation. Aus der Sicht von *Herrn Sodan* birgt die Evaluation der Medienpraxen der Schulen aber auch Risiken.

*Sm: Problem ist auch, unsere Kinder müssen uns alle gleich lieb sein (.) das heißt, wir dürfen ja keine Unterschiede machen an der Stelle und dann würde man die bloßstellen, wenn man da jetzt Leute hat, die sich wirklich auf den Weg gemacht haben, aber Einzelkämpfer sind in dieser einzelnen Schule oder so, dass ist nicht, das wäre absolut kontraproduktiv für die ganze Geschichte, da einen Wettbewerb zu machen*

Der Aussage des Vertreters des Schulträgers nach zu urteilen, muss die kommunale Schulverwaltung alle Schulen gleich behandeln bzw. darf im Umkehrschluss die Ergebnisse einer Schulevaluation nicht dazu nutzen, einzelne Schulen z.B. bevorzugt mit bestimmten Ressourcen auszustatten, wenn sich beispielsweise herausgestellt haben sollte, dass sie besseren Unterricht machen als

andere. Denn wenn der Eindruck entstehe, dass einzelne Schulen oder gar Lehrkräfte im Kontext der Medienbildung bevorzugt behandelt werden, weil sie in diesem Bereich besonders aktiv sind, wäre das „absolut kontraproduktiv für die ganze Geschichte“, ohne dass sich an dieser Stelle sagen lässt, welche handlungspraktischen Folgen das hätte. Insofern kann nur vermutet werden, dass schulträgerseitig prinzipiell die Gleichbehandlung der Schulen bei der sächlichen Ausstattung geboten ist, selbst wenn der Verdacht besteht, dass bestimmte Schulen davon effektiver Gebrauch machen als andere. Die sich direkt an die zuvor wiedergegebene Sequenz anschließenden weiteren Ausführungen von *Herrn Sodan* nähren darüber hinaus den Verdacht, dass die digitalen Medien allein ob ihrer relativ hohen Anschaffungskosten häufiger zum Gegenstand von Evaluation werden, ganz so, als gelte es die dafür erforderlichen Ausgaben u. a. auf diesem Wege regelmäßig zu legitimieren.

*Sm: Es wird ja keiner auf den Gedanken kommen, würde sagen, wenn da jetzt ein Lehrer die Tafel nicht so oft benutzt wie ein anderer Lehrer, ich muss jetzt irgendwo anders hinbringen (.) das Problem ist ja nur, dass das neue Medium, ein Computer erheblich teurer ist (.) das macht es ja nur, wo wir überhaupt auf die Idee kommen würden (.) eine Tafel würde niemand auf die Idee kommen oder ich sage jetzt mal, so ein Dreieck oder so (.) muss auch nicht überlastet sein, dass zu installieren*

*Lf:*  $\perp$  Geodreieck

*Sm: Geodreieck so ein großes nie benutzt oder (.) ja, ich sage es ja jetzt mal ganz überspitzt jetzt an der Geschichte*

*Lf:*  $\perp$  Ja, ja

*Sm: Das liegt nur an dem Mitteleinsatz, sonst würde man nie auf den Gedanken kommen, das zu haben*

Innerhalb des schulischen Medienrepertoires besitzen die digitalen Medien offenbar einen Sonderstatus, denn *Herrn Sodan* zufolge würde z. B. niemand wissen wollen, in welchem Umfang die Kreidetafel im Unterricht eingesetzt wird und bei einer zu geringen Nutzung in Betracht ziehen, der Lehrkraft die Tafel wegzunehmen. Das gelte auch für andere traditionelle Medien, die im Unterricht eingesetzt werden. Dass bei den digitalen Medien hingegen sehr genau darauf geachtet werde, in welchem Umfang und wie sie im Unterricht eingesetzt werden, sei dagegen nur damit zu erklären, dass die Arbeit mit diesen Medien einen weitaus höheren Einsatz unterschiedlicher Ressourcen und hier besonders Geld erfordert. Der finanzielle Mitteleinsatz wird insofern auch zu einem Indikator für die Bemessung der Relevanz des Medieneinsatzes in seinen unterschiedlichen Facetten. Die Bedeutung dieses Faktors steigt umso mehr, desto begrenzter die finanziellen Ressourcen der Kommunen insgesamt sind und sich damit umso drängender die Frage stellt, wofür man diese Ressourcen primär einsetzen sollte. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird deutlich, dass ansonsten sporadische Besuche in den Schulen und das

Gespräch mit einzelnen Lehrkräften offenbar die Basis der Evaluation des schulischen Medieneinsatzes durch den Schulträger in Osterberg bilden.

Ansonsten berichtet nur *Herr Thales* vom Schulträger in Schillerburg über systematische Aktivitäten im Kontext der Schulevaluation. Dort hat man mittels einer anonymen Befragung der Schulen deren Zufriedenheit mit ihrer IT-Ausstattung sowie dem technischen Support überprüft. Dabei hätten sich die Schulen durchweg positiv geäußert. Die momentan umfangreichste Aktivität zur Evaluation der Schulen ist die Qualitätsanalyse, der jede Schule in Nordrhein-Westfalen unterzogen wird.

## Zusammenfassung

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass den Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung des Unterrichts zukommt. Da überrascht es, dass lediglich 30 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer angeben, dass im Kollegium häufig Erfahrungen und neue Ideen zum Einsatz von Medien im Unterricht vorgestellt werden. Dieser Austausch kann somit noch deutlich intensiviert werden. Die Schulleitung nimmt aber auch eine bedeutende Position bei Schulentwicklungsprozessen ein. So stellen z.B. das IT- und Medienmanagement eine Leitungsaufgabe dar. Die Unterstützung durch die Schulleitung bewerten die befragten Lehrpersonen mit einer 2,7 im Vergleich zu den weiteren schulischen Rahmenbedingungen am besten. Weiter stimmen mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte der Aussage zu, dass für die Schulleitung die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert hat. Das Medienkonzept stellt eine weitere wichtige innerschulische Rahmenbedingung dar, die den Einsatz von Medien in der Schule begünstigt. Dies zeigt sich nicht nur in der Untersuchung in der Grundschule, sondern auch in den 5. und 6. Klassen. In den Fallstudien wird jedoch auch deutlich, dass die Entwicklung von Medienkonzepten noch nicht selbstverständlich geschieht und zum Teil als Mittel zum Zweck fungiert, nämlich als Voraussetzung für die Bereitstellung von technischer Infrastruktur. Ob die zur Verfügung gestellte Infrastruktur tatsächlich im Unterricht Einsatz findet, wird von den Schulträgern nicht systematisch überprüft. Weiter wird die Bedeutung der Beteiligung der Eltern an der schulischen Medienbildung betont, denn ein Drittel der Lehrkräfte ist der Auffassung, dass die Erziehung im Umgang mit Medien in erster Linie Sache der Eltern sei und nicht der Schule. In den Fallstudien wird vereinzelt deutlich, dass auf Seiten der Eltern auch ein Bedarf an Beratung zum Medienhandeln der Kinder besteht. In der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern ist das Medienhandeln bislang jedoch nur bei 40 Prozent der Lehrkräfte mindestens häufig ein Thema. Insgesamt schätzen die Lehrerinnen und Lehrer die Eltern jedoch als den Medieneinsatz im Unterricht befürwortend und interessiert ein.

## 3.3 Schulexterne Rahmenbedingungen

### 3.3.1 Lehreraus- und Lehrerfortbildung

Aus Sicht der Untersuchungsfragen ist relevant, an welchen Lernorten bzw. wie (z. B. autodidaktisch) die befragten Lehrkräfte ihre Kompetenzen erworben haben und wie sie diese subjektiv einschätzen. Unterschieden wird zwischen den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung in Universität und Referendariat sowie der institutionalisierten Lehrerfortbildung.

#### Vorgaben für die Lehrerausbildung

In Nordrhein-Westfalen besteht ein gemeinsames Universitätsstudium für die drei Schulformen Grund-, Haupt- und Realschule. Das Studium setzt sich zusammen aus dem sechssemestrigen Bachelor-Studium und dem Master-Studium, welches in der Regel vier Semester dauert. Um zum Vorbereitungsdienst (Referendariat) zugelassen zu werden, ist der Masterabschluss für Lehramtsstudierende verpflichtend. Die Rahmenvorgaben des Lehramtsstudienganges sind an allen Universitäten gleich. Die Studierenden müssen die Fächer Mathematische und Sprachliche Grundausbildung, Bildungswissenschaften und ein weiteres Fach belegen.

In den Rahmenvorgaben zum Kerncurriculum aus dem Jahr 2004<sup>19</sup> für das Lehramtsstudium im Bereich der Grundschule wurde durch das damalige Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen Folgendes festgelegt: Die Studierenden sollen die Gelegenheit erhalten, „die Rolle sowie Funktion von Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien in der Gestaltung fachlicher Lehr-/Lernprozesse zu analysieren, zu erproben und zu reflektieren“ (S. 5, 3.2 Fachdidaktik Punkt 4). Dieses Ziel gilt sowohl für das fachdidaktische als auch für das erziehungswissenschaftliche Studium und für die Praxisphase. Entsprechende grundlegende Anforderungen finden sich auch in den fächerspezifischen Vorgaben für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen (MfSJK 2004). In Deutsch sollen die Studierenden dazu befähigt werden die Bedingungen virtueller Kommunikation für Lehr-/Lernprozesse angemessen einschätzen und nutzen zu können sowie die Rolle von Medien bei der Aneignung von Fachwissen zu berücksichtigen. Entsprechend sollen „Analyse und Erprobung neuer Medien für die Diagnose und Förderung sprachliche[r] Entwicklungs- und Lernprozesse[n]“ (S.6) Teil der Ausbildung sein. Diese Fähigkeiten sollen in Modul A: Sprachlichkeit von Lehr-, Lern- und

---

<sup>19</sup> <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Kerncurricula.pdf> (07.08.12).

Unterrichtsprozessen und Modul C: Berufsbezogene Kommunikationsfähigkeit vermittelt werden.

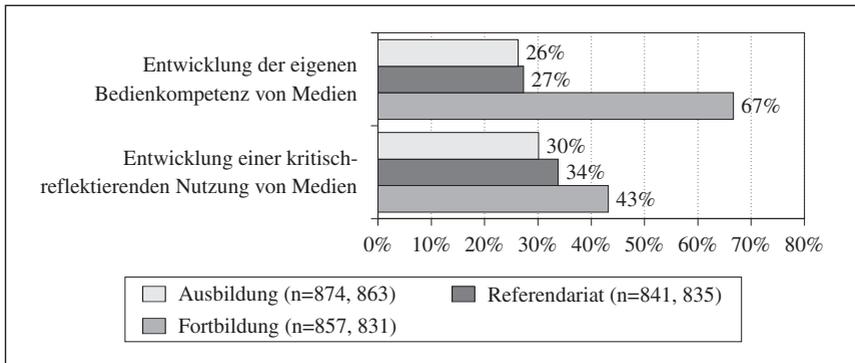
Das Lehramtsstudium kann in Nordrhein-Westfalen an neun Universitäten, an der Sporthochschule Köln sowie an sechs Kunst- bzw. Musikhochschulen absolviert werden. Derzeit bieten noch nicht alle Universitäten den Studiengang Master of Education an. An den Universitäten Paderborn, Duisburg/Essen und Siegen wird dieser erst zum Wintersemester 2014/2015 eingeführt. Jede Hochschule hat spezifische Prüfungsregelungen in Bezug auf die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen (für eine Übersicht siehe Anhang A.8 unter [www.lfm-nrw.de](http://www.lfm-nrw.de)). Sie variieren zwischen Freiwilligkeit bis zu einer festen prüfungsrelevanten Integration. Insofern kann es sein, dass Studierende aufgrund ihrer Hochschulwahl eine medienpädagogische Grundbildung erhalten – oder eben auch nicht. Als ein positives Beispiel sei die Regelung in der Gemeinsamen Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang mit der Lehramtsoption Grundschulen an der Universität Duisburg/Essen aus dem Jahr 2011 ausgewählt (Universität Duisburg-Essen 2011). Laut § 2 der Prüfungsordnung ist ein Ziel des Studiums der Erwerb von „Informations- und Kommunikationstechniken, einschließlich pädagogischer Medienkompetenz“ (S. 544). Nach Abschluss des Moduls Fachwissenschaft und -didaktik integrativ sollen die Studierenden die Schlüsselqualifikation: „Medienkompetenz“ erworben haben (vgl. S. 11). Inhalte dieses Moduls sind „auditive und interaktive Medien (PC, Internet, CD-ROMs, Wii von Nintendo), Theorien zur Medienkritik und Konzepte zur Förderung von Medien- und Lesekompetenz sowie Ästhetischer Kompetenz“. Diese werden in der Veranstaltung „Auditive und interaktive Angebote für Kinder in didaktischer Perspektive“ behandelt (vgl. S. 14).

Das Referendariat als praktischer Teil der Lehramtsausbildung hat eine Ausrichtung, die einen reflektierten Medieneinsatz fordert und didaktische Elemente medialer Bezugnahmen fokussiert. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat im Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen die Anforderungen an die Referendare festgelegt. Diese sollen in der Lage sein, „Unterricht fach- und sachgerecht [zu planen] und ihn sachlich und fachlich korrekt“ durchzuführen. Außerdem sollen sie „moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll [integrieren] und [...] den eigenen Medieneinsatz [reflektieren].“ Die gleichen Inhalte sind auch in der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP) vom 10. April 2011 (GV. NRW, S. 218) zu finden.

## Einschätzung der befragten Lehrkräfte

Die untersuchten Kompetenzfelder teilen sich bei der Befragung in sechs Untergruppen auf, die sich eng an dem medienpädagogischen Kompetenzmodell von Blömeke (2000) und Tulodziecki (2007) orientieren (vgl. auch Kapitel 2.1.2): (1) eigene Bedienkompetenzen, (2) eigene kritisch-reflektierte Mediennutzung, (3) Vermittlung von Bedienkompetenzen, (4) Vermittlung von kritisch-reflektierter Mediennutzung, (5) didaktischer Einsatz von analogen Medien und (6) didaktischer Einsatz von digitalen Medien. Abbildung 49 zeigt deutlich, dass zwei Fünftel der Befragten eine kritisch-reflektierende Nutzung von Medien in der Fortbildung erwerben. Dies weist einerseits darauf hin, dass bei Berufseintritt die entsprechenden Kompetenzen noch nicht vorhanden waren und korreliert daher eng mit dem Dienstalter. So geben die Lehrkräfte, die sich zum Befragungszeitpunkt im Referendariat befinden oder über ein Dienstalter von einem bis vier Jahre verfügen, deutlich häufiger an, dass die Entwicklung einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien Inhalt ihrer Ausbildung (59 Prozent bzw. 66 Prozent) und ihres Referendariats waren (66 Prozent bzw. 70 Prozent). Dies gilt auch für die Entwicklung der eigenen Bedienkompetenz. Hier geben zwei Drittel an, dass sie die Bedienkompetenzen von Medien erst in Fortbildungen erwerben. Knapp die Hälfte der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die zum Zeitpunkt der Befragung das Referendariat absolvierten, entwickelte in Ausbildung und Referendariat die eigene Bedienkompetenz von Medien. Diejenigen, die seit ein bis vier Dienstjahren als Lehrkräfte tätig sind, haben zu 57 Prozent bzw. 60 Prozent diese Fähigkeiten in Ausbildung und Referendariat vermittelt bekommen. Für beide Kompetenzen gilt, dass mit zunehmendem Dienstalter der Anteil derjenigen steigt, die dieses Wissen in Fortbildungen erwerben.

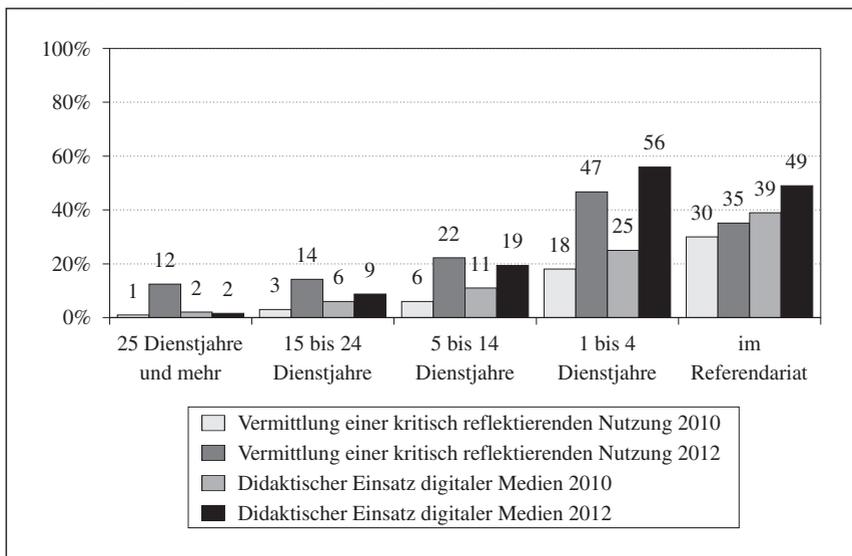
**Abbildung 49: Entwicklung der eigenen Medienkompetenz**



Basis: Lehrerbefragung, Mehrfachnennung

Im Vergleich zur Untersuchung bei den weiterführenden Schulen, deren Datenerhebung etwa zwei Jahre zuvor erfolgte, lassen sich (trotz leicht unterschiedlicher Fragen) interessante Unterschiede identifizieren, die sich offensichtlich in den letzten fünf Jahren erst ergeben haben. So verweist nahezu die Hälfte aller jungen Lehrkräfte (Dienstalter 1–4 Jahre) in den Grundschulen darauf, dass sie eine kritisch-reflektierende Nutzung von Medien im Studium behandelt haben. Bei den Lehrkräften an weiterführenden Schulen waren es zum Erhebungszeitpunkt nur knapp 20 Prozent. Insgesamt bleiben aber die Zahlen unter 50 Prozent, was bedeutet, dass nur höchstens die Hälfte der tätigen Lehrkräfte bzw. Referendarinnen und Referendare während ihres Studiums mit Medienbildung im weitesten Sinne in Kontakt gekommen sind.

**Abbildung 50: Vergleich der Beschäftigung mit digitalen Medien im Studium**



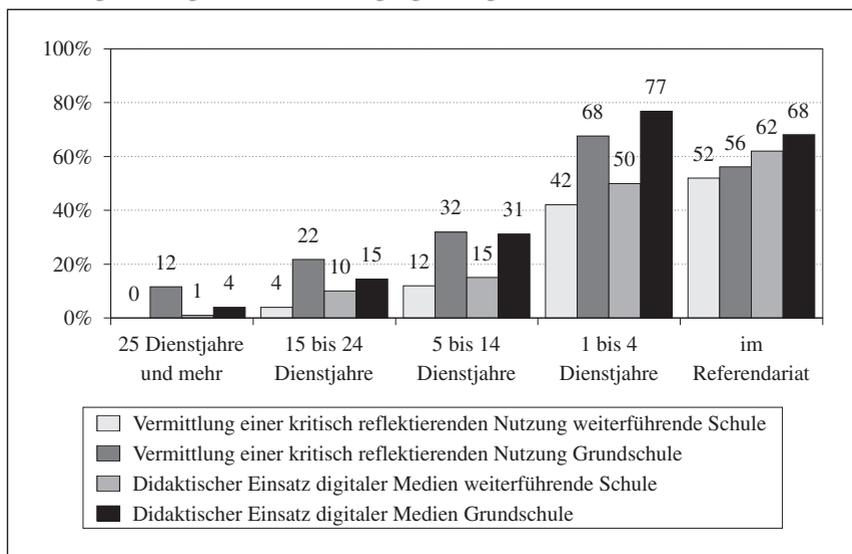
Quelle: Lehrerbefragung, Breiter et al. 2010, S. 216<sup>20</sup>

Im Vergleich zu der Untersuchung der Lehrkräfte in weiterführenden Schulen fällt auf, dass es auch im Referendariat langsam zu einer Verschiebung der Inhalte in Richtung der Veränderung von Unterricht unter Berücksichtigung von Medien sowie zur Thematisierung von Medien kommt (vgl. Abbildung 51). Alles in allem lässt sich festhalten, dass noch lange nicht alle angehenden

20 Die Formulierungen in der Studie zur Medienkompetenz in der 5. und 6. Klasse weichen leicht von der Abfrage in der vorliegenden Studie ab. Verglichen wird mit den Punkten „Medien als Thema im Unterricht“ und „Fachdidaktische Konzepte zum Einsatz digitaler Medien“.

Lehrkräfte im Studium oder Referendariat systematisch oder gar verpflichtend medienpädagogische Kompetenzen im Sinne der Medienbildung erwerben.

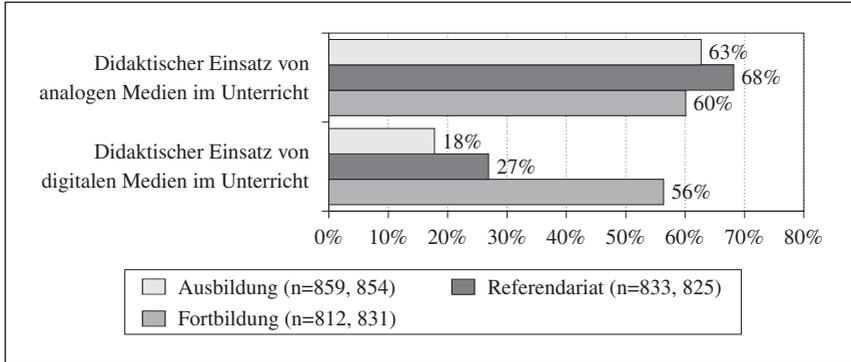
**Abbildung 51: Vergleich der Beschäftigung mit digitalen Medien im Referendariat**



Quelle: Breiter et al. 2010, S. 215

Die standardisierte Befragung zeigt, dass der didaktische Einsatz analoger Medien bei allen Kohorten in ähnlichem Umfang Bestandteil der Ausbildung und des Referendariats war. Die älteren Kohorten besuchten zudem mehr Fortbildungen zu diesem Thema als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Der Anteil derjenigen, die in ihrer Ausbildung oder ihrem Referendariat den didaktischen Einsatz digitaler Medien behandelten, ist unter den Lehrkräften mit einem bis vier Dienstjahren am größten (56% bzw. 77%). Von den Referendarinnen und Referendaren gaben 49 Prozent an, dass dieses Thema in ihrer Ausbildung behandelt wurde. Mit 68 Prozent ist dieser Anteil während des derzeitigen Referendariats höher als in der Ausbildung.

**Abbildung 52: Didaktischer Einsatz von Medien**



Basis: Lehrerbefragung, Mehrfachnennung

Auffällig ist zudem, dass in beiden Phasen der Lehrerausbildung die Entwicklung einer kritisch-reflektierten Nutzung nur bei weniger als einem Drittel der befragten Lehrkräfte inhaltlich behandelt wurden, während der didaktische Einsatz analoger Medien (bei zwei Dritteln der Befragten) im Vordergrund stand. Aufgrund der Altersverteilung ist es wenig überraschend, dass der didaktische Einsatz digitaler Medien insgesamt eine untergeordnete Rolle in der Lehrerausbildung (unter 20 Prozent der Befragten), aber eine wichtige Rolle in der Lehrerfortbildung (zwei Drittel der Befragten) spielt.

**Tabelle 11: Inhalte und Angebote in der Aus- und Fortbildung**

	Studium/ Ausbildung	Referendariat	Fortbildung
Eigene Bedienkompetenzen	26 %	27 %	67 %
Eigene kritisch-reflektierte Mediennutzung	30 %	34 %	43 %
Vermittlung von Bedienkompetenzen	12 %	17 %	60 %
Vermittlung von kritisch-reflektierter Nutzung	22 %	29 %	44 %
Didaktischer Einsatz analoger Medien	63 %	68 %	60 %
Didaktischer Einsatz digitaler Medien	18 %	27 %	56 %

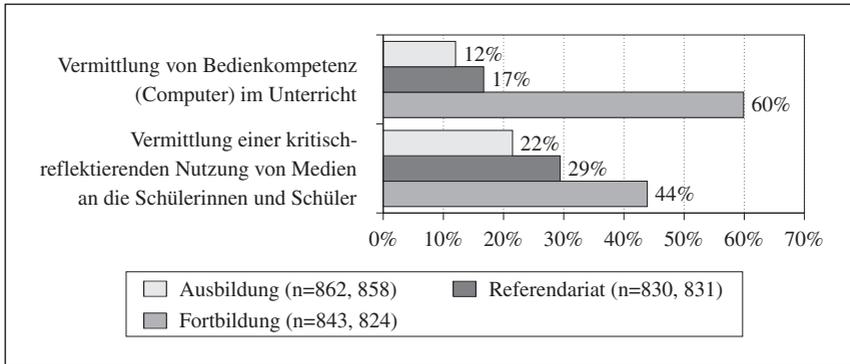
Die Lehrerinnen und Lehrer bewerteten die Fortbildungsangebote mit einer durchschnittlichen Note von 3,3, wobei die männlichen Lehrkräfte die Fortbildungsangebote tendenziell etwas besser bewerteten.

In seiner Studie zur Medienkompetenz in Schulen in Niedersachsen beschreibt Gysbers (2008) ein eher schwaches Interesse an Fortbildungen. Ähnlich wie bei den hier befragten Lehrkräften werden Angebote zu Computeranwendungen (38 Prozent), Lernsoftware (37 Prozent) und Webseiten-Erstellung (35 Prozent) – also die Bedienkompetenzen am stärksten gewünscht. Darüber hinaus artikulierten die Lehrkräfte deutlich ihr Interesse an einer fachdidaktischen Einbindung (Gysbers 2008, S.148). Wenn es um das tatsächlich erworbene Wissen in Studium, Referendariat und Fortbildungen geht, dann zeigt sich auch hier, dass Bedienkompetenzen hauptsächlich in Fortbildungen erworben wurden. So gaben z.B. lediglich 12 Prozent der befragten Grundschullehrkräfte an, dass sie in Studium und Referendariat Computer-Grundkenntnisse erwarben. Im Bereich der Fortbildungen lag der Anteil bei 42 Prozent (Gysbers 2008, S.253).

Dies deckt sich auch mit den (allerdings schon etwas älteren) Ergebnissen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest zu Lehrkräften und Medien aus dem Jahr 2003 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2004). Auch hier erwarten Lehrkräfte vor allem unterrichtsbezogene Angebote. Dabei unterscheiden sich Lehrkräfte an Grundschulen kaum von denen an anderen Schulen (nur mehr Lernprogramme). Sie nutzen aber vornehmlich Angebote zum Erwerb von Bedienkompetenzen. Da die Lehrerfortbildung in den letzten zehn Jahren sehr stark auf die Vermittlung von Bedienkompetenzen fokussiert war (sowohl die eigenen als auch die der Schülerinnen und Schüler), findet sich dies auch in der schulischen Umsetzung wider. Ein Grund dafür liegt in den beiden Förderrunden der INTEL-Stiftung unter dem Titel „INTEL – Lehren und Lernen“, die über 200.000 Lehrkräfte in Deutschland erreicht hatten (Bökenkamp et al. 2005). Insbesondere in der ersten Phase waren die Programme fast ausschließlich auf die Bedienkompetenzen ausgerichtet.

Auch im Bereich der Vermittlung von Bedienkompetenzen ist ein Blick auf die Verteilung zwischen den verschiedenen Altersgruppen notwendig, um herauszufinden, ob der Anteil derjenigen, denen dieses Wissen in der Ausbildung und im Referendariat vermittelt wurde, bei den jüngeren Kohorten größer ausfällt als bei den älteren. Die Differenzierung nach Dienstalter lässt keine eindeutige Bestätigung dieser Vermutung zu. Zwar ist der Anteil derjenigen, die seit ein bis vier Jahren als Lehrkräfte tätig sind, und in Ausbildung und Referendariat mit der Vermittlung der Bedienkompetenz (41 Prozent bzw. 46 Prozent) sowie der kritisch-reflektierenden Komponente (47 Prozent bzw. 67 Prozent) in Kontakt kamen, deutlich höher als bei den älteren Kohorten. Jedoch ist der Anteil der derzeitigen Referendarinnen und Referendare, die in ihrer Ausbildung und ihrem Referendariat diese Themen behandelten, ebenfalls niedriger.

**Abbildung 53: Vermittlung von Medienkompetenz**



Basis: Lehrerbefragung, Mehrfachnennung

Es wäre jedoch offensichtlich falsch, davon auszugehen, dass die Vermittlung von Bedienkompetenzen keine Fortbildungsrelevanz mehr besitzt. So weist z. B. *Herr Zimmermann*, der als Medienberater im Kompetenzteam des Sonnenberg Kreises arbeitet, darauf hin, dass man sich im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen kurz vor der Gruppendiskussion einig gewesen sei, dass im Zentrum der Fortbildungen für Grundschullehrkräfte im Sonnenberg Kreis immer noch Angebote stehen, die auf die „tatsächliche Handhabung“ abzielen sowie „Software-Fortbildungen“.

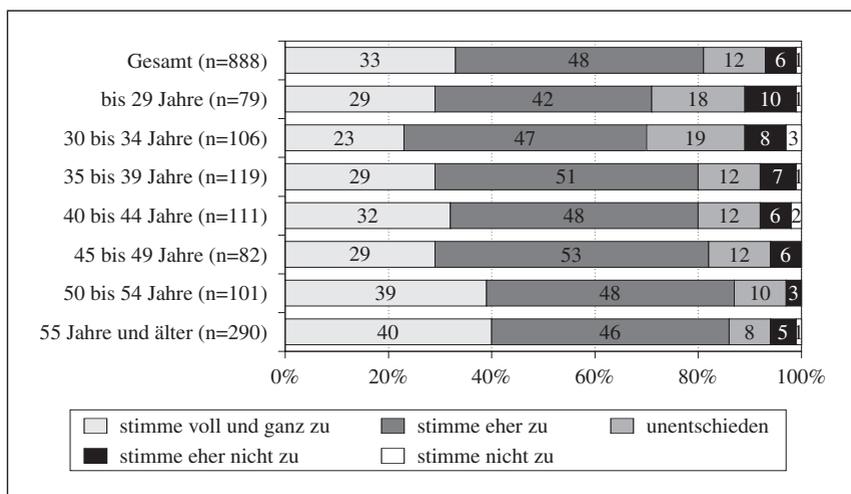
Gerade in der Grundschule muss demnach offensichtlich davon ausgegangen werden, dass immer noch eine relativ große Gruppe von Lehrkräften über gering ausgeprägte Kompetenzen hinsichtlich des unterrichtlichen Medieneinsatzes verfügt. Vor einigen Jahren war die Situation erwartungsgemäß noch schwieriger. In Glückstadt hat man 2004 darauf insofern reagiert, dass man nach der Ausstattung der Grundschulen mit neuen Medienecken alle Lehrkräfte zur Teilnahme an korrespondierenden Fortbildungsveranstaltungen verpflichtet hat. Der Medienberater *Herr Panke* berichtet von den positiven Auswirkungen dieser Vorgehensweise.

*Pm: Diese Fortbildungen, die wir zu den neuen Medienecken gemacht haben (.) das war natürlich so 'ne basale Ausbildung (.) die musste jeder durchlaufen (.) und da haben wir zum Beispiel festgestellt, dass wir sehr viel Interesse geweckt haben (.) weil Kollegen, die vorher eigentlich gar nicht so medienaffin waren und gesehen haben aha, ach das kann ich mit dem Computer tatsächlich machen (.) ich kann noch mehr machen als einfach nur schreiben oder die Lernwerkstatt ist wirklich ein sehr gutes Programm, würd' ich sagen als Differenzierungsarbeit, um den Kindern noch Material zur Verfügung zu stellen aber (.) eben (auch sowas) (.) ich kann den Computer noch für ganz andere Sachen benutzen*

Im Zuge der Neuausstattung sollten den Lehrkräften grundlegende Kenntnisse für die Arbeit mit diesen Medien vermittelt werden. Im Umkehrschluss kann vermutet werden, dass man mindestens bei den Kompetenzteams davon ausging, dass ein großer Teil der Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt noch nicht über diese Kenntnisse verfügte. Dafür spricht auch, dass man auf diese Weise bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern „sehr viel Interesse“ für die Arbeit mit den digitalen Medien geweckt habe. *Herr Panke* spricht in diesem Kontext davon, dass die Lehrkräfte damals noch „nicht so medienaffin“ gewesen seien und den Computer vor allem außerhalb des Unterrichts genutzt haben, um z. B. damit zu schreiben. Von zentraler Relevanz für die erfolgreiche Medienbildung ist die sinnvolle didaktische Einbindung der Medien. In der Fortbildung wurden offensichtlich auch solche Aspekte berücksichtigt, und die Lehrerinnen und Lehrer konnten z. B. lernen, dass sich das Programm Lernwerkstatt sehr gut dazu eignet, den Unterricht stärker zu differenzieren und den Kindern u. a. für diesen Zweck geeignete Arbeitsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte auch lernen, dass sich die digitalen Medien für eine Fülle unterschiedlicher unterrichtlicher Zwecke eignen.

Der Wunsch nach weiteren Fortbildungen wird von der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte bejaht, insbesondere ältere Lehrpersonen äußern häufiger einen Bedarf. Nur sechs Prozent glauben nicht, dass es zusätzlicher Fortbildungen bedürfe, um Medien sachgemäß im Unterricht einzusetzen (vgl. Abbildung 54).

**Abbildung 54: Um Medien sachgemäß im Unterricht einsetzen zu können, bedarf es weiterer Fortbildungen**



Basis: Lehrerbefragung, Altersdifferenzierung

Auch die Fallstudien geben Hinweise auf ein teilweise rückläufiges Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungen zum Thema Medienbildung. Da Fortbildungen im Kontext der Schulentwicklung unverzichtbar sind, bedarf dieses Phänomen einer genaueren Betrachtung. So berichtet z. B. *Herr Zimmermann* vom Kompetenzteam des Sonnenberg Kreises, dass die Nachfrage der Grundschulen nach Fortbildungsangeboten immer weiter zurückgehe. *Herr Achter*, der u. a. als Medienberater in Schillerburg tätig ist, berichtet Ähnliches und bietet auch eine Erklärung dafür an.

*Am: An Angeboten mangelt's nicht (.) ähm habe aber mittlerweile den Eindruck, dass das 'n bisschen inflationär ist (.) dass die von dieser Vielzahl auch oft erschlagen werden und dann das alles gar nicht so annehmen können (.) haben ja noch andere Dinge zu tun, ne*

Es gibt demnach nicht zu wenig Fortbildungsangebote, im Gegenteil glaubt *Herr Achter*, dass zu viel angeboten wird, und die Lehrkräfte zunehmend Schwierigkeit haben, aus der Vielzahl unterschiedlicher Angebote eine individuell adäquate Auswahl zu treffen. Dazu kommt, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur mit Fragen der Medienbildung befasst sind, sondern auch noch andere Vor- und Aufgaben bewältigen müssen. An diesen Hinweis knüpft auch die Argumentation von *Herr Zimmermann* aus der Gruppe Mond an, der ebenfalls versucht, das nachlassende Interesse an Medienfortbildungen zu erklären.

*Zm: Grundschulen werden zugepflastert mit Arbeit (.) Alles was so: ähm Konzeptentwicklung angeht und ein Konzept jagt das andere, damit es auf Papier nachher äh, da ist und es wird keine Zeit für Evaluation gelassen, also die Schulen sind in der Hinsicht teilweise (.) sehr sehr, fühlen sich einfach überfordert und (.) dann setzt man natürlich an jeder Schule auch Prioritäten und ähm (.) die fallen eben an der einen Schule in dem Bereich Neue Medien nicht so aus und dann werden die Prioritäten an 'ner anderen Stelle gesetzt (.) aber ich glaube schon, dass Grundschulen in dem Bereich also sehr sehr gefordert sind im Augenblick, oder (.) eigentlich schon seit Jahren, seit fünf oder sechs Jahren (.) sehr gefordert sind und (.) die haben einfach nicht mehr die Zeit dazu, weil zu viel auf sie (.) einströmt (2) und das kann ich auch verstehen (.) also wenn ich meine Kollegen sehe, ähm wie viel (.) Fortbildung die sowieso schon auch machen in anderen Bereich oder so (.) wie viel Hausbesuche die dann machen und so weiter, dann haben die einfach keinen Bock mehr da drauf, sich dann noch wieder auf was Neues einzulassen, ne (.) das ist einfach so*

Der Beschreibung des Medienberaters zufolge sind die Lehrkräfte in den Grundschulen mit einer enormen Arbeitsbelastung konfrontiert. So jage z. B. ein Konzept das andere, d. h. die Schulen sind mit einer stetigen Abfolge unterschiedlicher Programme und Vorhaben konfrontiert, an denen sie sich beteiligen sollen oder müssen. Wie diese Konzepte umgesetzt werden und welche Auswirkungen sie auf den Schul- und Unterrichtsalltag haben, scheint von

nachgeordneter Relevanz zu sein. Es findet auch keine Evaluation statt, um entsprechende Aussagen machen zu können, und ohnehin steht für so etwas auch gar keine Zeit mehr zur Verfügung. Die beschriebene Situation habe zur Folge, dass sich viele Kollegien „einfach überfordert“ fühlten, so dass die an sie gestellten Anforderungen zu hoch sind. Darum sei es selbstverständlich, dass an den Schulen – im Sinne einer Entlastung – Schwerpunkte gesetzt werden. Die Medienbildung gehöre aber nicht zwingend dazu. Sie ist insofern offensichtlich an vielen Schulen kein Querschnittsthema, das über die schulischen bzw. unterrichtlichen Handlungsbereiche hinwegreicht. Denn wenn es so wäre, bräuhete man Medienbildung nicht als einen möglichen Schwerpunkt der Schulentwicklung zu definieren.

Eigentlich, so *Herr Zimmermann* weiter, sollten sich die Schulen aber intensiver mit den digitalen Medien befassen. Sie kämen aber nicht dazu, da die skizzierte Belastungssituation bereits zu einem längerfristigen Problem avanciert ist, das seit rund fünf bis sechs Jahren besteht. Insofern könnte man schon fast von einem permanenten Zustand der Überlastung sprechen. Das mangelnde Interesse an Fortbildungen im Medienbereich ist aber nicht mit einem generellen Desinteresse an Fortbildungsveranstaltungen zu verwechseln. Denn *Herr Zimmermanns* Kolleginnen und Kollegen würden sich durchaus häufig fortbilden. Dazu kämen weitere Aktivitäten, wie häufige Besuche bei den Eltern der Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls Zeit in Anspruch nehmen. Aufgrund der hohen Belastung hätten die Lehrkräfte dann schlichtweg keine Lust mehr, sich auf neue Dinge einzulassen.

### 3.3.2 *Medien in den Kerncurricula und Medienpass NRW*

In einem nächsten Schritt sollen die Vorgaben der Lehrpläne sowie Curricula näher betrachtet werden, in welcher Hinsicht dort Aspekte der Medienerziehung bzw. der Förderung von Medienkompetenz vorkommen und beschrieben werden. Schaut man sich diese Lehrpläne näher an (vgl. Anhang A.8 unter [www.lfm-nrw.de](http://www.lfm-nrw.de)), dann wird deutlich, dass in diesen in vielen Bereichen Aspekte von Medienerziehung, als auch von der Förderung von Medienkompetenz, erkennbar sind. Erste Hinweise auf die Bedeutung von Medienerziehung bekommt man in dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz. Dort heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.“<sup>21</sup> Damit wird zwar an die allgemeinen Dimensionen von Medienkompetenz in der medienpädagogischen Diskussion angeknüpft, jedoch die kreativen und kommunikativen Potenziale der Medien zu wenig in den Blick genommen. In den Richtlinien und Lehrplänen findet

---

21 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. April 2011, § 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, Abs. 5 Pkt. 8.

sich dagegen schon Genaueres, vor allem in Bezug auf die sogenannten neuen, digitalen Medien, wenn es dort heißt:

„Die elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien sind ebenso wie die traditionellen Medien Hilfsmittel des Lernens und Gegenstand des Unterrichts. [...] Der Unterricht in der Grundschule vermittelt den Kindern eine Orientierung über wichtige Informationsmöglichkeiten und leitet sie an, vorhandene Informations- und Kommunikationsmedien sinnvoll zu nutzen [...]. Indem die Medien selbst zum Gegenstand der Arbeit im Unterricht werden, erfahren die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten und Beschränkungen einer durch Medien geprägten Lebenswirklichkeit. Die systematische Arbeit mit Medien trägt dazu bei, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, S. 15)

Damit wären erste Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer für das Thema Medienkompetenzförderung gegeben. Wichtig ist, dass mit dieser Aufgabe der Grundschule auch ein Bezug zur Lebenswelt ihrer Kinder gegeben wird. Medien werden als Mittel zum Lernen angesehen, was sich in der vorgebrachten Formulierung nicht nur auf den Einsatz im didaktischen Kontext der Überlegungen der Lehrperson beschränkt, sondern die Kinder selbst einbezieht, die die Möglichkeit bekommen sollen, Medien in ihrer eigenen Lernarbeit einzusetzen. Auch wird in diesen Richtlinien betont, dass die Förderung von Medienkompetenz in der Grundschule „systematisch“ betrieben werden soll.

Schaut man dann in die einzelnen Lehrpläne ausgewählter Fächer, dann erscheint dort das Thema Medienerziehung bzw. Medienkompetenz in recht unterschiedlicher Weise. So wird im Fach Deutsch beim Thema Lesen der Umgang mit „Texten und Medien“ als wichtiges Ziel angesehen (ebd., S. 25), wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Bereich „Mit Medien umgehen“ gelegt wird. Demnach sollen Schülerinnen und Schüler „unter Anleitung Informationen in Druck- und/oder elektronischen Medien [suchen], Medien als Anreiz zum Sprechen, Schreiben und Lesen [nutzen] sowie sich über Lesemotive und Gelesenes sowie über persönliche Medienerfahrungen [austauschen]“ (ebd., S. 31). Dies gilt als Kompetenzerwartung am Ende der Schuleingangsphase. Am Ende des vierten Schuljahrs werden schon spezifischere Vorstellungen über die zu erwerbenden Kompetenzen formuliert. Dazu gehören die Recherche in Medien, die Auswahl und Nutzung unterschiedlicher Medien, Mediengestaltung und -vergleich sowie die Bewertung von Medien, insbesondere die Differenzierung von Informationen und Werbung.

Auch im Sachunterricht wird die Kompetenz der Recherche in Medien aufgegriffen. Darüber hinaus sollen die Grundschulkinder aber auch „für veranschaulichende und interaktive Formen der Darstellung von Ergebnissen“ Medien nutzen. Außerdem werden in den Themenbereichen „Zeit und Kultur“ die Einschätzung von Medien als Informationsquelle und deren kritische

Betrachtung als Erwartungen bezüglich einer Medienkompetenz formuliert. Auch wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie „Medien als Kommunikations- und Informationsmittel [nutzen] und diese auf die sachgerechte Wiedergabe historischer und kultureller Aspekte [überprüfen]“ (ebd., S.43). Am Ende des vierten Schuljahrs wird diese anspruchsvolle Erwartung noch ergänzt durch den Aspekt der Medienkritik, der sich u. a. auf den Vergleich von „alten und neuen Medien“ beziehen soll. Auch die Textproduktion und -gestaltung mit digitalen Medien gehört dazu. Insgesamt ist dies ein sehr anspruchsvolles Programm, das unter dem Aspekt der Medienkompetenzförderung in der Grundschule im Sachunterricht viele Möglichkeiten bietet.

In Mathematik beschränkt sich der Medieneinsatz auf die Nutzung eher traditioneller Medien wie Folien oder Plakate als Präsentationsmöglichkeit. Im Sportunterricht wird nur die Fotodokumentation von Spielen als Chance des Medieneinsatzes gesehen. Im Fach Englisch wird wiederum ein intensiverer Medieneinsatz für möglich gehalten. So spielen zum einen traditionelle Medien eine Rolle, wenn Schülerinnen und Schüler sich mit englischsprachigen „Hörtexten und Hörsehtexten (Videos)“ (ebd., S.73) beschäftigen und ihnen Informationen entnehmen sollen. Auch sollen Grundschul Kinder sich mit multimedialen Texten in Englisch beschäftigen und Medien als Arbeitstechniken einsetzen.

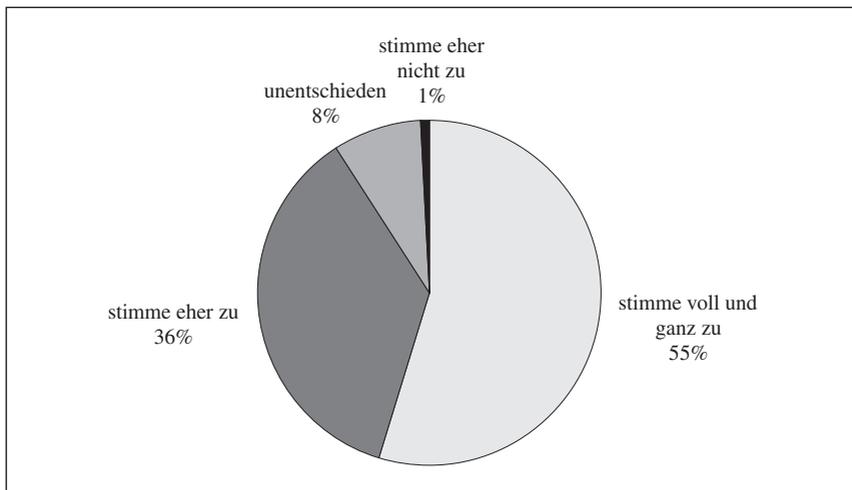
Nicht zuletzt sind Kunst und Musik jene Fächer, in denen Medien auch im Lehrplan erwähnt werden. Im Musikunterricht sollen Schülerinnen und Schüler zu einem kritischen Umgang mit Musikmedien geführt werden und auch ihre Empfindungen bei Musik ausdrücken können. Im Kunstunterricht geht es u. a. um die ästhetischen Aspekte der Medien. Unter dem Aspekt einer „Bildkompetenz“ werden sowohl die Untersuchung als auch die Herstellung von Bildern gefördert. Auch die digitalen Techniken werden als Chance gesehen, gestalterische Fähigkeiten zu erweitern. Konkret zählen dazu die Gestaltung von Texten mit dem Computer sowie die Veränderung von Bildern mit Programmen der Bildbearbeitung. Aber auch traditionelle Medien wie Fotos und Bilder spielen natürlich weiterhin im Kunstunterricht für Grundschul Kinder eine zentrale Rolle.

Insgesamt wird deutlich, dass das Thema Medien und insbesondere digitale Medien in den Lehrplänen der Grundschule Einzug gehalten hat. Die Anforderungen an Medienerziehung und Medienkompetenz sind zum Teil sehr anspruchsvoll wie etwa im Sachunterricht. Sehr konkret werden für verschiedene Klassenstufen Kompetenzbereiche genannt, die gefördert bzw. erreicht werden sollen. Den Lehrkräften werden durch die Lehrpläne sehr viele Anregungen gegeben, ihren Unterricht an Medienthemen auszurichten sowie die Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es muss jedoch auch gesehen werden, dass viele Chancen des Medieneinsatzes noch nicht ausgeschöpft sind, wie etwa im Fach Mathematik, oder Medienkompetenz eher in der Anwendung von Medien gesehen und zu wenig in den Lernalltag der

Kinder eingebunden wird. Unterbelichtet ist noch jener Bereich der Medien-erziehung, der an die Medienerfahrungen der Kinder anknüpft und in der Schule Raum für deren Thematisierung bietet. Die Medienwelt außerhalb der Schule wird häufig nur kritisch gesehen und weniger als ein Bestandteil der Mediensozialisation von Kindern, der ihnen auch eine Erweiterung ihres Erfahrungs- horizonts ermöglicht.

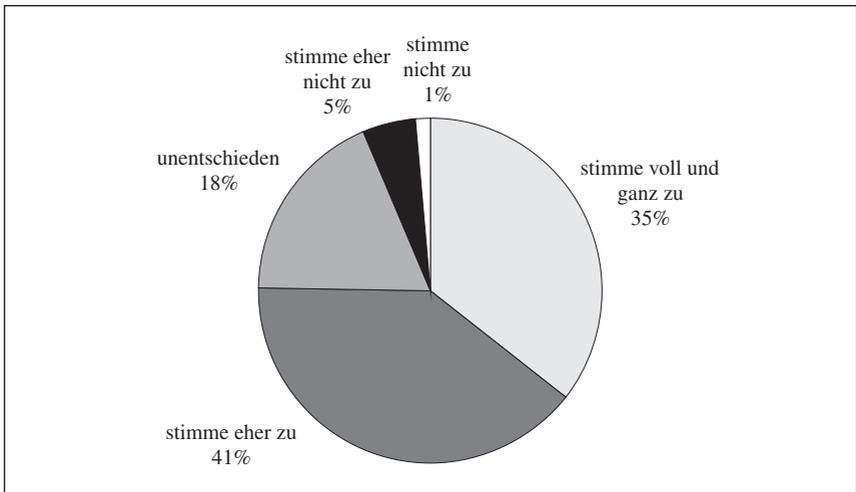
Der Medienbezug in den Kerncurricula ist aus Sicht der befragten Lehrkräfte sehr gut erkennbar. Hier wurden offensichtlich in den letzten Jahren Fortschritte bei der curricularen Integration einerseits gemacht. Andererseits scheinen Lehrkräfte aber auch mehr darüber zu wissen bzw. nach entsprechenden Aussagen zu suchen. Über 80 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass die Vermittlung von Medienkompetenz in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule verankert sei (vgl. Abbildung 55). Etwas geringer wird diese Zustimmung, wenn es um den Einsatz digitaler Medien in den Fächern geht. Hier stimmen aber immer noch drei Viertel der Befragten zu, während fast 20 Prozent unentschieden sind (vgl. Abbildung 56). Damit besteht eine entsprechende curriculare Rahmung, der sie auf der anderen Seite aber nur eingeschränkt entsprechen. Wie sich diese Diskrepanz auflösen lässt, ist auch Gegenstand dieser Untersuchung.

**Abbildung 55: In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist die Vermittlung von Medienkompetenz verankert**



Basis: Lehrerbefragung, n = 871

**Abbildung 56: In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist der Einsatz digitaler Medien in den Fächern verankert**



Basis: Lehrerbefragung, n = 851

## Medienpass NRW

Die Vorstellung bzw. Erprobung des Medienpasses wird von den allermeisten Mitgliedern der Gruppendiskussionen, die im Rahmen der kommunalen Fallstudien geführt wurden, begrüßt. In der Gruppe Venus wird z. B. der dem Pass zugrundegelegte breite Medienbegriff positiv bewertet, der anders als in der Vergangenheit nicht auf die digitalen Medien begrenzt ist.

*Mf: Damals Schulen ans Netz war ja so'n bisschen wer damals keinen Internetzugang hatte, da war die berufliche Laufbahn des Erstklässlers schon inne Fritten gesetzt (.) oder Englisch in Grundschulen damals die Diskussion (.) das war ja es wurden Bedarfe geweckt und Erwartungen geweckt auch gerade bei Eltern (.) und die Schulen wurden durch diese Erwartungshaltung unheimlich unter Druck gesetzt (.) die wiederum haben den Druck auf den Schulträger übertragen (.) so dass man dachte oh Gott wenn die Schule jetzt wirklich ähm keinen Internetzugang hat, die sind von allem abgeschnitten (.) ähm so'n bisschen Antolin ne, Antolin spielte da mit rein (.) beim Medienpass ist das tatsächlich so, dass man so'n bisschen sich wieder besinnt, es ist nicht alles nur medial, es ist also äh Internet- und IT-lastig, sondern es gibt auch noch Medienkompetenz außerhalb dieser Welt, sondern das klassische Buch (.) wie les' wie les'*

*Pm:*

└ Die Zeitung

*Mf: ich eine Bild-Zeitung zum @(Beispiel)@ das äh*

Frau *Münzer* grenzt den Medienpass vom negativen Gegenhorizont ihrer Erfahrungen mit der damaligen Initiative „Schulen ans Netz“ ab. Im Rahmen dieser Initiative sei den Eltern suggeriert worden, dass sich ihre Kinder schon in der Grundschule mit den digitalen Medien auseinandersetzen müssten, um ihre berufliche Zukunft nicht zu gefährden. Mit dem weiteren Hinweis auf „Englisch in den Grundschulen“ wird deutlich, dass sich ihre Kritik vor allem gegen das Hervorrufen von Erwartungen auf Seiten der Eltern richten, die bei den Schulen einen erheblichen Handlungsdruck aufbauen, um auf diese Forderungen angemessen zu reagieren. Die Schulen würden solche Zwangs- und/oder Belastungslagen auch an den Schulträger weitergeben, wahrscheinlich mit der Aufforderung, die Schulen in geeigneter Weise (hier z.B. die Ausstattung mit digitalen Medien) zu unterstützen, um den veränderten Anforderungen gerecht werden zu können. Bezogen auf die digitalen Medien hat das z.B. offenbar zur Übernahme von Annahmen geführt, wie der, dass die Bereitstellung von Internetzugängen an den Grundschulen unverzichtbar ist.

*Frau Münzer* fährt fort, dass im Gegensatz dazu mit der Erprobung des Medienpasses ein partieller Reflexionsprozess eingesetzt hat, den sie in dieser Form anscheinend nicht für möglich gehalten hat („tatsächlich“). Denn die Auseinandersetzung mit Medienkompetenz fokussiert nunmehr nicht mehr ausschließlich die Frage nach der für die Nutzung der digitalen Medien erforderlichen Medienkompetenz, sondern auch die Kompetenzen, die benötigt werden, um sich nicht-digitale Medien anzueignen, wie z.B. das Buch oder die Zeitung. Im Nachgang des hier wiedergegebenen Ausschnitts aus der Gruppendiskussion weist *Herr Panke* darauf hin, dass er in der beschriebenen Veränderung eine generelle Entwicklung der Medienaneignung zu erkennen glaubt. Er weist dabei einerseits auf eine Normalisierung der Nutzung digitaler Medien hin, andererseits auf die sich zunehmend stellende Frage nach der Adäquatheit der Nutzung bestimmter Medien, die vor allem in die Richtung einer neuen Bewertung der Relevanz und Alltagstauglichkeit der digitalen Medien zeigt. Bei dieser Evaluation spielen auch die mit der jeweiligen Medienpraxis realisierbaren Rationalisierungseffekte eine Rolle.

Der Medienpass NRW kann auch als Versuch gelesen werden, die Förderung von Medienkompetenz für die Lehrkräfte einfacher zu machen, indem ihnen entlang von Altersgruppen definierte Kompetenzen und damit verbundenen Medienpraxen vorgegeben werden, die sie reproduzieren können. In diesem Zusammenhang sei auf *Herrn Zimmermann* aus der Gruppe Mond hingewiesen, der darauf aufmerksam macht, dass mittlerweile, von wenigen Ausnahmen (Sport) abgesehen „überall“ in den Lehrplänen „Bezug auch auf die neuen Medien genommen“ werde. Im Gegensatz dazu sei das vor drei Jahren nur im Fach Englisch der Fall gewesen. *Herr Achter* aus der Gruppe Saturn gibt allerdings zu bedenken, dass die meisten Lehrkräfte die Lehrpläne nicht zur Kenntnis nähmen, so dass diese streng genommen keinen Einfluss

auf den Unterricht haben. Auf diese Problematik hat man in Schillerburg reagiert, indem das Medienzentrum in Kooperation mit der Schillerburger Universität und den Grundschulen der Stadt ein Rahmenkonzept als Minimalkonsens für die Arbeit mit den digitalen Medien im Unterricht erarbeitet hat. Orientiert an den fünf von der Medienberatung NRW zusammengestellten Lernkompetenzen erhielten die Lehrkräfte entlang der in den Grundschulen unterrichteten Fächer Hinweise auf die in den Lehrplänen festgeschriebenen Anforderungen bezüglich der von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Medienkompetenz, korrespondierenden Unterrichtsbeispielen, den dabei erwerbenden Lernkompetenzen sowie den Fertigkeiten, die die Lernenden sich in diesen Kontexten aneignen können. Damit hätte man in Grundzügen den Medienpass NRW bereits vorweggenommen. Ähnliches berichtet *Herr Zimmermann* aus der Gruppe Mond. Im Sonnenberg Kreis hat man sich bereits Anfang 2000 u. a. auf bestimmte Medienkompetenzen verständigt, die die Schülerinnen und Schüler vor dem Wechsel in die nächste Schulstufe erworben haben sollen und die sich teilweise auch im Medienpass wiederfinden.

*Herr Wimpel*, der als Medienberater im Kompetenzteam der Stadt Glückstadt tätig ist, befürwortet den Medienpass aus zwei Gründen. Erstens stelle dieser deutlich heraus, welche Medienkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Jahrgangsstufen erwerben müssen und ermöglicht, den Erwerb bestimmter Kompetenzen auf einfache Art und Weise zu dokumentieren. Zweitens lobt er, dass bei der Entwicklung des Medienpasses auch Lehrkräfte aktiv eingebunden wurden.

*Wm: Dieser Medienpass wurde eben nicht nur von kompetenten Menschen entwickelt, sondern die Lehrer als solches sind im Vorfeld alle mit eingebunden worden und haben eben also auch gesagt, hier in den Bereichen (.) macht es Sinn, kann ich bestimmte Kompetenzen im Unterricht tatsächlich umsetzen unabhängig von den Voraussetzungen, die sich an den Schulen bieten (.) weil ich brauch ja nicht unbedingt eben immer einen Computer, um bestimmte Kenntnisse tatsächlich auch zu erwerben (.) wenn ich recherchiere, dann kann ich das Buch nehmen (.) dann kann ich andere Medien einfließen lassen in den Unterricht (.) um letztendlich äh in dem Bereich fit zu werden*

*Mf: Das ist zum Beispiel 'n Aspekt, den ich als unglaublich positiv aufgenommen habe, dass der Medienpass ein Instrument ist für Schulen, das nicht nur so'n Leuchtturmdenken vermittelt*

Im Zuge der Entwicklung des Medienpasses wurde auch der Frage nachgegangen, wie sinnvoll die Forderung nach der Vermittlung bestimmter Kompetenzen ist und ob sich diese vor dem Hintergrund der Gegebenheiten des Unterrichts bzw. der an den Schulen herrschenden Rahmenbedingungen überhaupt vermitteln lassen. Damit ist insbesondere die Frage nach den in der Schule jeweils verfügbaren und einsetzbaren Medien angesprochen, die außerdem den dritten positiven Aspekt des Medienpasses markiert. Denn die Ver-

mittlung der im Medienpass festgeschriebenen Kompetenzen ist nicht auf die Arbeit mit digitalen Medien beschränkt. Die für die Informationsrecherche erforderlichen Kompetenzen könne man z. B. auch mit Hilfe von Büchern erwerben und ist dafür nicht zwingend auf das Internet angewiesen. Gleichwohl bleibt speziell an dieser Stelle kritisch zu bemerken, dass die Recherche im Internet weitere Fähigkeiten erfordert, die für die Suche nach Informationen mit Hilfe von Büchern nicht benötigt werden. Das ändert aber nichts an der insgesamt positiv zu beurteilenden Möglichkeit einer Medienwahl bei der Förderung von Medienkompetenz. Dieser Aspekt wird auch von *Frau Münzer* äußerst positiv beurteilt. Denn damit erweist sich der Medienpass nicht als primär anschlussfähig für Schulen mit besonderer Expertise im Bereich der Medienarbeit, sondern als allgemein schullalltagstauglich.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die zuständigen Akteure in Schillerburg schon vor Auflegung des Medienpasses versucht haben, die Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler stärker zu systematisieren. Erwartungsgemäß positiv wird der Medienpass demnach in Schillerburg aufgenommen. Dafür spricht auch, dass man Herrn Achter zufolge bereits ca. zwölf Veranstaltungen für Lehrkräfte zur Arbeit mit dem Medienpass durchgeführt habe. Dezierte Kritik am Medienpass wird insbesondere von *Herrn Zimmermann* aus der Gruppe Mond geäußert. Er bemängelt u. a., dass den Schulen für die Einführung des Medienpasses viel zu wenig Zeit zur Verfügung stehe.

*Zm: Dann ist das einfach ein Prozess, der viel zu schnell läuft und wo man einfach nur nachher 'n Medienpass, äh den Medienpass ins Spiel gebracht hat und dann sagt, wow, jetzt haben wir wieder wat, auf den äh, was erfunden und so weiter, was wir den Schulen anbieten können, aber (.) ich denke einmal, in vielfacher Hinsicht einfach 'n sehr unausgereiftes äh, unausgereifte Sache (.) den Pilot-schulen ist zum, überhaupt nicht die Zeit gegeben worden, Sachen auszuprobieren und zu testen*

Die Kritik des Medienberaters und Schulleiters zielt darauf ab, dass zu wenig Zeit zur Verfügung gestanden habe, um den Medienpass inhaltlich fundiert auszugestalten. So hätten die Pilot-schulen, zu denen auch seine Schule gehört hat, zu wenig Zeit gehabt, die verschiedenen Komponenten des Medienpasses ausreichend auszuprobieren. In der Weiterführung dieser Kritik handelt es sich um ein unausgereiftes Angebot, das den Schulen aber nichtdestotrotz bereits unterbreitet wird, und mit dem sich die für die Erstellung des Medienpasses verantwortlichen Institutionen positiv nach außen darstellen können. Im weiteren Verlauf seiner Erzählung, die hier nicht wiedergegeben ist, vermutet *Herr Zimmermann*, dass die geringe Zeit vor allem solchen Schulen zum Nachteil geraten ist, die zu Beginn der Erprobung des Medienpasses – anders als seine Schule bzw. sein Kollegium – noch nicht besonders viel Erfahrung mit der

unterrichtlichen Nutzung der digitalen Medien gehabt haben. Daneben stellt er seine Kritik auch in den Zusammenhang der vielen Aktivitäten, an denen sich Grundschulen beteiligen sollen oder müssen und die ebenfalls auf der Umsetzung bestimmter Konzepte basieren.

*Zm: Ich kenne das ja aus meiner eigenen Schule, wenn man holterdipolter viele Sachen macht, ähm die wird 'n die (stempeln) auf'n Papier nachher und dann geraten sie in Vergessenheit, ne (.) ja (.) ist, (sagen an meiner) Schule genauso bei vielen Konzepten (.) ja, die einfach gemacht werden musste, ähm, und ähm dann ja, wie gesagt (.) die sind auf'm Papier, stehen dann zur Verfügung und (1) halten tut sich kein Mensch dran*

Aus dieser Perspektive heraus erscheint der Medienpass als ein Konzept unter vielen, das an die Schulen herangetragen wird. Solche von außen an die Schulen herangetragenen Konzepte, die diese umsetzen müssen, erfahren zwar eine formale Integration in den Schulalltag, diese bleibt aber auf einer symbolischen Ebene verhaftet, da die in solchen Konzepten eingeschriebenen Handlungsvorgaben keinen Eingang in die Handlungspraxis der Lehrkräfte finden bzw. von diesen schlichtweg ignoriert werden. Geeignete Evaluationsmaßnahmen könnten u.U. helfen, solche Defizite zu erkennen und Schritte zu ihrer Behebung zu initiieren.

### 3.3.3 Externe Evaluation der Medienbildung

Für alle Schulen in Nordrhein-Westfalen wurde Jahr 2006 mit der Qualitätsanalyse eine Schulinspektion verbindlich eingeführt. Alle Schulen erhalten eine standardisierte Bewertung und Rückmeldung durch externe Prüferinnen und Prüfer zu verschiedenen Aspekten und Kriterien, die in einem landesweit geltenden Qualitätstableau festgelegt sind (vgl. Abbildung 57).

Die Abfolge der Qualitätsanalyse ist standardisiert: Beginnend mit einer Vorbereitungsphase zusammen mit den Qualitätsteams, auf die ein drei- bis viertägiger Schulbesuch, Unterrichtsbeobachtungen und Vor-Ort-Interviews folgen. Danach wird ein schriftlicher Bericht mit den Ergebnissen erstellt (vgl. Homeier 2009; Müller et al. 2008 und Amonat 2008). Die Gremien der Schulen sollen anschließend über die Ergebnisse diskutieren und diese in die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit einfließen lassen. Hieraus ergibt sich dann auch die Grundlage für Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht. Die Berücksichtigung der schulischen Arbeit mit Medien wird in der Qualitätsanalyse bislang nur am Rande thematisiert, obwohl die Felder zahlreiche Anknüpfungspunkte bieten. Es fehlen explizite Hinweise sowohl auf Medienausstattung, Medien in den Fächern oder die Förderung von Medienkompetenz. Eine weitergehende Analyse der Operationalisierung liefert folgende konkrete Verbindungspunkte (vgl. Tabelle 12).

**Abbildung 57: Qualitätstabelle der Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen**

1 Ergebnisse der Schule	2 Lernen und Lehren – Unterricht	3 Schulkultur	4 Führung und Schulmanagement	5 Professionalität der Lehrkräfte	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Abschlüsse	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Lebensraum Schule	4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung	5.1 Personaleinsatz	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Leistungskonzept – Leistungsanforderung und Leistungsbewertung	3.2 Soziales Klima	4.2 Unterrichtsorganisation	5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Personale Kompetenzen	2.3 Unterricht – Fachliche und didaktische Gestaltung	3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes	4.3 Qualitätsentwicklung	5.3 Kooperation der Lehrkräfte	6.3 Umsetzungsplanung/ Jahresarbeitsplan
1.4 Schlüsselkompetenzen	2.4 Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses	3.4 Partizipation	4.4 Ressourcenmanagement		
1.5 Zufriedenheit der Beteiligten	2.5 Unterricht – Lernumgebung und Lernatmosphäre	3.5 Außerschulische Kooperation	4.5 Arbeitsbedingungen		
	2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung				
	2.7 Schülerbetreuung				

Quelle: In Anlehnung an MfSW 2006, S. 14

**Tabelle 12: Anknüpfungspunkte für Medienarbeit im Raster der Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen**

Kategorie	Beschreibung
1.4 Schlüsselkompetenzen	1.4.4 Die Schule vermittelt auf der Grundlage eines Medienkonzeptes kommunikative Kompetenzen (einschließlich Medien-nutzung)
2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung	2.6.6 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Leseförderung
3.3 Ausstattung	Keine Hinweise
4.3 Qualitätsentwicklung	Keine Hinweise <sup>22</sup>

Die wenn überhaupt nur rudimentäre Berücksichtigung von Medien in der Qualitätsanalyse lässt sich – neben der geringeren Bedeutung aus Sicht der Entwickler – möglicherweise auf zwei Aspekte zurückführen: Zum einen ist die Medienbildung schwer zu operationalisieren und damit in einem Kategorienschema abzubilden und zu beobachten, und zum anderen könnte auch die Kompetenz der Inspektorinnen und Inspektoren noch nicht soweit ausgeprägt sein, um „gute“ Medienintegration beurteilen zu können.

Bei den standardisierten Leistungsmessungen im Rahmen von VERA 3 orientieren sich die Aufgaben an den KMK-Bildungsstandards und vergleichen die Schülerleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik. Lehrkräfte sollen damit den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler, ihrer Klasse und ihrer Schule im Vergleich zu anderen einschätzen können. Die Teilnahme an VERA ist für alle Schülerinnen und Schüler der dritten Klassen an öffentlichen Schulen verpflichtend. Auch wenn die Ergebnisse für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden sollen und an der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte ansetzen, nutzt ein Bundesland im Gegensatz zu den Empfehlungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Ergebnisse auch für die Benotung, sofern die Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Noten stehen. Dies wird kurz- bis mittelfristig zu einem „Teaching to the test“ führen, einem Phänomen, das in der nationalen und internationalen Schulforschung schon seit Längerem beschrieben und kritisiert wird (vgl. van Ackeren 2003).

Bei VERA 3 findet sich zudem (noch) kein Bezug zum Medieneinsatz oder der Förderung von Medienkompetenz. Es gibt auch keine Aufgaben, die einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien voraussetzen oder gar messen. Alle anderen Modelle zur Definition kompetenzorientierter Standards für die Medienbildung sind bisher ausschließlich für den Sekundarbereich konzipiert (vgl. Herzog/Grafe 2009; Moser 2006; Tulodziecki 2010).

<sup>22</sup> Dafür finden folgende Querschnittsthemen für die Konzeptentwicklung explizite Erwähnung: Gender-Mainstream-Erziehung (4.3.4), Gesundheits- und Bewegungsförderung (4.3.5) und Umwelterziehung (4.3.6).

Aus den Fallstudien berichtet *Herr Thales* vom Schulträger in Schillerburg über systematische Aktivitäten im Kontext der Schulevaluation. Dort hat man mittels einer anonymen Befragung der Schulen deren Zufriedenheit mit ihrer IT-Ausstattung sowie dem technischen Support überprüft. Dabei hätten sich die Schulen durchweg positiv geäußert. Auch der Einsatz der digitalen Medien an der Schule wird demnach im Rahmen der Qualitätsanalyse berücksichtigt. *Herr Zimmermann* weist in diesem Zusammenhang darauf hin, von Kolleginnen und Kollegen gehört zu haben, dass im Zuge der Qualitätsanalyse inzwischen auch der Einsatz digitaler Medien an den Schulen stärker berücksichtigt wird als in der Vergangenheit. In diese Richtung zeigt auch der Hinweis von *Frau Lüdemann* aus der Gruppe Uranus, wonach sich teilweise Schulen im Vorfeld der Qualitätsanalyse an sie mit der Bitte um Unterstützung bei der Anfertigung eines Medienkonzeptes gewandt hätten, das demnach offenbar auch im Rahmen der Evaluation vorgelegt werden muss. Im Zuge der Qualitätsanalyse erhalten die Schulen in Schillerburg vor der Evaluation eine Beratung durch das Kompetenzteam. Selbiges unterstützt die Schulen im Nachgang auch bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, die geeignet sind, die im Rahmen der Bewertung aufgezeigten Schwächen der Schulen auszugleichen. Bei der Qualitätsanalyse sind auch Vertreterinnen oder Vertreter des Schulträgers zugegen. Schulträgerseitige Aspekte der Medienintegration spielten laut *Herrn Thales* dabei aber keine Rolle.

### 3.3.4 Medienpädagogische Unterstützung

Neben der Ausbildung bzw. der kontinuierlichen Fortbildung betrachtet die Untersuchung auch die Unterstützung der Lehrkräfte vor Ort, insbesondere durch die Kompetenzteams. Mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 wurden in allen 54 Kommunen sogenannte „Kompetenzteams“ gegründet. Ihre Kernaufgaben sind auch für Grundschulen folgendermaßen definiert:

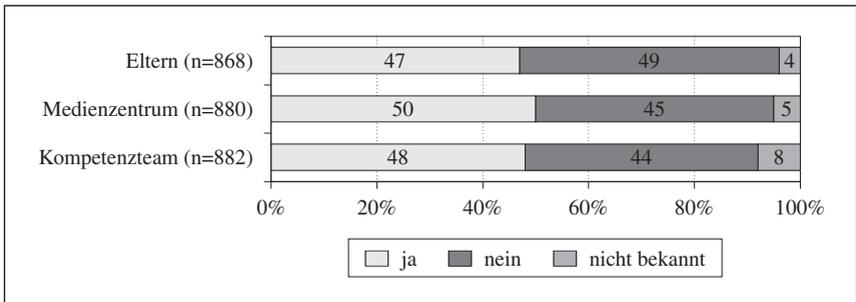
- *Beratung in Schulentwicklungsprozessen und bei der Fortbildungsplanung:* Die Kompetenzteams Nordrhein-Westfalen unterstützen die Schulentwicklungsarbeit bei der Entwicklung eines Fortbildungskonzepts, das individuelle Förderung und Reduzierung der Sitzenbleiberquote zum Ziel hat.
- *Fortbildungen – insbesondere in den Kernfächern:* Die Unterrichtsentwicklung soll durch die Kompetenzteams begleitet werden. Lehrkräften werden zudem schülerorientierte Lernmethoden vermittelt.
- *Medienberatung:* Schulträger und Kollegien werden von den Kompetenzteams Nordrhein-Westfalen beraten und bei der Entwicklung lernförderlicher Ausstattungskonzepte und fachorientierter Lernkonzepte unterstützt.

- *Kooperationen mit kommunalen und anderen Partnern:* Die Kompetenzteams dienen als Vermittler bei der Kooperation mit Partnerinnen und Partnern im Bereich der Fortbildung.

Die Kompetenzteams setzen sich aus Fachmoderatorinnen und -moderatoren der Lehrerfortbildung, Medienberaterinnen und -beratern sowie weiteren Fachleuten zusammen. Die Beratungsangebote für Grundschulen konnten noch nicht in allen Kompetenzteams gleichermaßen aufgebaut werden. Hier werden von der Medienberatung erhebliche regionale Unterschiede beschrieben.

Etwa die Hälfte der Lehrkräfte nimmt bereits medienpädagogische Unterstützung durch das Kompetenzteam in Anspruch. Immerhin acht Prozent der befragten Lehrkräfte ist diese Institution nicht bekannt. Eine fast identische Verteilung wurde bei der Unterstützung durch die Medienzentren ermittelt, fünf Prozent der Befragten ist diese unbekannt. Sehr hoch ist ebenfalls der Wert für die Einbindung von Eltern zur medienpädagogischen Unterstützung: etwa die Hälfte der Lehrkräfte greift darauf zurück.

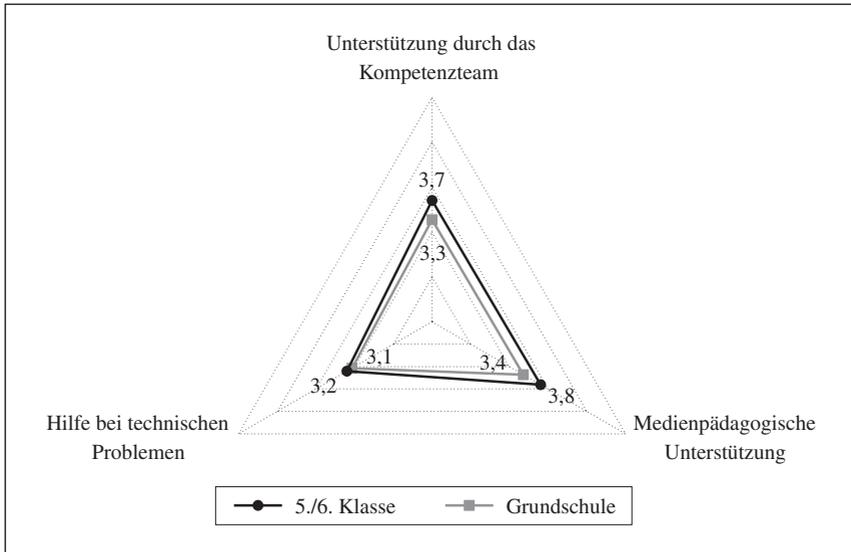
**Abbildung 58: Durch die Lehrkräfte in Anspruch genommene Unterstützung**



Basis: Lehrerbefragung

In der Lehrerbefragung wurden die Lehrkräfte gebeten, die Unterstützungssysteme anhand von Schulnoten zu bewerten. Insgesamt liegen die Benotungen eher im mittleren Bereich, also bei der Schulnote befriedigend.

Abbildung 59: Bewertung der Unterstützungsangebote durch die Lehrkräfte



Basis: Lehrerbefragung, Breiter et al. 2010, S.189

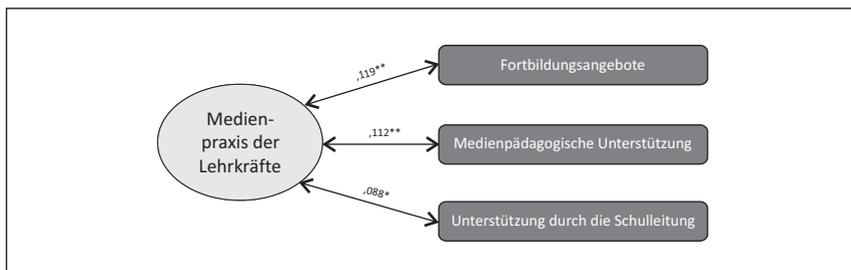
Das Unterstützungssystem setzt sich an dieser Stelle aus drei Punkten zusammen: Am besten schneidet die Hilfe bei technischen Problemen ab, die mit 3,1 benotet wird. Die Bewertung der Unterstützungsangebote durch das Kompetenzteam wird mit einer Note von 3,3 etwas besser eingestuft als die medienpädagogische Unterstützung, die mit einer Note von 3,4 bewertet wird.<sup>23</sup> Ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrkräfte und deren Benotung der Unterstützungssysteme lässt sich nicht festhalten (vgl. Abbildung 59). Die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schulen bewerteten diese Unterstützungsangebote mit Noten von 3,2 (technische Probleme), 3,7 (Kompetenzteam) und 3,8 (medienpädagogische Unterstützung) insgesamt schlechter (vgl. Breiter et al. 2010, S.189).

Abbildung 60 zeigt die Korrelationen zwischen der Bewertung einzelner Unterstützungssysteme und der Medienpraxis der Lehrkräfte. Es lassen sich schwache, aber signifikante Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Fortbildungsangebote, der medienpädagogischen Unterstützung sowie der Unterstützung durch die Schulleitung mit der Medienpraxis der Lehrkräfte be-

23 In die Berechnung der durchschnittlichen Bewertung der Unterstützung durch die Kompetenzteams gingen nur die Antworten derjenigen mit ein, die in Frage 6.2 angaben, das Kompetenzteam zu kennen.

obachten.<sup>24</sup> Werden die drei genannten Unterstützungsmöglichkeiten besser bewertet, dann nutzen die Lehrpersonen Medien auch häufiger im Unterricht und umgekehrt.

**Abbildung 60: Zusammenhang zwischen der Bewertung der Unterstützungssysteme und der Medienpraxis der Lehrkräfte**



Korrelationskoeffizient Spearman-Rho; Signifikanzniveaus: \*\*0,01/\*0,05

An allen vier Gruppendiskussionen, die zur Untersuchung der Rahmenbedingungen geführt wurden, nahmen auch Vertreterinnen und Vertreter der jeweils in den Kommunen tätigen Kompetenzteams teil. Die Mitglieder der Kompetenzteams unterstützen die Schulen vor Ort u. a., indem sie dort Fortbildungsveranstaltungen durchführen, obgleich es hier wie gezeigt Anzeichen gibt, dass die Nachfrage nach diesen Angeboten zumindest in einigen Kommunen rückläufig ist. Daneben unterstützten die Mitglieder der Kompetenzteams auch die Medienbeauftragten in den Schulen. Laut Paschenda und Vaupel sollen Schulen aller Schulformen in Nordrhein Westfalen ein Team von Medienbeauftragten einsetzen (Paschenda/Vaupel 2008). Die Aufgaben reichen von der Beteiligung an der Medienkonzeptentwicklung in der Schule bis zur Übernahme technischer Supportaufgaben. Die zentrale Aufgabe ist die Vermittlung zwischen Schule und Schulträger, d. h. auch zwischen Kollegium, Schulleitung und externen IT-Dienstleistern. Für die Arbeit der Medienbeauftragten können Schulen Entlastungsstunden aus ihrem Budget einsetzen. Über deren aktuelle Verwendung gibt es allerdings keine Daten.

Die Fallstudien deuten aber darauf hin, dass es gerade an kleinen Grundschulen häufiger schwer zu sein scheint, eine geeignete Person für die Übernahme der Funktion der oder des Medienbeauftragten zu finden. Ein einmal am Computer gut gestaltetes Arbeitsblatt mag hier schon ausreichen, um

24 Die Unterstützungsangebote wurden anhand der Schulnoten von 1 für sehr gut bis 6 für ungenügend bewertet, die Medienpraxis errechnet sich an dieser Stelle aus den einzelnen Items zum Einsatz verschiedener Medien durch die Lehrkräfte. Somit reicht die Skala von 1 für sehr sicher bis 5 für sehr unsicher. Korrelationen geben keinen Aufschluss über die Richtung eines Einflusses, sondern lediglich über einen Zusammenhang zwischen zwei Variablen.

jemanden auf diesen Posten zu setzen. Dazu kommt, wie *Herr Achter* aus der Gruppe Saturn hervorhebt, dass gerade die (medien-)pädagogische Unterstützung im Kollegium sehr schwierig sei, da sie z. B. weitaus zeitaufwändiger ist, als die von den Medienbeauftragten ebenfalls häufig zu übernehmenden Unterstützungsaufgaben auf der Ebene des technischen First-Level-Supports. Hier, so der Medienberater weiter, liege eine der großen Herausforderungen der Weiterentwicklung der medienpädagogischen Unterstützung in der Schule. In Schillerburg versucht man dieses Problem u. a. dadurch zu lösen, dass man den Aufwand der Medienbeauftragten für den technischen Support möglichst gering zu halten versucht.

*Am:* Also kurzum, unser Ziel ist es eigentlich den technischen Support so gering zu halten wie's geht für die Lehrkräfte (.) dafür sind sie nicht da, aber sie müssen 'n bisschen was tun (.) und äh die Medienbeauftragten wirklich dahin bringen, dass sie sagen, wir stecken mit unseren Ideen auch das Kollegium an ne? (.) dass sie mal 'n schönes Video-Foto-Projekt machen, dass sie sich mal mit Thema Internetsicherheit beschäftigen oder was auch immer da so ansteht ne? (.) ja (.) aber das sind Grundschulen, willig, aber noch auf dem Weg um das mal vorichtig zu sagen (.) es könnte besser sein

Eigentlich sei es nicht Aufgabe der Medienbeauftragten technischen Support zu leisten, obgleich sie nicht umhin kommen, zumindest in geringem Maße entsprechende Aufgaben zu übernehmen, so dass man hier auch von einem Kompromiss sprechen kann. Vielmehr sollen diese Lehrkräfte Ideen entwickeln, wie man die digitalen Medien im Unterricht einsetzen kann bzw. welche Themen im Unterricht behandelt werden sollten, die von ihren Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen werden und zu einer Intensivierung der Medienbildung an den Grundschulen führen. Von diesem Ziel ist man aber offenbar noch ein gutes Stück weit entfernt. Es mangelt an den Grundschulen offenbar nicht an der Bereitschaft, sich dieser Zielstellung anzunähern, es stellt sich aber wohl die Frage nach geeigneten Vorgehensweisen bzw. Unterstützungsformen. Auf eine weitere wichtige Funktion weist die Medienberaterin *Frau Lüdemann* aus der Gruppe Uranus hin. Gerade wenn die Schulleitung keine besonders hohe Affinität zu den digitalen Medien aufweist, ist es umso wichtiger, dass sie von der Medienbeauftragten oder dem Medienbeauftragten unterstützt und beraten wird, und sie oder er auch nach außen ansprechbar ist für alle Fragen, die im Kontext der Medienbildung relevant sind.

### 3.3.5 Kommunale Medienentwicklungsplanung

Zwar wird generell davon ausgegangen, dass im Zuge der schulischen Medienintegration ein Medienentwicklungsplan genauso selbstverständlich ist wie die Medienkonzepte der Schulen. Aber so, wie nicht jede Schule ein Medienkonzept

besitzt, existiert auch nicht in allen Kommunen ein Medienentwicklungsplan oder wird nicht mehr fortgeschrieben. Das trifft z. B. auch für den Sonnenberg Kreis zu. Im Gegensatz dazu sehen sich sowohl die Vertreterinnen des Schulträgers in Glückstadt als auch Mitglieder der Gruppe Saturn (Schillerburg) aufgefordert, ihre Medienentwicklungsplanung auf die vor allem technisch konnotierten Veränderungen der letzten Zeit anzupassen. So liegt z. B. in Glückstadt die Erarbeitung des Medienentwicklungsplans bereits 15 Jahre zurück. *Herr Panke* vom Kompetenzteam sieht den Bedarf einer Aktualisierung bzw. Neuerstellung. Denn während lange Zeit die Ausstattung der Grundschulen mit sogenannten Medienecken im Zentrum der Medienentwicklungsplanung stand, äußerten Lehrkräfte nunmehr verstärkt den Wunsch, die digitalen Medien flexibler einzusetzen und z. B. im Unterricht mit Laptops arbeiten zu können. In Schillerburg reicht die Erstauflage des Medienentwicklungsplans nicht ganz so weit zurück wie in Glückstadt und datiert aus dem Jahr 2002, wurde aber 2006 fortgeschrieben. Ähnlich wie *Herr Panke* berichtet auch *Herr Helmsen*, dass sich die Nachfrage der Schulen nach Medientechnik qualitativ deutlich verändert hat, und dass es nunmehr sinnvoll wäre, mobile Ausstattungsvarianten auch in der Medienentwicklungsplanung zu berücksichtigen.

*Hm: Klar es is' vielleicht 'n Ansatz da mal zu sagen, dass wir vielleicht da noch mal umdenken sollten (.) äh mit mobilen Einheiten dann einherzugehen und zusagen wir kaufen dann Laptops und statten die dann entsprechend aus (.) dass die da relativ flexibel dann auch mit umgehen können aber (.) das äh gibt unser aktueller oder (.) derzeit noch aktueller Medienentwicklungsplan nicht her*

*Am: Mhm*

*Tm: Mhm (.) da kommen wir (.....)*

*Am:  $\perp$ Das stimmt (.) da kann ich jetzt zustimmen, wir haben in der zweiten Fassung des Medienentwicklungsplanes genau das diskutiert (.) und ähm die Rückmeldungen, die ich von Grundschulen erhalte, gehen wirklich dahingehend, dass sie sagen (.) ähm wir müssen mehr mobil werden (.) wir müssen ähm ein Laptop, ein Tablet-PC, ein iPad oder was auch immer (.) ähm wirklich äh kontextbezogen im Unterricht auch spontan einsetzen können (.) und wollen nicht gebunden sein an äh Raumbelagungen, die es uns dann vielleicht verhindern schnell mal ins Netz zu gehen und Aufgaben zu lösen (.) man würde damit ja auch vor allem sparen (.) ne?*

Der Mitarbeiter des Schulträgers *Herr Helmsen* zieht eine Veränderung des Medienentwicklungsplans dahingehend, die Schulen verstärkt mit mobilen Endgeräten auszustatten, prinzipiell in Erwägung. Einschränkend gibt er allerdings zu bedenken, dass der aktuelle Medienentwicklungsplan eine derartige Veränderung der Ausstattungspolitik nicht vorsehe. Daraus folgernd ist eine Änderung der Ausstattungspolitik nur möglich nach vorhergehender Änderung des Medienentwicklungsplans. *Herr Achter* bestätigt den Hinweis von *Herr Helmsen* und weist außerdem darauf hin, dass man bei der Fortschreibung des

Plans über diese Frage diskutiert habe. Auch der Medienberater bestätigt, dass er aus den Grundschulen zunehmend den Hinweis erhalte, dass man „mehr mobil“ werden müsse, so dass offenbar in den Schulen mittlerweile eine zwingende Notwendigkeit gesehen wird, mobile Endgeräte einzusetzen. Eine Spezifizierung auf bestimmte Gerätetypen geht damit aber offenbar nicht einher, und neben Laptops ist in diesem Kontext z. B. genauso die Rede von Tablet-PCs. Das Interesse an mobilen Endgeräten geht einher mit dem Wunsch, die digitalen Medien im Unterricht spontaner und flexibler als bisher einsetzen zu können. Dazu kommt außerdem auch noch ein ökonomisch konnotiertes Argument, verbunden mit dem Hinweis, dass die Versorgung mit mobilen Endgeräten kostengünstiger sei als die bisherige stationäre Ausstattung.

### *3.3.6 Medienausstattung der Schulen als Basis für die Medienbildung*

An die repräsentative Lehrerbefragung schloss sich eine Erhebung des Ausstattungsstandes der Schulen mit technischen Geräten sowie eine Bewertung der Qualität und der Quantität der Ausstattung an, da keine aktuellen amtlichen Daten zu den infrastrukturellen Voraussetzungen der Schulen erhoben und publiziert werden. An dieser Stelle wurden die Schulleitungen bzw. die Medienbeauftragten der Schulen befragt, da sie über einen Überblick über die vorhandene Ausstattung verfügen sollten. Für die Ausstattung der Schulen mit technischen Geräten sind nach dem Schulgesetz<sup>25</sup> die kommunalen Schulträger verantwortlich. Dabei sind die Gemeinden Schulträger der Schulen und die Kreise und kreisfreien Städte Schulträger der Berufskollegs (§ 78 SchulG): „Die Schulträger sind verpflichtet, die für einen ordnungsgemäßen Unterricht erforderlichen Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen und Lehrmittel bereitzustellen und zu unterhalten sowie das für die Schulverwaltung notwendige Personal und eine am allgemeinen Stand der Technik und Informationstechnologie orientierte Sachausstattung zur Verfügung zu stellen“ (§ 79 SchulG).

## Hardware

Nur wenn Medien im Unterricht verfügbar sind, können sie dort auch eingesetzt werden. Was zunächst trivial klingt, verweist bei genauer Betrachtung darauf, dass die unterrichtliche Medienverfügbarkeit stark variiert. Während z. B. nahezu jede Lehrkraft in einer vierten Grundschulklasse die Kinder etwas in ein Schulheft schreiben lassen kann, können wohl nur die allerwenigsten Mitglieder dieser Gruppe die Schülerinnen und Schüler spontan und individuell

---

<sup>25</sup> Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW, S.102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Februar 2012 (SGV. NRW, S. 223).

Aufgaben mit einem Tablet-PC bearbeiten lassen. Der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Schulbefragung zufolge besaß im Erhebungszeitraum lediglich eine der befragten Schulen sechs dieser Geräte und damit zu wenig, um alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichzeitig damit arbeiten zu lassen (vgl. Tabelle 13).

**Tabelle 13: Anzahl der Geräte pro Schule**

	Mittelwert	Standardabweichung
Computer	26,0	13,6
Laptops	4,9	18,0
Tablet-PCs (z. B. iPad)	0,1	0,6
Beamer	1,6	1,7
IWB	0,3	1,5
Overheadprojektor	5,8	3,6
Fernseher	1,4	0,9
DVD-/CD-Player	6,0	5,3
Kassettenrekorder	5,7	4,9
(digitales) Tonaufnahmegesetz	0,2	0,6
(digitaler) Fotoapparat	1,0	0,8
(digitale) Videokamera	0,3	0,5

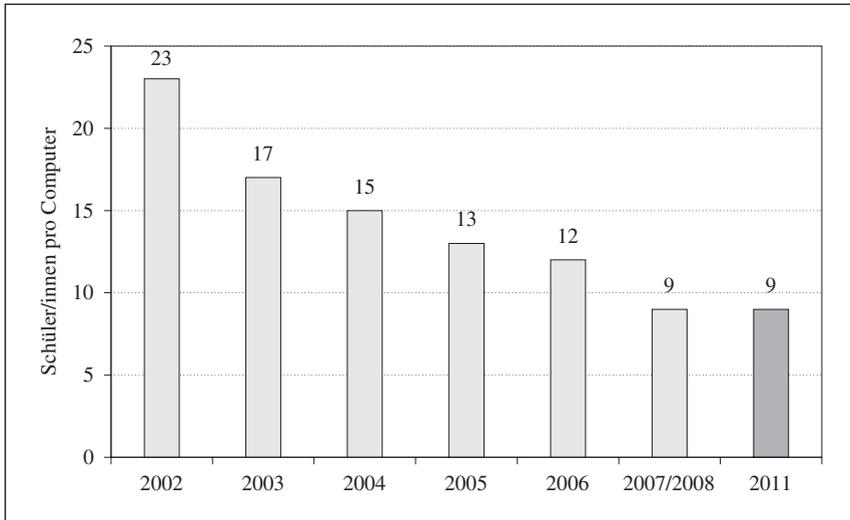
Basis: Schulbefragung, n = 113

Tabelle 13 gibt Aufschluss über die Geräte, über die die Lehrkräfte in ihrem Unterricht verfügen können. Es zeigt sich, dass die Grundschulen vor allem mit stationären Computern und weniger mit mobilen Endgeräten wie Notebooks oder Tablet-PCs ausgestattet sind. Der Vergleich mit den im Auftrag der KMK 2008 erhobenen Daten zeigt, dass die Verfügbarkeit von stationären Computern und mobilen Endgeräten seit dem Schuljahr 2007/2008 von durchschnittlich 21 bzw. zwei Endgeräten auf 26 bzw. fünf Endgeräte gestiegen ist (KMK 2008). Selten sind in Grundschulen Tablet-PCs, IWBs sowie (digitale) Tonaufnahmegesetz und (digitale) Videokameras vorhanden.

Auch in den vier Fallstudienkommunen spielen IWBs offenbar noch keine große Rolle und werden nur an einzelnen Schulen eingesetzt, ohne dass sich mit abschließender Gewissheit sagen ließe, ob darunter auch Grundschulen sind. Laut *Herrn Zimmermann* denke man im Sonnenberg Kreis aber zumindest darüber nach, auch die Grundschulen mit IWBs auszustatten.

Bei der Betrachtung des Ausstattungsstandes sollten auch die Einsatzmöglichkeiten der Medien im Unterricht berücksichtigt werden. So ist es sinnvoll, die Ausstattung mit Computern und Laptops in Verbindung mit der Schülerzahl zu setzen, um zu zeigen, wie viele Schülerinnen und Schüler sich theoretisch einen Computer im Unterricht teilen müssen.

**Abbildung 61: Schüler-Computer-Verhältnis in deutschen Grundschulen**

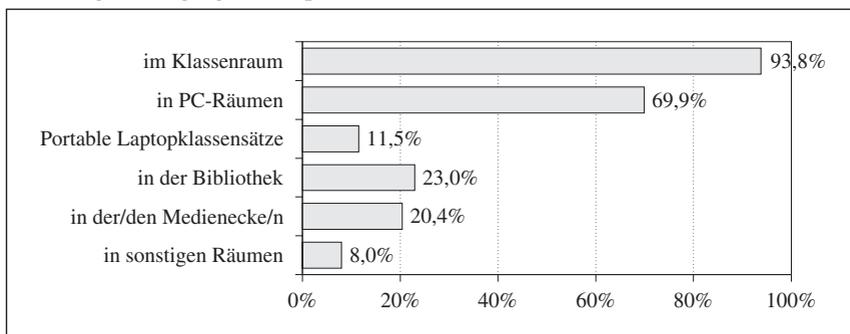


Quelle: Daten bis 2006: BMBF 2006, für 2007/2008: KMK 2008, für 2011: LfM-Studie 2012

Bis 2006 fand eine jährliche Bestandsaufnahme des Ausstattungsstandes der Schulen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmbf) statt. Diese Zahlen wurden im Jahr 2007/2008 einmal von der Kultusministerkonferenz fortgeschrieben. Seitdem wurde keine Aktualisierung der Daten mehr vorgenommen. Betrachtet wird das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern pro Computer (s. o.). Seit 2002 hat sich das Verhältnis kontinuierlich von 22 auf neun Schülerinnen und Schülern pro Computer verbessert (vgl. Abbildung 61). Die vom bmbf und der KMK erhobenen Zahlen beziehen sich auf die gesamte Bundesrepublik Deutschland, wobei ein Blick in die Daten zeigt, dass die Ländernennungen erheblich schwanken (BMBF 2006; KMK 2008). Die Zahlen der LfM-Studie stellt die Ausstattung an nordrhein-westfälischen Grundschulen im Vergleich zu den bundesweiten Kennzahlen dar. Hier zeigt sich, dass der Ausstattungsstand seit dem Jahr 2007/2008 stagniert.

Am häufigsten können die Lehrkräfte den Computer mit ihren Schülerinnen und Schülern im Klassenraum nutzen. Gut zwei Drittel der Schulen bieten außerdem die Möglichkeit, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht einen PC-Raum mit ihrer Klasse aufsuchen (vgl. Abbildung 62).

**Abbildung 62: Zugang zu Computern**



Basis: Schulbefragung, n = 113, Mehrfachnennung

Seltener als Computer sind mobile Endgeräte wie Laptops oder Tablet-PCs fester Bestandteil der IT-Ausstattung der Grundschulen. Durchschnittlich verfügen Nordrhein-Westfalens Grundschulen zwar über knapp fünf Laptops, aber nur etwa jede zehnte Schule bietet ihren Lehrkräften überhaupt die Möglichkeit, portable Laptopklassensätze im Unterricht einzusetzen. Vereinzelt sind Computer auch in der Bibliothek oder in Medienecken vorhanden.

Der Zugang zu den digitalen Medien in den Grundschulen der vier Fallstudien-Kommunen wird ebenfalls durch stationäre Zugangsmöglichkeiten bestimmt, Medienecken und Computerräume bilden die technische Basis des unterrichtlichen Medieneinsatzes. Immer mehr Schulen und auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kommunalverwaltung sowie die Mitglieder der Kompetenzteams interessieren sich aber auch für mobile Zugangslösungen in der Schule. *Herr Zimmermann* aus der Gruppe Mond weist z. B. darauf hin, dass man plane, die Grundschulen zukünftig vollständig mit Netbooks auszustatten, da diese von den Schülerinnen und Schülern besser zu handhaben seien als Desktop-Computer. Darüber hinaus wäre man so auch gezwungen, das offensichtlich in den Schulen vorhandene WLAN der Stadt zu nutzen. An einer der Grundschulen stünden bereits 24 Netbooks, zusammengefasst zu jeweils sechs Geräten, zur Verfügung und erfreuten sich laut dem Medienberater reger Nachfrage durch das Kollegium. In den Grundschulen der Stadt Glückstadt gehören Laptops dagegen noch nicht zum Medienrepertoire der Grundschulen. Gleiches gilt für die Stadt Schillerburg, da, so einer der Vertreter des Schulträgers, der aktuelle Medienentwicklungsplan den Einsatz mobiler Endgeräte in der Schule noch nicht vorsieht und dieser daher noch nicht möglich ist. Gleichzeitig würde in den Grundschulen die Forderung nach der Ausstattung mit mobilen und spontan einsetzbaren Endgeräten lauter. Dazu kommt, dass offensichtlich immer mehr Lehrkräfte ihre eigenen mobilen Endgeräte mit in die Schule bringen, um dort unabhängig von der Zugänglichkeit von Lehrer-

arbeitsplätzen ggf. mit den digitalen Medien arbeiten zu können. Diese ‚Bottom-Up‘-Praxis könnte zur Verstärkung der Popularität mobiler Endgeräte in der Schule beitragen. In den Gruppen Mond, Uranus und Saturn wird auch der Einsatz von Tablet-PCs in den Grundschulen thematisiert, konkrete Projekte bzw. Vorhaben zur unterrichtlichen Integration dieser Medien existieren aber noch in keiner der drei Städte.

Letztlich stellt sich vor dem Hintergrund der Frage nach dem Zugang zu den digitalen Medien immer auch die Frage, wie viel Autonomie die Schulen bei der Wahl ihrer IT-Ausstattung haben. Im Optimalfall legt die Schule über ihr Medienkonzept fest, wie sie die digitalen Medien im Unterricht einsetzen will, so dass sich daraus ein geeignetes Ausstattungskonzept ableiten lässt. Teilweise erhielten die Schulen aber auch gerade in der Anfangsphase der Medienintegration eine vom Schulträger vorgegebene Basisausstattung. Das war auch im Sonnenberg Kreis der Fall, inzwischen bekommen die Schulen aber ein selbstverwaltetes Ausstattungsbudget. Ähnlich ist es in Petershagen, wo den Schulen im Rahmen des verfügbaren Budgets und unter der Vorgabe der Fortschreibung des Medienkonzeptes relativ freie Hand bei der Realisierung ihrer Medienausstattung gelassen wird. In Glückstadt dagegen werden die Schulen einheitlich mit digitalen Medien ausgestattet, es steht ihnen aber frei, über zusätzliche Mittel weitere Medien anzuschaffen, die dann aber nicht vom Supportsystem des Schulträgers unterstützt werden. In Schillerburg werden die Schulen ebenfalls einheitlich ausgestattet, um einen angemessenen technischen Support realisieren zu können.

## Einsatz von Software

Neben der Hardware ist für die Arbeit mit digitalen Medien Software unverzichtbar. In allen vier Kommunen spielt der Einsatz von Open-Source Software eine wichtige Rolle, z.B. wenn es um den Einsatz von Office-Programmen geht. Neben den Kostenersparnissen für die Kommunen kommt dabei ein zweites Argument zum Tragen, nämlich der Wunsch, dass die Schülerinnen und Schüler diese Programme auch legal zu Hause verwenden können, da sie unentgeltlich genutzt werden dürfen. Relativ häufig eingesetzt werden in der Grundschule Lernprogramme wie z.B. das Programm Antolin zur Leseförderung. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der quantitativen Lehrerbefragung, in deren Rahmen die Lehrkräfte angaben, welche Software sie am häufigsten im Unterricht nutzen. Vorrangig verwenden die Lehrpersonen Lernprogramme zur Förderung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch Standardsoftware zur Textverarbeitung. *Herr Achter* weist in diesem Kontext auf eine interessante Entwicklung hin. Die Schulbuchverlage würden demnach immer seltener ihre Lernprogramme auf physischen Datenträgern anbieten, sondern diese nur noch als Onlineangebote realisieren. Sofern es sich

dabei um einen Trend handelt, wird auch dieser dazu beitragen, dass die Qualität der Netzanbindung weiter an Bedeutung gewinnen wird (vgl. Kapitel 3.3.6). Lernplattformen spielen in den vier Fallstudienkommunen zumindest in den Grundschulen offenbar noch keine Rolle.

## Herausforderungen des Betriebs der IT-Infrastruktur

Die Ausstattung der Grundschulen mit digitalen Medien und die Zurverfügungstellung der erforderlichen Ressourcen für eine gelingende Medienintegration ist zu allererst eine politische Entscheidung. In keiner der vier untersuchten Kommunen finden sich Hinweise darauf, dass die Weiterentwicklung der Medienintegration in den Grundschulen durch die jeweiligen politischen Repräsentanten behindert würde. Dennoch wird immer wieder deutlich, dass die für die sächliche Ausstattung der Schulen zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kommunen regelmäßig unter erheblichem Rechtfertigungsdruck stehen. So weist z. B. *Herr Sodan* aus der Gruppe Uranus darauf hin, dass „das Schlimmste, was passieren kann“ die Nichtnutzung der bereitgestellten Medien sei. Im Rahmen der kommunalen Fallstudien äußern sich alle Beteiligten überwiegend positiv über die Unterstützung der schulischen Medienintegration durch die kommunalpolitischen Akteure. *Frau Peter* aus der Gruppe Mond weist z. B. darauf hin, dass die „Politik“ in der Kommune den Schulen gegenüber „sehr aufgeschlossen“ sei und man bisher offensichtlich immer bereit war, die Schulen im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten auch mit digitalen Medien auszustatten. Gleichzeitig verdeutlichen die Vertreterinnen und Vertreter der Schulträger aber nahezu einstimmig, dass sich die Ausgaben für die Ausstattung der Grundschulen mit (digitalen) Medien insofern rechnen müssen, dass diese Medien von den Lehrkräften in ausreichender Weise eingesetzt werden. Offen bleibt allerdings, was ein adäquater Maßstab für die Beurteilung der Mediennutzung in der Schule wäre. Der Logik der Differenzierung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten folgend, muss man in diesem Kontext gleichzeitig auch die relevanten Aktivitäten der Landesregierung mit berücksichtigen, um ein vollständiges Bild der politischen Relevanz der Medienintegration im Primärbereich zu erhalten.

*Am:* *Lokal kann man hier in der Stadt im Moment kein großes Interesse feststellen (.) aber wir müssen ja auch festhalten, dass Nordrhein-Westfalen sich auf die Fahne geschrieben hat, wir werden Medienkompetenzland Nummer eins (.) das ist toll, wenn man aber guckt, was am Ende dabei rauskommt (.) äh was unten bei den Kommunen ankommt, da sind wir doch sehr ernüchert ne, ja (.) zum Beispiel Lehrerfortbildung, die tollen Kompetenzteams, die eingerichtet wurden (.) leisten landesweit gute Arbeit (.) aber bekommen immer wieder neue Aufgaben dazu*

*YI:* *Mhm*

*Am: Inklusion (.) Werteerziehung (.) Unterrichtsentwicklung (.) ähm was weiß ich, was da alles noch an Themen kommt, äh bei gleichbleibender Stundenzahl für die die Lehrer zur Verfügung stehen, um fortbilden zu können (.) das heißt Aufgaben verändern sich, Schwerpunkte verändern sich und ähm (.) konkret in Schillerburg ähm werden jetzt ungefähr zwanzig Prozent des Budgets im Bereich Medienbildung (.) nee des Gesamtbudgets für Lehrerfortbildung nimmt zwanzig Prozent Medienbildung ein (.) fällt weg (.) fällt komplett weg (.) ich bin nahezu alleine demnächst (.) an allen Schulen (.) um*

*Y1:       └ Oh*

*Am: dieses Thema zu bearbeiten*

*Y1: Aber nicht an den Grundschulen*

*Am: Für alle Schulen*

Mit Blick auf die Landes(medien)politik weist *Herr Achter* darauf hin, dass die Nordrhein-Westfälische Landesregierung für sich in Anspruch genommen habe, „Medienkompetenzland Nummer eins“ zu werden. Demnach möchten die Regierungsparteien, dass das Bundesland im Vergleich zu anderen Bundesländern in puncto Medienkompetenz einen Spitzenplatz einnimmt. Die Aussage bezieht sich auf den Koalitionsvertrag zwischen der SPD und Bündnis90/Die Grünen in Nordrhein-Westfalen von 2010. Dort heißt es auf S.80, dass man durch die Nutzung der Chancen des Internets Nordrhein-Westfalen zum „Medienkompetenzland Nummer eins“ machen wolle. Dazu müsse u. a. Medienpädagogik in den Schulen breiten Raum einnehmen, und in allen Schulformen solle ein altersgemäßer Medienkompetenzführerschein etabliert werden. Der Medienberater bewertet die formulierte Zielmarke insgesamt positiv, gibt aber zu bedenken, dass korrespondierende Aktivitäten, die auf der kommunalen Ebene sichtbar werden, Ernüchterung hervorriefen und demnach kaum geeignet scheinen, das ausgerufene Ziel zu erreichen. *Herr Achter* bemüht dafür das Beispiel der Lehrerfortbildung und verweist auf die Kompetenzteams. Diese leisteten zwar „gute Arbeit“, müssten aber ständig weitere Aufgaben im Rahmen der von ihnen angebotenen Fortbildungen übernehmen, ohne dass sie dafür mehr Zeit erhielten. Dadurch kommt es zu einer Veränderung von Schwerpunkten. Dazu kommt, dass die 20 Prozent des verfügbaren Fortbildungsbudgets, die für Angebote im Bereich der Medienbildung zur Verfügung gestanden haben, ersatzlos zugunsten von anderen Fortbildungsbereichen gestrichen wurden, so dass *Herr Achter* zukünftig mehr oder weniger alleine für die Durchführung entsprechender Angebote für alle Schillerburger Schulen zuständig sei.

Die Zurverfügungstellung der Ressourcen für den Betrieb der Schulen folgt dem Prinzip der Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Während das Land vor allem für die Bereitstellung der Lehrkräfte verantwortlich ist, obliegt den Kommunen insbesondere die sächliche Ausstattung der Schulen, angefangen bei den Gebäuden bis hin zur Bereitstellung der für den

Unterricht und die Schulverwaltung erforderlichen Medien sowie der Aufwand für das nicht-pädagogische Personal (z.B. Hausmeisterinnen und -meister). Gerade die Ausgaben für digitale Medien sind nicht unerheblich, so dass sich viele Kommunen eine Beteiligung des Landes an diesen Kosten wünschen, wie es sie z.B. ansatzweise in der ersten Boom-Phase der Medienintegration bis Anfang 2000 gab, als spezifische von der Landesregierung (mit) aufgelegte Förderprogramme existierten, über die die Schulen ihre IT-Infrastruktur auf- und ausbauen konnten. Auch *Frau Peter* vom Schulträger im Sonnenberg Kreis bezieht sich in der Gruppendiskussion auf diese Zeit der Unterstützung durch das Land. Vor diesem Hintergrund übt sie gleichzeitig aber auch deutliche Kritik an der unzureichenden Unterstützung durch selbigen.

*Pf: Da muss ich jetzt schon mal irgendwie auf dieses Konnexivitätsprinzip hinweisen und sagen mein Gott, also die fordern schon sehr viel (.) wo ist da die Ausstattung oder bitte dann gib äh über 'ne Gesetzesänderung, Lernmittelfreiheitsgesetz oder ähnliches, 'ne klare Vorgabe (.) denn da sehe ich das große Problem (.) in Nordrhein-Westfalen haben wir, ich weiß es nicht, 90 Prozent der Kommunen in der Haushaltssicherung, äh da muss auch ein Land reagieren und sagen (.) ja, wir wollen weiter, wir wollen auch in unseren Schulen uns weiter entwickeln, da ist, sind Neue Medien zwingend erforderlich und auch da immer auf dem Laufenden zu halten, aber (.) liebe Kommune, ich sag dir zeitgleich, du hast äh (.) unter dem absoluten Sparzwang (.) nur noch die zwingend notwendigen Ausgaben zu erledigen und da erwarte ich eigentlich auch mal 'ne Ansage, die da lautet (.) äh, aber die Ausstattung, ich kann jetzt nicht global sagen die Ausstattung ist nach fünf oder nach acht Jahren auszutauschen (.) (Herr) Zimmermann eben selber gesagt*

*Zm:*

⊥*Mh*

*Pf: unsere PC's*

*Zm: ⊥ Sind teilweise 12 Jahre alt*

*Pf: laufen zum Teil 12 Jahre, sind in dem Bereich, wo sie eingesetzt sind, auch ausreichend (.) noch, äh, aber da steht der Schulträger oft natürlich auch vor Anforderungen, die aus dem schulischen Bereich kommen (.) äh sagt pf (.) Muss ich da jetzt einer Neuausstattung zustimmen oder sind das die goldenen Wasserhähne, die da gefordert werden*

Unter Bezugnahme auf das Konnexivitätsprinzip weist *Frau Peter* darauf hin, dass hinsichtlich der Ausstattung der Schulen „sehr viel“ von der Kommune gefordert werde, wobei unklar bleibt ob sie damit Forderungen aus dem Kultusministerium oder von den Schulen meint. Im Sinne des Konnexivitätsprinzips müsste demnach die Landesregierung auch für die Finanzierung der Medienausstattung sorgen, wenn sie die Kommunen dazu verpflichten würde, die Schulen mit entsprechenden Medien auszustatten. Helfen könnten in diesem Zusammenhang entsprechende rechtliche Vorgaben, aus denen sich ähnlich dem Gesetz über die Lernmittelfreiheit vergleichbare Ansprüche ableiten ließen, die aber so bislang nicht existieren. Damit, so *Frau Peter* weiter, sei eine er-

hebliche Schwierigkeit angesprochen, die offenbar mit dem finanziellen Leistungsvermögen der Kommunen korrespondiert.

Denn in Nordrhein-Westfalen befänden sich rund 90 Prozent der Kommunen in der Haushaltssicherung. Das heißt, dass sie überschuldet sind und spezifische Maßnahmen ergriffen wurden, um eine Haushaltskonsolidierung zu erreichen. Dazu gehört u. a. die Kürzung der kommunalen Ausgaben auf ein erforderliches Minimum. Daher müsse die Landesregierung reagieren und sich z. B. klar dazu bekennen, wenn sie der Meinung ist, dass eine Weiterentwicklung der Schulen ohne den Einsatz digitaler Medien und deren regelmäßige Aktualisierung bzw. Erneuerung nicht möglich ist. Vor dem Hintergrund der angesprochenen schwierigen finanziellen Situation der allermeisten Kommunen würde ein solches Bekenntnis implizieren, dass sich die Landesregierung dann auch an den Kosten der Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien beteiligen müsste. Denn gleichzeitig werden die Kommunen offenbar im Rahmen der Haushaltssicherung auch von der Landesregierung dazu angehalten, ihre Ausgaben auf das unbedingt notwendige Mindestmaß zu reduzieren. Ob die Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien auch dazu gehört, scheint hier nicht eindeutig bejaht werden zu können.

*Frau Peter* führt nicht näher aus, welche Art von Erklärung sie sich von der Landesregierung wünscht und fährt fort, dass man nicht erwarten könne, dass die IT-Ausstattung der Schulen regelmäßig erneuert wird. Daher fände man in den Schulen teilweise auch Computer, mit denen bereits seit zwölf Jahren gearbeitet werde. Das sei aber insofern unproblematisch, da diese Geräte für Zwecke eingesetzt werden, für die deren Performance ausreiche. Gleichzeitig würden die Schulträger teilweise auch mit Ausstattungswünschen der Schulen konfrontiert, bei denen nicht ohne Weiteres zu beurteilen ist, ob es sich dabei um notwendige Neuinvestitionen handelt, oder um Anschaffungen, die im Rahmen der Medienintegration letztlich nicht zwingend erforderlich sind.

Der Schulträger hat diese Schwierigkeit letztlich insofern gelöst, dass er den Schulen ein Ausstattungsbudget zur freien Verwendung zur Verfügung stellt und sich damit genaugenommen der Verantwortung für die Bereitstellung einer bestimmten IT-Ausstattung entzogen hat. Auch in den anderen Fallstudien-Kommunen erfolgt die Bereitstellung der IT-Infrastruktur nicht vorbehaltlos. Denn einerseits beschränkt sich die Medienbeschaffung nicht auf digitale Medien, wie die Beschreibung von *Herrn Wimpel* aus der Gruppe Venus illustriert.

*Wm:* Ja wir haben ja ein Lehr- und Lernmitteletat (.) ja? den wir, über den wir frei verfügen können und dann letztendlich hier ähm natürlich auch Schwerpunkte setzen können (.) das ist aber natürlich, weil das sind ja nicht nur die neuen Medien (.) also sprich Computer (.) sondern gerade auch das Buch, das Schulbuch hat ja nach wie vor noch seine Berechtigung und wird (.) auch sehr stark nachgefragt (.) da geht natürlich der Hauptteil nach wie vor noch des Budgets

*da in dem Bereich mit und fließt dort ein (.) aber das soll ja zukünftig auch anders werden, dass Schulbuchverlage auch mittlerweile Bücher dann online stellen und letztendlich dann auch wieder neue Medien gefragt sind (.) so das wäre so die Perspektive*

Die Schulen in Glückstadt verfügen über ein Budget für Lehr- und Lernmittel, über das sie frei verfügen und selber entscheiden können, welche Schwerpunkte sie damit realisieren und welche Rolle Medien dabei spielen. In diesem Kontext würden von den Schulen vor allem Bücher angeschafft, die somit ungebrochen populär sind. Der Medienberater geht aber davon aus, dass die Schulbuchverlage in Zukunft verstärkt auch digitale Inhalte bzw. Materialien anbieten werden und damit im Umkehrschluss die Nachfrage nach papierbasierten Druckwerken zurückgehen könnte.

Vor dem Hintergrund schwieriger Haushaltssituationen stehen die Kommunen andererseits teilweise unter erheblichem Rechtfertigungsdruck bezüglich größerer Investitionen. Laut *Herrn Sodan* vom Schulträger in Osterberg müsse man sich bei größeren Ausgaben immer rechtfertigen und dabei u. a. auch um die möglichen Schwachstellen solcher Investitionen wissen. *Herr Thales* vom Schulträger in Schillerburg würde gerne auch die Grundschulen in Überlegungen zum Einsatz mobiler IT-Lösungen einbinden. Gleichzeitig konkurrieren aber auch andere Schulformen um die für die IT-Ausstattung verfügbaren Mittel bzw. Handlungsfelder und die generell für Bildungszwecke zur Verfügung stehenden Mittel.

*Tm: Ja und um nochmal auf die Finanzen zu gehen (.)wir haben natürlich auch interne Konkurrenz ich mein', da heißt es ja die Schulen sind ja vielleicht auch ausgestattet, dann können wir jetzt ja mal uns 'ner anderen Thematik widmen (.) also das ist Gottseidank nicht so, wir haben eigentlich schon diesen Rückhalt, dass es heißt, es müssen kontinuierlich jedes Jahr (.) zumindest erst mal die Mittel, die weiterhin bereitgestellt haben, jetzt sowieso fließen um den Standard zu halten (.) ähm das obwohl halt 'n großer Konkurrenzdruck da is, Ganztagsausbau Schulbausanierung (.) ähm finanzieren eigentlich den größten Teil über die Bildungspauschale die wir in Nordrhein-Westfalen haben (.) Bildung heißt aber eben nicht nur Schule sondern der U3-Ausbau, der soll auch teilweise mitfinanziert werden (.) das heißt, man kommt immer wieder auch in die Bredouille, dass man sich rechtfertigen muss warum denn da Millionen jedes Jahr über'n Tisch gehen, man sieht aber nichts neues aber (.) nein wir müssen einfach auch äh zusehen, dass wir alles äh pflegen und den Status quo erhalten können überhaupt erst mal*

*Am: Ja (.) das auch*

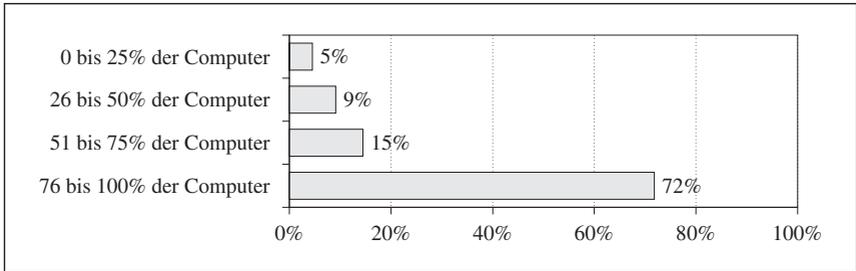
*Herr Thales* spricht in diesem Zusammenhang von interner Konkurrenz. Denn es sei nicht auszuschließen, dass andernorts der Eindruck entsteht, dass die Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien abgeschlossen ist und man daher die bislang dafür eingesetzten finanziellen Mittel anderweitig einsetzen könnte. Glücklicherweise sei das in Schillerburg nicht der Fall, und es stünden zumindest die Ressourcen bereit, die es braucht, um den erreichten Standard zu sichern. Gleichwohl herrsche ein hoher Konkurrenzdruck bezüglich der Verteilung der der Stadt im Rahmen der Bildungspauschale des Landes Nordrhein-Westfalens zugeteilten Gelder. Denn mit diesen werde u. a. auch der Ausbau der Ganztagschule, die Sanierung von Schulgebäuden oder die Erweiterung der Bildungsangebote im U3-Bereich zumindest ko-finanziert.

Die auf Seiten des Schulträgers für die Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien verantwortlichen Personen gerieten daher auch regelmäßig in Bedrängnis, sich für die in diesem Bereich getätigten Investitionen zu rechtfertigen, da dafür jährlich viel Geld ausgegeben werde, ohne dass man irgendwelche Neuerungen erkennen könnte. Anders sieht die Situation z. B. bei der Renovierung oder Neuerrichtung von Gebäuden aus. *Herr Thales* kann solche Beobachtungen nur bestätigen, da man die für die IT verfügbaren Ressourcen alleine schon brauche, um den erreichten technischen Status quo zu halten.

## Internetzugang

Die Anbindung der Grundschulen an das Internet ist einerseits Voraussetzung für die Förderung von Fähigkeiten wie z. B. der Recherche mit Suchmaschinen. Andererseits erfordern immer mehr Softwareanbieter einen solchen Zugang zur Installation und Aktualisierung ihrer Produkte, und auch die Wartung der IT-Infrastruktur durch Technikerinnen und Techniker wird durch Online-Zugänge erleichtert. Ausschlaggebend für die Anbindung der Schulen an das Internet war die Initiative „Schulen ans Netz“, die seit ihrer Gründung im Jahr 1996 das Ziel der Anbindung aller Schulen an das Internet verfolgte. Ende des Jahres 2012 wird der Geschäftsbetrieb eingestellt, da das Gründungsziel des Vereins laut eigener Aussage erreicht ist. Fast alle an der Studie beteiligten Grundschulen in Nordrhein-Westfalen verfügen über einen Internetzugang. Lediglich zwei Schulleitungen geben an, dass ihre Grundschule nicht mit dem Internet verbunden ist, was unter Verweis auf das Ziel der Initiative „Schulen ans Netz“ doch eher verwunderlich ist.

**Abbildung 63: Prozent der Grundschulen mit prozentuelm Anteil an Computern mit Internetzugang**

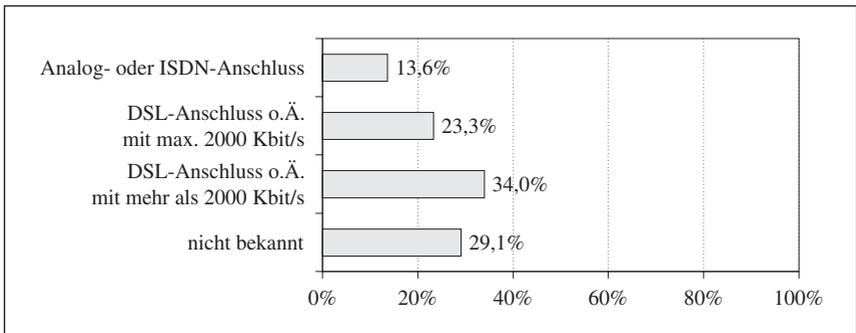


Basis: Schulbefragung, n = 110

Seit der Erhebung der KMK im Schuljahr 2007/2008 ist der Anteil der mit dem Internet verbundenen Computer gestiegen. In dem genannten Schuljahr konnte das Internet in den Grundschulen bundesweit an 60 Prozent der vorhandenen Computer genutzt werden (KMK 2008). In 72 Prozent der nordrhein-westfälischen Grundschulen kann das Internet im Schuljahr 2011/2012 von mindestens 76 Prozent der Computer genutzt werden.

Die Übertragungskapazität ist maßgebend für die Einsatzmöglichkeiten des Internets im Unterricht, da erst eine Breitbandverbindung die gleichzeitige Nutzung des Internets von mehreren Endgeräten ermöglicht. Ein Drittel der Grundschulen verfügt über einen DSL-Anschluss mit einer Übertragungskapazität von mehr als 2.000 Kbit/s. 14 Prozent der Grundschulen nutzen noch einen Analog- oder ISDN-Anschluss, der den Einsatz des Internets in den Unterricht deutlich erschwert. Auffällig ist, dass ein Drittel der Schulleitungen keine Angabe über die Art des genutzten Internetzugangs machen konnte (vgl. Abbildung 64).

**Abbildung 64: Art der Internetanschlüsse**



Basis: Schulbefragung, n = 103

In den vier Fallstudien-Kommunen sind offenbar alle Grundschulen an das Internet angebunden. WLAN, als eine wichtige Voraussetzung für das mobile und spontane Lernen, ist aber auch hier noch längst nicht überall verfügbar. In der Stadt Glückstadt sei man z. B. laut Informationen der Vertreterin des Schulträgers gerade dabei, im Rahmen eines sieben Millionen Euro umfassenden Projektes alle weiterführenden Schulen mit einer WLAN Anbindung auszustatten. Nach Widerspruch durch das örtliche Gesundheitsamt habe man aber darauf verzichtet, die Grundschulen ebenfalls an dieser Ausstattungsinitiative teilhaben zu lassen. Auch in den anderen Fallstudien wird anhand mehrerer Beispiele die in der Bevölkerung offenbar relativ ausgeprägte Ablehnung der Ausstattung der Grundschulen mit kabellosen Internetzugängen deutlich. Auch an der Schule, an der *Herr Zimmermann* als Schulleiter arbeitet, existiert ein WLAN. Der Schulleiter gibt allerdings zu bedenken, dass die Upload-Kapazitäten des Netzwerks so gering seien, dass nicht einmal daran zu denken sei, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichzeitig mit einem LMS zu arbeiten. *Herr Thales* aus der Gruppe Saturn berichtet ebenfalls von den erheblichen Kosten, die mit dem Aufbau eines ausreichend leistungsfähigen WLANs in den Schulen einhergehen, so dass man den weiteren Aufbau dieser Infrastruktur bereits nach Fertigstellung der ersten und einzigen größeren Schule vorläufig einstellen musste. So erklärt sich dann auch der Hinweis von *Herrn Achter*, dass einige Lehrkräfte neben ihren privaten mobilen Endgeräte auch so genannte „Surfsticks“ mit in die Schule brächten, um sich auf eigene Kosten einen mobilen Zugang zum Internet in der Schule zu verschaffen.

## Bewertung der Ausstattung aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen

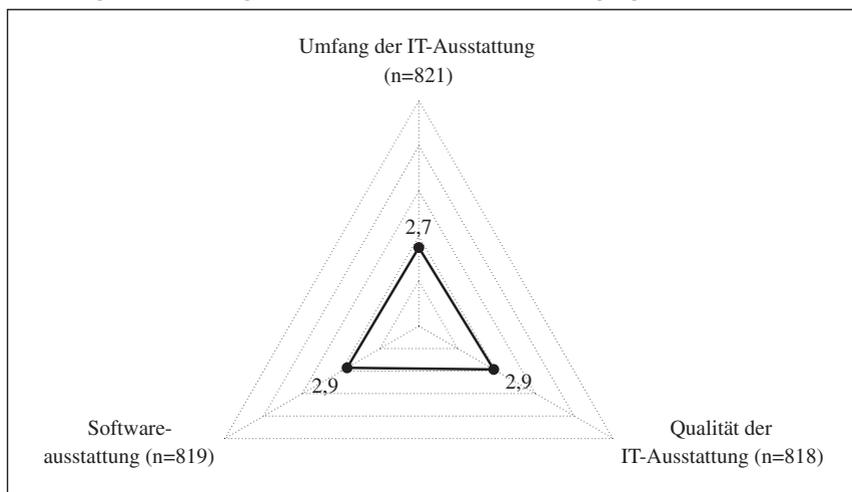
Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen wurden gebeten, die vorhandene Ausstattung der Grundschulen einzuschätzen. Die Schulleitungen wurden im Rahmen der Erhebung des Ausstattungsstandes gebeten, den Umfang und Zustand der Computerausstattung zu bewerten. Den Lehrkräften wurde die Möglichkeit gegeben, verschiedene Rahmenbedingungen der Medienbildung mit Schulnoten zu bewerten. Hierzu zählen u. a. die Benotungen der Qualität und des Umfangs der IT-Ausstattung sowie der Unterstützungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer. An dieser Stelle ist ein Vergleich mit der Erhebung in den 5. und 6. Klassen der weiterführenden Schulen Nordrhein-Westfalens aus dem Jahre 2009 möglich (Breiter et al. 2010).

Jede zweite Schulleitung sagt, dass die vorhandene Ausstattung den Bedarf der Schule abdeckt. Vier von zehn Schulleitungen sind der Meinung, dass der Umfang der Ausstattung besser sein könnte. Jede zehnte Schulleitung gibt an, dass der Umfang der Ausstattung entschieden zu gering ist. Der Umfang der

IT-Ausstattung wird von den Lehrkräften mit einer Note von 2,7 bewertet. Die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schulen bewerteten den Umfang der IT-Ausstattung etwas schlechter. Je nach Schulform liegt die Benotung zwischen 2,8 für die Förder- und Realschulen und 3,4 für die Gesamtschulen (Breiter et al. 2010).

Der Zustand der Ausstattung wird nur von 41 Prozent der Lehrkräfte als zeitgemäß eingestuft. In knapp der Hälfte aller teilnehmenden Grundschulen ist der Zustand der Ausstattung teils zeitgemäß und teils veraltet. Weitere 14,2 Prozent der Schulleitungen geben an, dass die Computerausstattung an ihrer Schule veraltet ist. Die Qualität der IT-Ausstattung wird von den Lehrkräften mit einer 2,9 schlechter bewertet als der Umfang der IT-Ausstattung. Die Benotungen der Qualität der IT-Ausstattung durch die Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen liegen zwischen 2,6 für die Realschule und 3,3 für die Gesamtschule (Breiter et al. 2010, S.171 ff.). Den Lehrkräften wurde neben der Bewertung der Qualität und des Umfangs der IT-Ausstattung auch die Möglichkeit zur Bewertung weiterer Rahmenbedingungen gegeben. Die Softwareausstattung wird von den Lehrkräften mit der Note 2,9 bewertet (vgl. Abbildung 65).

**Abbildung 65: Bewertung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen durch die Lehrkräfte**

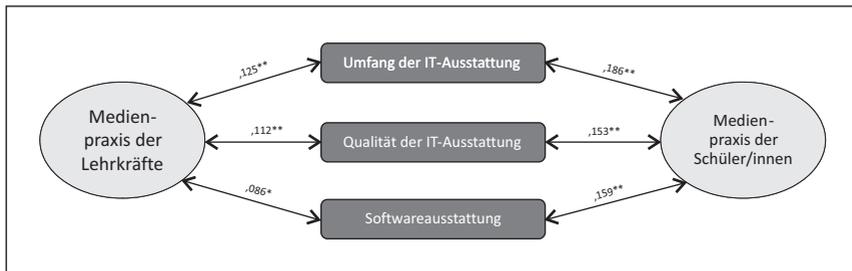


Basis: Lehrerbefragung, n = 819–823

Anhand von Korrelationsanalysen wurde überprüft, ob Zusammenhänge zwischen der Medienpraxis der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler mit der Bewertung der IT- und Softwareausstattung bestehen. Es zeigt sich, dass zwischen der Medienpraxis der Lehrpersonen und dem Umfang der

IT-Ausstattung sowie der Qualität der IT-Ausstattung signifikante Zusammenhänge bestehen, d.h. dass die Befragten entweder hohe Wertungen zu beiden Items abgeben oder niedrige, seltener kommt es vor, dass ein Item hoch und das andere Item niedrig bewertet wird.<sup>26</sup> Dies gilt auch für die Zusammenhänge der Medienpraxis der Schülerinnen und Schüler mit dem Umfang und der Qualität der Ausstattung, aber auch mit der Softwareausstattung. Geben die Lehrkräfte an, dass ihre Schülerinnen und Schüler regelmäßig im Unterricht Medien einsetzen, dann bewerten sie den Umfang und die Qualität der IT-Ausstattung sowie die Softwareausstattung besser. Die Zusammenhänge sind bei der Medienpraxis der Schülerinnen und Schüler etwas höher als bei den Lehrpersonen. Der Zusammenhang zwischen der Medienpraxis der Lehrkräfte und der Softwareausstattung fällt am schwächsten aus, ist aber auch signifikant. Diese Ergebnisse decken sich mit denen der Studie zur Medienkompetenz in der 5./6. Klasse. Dort fielen die Zusammenhänge jedoch stärker aus (vgl. Breiter et al. 2010, S.175).

**Abbildung 66: Zusammenhang zwischen Bewertung der Ausstattung und der Medienpraxis**



Korrelationskoeffizient Spearman-Rho; Signifikanzniveau: \*\*0,01/\*0,05

### 3.3.7 Technischer Support

Den Lehrkräften stehen für ihre tägliche Arbeit verschiedene Unterstützungssysteme zur Verfügung. Bei der Arbeit mit digitalen Medien lassen sich technische und pädagogische Unterstützungssysteme unterscheiden. Das technische Unterstützungssystem wurde abgebildet über den Punkt „Hilfe bei technischen Problemen“ und, wie in der Studie zu den weiterführenden Schulen, von den Lehrkräften als befriedigend eingestuft (Breiter et al. 2010, S.189).

Zur technischen Unterstützung ist außerdem anzumerken, dass in den meisten Fällen mindestens Teile des sogenannten First-Level-Supports, d.h. die Be-

26 Mittels Korrelationsanalysen werden ungerichtete Zusammenhänge geprüft. Es wird nicht geprüft, welche Variable einen Einfluss auf die Ausprägung einer anderen Variablen hat.

hebung kleinerer Probleme in den Schulen, immer noch von den Lehrkräften übernommen werden müssen und dies sicherlich auch die Beurteilung des technischen Supports beeinflusst. Im Sonnenberg Kreis z. B. fällt die Installation von Softwareprogrammen vollständig in die Zuständigkeit der Lehrkräfte. *Frau Lüdemann*, die Medienberaterin aus Osterberg weist darauf hin, dass die Schulen für den First-Level-Support zuständig seien. Ansonsten variieren die Konzepte zum technischen Support erheblich zwischen den Kommunen. Im Sonnenberg Kreis hat man z. B. aufgrund der Heterogenität der Ausstattung der Grundschulen davon abgesehen, diese in einen Rahmenvertrag für den Second-Level-Support aufzunehmen. Dazu muss man aber auch wissen, dass man in der Kommune auf eine weitgehende Standardisierung der technischen Ausstattung der Grundschulen bewusst verzichtet und sich damit selbst einer wichtigen Grundlage für ein einheitliches Supportsystem beraubt hat. Stattdessen erhalten die Schulen Geld, um damit geeignete Unterstützung einkaufen zu können. In Glückstadt hat der Schulträger dagegen einen Wartungsvertrag mit einem eigenbetriebsähnlichen IT-Systemhaus abgeschlossen, das u. a. auch einen Vor-Ort Service für die Grundschulen leistet. Allerdings wird im Rahmen dieses Angebots nur die Instandhaltung bzw. -setzung von durch den Schulträger beschafften Geräten unterstützt. Für anderweitig angeschaffte Geräte (z. B. durch den Schulverein) müssen die Schulen eigene Lösungen finden. In Schillerburg müssen die Lehrkräfte ebenfalls noch Aufgaben des First-Level-Supports übernehmen. Dort hat man aber im Rahmen des Supportkonzeptes versucht, den damit verbundenen Aufwand auf das notwendige Minimum zu begrenzen und damit offenbar gute Erfahrungen gemacht.

*Am:* Ich wollte dann noch mal kurz auf diesen Support hinkommen (.) unser Ziel war es ja eigentlich, die Lehrkräfte weitgehend vom First-Level-Support zu entlasten (.) also, ne? diesen Aufwand möglichst runter zu schrauben (.) ähm das ist uns durch das Konzept glaub' ich gelungen, ne, weitgehend schon gelungen (.) aber die müssen immer noch Hand anlegen natürlich für Kleinigkeiten, aber der Dienstleister, der externe macht das ziemlich gut (.) äh und wir sind ja gerade in diesen Foren, die ich eben nannte, Medienbeauftragte im Prozess (.) zu schauen äh wie man gerade den technischen Support immer weiter abbauen kann (.) da gibt's das gute Angebot von den externen Dienstleistern (.) ähm und den Medienbeauftragten von der technischen eher in seiner pädagogischen Kompetenz weiterfördern

*Herr Achter* erläutert, dass es das erklärte Ziel des Schulträgers und des Medienzentrums gewesen sei, die Lehrkräfte auch vom First-Level-Support weitgehend zu entlasten. Das sei auf der Basis eines für die Schulen entwickelten Unterstützungskonzeptes auch gut gelungen. Zwar müssten die Lehrkräfte in den Schulen auch noch Supportaufgaben übernehmen, ansonsten werde die Unterstützung aber weitgehend von einem externen Dienstleister übernommen, mit dessen Arbeit der Medienbeauftragte sehr zufrieden ist. Neben der gene-

rellen Übernahme von Supportaufgaben durch die Lehrkräfte, versucht man in Schillerburg insbesondere die Medienbeauftragten in den Schulen immer weniger mit technischen Unterstützungsaufgaben zu betrauen, um ihnen im Gegenzug mehr Zeit für den pädagogischen Support einzuräumen, der, wie in Kapitel 3.3.4 dargelegt, weitaus aufwendiger und komplexer ist.

## Zusammenfassung

Die Abhandlung der schulexternen Rahmenbedingungen zeigt u. a., dass Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Aus- und Fortbildung zwar Kenntnisse im Umgang mit Medien, Einsatzmöglichkeiten von Medien sowie die Vermittlung einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien erlernen können, dass dies bislang – auch aufgrund der Strukturierung der Studiengänge – nur punktuell und unsystematisch stattfindet. Es fällt auf, dass der Entwicklung der eigenen Medienkompetenz im Rahmen von Fortbildungen noch eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Dies wird in den Fallstudien von Seiten der Schulträger und der Kompetenzteams bestätigt. Die Lehrerinnen und Lehrer äußern deutlich, dass sie sich nicht ausreichend auf den Einsatz von Medien im Unterricht vorbereitet fühlen. Insgesamt sehen hier 81 Prozent von ihnen einen Fortbildungsbedarf. Neben der Nutzung von Fortbildungen stehen den Lehrpersonen weitere medienpädagogische Unterstützungssysteme zur Verfügung. So nimmt etwa die Hälfte der Lehrkräfte die Unterstützung der Kompetenzteams, der Medienzentren, aber auch von Eltern in Anspruch. Die Bewertung der Unterstützungssysteme liegt jedoch lediglich im mittleren Bereich.

Der Blick in die Kerncurricula und das nordrhein-westfälische Schulgesetz zeigt Ansatzpunkte zur Medienkompetenzförderung in der Grundschule, diese fallen je nach Fach jedoch mehr oder weniger ausführlich aus. So sind in den Fächern Deutsch und Sachunterricht deutliche Kompetenzerwartungen im Umgang mit Medien zu finden, im Mathematikunterricht ist hingegen eine Beschränkung auf die traditionellen Medien anzutreffen. Die Lehrkräfte bestätigen, dass der Einsatz von Medien und die Förderung von Medienkompetenz in den Richtlinien und Lehrplänen erkennbar sind. Der Medienpass NRW wird in den Fallstudien positiv aufgenommen, insbesondere werden der breite Medienbegriff, der dem Medienpass zugrunde liegt und die kleinschrittige Aufarbeitung der Einsatzmöglichkeiten von Medien in den verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen betont. Die Analyse des Qualitätstableaus der Qualitätsanalyse, die seit dem Jahr 2006 an allen Schulen Nordrhein-Westfalens verpflichtend durchgeführt wird, offenbart eine nur marginale Berücksichtigung der schulischen Arbeit mit Medien. Die Thematisierung der kommunalen Medienentwicklungsplanung im Rahmen der Fallstudien zeigt, dass dies nicht immer systematisch erfolgt und dass Medienentwicklungspläne nicht immer fortgeschrieben werden. Die Vertreterinnen und Vertreter der Schulträger berichten, dass aus

den Grundschulen vermehrt die Forderung nach mobilen Endgeräten kommt, um Medien spontaner und flexibler einzusetzen. Dieser Forderung kann allerdings nur nachgegangen werden, wenn die Medienentwicklungspläne entsprechend angepasst werden. Derzeit liegt das Schüler-Computer-Verhältnis bei 9:1, neuere Technik wie IWBs oder die geforderten mobilen Endgeräte wie Laptops oder Tablet-PCs sind in den Grundschulen bislang nur selten zu finden. In den Fallstudien wird berichtet, dass die Lehrerinnen und Lehrer aus diesem Grund auf ihre private Ausstattung zurückgreifen und diese im Unterricht einsetzen. Dies wirft die Frage auf, ob nicht auch die privaten Endgeräte der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht genutzt werden könnten. Die Lehrkräfte bewerten die vorhandene IT- und Software-Ausstattung mit Noten im mittleren Bereich. Von knapp der Hälfte der Schulleitungen wird der Zustand der Ausstattung als teils zeitgemäß, teils veraltet beschrieben, so dass auch hier ein Verbesserungsbedarf deutlich wird. Der technische Support auf der Ebene des First-Level-Supports wird überwiegend von den Schulen selbst geleistet. Zum Teil führt die heterogene Ausstattung der Schulen dazu, dass eine Einbindung der Schulen in einen Second-Level-Support Rahmenvertrag nicht möglich ist.

## 4 Fallstudien unterrichtsbezogenen Medienhandelns in der Grundschule

### 4.1 Fallbeschreibungen und fallinterner Vergleich

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen dargestellt, um anhand dieser die quantitativen Daten zu konkretisieren und einen Einblick in die mögliche Bandbreite der Arbeit mit Medien und die Wahrnehmung medienbezogener Aufgaben in der Grundschule zu geben. Hierfür sollen zunächst die sechs untersuchten Fälle dargestellt und auf einer fallinternen Ebene beschrieben werden, um so in Form einer dichten Beschreibung verschiedene typische Zusammenhänge bei der Medienintegration in Grundschulen herauszuarbeiten. Anschließend werden über die unterschiedlichen Fälle hinweg besonders zentrale Kategorien aus den Ergebnissen rekonstruiert, die über die Fälle hinweg homogen oder besonders heterogen thematisiert werden. Hieraus ergeben sich allgemeine fallunabhängige Ergebnisse, die Einblick in subjektive Prozesse bei der Medienbildung auf Ebene der Schulen ermöglichen. Zum Zwecke der Anonymisierung wurden die Schulen mit den ersten Buchstaben des Alphabets versehen und den befragten Lehrkräften Aliasnamen gegeben, die der besseren Lesbarkeit dienen sollen.

Die Präsentation der Ergebnisse gliedert sich nach den Themenbereichen des Leitfadens für die jeweiligen Interviews (Schul- bzw. Projektleitung) oder Gruppeninterviews. Zuerst wird die medientechnische Ausstattung der betreffenden Schule vorgestellt, dann auf das vorhandene Medienkonzept eingegangen, das die Integration von Medien im schulischen Kontext bestimmen sollte. Weiterhin wird auf die Zusammenarbeit innerhalb der Schule beschrieben, um dann die verschiedenen Aspekte der Mediennutzung im Unterricht und Medienkompetenzförderung anzusprechen. Abschließend wird eine Typisierung der jeweiligen Schule vorgenommen.

### 4.1.1 Schule A

**Tabelle 14: Allgemeine Angaben zu Schule A**

Lage	Ländlicher Raum
Klassen	4
Lehrkräfte	4 (inklusive Schulleitung)
An der Gruppendiskussion beteiligte Lehrkräfte	Frau Chibuzor (Cf) Frau Gärtner (Gf) Frau Penndorf (Pf) Frau Frey (Ff)
Lehrerfahrung der beteiligten Lehrkräfte	3 bis 38 Jahre
Beteiligung an Pilotprojekt Medienpass NRW	Ja

Die Schulleiterin (Frau Frey; Ff) war bei der Gruppendiskussion ebenfalls anwesend und wurde anschließend separat im Rahmen des Experteninterviews zusätzlich befragt.

### Medientechnische Ausstattung der Schule A

Die Schule ist mit 18 Computern ausgestattet, die sich über vier Klassenräume und einen Computerraum verteilen. Hinzu kommen zwei Notebooks, vier CD-Rekorder, vier Objektivas, vier fest installierte Beamer sowie zwei Interactive Whiteboards (IWB). Die Schule verfügt über einen kabelgebundenen Internetzugang für alle Computer. Zudem hat die Schule eine umfangreiche Ausstattung mit Software, die die medialen Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht erweitert.

Die Schulleitung und die Lehrkräfte bewerten die medientechnische Ausstattung der Schule als sehr gut und sehen sich aufgrund der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten in besonderer Weise im Vorteil gegenüber anderen Schulen – insbesondere gegenüber weiterführender Schulen, denen aus Sicht der Lehrkräfte eine schlechtere Ausstattung zugeschrieben wird. Hier wird der Vorteil der eigenen Schule darin gesehen, dass aufgrund der geringen Schülerzahl mit einem geringeren finanziellen Aufwand eine umfassende Ausstattung möglich ist. Eine Besonderheit der Ausstattung besteht in Schule A darin, dass hier Objektivas in Verbindung mit Beamern in allen Klassen zur Verfügung stehen. Zudem verfügt die Schule über zwei IWBs, die sonst in Grundschulen noch eher selten zum Einsatz kommen. Diese beiden IWBs werden jedoch weder im Interview noch in der Gruppendiskussion angesprochen, und die Schulleitung bestätigte bei einer Besichtigung der Schule, dass diese nicht im Unterricht eingesetzt werden, weil die Anwendung – besonders im Vergleich zu klassischen Beamern – zu umständlich sei und keinen Mehrwert bringe. Die Medienintegration an dieser Schule ist primär durch das Ersetzen alter Unterrichtsmedien durch neue funktionsgleiche technische Medien gekennzeichnet.

Hinsichtlich der Finanzierung der medientechnischen Ausstattung liegen bei Schule A günstige Voraussetzungen vor. Die grundlegende Ausstattung mit Computern ist durch den Schulträger gewährleistet. Zusätzlich wird zur Finanzierung der medientechnischen Ausstattung ein Förderverein herangezogen, der über die Grundversorgung hinaus Ausstattung ermöglicht. Zudem wird durch Einsparungen in anderen Bereichen Geld für zusätzliche Ausstattung quasi angespart.

Neben der Finanzierung funktioniert auch der Support der Ausstattung nach Angabe der Schulleitung zufriedenstellend, so dass sich die Lehrkräfte kaum mit technischen Problemen auseinandersetzen müssen. Als Grund für die positive Ausstattungssituation an der untersuchten Schule wird eine frühzeitige Weichenstellung des Schulträgers genannt. Es wurden bereits frühzeitig Geldmittel für Medien bereitgestellt, so dass jetzt Möglichkeiten bestehen, die Ausstattung der Schule auszudifferenzieren, wobei für die weitere Entwicklung der Medientechnischen Ausstattung an der Schule gegenwärtig keine konkreten Pläne vorliegen. Bei der Schwerpunktsetzung bezüglich der Objektkameras zeigt sich aber auch, dass diese Schule Einflussmöglichkeiten auf die medientechnische Ausstattung hat.

Eine gute Ausstattung mit Medien, insbesondere mit neuen Medien, wird für Grundschulen als äußerst bedeutend angesehen, den sie ermöglicht eine frühe Hinführung zur sinnvollen Nutzung derselben. Dies wird in dem Gruppeninterview am Beispiel einer fehlenden Ausstattung in Grundschulen und einer damit verbundenen Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler problematisiert:

*Pf: [...] nachteilig für die Kinder, die dann in den weiterführenden Schulen zusammengeführt werden und neben Kindern sitzen*

*Gf: Das auch (.) und haben keine Idee von Recherche*

*Pf: Die wissen dann nicht, wie man den PC bedient oder so oder wie man in der Bücherei was finden kann oder dass es überhaupt sowas gibt wie ne Bücherei*

## Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz

Ausgehend von den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen wird die Vermittlung von Medienkompetenz als verpflichtende Aufgabe von Grundschulen wahrgenommen und bildet mit dem Medieneinsatz im Unterricht den erklärten Schwerpunkt der Schule.

*Ff: Ich meine, Schwerpunkt der Schule ist schon diese ..., der Umgang und der Einsatz der Medien und die Kinder eben kompetent zu machen, beziehungsweise ja ihnen möglichst viel in dieser Hinsicht zu vermitteln*

Hierbei ist den Verantwortlichen durchaus bewusst, dass die Schwerpunktsetzung auf den Medienbereich nur eine Möglichkeit darstellt, die eigene Schule auszurichten. Dies müsse aus ihrer Sicht gegenüber anderen Schwerpunkten

abgewogen werden, die einen schulischen Mehrwert hätten. Die Nutzung von Medien im Unterricht und Medienkompetenzförderung werden damit nicht als Querschnittsaufgabe wahrgenommen.

Das vorliegende Medienkonzept, aus dem sich Zusammenhänge zur Medienbildung an dieser Schule ableiten lassen, enthält nur wenige Vorgaben hinsichtlich des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler. So sind als Ziele des Medieneinsatzes die Internetrecherche in Form einer angemessenen Nutzung von Suchmaschinen und der sichere und selbstverständliche Umgang mit Lernsoftware benannt. Entsprechend fokussieren die im vorliegenden Medienkonzept vorgeschlagenen Einsatzbereiche der Medien auf Übungsphasen mit der Unterstützung durch Medien sowie auf Rechercheaufgaben, die mit Hilfe des Internets durchgeführt werden. Weitere Bereiche werden im Rahmen des Medienkonzepts nicht benannt. Als allgemeines Ziel der Medienkompetenzförderung wird der Erwerb des Medienpasses NRW am Ende der vierten Klasse benannt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen die hier vorgegebenen Kompetenzen erwerben.

*Ff: Medienpass, genau (.) weil das ist ja eigentlich auch das, was wir immer versuchen, dass jeder, der hier die Grundschule verlässt diesen ... so ein Medienpass auch kriegt*

Im Wesentlichen orientiert sich die Medienkompetenzförderung jedoch an Kompetenzen, die sich auf die Bedienung von Medien, insbesondere des Computers und des Internets, richten. Elemente aus dem kritisch-reflektierenden Kompetenzbereich werden nicht benannt. Blickt man auf die zentralen Orientierungsmuster und subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte, die sich hinsichtlich der Medienkompetenzförderung ergeben, bestätigt sich dieser Eindruck. Die Vorstellungen von Medienkompetenz, die bei der Schulleitung und im Kollegium vorherrschen, orientieren sich grundlegend an einer Bausteinmetapher. Medienkompetenz wird damit als etwas gekennzeichnet, dessen Entwicklung als eine aufeinander aufbauende Schrittfolge entlang bestimmter Rahmenvorgaben verfolgt werden kann.

*Ff: Danach (.) das ist so der Vorgänger gewesen des Internet-ABC's so etwas, was an den Schulen verbreitet war (.) ja das andere Schwimmpferdchen gab es und das E-Pferdchen eben als die PCs Einzug gehalten haben in die Schulen (.) da hat's so angefangen: ‚Kannst du einen Text verfassen?‘, ‚Kannst du eine E-Mail schreiben?‘, ‚Kannst du's Internet aufrufen?‘, diese ganz einfachen Bausteine*

Entsprechend orientiert sich die Arbeit mit Medien bereits seit Längerem an extern entwickelten Materialien und Erfassungssystemen wie dem E-Pferdchen oder dem Internet-ABC und mit Eintritt in die Pilotphase an den Kriterien des Medienpass NRW. Da sich die Schule an diesen externen Vorgaben orientiert, wurde auf Ebene der Schule kein eigener Kompetenzrahmen festgehalten. Mit

Einführung des Medienpass NRW wird dies nicht mehr als notwendig angesehen. Die Medienkompetenzförderung kann nur im Rahmen der eigenen Schule planvoll gestaltet werden. Entsprechend besteht bei den Lehrkräften in Schule A die Sorge, dass die Medienkompetenzförderung, wie sie in der eigenen Schule stattfindet, in den weiterführenden Schulen nicht fortgeführt wird und damit die gegenwärtige Arbeit versandet. Auf der anderen Seite gehen sie davon aus, dass an weiterführenden Schulen eine grundlegende Medienkompetenz selbstverständlich vorausgesetzt wird, so dass die Grundschule in der Pflicht ist, diese zu vermitteln.

## Zusammenarbeit Schulleitung und Kollegium

In Schule A bildet eine im häuslichen Bereich sehr an Medien interessierte Schulleitung den Kern der schulischen Medienentwicklung. Die Schulleiterin hat aus einem eigenen Interesse heraus in ihrem Unterricht verschiedene neue Technologien eingeführt und damit den Einsatz dieser Medien im Kollegium durch ihr Vorbild motiviert. Diese innerschulische Form der Verbreitung hat dafür gesorgt, dass innerhalb des Kollegiums in Schule A alle Lehrerinnen und Lehrer dem Medieneinsatz im Unterricht positiv gegenüberstehen und trotz unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Kompetenzen an einem gemeinsamen Ziel arbeiten und die vorhandenen Medien in den Unterricht integrieren. Es gibt innerhalb des Kollegiums keine Widerstände gegen den Medieneinsatz und die Medienkompetenzförderung. Als ein weiterer bedeutender Faktor wird hierbei die Größe des Kollegiums gesehen, welches aus nur vier Lehrkräften besteht. Dies erleichtert und fördert Abstimmungsprozesse und eine enge Zusammenarbeit, so dass die Umsetzung der Medienkompetenzförderung in Schule A auf Schulebene stattfindet und nicht nur in einzelnen Klassen. Alle Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich, die konkrete didaktische Umsetzung obliegt aber dennoch der Lehrperson selbst und ihren Vorlieben. Für die Zukunft geht die Schulleiterin davon aus, dass durch die klare Ausrichtung der Schule an einem medienbezogenen Schwerpunkt von vornherein Lehrkräfte vorsortiert werden, die sich an der Schule bewerben, damit die Bedingungen für ein motiviertes Kollegium erhalten bleiben und so auch die guten Voraussetzungen für die Arbeit mit Medien.

## Formen der Nutzung von Medien im Unterricht

Aufbauend auf den bisher dargestellten Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit mit Medien finden sich verschiedene konkrete Formen der Integration von Medien und der Medienkompetenzförderung sowie damit verbundene Orientierungsmuster der Akteure an dieser Schule. In Schule A scheint eine Unterscheidung zwischen dem Einsatz von Medien zur Ergänzung des Lern-

prozesses (bei dem ein Medienkompetenzerwerb eher nebenbei geschieht) und der gezielten Medienkompetenzförderung von Bedeutung zu sein.

Ein wesentliches Orientierungsmuster bezieht sich somit auf die grundlegende Zielsetzung der Thematisierung von Medien in Schule A. Dies bedeutet nämlich, nicht nur in der Grundschule einen sinnvollen Medienumgang zu vermitteln, sondern auch – so ein zweites Muster – Alternativen zu problematischen Medieninhalten und problematischer Mediennutzung im Privaten zu bieten.

*Gf: Und deswegen find ich's schon wichtig den Kindern in der Schule schon zu zeigen, was kannst du am Nachmittag auch noch tun, was jetzt vielleicht nicht unbedingt*

*Pf: Ja, Alternativen bieten*

Durch die Arbeit in der Schule sollen Nutzungsformen wie beispielsweise das Anlegen einer E-Mail-Adresse, Bildbearbeitung, das Erstellen einer eigenen Homepage, die Nutzung von Lernprogrammen oder auch das Vorbereiten von Vorträgen in einer Bibliothek vermittelt werden. Neben diesem grundlegenden Ziel steht bei der Diskussion der Nutzung von Medien im Unterricht die Motivationskraft von Medien für die unterrichtlichen Lernprozesse im Vordergrund – insbesondere die Motivation durch Bildschirmmedien aufgrund der Abwechslung, die sie bieten.

*Pf: [...] überflutet von all den verschiedenen Möglichkeiten, die sie ja heute haben, auch zu Hause, ja alle frei zugänglich für alle Kinder (.) der Fernseher, der Videorekorder, der DVD-Player, mp3-Player, was die alle schon selber schon benutzen (.) ihr Handy mit weiß ich nicht wie vielen Funktionen, da fällt es glaub ich Schule wahnsinnig schwer, die Kinder zu fesseln mit einem Tafelbild, einem Lehrervortrag oder nem Bild in einem Buch (.) da ist die Abwechslung schon wichtig, um die Kinder immer wieder, sag ich mal, neu zu motivieren und wieder zuzuhören, wieder hinzugucken, einfach dadurch, dass man mal wieder was anderes annimmt*

Die Lehrkräfte sehen sich mit dem Problem konfrontiert, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu fesseln, da diese unterschiedliche Formen der Abwechslung erwarten. Dieses Orientierungsmuster überschneidet sich mit der Orientierung an der schulischen Mediennutzung als Alternative zur häuslichen Mediennutzung. Es zeigen sich hierbei zwei Reaktionen auf die wahrgenommene zunehmende Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler in ihrem häuslichen Lebensumfeld – das Schaffen eines Schonraums oder die Nutzung von Medien als Abwechslung und Motivation. Bei keiner dieser Orientierungen werden jedoch diese medialen Lebenswelten thematisch aufgegriffen. Es werden vielmehr, wie gezeigt wurde, Alternativen bereitgestellt. Dies drückt sich besonders darin aus, dass in der Schule und für zu Hause den Schülerinnen und Schülern eher die traditionellen Medien empfohlen werden.

Den Kindern wird vermittelt, dass viele der von ihnen in der Freizeit genutzten Medien keinen Platz in der Schule haben, da sie nicht den Vorstellungen der Lehrkräfte von einer positiven und sinnvollen Mediennutzung entsprechen. Kinder werden angeregt Bücher mitzubringen, und zum Teil werden digitale Medien im Klassenraum dazu genutzt, um Bücher zu visualisieren. Bücher werden beispielsweise über die Objektkamera präsentiert und stehen damit im Mittelpunkt des Unterrichts, wenn auch die Präsentationsform eine technisierte ist. Weiterhin bedeutsam ist das Anschauen von Videos in verschiedenen Fächern, die als anschauliche Quellen zur Verdeutlichung bestimmter Themen angesehen werden, deren Visualisierung ansonsten schwer möglich wäre. Videos erleichtern zum einen die Arbeit und zum anderen können sie bessere Erklärungen bieten, als dies die Lehrkraft selbst kann.

Interessant bei diesen beiden Formen der Nutzung von Medien im Unterricht ist, dass hierbei digitale Medien nicht mit ihren medienspezifischen Besonderheiten zum Tragen kommen, sondern als Mittler klassischer Medien fungieren. Eine weitere Möglichkeit wird darin gesehen, Gelerntes mit Hilfe der Medien abzufragen bzw. durch Aufgaben zu festigen, indem Lernprogramme gezielt für Aufgabenstellungen und als Ergänzungen der Hausaufgaben eingesetzt werden. Lernprogramme können hierbei für die Schülerinnen und Schüler eine Differenzierung und Individualisierung des Lernprozesses ermöglichen. Hinzu kommt die Nutzung des Computers zum Schreiben oder auch zur Recherche. Bei diesen Integrationsformen werden die Besonderheiten der neuen Medien genutzt, und es entsteht eine direkte Verbindung von der unterrichtlichen Nutzung zu Prozessen der Förderung von Medienkompetenz. So werden beispielsweise in der vierten Klasse vom Sachunterricht Stunden abgezogen und hierfür zur Verfügung gestellt.

*Ff: Haben in diesem Jahr auch, gerade weil wir uns auch für den Medienpass in NRW, für das Pilotprojekt beworben haben, eben auch gesehen, dass wir Klasse vier komplett ein Schuljahr lang in dieser Medienkompetenz stärken, zum Teil vom Sachunterricht dann Stunden abgezweigt haben*

Hinsichtlich der Integration von Medien, insbesondere im Regelunterricht, lässt sich Schule A auf Grundlage der vorgestellten Orientierungsmuster in zweierlei Hinsicht charakterisieren. Zum einen stehen Medien als Vermittler von Lerninhalten im Vordergrund, die oberflächlich betrachtet den Lernprozess der Schüler erweitern sollen. Bei näherer Betrachtung der Orientierungsmuster wird deutlich, dass neben den inhaltlichen Fokus ein zweiter tritt, der stärker lehrerzentriert ist. Aus der Nutzung im Unterricht ergibt sich für die befragten Lehrkräfte primär eine Arbeitserleichterung, und Medien übernehmen Funktionen, die ohne ihren Einsatz in ähnlicher Weise zu bearbeiten wären. Zudem müssen Medien, sofern sie in der Schule eingesetzt werden sollen, immer einen

Nutzen haben, der mit der Vorbereitungszeit in Relation stehen sollte (positive Rationalisierungseffekte).

## Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Formen der Medienkompetenzförderung

Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler treten in den Orientierungen der Lehrkräfte primär als etwas auf, was auf der einen Seite in einer unstrukturierten Form in Ansätzen bereits vorhanden, aber in einer regelhaften Weise und planvoll erst in der Grundschule zu entwickeln ist. Medienkompetenz erscheint als Leitbegriff eines sinnvollen Umgangs mit Medien. Auf der Seite der vorhandenen Kompetenzen herrscht eine Sicht auf die Schülerinnen und Schüler vor, die davon ausgeht, dass diese tendenziell verschiedene Medien besser beherrschen bzw. diese wesentlich schneller adaptieren und damit einen Wissensvorsprung gegenüber den Lehrkräften haben.

*Pf: Also ich hab mir schwer getan (.) ich bin 'nen Mensch, der privat kaum am Computer arbeitet und ich war ganz schnell an dem Punkt wo mir die Kinder erklären mussten wie man zum Beispiel, 'ne DVD in den Computer einlegt, dann den Beamer startet und das Ganze angucken kann oder auch mal einfach nur 'ne Einstellung vornehmen, ne, mal die Lautstärke verändern oder so etwas (.) das, das können die Kinder in der Regel inzwischen besser als ich*

Die beteiligten Lehrkräfte sehen offensichtlich ihre Kontrolle über den Unterricht beim Medieneinsatz nicht gefährdet. Vielmehr wird sogar die Chance betont, dass damit ältere Schülerinnen und Schüler den jüngeren beim Umgang mit Medien helfen können. Im Wesentlichen wird dieser Kompetenzvorsprung zudem auf Seiten der Bedienkompetenzen gesehen, weniger auf Seiten eines kritisch-reflektierten Umgangs, der von den befragten Lehrkräften auch als zentral angesehen wird.

Um die angestrebten Kompetenzen, insbesondere bezogen auf Computer und Internet, zu vermitteln, wird es als notwendig erachtet, so schnell wie möglich in der ersten Klasse mit der Einführung verschiedener Medien zu beginnen. Dieses Orientierungsmuster beschreibt eine Sichtweise, nach der die Schule eine Alternativen zu einer als problematisch wahrgenommenen häuslichen Mediennutzung zu bieten hat.

## Einschätzung der medien(-pädagogischen) Kompetenz der Lehrkräfte

Aus der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte ergibt sich, dass alle zumindest häufig mit dem Computer arbeiten. Eine der befragten Lehrkräfte sieht sich dabei als Experte im Umgang mit Computern. Drei der Befragten geben an, unterschiedliche Konzepte des Medieneinsatzes zu kennen und auch regelmäßig

anzuwenden. Alle Lehrkräfte haben bereits an Fortbildungen zum Medieneinsatz teilgenommen. Insgesamt haben wir es damit mit einer Untersuchungsgruppe zu tun, deren eigene Medienkompetenz im Umgang mit dem Computer recht hoch einzuschätzen ist und die über ein grundlegendes medienpädagogisches Wissen verfügt. Aus der Gruppendiskussion und dem Experteninterview ergeben sich nur wenige weitere Einblicke in Voraussetzungen und Bedeutung medienpädagogischer Kompetenzen.

Grundsätzlich ist es aus Sicht der Lehrkräfte notwendig, dass diese die Vorteile und Grenzen der Medien erkennen und sie entsprechend ihrer Funktionalität für den eigenen Unterricht einsetzen können. Zum einen ist das Erkennen der Vorteile des Medieneinsatzes für den eigenen Unterricht eine grundlegende Voraussetzung, damit eine Lehrkraft für den unterrichtlichen Medieneinsatz motiviert ist. Zum anderen kann nur so ein Verständnis für die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten entstehen, und die Lehrkräfte können den Schülerinnen und Schülern sinnvolle Einsatzmöglichkeiten näher bringen. Die Auseinandersetzung mit der angemessenen Integration von Medien im Unterricht ist dabei ein Prozess, in den man sich als Lehrkraft mit einem gewissen Zeitaufwand zunächst einarbeiten muss.

*Pf: [...] jetzt ist das ja nicht so, dass es von heute auf morgen sag ich mal gefordert wird, so und jetzt machst du das, sondern es ist ein langsamer, wachsender Prozess in den man dann auch als Lehrer hineinwächst*

Entsprechend der neuen Herausforderungen, die sich durch die, im folgenden Abschnitt näher beleuchteten, medialen Einflussfaktoren auf die kindliche Lebenswelt ergeben, wird eine Reform der universitären Ausbildung von Lehrkräften als notwendig erachtet, um diesen Einflüssen angemessen zu begegnen und sie mit den Kindern zu bearbeiten sowie um Kompetenzen für den Unterricht mit Medien bereits in der Lehrerbildung zu erwerben.

*Cf: Ich denke, dass da in der Ausbildung der Lehrer auch etwas passieren muss [...] gut, ich gehör jetzt zu den Älteren, aber trotzdem, wenn man überlegt was während der Ausbildung man selbst als Lehrer (...) da ging es noch um Bildung in erster Linie, die man da erfahren hat und dass einfach heute auch ne Ausbildung anders aussehen muss, dass man einfach auch diese Möglich (...) also auf diese Einflüsse, die die Kinder nach außerhalb der Schule haben viel mehr eingegangen werden muss (.) dass man wie können wir reagieren? Welche Möglichkeiten haben wir? [...]*

*Pf: Ne und das ist das, was mich auch teilweise hilflos macht (.) ich weiß das dann nicht wie ich damit umzugehen habe, wenn mir ein Kind erzählt: ‚So, ich habe dann gestern Nacht mal noch den und den Film geguckt. Ich durfte extra lange aufbleiben, damit ich das zu Ende gucken kann‘ und ich weiß, das Kind ist sechs Jahre alt und der Film ist ab achtzehn*

Hier zeigt sich auch noch einmal deutlich, dass auch, wenn sich die Lehrkräfte sicher fühlen im Umgang mit verschiedenen Medien und auch im Einsatz dieser Medien im Unterricht durchaus Unsicherheiten im Umgang mit den Medienerfahrungen der Kinder bestehen können. Hierin wird eine große Herausforderung für die Lehrkräfte gesehen, der diese sich nicht immer gewachsen sehen. Bedienkompetenzen erscheinen den Lehrkräften im Vergleich zum Umgang mit problematischen Nutzungsmustern der Kinder im Privatbereich als geringeres Problem.

## Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder

Insgesamt gesehen findet, so die Sicht der Lehrkräfte, zu Hause eine gänzlich andere Mediennutzung als in der Schule statt, und damit verbunden wird auch in Frage gestellt, ob es sich um eine Mediennutzung handelt, die aus schulischer Sicht wünschenswert ist. Neben der Frage nach der Angemessenheit der Inhalte steht als zweiter Aspekt die Bedeutung der zunehmenden Nutzungszeiten im Mittelpunkt. Entsprechend gehen die Lehrkräfte davon aus, dass es den Kindern schwer fällt, sich ohne Medien zu beschäftigen, was dazu führt, dass Kinder zunehmend weniger frei spielen und immer stärker konsumieren. Als Einflüsse der zunehmenden Mediennutzungszeiten nehmen die Lehrkräfte u. a. einen Einfluss auf die Kommunikation und die Sprache der Kinder wahr. Medien prägen aus ihrer Sicht eigene Sprachelemente. Zudem beeinträchtigt die Mediennutzung und die umfassende Verfügbarkeit der Medien die Fantasie und Kreativität der Kinder. Positiv wird hervorgehoben, dass die Kinder, wenn sie entsprechende Medieninhalte nutzen, auch ein größeres Wissen in verschiedenen Bereichen haben. Wobei zu bedenken gegeben wird, dass dieses Wissen eher unvollständig ist, da Kinder sich nicht mehr intensiv mit einzelnen Themen auseinandersetzen. Lehrkräfte gehen dabei von einer die Kinder überfordernden Medienwelt aus, die selbst für Erwachsene nicht unproblematisch ist.

*Ff: [...] in Wirklichkeit denk ich sind es diese vielen Einflüsse, mit denen ein Kind nicht umgehen kann (.) kann es auch nicht (.) wir als Erwachsene (...) ich weiß ja, wie ich mich manchmal überfordert fühle mit dem, was ich so alles höre und sehe oder wenn ich im Fernsehen (...) was da teilweise gezeigt wird (.) ja, das kann ich einfach, merk ich kann damit nicht umgehen, auch ich kann das nicht und wie kann, soll n Kind das dann wegstecken*

Bei ihrer häuslichen Mediennutzung haben aus der Sicht der Befragten die Kinder vermehrt Zugriff auf Medieninhalte, die als problematisch angesehen werden. Kinder werden zunehmend mit an sie adressierter Werbung, Sexuali-

tät und Gewaltdarstellungen konfrontiert, und gerade im Fernsehen werden Inhalte rezipiert, die als unangemessen wahrgenommen werden. Kinder, so die Sicht der Lehrkräfte, können Medieninhalte, die sie wahrnehmen, nicht angemessen filtern und verarbeiten. Sie verstehen insbesondere die Bedeutung problematischer Inhalte wie Gewaltdarstellungen nicht und setzen diese in irgendeiner Form um, ohne zu wissen, was dahinter steckt oder entwickeln Ängste.

*Ff: Ja aber das ist eben die Frage (.) wird das heute alles so weggesteckt oder ist das nicht doch da, dass*

*Gf: Nee (.) das wird nicht weggesteckt (.) guck dir diese Kinder an die Angst haben. Das kommt doch daher, wenn sie irgendwie so n Horrorfilm gesehen haben (.) es gibt, ich kenne zwei Kinder, die Horrorfilme gesehen haben und die das nachher rauskam, dass diese Horrorfilme für die Angstzustände zuständig waren, also die in der Ecke saßen, so weil, diese Trauma*

Die gesteigerte Verfügbarkeit von Medien und die hohen Nutzungszeiten führen zudem dazu, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen den Bezug zur Realität zunehmend verlieren und zum anderen auch einen kindlichen Schonraum einbüßen, da durch Medien Vorgänge in der Welt näher an die Kinder heranrücken.

*Gf: Es ist jetzt auch nicht vergleichbar vor zehn Jahren, weiß ich jetzt nicht, aber das wird immer mehr geschürt einfach*

*Cf: Aber geschürt (.) die ganze Welt war ja auch nicht so nah (.) du hattest da ja ne Umgebung*

*Gf: Ne (.) das was du gesagt hast, aber es wurde viel mehr abgeschirmt auch ne*

*Cf: Ja und heute ist es ja ob Computer oder Fernsehen (.) das ist ja alles ganz nah, das ist alles ganz nah*

Den Medien zugeschriebene Auswirkungen zeigen sich vor allem in Geschichten, die die Kinder schreiben, in gemalten Bildern oder bei den Spielen auf dem Schulhof.

Häusliche Mediennutzung erscheint insgesamt, bis auf die Möglichkeit eines erweiterten Wissens, durchweg als problematisch und selbst dieser Wissenszuwachs ist, so die Lehrkräfte aufgrund der medialen Quellen nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten. Zwar wird die Reichweite der negativen Orientierungen im Verlauf der Diskussion relativiert und nicht auf alle Schüler, sondern lediglich auf Extremfälle bezogen, und auch bei diesen wird der problematische Medienkonsum als Ausdruck oder Teil anderer Problemlagen gesehen. Dennoch scheinen die wahrgenommenen Probleme die Sicht auf die häusliche Mediennutzung zu prägen.

## Verhältnis Eltern – Schule

Was die familiäre Erziehung anbelangt, orientieren sich die Lehrkräfte an einer ausgeglichenen Sicht. Trotz aller Probleme, die hinsichtlich der Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden, sehen die Lehrkräfte eine medienfreie Erziehung nicht als sinnvolle Option, da den Kindern hierdurch etwas verloren geht. Die Eltern sollten sich an einem ausgeglichenen Weg orientieren, zwischen dem Erhalt eines Urvertrauens durch den Schutz vor zu vielen Informationen und der Gefahr weltfremd zu werden. Hierzu gehört auch, das Weltgeschehen, das über die Medien, insbesondere das Fernsehen, auf die Kinder einwirkt, in geregelter Maß zuzulassen und die Kinder nicht von allem abzuschirmen. Aber eben diese Kontrolle und Regelung des Medienumgangs ist nach Sicht der Lehrkräfte unverzichtbar.

Eltern treten in Schule A insbesondere auf zwei Ebenen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte. Zum einen als Teil der problematischen Bedingungen, die der Mediennutzung der Kinder zugrunde liegen, und zum anderen als ein Element in den Bestrebungen der Schule um die Vermittlung von Medienkompetenz. Ein erstes zentrales Problem ist, dass die Eltern nicht in angemessener Weise auf die Mediennutzung ihrer Kinder achten und einige der Eltern froh sind, wenn ihre Kinder Medien nutzen und dadurch beschäftigt sind. Dabei wäre es ihre originäre Aufgabe, den Medienkonsum ihrer Kinder einzuschränken oder Medien gemeinsam mit ihnen zu nutzen. Aus Sicht der Lehrkräfte wird die Medienkompetenzförderung von den Eltern auf die Schule abgeschoben. Dies geht so weit, dass die Eltern als diejenigen angesehen werden, die den Kindern die Rezeption unangemessener Medieninhalte ermöglichen und die Altersfreigaben ignorieren. Eltern werden damit als ein wesentlicher Problemfaktor bei der Medienkompetenzentwicklung angesehen. Als zweites wesentliches Problem erscheint den Lehrkräften hierbei, dass sie einen regelmäßigen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler nur dann haben, wenn Medienerziehung in der Schule praktiziert wird. Für die Mediennutzung im häuslichen Umfeld sind auf der einen Seite die Eltern verantwortlich, auf der anderen Seite möchten sie aber auch, dass ihre Kinder in der Schule einen angemessenen Umgang mit Medien lernen, erwarten aber im Gegenzug keine Beeinflussung der eigenen Erziehung. Damit stehen die Lehrkräfte vor dem Problem, dass jeder Versuch einer Einflussnahme auf die Eltern die Frage nach einer möglichen Kompetenzüberschreitung ihrerseits aufwirft:

*Pf: Und ich kann nur Empfehlungen aussprechen (.) ich kann nicht zu den Eltern hingehen und sagen(.) so ich hätte gerne, dass Sie Ihrem Kind verbieten das und das und das zu machen (.) das überschreitet meine Kompetenzen [...] weil ich bin ja nur die, in Anführungsstrichen, die Lehrerin, ich hab für die Bildung des Kindes zu sorgen (.) letztendlich ähm kann ich keinem Elternteil reinreden*

Das Problem aus Sicht der Lehrkräfte verschärft sich, da Eltern auch auf andere Formen der Elternarbeit, wie z.B. Elternabende nur verhalten reagieren und insbesondere diejenigen, bei denen eine Information und Beratung sinnvoll ist, nicht bereit sind sich zu beteiligen. Entsprechend sehen die Lehrkräfte andere Formen der Vernetzung mit Eltern als wichtig an. Diese reichen vom günstigen Anbieten der schulisch genutzten Lernsoftware für zu Hause, über die kontinuierliche Information über die schuleigene Homepage bis hin zur Einbindung der Eltern über Richtlinien und Verträge. Diese Anstrengungen resultieren daraus, dass die Mitarbeit der Eltern als ein zentraler Faktor für das Gelingen der schulischen Medienarbeit angesehen wird und diese Arbeit nicht nachhaltig wirksam werden kann, wenn die Eltern nicht mitarbeiten. Zudem, so die Sicht der Lehrkräfte, muss Medienkompetenzförderung und Medienerziehung zunächst im Elternhaus geschehen.

*Lf: Also ich finde es schon wichtig, dass eine Zusammenarbeit besteht zwischen Eltern und Schule (.) deswegen haben wir jetzt auch zum Beispiel den Surfvertrag jetzt auch ausgefüllt, der von den Eltern unterschrieben wird, was die Kinder jetzt wissen was sie können und da wird auch vereinbart, wie lange sie jetzt zum Beispiel zu Hause spielen können (.) ob das immer so umgesetzt wird, weiß ich nicht (.) @Ich hoffe es@ aber es wäre schön, wenn die Eltern da auch n bisschen mitarbeiten würden*

Generell herrscht jedoch eine problematische bzw. problematisierende Sicht auf Eltern vor. Sie nehmen ihre Rolle als Partner im Prozess der Medienkompetenzförderung auf der einen und ihre Rolle als Medienerzieher auf der anderen Seite nicht angemessen wahr. Ähnlich wie bei der Sicht auf die problematische Mediennutzung der Kinder wird auch bei den Orientierungsmustern hinsichtlich der Eltern die Reichweite relativiert. Nicht alle Eltern sind in der dargestellten Form problematisch. Aber auch hier erscheinen die dargestellten Orientierungsmuster das Bild der Lehrkräfte zu prägen.

## Unterrichtsbeobachtung

In dieser Schule wurde auch mit Video eine Unterrichtsstunde mit Medien aufgenommen. Die Kinder sitzen in einem Computerraum, der zuvor ein normales Klassenzimmer war, da ein Teil der Tische an zwei Wände gestellt wurde, worauf Bildschirme (Röhrengeräte) sowie die Computergehäuse platziert worden sind. Die restlichen Tische wurden an einer dritten Wand zusammengeschoben. Insgesamt stehen zehn Computerarbeitsplätze für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Alles sind Windows-Betriebssysteme, aber nicht die neuesten Versionen. Der Unterricht dreht sich um die Gestaltung einer

Webseite auf Primolo<sup>27</sup>, auf der die Kinder sowohl Steckbriefe von sich und von Lehrpersonen der Schule als auch eine Homepage der Schule erstellen sollen. Die Schülerinnen und Schüler sitzen zwar jeweils vor einem der zehn Computer, arbeiten aber zwischendurch auch in Gruppen miteinander.

Die Unterrichtsstunde erscheint auf den ersten Blick chaotisch, da die Schülerinnen und Schüler aufstehen, umherlaufen, miteinander reden, andauernd die Lehrerin rufen und diese ebenfalls im Klassenraum von einem Computerplatz zum anderen läuft. Insgesamt zeichnet sich der Unterricht von Frau Gärtner jedoch als sehr stark schülerzentriert aus. Sie gibt den Schülerinnen und Schülern Aufgaben, die diese selbstständig und selbstorganisiert bearbeiten sollen. Dabei verliert sie aber auch nicht die Kontrolle. Trotz der veralteten Medien gelingt es ihr, einen für die Schülerinnen und Schüler interessanten und produktiven Unterricht zu gestalten, der durch ihre Anregungen und Hilfestellung die Medienkompetenz der Kinder fördert. Das Hauptproblem des Unterrichts besteht vorwiegend darin, dass die veralteten Computer die pädagogische Arbeit behindern, in dem sie entweder nicht funktionieren – ein Computer musste während der beobachteten Unterrichtsstunde ganz abgeschaltet werden –, langsam booten oder der Internetzugang so langsam ist, dass die Kinder ihre Fotos für die Steckbriefe und Webseite nicht während der Stunde hochladen können. Die Lehrerin ist überwiegend auf ihre eigene technische Medienkompetenz angewiesen und nutzt sogar ihre privaten Medien (eine Digitalkamera), um den Schülerinnen und Schülern kreative Medienarbeit zu ermöglichen. Zusammengefasst wird an diesem Beispiel deutlich, wie hinderlich veraltete Medien in ihrer pädagogischen Nutzung sein können, wie aber zugleich trotzdem ein gelungener schülerzentrierter Unterricht mit klarer Medienkompetenzförderung aussehen kann.

## Typisierung der Schule

In Schule A ergibt sich aus den Orientierungsmustern, die in den einzelnen Bereichen hervortreten, ein charakteristischer Zusammenhang. Die Schule ist auf technischer Ebene insgesamt gut ausgestattet (bis auf den besonderen Fall der Unterrichtsbeobachtung) und erhält aus Sicht der Lehrkräfte eine angemessene Unterstützung durch den Schulträger. Die positive Ausgangslage lässt sich an dieser Schule auf zwei Faktoren zurückführen. Zum einen auf eine frühzeitige Auseinandersetzung von Schulträger und Schule mit dem Medienbereich und damit verbunden eine langfristige perspektivische Planung, zum anderen auf eine engagierte Schulleitung, die sich um die Weiterentwicklung der Medienintegration sowohl hinsichtlich der Beschaffung von Medien

---

27 Primolo ist eine Webseite für den Grundschulbereich ([www.primolo.de](http://www.primolo.de)), auf der u. a. Grundschul Kinder sich im Internet ausprobieren sowie Schulklassen gemeinsam Webseiten gestalten können.

als auch hinsichtlich der Verbreitung des Einsatzes innerhalb des Kollegiums bemüht. Hierbei steht das Kollegium geschlossen hinter der Medienintegration und beteiligt sich aktiv daran.

Die Nutzung von Medien lässt sich in dieser Schule als eher klassisch beschreiben. Es geht bei der medientechnischen Ausstattung und dem Einsatz der Medien im Unterricht in weiten Teilen weniger darum, den Lernprozess der Schüler und die Abläufe im Klassenraum grundlegend zu verändern. Vielmehr ersetzen sie Präsentationsmöglichkeiten, wie dies beispielsweise bei der Ergänzung von Overheadprojektoren durch Objektkameras der Fall ist, sowie um das Anreichern des Unterrichts durch anschauliche Beispiele in Form von unterrichtsbezogenen Medieninhalten, wie beispielsweise Filme. Hier stehen Medieninhalte im Vordergrund, durch die Lerninhalte im Unterricht vermittelt werden sollen. Entsprechend steht auch die Lehrkraft im Vordergrund, die durch den Medieneinsatz eine Erleichterung im Unterricht erfährt, sowohl hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung als auch hinsichtlich der Verfügbarkeit anschaulicher Unterrichtsinhalte oder den Lernprozess unterstützender Programme. Medienkompetenzförderung wird als ein zusätzlicher Unterrichtsinhalt angesehen, der, ähnlich wie andere Lehrplaninhalte, abgearbeitet und am Ende bescheinigt werden kann und soll. Neben dem Medieneinsatz zur Vermittlung anderer Lerngegenstände findet in gesonderten Unterrichtseinheiten die Vermittlung von Medienkompetenz statt. Hierbei handelt es sich weitestgehend um die Bedienung und Handhabung von Medien, primär Computer und Internet und um das Kennenlernen von Gefahren. Es finden sich keine Hinweise in der Untersuchung, wie die immer wieder angesprochene reflektierte Haltung gegenüber der eigenen Mediennutzung gefördert wird. Dem entspricht auch die recht klare Trennung zwischen Medien, die aufgrund ihres Lernpotenzials für den Unterricht geeignet sind und Medien, denen kein Lernpotenzial zugeschrieben wird und die daher in der Schule keinen Raum haben. Medien sind also nur dann für den schulischen Bereich angemessen, wenn sie curriculares Lernen ermöglichen und ein didaktisches Potenzial haben. Freizeitmedien kommen nur selten zum Einsatz und auch nur außerhalb des eigentlichen Unterrichts.

Es kommt bei den Orientierungen der Lehrkräfte an dieser Schule zu einer dreifachen Ambivalenz hinsichtlich des Themas Mediennutzung. Zunächst werden positive und sinnvolle Medieninhalte problematischen gegenübergestellt. Dann kommt es zu einer Gegenüberstellung der positiv konnotierten schulischen und der negativ konnotierten häuslichen Mediennutzung und zuletzt in enger Verbindung damit zu einer Gegenüberstellung von Elternhaus und Schule. Dieses Verhältnis ist durch eine geringe wahrgenommene Beeinflussbarkeit der Eltern durch die Lehrkräfte und deren mangelnde Kooperation gekennzeichnet. Hierbei ist es gerade die häusliche Mediennutzung, die als ein großes Problem wahrgenommen wird, und der ein Einfluss auf das Verhalten der Schüler zugeschrieben wird. Diese private Mediennutzung gilt es jedoch aus

der Schule herauszuhalten. Die Lehrkräfte setzen sich nicht direkt mit dieser auseinander, sondern versuchen Alternativen zu bieten. Schule wird zu einem Schonraum, der Abwechslung zu der einseitig von Unterhaltung geprägten Lebenswelt bieten soll.

Die Handlungspraxen der befragten Lehrkräfte in Schule A, die sich aus ihren Orientierungen hinsichtlich der Mediennutzung im Unterricht und der Medienkompetenzförderung ergeben, lassen sich als eher traditionell beschreiben. Traditionell zunächst in dem Sinne, dass (digitale) Medien in die bisherige Unterrichtsgestaltung weitestgehend integriert werden, ohne den Lernprozess grundlegend zu verändern. Medien dienen als anschauliche Beispiele oder als zu vermittelnder Unterrichtsgegenstand. Zum anderen traditionell, weil an dieser Schule der Wert medialer Lebenswelten an deren Nützlichkeit für das schulische Lernen gemessen wird. Medien sind dann Thema der Schule, wenn sie sinnvoll und nützlich sind. Dabei konzipiert sich Schule als geschlossener Raum in einer Alternativstellung zur häuslichen Umwelt und soll nur in eine Richtung, nämlich von der positiven Mediennutzung in der Schule ausgehend, geöffnet sein. Wir können hier damit von einer traditionellen, lehrerzentrierten Mediennutzung sprechen.

#### 4.1.2 Schule B

**Tabelle 15: Allgemeine Angaben zu Schule B**

Lage	Ländlicher Raum
Klassen	9
Lehrkräfte	16 (inklusive Schulleitung und LehramtsanwärterInnen)
An der Gruppendiskussion beteiligte Lehrkräfte	Frau Wertmann (Wf) Frau Parente (Pf) Herr Zimmermann (Zm)
Lehrerfahrung der beteiligten Lehrkräfte	5 bis 16 Jahre
Beteiligung an Pilotprojekt Medienpass NRW	Ja

Der Schulleiter (Herr Zimmermann; Zm) war bei der Gruppendiskussion nicht beteiligt und wurde im Vorfeld separat im Rahmen des Experteninterviews befragt. Zugleich war Herr Zimmermann als Vertreter des Kompetenzteams des Kreises auch an der Gruppendiskussion mit Schulträgern und Vertreterinnen und Vertretern der Kompetenzteams beteiligt.

#### Medientechnische Ausstattung der Schule

Die Schule ist mit folgenden technischen Medien sehr gut ausgestattet: Neben zwei Computern pro Klassenraum und einem Computerraum mit zehn Computern besitzt die Schule B auch noch 36 Netbooks und zwei Lehrernotebooks.

Zusätzlich gibt es ein fahrbares IWB, zwei Beamer, einen Medienwagen und kabelgebundenen Internetzugang für alle Computer. An traditionellen Medien sind CD-Player in jedem Klassenraum sowie drei Digitalkameras und zwei Videokameras vorhanden.

Neben diesen technischen Geräten ist die Schule zudem mit verschiedenen Softwareanwendungen ausgestattet. Der Schwerpunkt liegt auf Lernanwendungen. Zudem wird aber auch die Arbeit mit Ton-, Bild- und Textverarbeitungssoftware im Medienkonzept herausgestellt. Insgesamt betrachtet ist Schule B sowohl hinsichtlich der Hardware als auch hinsichtlich der Software sehr gut ausgestattet. Auch aus der subjektiven Sicht der Schulleitung und der Lehrkräfte wird die medientechnische Ausstattung als sehr gut wahrgenommen, und die Beteiligten sehen sich in einer exponierten Stellung gegenüber anderen Grundschulen.

Eine Besonderheit der Ausstattung besteht in Schule B darin, dass die über die Medienecken und den Computerraum hinausgehende Ausstattung stark mobil geprägt ist. Neben den fest installierten Rechnern wurde ein Weg eingeschlagen, der eine mobile und variable Ausstattung fokussiert, die eine 1:1-Ausstattung im eigenen Klassenraum ermöglicht. Der Schule stehen Netbooks zur Verfügung, die von den Lehrkräften mit in die Klassen genommen werden können. Computerräume werden entsprechend als Auslaufmodell angesehen und waren, so die Sicht der Schulleitung, im Kern nie ein sinnvolles Modell für die Grundschule. Ein zweiter Schwerpunkt der Schule liegt in der Erprobung eines IWBs. Dabei besteht der Anspruch, einen vollständigen Ersatz klassischer Tafeln zu schaffen und das IWB in kreativer Weise flächendeckend in den Unterricht zu integrieren, da nur so ein unterrichtlicher Mehrwert erwartet wird.

Auf technischer Seite bewegt sich die unterrichtliche Mediennutzung sowohl auf der Ebene eines Ersetzens alter Unterrichtsmedien durch neue, funktionsgleiche, technische Medien als auch auf der Ebene einer Erweiterung des Unterrichts durch neu hinzutretende Medien. Grundlage der guten Ausstattung und der damit verbundenen als gelungen wahrgenommenen Zusammenarbeit mit dem Schulträger ist die frühzeitige Planung der Medienintegration, die zur Folge hat, dass die Schule „anderen Schulen fünf oder sechs Jahren mindestens voraus“ ist. Das Besondere bei der Medienplanung in Schule B ist hierbei die Einbettung des schuleigenen Medienkonzepts in einen regionalen Medienentwicklungsplan. In diesen Planungsprozessen wurden für die Schule regelmäßige Zahlungen vereinbart, die dieser zur freien Verfügung stehen. Die Finanzierung der medientechnischen Ausstattung wird damit als sehr positiv wahrgenommen, und über den Schulträger hinausreichend werden keine weiteren Finanzierungsmöglichkeiten thematisiert.

*Zm: Deswegen bleiben die [alten Computer] hier, aber die Gelder habe ich (.) also kann ich hergehen und kaufe eben mal gerade Netbooks oder so was (.) und das und da redet mir auch keiner rein, sondern ich habe das Geld einfach zur Verfügung*

Diese freie Verfügbarkeit wird als entscheidende Möglichkeit gesehen, die Medienintegration der eigenen Schule nach den eigenen Ansprüchen und Anforderungen zu gestalten. Die weitere Planung der Schule ist sehr konkret und sieht vor, drei bis vier weitere IWBs nach der Erprobung des bereits vorhandenen Boards anzuschaffen, um so eine umfassendere Etablierung mit dieser Technologie zu ermöglichen. Eine Vision der Schulleitung ist die Ausstattung der Klassen mit mobilen Lernwerkzeugen wie Tablets oder Smartphones. Betont wird hier die enorme Leistungsfähigkeit der immer kleiner werdenden Endgeräte. Die Schulleitung erscheint in diesem Fall als sehr zukunftsorientiert und an immer neuen Möglichkeiten der Medienintegration interessiert.

### Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz

In dieser Schule wurde durch das Medienkonzept ein umfassender und mit detaillierten Kompetenzen versehener Katalog von Zielen formuliert, der für die Medienkompetenzförderung leitend sein soll. Medienkompetenzförderung wird in zwei grundlegende Bereiche unterschieden. Auf der einen Seite geht es um die Kompetenz, Medien bedienen und anwenden zu können und auf der anderen Seite darum, einen vernünftigen Umgang mit Medien zu erlernen. Hierbei stehen das Kennenlernen einer medialen Vielfaltigkeit und das Aufzeigen von Alternativen zu problematischen Medieninhalten sowie die Reflexion der eigenen Mediennutzung im Vordergrund. Neben der grundlegenden Handhabung der Medien stehen Recherche, Kommunikation, Produktion und Präsentation sowie der sichere Umgang mit Lernsoftware im Mittelpunkt des Interesses. Diese Ziele werden durch Hinweise zu damit assoziierten Formen des Medieneinsatzes ergänzt. Den Schülerinnen und Schülern sollen im Unterricht individualisiertes Lernen und ein kontrollierbarer Lernfortschritt ermöglicht werden. Sie sollen digitale Medien als Schreib-, Gestaltungs- und Präsentationsmittel einsetzen und sich über Erfahrungen austauschen können. Ebenso ist explizit der Erwerb grundlegender Kenntnisse zum Datenschutz festgehalten. Erklärtes Ziel ist hierbei, dass alle Schüler einen zuvor festgelegten Kanon an Kompetenzen am Übergang in die weiterführende Schule erworben haben, auf den die dortigen Lehrkräfte aufbauen können. Diese Kompetenzen wurden in Zusammenarbeit mit allen Schulen in der Region festgelegt und abgestimmt und entsprechen weitestgehend den Rahmenvorgaben, die der Medienpass NRW bietet, wodurch dieser für die Schule B keine grundlegende Veränderung in der Orientierung mit sich bringt.

Untersucht man die Orientierungsmuster und Einschätzungen, die hinsichtlich der Medienkompetenzförderung zum Ausdruck kommen, zeigt sich die Wahrnehmung dieses klaren Rahmens durch die Lehrkräfte. Dabei steht Medienkompetenzförderung als Aufgabe der Grundschule auf einer Stufe mit anderen alltäglichen grundlegenden Vermittlungsaufgaben.

*Wf: Naja gut, aber dafür sind wir ja da (.) wir bringen das ja alles, das ist genauso wie mit dem Stift am Anfang, ne (.) also die Grundlagen müssen wir ihnen ja erst mal beibringen*

Ausgehend von den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen wird Medienkompetenzförderung auch in dieser Schule als verpflichtende Aufgabe von Grundschulen wahrgenommen. Diese Aufgabe wird durch die Absprachen an der Schule und im Kreis für die Lehrkräfte strukturiert und greifbar, da ein Orientierungsrahmen für die zu erwerbenden Kompetenzen vorliegt.

*Wf: Nee, also das ist ja gar kein Problem (.) wir haben ja ganz klare Vorgaben in allen Bereichen, wo wir wann sein müssen am Ende (.) welche Sachen da erledigt werden mussten und da ist es einfach nur eine Frage der Absprache (.) und die ist ja auch schon gelaufen bei uns (.) also da ist ganz klar, was die Kinder können sollen*

## Zusammenarbeit Schulleitung und Kollegium

Auch in Schule B spielt die Schulleitung eine sehr große Rolle bei der Ausrichtung der Schule und der Durchsetzung der Medienintegration. Das private Interesse der Schulleitung an Computern und digitalen Medien stützt die Entwicklung der Schule und ist ein zentraler Faktor. Weiterhin prägend sind zwei Aktivitäten der Schulleitung, die über die eigentliche Position hinausweisen. Zum einen die Arbeit als Teil der regional verantwortlichen Medienberatung, wodurch hier eine enge Verbindung zwischen Schulträgerstrukturen und Schule besteht, und zum anderen die eigene Entwicklung von Lernprogrammen.

Diese sehr positive Sicht der Schulleitung auf Medien und deren Integration in schulische Kontexte kann einer der Gründe dafür sein, dass innerhalb des Kollegiums keine grundsätzlichen Widerstände gegenüber der Integration neuer Medien bestehen. Dabei ist klar, dass dies nicht bedeuten kann, dass alle Kolleginnen Medien in gleicher Weise und in gleichem Umfang in den eigenen Unterricht integrieren. Die Entscheidungsgewalt hinsichtlich der Medienintegration liegt am Ende bei den einzelnen Lehrkräften und sollte nach deren Ansicht auch bei ihnen liegen, zumal eine erzwungene und vorgeschriebene Nutzung keinen Sinn und Wert hat. Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte den Mehrwert für den eigenen Unterricht erkennen, um digitale Medien tatsächlich gewinn-

bringend einzusetzen. Diesen Prozess jedoch kann man nicht forcieren, sondern lediglich fördern, so die Sichtweise der Befragten.

Als Hauptgrund für eine geringere Nutzung kristallisiert sich aus Sicht der befragten Lehrkräfte damit auch nicht eine einstellungsbedingte Ablehnung der Mediennutzung heraus, sondern die Unsicherheit aufgrund eines geringen eigenen Vorwissens und geringer Kompetenzen. Die Schulleitung und das Kollegium müssen sich damit nicht mit Mediengegnern befassen, sondern mit der Frage nach der Förderung der Kompetenzen der Lehrkräfte. In diesem Kontext wird auch die Notwendigkeit von Fortbildungen herausgestellt, die helfen sollen, ein eigenes Expertenwissen aufzubauen, um sicher mit verschiedenen Medienformen im Unterricht arbeiten zu können.

## Formen der Nutzung von Medien im Unterricht

Es lassen sich einige zentrale Orientierungsmuster herausarbeiten, die leitend für den Einsatz von Medien im Unterricht an Schule B sind. Dabei soll ein lehrerzentrierter Unterricht wenn möglich vermieden werden, vor allem bei jenen technischen Medien, die zur Visualisierung und Präsentation – wie beispielsweise IWBs – dienen.

*Zm: Lehrer, genau: lehrerzentrierten Unterricht kommt (.) ich denke da mal, man muss halt einen Weg finden, die Whiteboards möglichst geschickt in seinen Unterricht einzubinden (.) also das wollen wir auf keinen Fall (.) wir versuchen hier vielfach offene Unterrichtsformen einzusetzen und wollen auf keinen Fall, dass das Whiteboard dazu führt, dass der Unterricht wieder zu lehrerzentriertem Unterricht zurückkehrt*

Weiterhin wird bei der Nutzung von Medien im Unterricht das Passungsverhältnis von Medium und Fach bzw. Unterrichtsinhalt als wichtig erachtet. Dies steht in einer engen Verbindung mit der Selbstverständlichkeit und Gleichwertigkeit aller Medien.

*Zm: Die Nutzung von PCs, von neuen Medien sagen wir mal, sich so verselbstständigt hat, dass man jetzt nicht explizit sagen kann, da gibt's jetzt in der Klasse heute das Highlight mit dem PC und morgen gibt's das Highlight und übermorgen geht die Klasse in den Computerraum*

Die Integration neuer Medien wird damit an der Schule in Schule B als eine selbstverständliche Erweiterung der Unterrichtsmöglichkeiten diskutiert und in ihrer grundsätzlichen Bedeutung nicht in Frage gestellt. Medien gelten allgemein als sinnvolle Vermittlungsmethode, und alle Medienformen sollten in diesem Prozess gleichwertig behandelt werden.

Einen zweiten Schwerpunkt bei der Beschäftigung mit der Medienintegration bilden Orientierungsmuster, die sich sowohl auf Vorteile für die Schüler

als auch Vorteile für die Lehrkräfte bezieht. Auf Seiten der Lehrkräfte stehen die Arbeitserleichterung, die sich nach einer Einarbeitungszeit ergibt, und die Möglichkeit zur Individualisierung und Differenzierung bei der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund.

Auf Seiten der Schüler wird ein Zugewinn an Motivation gesehen, der durch den Einsatz von Medien erreicht werden kann. Zudem können Lerninhalte anschaulicher vermittelt werden, da durch verschiedene Medien mehrere Sinneskanäle angesprochen werden.

*Wf: Auf jeden Fall sind die sehr begeistert und motiviert, was die Arbeit mit dem Computer angeht (.) wenn wir die unterschiedliche Lernsoftware haben, die wir benutzen (.) also das hat schon ne hohe Attraktivität für die Kinder*

## Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Formen der Medienkompetenzförderung

Den Schülerinnen und Schülern wird aus der Sicht der Lehrkräfte zwar grundsätzlich eine hohe Medienkompetenz zugeschrieben, zugleich wird jedoch diese Einschätzung auch relativiert. Die Kinder können zwar schneller und selbstverständlicher mit Medien umgehen, aber ihnen fehlt es an reflexiven Kompetenzen. Darüber hinaus sind längst nicht alle Schülerinnen und Schüler von Beginn an fit im Umgang mit (digitalen) Medien. Entsprechend ist Medienkompetenzförderung von Bedeutung, auch wenn die Schülerinnen und Schüler durch den häuslichen Medienumgang ebenfalls Kompetenzen erwerben. Was den Umgang mit dem Wissensvorsprung angeht, so dürfen sich Lehrkräfte von diesem Gedanken nicht verunsichern lassen, so die Aussagen. Sie müssen sich diesem stellen und ihn akzeptieren. Ebenso können die Lehrkräfte diesen auch nutzen und als Ressource im Unterricht darauf zurückgreifen.

*Pf: Ne, es ist durchaus so, dass mancher also n Viertklässler mir schon so manches gezeigt hat, was ich nicht wusste (.) oder wie jetzt mit dem Whiteboard, wo du sagst, die zack, zack, zack, einmal geguckt und dann wissen die das (.) ich hab das nach nem halben Jahr wieder vergessen (.) das wissen die Kinder aber*

Das Bild von Medienkompetenz, das in der Gruppendiskussion dargestellt wird, richtet sich an den im schuleigenen Medienkonzept festgehaltenen Kompetenzanforderungen aus. Ein Schwerpunkt liegt jedoch bei den auf die Bedienung bezogenen Kompetenzen. Die von den Lehrkräften in den Mittelpunkt gerückten Kompetenzbereiche betreffen für die schulische Auseinandersetzung mit Medien sinnvolle Aspekte. Eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung im Unterricht mit der häuslichen Mediennutzung wird jedoch scheinbar nicht praktiziert, wengleich gerade die Notwendigkeit dieser Kompetenzen in der Gruppendiskussion hervorgehoben wird.

## Einschätzung der medien(-pädagogischen) Kompetenz der Lehrkräfte

Nach eigener Einschätzung der Lehrkräfte arbeiten diese zumindest häufig mit dem Computer. Zwei der Lehrkräfte sehen sich als Experten im Umgang mit dem Computer. Alle befragten Lehrkräfte geben an, unterschiedliche Konzepte des Medieneinsatzes zu kennen und auch regelmäßig anzuwenden. Alle haben bereits zumindest einmal an medienbezogenen Fortbildungen teilgenommen, zwei der Lehrkräfte sogar an fünf und mehr. Die eigene Medienkompetenz im Umgang mit dem Computer und die Erfahrung der Untersuchungsgruppe beim Medieneinsatz kann damit als sehr hoch eingeschätzt werden. Medienpädagogische Kompetenz kommt nach Ansicht der Beteiligten in einer angemessenen Selektion der Medien für den Unterricht durch die Lehrkräfte zum Ausdruck. Mediennutzung soll im Unterricht nicht Selbstzweck sein, sondern immer angemessen an Ziele geknüpft sein und einen Mehrwert bringen. Diese Einschätzung zu leisten ist Aufgabe der Lehrkräfte.

*Wf: Also ich würde das jetzt nicht alleine einsetzen, damit man mal einen Film dreht (.) also das muss halt schon eine sinnvolle Aufgabe sein, wo dann auch mehr bei rum kommt als einfach nur zu sagen' wir drehen jetzt mal einen*

Je häufiger Medien in den Unterricht integriert werden und je mehr sich die Lehrkräfte mit den verschiedenen Medien auseinandersetzen, desto höher wird ihre eigene Medienkompetenz und auch ihre medienpädagogische Kompetenz, so die Selbsteinschätzung der befragten Lehrkräfte. Eine grundlegende Medienkompetenz muss jedoch vorhanden sein, um einen Antrieb zu entwickeln, die verschiedenen Medien im Unterricht einzusetzen.

## Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder

Die Notwendigkeit der Medienkompetenzförderung wird in erster Linie darin gesehen, dass Medien Teil der kindlichen Lebenswelt sind und Kinder viel Zeit mit Medien verbringen. Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer nutzen hierbei die Schülerinnen und Schüler vermehrt auch altersunangemessene Medien. Zum einen geht es um den Reiz des Verbotenen und zum anderen um das Gefühl der Notwendigkeit einer Selbstbehauptung. Verbunden mit dieser Wahrnehmung der häuslichen Mediennutzung sind Orientierungsmuster, die sich auf die Wirkung eines zunehmenden Medienkonsums beziehen, von Bedeutung. Unterschieden werden muss hierbei zwischen Einflüssen, die durch die zunehmende Verfügbarkeit von Medien und die damit verbundenen höheren Nutzungszeiten an Bedeutung gewinnen, und Einflüsse altersunangemessener Medieninhalte. Im Vordergrund stehen in der Diskussion die Einflüsse hoher Nutzungszeiten. Diese führen, so die Lehrkräfte, im Allgemeinen zu einer zunehmenden Unruhe und Unausgeglichenheit der Schülerinnen und Schüler.

Zudem können diese immer schwerer zuhören, und die Kreativität und Fantasie werden durch den zunehmenden Medienkonsum negativ beeinflusst.

*Pf: Also vom Zeitaufwand auch, wenn ein Kind einen ganzen Sonntagnachmittag davor gegessen hat, merkt man das Montagsmorgen deutlich [...] Unruhe, Unkonzentration, Müdigkeit*

Kinder sind bei der Medienrezeption insbesondere bei problematischen Inhalten auf Verarbeitungshilfen durch erwachsene Bezugspersonen angewiesen. Hierfür sind, so die Sicht der Lehrkräfte, in erster Linie die Eltern der Kinder verantwortlich. Wie sich bei den Orientierungsmustern zum Verhältnis von Schule und Elternhaus zeigt, sehen die Lehrkräfte jedoch ein Problem darin, dass Eltern ihre Erziehungsaufgaben nicht immer angemessen wahrnehmen. Daher müssen Lehrer wenn nötig als Ansprechpartner für problematische Medienerfahrungen der Kinder zur Verfügung stehen und diese aufgreifen. Dieses Orientierungsmuster ist interessant, da es zeigt, dass wenn auch nicht aktiv auf eine Integration familialer Medienerfahrungen im Unterricht hingearbeitet wird, die Lehrkräfte auf insbesondere problematische Medienerfahrungen zu Hause jedoch reaktiv eingehen, da diese in die Schule drängen.

*Pf: Also ich find nicht, dass ich die Augen davor verschließen kann (.) ich kann nicht so tun, sobald es dann in die Schule hineingetragen ist, ist es auch meine Aufgabe mich dem zu widmen und dann nochmal die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, also unter Umständen auch tatsächlich mit den Eltern nochmal zu sprechen*

Hinsichtlich der Genese der Orientierungsmuster zeigt sich, dass auch in diesem Fall unter den Befragten Lehrkräften das Wissen um konkrete wissenschaftliche Untersuchungen kaum vorhanden ist. Zudem herrscht eine kritische Haltung gegenüber der Aussagekraft dieser Untersuchungen in der Diskussion vor, und sie werden nicht als relevant für die eigene Arbeit eingestuft. Auch in diesem Fall werden die Orientierungsmuster stärker aus der alltäglichen Beobachtung bei der Arbeit mit den Kindern gebildet.

*Wf: Also bei mir ist es so, dass ich nicht allzu viel wirklich darauf gebe auf die Ergebnisse, wenn ich also nur die Ergebnisse habe,(.) weil wenn ich nicht weiß, welche Fragen dazu gestellt wurden zum Beispiel dann, dann glaub ich das mal gar nicht unbedingt, was da raus kommt, sondern verlass mich lieber da drauf, was ich tatsächlich sehe*

## Verhältnis Eltern – Schule

Bei der Diskussion der häuslichen Mediennutzung stehen die Eltern im Mittelpunkt. Als wichtiges Element für eine nicht hinreichende Sorge der Eltern um die Mediennutzung der Kinder ist nach Sicht der Lehrkräfte hierbei die fehlende

Zeit der Eltern, die froh sind, wenn sich ihre Kinder mit Medien beschäftigen. Medien werden zum Teil als eine Art Babysitter benutzt, so die befragten Lehrkräfte. Aus ihrer Sicht ist deshalb gerade diese Zusammenarbeit mit den Eltern beim Thema Medien wichtig, und es ist problematisch, wenn Eltern nicht in angemessener Weise an der Medienkompetenzentwicklung der Kinder mitarbeiten.

*Wf: Das Zusammenspiel auch mit dem Elternhaus, das muss einfach vorhanden sein, sonst, was ich jetzt hier sag ich mal von morgens, von Acht bis Eins mache, ähm, in diesem kurzen Zeitraum sag ich mal und das dann das Verhältnis setze zu dem restlichen Tag, das ist einfach schwierig, ne (.) das sozusagen so zu verfestigen, dass die das auch in ihrem Freizeitbereich umsetzen*

Das Problem dabei ist, wiederum aus Sicht der Lehrkräfte, dass die Eltern für eben eine solche Zusammenarbeit nicht ohne Weiteres ansprechbar sind. Auf der einen Seite nutzen Eltern die Angebote der Schule zur Aufklärung kaum und müssen bei Problemen dann konkret angesprochen werden. Auf der anderen Seite stellt sich für die Lehrkräfte die Frage einer möglichen Kompetenzüberschreitung, wenn diese Eltern auf Probleme und mögliche Versäumnisse bei der Medienerziehung hinweisen. Daher sehen sowohl die Schulleitung als auch die Lehrkräfte weitere Vernetzungsmöglichkeiten als notwendig an, so wie beispielsweise das Hinterlegen der Hausaufgaben auf der Homepage der Schule. Dadurch können Eltern angeregt werden, sich mehr mit schulischen Belangen zu befassen.

## Unterrichtsbeobachtung

Die Beobachtung wurde in einem normalen Klassenraum mit Frau Bertram als Lehrerin durchgeführt. Frau Bertram war nicht an der Gruppendiskussion beteiligt. In der Unterrichtsstunde bekommen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Aufgaben, mit den zur Verfügung stehenden Netbooks zu arbeiten. Sie können zwischen dem Schreiben eines Berichts über einen Schulausflug, der Recherche im Internet zu selbigem bis hin zu Aufgaben in fachdidaktisch gestalteten Onlineangeboten selbst wählen, wie sie mit digitalen Medien arbeiten wollen. Die Netbooks werden von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bedient, Frau Bertram gibt ihnen jedoch auf Wunsch konkrete Hilfen, wenn sie Probleme beim Schreiben eines Textes oder bei der Internetrecherche haben. Dabei sind ihre Hilfen sehr direkt, d. h. sie löst oftmals die Probleme der Kinder, ohne ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie es selbst machen können. Insgesamt erscheint der Unterricht sehr lehrerzentriert, zugleich haben aber die Schülerinnen und Schüler durch die mobilen Geräte die Möglichkeit, selbstständig an Aufgaben zu arbeiten, die ihnen zur Auswahl gestellt wurden. Damit wird eine leicht adaptive Integration digitaler Medien in den Unterricht deutlich.

## Typisierung der Schule

Die Schule ist gut mit Medien und vor allem mit digitalen Medien ausgestattet, und auch die Unterstützung durch den Schulträger ist gut. Diese positive Ausgangslage lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen. Zum einen wurden bereits sehr früh Abstimmungsprozesse mit dem Schulträger angestoßen, um die Ausstattung aller Schulen in der Region mit Medien zu gewährleisten. Das Vorgehen hierbei lässt sich als weitblickend beschreiben, da die Ausstattungsplanung, verknüpft mit inhaltlichen Zielsetzungen, über einen längeren Zeitraum beschlossen wurde und so der Schule Planungssicherheit ermöglicht. Das Besondere hierbei ist, dass diese Abstimmungsprozesse nicht nur zwischen dieser Schule und dem Schulträger, sondern gemeinsam mit allen Grundschulen und weiterführenden Schulen stattgefunden haben, so dass ein regionales Gesamtkonzept entstanden ist. Weiterhin steht auch hier eine engagierte und an Medien interessierte Schulleitung im Zentrum der Medienentwicklung. Diese kümmert sich sowohl um die Beschaffung von Medien sowie die damit verbundenen Abstimmungsprozesse, als auch um die Förderung der Medienintegration innerhalb der Schule. Die Kolleginnen und Kollegen werden zur Umsetzung der Medienkompetenzförderung und der Nutzung digitaler Medien angeregt, und die Schulleitung geht in ihrem eigenen Unterricht mit gutem Beispiel voran. Auch in dieser Schule werden auf Seiten des Kollegiums keine Widerstände gegen die Medienintegration wahrgenommen.

Bei der Diskussion der Nutzung von Medien im Unterricht steht eine Selbstverständlichkeit des bedarfsgerechten Medieneinsatzes im Vordergrund. Verschiedene Medien werden nicht als besondere Elemente nebeneinanderstehend wahrgenommen. Vielmehr werden Medien entsprechend der an den Unterricht geknüpften Zielsetzungen eingesetzt, wenn durch sie diese Ziele am besten zu erreichen sind. Dadurch werden neue wie auch ‚alte‘ Medien zu einem selbstverständlichen Element des Unterrichts. Was den konkreten Einsatz digitaler Medien anbelangt, steht die eigenständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. So können beispielsweise durch Netbooks alle Kinder in der Klasse mit Computern arbeiten. Entsprechend steht bei der Umsetzung weniger die Lehrkraft als vielmehr der Lernprozess und dessen Anforderungen im Mittelpunkt, und Mediennutzung sollte nie Selbstzweck sein, sondern immer mit Zielen verbunden werden.

Medienkompetenzförderung steht nicht unverbunden neben anderen Lerninhalten, sondern wird als Teil der allgemeinen Anforderungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung gesehen, die sich an Grundschulen richten. Medienkompetenz ist ein Bestandteil dieser in der Grundschule zu entwickelnden Kompetenzen und wird entsprechend integriert. Der Einsatz verschiedener Medienformen im Unterricht eröffnet die Möglichkeit des Medienkompetenzerwerbs in Verbindung mit anderen Lerninhalten. In den Aussagen der Lehr-

kräfte zeigt sich entsprechend keine Trennung zwischen dem Einsatz von Medien zu Lernzwecken und zur Medienkompetenzförderung.

Auch wenn die Freizeitmediennutzung und auch die möglichen negativen Wirkungen von Medien differenziert betrachtet werden, zeigt sich eine implizite Trennung zwischen der schulischen und der häuslichen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler. Die Kinder sollen in der Schule eine sinnvolle und damit aus Sicht der Lehrkräfte produktive Nutzung digitaler Medien kennenlernen. Diese wird der eher unproduktiven Freizeitmediennutzung gegenübergestellt. Auch hier werden Freizeitmedien nur punktuell im Unterricht aufgegriffen, zumeist dann, wenn Probleme vorliegen. Demnach ist auch hier eine Durchlässigkeit hinsichtlich der genutzten Medien nur einseitig gewollt.

Die Medienintegration ist an der Schule progressiv orientiert und digitale Medien sind in ihrem Einsatz stärker auf die aktive Nutzung durch die Schüler bezogen. Es kommt nicht zu einem funktionellen Ersetzen, sondern zu einer Erweiterung unterrichtlicher Prozesse. Überlegungen zur medialen Weiterentwicklung stehen im Vordergrund. Aber auch hier erscheint Schule als ein eher geschlossener eigener Medienraum, der neben den häuslichen Medienräumen steht. Wir können hier von einer in die Zukunft gerichteten lernprozessorientierten Medienintegration sprechen.

### 4.1.3 Schule C

**Tabelle 16: Allgemeine Angaben zu Schule C**

Lage	Nähe zu Oberzentrum/Ländlicher Raum
Klassen	11
Lehrkräfte	16 (inklusive Schulleitung und LehramtsanwärterInnen)
An der Gruppendiskussion beteiligte Lehrkräfte	Frau Borstein (Bf) Frau Milch (Mf) Herr Seilheimer (Sm)
Lehrerfahrung der beteiligten Lehrkräfte	14 bis 25 Jahre
Beteiligung an Pilotprojekt Medienpass NRW	Nein

Die Schulleiterin (Frau Milch; Mf) war bei der Gruppendiskussion ebenfalls anwesend und wurde anschließend separat im Rahmen des Experteninterviews befragt.

### Medientechnische Ausstattung der Schule

Die Schule ist mit 52 Computern (davon je drei in den Klassenräumen und 16 in einem Computerraum) ausgestattet. Darüber hinaus stehen je zwei Computer für Schulleitung und Lehrkräfte, je ein Computer in Bücherei und Medienraum, zwei Computer im offenen Ganztagsbereich, zwei Notebooks, ein Beamer, ein

Fernseher mit DVD-Player, sechs Laserdrucker und kabelgebundener Internetzugang für alle Computer zur Verfügung. Neben dieser Ausstattung mit technischen Geräten finden sich in den Angaben der Schule nur wenige Verweise auf die Ausstattung mit Software. Nach Angaben der stellvertretenden Schulleitung kommt in der Schule lediglich ein Officepaket bzw. auf Seiten der Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Word und die ‚Lernwerkstatt 8‘ zum Einsatz, die alle wesentlichen Lernbereiche abdecken sollen.

Schule C ist damit medial gesehen ebenfalls gut ausgestattet. Die Ausstattung fokussiert dabei auf die Versorgung der Klassenräume mit stationären Rechnern und einen Computerraum. Spezielle Formen digitaler Medien liegen nicht vor und sind auch bislang nicht in den künftigen Planungen vorgesehen. Entsprechend wird die Ausstattung der Schule von den Beteiligten auch nicht als etwas Besonderes wahrgenommen. Die Schule scheint, darauf verweist auch das Interview mit der Schulleitung, noch damit beschäftigt zu sein, die Medien die bisher eingeführt wurden, sinnvoll in den Unterricht zu integrieren und insbesondere damit, die Umsetzung der Arbeit innerhalb des Kollegiums durchzusetzen.

Es zeigt sich, dass die Beteiligten in Schule C mit der Zusammenarbeit mit dem Schulträger und den zuständigen Behörden sehr zufrieden sind. Dies begründet sich darin, dass der Schulträger für eine gute Grundausstattung sorgt und diese auch regelmäßig erneuert und außerdem Hilfestellung bei der Auswahl und dem Einsatz der Software leistet. Auch die Wartung und der Support sowie der Kontakt zum Schulträger werden von der Schulleiterin positiv eingeschätzt. Der Schulträger wird als offen beschrieben, mit Interesse daran, die Schulen vor Ort voranzubringen sofern klar ist, dass der Medieneinsatz in der Schule gut begründet wird und eine Rückmeldung über die Nutzung der Ausstattung erfolgt.

## Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz

Aus Sicht der Beteiligten ist es schwierig, auf längere Sicht ein Medienkonzept zu verfassen, da sich die Grundgegebenheiten sowohl der verfügbaren Medien als auch der Bedürfnisse der am Prozess der Medienintegration Beteiligten rasch verändern. Entsprechend existiert in Schule C ein Medienkonzept, das mit der Einführung der ersten Computer in der Schule, also eher alt und reaktiv, erstellt wurde. Seither ist dieses veraltete Medienkonzept in ständiger Überarbeitung, wurde jedoch nicht neu verfasst und lag für die Untersuchung nicht vor.

*Mf: Ich hab n Medienkonzept an meiner alten Schule mitentwickelt und hab das natürlich für mich auch schon bisschen im Hinterkopf, aber ich denke so gerade für die Dreier und Vierer ist das einfach jetzt inzwischen auch ne andere Basis*

*und nen anderer Bedarf für die da dazwischen kommen und dadurch ist das Medienkonzept im Grunde wie Schulprogramm und und sämtliche anderen Konzepte auch ständig in (.) in Überarbeitung*

Das einzige Dokument, das sich mit den Zielen der Medienkompetenzförderung befasst, wurde auf Ebene des Landkreises erstellt und versteht sich als eine Art Minimalkonsens, der festlegen soll, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse in verschiedenen Bereichen erworben haben sollen. Die angegebenen Ziele und Kompetenzbereiche beziehen sich ausschließlich auf den Computer und das Internet. Dies kann als Ausdruck einer gegenwärtigen Schwerpunktsetzung im Bereich der Medienkompetenzförderung auf diese beiden Medien gesehen werden. Die Zielvorstellungen liegen primär auf Seiten der Bedienkompetenzen. Dies wird um die Aspekte des Übens und Festigens mittels Computer sowie der Recherche im Internet ergänzt, die beide im Rahmen des schulischen Lernprozesses von Bedeutung sind.

Aus Sicht der Schulleitung muss jede Schule für sich definieren, was unter Medienkompetenz verstanden werden soll und welche Kompetenzen hier im Vordergrund stehen sollen. Rahmenvorgaben und Orientierungsangebote im Internet werden nicht wahrgenommen. Medienkompetenzvorstellungen sollen aus der konkreten eigenen Arbeit synthetisiert werden.

*Mf: Also wir haben ja Richtlinien für Deutsch zum Beispiel (.) das ist ja ganz klar drin (.) Kinder müssen das und das und das können am Ende und so was fehlt eigentlich für den Umgang mit Medien noch eigentlich auf der ganzen Linie (.) Das was so an Medienkonzepten jetzt schon da ist eigentlich so schulintern, was wir entwickelt haben (.) wo wir denken, dass es notwendig ist*

Wichtige Zielgruppe dieses Minimalkonsens sind im vorliegenden Fall Lehrerinnen und Lehrer, die bislang nicht mit neuen Medien im Unterricht arbeiten. Die Vorgaben erreichen jedoch nicht alle Kollegen, da sie nicht als bindend für die eigene Arbeit wahrgenommen werden.

*Mf: Ja eigentlich ist es für die Kollegen in erster Linie (.) die nicht mit den Medien arbeiten (.) Die anderen liegen voll im Trend mit diesem Medienkonzept (.) Für die ist das nichts Besonderes (.) weil sie es einfach im Nebenbei eben halt erfüllen (.) Aber für die Kollegen (.) die halt so gar nicht an den Rechner gehen ist es einfach irgendwo ja so ne Richtlinie (.) wenigstens son bisschen was zu machen*

So wird, aus Sicht der Schulleiterin, vom Land zwar Medienkompetenzförderung in den Grundschulen eingefordert, es fehlen jedoch bindende Richtlinien, anhand derer sich diese Vermittlungsarbeit an der eigenen Schule durchsetzen ließe und an denen sich die Schulleitung und die Lehrkräfte orientieren können.

## Zusammenarbeit Schulleitung und Kollegium

Eine besondere Rolle der Schulleitung wird aus dem Interview und der Diskussionsrunde nicht deutlich. Die Medienintegration an dieser Schule scheint nicht eng an die Person der Schulleitung gekoppelt zu sein. Dies kann u. a. damit zusammenhängen, dass diese erst vor Kurzem eingesetzt wurde. Die Schulleitung ist digitalen Medien gegenüber offen, aber in der Durchsetzung innerhalb des Kollegiums eher zurückhaltend und an einem Minimalkonsens orientiert. Die Schulleiterin setzt verschiedene Medien zwar selbst aktiv im Unterricht ein, erreicht aber hierbei keine Vorbildwirkung. In dieser Schule werden „Mediengegner“ im Kollegium als ein Problem benannt. Es bestehen grundsätzliche Widerstände auf der Einstellungsebene.

*Sm: Doch die gibt's schon diese Diskussion (.) Die gibt's immer wieder (.) Das ist Blödsinn (.) braucht man nicht und deswegen ist es ja wichtig für ne Schule, dass man irgendwie nen (.) en Minimalkonsens was halt einfach am Ende von Klasse 4 für alle Kinder mal dagewesen sein soll [...] Und inwieweit die darüber hinaus (.) ne (.) das dann (.) wie oft sie das einsetzen [...] als generelle Möglichkeit oder ob man das eben dann einzeln mal macht, um das dann abhaken zu können, ist dann natürlich unterschiedlich*

Neben dem Problem eines möglichen Kompetenzunterschiedes innerhalb des Kollegiums, muss in diesem Fall zudem eine Auseinandersetzung mit einer Ablehnung der Medienintegration auf Einstellungsebene stattfinden. Zugleich muss aber auch hier mit Lehrkräften umgegangen werden, deren Kompetenzen und Wissensbestände eher gering sind und die daher in geringem Maße Medien in ihren Unterricht integrieren.

*Sm: [...] nehmen wir mal an wir (.) wir wollten so ne Sache machen (.) da gibt's einige Kollegen die wissen überhaupt nicht was das ist (.) Facebook (.) Ja und dann stehn wir doch hier (.) ne (.) also wa, (.) wie wie sollen die über irgendwas oder sich in diese Gefahr rein denken oder mit diesem diesem Gefährdungspotenzial umgehen und auf die Kinder einwirken, wenn sie überhaupt gar nicht wissen was da eigentlich läuft*

Einige Lehrerinnen und Lehrer versuchen sogar Computer zu vermeiden. Diese Vermeidungshaltung führt bei den Lehrkräften, die den Medieneinsatz befürworten und die Medien selbst immer wieder einsetzen, zu Unverständnis und damit zu Konflikten innerhalb des Kollegiums. Wesentlich ist die Benachteiligung einiger Schülerinnen und Schüler aufgrund der Lehrkraft, die sie unterrichtet. Diese geforderte Chancengleichheit wird der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte gegenübergestellt. Jede Aufforderung, Medien im Unterricht zu verwenden, die durch die Schulleitung gegeben wird, wird als ein Eingriff in die Entscheidungsfreiheit der Lehrkräfte und damit als problematisch angesehen.

## Formen der Nutzung von Medien im Unterricht

Die beteiligten Lehrkräfte – jene, die selbst mit Medien arbeiten – sehen es als wichtig an, mit der Computerarbeit möglichst früh, bereits in der ersten Klasse, zu beginnen. Medien bieten danach einfache Möglichkeiten, den Unterricht auf verschiedene Art und Weise anzureichern, und der Verzicht auf digitale Medien wird als ein Verlust für die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Als Möglichkeiten werden beispielsweise die Nutzung von Computerprogrammen zur Verdeutlichung von Sachverhalten im Mathematikunterricht oder das Schreiben von Geschichten am Computer im Deutschunterricht benannt, ebenso wie Rechercheaufgaben in verschiedenen Fächern. Grundlegend ist dabei, so die Lehrkräfte, den Sinn der Nutzung von Medien vom Fach abhängig zu machen. Der Medieneinsatz sollte nicht über die Inhalte gestellt werden. Die kreative Arbeit mit Medien, wie beispielsweise Videoarbeit, wird als etwas wahrgenommen, das eher in weiterführenden Schulen zu verorten ist. Zudem sei Projektarbeit im Unterricht aufgrund der hohen Klassengrößen nicht möglich. Darüber hinaus ermöglichen digitale Medien den Schülerinnen und Schülern ein selbstständigeres Arbeiten. Aus Sicht der Lehrkräfte bieten digitale Medien zudem verbesserte Möglichkeiten für ein fächerübergreifendes Arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen etwa bei der Nutzung des Internets lernen, Informationen in verschiedenen Quellen zu suchen. Generell erscheint der Einsatz des Internets im Unterricht nicht unproblematisch. Das Internet wird als Ort angesehen, in dem altersunangemessene Inhalte erreichbar werden.

## Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Formen der Medienkompetenzförderung

Was die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und deren Vermittlung angeht, herrschen zwei Orientierungsmuster vor, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. Zunächst erscheint Medienkompetenz als eine Art Liste abzuarbeitender Lerninhalte, die sich in ähnlicher Weise vermitteln lassen, wie alle anderen Lerninhalte auch.

*Sm: [...] also Computer anmachen (.) bisschen Word schreiben (.) irgendwie mal ein Malprogramm kennenzulernen oder so (.) nen Zeichenprogramm. (.) Das sind alles so Lerninhalte die du abarbeiten kannst*

Diese Vorstellung von abzuarbeitenden Lerninhalten ist der greifbare Aspekt von Medienkompetenzförderung. Bedienen und Anwenden sind konkrete vermittelbare Inhalte. Weiterhin herrscht jedoch bei den Beteiligten die Orientierung vor, dass Medienkompetenz etwas ‚Schwammiges‘ ist. Medienkompetenz schwebt den Beteiligten als ein globaler Begriff vor, der unkonkret bleibt und zu dessen Vermittlung kaum Vorstellungen vorhanden sind, die über die Vermittlung von Grundfertigkeiten bei der Bedienung hinausgehen.

*Sm: türlich ist Medienkompetenz eigentlich ein Thema, aber ein sehr schwammiges (.) wie viele andere auch und da so konkret diese Sachen zu verorten, des hat's ja bisher praktisch noch kaum gegeben (.) war ja auch in der Form so noch nicht so nötig*

Was die Erwartungen hinsichtlich der Wirksamkeit der Medienkompetenzförderung angeht, herrscht bei den beteiligten Lehrkräften die Annahme einer Chancenlosigkeit vor. Diese glauben nicht daran, mit den in der Schule vermittelten Kompetenzen nachhaltigen Einfluss auf problematische Nutzungsformen und wahrgenommene Probleme zu nehmen.

*Mf: Naja (.) es sei denn die kriegen selber die Kurve eben über so ne Medienkompetenz (.) ich denke das sind die wenigsten die das dann hinkriegen*

Insgesamt herrscht ein pessimistisches Bild von den Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler. Negative Nutzungsmuster und Auffälligkeiten im Verhalten erscheinen den Lehrkräften als eher stabile Muster, auf die sie mit ihrer Arbeit nur bedingt Einfluss nehmen können.

### Einschätzung der medien(-pädagogischen) Kompetenz der Lehrkräfte

Interessant ist, dass sich in Schule C keine klaren Orientierungsmuster zur Medienkompetenz und zur medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte rekonstruieren lassen, sondern diese eher unbestimmt bzw. unscharf bleiben. Aus der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte in den Kurzfragebögen ergibt sich, dass diese zumindest häufig mit dem Computer arbeiten. Zwei der Lehrkräfte sehen sich als Experten im Umgang mit dem Computer. Alle befragten Lehrkräfte geben an, unterschiedliche Konzepte des Medieneinsatzes zu kennen und auch regelmäßig anzuwenden. Alle haben bereits zumindest einmal an medienbezogenen Fortbildungen teilgenommen. Zwei der Lehrkräfte sogar an fünf und mehr.

### Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder

Wie bereits angesprochen wurde, nimmt die Sicht auf die private Mediennutzung und auf deren Bewertung einen großen Einfluss auf die Orientierungsmuster bezüglich der Nutzung im Unterricht und insbesondere der Medienkompetenzförderung in der Schule. Hierbei stehen Orientierungsmuster zur Wirkung im Vordergrund. Man muss hierbei unterscheiden zwischen Mustern, die sich im Allgemeinen auf den steigenden Medienkonsum beziehen, und solchen, die Bezug nehmen zu den Auswirkungen problematischer Medieninhalte. Positive Wirkungen der Medien im häuslichen Bereich kommen kaum in den Blick. Lediglich ein gesteigertes Wissen durch das Fernsehen wird als mögliche positive Wirkung gesehen.

Zu den negativen Einflüssen eines zunehmenden Medienkonsums der Kinder rechnen die Lehrkräfte den möglichen Verlust des Realitätsbezugs sowie einen negativen Einfluss der Medien auf Sprache und Kommunikationsfähigkeit, die wiederum die schulische Leistungsfähigkeit beeinflussen. Kinder sind, so die Lehrkräfte, durch die zunehmende Nutzung von Medien blockiert und können sich kaum noch auf die Schule konzentrieren.

*Bf: Also wenn ich das jetzt echt nochmal überlege, dann sind wirklich die Kinder, die echte Lernprobleme haben in meiner Klasse (.) durch die Bank auch welche, die viel Fernsehen gucken und die solche Filme kennen und die solche Spiele kennen (.) Durch die Bank (.) eins zu eins*

In dieser Aussage wird auch direkt auf die zweite Gruppe von Orientierungsmustern verwiesen, bei denen der besondere negative Einfluss unangemessener Medieninhalte im Vordergrund steht. Medieninhalte werden dabei, was ihre Wirkungen betrifft, als bedeutsamer eingeschätzt als die Nutzungszeiten, und insbesondere bei Jungen werden die Leistungsprobleme vor allem im Zusammenhang mit gewalthaltigen Medien gesehen.

*Sm: [...] aber was ich so interessant finde (.) die Jungs sind ja diejenigen, die vorwiegend diese ganzen Ballereien machen (.) das hörst du ja von den Mädchen, wenn die erzählen, praktisch gar nicht. Und das ist ja deutlich zu beobachten, dass die Leistungen der Jungen erheblich in den Keller gehen*

Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass Kinder Hilfe bei der Verarbeitung problematischer Medieninhalte benötigen, die von den Eltern nicht immer geleistet wird. Hierbei stellen sie in Frage, ob diese Aufarbeitung dann wiederum die Aufgabe der Schule ist. Insgesamt zeigen die Befragten kein Verständnis für das Interesse der Kinder an unangemessenen Medieninhalten. Sie gehen davon aus, dass dieses Interesse durch soziale Einflussfaktoren bedingt wird. Es sei cool, gewalthaltige Medien zu nutzen. Zudem werden Medieninhalte zunehmend verharmlost, was so weit führt, dass es die Eltern sind, die den Zugang zu altersunangemessenen Medien ermöglichen.

## Verhältnis Eltern – Schule

Eltern gelten, wie eben schon rekonstruiert, aus Sicht der befragten Lehrkräfte der Schule C als zentraler Einflussfaktor bei schulischen Problemen. Schlechte Leistungen in der Schule hängen, so die Lehrkräfte, mit einem grundlegenden Desinteresse der Eltern zusammen. Auch die Probleme bei der Medienerziehung werden primär auf ein geringes Interesse der Eltern zurückgeführt. Das Elternhaus und das Verhalten der Eltern sind prägende Faktoren hinsichtlich der Formen der Mediennutzung der Kinder, und sie sind damit auch für problematische Nutzungsmuster verantwortlich.

Ein großes Problem der Eltern sei, dass diese häufig selbst nicht medienkompetent sind und damit Fehler bei der Medienerziehung begehen und den Kindern nicht immer bei der Entwicklung angemessener Kompetenzen zur Seite stehen können. Eltern erwarten entsprechend auch von der Schule, dass die Kinder dort einen angemessenen und sinnvollen Umgang mit Medien erlernen. Insgesamt gehen die Lehrerinnen und Lehrer von weitestgehend beratungsresistenten Eltern aus, die auch nicht mit den Lehrkräften zusammenarbeiten wollen. Insbesondere Eltern, bei denen eine Zusammenarbeit und Beratung notwendig wäre, beteiligen sich nicht und sind nicht ansprechbar. Elterngespräche finden meist erst dann statt, wenn bereits größere Probleme vorliegen. Die Definitionen hinsichtlich problematischer Umgangsformen mit Medien gehen hierbei zwischen Lehrkräften und Eltern mitunter auseinander, und Eltern sehen problematische Nutzungsmuster teils als Normalität an.

## Typisierung der Schule

Auch diese Schule ist auf der technischen Ebene gut mit neuen Medien ausgestattet und in allen Klassenräumen stehen Computer zur Verfügung. Auch die Betreuung durch den Schulträger wird als sehr positiv wahrgenommen. Über die mit der medientechnischen Ausstattung verbundenen Planungsprozesse wird in diesem Fall wenig bekannt. Die Rolle der Schulleitung erscheint jedoch vergleichsweise gering und die Planungsprozesse sind stärker an den gegenwärtigen Gegebenheiten orientiert. Die Beteiligten müssen sich zunächst mit der bisherigen medientechnischen Ausstattung und deren Integration auseinandersetzen. Die Diskussion um die Umsetzung der Medienbildung ist in diesem Fall geprägt von einer Orientierung an der Herausforderung, ein Mindestmaß für alle Kinder zu gewährleisten. Es kann also nicht darum gehen, die Medienarbeit in der Schule voranzubringen und zu verändern, sondern darum sicherzustellen, dass am Ende der Schulzeit alle Kinder ein Mindestmaß an Kompetenzen im Umgang mit Computer und Internet erworben haben und alle Lehrkräfte bereit sind, sich daran zu beteiligen.

Medienkompetenz ist an konkret vermittelbaren Inhalten und Kompetenzen orientiert, deren Erwerb besonders für die schulische Arbeit mit Medien bedeutsam ist. In den seltenen Fällen, in denen Freizeitmedien zum Einsatz kommen, findet dies nicht im eigentlichen Unterricht statt, und die Medien müssen von den Lehrkräften als pädagogisch wertvoll eingestuft werden. Es kommt also auch hier zu einer Trennung zwischen dem schulischen Medienraum und dem Freizeitmedienraum. Zudem liegt aus Sicht der Lehrkräfte dieser Freizeitraum in der Verantwortung der Eltern, die sich mit der Angemessenheit der häuslichen Mediennutzung ihrer Kinder befassen müssen, das aber immer wieder nicht tun. Die familiäre Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler kann nicht direkt beeinflusst werden, da die Eltern als Kooperationspartner

nicht immer zur Verfügung stehen, so dass es immer wieder zu Fällen kommt in denen die elterliche Medienerziehung und die schulische Arbeit sich diametral gegenüberliegen.

Schule C lässt sich als eine Schule typisieren, bei der trotz einer guten Ausstattung mit Computern und Internet die konzeptionelle und inhaltliche Planung der Medienintegration reaktiv erfolgt. Digitale Medien sind da und sollen nun sinnvoll genutzt werden. Hierbei geht die Schule einen Weg, der versucht, einen gemeinsamen Minimalkonsens innerhalb des Kollegiums zu schaffen, um den Schülern eine Chancengleichheit zu ermöglichen. Neben einer bedienungsbezogenen Medienkompetenzförderung sollen Medien den Lernprozess punktuell anreichern und individueller gestalten. Eine grundlegende Veränderung des Lernprozesses kommt nicht in den Blick. Schule wird auch hier als ein von der häuslichen Medienwelt der Schülerinnen und Schüler getrenntes Konzept verstanden, das Alternativen aufzeigen und einseitig die private Mediennutzung beeinflussen soll. Die Handlungsmuster können als eine am Lernprozess orientierte gegenwartsbezogene Medienintegration gekennzeichnet werden.

#### 4.1.4 Schule D

**Tabelle 17: Allgemeine Angaben zu Schule D**

Lage	Ballungskern/Großstadt
Klassen	11
Lehrkräfte	14 (inklusive Schulleitung und LehramtsanwärterInnen)
An der Gruppendiskussion beteiligte Lehrkräfte	Frau Hinzler (Hif) Frau Merzens (Mf) Frau Herzberger (Hef) Frau Wiese (Wf)
Lehrerfahrung der beteiligten Lehrkräfte	4 Monate bis 40 Jahre
Beteiligung an Pilotprojekt Medienpass NRW	Ja

Die Untersuchung an dieser Schule beschränkt sich terminlich bedingt auf eine Gruppendiskussion, bei der die Schulleitung (Frau Merzens) ebenfalls anwesend war.

#### Medientechnische Ausstattung der Schule

Die Schule ist mit zwei Computern pro Klassenraum, zwei IWBs, einem Notebook, einem iPad, einem Beamer, einer Flip-Cam, einem CD-Player pro Klasse, einer tragbaren Musikanlage, einer festinstallierten Musikanlage, einem DVD-Player, Overheadprojektoren, einer Digitalkamera, einem Aufnahmegerät sowie kabelgebundenem Internetzugang für alle Computer ausgestattet.

Neben diesen technischen Geräten ist die Schule zudem mit verschiedenen Softwareanwendungen ausgestattet, die je nach Lehrkraft unterschiedlich häufig im Unterricht zum Einsatz kommen. Zentrales Lernprogramm hierbei ist die ‚Lernwerkstatt 8‘. Schülerinnen und Schüler haben von überall Zugang zu einer schuleigenen Lernplattform auf Basis von Moodle, die Frau Herzberger gemeinsam mit einer Klasse der Schule eingerichtet hat. Ein öffentlicher Teil der Lernplattform dient zugleich als Homepage der Schule, über die Eltern und andere Interessierte über die Arbeit an der Schule informiert werden.

Insgesamt betrachtet ist Schule A sowohl hinsichtlich der Hardware als auch hinsichtlich der Software sehr gut ausgestattet. Neben der Grundausstattung mit Computern und der Internetanbindung hat die Schule zusätzliche Hardware, die mediale Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht erweitert (als einzige Schule in den Fallstudien kommt hier ein iPad zum Einsatz). Schulleitung und Lehrkräfte bewerten die Ausstattung aus persönlicher Sicht jedoch nicht durchweg positiv und setzen sich sehr kritisch damit auseinander. Die Besonderheiten in Fall D liegen nicht nur in der konkreten Ausstattung und der damit verbundenen Schwerpunktsetzung, sondern vor allem auch in den mit der Ausstattung verbundenen Bewertungen des Verhältnisses zu übergeordneten Stellen und im kritischen Hinterfragen der Vorgaben und Unterstützungsleistungen. Dieses Phänomen tritt in dieser Form in keiner anderen der untersuchten Schulen auf. Entsprechend stehen in der gesamten Gruppendiskussion zum Teil andere Aspekte stärker im Vordergrund.

Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger verläuft nicht zufriedenstellend, so die Befragten. Der Schulträger sorgt zwar für die grundlegende Ausstattung der Schule mit Technik und auch Software, aber er stellt sich den Bedürfnissen der Schule bei der Entwicklung und zukünftigen Medienplanung in den Weg und unterstützt nicht deren Bestrebungen, sich im Medienbereich weiterzuentwickeln. Hierbei geht es weniger um die Weigerung, technische Ausstattung zu bezahlen – was von den Beteiligten auch nicht erwartet wird –, sondern um eine konkrete, grundsätzliche Ablehnung bestimmter Formen des Medieneinsatzes.

*Hif: [...] also als wir dann mal gesagt haben wir wollen jetzt mal mit mehr iPads arbeiten und wir (.) weil wir da übern Leihpool etwas bekommen haben (.) zehn iPads und wir ganz lieb einfach gefragt haben wie sieht das denn aus? Dürfen wir denn dann auch mit dem WLAN arbeiten, weil es ja auch Sinn macht gerade diese Flexibilität eben zu haben (.) zu sagen (.) recherchier doch mal und such dir einen ruhigen Platz und quetsch dich nicht mit den anderen drei Kindern vor den PC. (.) Tja (.) da ging es dann gar nicht mehr um WLAN, sondern da ging's um die generelle Sache iPad, und schlussendlich wurde uns dann auf ziemlich harte Art und Weise gesagt (.) also eigentlich möchten wir auch, dass sie gar nicht erst ausprobieren mit den iPads zu arbeiten*

Zugleich zeigt sich eine Unzufriedenheit mit der im Allgemeinen für die Grundschulen vorgesehenen medientechnischen Ausstattung. Diese wird als unzureichend für einen angemessenen Unterricht, wie er den Vorstellungen der beteiligten Lehrkräfte entspricht, erachtet. An den vorgegebenen Medienecken können immer nur wenige Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit arbeiten, was die Einbindung der ganzen Klasse und die umfangreichere Integration von Computern und Internet in den Unterricht erschwert. Prinzipiell sind gleiche Arbeitsmittel für alle Schülerinnen und Schüler notwendig, um diese angemessen zu fördern und den Lernprozess zu individualisieren, ohne dass dabei die Computernutzung zu einer bloßen Beschäftigung für schnelle Schüler oder in bestimmten Situationen wird.

Da die Arbeitsformen im Unterricht im Wesentlichen von der medientechnischen Ausstattung abhängig sind, muss die gewünschte Schwerpunktsetzung hinsichtlich künftiger Arbeitsformen bei der Entscheidung über weitere Medienplanung berücksichtigt werden. So fokussieren IWBs und Tablets je sehr unterschiedliche Formen der Medienbildung. Tablets auf der einen Seite fördern eine Flexibilisierung des Lernprozesses und eine stärkere Schülerorientierung, IWBs müssen kreativ in den Unterricht eingebunden werden, um eine Zentrierung auf die Lehrkraft zu verhindern. Die Beteiligten befinden sich gerade in einem noch andauernden Entscheidungsprozess.

## Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz

Im Medienkonzept der Schule wurden keine Angaben zu künftigen Entwicklungsprozessen festgehalten. Das Konzept geht auf die gegenwärtige medientechnische Ausstattung und insbesondere auf die mit der Medienintegration in der Grundschule verbundenen Ziele der Medienkompetenzförderung ein. Grundlegende Kompetenzen, die durch die regelmäßige Nutzung von Medien in der Schule erworben werden sollen, sind die Sicherheit bei der Produktion von Texten, ein selbstgesteuertes Üben, Recherchekompetenz sowie ein kritischer Umgang mit Internet und E-Mail. Diese werden im Rahmen des Konzepts gestaffelt nach Klassenstufen weiter ausdifferenziert. Medienkompetenzförderung steht auch in einem engen Zusammenhang mit der Produktion von Texten. Weiterhin stehen Medien selbst als Lerngegenstand im Vordergrund, und die Schülerinnen und Schüler sollen einen sicheren Umgang mit ihnen erlernen. In den Orientierungen der beteiligten Lehrkräfte zeigt sich, dass Medien zumindest bei den befragten Lehrkräften einen über die gezielte Medienkompetenzförderung hinausgehenden Platz im Unterricht haben.

Zu den Elementen des Medienkonzepts als Planung der Medienintegration in den Unterricht äußern sich die Beteiligten nicht im Rahmen der Diskussion. Es zeigen sich aber deutlich allgemeine Zielvorstellungen, die von den Lehrerinnen und Lehrern mit der Medienkompetenzförderung und dem Medieneinsatz

assoziiert werden. Medienkompetenzförderung wird als unausweichliche Aufgabe der Schule wahrgenommen. Schule muss sich digitalen Medien gegenüber öffnen, um die moderne, von Medien geprägte Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen.

*Mf: Ich denke auch, es ist Alltag bei den Kindern irgendwo und ich sehe immer diese Perspektive (.) also zu Hause gibt es das Handy, teilweise haben sie bei den Eltern einen Festnetzanschluss, einen Computer (.) das ist eine Abdeckung von 98% (.) Internet meistens auch [...] ja die Kinder leben in dieser modernen Alltagswelt und hier in Schule wird sie aber gar nicht aufgegriffen (.) also (.) ich finde, dass Schule diesen Weg mitgehen muss und natürlich auch immer reflektieren muss, wann ist es sinnvoll und wann ist es nicht sinnvoll (.) zum Beispiel ein iPad oder ein Interaktives Smartboard eben einzusetzen (.) aber ich finde es wichtig, dass die Kinder den reflektierten Umgang damit lernen und auch sehen, das gehört zur Normalität und wenn ich sehe, was vorausgesetzt wird, wenn die Kinder denn dann mal die Schule verlassen, also vielleicht auch mal die weiterführende Schulen verlassen, dann wird das auf einmal vorausgesetzt und hat's vorher vielleicht nicht gemacht*

Grundlegend sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, in angemessener Weise im Rahmen ihres Lernprozesses mit Medien umzugehen. Gleichzeitig sollen sie einen reflektierten und sinnvollen Umgang mit Medien im Freizeitbereich erlernen. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, sollten hierbei auch Unterhaltungsmedien im Unterricht thematisiert werden.

Welchen konkreten Stellenwert eine solche, auf die häusliche Mediennutzung bezogene Medienkompetenzförderung hat, bleibt offen, aber es werden reflexiv Elemente kindlicher Mediennutzung im Unterricht aufgegriffen und es wird deutlich, dass dies keiner tatsächlichen Mediennutzung im Unterricht bedarf. Den Beteiligten ist bewusst, dass es nur im Rahmen der eigenen Schule möglich ist, die Medienkompetenzförderung zu planen und zu gestalten. Mit Blick auf die weiterführenden Schulen wird befürchtet, dass die Mediennutzung abbricht und nicht in gleichem Maße fortgeführt wird, auch wenn die Kinder dies wollen und daran gewöhnt sind mit Medien zu arbeiten. Auf der anderen Seite gehen die Lehrkräfte davon aus, dass die weiterführenden Schulen und auch spätere Arbeitgeber grundlegende Medienkompetenzen voraussetzen.

## Zusammenarbeit Schulleitung und Kollegium

Auch in dieser Schule spielt die Schulleiterin eine besondere Rolle im Prozess der Medienintegration. Diese ist nach eigener Einschätzung selbst nicht in besonderem Maße kompetent im Umgang mit Medien und stellt auch nicht das eigene private Interesse an Medien in den Vordergrund, sie ist jedoch motiviert und interessiert daran, die eigene Schule voranzubringen und dafür auch bereit, Ärger mit dem Schulträger in Kauf zu nehmen. In den Ausführungen wird

deutlich, dass sie sich hierbei in enger Abstimmung mit Frau Herzberger, einer sehr medienaffinen Lehrkraft, befindet, die als Medienbeauftragte der Schule ein großes Wissen um mediale Entwicklungen und eine hohe Medienkompetenz sowie medienpädagogische Kompetenz mitbringt. Das verdeutlicht die Bedeutung der Einbeziehung der Medienbeauftragten bei Planungsprozessen in der Schule. Zugleich zeigt sich auch, dass durch junge Kolleginnen, die selbst sehr viel mit Medien machen, Impulse für die Schule entstehen können.

*Hef: Also ich bin hier in ein Kollegium reingekommen, das jetzt nicht gerade medienfanatisch ist und sagt, wir müssen jetzt alles machen (.) aber es ist so ein offenes Kollegium, dass man eben Sachen ausprobieren kann neue Wege gehen kann [...] Und ich habe zu den wirklich tollen Kollegen hier auch ne ganz offene motivierte Rektorin und ich glaube damit steht und fällt im Prinzip alles (.) das ist ja jetzt auch schon eine Rektorin, die jetzt schon fast in den Ruhestand geht (.) in anderthalb Jahren und da eben zu sagen: ‚Ja wir machen noch neue Wege und mir ist auch der Ärger der damit einhergeht (.) das nehme ich in Kauf, weil ich eben ja meine Schule fortentwickeln will und eben auch die Schüler und Kollegen im Blick habe‘ (.) Und deswegen würde ich das schon als sehr offene Schule bezeichnen*

Die befragten Lehrkräfte sehen das Kollegium hierbei insgesamt als nicht unbedingt medienaffin, aber sehr offen. Konkret bedeutet dies, dass nicht alle Lehrkräfte sich gleichermaßen an der Weiterentwicklung der Medienintegration beteiligen und spezielle Projekte durchführen, aber prinzipiell alle dem Medieneinsatz positiv gegenüberstehen. Aufgrund von Kompetenzunterschieden werden digitale Medien dennoch unterschiedlich häufig und intensiv eingesetzt. Der Wunsch mit Medien zu arbeiten ist prinzipiell vorhanden, was zumeist fehlt, sind das Wissen und die Erfahrung, um sich sicher genug im Umgang mit digitalen Medien zu fühlen, um diese auch im Unterricht einzusetzen. Um Sicherheit zu erlangen ist jedoch gerade zu Beginn ein recht hoher Zeitaufwand notwendig, und die Lehrkräfte müssen sich kontinuierlich mit den Medien auseinandersetzen.

Lehrkräfte müssen selbst die Vorteile erkennen, die ihnen digitale Medien bieten, um die Motivation zu entwickeln, diese einzusetzen. Innerhalb des Kollegiums geht es vor allem darum, die Kolleginnen kompetent zu machen für die sinnvolle Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Hierzu werden als Möglichkeit ein Tausch der Klassen und damit der Zugang, beispielsweise zu einem IWB benannt, was jedoch kaum wahrgenommen wird.

## Formen der Nutzung von Medien im Unterricht

Ein wichtiges Element für die Integration digitaler Medien in den Unterricht ist an dieser Schule eine Lernplattform, die Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht und das Zentrum verschiedener medien-

bezogener Tätigkeiten darstellt. Eine solche Plattform kann mit den Kindern über die Schulzeit hinweg wachsen und bildet so einen Lernraum, der sich der Entwicklung der Kinder anpasst. Zugleich bietet sie aus Sicht der Lehrkräfte einen Schutzraum innerhalb des Internets, in dem verschiedene internetbezogene Kompetenzen erprobt werden können. Aufgrund ihres kommunikativen Potenzials kann diese zentrale Lernplattform zudem der Vernetzung dienen und dann auch über die Medienkompetenz hinaus weitere Kompetenzen schulen, wie beispielsweise kommunikative Kompetenzen. Darüber hinaus stellt die Lernplattform eine mögliche Verknüpfung zwischen der Schule und dem häuslichen Lebensraum dar. Was das Internet im Allgemeinen angeht, ist dies in seiner spontanen Nutzung aufgrund von Filtersystemen eingeschränkt, was die Arbeit mitunter behindern kann. Dies wird als besonders problematisch angesehen, da die Schule selbst keinen Zugriff auf diesen Internetfilter hat und damit vom Schulträger abhängig ist.

Sowohl die Arbeit am Computer als auch die Arbeit mit dem Internet sollen im ersten Schuljahr erlernt werden. Hierbei soll die Medienkompetenzförderung in den Regelunterricht integriert werden. Eine solche Integration kann sehr gut situationsbasiert erfolgen, während Medien zur Vermittlung anderer Unterrichtsinhalte verwendet werden.

Ein weiteres Beispiel hierfür ist die spontane Recherche im Internet nach Antworten auf Fragen, die im Unterricht auftauchen. Insgesamt besteht die Orientierung, wie bei den Überlegungen zur Ausstattung bereits angesprochen wurde, dass digitale Medien ganz eigene Arbeitsformen entwickeln und den Unterricht prägen – insbesondere kann das selbstständigere Arbeiten und Lernen angeregt werden.

*Wf: Wenn die jetzt mit dem iPad arbeiten, dann wissen die ja, wie sie mit den Apps umgehen sollen (.) Das heißt sie müssen manche Arbeitswege nicht mehr neu lernen, sondern sie können das ja und da sie ja fit sind [...] da können die schon mit umgehen dann und dann auch selbstständiger arbeiten*

Der Medieneinsatz darf aber nicht zum Selbstzweck werden. Die alltägliche Integration von Medien in den Regelunterricht wird in dieser Schule ergänzt durch verschiedene Formen von Projekten. Zum einen werden Kinder in längerfristige Projekte eingebunden, die die Lehrkräfte für sie vorbereiten und die den Unterricht mit projektierten Phasen neben dem Unterricht verbinden. Dies geht so weit, dass Projekte ausgearbeitet werden, die zu Wettbewerben eingereicht werden, um den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zur Präsentation zu geben, die meist sehr stolz auf selbst geschaffene Medienprodukte sind. Zum anderen werden von außen Projekte hinzugezogen, um die schulische Arbeit durch medienpädagogische Unterstützung anzureichern. Zudem sollten nach Ansicht einiger Lehrkräfte Freizeitmedien regelmäßig in den Unterricht integriert und zugelassen werden. Zugleich sollen Schülerinnen

und Schüler auch Unterrichtsmedien wie das IWB unterhaltungsbezogen nutzen können.

Digitale Medien geben den Lehrkräften die Möglichkeit, individualisierter und differenzierter mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten und vereinfachen nach der Eingewöhnungszeit die Unterrichtsvorbereitung. Als Problem wird gesehen, dass durch die zunehmende Integration digitaler Medien den Schülerinnen und Schülern viel Arbeit abgenommen wird und diese sich zu sehr auf den Computer verlassen.

## Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Formen der Medienkompetenzförderung

In der Diskussion der Lehrerinnen der Schule D finden sich keine allgemeinen Aussagen zu Vorstellungen von Medienkompetenz. Benannt wurden lediglich stärker abstrakte Ziele, die bereits vorgestellt wurden. Diese werden ergänzt durch einige konkrete Bereiche, in denen Kompetenzen entwickelt werden sollen, wie etwa das Bedienen von technischen Geräten und Computerprogrammen, die Güte von Quellen einschätzen oder Medien angemessen für Recherche auswählen.

Vergleicht man diese benannten Kompetenzbereiche mit den weiter oben benannten Zielen für die Medienkompetenzförderung, dann zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Zielen, die auf eine reflektierte und bewusste Medienutzung und jenen, die stärker auf anwendungs- und lernbezogene Kompetenzen bezogen sind. Die konkret benannten Bereiche lassen sich primär dem auf die Bedienung gerichteten Kompetenzbereich zuordnen.

Weiterhin setzen sich die Lehrkräfte insbesondere mit der Frage des Umgangs mit einem möglichen Wissensvorsprung der Schülerinnen und Schüler auseinander. Hier zeigen sich zwei widersprüchliche Orientierungsmuster, die zugleich mit der Rolle der Lehrkraft verbunden sind. Auf der einen Seite handelt es sich um die Sicht, dass es notwendig ist, ein Medium umfassend zu beherrschen, um im Umgang damit sicherer zu sein als die Schülerinnen und Schüler und damit Unterrichtssituationen zu vermeiden, in denen diese die Technik besser beherrschen, was als problematisch angesehen wird. Auf der anderen Seite kommt die Orientierung zum Vorschein, daran Verantwortung und damit auch ein Stück Kontrolle über die Unterrichtssituation abzugeben, indem man nicht versucht, den Wissensvorsprung der Schülerinnen und Schüler auszugleichen, sondern trotz dieses möglichen Vorsprungs mit Medien zu arbeiten, wobei die Schülerinnen und Schüler sich selbst einarbeiten und ausprobieren.

## Einschätzung der medien(-pädagogischen) Kompetenz der Lehrkräfte

Was die Lehrkräfte angeht, werden hier keine konkreten Kompetenzen benannt, die diese erwerben müssen, um Medien angemessen im Unterricht einsetzen zu können. Die rekonstruierten Orientierungsmuster beziehen sich auf eine abstraktere Ebene, die sich mit dem Umgang mit Medien im Unterricht im Sinne unterrichtsbezogener Voraussetzungen befasst. Zunächst wird Medienkompetenz der Lehrkräfte als das Ausreizen aller Möglichkeiten, die ein Medium für den Unterricht bietet, angesehen. Darüber hinaus geht es um eine Sicherheit im Umgang mit dem Medium, die hinreichend ist, um eben diesen Umgang mit dem Gerät auch an andere zu vermitteln. Um diesen Kompetenzzielen gerecht zu werden und einen angemessenen Einsatz der Medien im Unterricht zu gewährleisten, wie er benannt wurde, muss die Arbeit mit Medien immer gut vorbereitet werden.

Wie die Orientierungen hinsichtlich des Kollegiums gezeigt haben, sind aber nicht alle Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen kompetent, was den Medieneinsatz angeht. Um diese Kompetenzen zu erweitern, bestehen verschiedene Möglichkeiten, wobei insbesondere zwei Formen in den Vordergrund gerückt werden. Zum einen ein privater Austausch unter Kollegen und schulinterne Fortbildungsformen sowie zum anderen eine autodidaktische Weiterbildung, beispielsweise mit Hilfe des Internets. Ergänzt wird dies durch technikzentrierte Fortbildungen wie sie etwa von den Herstellern von Interactive Whiteboards angeboten werden. Mit Blick auf die jüngeren Kollegen zeigt sich zudem die Notwendigkeit einer Umstrukturierung der Lehramtsausbildung, da der Kontakt mit neuen Medien im Studium immer noch eher gering ist und auch diese nicht hinreichend auf den Einsatz neuer Medien im Unterricht vorbereiten.

## Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder

Die häusliche Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler und die Bewertung dieser nehmen einen geringen Stellenwert in der Gruppendiskussion ein. Im Vordergrund stehen Orientierungsmuster hinsichtlich der Auswirkung der zunehmenden Verfügbarkeit von Medien in der häuslichen Lebenswelt und weniger problematische Nutzungsformen. Grundlegend gehen die beteiligten Lehrkräfte von einem großen und zunehmenden Einfluss der Medien auf die Kinder aus. Als problematisch wird hierbei zum einen der negative Einfluss der Medien auf Sprache und Kommunikation gesehen und zum anderen eine Beeinträchtigung von Fantasie und Kreativität der Schülerinnen und Schüler.

*Mf: Wenn die hier spielen ne so was die über Medien mitnehmen (.) Star Wars ist jetzt irgendwie ne, ob im Fernsehen oder irgendwelche Computerspiele oder wie auch immer (.) ja was spielt ihr denn (.) ja wir spielen Star Wars (.) also die*

*leben schon, die rutschen da in so ne eigene Welt irgendwie schon so'n bisschen ab ne*

*Hef: Man findet das auch bei Aufsätzen die (.) bei Aufsätzen*

*Hif: @Ha das sind die Sachen@ da denk (.) da sach' ich immer schon hast du das dann wieder irgendwo am Computer gespielt (.) irgend so'n ja also da wird dann wenig eigenständige Leistung (.) Fantasie wird nicht mehr entwickelt, sondern es wird nur noch irgendwas abgerufen, was ich da wahrgenommen habe (.) verändert auch den Sprachgebrauch*

Hervorgehoben wird zudem der mindere Wert medialer Erfahrungen gegenüber nicht-medialen Erfahrungen. Auf der positiven Seite gehen die Lehrkräfte davon aus, dass Kinder aufgrund ihrer Fernsehnutzung auch viel mehr Wissen erlangen, zum Teil sogar mehr als durch ihre Eltern. Dies verweist wiederum auf die Bedingungen des Aufwachsens und den Bezug zu den Eltern. Hinsichtlich der Frage nach dem möglichen Umgang mit problematischen und negativen Medienerfahrungen der Kinder steht ein Orientierungsmuster im Vordergrund, das die Bedeutung hervorhebt, diese Erfahrungen in der Schule aufzugreifen, um sie mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen und zu reflektieren und so als Ausgangspunkt für die Vermittlung von Medienkompetenz heranzuziehen.

*Hf: Ja und Facebook ist bei deiner Klasse auch schon ein Name (.) als ich das mal ansprach als [Schüler I] irgendwie sagte ja [Schüler I] hat ein Kind mit Facebook beschimpft (.) habe ich gesagt was ist das denn überhaupt (.) und naja (.) die Facebook Seite ist so an sich noch nicht gesperrt (.) wir konnten einmal auf dem Whiteboard gucken was da so die erste Frontseite ist und dann kam schon viel (.) da kann ich irgendwas abstimmen da gefällt mir was und Papa schreibt da immer was rein (.) also es ist schon*

## Verhältnis Eltern – Schule

Im vorangegangenen Abschnitt ist bereits angeklungen, dass die auf Eltern und das Elternhaus bezogenen Orientierungsmuster nicht unproblematisch sind. Entsprechend der Aussage, dass Kinder zum Teil mehr Wissen über das Fernsehen erwerben als durch ihre Eltern, liegt ein erstes Orientierungsmuster darin, dass Eltern mit den Kindern überfordert sind und sich nicht angemessen mit ihnen beschäftigen. Eltern sind froh, wenn die Kinder Medien nutzen und sie in dieser Zeit Ruhe haben. Entsprechend achten Eltern auch nicht in angemessener Form auf die Mediennutzung ihrer Kinder. Zu Hause geschieht die Mediennutzung häufig unreflektiert und die Kinder nutzen primär Unterhaltungsmedien.

*Wf: Und die würden auch zu Hause dran arbeiten ne (...) Die sitzen dann trotzdem zu Hause, ob ich es jetzt mit denen in der Schule bespreche, wie man vernünftig*

*macht oder wie ich jetzt hier gezielt was herausfinde (.) zu Hause sitzen die wahrscheinlich teilweise unreflektiert davor und die Eltern gucken nicht drauf was passiert*

Eltern wollen jedoch nicht auf eigene Fehler angesprochen werden. Entsprechend nehmen sie auch kaum die Angebote der Elternarbeit wahr und sind einer Beratung durch die Lehrkräfte gegenüber nur bedingt aufgeschlossen. Gerade die Eltern, bei denen es notwendig wäre, interessieren sich nur wenig für solche Angebote. Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass es problematisch ist, wenn Eltern bei der Medienkompetenzförderung nicht mitarbeiten. So wird es auch als eine Aufgabe der Schule angesehen, trotz aller Widerstände die Eltern zu einer Reflexion der kindlichen Mediennutzung anzuregen. Dem Medieneinsatz ihrer Kinder in der Schule gegenüber sind die meisten Eltern jedoch positiv eingestellt und wünschen diesen auch. Entsprechend stehen sie auch hinter der Schule, wenn es um Probleme mit dem Schulträger geht, wie sie am Anfang aufgezeigt wurden.

## Typisierung der Schule

Auch diese Schule ist auf den ersten Blick gut ausgestattet. Im Unterschied zu den anderen bisher beschriebenen Fällen sind die an der Befragung beteiligten Lehrkräfte und die Schulleitung aber nicht zufrieden mit dieser Ausstattung. Das liegt weniger daran, dass zu wenige Medien vorhanden sind oder dass nicht genügend Fördermöglichkeiten erkannt werden. Vielmehr liegt die Unzufriedenheit darin begründet, dass die medientechnische Ausstattung, die durch den Schulträger zur Verfügung gestellt wird, nicht den Bedürfnissen der Lehrkräfte entspricht und nicht zu der angestrebten Form der Mediennutzung im Unterricht passt und dass zugleich als passend angesehene Technologien durch den Schulträger nicht genehmigt werden. Dass dennoch der Prozess positiv voranschreitet, kann auch in diesem Fall der Schulleitung zugesprochen werden. Die Schulleitung ist selbst weniger medienaffin, aber den Entwicklungen gegenüber positiv eingestellt und motiviert, die Schule bestmöglich weiterzuentwickeln. Die Lehrkräfte beteiligen sich nicht alle gleichermaßen an der Arbeit mit Medien im Unterricht, aber stehen ebenfalls hinter den Entwicklungen.

Die Charakterisierung der Medienintegration in diesem Fall lässt sich anhand der in der Gruppendiskussion beschriebenen Ansätze als innovationsorientiert beschreiben. Zum einen wird auf Seiten der technischen Ausstattung nach Medien gesucht, die eine Bereicherung des Lernprozesses darstellen, und so werden sowohl IWBs als auch iPads in ihren Möglichkeiten für den Grundschulunterricht erprobt. Es wird versucht, Medienkompetenzförderung in einen umfassenderen Prozess des Kompetenzerwerbs einzubinden und auf Probleme,

die sich bei der Arbeit mit Medien ergeben, zu reagieren und an diesen relevante Kompetenzbereiche zu bearbeiten. Insgesamt mischen sich innovative Ansätze mit einer klassischen Medienkompetenzförderung und einem Einsatz der Medien in anderen Lernprozessen. Medienkompetenzförderung wird damit mehr als ein zusätzlicher Lerninhalt.

Die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern wird als Problem gesehen. In der Gruppendiskussion findet sich aber auch ein Beispiel, das zeigt, dass in dieser Schule die häusliche Mediennutzung der Kinder weniger klar abgegrenzt erscheint. Dennoch wird Schule als ein Ort wahrgenommen, an dem Alternativen zur häuslichen Mediennutzung angeboten werden, um den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen.

Fall D lässt sich insgesamt charakterisieren als eine Schule, bei der die Weiterentwicklung von medialen Möglichkeiten und innovative Formen der Mediennutzung im Vordergrund stehen, auch wenn nicht alle Lehrkräfte gleich motiviert, gleichermaßen an diesen Prozessen beteiligt sind. Dieser Innovationsdrang wird jedoch nach Aussage der Interviewpartner vom Schulträger behindert. Ziel ist es, Medien in einer innovativen Weise in den Unterricht zu integrieren und den Lernprozess als solchen zu verändern. Hierbei stehen die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Wir können hier von einer begrenzten innovationszentrierten Medienintegration sprechen.

#### 4.1.5 Schule E

**Tabelle 18: Allgemeine Angaben zu Schule E**

Lage	Ländlicher Raum
Klassen	11
Lehrkräfte	13 (inklusive Schulleitung)
Lehrerfahrung der beteiligten Lehrkräfte	Drei bis 37 Jahre (Berufserfahrung Sozialarbeiterin 25 Jahre)
An der Gruppendiskussion beteiligte Lehrkräfte	Frau Huth-Hanusch (Hf) Frau Kirschenmann (Kf) Frau Ott (Of) Frau Gleichmann (Sozialarbeiterin) (Gf)
Beteiligung an Pilotprojekt Medienpass NRW	Nein

Der Schulleiter (Herr Staudt; Sm) der Schule war an der Gruppendiskussion nicht beteiligt und wurde im Vorfeld der Gruppendiskussion in einem Einzelinterview befragt.

In dieser Schule findet der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen statt. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler in fünf Klassen der Eingangsstufe und in fünf Klassen der Aufbaustufe unterrichtet. Außerdem steht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Anforderungen eine Seiten-

einsteigerklasse zur Verfügung. Bei der Gruppendiskussion war neben den Lehrkräften eine an der Schule beschäftigte Sozialarbeiterin anwesend.

## Medientechnische Ausstattung der Schule

Die Schule ist mit zwei Computern pro Klassenraum sowie zehn Computern in einem Computerraum ausgestattet und verfügt über einen kabelgebundenen Internetzugang für alle Computer. Ergänzend zur Hardwareausstattung greift die Schule nach Angaben des Medienkonzepts nicht auf spezielle Software zurück. Genutzt werden lediglich Word und die Onlineplattform *Antolin* zur Leseförderung.

Mit Blick auf das Medienkonzept scheint die Schule in Fall E damit hinsichtlich digitaler Medien, ähnlich wie die Schule C, normal ausgestattet zu sein – mit Medienecken in jedem Klassenraum und einem Computerraum. Weitere, darüber hinausgehende Medien werden nicht benannt. Die Schulleitung stellt jedoch eine gut ausgestattete Schulbibliothek in der Befragung in den Vordergrund. Dies verweist grundlegend auf eine stärkere Betonung gedruckter Medien. Die Orientierungsmuster und Ergebnisse hinsichtlich der medientechnischen Ausstattung sind eher diffus, und nicht alle Lehrkräfte wissen über die tatsächlich vorhandene Ausstattung Bescheid.

Mit Blick auf den Schulträger zeigt sich, dass dieser lediglich für die Ausstattung mit digitalen Medien zuständig ist. Die Schule legt viel Wert auf klassische Medienformen, insbesondere Bücher und hierbei müssen alternative Finanzierungsmöglichkeiten gefunden werden. Dies geschieht sowohl durch das Herantreten an Stiftungen als auch durch Sponsoren und einen Förderverein. Aber auch bei der Ausstattung mit digitalen Medien ist die Zusammenarbeit mit dem Schulträger nicht unproblematisch, da dieser kaum Mittel hat und Ausstattungswünsche wie beispielsweise Notebooks über längere Zeit hinaufschiebt und den Wünschen der Schulleitung nicht entspricht. Auch der Computerraum ist vom Schulträger nicht vorgesehen und damit auch nicht finanziert. Da die Schulleitung den Computerraum aufgrund der gegebenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als angemessenes Mittel für die Medienkompetenzförderung an der eigenen Schule gesehen hat, wurde dieser ebenfalls mit Hilfe von Sponsoren und dem Förderverein finanziert. Der Computerraum soll die Förderung der grundlegenden Fertigkeiten unterstützen, die im Unterricht selbst nicht mit allen Kindern erlernt werden könnten. Aber auch für unterrichtsbezogene Recherchen ist der Computerraum die sinnvollere Lösung, da alle Kinder zugleich mit der Arbeit an einem Computer beschäftigt sind.

*Sm: Also dafür ist zum Beispiel der Computerraum da (.) die Stadt [Schulstandort] sieht den nicht vor als Schulträger, sondern die sieht eben nur einen PC in einer*

*Klasse vor (.) nur um den Kindern (.) wir sind hier in einer Grundschule und wir sind im sozialen Brennpunkt, um den Kindern überhaupt die Möglichkeit zu geben eine Einführung zu bekommen (.) wie wird dieses Gerät bedient, alleine anmachen und ausmachen und Tastatur und die sonstigen Hardware Dinge, die dabei sind (.) das ist schon mal wichtig (.) und dann auch, wie man Texte da rein und wieder raus bekommt muss geübt werden (.) da kann man natürlich am besten in einer Gruppe und nicht mit Einzelkindern in einer Klasse*

Dagegen funktioniert der Support durch den Schulträger bzw. einen mit dem Schulträger kooperierenden Vertragspartner gut, so die Schulleitung, und auch die Unterstützung auf Softwareseite ist gegeben. Der Vertragspartner ist in der Regel gegenüber den Wünschen der Schule offener. Dieser Support bezieht sich jedoch nur auf die vom Schulträger geförderten Computer; um den Computerraum kümmert sich die Schulleitung selbst. Aus Sicht der Lehrkräfte ist der Support nicht hinreichend, da sie immer wieder mit technischen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Mit Blick auf die weitere Planung der Medienintegration befasst sich die Schule derzeit mit der Einführung von Notebooks, die jedoch seit Jahren nicht geliefert werden. Notebooks sind weitestgehend nur auf Seiten der Lehrkräfte privat vorhanden. Für einen tatsächlich mobilen Einsatz fehlt hier jedoch auch ein kabelloses Internet. Hier zeigt sich, dass die Schule zwar grundlegend mit der Unterstützung des Schulträgers zufrieden ist, aber auch darauf angewiesen ist, eigene Wege zu finden, um Ausstattungsideen und -wünsche zu erfüllen. Hierbei ist es, so die Orientierung der Beteiligten, die Ausstattung der Medienkompetenzförderung grundlegende Grenzen setzt und so zu einer Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler führt.

*Of: Also ich finde es auf jeden Fall auch sinnvoll, denke aber auch jetzt, wenn man alleine mit ner Klasse mit wirklich 25 Kindern (.) ist das schwierig (.) also ich glaube, wir haben auch gar nicht 25 Computerplätze, ne (.) die müssen dann auch sich das dann teilen und da dann irgendwie immer dafür zu sorgen, dass sie da wirklich an diesen Spielen eben arbeiten und nicht weiß ich nicht sonst irgendwie im Internet surfen*

## Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz

In Fall E liegt ein recht umfassendes Konzept vor, aus dem verschiedene grundlegende Ziele der unterrichtlichen Mediennutzung und der Medienkompetenzförderung hervorgehen. Diese werden durch Umsetzungshinweise ergänzt. Entstanden ist dieses Medienkonzept aus einer Verpflichtung bei der Vernetzung der Schule. Die Ziele der Medienkompetenzförderung beziehen sich im Kern neben der angemessenen Recherche – sowohl im Internet als auch in anderen Medien – auf die Kommunikation (in Form von E-Mails) sowie die Medienproduktion und die Präsentation von Inhalten mittels Medien. Medien sollen hierbei im Unterricht zur gezielten Förderung und zur Unter-

stützung des individualisierten Lernens eingesetzt werden. Zudem sollen digitale Medien als Schreib-, Gestaltungs- und Präsentationsmittel eingesetzt werden. Explizit benannt wird im vorliegenden Medienkonzept insbesondere die Leseförderung als Teil der Medienkompetenzförderung. Diese Leseförderung stellt den Schwerpunkt der Schule in Fall E dar. Die hier festgehaltenen Kompetenzziele sind nicht vom Schulträger vorgegeben, sondern wurden selbst als Schwerpunkte für die eigene Medienarbeit gesetzt und bilden die Grundlage der medienbezogenen Arbeit. Sie werden von der Schulleitung als verpflichtend angesehen. Das Konzept ist jedoch nicht allen Lehrkräften bekannt und wird von diesen entsprechend auch nicht als verpflichtende Vorgabe wahrgenommen, sondern allenfalls als Leitfaden.

*Hf: Genau ja ja genau das hat unser damaliger Konrektor mit ihm zusammen glaub ich entwickelt ja (.) wie gesagt vor drei Jahren ungefähr (.) drei vier Jahren aber es is mittlerweile (.) wir haben ne ziemliche Fluktuation hier (.) das heißt, es ist einfach nicht allen bekannt*

Didaktisch soll der Medieneinsatz so gestaltet sein, dass er das Lernen bereichert, die Methodenkompetenz der Schüler erweitert und diese zu einer produktiven und kritischen Mediennutzung anregt. Neben den im Medienkonzept allgemein für den Unterricht benannten Zielsetzungen kommt der Computer AG eine große Bedeutung zu. Dort sollen Grundlagen in der Bedienung eines Computers sowie das Verständnis für dessen technisches Funktionieren ebenso gefördert werden wie der Umgang mit Dokumenten, Lernsoftware und Anwendungsprogrammen (z. B. Zeichenprogramme). Hinsichtlich des Internets stehen der Umgang mit dem Browser, einfache Recherchen sowie Sicherheitsregeln und der Umgang mit Downloads im Vordergrund. Diese Computer AG steht in einem engen Zusammenhang mit dem Computerraum, der als wichtiges Element der Grundlagenarbeit gesehen wird, um überhaupt den Schülern einen ersten Zugang zu Computern zu vermitteln. Eine entsprechende Orientierung betrifft diese angesprochene Selbstsicht als Brennpunktschule. Die Beteiligten gehen davon aus, dass die Ausgangslage an der Schule aufgrund der Schülerschaft so ist, dass Medienbildung gar nicht in den Mittelpunkt rücken kann, da andere Schwerpunkte notwendig sind (wie beispielsweise die Sprachförderung). Medien können diesen Prozess und die anderen Schwerpunkte der Schule zwar unterstützen, aber aufgrund der notwendigen anderen Schwerpunktsetzungen nie selbst ins Zentrum der schulischen Arbeit rücken.

*Sm: [...] das ist aber alles im Bereich Deutsch, also das Beherrschen der deutschen Sprache steht bei uns im Mittelpunkt, wobei wir natürlich dann auch noch alle die anderen Sachen machen im sprachlichen Bereich*

## Zusammenarbeit Schulleitung und Kollegium

Aus den Aussagen zur Rolle der Schulleitung lässt sich rekonstruieren, dass diese eine sehr zentrale Stellung im Medienbereich zukommt. Hier wird zunächst ein Aspekt deutlich, der ein Spezifikum dieses Falls ausmacht, nämlich die Vernetzung der Schule mit einer Stiftung im Bereich der Sprachförderung und größeren Entwicklungsprojekten im Rahmen der sozialräumlichen Einbettung. Diese Bereiche werden von der Schulleitung als Schwerpunkte der Schule benannt. Es zeigt sich damit auch hier wieder, dass die Arbeit an der Schule von einer Prägung durch die Schulleitung und deren Prioritäten abhängt. Darüber hinaus ist die Vertretung der Interessen der Schule gegenüber dem Schulträger ein wichtiges Element. Es ist zentral, dass die Schulleitung sich einsetzt und wie in diesem Fall sich auch auf verschiedene Weise selbst um die Medien an der Schule kümmert und diese betreut.

*Sm: Ja da ich also für die Kolleginnen Ansprechpartner bin und im Prinzip bei allen Problemen auftauchen muss (.) angefangen beim Papierstau im Drucker und auch beim Kopieren (.) bis hin zum Auswechseln von und besorgen von Toner*

Jenseits dieser praktischen Unterstützung geht es auch darum, die Schule mit anderen Schulen und sozialräumlich zu vernetzen. Die Schulleitung ist an der Medienintegration interessiert und kümmert sich auch um diese, aber es stehen trotzdem andere Bereiche im Vordergrund. Angesichts der Tatsache, dass weder die medientechnische Ausstattung noch das Medienkonzept allen Lehrkräften bekannt sind, muss in Frage gestellt werden, ob dieses Thema innerhalb des Kollegiums ausreichend kommuniziert wird. Allgemein finden sich keine Aussagen, inwieweit das Kollegium die Medienintegration mitträgt und unterstützt. Es gibt auch Lehrkräfte, die aus Sicht der Schulleitung zu wenig mit Medien arbeiten. Ob dies Lehrkräfte sind, die aus Unsicherheit Medien vermeiden oder ob es sich um medienkritische Lehrer handelt, wird nicht deutlich. Die Lehrkräfte benennen jedoch zwei Möglichkeiten, wie sich der Medieneinsatz im Unterricht eher motivieren ließe. Zum einen durch eine Unterstützung, beispielsweise durch Referendare, die bei der Betreuung während der Arbeit mit Computern helfen und diese gemeinsam mit der Lehrkraft beaufsichtigen, und zum anderen durch einen Ansprechpartner an der Schule, der sich auch um die entsprechenden Vorbereitungen kümmert und die Medien betreut.

## Formen der Nutzung von Medien im Unterricht

Medienkompetenzförderung wird in der Schule als eine unausweichliche Aufgabe angesehen, und der Umgang mit Medien muss gelernt werden.

*Of: [...] man kann das nicht wegdiskutieren (.) ich finde nur halt wirklich eben, dass der Umgang damit gelernt werden muss (.) also man kann ihn nicht irgendwie (.)*

*man hat ihn per se drauf, sondern der muss wirklich irgendwie gelernt werden  
(.) das ist einfach auch so'n Lern- oder Lehrgebiet*

Aufgabe der Schule ist es zudem, einen kritischen und bewussten Medienumgang zu fördern und den Kindern Ausdauer zu vermitteln, sich längerfristig mit einem Gegenstandsbereich zu befassen. Dem Computer wird beispielsweise zum Spracherwerb kein hinreichender Wert beigemessen. Er kann zwar den Spracherwerb durch entsprechende Lernprogramme unterstützen, aber Bücher sollen den Kontakt zur deutschen Sprache herstellen. Hier zeigt sich, dass andere Inhalte im Unterricht Priorität haben und als wichtiger angesehen werden. Entsprechend werden als Einsatzmöglichkeiten von Medien im Unterricht solche benannt, die mit dem Erwerb anderer Lerninhalte assoziiert sind – so beispielsweise das Anschauen themenbezogener Filme, die Suche nach Antworten auf Unterrichtsfragen, Lesestunden und die Nutzung von *Antolin* zur Leseförderung in höheren Klassen. Hierbei soll immer der thematische Bezug gewahrt bleiben, so dass Medien niemals zu einem Selbstzweck werden.

Insgesamt findet über die häufige Verwendung von Büchern hinaus kein geplanter und regelmäßiger Einsatz von Medien statt. Entsprechend stehen bei der Diskussion über den Unterricht auch weniger die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten, sondern stärker die Probleme und Hinderungsgründe im Vordergrund. Das Kernproblem beim Computereinsatz ist aus Sicht der Lehrkräfte die Klassengröße. Die Klassen sind zum einen zu groß, um jedem Kind einen angemessenen Zugang zu einem Computer zu ermöglichen. Darüber hinaus spielen Medien, auch digitale Medien, im Ganztagsbereich eine wichtige Rolle. So werden im Ganztags sowohl Musik als auch Computer und Computerspiele eingesetzt. Dies geschieht jedoch primär zur Freizeitgestaltung. Zudem besteht eine regelmäßig stattfindende Computer AG, in der die Grundlagen des Umgangs mit dem Computer vermittelt werden, und es gibt entsprechend des Schwerpunkts der Schule einen Leseclub.

Auch in den höheren Klassen bestehen zum Teil Sprachbarrieren. Ein weiteres Orientierungsmuster besagt, dass Internetarbeit immer kontrolliert werden muss, da die Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung schnell vom eigentlichen Thema abkommen und abgelenkt werden. Außerdem spielen sie mit der Hardware herum und versuchen altersunangemessene Inhalte zu finden oder finden diese versehentlich. Entsprechend werden Recherchen erst ab der dritten Klasse als sinnvoll angesehen. Kinder können und sollen nie ohne Anleitung mit dem Internet arbeiten. Auch wenn dieses gefiltert ist, wird es von den Lehrkräften als unkontrollierbarer Raum angesehen. Neben den auf die Schülerinnen und Schüler bezogenen Problemen und Hinderungsgründen besteht bei den Befragten die Angst, beim Computereinsatz etwas kaputt zu machen bzw., dass etwas kaputt geht oder dass etwas vergessen wird und

dadurch Ärger entsteht. Außerdem kosten Probleme mit Medien wertvolle Unterrichtszeit.

Hf: *[...] also ich hab manchmal Angst mit der Klasse da hochzugehen, dass die dann irgendwie oder dass ich dann irgendwie vergesse etwas auszumachen, was falsch zu machen oder was durcheinander zu bringen (.) weiß ich nicht (.) also es ist halt so oder dass die Kinder was kaputt machen (.) ich denke es wär wahrscheinlich, wenn ich jetzt jemanden in der Klasse hätte (.) ne Referendarin @die auch jeden Tag kommt@ die da vielleicht total fit wär und damit drauf gucken könnte, ob auch jedes Kind den Computer ausmacht alles richtig richtig verlässt und dies und jenes (.) dann wärs (.) würde man es vielleicht auch öfter machen*

Insgesamt spitzen sich viele der benannten Probleme dahingehend zu, dass die Lehrkräfte den Computereinsatz als etwas wahrnehmen, das alleine kaum zu bewältigen ist und für das an der Schule entsprechend zu wenig Personal zur Verfügung steht. Es lassen sich aber auch positive Orientierungsmuster rekonstruieren. Gerade die Arbeit mit Lernprogrammen bewerten die Lehrkräfte als sinnvoll und gut. Durch digitale Medien kann den Schülerinnen und Schülern zudem selbstständigeres Lernen und Arbeiten ermöglicht werden. Für die Lehrkräfte besteht ein wesentlicher Vorteil in der Arbeitserleichterung durch digitale Medien nach der Einarbeitungszeit. Zudem können sie sich im Internet Anregungen für ihre Arbeit holen und auf verschiedene Ideen zurückgreifen.

### Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Formen der Medienkompetenzförderung

Bei den Lehrkräften kommen keine explizit mit der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler verbundenen Orientierungsmuster zum Ausdruck; die vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden jedoch skeptisch gesehen. Sie werden zu Beginn der Grundschulzeit als defizitär eingeschätzt, auch wenn die Kinder unbefangen mit Medien umgehen. Dies gilt auch für die unterrichtliche Mediennutzung. Als zentrale Aspekte von Medienkompetenz werden von den Lehrkräften für ihre Schülerinnen und Schüler u. a. die Bedienung von technischen Geräten und Computerprogrammen, Medien angemessen für die Recherche auswählen und die Güte von Quellen einschätzen können sowie das Wissen um Gefahren im Internet benannt.

### Einschätzung der medien(-pädagogischen) Kompetenz der Lehrkräfte

Nach eigener Einschätzung der Lehrkräfte arbeiten alle zumindest häufig mit dem Computer, wobei lediglich der Schulleiter angibt, sich gut mit dem Computer auszukennen. Die Befragten gehen davon aus, dass Medienkompetenz bei Lehrkräften von den eigenen Interessen abhängt. Es muss eine Grundmotiva-

tion vorhanden sein, sich mit Medien zu befassen. Zudem spielt die Häufigkeit der Beschäftigung und damit die Gewöhnung eine wichtige Rolle. Nur ein Teil der befragten Lehrkräfte kennt unterschiedliche Konzepte zum Medieneinsatz im Unterricht und nur ein weiterer Teil wendet sie auch im Unterricht an. Auch die Beteiligung an medienbezogenen Fortbildungen ist sehr personenabhängig und schwankt zwischen mehrmals schon teilgenommen und bisher noch nicht. Als Begründung wird angegeben, dass man durch die Arbeit so eingespannt sei, dass es entsprechend an Zeit fehlt, Fortbildungen zu besuchen. Darüber hinaus ist es den Lehrkräften zufolge fraglich, was medienbezogene Fortbildungen bringen, da in diesen Veranstaltungen Möglichkeiten vermittelt werden, zu deren Umsetzung an der eigenen Schule die Bedingungen nicht gegeben sind.

### Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder

Nachdem sich die Lehrkräfte kaum zu den Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler und den damit verbundenen Prozessen geäußert haben, stehen Überlegungen und Orientierungen hinsichtlich der gegenwärtigen Medienwelten und der Auswirkungen dieser Medienwelten und problematischer Medieninhalte im Vordergrund. Das Besondere in diesem Fall ist, dass nicht nur die Nutzungsmuster der Kinder und die damit verbundenen Auswirkungen, sondern auch der eigene Bezug der Lehrkräfte zur Medienwelt und dessen Auswirkungen thematisiert werden. Ausgehend von eigenen Erfahrungen mit neuen Medien besteht ein erstes Orientierungsmuster darin, dass es durch die dauernde Erreichbarkeit aufgrund von Handys und Internet zu einer Überforderung kommen kann. Zudem verursacht das Internet bereits – so die Sichtweise – durch seine Struktur und Funktionsweise Stress und führt zu einer Reizüberflutung, die sogar Erwachsene überfordern kann. Hier steht ein Diskurs im Raum zwischen dem Internet als Entspannung und dem Internet als Stressfaktor:

*Hf: Es ist halt (.) es macht halt auch irgendwie Spaß (.) Der Spaßfaktor ist halt auch hoch des (.) is ja auch irgendwie ganz schön (.) also ich entspann mich auch total vorm Internet das ist wirklich*

*Gf: Echt (.) also ich überhaupt nicht*

*Hf: Total (.) ja jetzt nicht vor meinem E-Mail-Programm, aber doch beim Surfen*

Damit verbunden stehen sich eine Wahrnehmung der praktischen Möglichkeiten des Internets und eine der im familialen Bereich stattfindenden Mediennutzung sehr kritisch eingestellten Haltung gegenüber. Dies geht so weit, dass die häusliche Mediennutzung als Zeitverschwendung wahrgenommen wird und insbesondere digitale Medien auch in der häuslichen Lebenswelt vermieden werden sollten. Zugleich wird das Internet aber als unverzichtbares Alltagsmedium gesehen. Da die Lebenswelt von Kindern zunehmend von Medien, insbesondere

Bildschirmmedien geprägt ist und Kinder sehr viel Zeit mit Medien verbringen, wird entsprechend der Einfluss, den Medien auf Kinder haben, als sehr groß eingeschätzt. Medien werden als ein kritischer Faktor bei der kindlichen Entwicklung gesehen und es sei sehr schwierig, Kinder von Medien generell fernzuhalten. Es erscheint besser, sich reflektiert damit auseinanderzusetzen und zu hinterfragen, was die Kinder an den genutzten Medien mögen und warum sie sich diesen zuwenden, auch wenn man selbst entsprechende Inhalte nicht schätzt oder pädagogisch für nicht sinnvoll erachtet.

Allerdings werden durch die zunehmende Verfügbarkeit von Medien auch Probleme für die Kinder gesehen. Medienwirkungen werden hauptsächlich mit hohen Nutzungszeiten assoziiert. Zunächst führt die zunehmende Mediennutzung insbesondere der Bildschirmmedien zu einer Überreizung und zu Konzentrationsproblemen. Weiter, so die Lehrkräfte, werden wirkliche Erfahrungen verdrängt und Medien leben diese vor und verhindern ausreichende Bewegung. Die befragten Lehrkräfte gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend auch mit problematischen Medieninhalten konfrontiert werden und nicht altersangemessene Medien nutzen. Die beteiligten Lehrkräfte halten jedoch fest, dass Medienwirkungen typabhängig sind und nicht alle Kinder problematische Medieninhalte nutzen. Wenn dies geschieht, ist es zumeist Ausdruck anderer Problemlagen, die beispielsweise mit den Eltern assoziiert sind.

## Verhältnis Eltern – Schule

Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass die Bedingungen des Aufwachsens aufgrund der Eltern und des Elternhauses von problematischen Verhältnissen geprägt sind. Damit verbunden sind auch problematische Mediennutzungsmuster. Zunächst gehen die Lehrkräfte davon aus, dass es bei den Kindern zu Hause an Kommunikation fehlt. Eltern und Kinder verbringen lange Zeit vor dem Fernsehen oder dem Computer, und der Fernseher läuft zum Teil den ganzen Tag.

*Kf: [...] und das ist uns ja gerade deswegen wichtiger, weil weil es zu Hause nicht so viel kommuniziert wird bei den Kindern und am Computer sitzen sie sowieso dann jeden Nachmittag meistens zu Hause*

Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler zum Teil zu Hause keinen Zugang zu einem Computer haben und auch keine Bücher zur Verfügung stehen. Medien, die aus Sicht der Lehrkräfte eine produktive Nutzung ermöglichen, sind damit nicht im alltäglichen Erfahrungsraum der Kinder anzutreffen. Es erscheint weiterhin problematisch, dass Eltern selbst häufig und unreflektiert Medien nutzen und zum anderen die Mediennutzung der Kinder nicht oder kaum kontrollieren.

Aufgrund der teils geringen Aufmerksamkeit und der geringen Medienkompetenzen der Eltern erachten es die Lehrkräfte als wesentlich, mit den Eltern zusammenzuarbeiten, da Schule keinen direkten Einfluss auf die Mediennutzung zu Hause hat. Damit kommt Elternarbeit besonders auch hinsichtlich der Mediennutzung eine große Bedeutung zu. Dies ist insofern problematisch, da Eltern an der Schule kein Interesse zeigen und froh sind, wenn sie ihre Kinder dort abgeben können.

*Sm: [...] die Eltern halten sich sehr zurück (.) die sind also eigentlich sehr zufrieden damit dass sie ihre Kinder abgeben können und was da im einzelnen läuft interessiert sie nicht so sonderlich*

Hinzu kommen, wie auch bereits bei den Kindern, sprachliche Barrieren. Die Einbindung der Eltern wird abseits der Medien über Projekte zur sozialen Integration versucht, um eine grundlegende Bindung der Eltern an die schulischen Belange der Kinder herzustellen.

## Typisierung der Schule

Aus den Ergebnissen ergibt sich ein interessantes Bild hinsichtlich der Frage nach der Schwerpunktsetzung einer Schule und dem Einfluss der sozialräumlichen Umgebung. Zwar ist die Schule gut mit Computern ausgestattet, aber es werden andere Schwerpunkte gesetzt wie etwa die Leseförderung.

Aus den Interviewdaten geht eine Diskrepanz zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung hervor, was das Wissen um das Medienkonzept der Schule und dessen Verpflichtungsgrad angeht. Hier zeigt sich, dass zum Teil die konkrete Umsetzung nur schwer nachvollziehbar ist und die Wichtigkeit konkreter Kommunikation im Kollegium unterschätzt wird. Zudem zeigt sich auf Seiten der Lehrkräfte, dass diese beim Einsatz digitaler Medien aufgrund großer Klassengrößen und geringer Ausgangskompetenzen der Schülerinnen und Schüler alleine mit dem Medieneinsatz überfordert sind. Sie sehen einen klaren Personalmangel an der Schule. Medienkompetenz wird auch hier als ein konkreter Lerngegenstand verstanden. Angesprochen wird hier primär die Computernutzung zu Recherchezwecken in höheren und zur Leseförderung in den niederen Klassen. Darüber hinaus wird in der Gruppendiskussion explizit darauf verwiesen, dass es wichtig ist, sich in der Schule auch mit der häuslichen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen und ein ernsthaftes Interesse daran zu zeigen, auch wenn man dieser kritisch gegenübersteht.

Insgesamt zeigt sich bei dieser Schule eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den Möglichkeiten der konkreten Umsetzung im Unterricht. Technische Ausstattung alleine genügt nicht, um eine angemessene Medienintegration zu gewährleisten. Charakteristisch ist hierbei, dass die Medien-

integration offenbar anderen Schwerpunkten nachgeordnet wird bzw. werden muss, die sich aus den sozialräumlichen Bedingungen ergeben. Schule wird hier als ein Gesamtsystem gesehen, bei dem Medien nicht im Mittelpunkt stehen müssen, auch wenn dieser Teilbereich zur Zeit schwerpunktmäßig an Schulen herangetragen wird. Wir können hier von einer Medien gegenüber zwar aufgeschlossenen Schule sprechen, die aber bewusst keinen expliziten Medienschwerpunkt hat.

#### 4.1.6 Schule F

**Tabelle 19: Allgemeine Angaben zu Schule F**

Lage	Ländlicher Raum
Klassen	12
Lehrkräfte	15 (inklusive Schulleitung)
An der Gruppendiskussion beteiligte Lehrkräfte	Frau Hübner (Hf) Frau Eggers (Ef) Frau Schlutz (Scf) Frau Swoboda (Swf)
Lehrerfahrung der beteiligten Lehrkräfte	5 bis 38 Jahre
Beteiligung an Pilotprojekt Medienpass NRW	Nein

Die Schulleiterin stand für ein Interview nicht zur Verfügung. Die Konrektorin (Frau Stegmeyer; Stf) der Schule war an der Gruppendiskussion nicht beteiligt und wurde im Vorfeld der Gruppendiskussion in einem Einzelinterview befragt.

#### Medientechnische Ausstattung der Schule

Die Schule ist mit je zwei Computern pro Klassenraum (mit Drucker), einem Computer für die Lehrkräfte in der Schulbibliothek (mit Scanner und Drucker), einer Digitalkamera sowie kabelgebundenem Internetzugang für alle Computer ausgestattet. Neben dieser Ausstattung besitzt die Schule zudem ein vielfältiges Angebot verschiedener Software insbesondere Lernsoftware für verschiedene Einsatzbereiche und Fächer.

Die technische Ausstattung ist auf einem Minimalstand, und in allen Klassenräumen stehen Computer und Internet zur Verfügung. Aus Sicht der Schulleitung und der beteiligten Lehrkräfte, die sich für die Medienbildung interessieren, ist die medientechnische Ausstattung nicht hinreichend, um die Nutzung von Computer und Internet im Unterricht regelmäßig für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Die Computer in den Klassenräumen ermöglichen zwar einen spontanen Medieneinsatz in der Klasse, aber es fehlt ein Computer-raum oder eine äquivalente Möglichkeit, allen Schülern einer Klasse zur gleichen Zeit einen Zugriff auf Computer und Internet zu bieten. Um das Fehlen eines

Computerraums auszugleichen, wurde durch den Förderverein ein Notebookwagen angeschafft, durch den zumindest ein Teil einer Klasse zur gleichen Zeit an einem Computer arbeiten kann. Aus der Diskussion mit den Lehrkräften geht zudem hervor, dass die Computer in den Klassenräumen zum Teil sehr alt sind und nicht immer reibungslos funktionieren, so dass es immer wieder zu Störungen im Ablauf kommen kann. Auch die Internetverbindung scheint nicht immer problemlos verfügbar zu sein.

Außerdem fehlen Notebooks und Beamer für die Lehrerinnen und Lehrer der Schule, um die Vorbereitung des Unterrichts zu erleichtern und mediale Präsentationsmöglichkeiten zu eröffnen. Lehrkräfte sind für berufsbezogene medientechnische Ausstattung selbst verantwortlich. Dies führt aus Sicht der Beteiligten dazu, dass nur die Lehrkräfte, die sowieso ein Interesse an Medien haben und sich auch privat digitale Medien anschaffen, dies auch im Schulkontext umsetzen. Dadurch kommen bisher weniger interessierte Lehrkräfte kaum mit neuen Medien in Kontakt. Digitale Tafeln werden beispielsweise nicht als sinnvoll für den Unterricht in der Grundschule angesehen. Die Beteiligten geben sich mit den technischen Gegebenheiten zufrieden.

*Stf: [...] deshalb begnügen wir uns mit kleinen Dingen also sind froh, dass wir diesen Laptopwagen haben und den dann im Unterricht einsetzen können und das halt abwechselnd (.) dann ne ist zumindest eine Möglichkeit oder oder ne kleine Möglichkeit*

Die Förderung der Medienintegration durch den Schulträger wird damit als nicht hinreichend wahrgenommen und die Schule versucht selbst, den eigenen Ansprüchen durch andere Finanzierungsmöglichkeiten gerecht zu werden. Die Ansprüche an die Medienintegration in der Grundschule sind mit Blick auf das Medienkonzept der Schule in Bezug auf die unterrichtliche Nutzung recht hoch und ausgearbeitet. Fragen der Förderung von Medienkompetenz werden allerdings nicht adressiert. Hierbei kommt es zu einer Diskrepanz zwischen der konzeptionellen und der konkreten technischen Ebene. Die medientechnische Ausstattung wird auch an dieser Schule offensichtlich im Kollegium nicht hinreichend kommuniziert, und nicht alle der befragten Lehrkräfte wissen von den neu angeschafften Notebooks.

## Medienkonzept – Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz

Das Medienkonzept ist in der untersuchten Schule Bestandteil des allgemeinen Schulprogramms. Neben allgemeinen Ausführungen zu Sinn und Organisation von Lernen in der Grundschule mit Medien im Allgemeinen und mit dem Computer im Speziellen umfasst das Konzept Verwendungsmöglichkeiten des Computers im Unterricht und methodische Überlegungen sowie konkrete Zuordnungen von Medien zu Klassenstufen und Unterrichtsfächern. Was im

vorliegenden Konzept hingegen nicht formuliert wird, sind die konkreten Kompetenzen, die erworben werden sollen. Übernommen wurde eine Aufstellung zu Zielen der Computerarbeit in der Grundschule aus der ‚Grundschulzeitschrift‘ aus dem Jahr 1998. Der Computereinsatz fokussiert hiernach auf das Erlernen der Handhabung des Computers und seine Verwendung als Werkzeug, zur Unterstützung des selbstständigen Lernens der Schüler, als Unterrichtsmittel für entdeckendes Lernen sowie zur Festigung von Fertigkeiten. Bis auf das Erlernen der Bedienung verschiedener Medien liegt das Ziel der Medienbildung damit in der Unterstützung unterrichtlicher Lernprozesse, während die Förderung von Medienkompetenz eher randständig ist.

Dieses Medienkonzept ist nicht allen Lehrkräften geläufig. Auch wenn sie an der Entstehung beteiligt waren, wissen sie meist nicht, was im Medienkonzept konkret enthalten ist. Dies spricht dafür, dass, selbst wenn ein klar strukturiertes Medienkonzept wie in diesem Fall vorliegt, dies nicht automatisch bedeutet, dass die Arbeit mit Medien durch die Lehrkräfte auch entlang dieses Konzepts erfolgt. Medienintegration ist auf der Ebene der Umsetzung eher von persönlichem Engagement und von den individuellen Orientierungen und Einstellungen der Lehrkräfte abhängig.

## Zusammenarbeit Schulleitung und Kollegium

Die Schulleitung lässt sich nur schwer eindeutig in ihrer Rolle hinsichtlich der Medienintegration charakterisieren. Auf der einen Seite ist sie der Medienintegration gegenüber positiv eingestellt. Insbesondere digitale Medien sollen – so zeigt auch das Medienkonzept – selbstverständlicher Teil des Unterrichts neben anderen Medien sein und werden als wichtig für die Weiterentwicklung des Grundschulunterrichts gesehen. Entsprechend sind alle Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, Medien im Unterricht einzusetzen und sich grundlegende Kompetenzen hierfür anzueignen. Auf der anderen Seite spricht sich die stellvertretende Schulleiterin dafür aus, sich mit einer eher nicht zufriedenstellenden medientechnischen Ausstattung zu arrangieren und zufrieden zu geben. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Medienintegration, bei aller Bedeutung, die ihr beigemessen wird, nicht als zentraler Schwerpunkt der Schule gesehen wird.

*Stf: [...] letztendlich ist uns dieses soziale Miteinander (.) steht für uns höher als der Umgang mit Medien also das muss erst mal sitzen und ist die Grundlage dafür*

## Formen der Nutzung von Medien im Unterricht

Zunächst werden an vielen Stellen in der Diskussion und dem Interview Probleme hinsichtlich der Umsetzung der geforderten Mediennutzung hervorgehoben. Zum einen sehen sich die Lehrkräfte mit technischen Schwierigkeiten

konfrontiert. Computer sind zum Teil kaputt oder sehr langsam oder das Internet funktioniert nicht. Diese Schwierigkeiten können dazu führen, dass Computer und Internet nicht wie vorgesehen eingesetzt werden können oder dass von vornherein auf den Medieneinsatz verzichtet wird. Neben diesen grundlegenden technischen Schwierigkeiten verweisen die Lehrkräfte auf die großen Klassen, die jeweils mit nur zwei Computern ausgestattet sind, so dass es Probleme gibt, allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen den Zugang daran zu ermöglichen. Hier wird die technische Ausstattung der Schule als nicht ausreichend gesehen. Darüber hinaus steht zu wenig Zeit zur Verfügung, um im Rahmen des Unterrichts von allen medialen Möglichkeiten Gebrauch zu machen. Insbesondere das Erlernen des Umgangs mit dem Computer und dem Internet ist im Rahmen des Regelunterrichts nur schwer zu vermitteln.

Entsprechend dieser angesprochenen Probleme wird der Einsatz von Medien im Unterricht vorwiegend bei der Bearbeitung schulischer Lerngegenstände vorgesehen. Hierbei wird dem Computer ein hohes Motivationspotenzial zugeschrieben. Weitere Vorteile einer zunehmenden Mediatisierung in der Schule werden primär mit Blick auf die Vorbereitung des Unterrichts und auf die Möglichkeit der sinnvollen Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler thematisiert.

*Scf: Ich hab nachmittags vom Ganztage eine AG mit ner eigentlich ner festen Kerngruppe vom ersten bis zum vierten Schuljahr und da bin ich immer ganz froh, wenn die dann auch ein Programm haben oder irgendwas haben, wo sie sich länger beschäftigen können, so dass ich dann mit Einzelnen dann mal in Ruhe auch mal was arbeiten kann*

Ein weiteres Orientierungsmuster hinsichtlich der Medienbildung richtet sich auf den Umgang mit klassischen Medienformen wie Radio und Buch. Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass insbesondere beim Radio die Kinder motiviert werden müssen, diese Medien zu nutzen und dass die Thematisierung und Integration im Unterricht dazu beitragen kann, Kindern diese von den Lehrkräften als positiv wahrgenommenen Medien näherzubringen. Hier zeigt sich die Orientierung der Lehrkräfte an der Rolle der Schule, die Medienwelten der Kinder durch neue Möglichkeiten zu erweitern und diese zu einer Nutzung positiver Medien anzuregen.

*Scf: [...] was ich wo ich jetzt auch manchmal mal Interesse dran ha, wenn die Kinder keine Hausaufgaben haben, dann höre ich manchmal mit denen WDR 5 (.) KiRaKa ne Lilliputz und das kennt kein Kind mehr [...] Kindersendungen im Radio kennt auch kennt kaum noch einer (.) ich verteil ja immer diese Blättchen, die krieg ich dann so Monatsheftchen vom WDR für Kinder und jetzt ist wieder diese Lesenacht im November aber das (.) ist gar kein Interesse*

## Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Formen der Medienkompetenzförderung

Bereits im Medienkonzept der Schule wird angedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler immer schon bevor sie in die Grundschule kommen bestimmte Medienkompetenzen besitzen, auf die Lehrkräfte mit ihrer Arbeit aufbauen können. Dies beinhaltet auch, dass ein möglicher Kompetenzvorsprung eines Schülers oder einer Schülerin gegenüber anderen und möglicherweise gegenüber der Lehrkraft produktiv im Unterricht genutzt werden kann.

Allgemein finden sich verschiedene Vorstellungen von Medienkompetenz bei den Beteiligten. Zum einen besteht ein wichtiges Element darin, mit verschiedenen Medienformen umgehen zu können. Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler über mögliche Gefahren, insbesondere wenn sie sich im Internet bewegen, Bescheid wissen. Insgesamt geht es den befragten Lehrkräften um eine Wahrnehmung der medialen Vielfalt und ein Wissen um verschiedene, insbesondere pädagogisch als sinnvoll erachtete Medienangebote.

### Einschätzung der medien(-pädagogischen) Kompetenz der Lehrkräfte

Aus der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte ergibt sich, dass alle zumindest häufig mit dem Computer arbeiten, eine Lehrkraft bezeichnet sich sogar selbst als Expertin. Die meisten der befragten Lehrkräfte geben an, zwar medienpädagogische Konzepte zu kennen, aber diese nicht immer zur Anwendung bringen zu können. Insgesamt ist die Erfahrung der untersuchten Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit neuen Medien als hoch einzuschätzen. Grundsätzlich sehen die befragten Lehrkräfte eine Abhängigkeit der Medienkompetenz bei Lehrkräften von der persönlichen Beschäftigung mit und einem eigenen Interesse an Medien.

Die Medienkompetenz der Lehrkräfte wird auch als notwendiges Element für die Medienkompetenzförderung gesehen. Daher sieht auch das Medienkonzept vor, dass alle Lehrkräfte zumindest grundlegende Kompetenzen für den Einsatz des Computers im Unterricht haben. Diese grundlegenden Kompetenzen wurden den Lehrkräften in einer schulinternen Fortbildung vermittelt. Fortbildungen erscheinen insgesamt als notwendiges Mittel im Rahmen der Medienintegration, da die Lehramtsausbildung die Lehrkräfte nicht oder nicht hinreichend auf den Einsatz gerade neuer Medien vorbereitet hat. Daher hat auch hier eine autodidaktische Weiterbildung einen hohen Stellenwert. Zudem wird das Angebot an Fortbildungen, das den befragten Lehrkräften bekannt ist, als zu gering eingeschätzt, und den bisher besuchten Fortbildungsveranstaltungen wird kein konkreter Ertrag für den eigenen Unterricht zugeschrieben. Wünschenswert wären aus der Sicht der Befragten Fortbildungen, die helfen, die Medienwelten der Kinder besser zu verstehen. Aufgrund des geringen An-

gebots und aufgrund eigener Vorlieben suchen die befragten Lehrkräfte Hilfe bei den eigenen Kindern oder probieren selbst Neues aus und eignen es sich an.

## Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder

Die Diskussion um mögliche Wirkungen von Medien und die private Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler nimmt in Schule F keinen sehr hohen Stellenwert ein, und die Orientierungsmuster scheinen zudem keinen großen Einfluss auf die Orientierungen hinsichtlich der Mediennutzung und Thematisierung von Medien im Unterricht zu haben. Die befragten Lehrkräfte sehen die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Medien aber trotzdem beeinflusst. Das Fernsehen wird hierbei als wichtigstes Medium in der Freizeit der Kinder bezeichnet. Bei der Differenzierung der medialen Einflüsse wird bei den befragten Lehrkräften deutlich, dass nicht nur negative, sondern auch positive Beeinflussungen von Medien wahrgenommen werden. Diese hängen von der konkreten Nutzung ab. Entsprechend kann auch nicht bei jedem Schüler und jeder Schülerin von der gleichen Beeinflussung und Beeinflussbarkeit ausgegangen werden. Als zentraler Einflussfaktor für mögliche starke Beeinflussungen durch Medien wird das Element der Kontrolle gesehen. Hierbei kommen vor allem die Nutzungszeiten in den Blick. Medien können problematisch werden – so die befragten Lehrkräfte –, wenn die Kontrolle der Nutzungszeiten gering ist oder Eltern den Kindern hohe Nutzungszeiten ermöglichen. Es wird als problematisch angesehen, wenn Kinder bereits am Morgen oder auch das ganze Wochenende über fernsehen. Denn hierdurch würden die Kinder vor allem unruhig im Unterricht werden. Entsprechend lässt sich auch die Orientierung der Lehrkräfte hinsichtlich der Bewertung unterschiedlicher Medienformen charakterisieren. Sie gehen davon aus, dass kein Medium per se gut oder schlecht ist. Jedes Medium berge Potenziale und Gefahren entsprechend der Nutzungsweisen und des Einsatzes.

Hier zeigt sich auch noch einmal deutlich die Trennung zwischen der Schule als einem Raum, in dem Mediennutzung sinnvoll und zielgerichtet stattfindet, und dem häuslichen Umfeld, wo Medien umfassender, weniger kontrolliert und zielgerichtet auf die Schülerinnen und Schüler einwirken können. Entsprechend gehen die Lehrkräfte beispielsweise davon aus, dass die Internetnutzung in der Schule keine Gefährdung für die Kinder darstellen kann, in der Familie aber sehr wohl ein nicht zu unterschätzendes Gefahrenpotenzial birgt. Insgesamt sind die Lehrkräfte damit auch grundlegend skeptischer gegenüber dem Wert und der Angemessenheit der häuslichen Mediennutzung. Positive Aspekte der häuslichen Mediennutzung werden vor allem in der Aneignung von Wissen durch entsprechende Medieninhalte wie beispielsweise Kinderwissenssendungen gesehen.

*Ef: [...] und da sind ja auch durchaus gute Kindersendungen (.) s gibt ja auch Kinder, die sich wirklich das anschauen (.) Kindernachrichten und ne*

*Scf: Ja (.) da staun ich immer, wenn im Sachunterricht was die wo die immer qualifizierte Informationen her haben (.) das hab ich da gesehen und dann haben die immer gleich mehrere das auch gesehen also Sendungen die (.) wo ich gar nicht die Zeit habe das anzugucken oder mich auch gar nicht mehr so*

Die Orientierungsmuster der Lehrkräfte basieren weitestgehend auf eigenen Beobachtungen in der Schule. Kenntnisse über wissenschaftliche Untersuchungen zur Thematik liegen bei den befragten Lehrkräften kaum vor. Zwar nehmen diese Bezug auf problematisierende Medienberichterstattung, nehmen diese jedoch differenzierter wahr und meinen, dass negative Medienwirkungen bisher nicht eindeutig nachgewiesen wurden und nicht einseitig von bestimmten Medien auf deren Wirkung geschlossen werden darf.

## Verhältnis Eltern – Schule

Auch in diesem Fall werden bei der Frage um die Auswirkungen der familialen Mediennutzung die Eltern in den Mittelpunkt gerückt. Interessant ist die Orientierung, dass viele der Kinder zu Hause positive Vorbilder für eine angemessene Mediennutzung haben. Es wird hierbei direkt deutlich, dass wahrgenommene Probleme als Einzelfälle beschrieben werden, die von einem positiven Normalfall abweichen. Positive Beispiele werden jedoch auch nicht weiter thematisiert. Medien werden als ein ausschlaggebender Faktor dafür gesehen, dass in der Familie wenig zusammen gemacht wird und sich die Eltern zu wenig mit ihren Kindern beschäftigen.

*Scf: [...] die Eltern eigentlich, wenn die denn die ganze Nacht oder den ganzen Abend vorm Fernseher sitzen oder auch den ganzen Tag ne, dass das auf die Kinder dann Auswirkungen (.) das Kinder auch deswegen denk ich mal vernachlässigt sind oder wenig Zeit von den Eltern Aufmerksamkeit bekommen, weil äh die Eltern den ganzen Tag da im Internet sind*

Entsprechend problematisch wird es gesehen, wenn der Fernseher den ganzen Tag läuft und damit auch die gemeinsame Zeit beeinflusst. Die Lehrkräfte gehen auch in diesem Fall davon aus, dass ein Teil der Eltern froh ist, wenn Kinder sich mit Medien beschäftigen oder dass sie nicht angemessen auf die Mediennutzung der Kinder achten. Entsprechend sehen es die Lehrkräfte als problematisch an, wenn Kinder eigene Bildschirmmedien in ihrem Zimmer haben. Zu einem besonderen Problem werden die wahrgenommenen Abweichungen von der als positiv bewerteten häuslichen Nutzung dadurch, dass die Lehrkräfte nur im Rahmen der schulischen Arbeit einen Einfluss auf die Kinder haben und diese den Rest des Tages zu Hause sind. Daher ist Elternarbeit im Medienbereich wichtig. Dabei sind zumeist die Eltern, bei denen Probleme

vorliegen, nicht bereit, die Probleme einzusehen oder zu erkennen und blocken ab, wenn sie darauf angesprochen werden. Zudem sind sie kaum mit medienbezogenen Veranstaltungen zu erreichen.

*Hf: Auf dem Elternsprechtag oder so ob das Kind nicht ein bisschen zu viel, dann wird das ja sowieso sofort nein das*

*Swf: das hat anscheinend nie stattgefunden*

*Hf: das hat nie stattgefunden, das macht das Kind nicht, weil man dann vielleicht selbst das schlechte Gewissen dann hat, aber wenn dann so Fortbildungen oder Elternabende sind dann erscheinen die ja nicht (.) und dann kommt man nicht ran also wenn dann nur auf so im Einzelgespräch halt, und das bringt's dann eher auch nicht*

## Typisierung der Schule

An dieser Schule sind die beteiligten Akteure trotz einer Grundausrüstung mit Computern und Internet mit der Ausstattung durch den Schulträger nicht zufrieden. Die Unzufriedenheit hängt hierbei damit zusammen, dass die Ausstattung als nicht hinreichend angesehen wird, um Medienkompetenzförderung in der Grundschule überhaupt angemessen zu betreiben. Es erscheint nicht möglich, allen Schülerinnen und Schülern in angemessener Weise einen Zugang zu Computer und Internet zu gewähren. Entsprechend wird an dieser Schule die Medienkompetenzförderung nur am Rande thematisiert. Im Mittelpunkt steht die Integration alter sowie neuer Medien in den unterrichtlichen Lernprozess. Eine mehr oder minder selbstverständliche Nutzung der Medien im Lernprozess entspricht auch den konzeptionellen Überlegungen, die schriftlich fixiert wurden. Entsprechend stehen Lernprogramme und deren Anwendung im Vordergrund, die ein Gegengewicht zu den in der Freizeit überwiegend genutzten Unterhaltungsmedien bieten. Die häusliche Mediennutzung wird jedoch hier nicht so sehr als ein Problem wahrgenommen, auch wenn insgesamt der Aspekt der Anregung zu einem Medienverzicht oder einer alternativen Mediennutzung betont wird. Sie wird aber auch als eine mögliche Ressource für den Unterricht wahrgenommen.

Insgesamt haben die Lehrkräfte eine relativ differenzierte Sicht auf Eltern und das Elternhaus. Eltern werden als unterschiedlich aktiv wahrgenommen was die Medienerziehung und Erziehung im Allgemeinen angeht. Manche Eltern blocken Kritik ab, andere sehen zum Teil Probleme erst gar nicht oder erachten Dinge, die die Lehrkräfte als problematisch wahrnehmen, als Normalität. Insgesamt lässt sich von einer stark unterrichtsbezogenen Vorstellung von Medienbildung sprechen. Alle befragten Akteure sind bemüht Medien in ihrem Unterricht einzubinden, stoßen dabei jedoch immer wieder auf Hindernisse wie nicht angemessene technische Ausstattung und andere äußere Umstände und damit an ihre Grenzen.

## 4.2 Fallübergreifende Analyse und Vergleich mit der standardisierten Lehrerbefragung

Im Folgenden sollen die wesentlichen Aspekte der einzelnen Schultypisierungen fallübergreifend verallgemeinert werden. Es geht dabei darum, zu den einzelnen Themenfeldern typische Strukturen zu beschreiben, die zur Bestimmung der Bedingungen von Medienkompetenz und deren Förderung in Grundschulen bedeutsam erscheinen. Dabei wird auf die zuvor beschriebenen Fallstudien der Schulen A bis F zurückgegriffen, ohne daraus explizit noch einmal zu zitieren.

### 4.2.1 Medientechnische Ausstattung und Supportstrukturen

Die Ausstattung der Fallstudien Schulen mit traditionellen und digitalen Medien wird von den Lehrkräften als gut bezeichnet, auch wenn es einige Unterschiede vor allem bei Computer und Internet gibt. Dies entspricht der Note 2 minus in der standardisierten Befragung. Während die einen noch mit alten Computern mit Röhrenbildschirmen arbeiten, können die anderen auf Netbooks oder gar iPads zurückgreifen. In einigen Fällen, in denen die Schulträger die gewünschte Ausstattung nicht leisten können, wird auf Fördervereine zurückgegriffen. Oder die Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre privaten Geräte mit, um den Schülerinnen und Schülern ein optimales Arbeiten mit Medien zu gewährleisten. In einigen Schulen sind die Erwartungen jedoch höher an eine medientechnische Ausstattung als das, was zur Verfügung gestellt worden ist. Es ist in den meisten Fällen nur dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer zu verdanken, dass trotz einer nicht optimalen Ausstattung die pädagogische Arbeit mit Medien als erfolgreich eingestuft werden kann. Das Internet wird nicht immer von den Interviewten explizit erwähnt und die standardisierte Schulbefragung offenbarte, dass auch in Grundschulen noch nicht alle verfügbaren Endgeräte „am Netz“ sind.

Die Bereitschaft des Schulträgers, der Schule optimale Arbeitsmöglichkeiten mit digitalen Medien zu bieten sowie die Unterstützungsleistungen der Schulleitungen erscheinen als wesentliche Grundlage für die Medienintegration und auch -nutzung. Weiterhin wird aber auch deutlich, dass gerade in der Grundschule die traditionellen Medien, wie etwa das Buch oder die Overhead-Folie, noch eine bedeutende Rolle spielen. Digitale Medien werden als eine interessante und notwendige Erweiterung analoger Medien gesehen. Vielfach sind die Veränderungen noch durch die Lehrkräfte und deren Engagement bestimmt bzw. werden von diesen durch ihre eigenen, auf die Zukunft gerichteten Orientierungsmuster vorangetrieben. Dieser Befund ergänzt die Ergebnisse der standardisierten Lehrerbefragung, wonach es eine starke Dominanz papierbasierter bzw. analoger Medien in der Grundschule gibt: Wenn digitale Medien

eingesetzt werden, dann meist nur im Kontext von Lehr- und Lernprozessen oder als Lernprogramme und weniger zur Förderung selbstgestalteter Lernprozesse.

Versucht man nun eine Typisierung der besuchten Grundschulen aus der Perspektive der medientechnischen Ausstattung, dann kann man sie als in einem *transitorischen Stadium befindlichen Typus* bezeichnen. Die „alten“ Medien sind weiterhin bedeutsam, die digitalen Medien haben schon Einzug in die Grundschule gehalten, werden verwendet, aber bestimmen (noch) nicht den pädagogischen Alltag. Es handelt sich eher um einen evolutionären Prozess, der – manchmal mit vielen Vorbehalten behaftet – durch die Ausstattung mit digitalen Medien zwar eingeleitet, aber von schulorganisatorischer Seite nicht immer besonders forciert wird.

Diese Beschreibung der Situation an den sechs untersuchten Grundschulen wird größtenteils durch die standardisierten Erhebungen gestützt. Dort war deutlich geworden, dass in den Grundschulen in NRW überwiegend stationäre Computer und weniger bis kaum mobile Geräte pädagogisch Verwendung finden. Auch die häufige Anwendung von Lernprogrammen – 25 Prozent regelmäßig sowie 38 Prozent gelegentlich – bestätigt die in der qualitativen Studie vorfindbare Zentrierung des Einsatzes von Medien auf Lernprozesse. Ebenfalls lässt sich die Konzentration auf das Lesen papierbasierter Medien bestätigen. Insgesamt wird aber der hier typisierte ‚transitorische Status‘ der Grundschule aus den Fallstudien durch die Zustimmung mit 65 Prozent der befragten Lehrkräfte in Bezug auf die Aussage „Die digitalen Medien verdrängen die alten Medien zunehmend“ bestätigt.

Die Supportstrukturen werden in den Fallstudien Schulen als sehr heterogen beschrieben. Teilweise wird die technische Unterstützung durch den Schulträger geleistet, teilweise durch Kolleginnen oder Kollegen oder gar durch schulexterne Personen (der örtliche Pfarrer). Die medienpädagogische Unterstützung erfolgt in erster Linie schulintern zwischen den Kolleginnen und Kollegen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der standardisierten Befragung, wobei die Bewertung der Qualität der Unterstützung im Durchschnitt als gerade noch befriedigend (3 minus) bewertet wird.

#### 4.2.2 *Schulische Medienkonzepte*

Medienkonzepte als Orientierungsrahmen für den Medieneinsatz gelten als ein zentrales Element der Schulentwicklung. Sie sind aber nicht in allen besuchten Schulen bedeutsam. Medienkonzepte stehen in ständiger Konkurrenz zu anderen Konzepten und Schwerpunkten wie etwa der Sprachförderung. Die Ausarbeitung und Umsetzung eines Medienkonzeptes wird entweder weniger intensiv betrachtet oder kommt in den Fallstudien zunächst erst aus Sicht anderer Schwerpunkte in den Blick. Werden jedoch medienbezogene Themen als

Schwerpunkt gewählt, beeinflusst das die Ausstattung der Schule, ihr Selbstverständnis und die medienbezogenen Aktivitäten. Sie sind zwar aus einer Außenperspektive eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für einen gelungenen Medieneinsatz in der Grundschule, aus der Sicht der befragten Lehrkräfte spielen die Medienkonzepte für die praktische pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht eigentlich eine untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zu den im qualitativen Teil befragten Lehrkräften sehen die Lehrkräfte in der standardisierten Befragung die Rolle von Medienkonzepten (77 Prozent Zustimmung) als sehr viel positiver an. Diese Differenz kann an der kleinen Auswahl der in den Gruppeninterviews befragten Lehrkräften liegen, vielleicht aber auch an der in der konkreten Praxis der alltäglichen Arbeit mit Medien in der Grundschule geringeren Bedeutung eines solchen Konzeptes. Auch hängt es von der Größe der Schule bzw. des Kollegiums sowie von der bestehenden Schulkultur ab. Eine Einbindung in die Kerncurricula wird von den Lehrkräften in den Fallstudien nicht thematisiert, während nach Aussage der Mehrheit der standardisiert Befragten die Einbindung deutlich erkennbar sei. Dies kann ebenfalls an der Diskrepanz zwischen der Realität schulischen Handelns und der sozialen Erwünschtheit bei einer anonymen Befragung liegen. Die Umsetzung von Kerncurricula in den schulischen Alltag ist – unabhängig vom Medienbezug – ohnehin ein komplexer innerschulischer Aushandlungsprozess und deren Wirksamkeit kaum überprüfbar.

#### *4.2.3 Schulleitungen und innerschulische Kooperation*

Die Zusammenarbeit der Schulleitung mit dem Kollegium hat zentralen Anteil am Gelingen der Medienintegration in der jeweiligen Einzelschule. Die Schulleitung ist u. a. die Schnittstelle zu den außerhalb der Schule auf der Mikro- und Mesoebene angesiedelten Akteuren (z. B. Schulaufsicht und Schulträger) sowie in das Kollegium der eigenen Schule hinein. Damit ist sie bereits durch ihre Stellung in der Institution ein wichtiges Element für Schulentwicklungsprozesse. Sie vertritt zum einen die Ansprüche des Kollegiums gegenüber den externen Akteuren, zum anderen vermittelt sie die externen Anforderungen an die Lehrkräfte. Diese Bedeutung ist im Medienbereich noch einmal gesteigert. Als ein Kernelement einer intensiven Beschäftigung mit dem Medienthema kristallisiert sich in den Fallstudien das persönliche Interesse der Mitglieder der Schulleitung an Medien und ihre positive Einstellung gegenüber technischen Entwicklungen heraus. Neben den Effekten, die die Personen der Schulleitung hinsichtlich der Abstimmungsprozesse und damit der Ausstattung haben, lassen sich weitere Effekte mit Bezug auf das Kollegium der Schule aufzeigen. Durch eine Vorbildfunktion der Schulleitung können andere Lehrkräfte angeregt werden, sich ebenfalls mit Medien zu befassen, insbesondere wenn diese auf längere Sicht die eigene Arbeit erleichtern.

Wenn nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen von der Arbeit mit digitalen Medien überzeugt sind und somit das Kollegium heterogen zusammengesetzt ist, bestehen Spannungen, die den medienbezogenen Entwicklungsprozess der Schule behindern und dazu führen, dass eine Orientierung an einem Minimalkonsens ansetzen muss. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, mit Blick auf die Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler, alle Kolleginnen und Kollegen von der Notwendigkeit der Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Nutzung von Medien zu überzeugen und sich mit diesen auf Ziele zu verständigen, die von allen mitgetragen werden. Die Rolle der Schulleitung als auch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium bestätigt auch die standardisierte Lehrerbefragung. Dabei stimmen 68 Prozent der befragten Lehrkräfte zu, dass die Schulleitung eine herausragende Rolle hat. Interessanterweise betonen die Lehrkräfte in den Schulfallstudien den Austausch im Kollegium als eine wichtige Funktion bei der Diskussion um die Medienbildung. Dies reflektiert in etwa den Anteil von fast 30 Prozent der Lehrkräfte in der standardisierten Befragung.

Versucht man eine Typisierung der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium, dann könnte man diese als ein *kooperatives Ringen um Verständigung und Konsensherstellung* für eine gemeinsame Leitlinie für den Einsatz digitaler Medien in der Grundschule bezeichnen. Hier finden sich Entsprechungen zu den Ergebnissen aus der aktuellen Forschung zu Schulleitungshandeln und Schulkultur (vgl. z.B. Wissinger 2011).

#### 4.2.4 Unterrichtsliche Mediennutzung

Bei der Frage nach der Nutzung von Medien im Unterricht zeigt sich über alle untersuchten Fälle hinweg, dass in der Grundschule Bücher bzw. Druckerzeugnisse das wichtigste Medium sind. Sie bilden den Kern der Unterrichtsmaterialien und werden von den Lehrkräften sehr positiv bewertet. Büchern kommt somit eine Sonderstellung zu. Besonders für den Schwerpunkt der Sprachförderung wird das Buch als Medium als unverzichtbar angesehen. Andere Medien können hierbei allenfalls unterstützend eingesetzt werden. Werden Medien im Unterricht eingesetzt oder thematisiert, dann geschieht dies mit Blick auf einen Lernprozess, der weitestgehend auf den schulischen Raum bezogen ist oder mit Blick auf sinnvolle Nutzungsweisen, die den Schülerinnen und Schülern aufzeigen sollen, dass man mit Medien mehr machen kann als diese unterhaltsbezogen zu nutzen. Zentral ist hierbei vor allem die Orientierung an einem Mehrwert der Medien für den Lernprozess und die Adressierung der Medienkompetenz als Lerninhalt. Medienbildung bedeutet dabei in den überwiegenden Fällen den anwendungsorientierten und an andere Lerngegenstände gekoppelten Einsatz von Medien und sehr viel weniger die Förderung von Medienkompetenz. Auch der Großteil der standardisiert befragten Lehrkräfte sieht in der Vermitt-

lung von Bedienungskompetenz sowie Internetrecherchen einen Schwerpunkt der Medienbildung (jeweils 27 Prozent). Auch wird das Schreiben von Texten am Computer als ein wichtiger Bereich der Medienbildung gesehen. Die auf den Unterricht bezogenen Lerntätigkeiten, wie sie systematisch im Fragebogen auf Basis des Konzeptes der Medienberatung NRW erhoben wurden, lassen sich in den Schulfallstudien nur indirekt wiederfinden. Somit kommt einer stärkeren Verankerung in Orientierungsrahmen wie bspw. dem Medienpass eine besondere Bedeutung zu.

Bei dem Versuch einer Verallgemeinerung dieses Themenbereichs zeigt sich eine Erweiterung des Stadiums der Transition, in der sich Grundschulen befinden. Auch wenn das Schulbuch immer noch eine zentrale Rolle im Vermittlungsprozess spielt, gewinnen aus Sicht der Lehrkräfte digitale Medien merklich an Bedeutung. Bei der standardisierten Lehrerbefragung gaben drei Viertel der Befragten an, dass sie ein großes Potenzial für die individuelle Förderung und den inklusiven Unterricht sähen. Die Schulfallstudien machen aber deutlich, dass dieses Potenzial noch nicht ausgeschöpft wird. Man könnte unter dieser Perspektive von der *zögerlichen Erweiterung eines bedeutsamen alten Mediums mit einem neuen Medium* sprechen.

#### 4.2.5 Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler

In der Einschätzung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zeigt sich bei den befragten Mitgliedern der Schulleitungen und bei den Lehrkräften die Zuschreibung eines anscheinend „kompetenten“ Umgangs der Kinder insbesondere mit digitalen Medien. Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit einer umfassenden Förderung der Medienkompetenz aus einer erzieherischen Perspektive gefordert. Die Lehrkräfte erkennen, dass die Kinder nur bedingt vor dem Eintritt in die Grundschule Kompetenzen erworben haben, die sich unter alle Facetten der Medienkompetenz fassen lassen. In der Regel sind es Bedienkompetenzen und eine schnelle Aneignung neuer Medientechnologien, die bei den Kindern vorhanden sind. Es mangelt den Kindern aber an einer sinnvollen, auf den Lernprozess bezogenen Mediennutzung und der Reflexion des eigenen Medienumgangs sowie der sie umgebenden Medienwelten. In den untersuchten Fällen zeigt sich, dass sowohl bei der Formulierung von Kompetenzziele auf Schulebene als auch bei der Wahrnehmung von Orientierungen durch die Lehrkräfte ein eher diffuses Verständnis von Medienkompetenz vorherrscht. In den Ausführungen werden immer wieder verschiedene Teilbereiche der Medienkompetenz und verschiedene Fördermöglichkeiten benannt, so dass ein kaum kohärentes Verständnis von Medienkompetenz vorzuherrschen scheint. Der Begriff der Medienkompetenz der Lehrkräfte passt auch nur begrenzt zur komplexeren Definition aus der medienpädagogischen Forschung. Gleichzeitig werden eine genauere Festlegung und eine Orientie-

rungshilfe gefordert. Insgesamt kann man von einer *Ambivalenz in der Sichtweise von Medienkompetenz* sprechen. Hier zeigt sich auch die Stärke der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, da die Schulfallstudien diese Ambivalenz erst aufzeigen können, während sie in der standardisierten Befragung untergegangen wäre.

Die Verpflichtung und Notwendigkeit Medienkompetenz in der Grundschule zu fördern, wird in den Schulfallstudien immer wieder deutlich, aber es zeigt sich zugleich auch, dass es nicht immer leicht ist, Vorstellungen davon zu entwickeln, wie diese konkret aussehen sollte. Dies deckt sich mit der vorangestellten Überlegung, dass mitunter Mediennutzung im Unterricht und die Förderung von Medienkompetenz intuitiv und weniger konzeptionell gestützt stattfinden. So ist auch die Diskrepanz zwischen der Kompetenzerwartung am Ende der Klasse 4 und die Einschätzung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, wie sie in der standardisierten Befragung ermittelt wurde, zu erklären. Es besteht außerdem eine gewisse Unsicherheit der Lehrkräfte in Bezug auf die langfristige Wirksamkeit der Medienkompetenzförderung in der Grundschule. Sie basiert oftmals auf den Erfahrungen im Umgang mit problematischen Fällen des Medienumgangs, der vor allem dem Elternhaus der Kinder zugeschrieben wird. Dies erklärt auch die medienkritische Haltung einer starken Gruppe von Lehrkräften in der standardisierten Befragung. Dem steht der Blick auf die weiterführenden Schulen gegenüber. Hier kommt in den Ausführungen der Lehrkräfte immer wieder die Sorge zum Ausdruck, dass die Arbeit mit Medien im Unterricht und die entwickelte Medienkompetenz in den weiterführenden Schulen nicht fortgeführt wird. Schülerinnen und Schüler würden nach Meinung der Lehrkräfte zwar über grundlegende Kompetenzen verfügen, wenn sie die Grundschule verlassen, diese würden jedoch in den weiterführenden Schulen nicht weiter gefördert.

Weiterhin zeigt sich auch, dass die im Medienpass NRW ausformulierten Bereiche der Medienkompetenz und deren Förderung nur in unzureichendem Maße in den Grundschulen abgedeckt werden. Vielfach handelt es sich dabei um reine instrumentelle Fertigkeiten, die gefördert werden. Die reflektierenden und kreativen sowie die performativen Facetten der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern sind vielfach ausgespart bzw. werden kaum angesprochen. Wir haben es hier also eher mit dem *Typus einer reduzierten Medienkompetenzförderung* in den befragten Grundschulen zu tun.

#### 4.2.6 *Medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte*

Insgesamt zeigt sich bei den Fallstudien bezogen auf die Einschätzung der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte ein inkohärentes Bild. Auf der einen Seite können die meisten Lehrkräfte nach ihrer Selbsteinschätzung mit dem Computer und Internet sicher umgehen, was auch die standardisierte

Befragung bestätigt hat. Vielfach wird aber von den Lehrkräften selbst unter medienpädagogischer Kompetenz – analog zu der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern – nur der sachgerechte Umgang mit dem Computer bezeichnet. Medienpädagogische Konzepte im Allgemeinen und im Besonderen auf fachliche Inhalte bezogen sind nicht immer bekannt. Vielfach wird die Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz der Eigeninitiative der Lehrkräfte zugeschrieben. Die Hoffnungen richten sich jedoch auf die jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Ihnen wird ein selbstverständlicher und kompetenter Umgang mit digitalen Medien unterstellt, da sie mit den digitalen Medien aufgewachsen sind. Es zeigt sich mit Rückblick auf deren Ausbildung aber auch, dass sich auch die jüngeren Lehrkräfte nicht ausreichend auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereitet fühlen können. Dieser Aspekt findet seine Bestätigung in der Analyse der Ausbildungssituation an den Hochschulen, die deutlich macht, dass medienpädagogische Themen immer noch randständig gehandhabt werden. Zwar bieten die Lehrpläne und Curricula für alle Fächer der Grundschule genügend Anregungen zum Einsatz von Medien, insbesondere auch digitaler Medien im Unterricht, aber sie müssen auch von den Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen und umgesetzt werden, um wirksam zu werden.

Auch spiegelt sich die mangelhafte Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer wider, die oftmals nur auf die Förderung einer technischen Bedienkompetenz ausgerichtet ist und weniger die pädagogischen sowie fachdidaktischen Optionen des Medieneinsatzes für den Lern- und Lehrprozess oder die systematische Förderung von Medienkompetenz beinhaltet. Diese durch Gruppeninterviews gewonnene Einschätzung stimmt auch mit den Ergebnissen der standardisierten Befragung überein. Dort verweisen etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte darauf, dass sie sich mit analogen Medien in der Aus- und Fortbildung beschäftigt hätten. Demgegenüber stehen in Bezug auf den didaktischen Einsatz digitaler Medien und der Thematisierung von Medien im Unterricht nur 18 Prozent während des Studiums (27 Prozent während des Referendariats) und immerhin fast 50 Prozent in der Lehrerfortbildung. In diesem Sinne kann dieser Themenbereich als der *Typus einer unzureichenden Vorbereitung auf eine nachhaltige medienpädagogische Kompetenz von Lehrkräften* bezeichnet werden.

#### 4.2.7 Perspektiven der Lehrkräfte auf die Medienwelten der Kinder

Mit Blick auf die zunehmende Prägung der Gesellschaft im Sinne der Mediatisierung steht bei den befragten Lehrkräften in den Fallstudien eine kritische Sichtweise bezüglich der Bewertung der häuslichen Medienwelten der Kinder im Vordergrund. Diese wird zunächst als eine Bedingung des Aufwachsens angesehen, die Schülerinnen und Schüler alltäglich überfordere. Diese seien in ihrem Alltag zunehmend mit Medien konfrontiert und verbringen mit diesen

viel Zeit. Durch die zunehmende unreflektierte Mediennutzung seien Kinder mit einer Vielzahl von Eindrücken und Reizen konfrontiert. Hierbei könne es bei den Schülerinnen und Schülern aus Sicht der Lehrkräfte zwar zu einem großen Wissenszuwachs, aber auch zu einer zunehmenden Verunsicherung kommen. Hinsichtlich der Wahrnehmung der kindlichen Medienwelten durch die Lehrkräfte zeigt sich überwiegend eine latent negativ geprägte Sichtweise. Grundlage der Bewertungen sind die zunehmende Verfügbarkeit von Medien und damit die wahrgenommenen zunehmenden Nutzungszeiten, und die immer wieder wahrgenommene Nutzung von altersunangemessenen oder als von den Lehrkräften problematisch eingestuften Medieninhalten. Diese aus den Fallstudien gewonnenen Aspekte spiegeln auch die Ergebnisse der standardisierten Befragung der Lehrkräfte wider, wonach die überwiegende Mehrheit der Befragten der Meinung ist, dass die Schule die Aufgabe habe, Schülerinnen und Schüler vor dem negativen Einfluss der Medien zu schützen. Interessanterweise werden nach Aussage der Lehrkräfte in der standardisierten Befragung die Inhalte von Fernsehsendungen kaum behandelt, während das Fernsehen in den qualitativen Fallstudien ein wichtiges Thema war. Möglicherweise lässt sich hier auch eine Entwicklung in Richtung einer veränderten Medienanwendungspraxis der Kinder beobachten.

Anhand der Bewertung der häuslichen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler zeigt sich noch einmal deutlich die Unterscheidung zwischen einer sinnvollen Mediennutzung, die dem schulischen Kontext zugeordnet wird und einer problematischen Mediennutzung, die dem häuslichen Bereich zugeordnet wird. Damit wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Grundschule in einer Position sehen, der Mediennutzung der Kinder einen positiven Gegenpol entgegenzusetzen, der ihnen Möglichkeiten aufzeigt, Medien in anderer Weise zu nutzen. Medienerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in die Schule mitbringen, werden nur dann planvoll in den Unterricht integriert und aufgegriffen, wenn sie einen Bezug zu unterrichtlichen Themen aufweisen und einen Ertrag für den schulischen Lernprozess haben. Das diesem Themenbereich zugrunde liegende Orientierungsmuster kann als eine *Zwei-Welten-Theorie* gekennzeichnet werden: die negative Medienwelt im häuslichen Bereich und die positive Nutzung von Medien in der Schule. Die Schule bekommt dadurch eine Kompensationsfunktion für alltägliche Medienerfahrungen.

#### 4.2.8 *Verhältnis zwischen Schule und Eltern*

Insgesamt ist bei der Frage nach den Verbindungen der Schule zum Elternhaus und der Rolle der Eltern im Prozess der Medienkompetenzförderung aus Sicht der Lehrkräfte eine skeptische Grundhaltung zwischen beiden Akteursgruppen wahrnehmbar, wie sie bereits mit der negativen Sichtweise der häuslichen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler beschrieben wurde. Zwar gibt

es seitens der Eltern an den befragten Schulen nur wenig bis gar keinen Widerstand gegenüber der Nutzung von Medien im Unterricht sowie der Förderung von Medienkompetenz in der Schule. Aber es gibt auch kaum eine Beteiligung seitens der Eltern. Die skeptische Grundhaltung bezieht sich nicht auf die Sinnhaftigkeit einer schulischen Medienbildung per se, sondern auf die Wahrnehmung der Angemessenheit des häuslichen Medienumfelds der Kinder. Die Eltern nehmen ihre Erziehungsaufgaben aus der Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer nicht angemessen wahr und lassen eine Kontrolle der Mediennutzung und die Förderung eines aus Sicht der Lehrkräfte positiven Medienumgangs vermissen. Ähnlich wie bereits bei der Einschätzung der Medienwirkungen und des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, ist den Lehrkräften durchaus bewusst, dass es sich nur um einen Teil der Eltern handelt, der tatsächlich massiv die Kontrolle der kindlichen Mediennutzung vernachlässigt und dass sich diese Fälle nicht verallgemeinern lassen. In den Diskussionen stehen dennoch diese Problemfälle im Vordergrund und scheinen das Bild der Lehrpersonen von den Eltern zu prägen. Wichtig scheint es den befragten Lehrkräften an den untersuchten Schulen zu sein, dass Eltern in den Prozess der Medienkompetenzförderung eingebunden werden. Wie dieses Ziel erreicht werden kann, ist jedoch weitestgehend unklar, da Maßnahmen des direkten Kontakts und vereinzelte Veranstaltungen für Eltern sowie das Angebot an schulischen Lernprogrammen für den häuslichen Bereich nicht die gewünschten Effekte haben. Man könnte das Verhältnis der Schule zu den Eltern als eines der *man gelnden Akzeptanz und geringeren Bereitschaft zur Kooperation* typisieren.

Diese Sichtweise spiegelt sich nicht ganz in der quantitativen Befragung wider, denn dort wird deutlich, dass die Eltern aus Sicht der Lehrkräfte am Medieneinsatz im Unterricht interessiert sind und diesen ebenso befürworten wie die Förderung der Medienkompetenz. Dies lässt sich auch durch die unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen erklären, wonach Einschätzungen dann variieren, wenn sie sich auf eine konkrete Schulumwelt (wie in einem Gruppeninterview) beziehen, in der die konkreten Probleme des pädagogischen Alltags näher und deutlicher werden oder als Fragebatterie abgefragt werden.

## 5 Fazit und Handlungsfelder

### 5.1 Fazit

Die Medienintegration im Sinne des hier entwickelten umfassenden Verständnis der Einbettung von Medienbildung in die Prozesse und Strukturen von Schulen ist an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen unterschiedlich weit vorangeschritten. Dies lässt sich unter Verweis auf das Mehrebenenmodell sowohl bei den schulbezogenen Entwicklungen in Bezug auf die unterrichtliche Mediennutzung und die Förderung von Medienkompetenz durch Lehrkräfte identifizieren, als auch an den die Schule prägenden organisatorischen Rahmenbedingungen in den Kommunen sowie den bildungspolitischen Schwerpunkten und Rahmensetzungen. Mit Hilfe der repräsentativen standardisierten Lehrerbefragung konnte zunächst grundsätzlich gezeigt werden, dass die Beschäftigung mit Medien im Allgemeinen und die Nutzung von digitalen Medien im Besonderen in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Dies muss aber differenziert betrachtet werden, da erhebliche Unterschiede – je nach Standort, Zugangsvoraussetzungen, Schulkultur, medienpädagogischer Kompetenz oder subjektiver Einstellungen und Orientierungen – zu beobachten sind. Hierzu geben die durchgeführten Fallstudien an sechs Grundschulen weiteren Aufschluss. Diese Ausdifferenzierung unter den Lehrkräften spiegelt sich auch in der Typologisierung auf Basis der Daten aus der standardisierten Untersuchung wider. So oszillieren die Typen zwischen Zurückhaltung bis Offenheit, begleitet durch eine ambivalente Einschätzung der Rolle der Medien in der Grundschule und der Lebenswelt der Kinder.

Die Grundschulen befinden sich, wie das Schulsystem insgesamt, in einem kontinuierlichen Anpassungs- und Veränderungsprozess. Hierbei spielt die Mediatisierung als gesellschaftlicher Metaprozess neben Prozessen der Globalisierung, Ökonomisierung und Individualisierung eine wichtige Rolle. Gleichzeitig ist die Schule immer noch ein Lern- und Arbeitsort mit verhältnismäßig stabilen Strukturen und einem besonderen Beharrungsvermögen. So ist die Vermittlung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen in den Kerncurricula der Grundschule sowie in den Prüfungs- bzw. Ausbildungsordnungen der Primarschulbildung nicht nur fest verankert, sondern sie

wird aus Sicht der Lehrkräfte auch als wichtigste Aufgabe gesehen. Ob dabei der kompetente Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken als vierte Kulturtechnik zählen soll, ist nicht nur unter Lehrkräften umstritten. Im Zuge des Medienwandels kommen aber insbesondere durch die außerschulische Medienaneignung der Kinder (aber auch der Lehrkräfte) neue Herausforderungen auf die Grundschule zu. In der vorliegenden Untersuchung konnten ganz im Sinne von Schulz (siehe Kap.1.4) verschiedene Veränderungsprozesse in den Grundschulen identifiziert werden, die eng mit dem Medienwandel verbunden sind. Zunächst ist allerdings zu konstatieren, dass das Buch immer noch das Leitmedium des Lernens in der Grundschule darstellt. Die meisten Lehrkräfte arbeiten neben dem Schulbuch am häufigsten mit traditionellen Medien wie Tafel, Aufgabenblättern, Postern usw. Bei allen drei Grundfertigkeiten wird eher auf analoge Medien zurückgegriffen als auf digitale Medien. Weder das Fernsehen noch das Radio haben einen besonderen Stellenwert für den Grundschulunterricht – weder als Informationsquelle noch in Bezug auf die Thematisierung von Medieninhalten. Zugleich finden sich Nutzungsszenarien in der Grundschule, die über die bisherigen Möglichkeiten analoger Medien hinausgehen (Extension), wie bspw. der Einsatz einer Online-Lernplattform für Kinder. Aus Sicht der Lehrkräfte kommt es aber auch zu einer Verdrängung (Substitution) bestehender Lernaktivitäten wie die Nutzung von Lernsoftware in der Spracherwerbsförderung, die von ihnen nicht immer positiv bewertet wird. Am stärksten lässt sich jedoch in den Grundschulen die Verschmelzung bestehender Handlungspraxen im Unterricht mit Medienpraxen ausmachen. So werden im Rahmen der individuellen Förderung aufgrund der bereits etablierten innovativen Lern- und Lehrformen in der Grundschule Medien als inhaltliche Bereicherung der Lern- und Lehrprozesse und zum Erwerb von grundlegenden Bedienkompetenzen eingesetzt. Dies zeigt bereits, dass durchgehend in den Fallstudien und auch in der standardisierten Befragung die unterrichtliche Nutzung zur Förderung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler sowie die Handhabung digitaler Medien im Vordergrund steht und die kritisch-reflektierende Thematisierung von Medien in der Lebenswelt der Kinder und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen bisher eher randständig in den Grundschulen ist. Dabei spielt auch die Aneignung des zunehmenden variablen Medienrepertoires durch Kinder und Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle.

Die wachsende Bedeutung digitaler Medien für den Unterricht und der Lebenswelt der Kinder sorgt daher für erhebliche Irritationen. Ein Vergleich der Ergebnisse der Untersuchung zur Medienerziehung in der Grundschule aus dem Jahr 2000 im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen und der Ergebnisse dieser Studie zeigt eine rasante Intensivierung der Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Während vor zwölf Jahren fast 70 Prozent der befragten Lehrkräfte gar nicht mit dem Computer (und 98 Prozent gar nicht mit dem Internet) im Unterricht gearbeitet hatten, sind es heute nur noch

8 Prozent bzw. 26 Prozent. Dabei werden digitale Medien zum einen wie herkömmliche Medien genutzt (nur die Erstellung bzw. Bereitstellung erfolgt in digitalisierter Form wie bei Filmen, Fotos oder Texten für die Schülerzeitung im Netz). Zum anderen gewinnen digitale Medien als Lernwerkzeuge (in nahezu allen Fächern, vor allem aber zum Schreiben und zur Recherche) an Bedeutung. Die pädagogische Praxis verändert sich dadurch nicht notwendigerweise, sondern digitale Medien werden gerne entlang bestehender Unterrichtsformen eingesetzt. Allerdings nimmt die Grundschule in Bezug auf innovative Unterrichtspraktiken bereits heute eine exponierte Stellung ein. Binnendifferenzierung und selbstständiges Arbeiten (z. B. mit Hilfe von Wochenplänen oder Stationenlernen) gehören in der Grundschule zum Alltagsgeschäft und kommen u. a. schülerorientiertem Arbeiten entgegen. Die sich an diese Praktiken anschließenden Ausstattungsmodelle haben zu einer breiten Versorgung mit Medienecken und weniger mit Computerräumen geführt. Die Entscheidung für den Einsatz von digitalen Medien wird von Lehrkräften in der Grundschule – wie auch in der Sekundarstufe I – vor allem dann getroffen, wenn sich positive Rationalisierungseffekte realisieren lassen, indem man z. B. Zeit einspart, Schülerinnen und Schüler besser individuell unterstützen oder Inhalte anschaulicher darstellen kann.

Wenn allerdings der Umgang mit Medien und deren Bedeutung für die Alltagswelt der Kinder in der Grundschule thematisiert werden, dann erfolgt dies bisher noch entlang gewohnter Praktiken. So steht die Reflexion von Werbebotschaften an oberster Stelle, während Themen, die in den letzten Jahren erheblich an Relevanz gewonnen haben, wie beispielsweise Datenschutz oder Persönlichkeitsrechte, noch nicht häufig Gegenstand des Unterrichts sind. Die veränderte Relevanz gerade der digitalen Medien auch schon für Kinder und die daraus erwachsende Notwendigkeit, diesen Veränderungen medienpädagogisch adäquat zu begegnen, findet in der Grundschule noch keinen angemessenen Widerhall. Dem nicht-schulischen Medienhandeln der Kinder begegnen viele Lehrkräfte offenbar vor allem mit Misstrauen und Ablehnung. Die Förderung von Medienkompetenz reduziert sich vor diesem Hintergrund häufig auf eine Art „Gefahrenabwehr“ und Vermittlung instrumentell-technischer Bedienkompetenzen. Reflexiver Umgang mit Medien ist seltener ein praktiziertes Ziel von Medienkompetenzförderung in der Grundschule. Schule wird häufig als „alternativer“ Raum für Mediennutzung gesehen, in dem gezeigt wird, was man alles „Sinnvolles“ mit Medien machen kann. Zugleich wird damit unterstellt, dass Kinder zu Hause keine sinnvollen Medienpraxen entwickeln. Viele Lehrkräfte fühlen sich aber auch allein gelassen mit der zunehmend von Medien geprägten Lebenswelt der Kinder. Es fehlen Methoden und Ideen, diese Veränderungen im Unterricht zu thematisieren. Viele Lehrkräfte betonen auch, dass sie sich nicht ausreichend vorbereitet bzw. fortgebildet fühlen, um die digitalen Medien im Unterricht einzusetzen und zu thematisieren. Ersteres

verweist auf Defizite in den beiden Phasen der Lehrerausbildung, Letzteres auf die Angebote der Lehrerfortbildung und deren nachhaltige Wirkungen.

Auch in dieser Untersuchung lässt sich die oft formulierte Vermutung nicht bestätigen, dass es vor allem ältere Lehrkräfte sind, die dem Einsatz und der Thematisierung digitaler Medien in der Schule gegenüber eher skeptisch eingestellt sind, und dass der sukzessive Generationswechsel in der Lehrerschaft auch eine Intensivierung der Mediennutzung mit sich bringt. Zwar konnten wir zeigen, dass es vor allem ältere Lehrkräfte sind, die der schulischen Medienbildung eher zurückhaltend bis ablehnend gegenüberstehen. Das ändert sich jedoch nicht quasi automatisch mit abnehmendem Alter. Die Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte sind – ganz ähnlich wie die der Sekundarstufe I – über weite Strecken hoch ambivalent. An diesen grundlegenden Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften, die sich wie schon in der Studie zu den weiterführenden Schulen über alle Altersgruppen und Fächer erstrecken, lässt sich nur indirekt etwas verändern. Sie sind berufsbiografisch tief verankert und können nur durch gesellschaftliche Veränderungen auf der einen Seite und durch gravierende Veränderungen in der Qualifizierung von Lehrkräften auf der anderen Seite beeinflusst werden.

Die ausbleibende, ungenügende und/oder tendenziell abwertende Betrachtung der medienvermittelten Lebenswelten von Kindern hat drei Konsequenzen: Erstens wird den Eltern eine hochkomplexe Erziehungs- und Bildungsaufgabe überlassen, der sie nur zum Teil gerecht werden können. Die sich daraus ergebende soziale Kluft zwischen denjenigen Kindern, die eine angemessene Auseinandersetzung mit Medien lernen und denjenigen, die auf sich alleine gestellt sind oder nur über ihre Peers lernen, kann nicht im Interesse einer Schulpolitik sein, die allen Kindern verpflichtet ist. Zweitens verkennt dies die Möglichkeiten, die Medien für die Gestaltung von Unterricht und für die Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen – sowohl selbstgesteuerten als auch lehrerorientierten – haben. Drittens werden die Potenziale von Medien für schulische Bildungsprozesse verschenkt, wenn sich den Lehrkräften die biografischen Relevanzen der unterschiedlichen Medienpraxen der Kinder nicht erschließen.

Aus unserer Sicht ist der Einsatz von Medien im Unterricht und deren kritisch-reflektierende Thematisierung auch in der Grundschule unverzichtbar. Denn der Medienwandel und damit die zunehmende Verschränkung der Medien mit allen Formen gesellschaftlichen Handelns betreffen alle gesellschaftlichen Teilbereiche. Dabei geht es nicht um einseitige Wirkungen der Medien, denn die Strukturen und Prozesse von Öffentlichkeit und Politik, von Alltag und Identität, sozialen Beziehungen, Erwerbsarbeit und Konsum sowie gesellschaftlichen Institutionen entwickeln sich zusammen mit den Medien immer weiter.

Unsicherheit unter den Lehrkräften besteht bei der Frage der altersadäquaten Thematisierung und dem Gebrauch von Medien in der Grundschule. Dies deckt

sich mit den Ergebnissen aus der Befragung von Lehrkräften aus den fünften und sechsten Klassen in 2009. Es ist unklar, welche Schulform welche Aufgabe hat. Wo werden die grundlegenden Kompetenzen erworben, auf welche können die weiterführenden Schulen aufbauen, was kann die Grundschule abgeben usw.? Dadurch entsteht nicht nur unter Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern eine gewisse Unsicherheit, sondern die Übergänge zwischen den Schulformen werden erschwert, da bei einer neuen Zusammensetzung der Schülerschaft in einer weiterführenden Schule nicht auf eine verlässliche Basis in Bezug auf Medienkompetenz und die Erfahrungen in der Nutzung im Unterricht zurückgegriffen werden kann. Die Ergebnisse zur Medienbildung in der Grundschule als Schnittstelle zwischen den frühkindlichen Bildungseinrichtungen und der weiterführenden Schule haben andere Untersuchungen zum Übergang darin bestätigt, dass nur wenige systematische Prozesse identifizierbar sind und wenn, diese dann sehr stark von den Schulen und ihren bestehenden Kooperationsbeziehungen abhängen. Die Studie in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen fokussiert u. a. auch auf die Klassenstufen 5 und 6. Hierbei zeigen sich nur geringe Unterschiede bei der Mediennutzung im Unterricht sowie bei der Förderung der Medienkompetenz (Breiter et al. 2010). Das gilt sowohl für die Inhalte als auch die Lern- und Lehrformen, auch wenn die Fallstudien deutlich gemacht haben, dass in Grundschulen eine Binnendifferenzierung aufgrund der geringeren Fachbindung und damit eine individuelle Förderung – auch mit Medien – leichter möglich ist. Positiv ist zu vermerken, dass die Erwartungen der Lehrkräfte in weiterführenden Schulen an die Schülerinnen und Schüler der Grundschulen weitestgehend den Kompetenzen nach Klasse 4 entsprechen, wie sie von den Kolleginnen und Kollegen in den Grundschulen formuliert werden. Die ambivalente Bewertung der Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen im Hinblick auf die Erreichung dieser Ziele, d. h. die erfolgte Vorbereitung durch die Grundschule, weist aber darauf hin, dass hier noch ein Abstimmungserfordernis vorliegt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass es gewisse Überschneidungen in der pädagogischen Arbeit gibt und der Übergang und damit die erwarteten Kompetenzen noch klarer formuliert werden müssen. Inwieweit der Medienpass NRW diese Lücke schließen kann, konnte zum Zeitpunkt der Erhebung nicht beantwortet werden, da Ende 2011 erst wenige Schulen beteiligt waren.

Erwartungsgemäß besteht ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich der erwarteten Rolle der Eltern insbesondere in Bezug auf die medienerzieherische Facette der Medienkompetenz. Die Lehrkräfte an Grundschulen verweisen hier sehr viel deutlicher auf deren Mitwirkung und fühlen sich hierzu – wiederum vergleichbar mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen – überfordert. Die individuellen Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte, die im Fokus der qualitativen Untersuchung in den weiterführenden Schulen standen, konnten bei den Grundschulen nicht mit der gleichen Tiefe analysiert werden. Dennoch

weisen die Ergebnisse aus der standardisierten Befragung darauf hin, dass es eine grundlegende Skepsis gegenüber dem Medieneinfluss auf die Schülerinnen und Schüler gibt und diese vor den Gefahren geschützt werden müssen. Die Potenziale, bspw. für individualisierte Lernprozesse werden von den Lehrkräften in Grundschulen wie in weiterführenden Schulen zwar gesehen, sie stehen aber großen Hürden bei der Umsetzung aufgrund hinderlicher Rahmenbedingungen und fehlender inhaltlicher Leitlinien gegenüber.

Die Rahmenbedingungen – von der Ausstattung bis zum Supportsystem – wie auch die Lehrerbildung und die curriculare Integration wird von den Lehrkräften in beiden Schulformen ähnlich bewertet. Hier gibt es noch erheblichen Verbesserungsbedarf, auch wenn die Situation in Bezug auf die infrastrukturellen Voraussetzungen der Grundschulen sehr stark zwischen den Schulträgern variieren. Insbesondere die verpflichtende Verankerung in die Prüfungsordnungen sowie eine klare Formulierung von Anforderungen in den Kerncurricula wird von den Lehrkräften an Grundschulen noch stärker gewünscht als von ihren Kolleginnen und Kollegen an den weiterführenden Schulen.

Die zentralen Herausforderungen für die nachhaltige Förderung der Medienbildung in den Grundschulen setzen eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Ebenen auf der einen Seite und die Berücksichtigung der Akteure und ihrer Interessen auf der anderen Seite voraus. Außerdem ist hervorzuheben, dass eine ausschließliche Fokussierung auf digitale Medien die Medienbildung unnötig einschränken würde, diesen allerdings aufgrund des gesellschaftlichen Wandels im Zuge der Mediatisierung und der damit verbundenen Konvergenz der Medien durch die Digitalisierung in der Zukunft ein besonderer Stellenwert zukommt. So werden Lerninhalte zukünftig immer häufiger digital angeboten, was auch einen Einfluss auf den Prozess des Lesenlernens haben wird, ohne dass schon absehbar ist, ob und wie die Haptik eines Buches repliziert werden kann.

Medienbildung in der Grundschule hat aus unserer Sicht zwei grundlegende Facetten: die unterrichtliche Nutzung und Aneignung von Medien zur Verbesserung von Unterrichtsqualität sowie die Förderung von Medienkompetenz. Beide Facetten stehen in enger Beziehung zueinander, lassen sich aber nicht austauschen. Die Vorstellung, dass alleine die Qualität von Unterricht im Zentrum steht und die Medienkompetenzförderung quasi dann automatisch erfolge, ist nur eingeschränkt wirksam in den Grundschulen. Wir finden dort einen breiten Bildungsbegriff vor, der sich nicht wie in weiterführenden Schulen vor allem an curricularen Vorgaben und zunehmend messbaren kompetenzorientierten Standards ausrichten kann. Gleichzeitig ist eine Fokussierung auf Medienkompetenz alleine zu wenig, um den Bildungsauftrag der Grundschule zu erfüllen, da Medien eine wichtige Unterstützung zur Förderung von individualisierten Lernprozessen bieten können.

So ist aus den empirischen Untersuchungen deutlich geworden, dass die Nutzung von Medien im alltäglichen Unterricht, die reflexiv-kritische Thematisierung von Medien, der aktive Gebrauch sowie das Erlernen des Umgangs durch Schülerinnen und Schüler sehr stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängt. Viele Lehrkräfte integrieren Medien in den Unterricht aufgrund ihres eigenen Engagements. Sie beschäftigen sich häufig autodidaktisch mit den technischen und pädagogischen Potenzialen von Medien und bilden sich selbstständig fort.

Aus Sicht der Lehrkräfte wird die Bedeutung der Schulleitung und damit eine Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen betont. Jede Schule besitzt einen Minimalkonsens über die Bedeutung von Medienkompetenz und Medieneinsatz, der aber Raum für engagierte Lehrerinnen und Lehrer lässt, über diese Vereinbarung hinaus mit Medien zu arbeiten. Hierbei spielt auch die Verfügbarkeit und Funktionsfähigkeit der technischen Medien eine wesentliche Rolle. Schulen sind zwar aus Sicht der befragten Lehrkräfte und nach Selbstauskunft der Schulleitungen überwiegend gut ausgestattet, aber diese Ausstattung entspricht nicht immer den Ansprüchen der einzelnen Lehrpersonen. Offensichtlich werden bei der Neuanschaffung digitaler Medien die Lehrkräfte nicht immer in geeigneter Weise beteiligt. Hier zeigt sich ein Dilemma zwischen der notwendigen Standardisierung aufgrund wirtschaftlicher und technischer Bedingungen und dem Wunsch nach individueller Anpassung. Es ist daher auch nicht ungewöhnlich, dass Lehrkräfte private Endgeräte in der Schule und im Unterricht einsetzen.

Die nachfolgenden Handlungsfelder entstammen der Interpretation der Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen sowie dem Workshop mit Expertinnen und Experten im Mai 2012. Eine gewisse Ähnlichkeit mit der KMK-Erklärung von 2012 ist dabei nicht überraschend, da die Autoren bei der Entstehung der Empfehlung beteiligt waren.

## 5.2 Handlungsfelder

### 5.2.1 *Lehrerbildung*

In Bezug auf die Lehrkräfte lässt sich konstatieren, dass eine verstärkte Integration von Medienbildung in die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung sowie von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe erforderlich ist. Das gilt insbesondere für die erste Phase der Ausbildung in den Universitäten und pädagogischen Hochschulen. Dort mangelt es allerdings an korrespondierenden Standards. Somit bleibt es dem Zufall, d.h. den Lehrenden überlassen, ob und in welcher Tiefe medienbezogene Themen behandelt werden. Das gilt sowohl für mediendidaktische und fachdidaktische Kompetenzen als auch für die Thematisierung von Medien im Unterricht. Gleiches gilt auch für

die zweite Phase der Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst für Referendarinnen und Referendare. Darüber hinaus ist eine Integration in die Qualifizierungsangebote für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter erforderlich, um die Perspektive auf die gesamte Schule auszuweiten.

Um das Zufallsprinzip und die punktuelle Umsetzung abzulösen, bleibt nur eine stärkere Verbindlichkeit in den Prüfungsordnungen sowie Ausbildungsordnungen. Insbesondere in den Schulpraktika könnte durch Festlegung eines Medienschwerpunkts die Arbeit mit und über Medien an Bedeutung gewinnen. Dies umzusetzen, wäre eine Aufgabe des Kultusministeriums ggf. zusammen mit der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen bei der Überarbeitung der Rahmenverordnungen.

In jedem Fall liegt hier ein Hebel, auch wenn die Untersuchung gezeigt hat, dass damit nur ein Teil der Lehrkräfte erreicht werden kann. Außerdem müssen auch diejenigen Lehrkräfte eingebunden werden, die ihr Referendariat beendet haben und in den Schulen arbeiten. Das erfordert eine stärkere Verbindlichkeit im Rahmen der Lehrerfortbildung. Ein Ansatz von verpflichtenden Fortbildungsteilnahmen, wie in anderen Bundesländern (z.B. auf der Basis von Kreditpunkten) kann allerdings nicht aus der Perspektive der Medienbildung heraus entwickelt werden – und ihre Wirksamkeit ist auch umstritten. Sollte es jedoch Überlegungen in diese Richtung geben, dann wäre auch die Forderung nach einer verpflichtenden Teilnahme an Fortbildungen zu formulieren. Schulen müssten in jedem Fall aufgefordert werden, die Medienintegration durch schulinterne Fortbildungskonzepte zu unterstützen.

Inhaltlich scheint es insbesondere geboten, bei zukünftigen und aktiven Lehrkräften die Entwicklung einer differenzierteren Haltung gegenüber den Medienwelten von Kindern stärker zu fördern, um diese in ihrer Gesamtheit für die unterschiedlichen Lern- und Bildungsprozesse besser nutzbar machen zu können.

Da Schulleitungen als Schlüsselakteur nicht nur in Bezug auf die Medienintegration identifiziert wurden, ist eine Einbindung medienbezogener Leitungskompetenzen in die Aus- und Fortbildung von Schulleitungen in Kooperation mit dem Medienzentrum Rheinland sinnvoll, das federführend bei der Konzeption und Umsetzung der Qualifizierung von Schulleitungen ist.

### *5.2.2 Lehrpläne und Kerncurricula*

Ein zweiter Kernbereich einer verstärkten Verbindlichkeit der Medienbildung betrifft die Festlegung in den Kerncurricula. Dies wurde auch von den Expertinnen und Experten im Rahmen des Workshops bestätigt. Da es um „guten“ Unterricht geht, ist die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums notwendig, das verbindliche und realistische Standards beschreibt. Hierfür sind bereits durch das Projekt Medienpass NRW Vorarbeiten geleistet worden. Sinnvoll ist

die Entwicklung eines Referenzrahmens auf Grundlage der Rahmenpläne als Empfehlung an Schulleitungen und als verbindliches Fundament für alle Lehrkräfte. Dies wird auch von den Lehrkräften als Wunsch geäußert, um eine Orientierung zu haben und sich vom unsystematischen Agieren zu distanzieren. Dazu zählt auch die Integration von Medienbildung in die Lehrpläne mit dem Ziel, die durch die Schülerinnen und Schüler zu erreichenden Kompetenzziele zum Ende der vierten Klasse zu definieren. Hierfür können die Ergebnisse der vorliegenden Studie bereits genutzt werden, da sie explizit auch aus Perspektive der Lehrkräfte auf die zu erreichenden Kompetenzen eingeht. Hierzu ist insbesondere das Schulministerium aufgefordert, eine Klärung und Schärfung von Verbindlichkeiten bei der Definition eines Referenzrahmens bzw. Standards (fächerübergreifend, Schulform bezogen, kompetenzorientiert) vorzunehmen. Die kontinuierliche Aktualisierung der Kernlehrpläne unter Einbezug der medialen Entwicklungen ist daher ebenso von Bedeutung. Dabei muss deutlich werden, dass Lehrkräfte nicht mit zusätzlichem Aufwand zu rechnen haben, sondern dass die Kompetenzziele sich nahtlos mit den anderen Kompetenzzielen verknüpfen lassen.

So stellt der Medienpass NRW aus Sicht der Lehrkräfte sowie der Expertinnen und Experten einen ersten Orientierungsrahmen dar, der als Basis für eine verbindliche Etablierung dienen kann. Damit ist eine Grundlage geschaffen, die auch von Lehrkräften immer gefordert wurde, da sie selbst weder Zeit (noch Kompetenz) haben, sich die Ziele der Medienbildung und der Förderung von Medienkompetenz selbst auszusuchen und zu definieren. Ergänzend ist allerdings zu konstatieren, dass der bisherige Orientierungsrahmen im Medienpass NRW noch keine messbaren kompetenzorientierten Standards nach der Maßgabe der Vergleichsarbeiten VERA oder von PISA formuliert. Bisher stellt er eher eine pragmatische, von Praktikerinnen und Praktikern für eben solche entwickelte Handlungshilfe dar, die bei einer Ausweitung auf messbare und überprüfbare Standards der Medienbildung noch einmal überprüft und angepasst werden muss. Auch ist weiterhin darauf zu achten, sowohl unterrichtsbezogene Mediennutzung als auch die verschiedenen Facetten der Medienkompetenz zu berücksichtigen, da Lehrkräfte eher dazu neigen, diejenigen Aspekte zu behandeln, die den geringsten Aufwand und damit einen höheren individuellen Mehrwert versprechen. Wichtig wird es aus Sicht einer höheren Verbindlichkeit sein, auch eigene Medienprodukte bei der Bewertung von Schülerleistungen zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die Dokumentation erworbener Kompetenzen beispielsweise über Portfolios und – wie im Medienpass definiert – deren „Zertifizierung“.

Eine Integration von Aspekten der Medienbildung in die Vergleichsarbeiten der Klasse 3 (VERA 3) würde den Charakter der Verbindlichkeit und damit die Bedeutung weiter erhöhen, nach dem Motto: „Was nicht getestet wird, ist nichts wert“. Allerdings würde dies nicht nur eine systematische, wissenschaft-

lich fundierte Entwicklung von Indikatoren, sondern auch einen aufwändigen Abstimmungsprozess unter den beteiligten Ländern voraussetzen. Möglicherweise kann Nordrhein-Westfalen hier mit anderen Bundesländern eine Vorreiterrolle spielen.

Insgesamt wäre es auch bildungspolitisch von Vorteil, stärker auf die allgemeinen Bildungsaspekte und die Herausforderungen aktueller Entwicklungen wie Inklusion oder Umgang mit Heterogenität zu verweisen und die medienzentrierte Blickrichtung zu verlassen. Bisher sind dies unterschiedliche Diskurse verschiedener Akteure in Wissenschaft, Ministerien und Schulpraxis. Dabei sind Medien bestens dafür geeignet, eine individuelle Förderung zu unterstützen, wie es bereits in den Förderschulen erfolgreich praktiziert wird, was die Studie an weiterführenden Schulen deutlich herausgestellt hat. Dies würde dann auch eine stärkere Kooperation und Kommunikation zwischen Fachdidaktikerinnen und -didaktikern, Schulforscherinnen und -forschern sowie Medienpädagoginnen und -pädagogen eröffnen.

### *5.2.3 Medientechnische Ausstattung und Betrieb*

Aus Sicht der Lehrkräfte kommt neben der eigenen Verantwortung in Bezug auf die Medienbildung und die Arbeit mit und über Medien in der Schule noch ein weiterer zentraler Aspekt im Sinne einer notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung hinzu: die Verfügbarkeit bzw. der Zugang insbesondere zu digitalen Medien. Im Unterschied zur leichteren Verfügbarkeit analoger Medien bzw. etablierter Wege zur Zulassung von Schulbüchern, hat die medientechnische Infrastruktur bereits in der Grundschule einen Umfang erreicht, der mit einem kleinen- oder mittelständischen Unternehmen vergleichbar ist. Im Kern fehlen hier ebenfalls verbindliche Mindeststandards über die technische Ausstattung für Schulen und kommunale Schulträger. Je nach Standort der Schulen gibt es eine systematische Ausstattung durch den verantwortlichen Schulträger – oder eben auch nicht. Auch hier herrscht das Zufallsprinzip, auch wenn viele, insbesondere große Schulträger in den letzten zehn Jahren den Schritt in Richtung einer kommunalen Medienentwicklungsplanung gemacht haben. Oftmals finden sich aber hier vor allem die weiterführenden Schulen, insbesondere die Berufskollegs, berücksichtigt – bei Grundschulen herrscht noch eine gewisse Zurückhaltung. Dies kann sogar dazu führen, dass Lehrkräfte ihre eigenen Endgeräte mitbringen. Sicherlich führt eine adäquate Ausstattung mit digitalen Medien nicht bereits zu guter Medienbildung oder gar zur Förderung von Medienkompetenz. Aber es ist unbestritten, dass eine ausreichende lernförderliche Infrastruktur, die kontinuierlich gepflegt und gewartet wird, eine notwendige Voraussetzung hierfür darstellt.

Im Sinne einer höheren Verbindlichkeit kann eine Festlegung von technischen Mindeststandards für die Ausstattung von Grundschulen in Bezug auf

Endgeräte, Basis-Software und Netze (z.B. auf der Basis von Schülerinnen bzw. Schülern pro Computer und der Standorte in den Schulen) erfolgen. Dies mag zugleich neue Raumkonzepte und/oder Renovierungsarbeiten implizieren, da nicht alle Schulen entsprechend vorbereitet sind. Die technischen Standards sollten so definiert werden, dass sie herstellerneutral sind und gleichzeitig Schnittstellen für die digitale Bereitstellung von Medien beinhalten.

Soweit ermittelbar, liegt die Ausstattung der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im deutschen Durchschnitt und damit nach wie vor weit hinter anderen europäischen Ländern wie den Niederlanden, Großbritannien, Dänemark, Norwegen oder Schweden. Noch schwerer wiegt, dass die Wartung der Endgeräte und das Management einer Netzinfrastruktur mit Internet-Zugängen immer noch viel zu häufig einzelnen Lehrkräften oder zum Teil schulexternen Personen (als Beispiel einer Schule wurde der örtliche Pfarrer genannt) obliegt, die dies fachlich und zeitlich nur eingeschränkt leisten können. Hier ist in absehbarer Zeit eine Lösung unabdingbar, die die kommunalen Schulträger und das Land gemeinsam entwickeln müssen, da sie sich die Aufgabe aufgrund der Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten nach dem Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen zu teilen haben. Ein Ansatz wäre die Festlegung einer Betreuungsrelation für den technischen Support in Schulen über eine Erweiterung der bisherigen Vereinbarungen zwischen Land und Kommunen mit Unterstützung der kommunalen IT-Dienstleister.

Außerdem ist bereits absehbar, dass die technische Entwicklung in Richtung einer Bereitstellung von Anwendungen und Bildungsinhalten über das Internet (Stichwort „Cloud Computing“) voranschreiten wird, auf die heutige Grundschulen und ihre Schulträger nur begrenzt vorbereitet sind. Dabei ist nicht entscheidend, ob dies unbedingt sinnvoll oder gar notwendig für Grundschulen ist, sondern die Bildungsanbieter auf dem Markt werden diese Richtung vorantreiben und die Schulverwaltung tut gut daran, dies proaktiv zu verfolgen. Denn diese technischen Lösungen können eine Erleichterung der Wartungsaufgaben bzw. eine Reduzierung der Kosten mit sich bringen. Daher werden auch kommunale Schulträger mit Hilfe ihrer kommunalen IT-Dienstleister sich in diese Richtung bewegen. Die Technik muss aus der Schule weitgehend verschwinden bzw. auf ein Mindestmaß beschränkt werden, damit sie noch beherrschbar bleibt. Herfür können webbasierte Anwendungen in einer „kommunalen Cloud“ dienen. Der technische Support kann dann zentral erfolgen und die Medienbeauftragten der Schule können sich pädagogischen Kernaufgaben widmen. Auf der anderen Seite bedeutet dies einen Ausbau der breitbandigen Netzinfrastruktur vor allem im ländlichen Raum auch für Schulen.

Als Teil einer lernförderlichen Infrastruktur wird in Zukunft auch die Bereitstellung von digitalen Materialien zählen. Das hat eine Erweiterung der Angebote digitalisierter Medien (z. B. in Nordrhein-Westfalen über EDMOND) auf die Grundschule und deren Bereitstellung auch für Grundschulen mit bisher

geringer Bandbreite zum Internet zur Folge. Auch hier sind Standards zu definieren, um eine reibungslose technische Integration in bestehende Systeme zu ermöglichen. Zugleich sind sowohl die Verlage als auch die Medienzentren gefordert, zu einer Verabredung über die Lizenzkonditionen zu kommen. In Zukunft werden dabei kompetenz- und medienorientierte Unterrichtsmaterialien in Schulbüchern an Bedeutung gewinnen und über die Erwartungen an klassische Schulbücher hinausgehen.

Des Weiteren wird es auch in Grundschulen in absehbarer Zeit zu einer Bewegung in Richtung der Bereitstellung eigener, privat finanzierter Computer kommen („bring your own device“). Um hier einer sozialen Spaltung entgegenzuwirken und die Geräte zumindest technisch optimal einzubetten, sind ebenfalls verbindliche Standards zu definieren.

Die Ausstattung der Schulen kann und darf über eine Basisinfrastruktur hinaus nur auf der Grundlage eines schulischen Medienkonzepts erfolgen. Dies muss ein enger Abstimmungsprozess mit dem kommunalen Medienentwicklungsplan sein. Es scheint außerdem auch sinnvoll zu sein, Aktivitäten zu entwickeln, die dazu beitragen, dass die Medienkonzeptentwicklung in der Schule nicht mehr nur eine notwendige Pflichtübung ist, um an technische Ausstattung zu gelangen, sondern das Ergebnis eines kontinuierlichen Schulentwicklungsprozesses im Kontext der Medienintegration.

#### *5.2.4 Schulentwicklung und Qualitätsanalyse*

Das Kernstück der Medienintegration als Element der Schulentwicklung ist die systematische Erstellung und kontinuierliche Fortschreibung eines schulischen Medienkonzeptes auf Basis einer breiten Unterstützung im Kollegium und bei den Eltern. Auch hierfür können durch die Schulträger und die Schulaufsicht verbindliche Festlegungen gemacht und durch die Kompetenzteams unterstützt werden. Aus der Erfahrung der Schulen hat sich gezeigt, dass eine Einbindung von Eltern in die Entwicklung der Medienkonzepte eine positive Wirkung auf das Schulklima haben kann. Insgesamt wird die Bedeutung der Schulkultur für die Weiterentwicklung der Schule und den Umgang mit Veränderungen unterschätzt. Schulen stellen organisationale Mikrowelten dar, in denen sich Machtverhältnisse in Kommunikationsbeziehungen ausdrücken und die so implizit eine Beschäftigung mit Medien unterstützen bzw. ausschließen. Hierfür gilt es insbesondere künftige Schulleitungen zu sensibilisieren.

Gleichzeitig können digitalen Medien selbst als Werkzeuge für die schulinterne Kommunikation und Kooperation genutzt werden und darüber hinaus auch die Abstimmung mit Eltern erleichtern. Es ist zu erwarten, dass der Prozess der Mediatisierung auch Einfluss auf die schulische Binnenkommunikation insbesondere bei jüngeren Lehrkräften haben wird und die Erwartungen der Eltern sich im Zuge des Medienwandels auch verändern.

Aufgrund der Komplexität des Themas und der Beteiligung von unterschiedlichen Akteuren neben der Grundschule – Eltern, Jugendeinrichtungen, weiterführende Schulen – ist ein regionales Konzept zur Förderung von Medienkompetenz hilfreich. Durch eine Kooperation mit dem Jugendamt kann eine Vernetzung und Unterstützung zum Thema Jugendmedienschutz erfolgen. So könnte die Etablierung von gemeinsamen Bildungskonferenzen mit Vertreterinnen und Vertretern der Grundschulen und der fünften und sechsten Klassen der weiterführenden Schulen den Übergang besser gestalten.

Eine höhere Verbindlichkeit impliziert auch immer deren Überprüfung. Insofern wird es notwendig sein, Medienbildung nicht nur in die Qualitätsanalyse des Schulministeriums, sondern auch in die Evaluation der Hochschulen durch die Akkreditierung von (Lehramts-) Studiengängen und in die Bewertung der Arbeit der Studienseminare für die zweite Phase der Lehrerausbildung einzubeziehen. Im Zuge der Umsetzung kompetenzorientierter Standards lässt sich auch für die Entwicklung von Medienkompetenz auf entsprechende Bewertungs- bzw. Reflexionswerkzeuge zurückgreifen.

Mit der Überprüfung stellt sich auch unmittelbar die Frage nach Anreizmodellen. Hier könnte die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen besondere Begleitangebote für Schulen vorbereiten, die sich mit Medien in ihrem Schulprogramm systematisch auseinandersetzen – wie bereits im Rahmen der Ausschreibung zum Medienpass NRW zum Teil geschehen.



## 6 Literatur

- Ackermann, Heike; Scheunflug, Annette (2000): Schulleiter-Handbuch: Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. München. Oldenbourg.
- Akreml, Leila; Baur, Nina; Fromm, Sabine (2011): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1: Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Amonat, Haymo (2008): Qualitätsanalyse in NRW – Ablauf und Instrumente. In: Müller, Sabine; Dederling, Kathrin; Bos, Wilfried (Hrsg.): Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven. Neuwied. Wolters Kluwer. S. 53–70.
- Arenhövel, Franz (1994): Computereinsatz in der Grundschule. Donauwörth. Auer.
- Aßmann, Sandra; Herzig, Bardo (2009): Verortungsprobleme von Schule in einer Netzwerkgesellschaft. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 58-52.
- Aufenanger, Stefan (2001a): Den Medien Raum im Unterricht geben. In: Aufenanger, Stefan; Six, Ulrike (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 143–156.
- Aufenanger, Stefan (2001b): Medienkompetenz als Aufgabe von Schulentwicklung. In: Schulverwaltung Sonderausgabe 1, S. 4–6.
- Aufenanger, Stefan (2006): Medienpädagogik. In: Krüger, Heinz Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen. UTB. S. 298–303.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen. Niemeyer.
- Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten: Lebenswelten Jugendlicher 1. Opladen. Leske + Budrich.
- Backhaus, Klaus (2008): Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin. Springer.
- Baker, Eva L.; Herman, Joan L.; Gearhart, Maryl (1996): Does technology work in schools? Why evaluation cannot tell the full story. In: Fisher, Charles; Dwyer, David C.; Yocam, Keith (Hrsg.): Education and technology: Reflections on computing in classrooms. San Francisco (CA). Jossey-Bass. S. 185–202.
- Baur, Nina (2003): Wie kommt man von den Ergebnissen der Faktorenanalyse zu Dimensionsvariablen? Eine Einführung in die Dimensionsbildung mit SPSS für Windows. In: Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung.
- Becker, Henry Jay (2000): The „Exemplary Teacher“ Paper – How It Arose and How It Changed Its Author's Research Program. In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1, Heft 2. S. 294–301 <http://www.citejournal.org/vol1/iss2/seminal/article2.pdf> [30. 09. 2012].
- Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik 17. 14. 08. 2009. <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf> [30. 09. 2012].
- Billes-Gerhart, Elke (2006): Leben in zwei Welten? Die Medienkompetenz von Lehrerinnen und Schülerinnen. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 179–192.
- Bisdorf, Marcel Klaus (2011): Pädagogisch-fürsorgliche Medienpraxis in der Grundschule. In: Computer + Unterricht 21, Heft 81. S. 21–22.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München. kopaed.
- Blömeke, Sigrid (2003): Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 2. S. 276–291.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Eichler, Dana (2005): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projektes zur empirischen Unterrichtsforschung. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 4. Opladen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169–186.

- BMBF (2006): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2006 und Analyse 2001 bis 2006. Bonn. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMFSFJ (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Böhme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Bökenkamp, Marina; Hendricks, Wilfried; Schetter, Karoline (2005): Intel – Lehren für die Zukunft. Evaluationsbericht. Berlin. IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft e.V.
- Bonsen, Martin; von der Ganthen, Jan; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München. Juventa.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg. Springer.
- Bos, W., u. a. (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster. Waxmann.
- Breiter, Andreas (2001a): Digitale Medien im Schulsystem: Organisatorische Einbettung in Deutschland, den USA und Großbritannien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, Heft 4. S. 625–639.
- Breiter, Andreas (2001b): IT-Management als Leitungsaufgabe. In: Schulmanagement 1, S. 31–34.
- Breiter, Andreas (2001c): IT-Management in Schulen. Pädagogische Hintergründe, Planung, Finanzierung und Betreuung des Informationstechnikeinsatzes. Neuwied, Kriftel. Luchterhand.
- Breiter, Andreas (2002): Wissensmanagementsysteme in Schulen – wie bringe ich Ordnung ins Chaos? In: MedienPädagogik 2, Heft 22. <http://www.medienpaed.com/02-2/breiter1.pdf> [30.09.2012].
- Breiter, Andreas (2007): Management digitaler Medien als Teil der Schulentwicklung. Neue Herausforderungen für die Schulleitung. In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.): Leiten und Verwalten einer Schule. Neuwied. Kluwer. S. 349–355.
- Breiter, Andreas (2008): Informationstechnik-Management in Schulen. In: Bessoth, Richard (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Band 2: Haushalt/Planung. Neuwied. Luchterhand. S. 1–62.
- Breiter, Andreas; Fischer, Arne; Stolpmann, Björn Eric (2006): IT-Service-Management – neue Herausforderungen für kommunale Schulträger. In: Wind, Martin; Kröger, Detlev (Hrsg.): Handbuch IT in der Verwaltung. Berlin. Springer. S. 254–274.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan (2006): Ubiquitous Computing – Digitale Medien für allgegenwärtiges Lernen? In: Ästhetik und Kommunikation 135, Heft 37. S. 91–98.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan; Schulz, Arne Hendrik (2011): Mediatisierung schulischer Organisationskulturen. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich (Hrsg.): Mediatisierte Welten: Beschreibungsansätze und Forschungsfelder. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 96–117.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan; Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. VISTAS.

- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim, München. Juventa.
- Buckingham, David (2007): Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture. Cambridge, Malden (MA). Polity Press.
- Buckingham, David (2011): The material child. Cambridge, Malden (MA). Polity Press.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Weinheim, München. Juventa.
- Büttner, Christian; Schwichtenberg, Elke (2001): Grundschule digital. Möglichkeiten und Grenzen der neuen Informationstechnologien. Weinheim, München. Beltz.
- Butzin, Sarah M. (2004): Using instructional technology in transformed learning environments: An evaluation of Project CHILD. In: Journal of Research on Computing in Education 33, Heft 4. S. 367–373.
- Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus (1992): Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München. Quintessenz.
- Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus; Aufenanger, Stefan; Hoffmann-Riem, Wolfgang (1995): Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Band 2. Opladen. Westdeutscher Verlag.
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest. Soester Verlags Kontor.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2012): Bericht der Projektgruppe Bildung und Forschung. Enquête-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Drucksache 17(24)050. Bonn.
- DfEE (1997): Connecting the Learning Society: National Grid for Learning. The Government's Consultation Paper. London. Department for Education and Employment, H. M. S. O.
- Diekmann, Andreas (2006): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 243–271.
- DoE (1996): Getting America's Students Ready for the 21st Century. Meeting the Technology Literacy Challenge. U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Dörr, Dieter; Klimmt, Christoph; Daschmann, Gregor (Hrsg.) (2011): Werbung in Computerspielen. Herausforderungen für Regulierung und Medienpädagogik. Berlin. VISTAS.
- Eickelmann, Birgit (2010): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Münster, u. a. Waxmann.
- Eickelmann, Birgit; Schulz-Zander, Renate (2006): Schulentwicklung mit digitalen Medien – nationale Entwicklungen und Perspektiven. In: Bos, Wilfried, u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 14. Weinheim, München. Juventa. S. 277–309.

- Eickelmann, Birgit; Schulz-Zander, Renate; Gerick, Julia (2009): Erfolgreich Computer und Internet in Grundschulen integrieren – eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Röhner, Charlotte; Henrichwark, Claudia; Hopf, Michaela (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.236–240.
- Ekström, Karin M.; Tufte, Birgitte (Hrsg.) (2007): Children, Media and Consumption. On the Front Edge. Göteborg. International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom.
- Ely, Donald P. (1999): Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. In: Educational technology 39, Heft 6. S.23–27.
- Ertmer, Peggy A.; Ottenbreit-Leftwich, Anne T. (2010): Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. In: Journal of Research on Technology in Education 42, Heft 3. S.255–284.
- Esarte-Sarries, V.; Paterson, F. (2003): Scratching the surface. A typology of interactive teaching. In: Moyles, J., u. a. (Hrsg.): Interactive Teaching in the Primary School. Digger Deeper into Meanings. Maidenhead. Open University Press. S.63–81.
- Europäische Kommission (2011): Digitale Agenda: Umfrage zeigt, dass Kinder soziale Netze immer früher nutzen und oft nichts über grundlegende Risiken für die Privatsphäre wissen. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP%2F11%2F479&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en> [30.09.2012].
- Faulstich, Werner (2002). Einführung in die Medienwissenschaft. München. Fink Verlag.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2003): Lehrer/-Innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Baden-Baden. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf> [30.09.2012]
- Feil, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim, München. Juventa.
- Feil, Christine; Gieger, Christoph; Quellenberg, Holger (2009): Lernen mit dem Internet: Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flanagan, Linda; Jacobsen, Michele (2003): Technology leadership for the twenty-first century principal. In: Journal of Educational Administration 41, Heft 2. S.124–142.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek. Rowohlt.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. Juventa. S.371–395.
- Friehs, Barbara (2003): Wissensmanagement im schulischen Kontext. Frankfurt a. M. Peter Lang.
- Fromm, Sabine (2010): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, Michael (2001a): Leading in a culture of change. San Francisco (CA). Jossey-Bass.

- Fullan, Michael (2001b): *The new meaning of educational change*. 3rd Edition. New York (NY). Teachers College Press.
- Gallasch, Ulrike; Sprenger, Regina (2000): *Medienerziehung in der Grundschule aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse mündlicher Interviews*. In: Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike (Hrsg.): *Medienerziehung in der Grundschule*. Opladen. Leske + Budrich. S.231–298.
- Ganz, Alexander; Reinmann, Gabi (2007): *Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft* 35, Heft 2. S.169–191.
- Gapski, Harald (2001): *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gemeindetag Baden-Württemberg; Landkreistag Baden-Württemberg; Städtetag Baden-Württemberg; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): *Medienentwicklungsplanung für Schulen*. Karlsruhe. Landesmedienzentrum.
- Göhlich, Michael (2007): *Schulkultur*. In: Apel, Hans Jürgen; Sacher, Werner (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S.104–120.
- Greenhow, Christine; Robelia, Beth (2009): *Informal learning and identity formation in online social networks*. In: *Learning, Media and Technology* 34, Heft 2. S.119–140.
- Grimus, Margarete (2000): *Neue Medien in der Grundschule. Die vierte Kulturtechnik*. In: *Medien Impulse* 33, Heft Informatik und Medienerziehung – eine mögliche Liaison? S.19–26.
- Groeben, Norbert (2002): *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim. Juventa. S.160–201.
- Grundmann, Matthias; Samberg-Groh, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ulrich (2003): *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, Heft 1. S.25–45.
- Gysbers, Andre (2008): *Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin. VISTAS.
- Hasebrink, Uwe; Lampert, Claudia (2008): *Jugendmedienschutz in Netzwerken. Plädoyer für eine integrative Perspektive*. In: *Medien und Erziehung* 52, Heft 1. S.10–11.
- Hasebrink, Uwe; Lampert, Claudia (2011): *Kinder und Jugendliche im Web 2.0*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 3. S.3–9.
- Hasebrink, Uwe; Popp, Jutta (2006): *Media repertoires as a result of selective media use. A conceptual approach to the analysis of patterns of exposure*. In: *Communications* 31, Heft 2. S.369–387.
- Hauf-Tulodziecki, Annemarie (2002): *Das Portfolio Medienkompetenz – mehr als ein Leistungsnachweis*. In: *Computer + Unterricht* 48, S.50–52.
- Heise, Maren (2007): *Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Heft 4. S.513–531.
- Hellwig, Katharina (2009): *Handykompetenz in der Grundschule. Theoretische Konzeptualisierung und empirische Prüfung eines Testinventars*. Göttingen. Cuvillier.

- Helmke, Andreas (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbar-  
machung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Das Seminar 2, S.90–112.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeu-  
tung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner; Busse, Susann;  
Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in  
Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden.  
VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.115–145.
- Hempel, Marlies (2011): Arbeitsverfahren üben. Systematische Ausbildung der Medien-  
kompetenz. In: Grundschulmagazin 79, Heft 6. S.36–40.
- Hennessy, Sara; Ruthven, Kenneth; Brindley, Sue (2005): Teacher perspectives on  
integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change.  
In: Journal of Curriculum Studies in Educational Evaluation 37, Heft 2. S.155–192.
- Henrichwark, Claudia; Vaupel, Wolfgang (2002): Auf dem Weg zum Medienkon-  
zept. Eine Planungshilfe für Schulen. Düsseldorf. Medienzentrum Rheinland.  
e-nitiative.nrw.
- Herzig, Bardo (2000): Medienerziehung in der Grundschule aus der Sicht von Schul-  
leitungen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung mit ergänzenden mündlichen  
Interviews. In: Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike (Hrsg.): Medienerziehung in der  
Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in  
Schule und Lehrerbildung. Opladen. Leske + Budrich. S.299–360.
- Herzig, Bardo (2007): Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung.  
In: Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medien-  
pädagogik 6: Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.  
Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.283–297.
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2009): Bildungsstandards für die Medienbildung. In:  
Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch  
Medienpädagogik 9. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden. Verlag VS für  
Sozialwissenschaften. S.103–120.
- Herzig, Bardo (2012). Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. Handbuch  
Medienpädagogik Bd. I. München: kopäd.
- Hew, Khe Foon; Brush, Thomas (2006): Integrating technology into K-12 teaching and  
learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. In:  
Educational Technology Research and Development 55, Heft 3. S.223–252.
- Heyden, Karl-Heinz; Lorenz, Werner (1999): Lernen mit dem Computer in der Grund-  
schule. Lernen mit Neuen Medien – Einrichten von Medienecken – Unterrichts-  
beispiele und Projektideen für die Klassen 1–4. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Higgins, Steve; Beauchamp, Gary; Miller, Dave (2007): Reviewing the literature on  
interactive whiteboards. In: Learning, Media and Technology 32, Heft 3. S.213–225.
- Higgins, Steve; Falzon, Chris; Hall, Ian; Moseley, David; Smith, Heather; Wall, Kate  
(2005): Embedding ICT in the Literacy and Numeracy Strategies. Newcastle.  
University of Newcastle. <http://dro.dur.ac.uk/1899/1/1899.pdf?DDD29+ded4ss>  
[30.09.2012].
- Homeier, Wulf (2009): Unterrichtsentwicklung durch Qualitätsanalyse. In: Rolff, Hans-  
Günter; Rhinow, Elisabeth; Röhrich, Thereas (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – eine  
Kernaufgabe der Schule. Köln. Luchterhand/Wolters Kluwer. S.231–241.

- Hosenfeld, Ingmar; Zimmer-Müller, M. (2010): Vergleichende Leistungsstudien. In: Jäger, R. S., u. a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1990–2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Grundlegende empirische pädagogische Forschung. Landau. Verlag Empirische Pädagogik. S. 89–118.
- Hosenfeld, Ingmar; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Tuyet (2006): Von der Rezeption zur Ergebnisrückmeldung: Leistungsevaluation im Spannungsfeld von System-Monitoring und Schulentwicklung. In: Hosenfeld, Ingmar; Schrader, F.-W. (Hrsg.): Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster. Waxmann. S. 289–313.
- Hurrelmann, Bettina (2006): Lesen und soziale Herkunft. Wie Kinder zu Lesern wurden – und noch heute werden. In: Medien und Erziehung 50, Heft 2. S. 38–41.
- Jansen-Schulz, Bettina (2003): Jungen und Computer in der Grundschule. Ergebnisse aus zwei Studien. In: Standpunkt: sozial: Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit/HAW hamburg, Fakultät W & S „Wirtschaft und Soziales“, S. 93–96.
- JFF/HBI (2013): Medienerziehung durch Eltern (in Vorbereitung). Berlin. VISTAS.
- Jörissen, Benjamin; Mattig, Ruprecht (2007): Die rituelle Gestaltung techno-sozialer Lernarrangements. Computerunterricht in der Schule und im Kinderclub. In: Wulf, Christoph, u. a. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 146–183.
- Kaiser, Astrid (2008): Internetkommunikation im Grundschulalter. Eine empirische Untersuchung von Foren zu Sachthemen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1, Heft 2. S. 133–145.
- Kammerl, Rudolf; King, Vera (2010): Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten. Welche Rolle spielen die Medien? In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München. kopaed. S. 49–64.
- Kammerl, Rudolf; Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg. Universität Hamburg. Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik. [http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma\\_hsh\\_studie\\_medienbildung\\_web.pdf](http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf) [30.09.2012].
- Karstel, Connie (2001): Grundschule und neue Medien. In: Aufenanger, Stefan; Six, Ulrike (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 157–163.
- Kastel, Conni (2012): Grundschulkind am Computer. In: Die Grundschulzeitschrift 26, Heft 251. S. 30–33.
- Kennewell, Steve; Tanner, Howard; Jones, Sonia; Beauchamp, Gary (2008): Analysing the use of interactive technology to implement interactive teaching. In: Journal of Computer Assisted Learning 24, Heft 1. S. 61–73.
- Klemm, Klaus (2010): Ungleiche Bildungschancen als historische Konstante. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München. kopaed. S. 35–47.

- KMK (1997): Neue Medien und Telekommunikation im Bildungssystem. Beschluss der KMK vom 28. 2. 1997. Bonn. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2008): Dataset – IT-Ausstattung der Schulen. Schuljahr 2007/2008. Bonn. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Bonn. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland.
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165–178.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen. Budrich UniPress.
- Kozma, Robert B. (2003): ICT and Educational Change. A Global Phenomenon. In: Kozma, Robert B. (Hrsg.): Technology, Innovation, and Educational Change. A Global Perspective. A Report of the Second Information Technology in Education Study Module 2. Eugene. International Society for Technology in Education (ISTE) Publications. S. 1–18.
- Krauthausen, Günter; Herrmann, Volker, et al. (1994): Computereinsatz in der Grundschule? Fragen der didaktischen Legitimierung und der Software-Gestaltung. Düsseldorf. Klett.
- Krotz, Friedrich (1991): Lebensstile, Lebenswelten und Medien. Zur Theorie und Empirie individuenbezogener Forschungsansätze des Mediengebrauchs. In: Rundfunk und Fernsehen 39, S. 317–342.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie sich Alltag, soziale Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien wandeln. Opladen. Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2006): Konnektivität der Medien: Konzepte, Bedingungen und Konsequenzen. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich; Moores, Shaun; Winter, Carsten (Hrsg.): Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21–41.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krützer, Beate; Probst, Heike (2007): Zur Computerausstattung deutscher Grundschulen. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur Band 1. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren S. 181–186.
- Kübler, Hans-Dieter (2003): Leben mit der Hydra. Die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. In: Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 1–26.

- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (2012): *Facebook ist nichts für Kinder*. Stuttgart. <http://www.lfk.de/aktuelles/pressecenter/pressemitteilungen/detail/artikel/facebook-ist-nichts-fuer-grundschueler.html> [30.09.2012].
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (1995): *Landesentwicklungsplan NRW*. Düsseldorf. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen.
- Lange-Vester, Andrea (2006): *Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnose in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“*. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.269–287.
- Lange, Andreas (2010): *Familie, Medien und die Tradierung sozialer Ungleichheit: Ausgewählte Befunde und vertiefende theoretische Ansätze*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München. kopaed. S.99–117.
- Langer, Roman (Hrsg.) (2008): *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lim, Cher Ping (2002): *A theoretical framework for the study of ICT in schools: A proposal*. In: *British Journal of Educational Technology* 33, Heft 4. S.411–421.
- Livingstone, Sonia (2009): *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge (MA). Polity Press.
- Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie (2009): *Kurzversion von EU Kids Online: Abschlussbericht*. London. London School of Economics and Social Science. [http://www.hansbredow-institut.de/webfm\\_send/373](http://www.hansbredow-institut.de/webfm_send/373) [30.09.2012].
- Luckin, Rosemary; Clark, Wilma; Graber, Rebecca; Logan, Kit; Mee, Adrian; Oliver, Martin (2009): *Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11 to 16-year-old students*. In: *Learning, Media and Technology* 34, Heft 2. S.87–104.
- Maher, Damian (2012): *Teaching literacy in primary schools using an interactive whole-class technology: facilitating student-to-student whole-class dialogic interactions*. In: *Technology, Pedagogy and Education* 21, Heft 1. S.137–152.
- Mangold, Werner (1973): *Gruppendiskussion*. In: König, René (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart. F. Enke. S.229–257.
- Marotzki, Wienfried; Jörissen, Benjamin (2010): *Dimensionen struktureller Medienbildung*. In: Herzog, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.19–39.

- Mayrberger, Kerstin (2007): *Verändertes Lernen mit neuen Medien? – Strukturanalyse gemeinschaftlicher Interaktionen in einer computerunterstützten Lernumgebung in der Grundschule*. Hamburg. Kovac.
- Mayrberger, Kerstin (2012): *Digitale Medien in der Grundschule*. In: *Die Grundschulzeitschrift* 26, Heft 251. S. 18–23.
- Mayrberger, Kerstin; Aufenanger, Stefan (2004): *Lernsoftware im Grundschulunterricht – Bedeutungen, Einstellungen und Nutzungsverhalten von Grundschullehrerinnen und -lehrern*. In: Carle, Ursula; Unkel, Anne (Hrsg.): *Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung 8. Opladen. Leske + Budrich. S. 239–244.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1, Heft 2. S. Art. 20.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim. Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim. Beltz Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2004): *Lehrer/-Innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven*. Baden-Baden. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
- Meister, Dorothee M; Meise, Bianca (2010): *Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0*. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 183–193.
- Metzeld, D.; Isaac, K.; Groß Ophoff, Jana; Speck-Hamdan, A.; Böhme, K. (2009): *Warum sich der Aufwand lohnt – Der Beitrag von Vergleichsarbeiten zum kompetenzorientierten Unterrichten*. In: *Grundschulunterricht* 56, Heft 2. S. 4–8.
- Meurer, Moritz (2006): *„Es ist noch zu früh.“ – Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien*. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hrsg.): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden. VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 193–206.
- MfSJK (2004): *Fächerspezifische Vorgaben. Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen*. Düsseldorf. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MfSW (2006): *Qualitätstabelleau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. [http://www.schulministerium.nrw.de/.../Qualitaetsanalyse/Das\\_Qualitaets\\_tabelleau.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/.../Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaets_tabelleau.pdf) [28. 06. 2010].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach Verlag. Frechen.
- Miranda, Helena P.; Russell, Michael (2011): *Predictors of Teacher-Directed Student Use of Technology in Elementary Classrooms: A Multilevel SEM Approach Using Data from the USEIT Study*. In: *Journal of Research on Technology in Education* 43, Heft 4. S. 301–323.

- Miranda, Helena P.; Russell, Michael (2012): Understanding factors associated with teacher-directed student use of technology in elementary classrooms: A structural equation modeling approach. In: *British Journal of Educational Technology* 43, Heft 4. S. 652–666.
- Mitzlaff, Harmut (1996): *Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis*. Weinheim. Beltz.
- Mitzlaff, Harmut (1997): *Lernen mit Mausclick. Computer in der Grundschule*. Frankfurt a.M. Diesterweg.
- Mitzlaff, Harmut (1998a): Computer – eine Herausforderung für die Grundschule. In: *Grundschulzeitschrift*, Heft 114. S. 6–13.
- Mitzlaff, Harmut; Speck-Hamdan, Angelika (1998b): *Grundschule und neue Medien*. Frankfurt a.M. Grundschulverband.
- Mitzlaff, Hartmut (2000): Computereinsatz in den Grundschulen des globalen Dorfes – Ein Rück- und Ausblick. In: Grimus, Margarete; Reiter, Anton; Scheidl, Gerhard (Hrsg.): *Neue Medien in der Grundschule. Unterrichtserfahrungen und didaktische Beispiele*. Wien. Ueberreuter. S. 16–43.
- Mitzlaff, Hartmut; Wiederhold, Karl A. (1990): *Computer im Grundschulunterricht. Möglichkeiten und pädagogische Perspektiven*. Hamburg u.a. McGraw-Hill.
- Moser, Heinz (2005): *Wege aus der Technikfalle. eLearning und eTeaching*. Zürich. Verlag Pestalozzianum.
- Moser, Heinz (2006): Standards für die Medienbildung. In: *Computer + Unterricht* 63, S. 49–55.
- Moser, Heinz (2010): Die Medienkompetenz und die ‚neue‘ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 59–79.
- Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffe der Medienpädagogik*. München. kopaed.
- mpfs (2011): *KIM-Studie 2010*. Stuttgart. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- MSW-NRW (2008): *Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Rd.Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW v. 17. Juni 2008 (Az. 412-6.07.01-50216).
- Mueller, Julie; Wood, Eileen; Willoughby, Teena; Ross, Craig; Specht, Jacqueline (2008): Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. In: *Computers & Education* 51, Heft 4. S. 1523–1537.
- Mulkeen, Aidan (2003): What can policy makers do to encourage integration of information and communications technology? Evidence from the Irish School System. In: *Technology, Pedagogy and Education* 12, Heft 2. S. 277–293.
- Müller, Christiane; Blömeke, Sigrid; Eichler, Dana (2006): Unterricht mit digitalen Medien – zwischen Innovation und Tradition? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Heft 4. S. 632–650.
- Müller, Sabine; Dederich, K.; Bos, Wilfried (Hrsg.) (2008): *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven*. Neuwied. Wolters Kluwer.

- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – eine Neuinterpretation. In: sozialer sinn, Heft 1. S.35–81.
- Owston, Ronald (2007): Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. In: Journal of Educational Change 8, Heft 1. S.61–77.
- Paschenda, Klaus; Vaupel, Wolfgang (2008): Wartung und Pflege von IT-Ausstattungen in Schulen. Eine Orientierungshilfe zur Zusammenarbeit von Schulen und Schulträgern. Düsseldorf. Medienzentrum Rheinland – Medienberatung NRW.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Jadin, Tanja; Wijnen, Christine W.; Wiesner, Anja (2010): Wikis und Weblogs in der Schule – Erfahrungen mit einem österreichischen Pilotprojekt. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.273–288.
- Peschke, Rudolf (2004): Vernetzte Bildungsräume. Schulentwicklung in einer IT-Landschaft. In: Computer + Unterricht 14, Heft 54. S.36–38.
- Peschke, Rudolf; Rüdigkeit, Volker; Wagner, Wolf-Rüdiger (2008): Web 2.0 und Schule. Chancen, Möglichkeiten und Visionen. In: Computer + Unterricht, Heft 66. S.6–9.
- Porst, Rolf (2001): Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. In: ZUMA. How-to-Reihe 9.
- Prasse, Doreen (2010): Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerke als zentrale Bedingungen der nachhaltigen Implementation IKT-unterstützter Unterrichtsformen in Schulen. Berlin. Promotion an der Humboldt-Universität Berlin.
- Prensky, Marc (2001a): Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon 9, Heft 5. S.1–6.
- Prensky, Marc (2001b): Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? In: On the Horizon 9, Heft 6. S.1–6.
- Preston, Christina; Cox, Margaret Josephine; Cox, Kate (2000): Teachers as innovators: an evaluation of the motivation of teachers to use information and communication technology. South Croydon. MirandaNet.
- Preuß, Otmar (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit von Bildungschancen. Weinheim. Beltz.
- Robertson, John (2002): The Ambiguous Embrace: Twenty Years of IT (ICT) in UK Primary Schools. In: British Journal of Educational Technology 33, Heft 2. S.403–409.
- Rolff, Hans-Günter; Schnoor, Detlef (1998): Neue Medien und Schulentwicklung. Neue Medien verlangen nach Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1. S.4–14.
- Rudd, Tim (2007): Interactive whiteboards in the classroom. Bristol. Futurelab.
- Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Wolfgang (2007): Digitale Medien in der Grundschule. Ein Forschungsprojekt zum Sachunterricht. Schwalbach/Ts. Wochenschau-Verlag.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich. Opladen. Leske + Budrich.

- Schelhowe, Heidi (1997): Das Medium aus der Maschine. Zur Metamorphose des Computers. Frankfurt a.M. Campus.
- Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Schmidt, Jan-Hinrik; Paus-Hasebrink, Ingrid; Hasebrink, Uwe (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin. VISTAS.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg.
- Schorch, Günther (2007): Die Grundschule als Bildungsinstitution: Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Schuck, S., & Kearney, M. (2008). Classroom-based use of two educational technologies: Asociocultural perspective. *Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 394–406.
- Schulmeister, Rolf (2008): Gibt es eine „Net Generation“? Version 2.0. Hamburg. Universität Hamburg. Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung. [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation\\_v2.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation_v2.pdf) [10.08.2010].
- Schulz, Winfried (2004): Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. In: *European Journal of Communication* 19, Heft 1. S. 87–101.
- Schulz-Zander, Renate (2001): Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 1. Opladen. Leske + Budrich. S. 263–282.
- Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, B. (2006): Schulentwicklung mit digitalen Medien – nationale Entwicklung und Perspektiven. In: Bos, Wilfried, u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim. Juventa. S. 277–309.
- Seib, Sibylle (2006): Internet-Recherche von Grundschulkindern: Eine qualitativ-empirische Studie mit dem Schwerpunkt auf Kindergesprächen. München. kopaed.
- Selwyn, Neil (1999): Differences in educational computer use: The influences of subject cultures. In: *The Curriculum Journal* 10, Heft 1. S. 29–48.
- Selwyn, Neil (2009): The digital native – myth and reality. In: *Aslib Proceedings* 61, Heft 4. S. 364–379.
- Selwyn, Neil (2011): *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. London, New York. Routledge.
- Sesink, Werner (2010): Ansteckungsgefahr! Übergreifende Schulentwicklung mit neuen Medien aus der Sicht pädagogisch-wissenschaftlicher Begleitung. Vortrag auf der Fachtagung „Schule interaktiv – Neue Lehr- und Lernkultur durch neue Medien“ der Deutschen Telekom Stiftung am 15. November 2010 in Berlin.
- Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (1998): *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Opladen. Leske + Budrich.
- Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (2000): *Medienerziehung in der Grundschule aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer repräsentativen Telefonbefragung*. In: Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike (Hrsg.): *Medienerziehung*

- in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen. Leske + Budrich. S.31–229.
- Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medien-  
erziehung Berlin. VISTAS.
- Smith, Fay; Hardman, Frank; Higgins, Steve (2006): The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. In: *British Educational Research Journal* 32, Heft 3. S.443–457.
- Somekh, B.; Haldane, M.; Jones, K.; Lewin, C.; Steadman, S.; Scrimshaw, P.; u.a. (2007): Evaluation of the primary schools whiteboard expansion project: Report to the Department for Education and Skills. London. HMSO.
- Sowka, Alexandra (2011): Was denken Kinder über In-Game-Werbung? Eine qualitative Interviewstudie. In: Dörr, Dieter; Klimmt, Christoph; Daschmann, Gregor (Hrsg.): Werbung in Computerspielen. Herausforderungen für Regulierung und Medienpädagogik. Berlin. VISTAS. S.135–150.
- Staples, Amy; Pugach, Marleen C.; Himes, D. (2005): Rethinking the Technology Integration Challenge: Cases from Three Urban Elementary Schools. In: *Journal of Research on Technology in Education* 37, Heft 3. S.285–311.
- Stolpmann, Björn Eric; Welling, Stefan (2009): Integration von Tablet PCs im Rahmen des Medieneinsatzes einer gymnasialen Oberstufe. Endbericht. Bremen. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. <http://www.ifib.de/publikationsdateien/Endbericht-TabletPCs-final.pdf> [30.09.2012].
- Tearle, Penni (2003): ICT implementation: what makes the difference? In: *British Journal of Educational Technology* 34, Heft 5. S.567–583.
- Theunert, Helga (2005): Medienumgang in der Kindheit. Nutzung und Bedeutung des Medienensembles. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München. kopaed. S.17–28.
- Theunert, Helga (2007): Wie sich Kinder und Jugendliche Medien aneignen. Konvergente Medienangebote ab frühester Kindheit präsent. In: *medien impulse* 60, S.19–21.
- Theunert, Helga; Gebel, Christa (2008): Jugendmedienschutz: Erhebliche Kritik aus der Alltagsperspektive. In: *Medien und Erziehung* 52, Heft 1. S.18–25.
- Thomas, Tanja; Krotz, Friedrich (2008): Medienkultur und Soziales Handeln: Begriffsarbeiten zur Theorieentwicklung. In: Thomas, Tanja (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.17–42.
- Toman, Hans (2002): Computerkinder in der Grundschule. Zur Aneignung individueller Medien- und Internetkompetenz auf der Basis vorhandener Lesekompetenz am Ende des 1. Schuljahrs. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Tondeur, J.; Cooper, M.; Newhouse, C. (2010): From ICT coordination to ICT integration: a longitudinal case study. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 26, Heft 4. S.296–306.
- Tondeur, Jo; van Keer, Hilde; van Braak, Johan; Valcke, Martin (2008): ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. In: *Computers & Education* 51, Heft 1. S.212–223.

- Torff, Bruce; Tirota, Rose (2010): Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. In: *Computers & Education* 54, Heft 2. S. 379–383.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 81–101.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike (Hrsg.) (2000): *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen. Leske + Budrich.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Universität Duisburg-Essen (2011): Gemeinsame Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang mit der Lehramtsoption Grundschulen an der Universität Duisburg-Essen vom 26. August 2011. In: *Verkündungsblatt der Universität Duisburg-Essen – Amtliche Mitteilungen* 9, Heft 78. S. 543. [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/verkuendungsblatt\\_2011/vbl\\_2011\\_78.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/verkuendungsblatt_2011/vbl_2011_78.pdf) [30.09.2012].
- van Ackeren, Isabell (2003): *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden*. Münster. Waxmann.
- Vanderlinde, Ruben; Dexter, Sara; van Braak, Johan (2012): School-based ICT policy plans in primary education: Elements, typologies and underlying processes. In: *British Journal of Educational Technology* 43, Heft 3. S. 505–519.
- Vaupel, Wolfgang; Missal, Dagmar (2007): Präsentieren als Lerntätigkeit. Medien zum Erwerb von Lernkompetenzen nutzen. In: *Computer + Unterricht* 65, S. 6–11.
- Wagner, Ulrike (2002): *Fernseh-Internet-Konvergenz: Was fangen Heranwachsende damit an?* In: Theunert, Helga; Wagner, Ulrike (Hrsg.): *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung*. BLM Schriftenreihe Bd. 70. München. Bayerische Landeszentrale für neue Medien.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (Hrsg.) (2006): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. München. Verlag Reinhard Fischer.
- Warwick, Paul; Kershner, Ruth (2008): Primary teachers' understanding of the interactive whiteboard as a tool for children's collaborative learning and knowledge-building. In: *Learning, Media and Technology* 33, Heft 4. S. 269–287.
- Warwick, Paul; Mercer, Neil; Kershner, Ruth; Staarman, Judith Kleine (2010): In the mind and in the technology: the vicarious presence of the teacher in pupil's learning of science in collaborative group activity at the interactive whiteboard. In: *Computers & Education* 55, Heft 1. S. 350–362.
- Weinreich, Frank; Schulz-Zander, Zander (2000): *Schulen am Netz – Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und -koordinatorinnen an Schulen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, Heft 4. S. 577–594.

- Welling, Stefan; Stolpmann, Björn Eric (2007): Nutzung digitaler Medien in den Schulen im Bundesland Bremen. Ergebnisse und Vergleich der Befragung von Schulen, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern aus dem Frühjahr 2006. Bremen. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib). [http://www.ifib.de/publikationsdateien/elearning\\_in\\_bremer\\_schulen.pdf](http://www.ifib.de/publikationsdateien/elearning_in_bremer_schulen.pdf) [30.09.2012].
- Wissinger, Jochen (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, Erhard; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster. Waxmann. S.98–115.
- Wulf, Christoph, u. a. (Hrsg.) (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zhao, Yong; Frank, Kenneth A. (2003): Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective. In: American Educational Research Journal, 40, Heft 4. S.807–840.



# 7      Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

## Abbildungen

Abbildung 1: Medienbindung 2010: Am wenigsten verzichten kann ich auf ...	18
Abbildung 2: Tätigkeiten zu Hause für die Schule der 6–13-Jährigen . . . . .	34
Abbildung 3: Computernutzung in der Schule der 6–13-Jährigen . . . . .	35
Abbildung 4: Multifaktorenmodell der Medienintegration . . . . .	43
Abbildung 5: Mehrebenenmodell der schulischen Medienintegration . . . . .	44
Abbildung 6: Verteilung der Schulen nach ihrer Größe auf die LEP-Zonen in der Nettostichprobe . . . . .	64
Abbildung 7: Position in der Schule . . . . .	64
Abbildung 8: Häufigkeit der unterrichtlichen Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler . . . . .	76
Abbildung 9: Medieneinsatz bei der Leseförderung . . . . .	78
Abbildung 10: Verfügt Ihre Schule über eine eigene Schulbibliothek? . . . . .	79
Abbildung 11: Mediennutzung im Rahmen der Schreibförderung . . . . .	80
Abbildung 12: Mediennutzung zur Rechenförderung . . . . .	82
Abbildung 13: Einsatz von digitalen Medien im Unterricht . . . . .	82
Abbildung 14: Vermittlung der Bedienung des Computers . . . . .	84
Abbildung 15: Einsatz analoger und digitaler Medien zum Strukturieren . . . . .	86
Abbildung 16: Einsatz analoger und digitaler Medien zum Recherchieren . . . . .	87
Abbildung 17: Einsatz analoger und digitaler Medien zum Kooperieren . . . . .	88
Abbildung 18: Erstellung von Medienprodukten im Unterricht . . . . .	90
Abbildung 19: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Erstellung von Medien- produkten im Unterricht . . . . .	91
Abbildung 20: Einsatz analoger und digitaler Medien beim Präsentieren . . . . .	92
Abbildung 21: Thematisierung der Inhalte von Medien im Unterricht . . . . .	94
Abbildung 22: Behandlung von Themen im Zusammenhang mit Medien im Unterricht . . . . .	96
Abbildung 23: Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse sowie in der 5. und 6. Klasse . . . . .	97
Abbildung 24: Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse . . . . .	99
Abbildung 25: Als sehr wichtig erachtete Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse im Umgang mit Medien . . . . .	100

Abbildung 26: Als wichtig erachtete Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse im Umgang mit Medien . . .	101
Abbildung 27: Als teils wichtig erachtete Anforderungen an Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse im Umgang mit Medien . . .	102
Abbildung 28: Erwartung der Lehrkräfte versus Erreichung durch Schülerinnen und Schüler . . . . .	103
Abbildung 29: Kinder mit Sprachproblemen können mit digitalen Medien individuell gefördert werden . . . . .	105
Abbildung 30: Digitale Medien können den inklusiven Unterricht unterstützen .	106
Abbildung 31: Selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Präsentationseinheiten . . . . .	108
Abbildung 32: Selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Film, Audio, Foto . . . . .	108
Abbildung 33: Selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Computer und Internet . . . . .	109
Abbildung 34: Vergleich der selbsteingeschätzten Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit verschiedenen Medien zwischen den Jahren 2000 und 2012 . . . . .	110
Abbildung 35: Vergleich der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Lehrkräfte der Grundschulen und weiterführenden Schulen . . . . .	111
Abbildung 36: Selbsteingeschätzte Medienkompetenz und -praxis der Lehrkräfte . . . . .	113
Abbildung 37: Vergleich der Häufigkeit des Einsatzes von Computer und Internet im Jahr 2000 und 2012 . . . . .	116
Abbildung 38: Anregungen für den Unterricht . . . . .	117
Abbildung 39: Vorbereitung des Unterrichts . . . . .	118
Abbildung 40: Ambivalente Einschätzungen der Lehrkräfte zu digitalen Medien . . . . .	119
Abbildung 41: Der Nutzen digitaler Medien für Schule und Unterricht ist überbewertet . . . . .	120
Abbildung 42: IT-/Medienmanagement als Bestandteil des Schulmanagements .	128
Abbildung 43: Für die Schulleitung hat die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert . . . . .	129
Abbildung 44: Bedeutung von Medienkonzepten (Vergleich Lehrkräfte an Grundschulen und an weiterführenden Schulen) . . . . .	130
Abbildung 45: Bei uns kommt es häufig vor, dass Kolleg/innen Erfahrungen und neue Ideen für den Unterrichtseinsatz von Medien im Kollegium vorstellen . . . . .	134
Abbildung 46: Anregungen für den Unterricht durch Kolleg/innen und die Schulleitung . . . . .	135
Abbildung 47: Erziehung im Umgang mit Medien ist in erster Linie Sache der Eltern und nicht der Schule . . . . .	136
Abbildung 48: Haltung der Eltern gegenüber der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht (Mittelwerte auf einer Ordinalskala von –3 bis +3 mit Standardabweichung) . . . . .	138
Abbildung 49: Entwicklung der eigenen Medienkompetenz . . . . .	144

Abbildung 50: Vergleich der Beschäftigung mit digitalen Medien im Studium .	145
Abbildung 51: Vergleich der Beschäftigung mit digitalen Medien im Referendariat . . . . .	146
Abbildung 52: Didaktischer Einsatz von Medien . . . . .	147
Abbildung 53: Vermittlung von Medienkompetenz . . . . .	149
Abbildung 54: Um Medien sachgemäß im Unterricht einsetzen zu können, bedarf es weiterer Fortbildungen . . . . .	150
Abbildung 55: In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist die Vermittlung von Medienkompetenz verankert . . . . .	155
Abbildung 56: In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist der Einsatz digitaler Medien in den Fächern verankert . . . . .	156
Abbildung 57: Qualitätstableau der Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen . . .	161
Abbildung 58: Durch die Lehrkräfte in Anspruch genommene Unterstützung .	164
Abbildung 59: Bewertung der Unterstützungsangebote durch die Lehrkräfte . .	165
Abbildung 60: Zusammenhang zwischen der Bewertung der Unterstützungs- systeme und der Medienpraxis der Lehrkräfte . . . . .	166
Abbildung 61: Schüler-Computer-Verhältnis in deutschen Grundschulen . . . .	171
Abbildung 62: Zugang zu Computern . . . . .	172
Abbildung 63: Prozent der Grundschulen mit prozentualem Anteil an Computern mit Internetzugang . . . . .	180
Abbildung 64: Art der Internetanschlüsse . . . . .	180
Abbildung 65: Bewertung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen durch die Lehrkräfte . . . . .	182
Abbildung 66: Zusammenhang zwischen Bewertung der Ausstattung und der Medienpraxis . . . . .	183

## Tabellen

Tabelle 1: Kategorisierung von Onlinechancen und -risiken bei Kindern und Jugendlichen . . . . .	21
Tabelle 2: Verteilung der Grundgesamtheit und der Bruttostichprobe auf die LEP-Zonen . . . . .	59
Tabelle 3: Vergleich der Grundgesamtheit mit der Nettostichprobe hinsichtlich des Geschlechts und Alters . . . . .	62
Tabelle 4: Vergleich der Verteilung der Brutto- und der Nettostichprobe nach der regionalen Verortung . . . . .	63
Tabelle 5: Unterrichtete Fächer in Klassenstufen (n = 940) . . . . .	65
Tabelle 6: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen mit Schulträgern und Vertreterinnen und Vertretern der Kompetenzteams (Namen der Städte und Kreise anonymisiert) . . . . .	67
Tabelle 7: Ergebnis der Faktorenanalyse der selbsteingeschätzten Bedien- kompetenz der Lehrkräfte . . . . .	107
Tabelle 8: Medieneinsatz nach Fächern . . . . .	114
Tabelle 9: Zusammenhang zwischen Clusterzugehörigkeit und den sozio- demographischen Merkmalen und unterrichteten Fächern . . . . .	122
Tabelle 10: Beschreibung der Cluster . . . . .	122

Tabelle 11: Inhalte und Angebote in der Aus- und Fortbildung . . . . .	147
Tabelle 12: Anknüpfungspunkte für Medienarbeit im Raster der Qualitäts- analyse Nordrhein-Westfalen . . . . .	162
Tabelle 13: Anzahl der Geräte pro Schule . . . . .	170
Tabelle 14: Allgemeine Angaben zu Schule A . . . . .	188
Tabelle 15: Allgemeine Angaben zu Schule B . . . . .	202
Tabelle 16: Allgemeine Angaben zu Schule C . . . . .	212
Tabelle 17: Allgemeine Angaben zu Schule D . . . . .	220
Tabelle 18: Allgemeine Angaben zu Schule E . . . . .	230
Tabelle 19: Allgemeine Angaben zu Schule F . . . . .	240

## 8 Anhang

Anhang A.1: Lehrerbefragung . . . . .	294
Anhang A.2: Schulbefragung . . . . .	302
Anhang A.3: Leitfaden Gruppendiskussion mit Kompetenzteam und Schulträger . . . . .	303
Anhang A.4: Soziodemographischer Fragebogen . . . . .	305
Anhang A.5: Interviewleitfaden Schulleitung . . . . .	308
Anhang A.6: Leitfaden Gruppendiskussion . . . . .	310
Anhang A.7: Faktorenanalyse . . . . .	313

# Anhang A.1: Lehrerbefragung

## Medienkompetenz und Mediennutzung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

### 1 Ihre Klassen und Fächer

#### 1.1 In welcher Jahrgangsstufe und in welchen Fächern unterrichten Sie im aktuellen Schuljahr?

	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst, Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religionslehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muttersprachlicher Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➔ Bitte beziehen Sie sich bei der Beantwortung der folgenden Fragen immer auf die Klasse oder (als Fachlehrkraft) auf das Fach, das Sie im aktuellen Schuljahr vorrangig unterrichten.

### 2 Medienkompetenz und -praxis der Schülerinnen und Schüler

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

1 = regelmäßig (mindestens mehrmals pro Woche)      4 = sehr selten (maximal zweimal im Schulhalbjahr)  
 2 = gelegentlich (einmal pro Woche bis einmal pro Monat)      5 = gar nicht  
 3 = selten (maximal einmal pro Monat)

#### 2.1 Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht ...

	1	2	3	4	5
Lehrfilme (z.B. Dokumentationen) ansehen?	<input type="checkbox"/>				
Spielfilme ansehen?	<input type="checkbox"/>				
Radiosendungen hören?	<input type="checkbox"/>				
Hörspiele hören?	<input type="checkbox"/>				
die Bibliothek benutzen?	<input type="checkbox"/>				
Lernprogramme benutzen?	<input type="checkbox"/>				
mit einer Internetplattform arbeiten (wie Antolin)?	<input type="checkbox"/>				
ein Interactive Whiteboard benutzen?	<input type="checkbox"/>				

#### 2.2 Wie häufig setzen Sie die folgenden Medien im Unterricht beim Lesen ein (in Ergänzung zum Lesebuch)?

	In Papierform					In digitaler Form				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Begleitmaterialien zum Lesebuch	<input type="checkbox"/>									
Zeitungen	<input type="checkbox"/>									
Zeitschriften und Magazine	<input type="checkbox"/>									
Bücher (z.B. Kinder- und Jugendliteratur)	<input type="checkbox"/>									
Comics	<input type="checkbox"/>									
Spiele zum Lesen lernen	<input type="checkbox"/>									

#### 2.3 Wie häufig schreiben Ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht unter Einsatz der folgenden Medien?

	1	2	3	4	5
In Schulheften	<input type="checkbox"/>				
Auf Arbeitsblättern	<input type="checkbox"/>				
Mit Textverarbeitung am Computer	<input type="checkbox"/>				
An der Tafel	<input type="checkbox"/>				
Auf Plakaten	<input type="checkbox"/>				
Auf Wandzeitungen	<input type="checkbox"/>				
Auf einem Interactive Whiteboard	<input type="checkbox"/>				
Mit Lernsoftware	<input type="checkbox"/>				

**2.4 Wie häufig rechnen Ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht unter Einsatz der folgenden Medien?**

	1	2	3	4	5
In Rechenheften	<input type="radio"/>				
Mit Rechenhilfsmitteln (z.B. Steckwürfel)	<input type="radio"/>				
Mit dem Taschenrechner	<input type="radio"/>				
Mit Spielen zum Rechnen lernen	<input type="radio"/>				
Mit Lernsoftware	<input type="radio"/>				

**2.5 Wie häufig kommt es vor, dass Ihre Schülerinnen und Schüler ...**

	Mit analogen Medien					Mit digitalen Medien				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
im Unterricht Informationen strukturieren (z.B. mit Mindmaps)?	<input type="radio"/>									
frei zu einem vorgegebenen Thema recherchieren?	<input type="radio"/>									
in Kleingruppen einen Arbeitsauftrag zusammen bearbeiten?	<input type="radio"/>									
ihre Arbeitsergebnisse in der Klasse präsentieren?	<input type="radio"/>									

**2.6 Wie häufig üben Ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht die folgenden Praxen ein?**

	1	2	3	4	5
Internetadressen zielgerichtet aufrufen	<input type="radio"/>				
Bilder aus dem Internet auswählen und in Dokumenten weiterverarbeiten	<input type="radio"/>				
Texte aus dem Internet auswählen und in Dokumenten weiterverarbeiten	<input type="radio"/>				
Mit vorgegebenen Suchmaschinen Informationen finden	<input type="radio"/>				
E-Mails empfangen, verfassen und absenden	<input type="radio"/>				
Wichtige Sicherheitsregeln im Umgang mit dem Internet und E-Mail beachten	<input type="radio"/>				
Umgangsformen im Internet kennen lernen und anwenden (Netiquette)	<input type="radio"/>				

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

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

**2.8 Haben Sie schon einmal in einem Unterrichtsprojekt mit Ihren Schülerinnen und Schülern eines der folgenden Medienprodukte erstellt?**

	ja	ja, aber wiederhole ich nicht	nein	nein, würde ich aber gerne machen	keine Angabe
Hörspiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Video / Film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trickfilm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotoalbum / -story	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wandzeitungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plakate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3 Medien als Unterrichtsthema**

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

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

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

	1 = regelmäßig (mindestens mehrmals pro Woche)	2 = gelegentlich (einmal pro Woche bis einmal pro Monat)	3 = selten (maximal einmal pro Monat)	4 = sehr selten (maximal zweimal im Schulhalbjahr)	5 = gar nicht
Kinder- und Jugendliteratur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitschriften / Magazine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radiosendungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hörkassetten / CDs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videos / DVDs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinderfernsehen (wie z.B. Kinderserien)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erwachsenenfernsehen (wie z.B. Nachrichten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinofilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angebote im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerke (z.B. schuelerVZ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computerspiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 4 Einschätzung ihrer Medienkompetenz und –praxis

### 4.1 Wie schätzen Sie Ihre eigene Kompetenz im Umgang mit den folgenden Medien ein?

	Sehr sicher	Sicher	Mittel	Eher unsicher	Sehr unsicher	Nutze ich nicht
Overheadprojektor	<input type="radio"/>					
Interactive Whiteboard	<input type="radio"/>					
DVD-Spieler mit Fernseher / Beamer	<input type="radio"/>					
Videorekorder mit Fernseher	<input type="radio"/>					
PC oder Laptop mit Beamer (für Präsentationen, Video, DVD...)	<input type="radio"/>					
Fotoapparat	<input type="radio"/>					
Videokamera	<input type="radio"/>					
Handy	<input type="radio"/>					
Computer allgemein	<input type="radio"/>					
MP3-Player / CD-Spieler / Kassettenrekorder	<input type="radio"/>					
E-Mail-Kommunikation	<input type="radio"/>					
Lernprogramme für Kinder	<input type="radio"/>					
Webseiten/Internet	<input type="radio"/>					
Standardsoftware (z.B. Office)	<input type="radio"/>					

### 4.2 Setzen Sie den Computer bzw. Softwareprogramme zur Unterrichtsvorbereitung ein?

	ja	nein
Softwareprogramme (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recherche von Lehrmaterialien im Internet (z.B. auf den Seiten von Verlagen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitmaterialien der Lehrbücher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-Mail (z.B. zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale Netzwerke (z.B. Facebook) oder Internetforen zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernplattformen (z.B. lo-net) zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 4.3 Woher beziehen Sie Anregungen für Ihren Unterricht? (Mehrfachauswahl möglich)

	Didaktische Einsatzmöglichkeiten/ Lehr- und Lernmittel	Thematisierung von Medien
Kolleginnen und Kollegen / Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskussionsforen / Newsgroups	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetplattformen mit Unterrichtsbeispielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Newsletter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen, Tagungen und Kongresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitskreise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webseiten von anderen Schulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4.4 Nutzen Sie die folgenden Angebote?

	Ja	Nein	Nicht bekannt
Internet-ABC (www.internet-abc.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auditorix-Hörspielwerkstatt (www.auditorix.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klicksafe (www.klicksafe.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FLIMMO – Fernsehen mit Kinderaugen (www.flimmo.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trickbox	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (www.zum.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationssystem Medienpädagogik (www.ism-info.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EDMOND (www.edmond.nrw.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mekonet (www.mekonet.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LO Lehrer-Online (www.lehrer-online.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, und zwar: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4.5 Wie oft kommt es vor, dass Sie selber im Unterricht folgende Medien benutzen?

1 = regelmäßig (mindestens mehrmals pro Woche)      4 = sehr selten (maximal zweimal im Schulhalbjahr)  
 2 = gelegentlich (einmal pro Woche bis einmal pro Monat)      5 = gar nicht  
 3 = selten (maximal einmal pro Monat)

	1	2	3	4	5
Overheadprojektor	<input type="radio"/>				
Interactive Whiteboard	<input type="radio"/>				
DVD-Spieler mit Fernseher / Beamer	<input type="radio"/>				
Videorekorder mit Fernseher	<input type="radio"/>				
PC oder Laptop mit Beamer (für Präsentationen, Video, DVD...)	<input type="radio"/>				
Fotoapparat	<input type="radio"/>				
Videokamera	<input type="radio"/>				
Handy	<input type="radio"/>				
Computer allgemein	<input type="radio"/>				
MP3-Player / CD-Spieler / Kassettenrekorder	<input type="radio"/>				
E-Mail-Kommunikation	<input type="radio"/>				
Lernprogramme für Kinder	<input type="radio"/>				
Webseiten/Internet	<input type="radio"/>				
Standardsoftware (z.B. Office)	<input type="radio"/>				

#### 4.6 Bitte geben Sie an, welche Softwareprogramme Sie am häufigsten im Unterricht nutzen (geordnet nach der Häufigkeit).

1. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_

### 5 Rolle der Eltern

#### 5.1 Wird der Umgang der Kinder mit Medien thematisiert:

	häufig	selten	nie
an Elternabenden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
an Elternsprechtagen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bei anderen individuellen Kontakten mit den Eltern (wie z.B. Telefonaten, E-Mail)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 5.2 Wie steht die Mehrheit der Eltern der Nutzung digitaler Medien im Unterricht gegenüber?

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
ablehnend	<input type="radio"/>	befürwortend						
desinteressiert	<input type="radio"/>	interessiert						
unkritisch	<input type="radio"/>	kritisch						
inkompetent	<input type="radio"/>	kompetent						
passiv / abwartend	<input type="radio"/>	aktiv / initiiierend						
voreingenommen	<input type="radio"/>	unvoreingenommen						
Technik fremd	<input type="radio"/>	Technik begeistert						

### 6 Rahmenbedingungen

#### 6.1 Waren folgende Aspekte Bestandteil von...

	Ausbildung / Studium		Referendariat		Fortbildungen	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Entwicklung der eigenen Bedienkompetenz von Medien	<input type="radio"/>					
Entwicklung einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien	<input type="radio"/>					
Vermittlung von Bedienkompetenz (Computer) im Unterricht	<input type="radio"/>					
Vermittlung einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien an die Schülerinnen und Schüler	<input type="radio"/>					
Didaktischer Einsatz von analogen Medien im Unterricht	<input type="radio"/>					
Didaktischer Einsatz von digitalen Medien im Unterricht	<input type="radio"/>					

## 6.2 Nehmen Sie die folgende Unterstützung von außen in Anspruch?

	Ja	Nein	Nicht bekannt
Kompetenzteam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medienzentrum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
„Initiative Eltern+Medien“ (www.elternundmedien.de)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 6.3 Wie bewerten Sie aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Rahmenbedingungen in Ihrer Schule mit ganzen Schulnoten (von 1 bis 6)?

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

## 7 Ihre Einschätzungen

### 7.1 Einschätzungen zu digitalen Medien im Allgemeinen

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

### 7.2 Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen des Medieneinsatzes in der Schule

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschieden	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Für die Schulleitung hat die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es wichtig, dass der Einsatz von Medien in einem schulischen Gesamtkonzept festgelegt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns kommt es häufig vor, dass Kolleg/innen Erfahrungen und neue Ideen für den Unterrichtseinsatz von Medien im Kollegium vorstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vermittlung der kritisch-reflektierenden Nutzung ist Aufgabe der weiterführenden Schulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die hohe zeitliche Belastung durch andere Aufgaben erschwert den Einsatz der Medien im Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule hat die Aufgabe, die Schüler/innen vor dem negativen Einfluss der Medien zu schützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um Medien sachgemäß im Unterricht einsetzen zu können, bedarf es weiterer Fortbildungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erziehung im Umgang mit Medien ist in erster Linie Sache der Eltern und nicht der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten Kolleg/innen an unserer Schule sind für Risiken sensibilisiert, die die Nutzung von Medien für die Schüler/innen beinhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist die Vermittlung von Medienkompetenz verankert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist der Einsatz digitaler Medien in den Fächern verankert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 7.3 Einschätzungen zum Einsatz von Medien im Unterricht

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschieden	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Ich habe viele gute Ideen, wie man Medien im Unterricht einsetzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite im Unterricht lieber mit traditionellen Medien (z.B. Fernsehen, Videokassetten, Zeitungen, Overhead-Projektor) als mit digitalen Medien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Medienwelt ändert sich so rasch, dass mir der Überblick fehlt, um die Konsequenzen im Unterricht zu thematisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich nun auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Erstellung von Medienprodukten stößt bei den Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlt die Zeit, um mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht umfangreiche Medienprodukte zu erstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch den Einsatz von digitalen Medien wird die Erstellung von Medienprodukten mit den Schülerinnen und Schülern erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernschwächere Kinder trauen sich beim Lernen an dem Computer mehr zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit Sprachproblemen können mit digitalen Medien individuell gefördert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Arbeit mit digitalen Medien kooperieren die Kinder stärker miteinander als im sonstigen Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitale Medien können den inklusiven Unterricht unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Allgemeinen kenne ich mich gut mit digitalen Medien aus, scheue mich aber dennoch, sie im Unterricht einzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vermittlung der Medienkompetenz ist Aufgabe der weiterführenden Schulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nutze digitale Medien selten im Unterricht, weil ich häufig schlechte Erfahrungen mit nicht funktionierender Technik gemacht habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

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

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

**8 Einige Daten zu Ihrer Person**

**8.1 Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:**

- Männlich  Weiblich

**8.2 Wie alt sind Sie?**

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

**8.3 Arbeiten Sie ...:**

- Vollzeit  Teilzeit

**8.4 Bitte geben Sie Ihr Dienstalter an:**

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

**8.5 Sind Sie an Ihrer Schule... (Mehrfachauswahl möglich)**

- Klassenlehrerin oder Klassenlehrer?  Schulleiterin oder Schulleiter?  
 Medienbeauftragte oder Medienbeauftragter?  Fachlehrerin oder Fachlehrer?  
 andere Position: \_\_\_\_\_

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

## Anhang A.2: Schulbefragung

Medien-Ausstattung für den Einsatz im Unterricht			
<b>1.1 Größe der Schule</b>			
<input type="text"/>	Anzahl der Schüler/innen	<input type="text"/>	Anzahl der Klassen
<input type="text"/>		<input type="text"/>	Anzahl der Lehrkräfte
<b>1.2 Wie viele der folgenden Geräte sind an Ihrer Schule vorhanden? (Bitte nennen Sie die absolute Anzahl)</b>			
Computer	<input type="text"/>	Fernseher	<input type="text"/>
Laptops	<input type="text"/>	DVD-/CD-Player	<input type="text"/>
Tablets (z.B. iPad)	<input type="text"/>	Kassettenrekorder	<input type="text"/>
Beamer	<input type="text"/>	(digitales) Tonaufnahmegerät	<input type="text"/>
Interactive Whiteboards	<input type="text"/>	(digitaler) Fotoapparat	<input type="text"/>
Overheadprojektor	<input type="text"/>	(digitale) Videokamera	<input type="text"/>
<b>1.3 Welche Zugangsmöglichkeiten zum Computer haben Ihre Schülerinnen und Schüler an der Schule? (Mehrfachnennung möglich)</b>			
im Klassenraum	<input type="checkbox"/>	in der Bibliothek	<input type="checkbox"/>
in PC-Räumen	<input type="checkbox"/>	in der/den Medienecke/n	<input type="checkbox"/>
Portable Laptopklassensätze	<input type="checkbox"/>	in sonstigen Räumen: _____	<input type="checkbox"/>
<b>1.4 Bitte beurteilen Sie den Umfang der Computerausstattung und den Zustand der Computer, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen?</b>			
<b>Umfang ...</b>			
deckt den Bedarf ab	könnte besser sein	ist entschieden zu gering	kann ich nicht beurteilen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Zustand ist ...</b>			
zeitgemäß	teils zeitgemäß, teils veraltet	veraltet	kann ich nicht beurteilen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>1.5 Wie viele der in Frage 1.2 genannten Computer verfügen über einen Internetzugang? (Bitte nennen Sie die Gesamtanzahl einschließlich Laptops)</b>			
<input type="text"/>	Computer	Bitte weiter mit Frage 1.6.	
<input type="radio"/>	Unsere Schule verfügt über keinen Internetzugang.	Bitte weiter mit Frage 1.7.	
<b>1.6 Über welchen Internetzugang verfügt Ihre Schule?</b>			
Analog- oder ISDN-Anschluss	<input type="radio"/>		
DSL-Anschluss o.ä. mit max. 2000 Kbit/s Übertragungskapazität	<input type="radio"/>		
DSL-Anschluss o.ä. mit mehr als 2000 Kbit/s Übertragungskapazität	<input type="radio"/>		
Weiß ich nicht	<input type="radio"/>		
<b>1.7 Verfügt Ihre Schule über eine eigene Schulbibliothek?</b>			
Ja, eine Schulbibliothek steht den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung.	<input type="radio"/>		
Ja, aber es besteht auch eine Kooperation mit der örtlichen Bibliothek.	<input type="radio"/>		
Nein, aber es besteht eine Kooperation mit der örtlichen Bibliothek.	<input type="radio"/>		
Nein, der Besuch einer Bibliothek ist nicht Bestandteil des Unterrichts.	<input type="radio"/>		
<b>1.8 Verfügt Ihre Schule über...</b>			
	ja	nein	
eine/n Medienbeauftragte/n o.ä. <u>mit</u> Ermäßigungsstunden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
eine/n Medienbeauftragte/n o.ä. <u>ohne</u> Ermäßigungsstunden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
ein schulweit abgestimmtes Medienkonzept?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Vielen Dank für Ihre Zeit und Unterstützung! Ihr ifib-Team			

## Anhang A.3: Leitfaden Gruppendiskussion mit Kompetenzteam und Schulträger

### **Leitfaden zur Durchführung eines Gruppeninterviews mit Mitgliedern des Schulträgers und des Kompetenzteams im Rahmen des LfM-Projektes „Medienkompetenz in der Grundschule“**

#### *Eingangsfrage:*

Das Forschungsprojekt, in dessen Rahmen ich das heutige Interview mit Ihnen führen möchte, steht unter dem Titel „Medienkompetenz in der Grundschule“. Es geht aber auch um die Frage, wie die digitalen Medien heute in der Schule eingesetzt werden und welche Rahmenbedingungen die Schulen und Lehrkräfte hierbei haben. Könnten Sie zunächst einmal bitte erzählen, in welchem Rahmen Sie sich mit der Nutzung der (digitalen) Medien in den Schulen befassen.

#### Medien im Unterricht

- Welche Rolle spielen (digitale) Medien im Unterricht in Ihrer Institution?
- Welche Vorgaben/welche Unterstützung geben Sie den Schulen für den Einsatz (digitaler) Medien?
- Wie schätzen sie die Auswirkungen des Medieneinsatzes auf den Unterricht (z. B. Binnendifferenzierung, (Klein-)Gruppenarbeit, ...) ein?
- Zentrale Hindernisse/Schwierigkeiten, die aus Ihrer Sicht die Integration der (digitalen) Medien in den Unterricht erschweren
- Einschätzung der Medienkompetenz der Lehrkräfte
- Zusammenhang zwischen Medienarbeit und Lehrplänen bzw. Bildungsstandards
- Integration der (digitalen) Medien in die Unterrichtsentwicklung der Fächer.
- Auswahl und Beschaffung von Software (Programme und Inhalte)
- Bereitstellung von Medien/EDMOND
- Relevanz von Lernplattformen für die schulische Medienarbeit (Einführung, Schulung, Nutzung)

#### Strategische Vorgehensweise

- Planungsgrundlage der Medienintegration (Entstehung, Aktualisierung, Beteiligung)
- Relevanz von Schulprogrammen, Medienkonzepten und MEPs für die Medienintegration
- Politische Akzeptanz und Unterstützung der Medienintegration

- Stellenwert der Medienintegration im Kontext sonstiger Schulreformbemühungen
- Abstimmung und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen im Bereich der Medienintegration (untereinander, mit dem KM und weiteren Institutionen sowie Stichwort „Bündelung aller kommunalen und gesellschaftlichen Kräfte vor Ort in regionalen Bildungsnetzwerken“)
- Finanzierung der Infrastruktur für die Medienintegration – Schulbudgets?
- Stellenwert von durch Evaluation und Monitoring gewonnener Daten für Planung und Umsetzung der Medienintegration

### Pädagogische Unterstützung

- Beratung der Schulen und Kommunen bei MEP
- Unterstützungsangebote für die Lehrkräfte im Rahmen der Medienintegration (Rolle der KMZs, ...)
- Ermittlung und Bewertung von FoBi-Bedarf
- Abstimmungs- und Planungsgrundlagen bei der Gestaltung von FoBis
- Konkrete Fortbildungsangebote für Medienarbeit

### Technischer Betrieb und Support

- Grundlage für Aufbau, Wartung und Weiterentwicklung der techn. Infrastruktur (Relevanz MEP, ...)
- Organisation der Wartung und Instandhaltung der techn. Infrastruktur (selbst oder Dienstleister) inkl. Bewertung
- Wie erfolgt die Behebung technischer Probleme in der Schule?
- Hardware-/Software-Auswahl und Bereitstellung (Warenkorb)

### Schulkultur und -organisation

- Gründe für unterschiedlich verlaufende Medienintegrationsprozesse an verschiedenen Schulen
- Auswirkungen von erhöhter Schulautonomie und stärker Regionalisierung auf die Medienintegration
- Qualifizierung von Schulleitungen im Bereich Medienintegration

### Sonstiges

- Einbettung in bestehende und Schaffung (erforderlicher) neuer Strukturen und Prozesse, um die Medienarbeit nachhaltig in der Schule zu verankern
- Rolle der digitalen Medien bei Schulinspektionen

## Anhang A.4: Soziodemographischer Fragebogen

### Medienkompetenz in der Grundschule

Kurzfragebogen für Lehrkräfte im Rahmen der Fallstudien

1. Geschlecht  Weiblich  Männlich

2. Wie viele Jahre sind Sie schon im Lehrerberuf tätig? \_\_\_\_\_ Jahre

3. Welchen fachlichen Hintergrund haben Sie?

- Sprachen
- Naturwissenschaften/Sachunterricht
- Mathematik/Informatik
- Deutsch
- Kunst/Musik o.ä.
- Sport
- Wirtschaft o.ä.
- Technik/Gewerbe o.ä.
- Religion/Ethik o.ä.
- Geschichte/Sozialkunde/Geografie

Sonstiges: \_\_\_\_\_

4. In welcher Schulstufe unterrichten Sie überwiegend?

- 1. Klasse
- 2. Klasse
- 3. Klasse
- 4. Klasse

**5. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer in technischer Hinsicht ein? Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:**

- Ich denke, dass ich da eine Expertin/ein Experte bin
- Ich kann gut mit dem Computer umgehen, fühle mich aber nicht als Experte/Expertin
- Ich arbeite oft mit dem Computer, bei größeren Problemen muss ich jedoch um Hilfe bitten
- Meine Computerkenntnisse sind sehr gering und ich arbeite selten daran
- Ich arbeite nicht mit dem Computer

**6. Welche Erfahrungen haben Sie mit didaktischen bzw. medienpädagogischen Konzept Einsatz von Medien im Unterricht? Bitte nur eine Antworten wählen**

- Ich kenne unterschiedliche Konzepte des Medieneinsatzes im Unterricht und verwende sie auch regelmäßig
- Ich kenne einige Konzepte, habe aber nicht immer Gelegenheit, sie einzusetzen
- Mir sind nur Konzepte für mein Fach bekannt, aber ich verwende sie selten
- Ich verwende Medien im Unterricht, ohne mich an spezifische Konzepte zu orientieren
- Ich verwende keine Medien in meinem Unterricht

**7. Wie häufig haben Sie schon an Fortbildungen zum Medieneinsatz im Unterricht teilgenommen?**

- bisher noch nicht
- ein- bis zweimal
- drei- bis fünfmal
- mehr als fünfmal

**8. Wie schätzen Sie die Chancen und Probleme von Computer und Internet ein?**

	trifft voll zu	trifft teils zu	trifft kaum zu
ohne Computer kann man heute in keinem Beruf mehr bestehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Bedeutung des Computers ist vielfach überflüssig und verdrängt anderes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Computer ist zwar wichtig, aber es gibt noch viele andere wichtige Dinge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im Internet gibt es viel zu viele problematische Angebote, deshalb sollte man jüngere Kinder davon fernhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Welche Medien setzen Sie im Unterricht ein? (Bitte wählen Sie alle zutreffenden Punkte aus)**

- Zeitschriften
- Bücher
- Computer
- Internet
- Fernsehen
- Video/DVD
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

**10. Computer und Internet werden an unserer Schule...**

	trifft voll zu	trifft teils zu	trifft kaum zu
...nur von einzelnen Lehrpersonen eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...nur in bestimmten Fächern eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...von fast allen Lehrpersonen unserer Schule eingesetzt, aber ohne gemeinsames Konzept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...im Kontext eines gemeinsam abgesprochenen Konzepts eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anhang A.5: Interviewleitfaden Schulleitung

### Rekonstruktion der Orientierungsmuster, die dem Medienhandeln der Lehrkräfte zugrunde liegen und die Praxis begründen

I.  
*Leitfaden für das Interview  
mit der/dem Schulleitung/Medienbeauftragten*

---

Interview Nr.	Geschlecht	Dienstgrad	Pseudonym
Datum/Ort/Uhrzeit der Diskussion			

---

#### **Erläuterungen zum Projekt:**

„Ich möchte mich zunächst bei Ihnen bedanken, dass Sie sich hier bereit erklärt haben an unserer Untersuchung teilzunehmen. Ich würde heute gerne mit Ihnen über Ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Einstellungen im Bezug auf die Nutzung von Medien im Unterricht diskutieren. Wichtig hierbei ist, dass es keine richtigen oder falschen Antworten, Äußerungen oder Meinungen gibt. Die Diskussionsrunde ist kein Test und es geht uns nicht um Wertungen Ihrer Aussagen. Ich bin daran interessiert, was Sie erleben und wie Sie das Thema Medien im Unterricht wahrnehmen. Ich möchte dabei versuchen mich zurückzuhalten und Ihnen Raum für die gemeinsame Diskussion einzuräumen.“

#### **Datenschutzerklärung:**

„Ich werde die Diskussionsrunde zu Dokumentationszwecken auf einen Tonträger aufzeichnen. Selbstverständlich werden alle Ihre Wortbeiträge und Angaben vertraulich behandelt. Das heißt, alles was hier gesagt wird, bleibt im Rahmen des Projektteams. Die Angaben werden nicht in Verbindung mit Ihren Namen ausgewertet werden und weder Ihren direkten Vorgesetzten noch anderen Institutionen in einer personenbezogenen Form zugänglich gemacht. Selbstverständlich werden alle personenbezogene Daten bei der Verschriftlichung der Diskussion anonymisiert.“

---

#### **Themenblock I: Kooperationen und Schnittstellenarbeit**

---

#### **Erzählstimulus:**

- „Wie erleben Sie als SchulleiterIn die Kooperation mit übergeordneten Stellen (deren Anforderungen und Angebote sowie Reaktionen) hinsichtlich der Arbeit an der Integration verschiedener Medien in Ihre Schule?“

- „Wie erleben Sie in diesem Rahmen die Arbeit mit Ihrem Kollegium und auch die Abstimmung zwischen Forderungen und Bedürfnissen auf beiden Seiten?“

**Nachfragen:**

- Fühlen Sie sich durch Forderungen übergeordneter Institutionen unter Druck gesetzt?
- Sehen Sie ein Spannungsfeld zwischen Anforderungen, Unterstützung und Umsetzung?

---

**Themenblock II: Orientierungsrahmen**

---

**Erzählstimulus:**

- „Woran orientieren Sie sich bei der Integration von Medien in Ihre Schule (z. B. kompetenzorientierte Standards der Medienbildung, Referenzrahmen Medienkompetenz) und wie haben Sie diese Integration organisiert?“
- „Welche Bedeutung hat das Medienkonzept Ihrer Schule als strategische Maßnahme (zur Schulentwicklung)?“

**Nachfragen:**

- Gibt es „Alleingänge“?
- Können Sie beispielhaft Planungsprozesse beschreiben?

---

**Themenblock III: Schulkultur**

---

**Erzählstimulus:**

- „Könnten Sie mir kurz beschreiben wie Sie Ihre Schule charakterisieren würden? Gibt es Leitlinien, nach der Sie Ihre Arbeit hier organisieren?“
- „Haben Sie innerhalb der Schule eigene Visionen zur medienbezogenen Entwicklung und eine Strategie, die Sie verfolgen?“

**Nachfragen:**

- Gibt es hierbei Konflikte innerhalb des Kollegiums?
- Sehen Sie sich angemessen von höheren Institutionen gefördert?
- Wie werden Eltern und außerschulische pädagogische Institutionen eingebunden?

## Anhang A.6: Leitfaden Gruppendiskussion

### Rekonstruktion der Orientierungsmuster, die dem Medienhandeln der Lehrkräfte zugrunde liegen und die Praxis begründen

#### II.

#### *Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Lehrkräften*

---

Diskussion Nr.	Teilnehmerzahl	Geschlechterverteilung	Pseudonyme
----------------	----------------	------------------------	------------

---

Datum/Ort/Uhrzeit der Diskussion			
----------------------------------	--	--	--

---

#### **Erläuterungen zum Projekt:**

„Ich möchte mich zunächst bei Ihnen bedanken, dass Sie sich hier bereit erklärt haben an unserer Untersuchung teilzunehmen. Ich würde heute gerne mit Ihnen über Ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Einstellungen im Bezug auf die Nutzung von Medien im Unterricht diskutieren. Wichtig hierbei ist, dass es keine richtigen oder falschen Antworten, Äußerungen oder Meinungen gibt. Die Diskussionsrunde ist kein Test und es geht uns nicht um Wertungen Ihrer Aussagen. Ich bin daran interessiert, was Sie erleben und wie Sie das Thema Medien im Unterricht wahrnehmen. Ich möchte dabei versuchen mich zurückzuhalten und Ihnen Raum für die gemeinsame Diskussion einzuräumen.“

#### **Datenschutzerklärung:**

„Ich werde die Diskussionsrunde zu Dokumentationszwecken auf einen Tonträger aufzeichnen. Selbstverständlich werden alle Ihre Wortbeiträge und Angaben vertraulich behandelt. Das heißt, alles was hier gesagt wird, bleibt im Rahmen des Projektteams. Die Angaben werden nicht in Verbindung mit Ihren Namen ausgewertet werden und weder Ihren direkten Vorgesetzten noch anderen Institutionen in einer personenbezogenen Form zugänglich gemacht. Selbstverständlich werden alle personenbezogene Daten bei der Verschriftlichung der Diskussion anonymisiert.“

---

#### **Themenblock I: Erfahrungen mit Medieneinsatz im Unterricht (Warm-up)**

---

#### **Erzählstimulus:**

„Zum Einstieg wäre es schön, wenn Sie mal erzählen, welche Medien Sie im Unterricht einsetzen und in welcher Form das geschieht. (didaktisches Lernmittel, Werkzeug für die SchülerInnen, Thematisierung)“

**Nachfragen:**

- Warum bestimmte Medien und andere nicht?
- Welche Erfahrungen wurden mit den Medien im Unterricht gemacht?
- Wie reagieren SchülerInnen darauf?
- Bei welchen Medien höchstes Förderpotenzial und bei welchen höchstes Gefährdungspotenzial?
- An was orientiert sich der Medieneinsatz (Lehrplan, Referenzrahmen Medienkompetenz)
- Welche medienpädagogischen/mediendidaktischen Konzepte sind beim Einsatz leitend?

---

**Themenblock II: Medienkompetenz**

---

**Erzählstimulus:**

„Was halten Sie denn von den zunehmenden Forderungen in der Grundschule, den Medieneinsatz zu verstärken und Medienkompetenz der SchülerInnen zu fördern?“

**Nachfragen:**

- Sehen Sie in solchen Forderungen Probleme für Ihre Schule oder für sich als Lehrer?
- Was verstehen Sie unter Medienkompetenz?
- Wie schätzen Sie Ihre eigene Medienkompetenz ein?
- Fühlen Sie sich in Ihrer Arbeit angemessen gefördert?

---

**Themenblock III: Sichtweise auf die Medienwelten der SchülerInnen**

---

**Erzählstimulus:**

„Wie schätzen Sie allgemein, also über die Schule hinaus den Einfluss der Medien auf Kinder ein und wie sollte man auf diese möglichen Einflüsse angemessen reagieren?“

**Nachfragen:**

- Wie kommen Sie zu dieser Einschätzung?
- Fallen Ihnen wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Thema ein?
- Wo sehen Sie Ihre Rolle als LehrerIn in diesem Kontext?

---

## Abschluss

---

- Chance für Ergänzungen geben
- Unklare Punkte nochmal aufgreifen
- Widersprüche thematisieren
- Provokante Thesen geben
- Erneut für Teilnahme bedanken
- Feedback

## Anhang A.7: Faktorenanalyse

### Items der Dimensionsvariablen der Faktorenanalyse (Basis: Lehrerbefragung)

	Private Nutzung	Hinderungsgründe der Medienintegration	Chancen der digitalen Medienintegration	Verankerung der Medienintegration
In meinem Privatleben spielen digitale Medien eine große Rolle.	0,839			
Ich benutze Computer und Internet in meiner Freizeit.	0,800			
Ich benutze soziale Netzwerke.	0,640			
Die hohe zeitliche Belastung durch andere Aufgaben erschwert den Einsatz der Medien im Unterricht.		0,638		
Die Medienwelt ändert sich so rasch, dass mir der Überblick fehlt, um die Konsequenzen im Unterricht zu thematisieren.		0,628		
Insgesamt sehe ich nicht so recht ein, dass ich mich nun auch noch in der Medienerziehung engagieren soll.		0,605		
Mir fehlt die Zeit, um mit den Schüler/innen im Unterricht umfangreiche Medienprodukte zu erstellen.		0,593		
Ich nutze digitale Medien selten im Unterricht, weil ich häufig schlechte Erfahrungen mit nicht funktionierender Technik gemacht habe.		0,562		
Ich arbeite im Unterricht lieber mit traditionellen Medien als mit digitalen.		0,548		
Die Vermittlung der Bedienkompetenz ist Aufgabe der weiterführenden Schulen.		0,521		
Lernschwächere Kinder trauen sich beim Lernen an dem Computer mehr zu.			0,700	
Kinder mit Sprachproblemen können mit digitalen Medien individuell gefördert werden.			0,693	
Digitale Medien können den inklusiven Unterricht unterstützen.			0,675	
Durch den Einsatz von digitalen Medien wird die Erstellung von Medienprodukten erleichtert.			0,562	
Bei der Arbeit mit digitalen Medien kooperieren die Kinder stärker miteinander.			0,514	
In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist die Vermittlung von Medienkompetenz verankert.				0,633
In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule ist der Einsatz digitaler Medien in den Fächern verankert.				0,539
Die meisten Kolleg/innen an unserer Schule sind für die Risiken sensibilisiert.				0,519

	Private Nutzung	Hinderungs- gründe der Medien- integration	Chancen der digitalen Medien- integration	Verankerung der Medien- integration
Für die Schulleitung hat die Arbeit mit Medien einen hohen Stellenwert.				0,492
Ich finde es wichtig, dass der Einsatz von Medien in einem schulischen Gesamtkonzept festgelegt wird.				0,419

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

## Danksagung

Der hier vorgelegte Bericht stellt für das größte bundesdeutsche Flächenland nach zehn Jahren eine zweite umfassende Bestandsaufnahme der Nutzung von Medien im Unterricht und der Förderung von Medienkompetenz in der Grundschule dar. Die methodologische Verbindung einer quantitativen Befragung von Lehrkräften mit qualitativen Interviews in Schulen, bei Schulaufsicht, Schulträgern und Kompetenzteams sowie Unterrichtsbeobachtungen erforderte die intensive Kooperation zwischen allen Beteiligten.

Mit hohem Engagement haben Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulsekretariate die Erhebungen in den Schulen organisiert. Besonderer Dank gilt den sechs Schulen, die sich für die intensiven Fallstudien zur Verfügung gestellt haben, sowie den Vertreterinnen und Vertretern von Schulträgern und Kompetenzteams, die ebenfalls an den Erhebungen beteiligt waren. Danke dabei auch ans JFC Medienzentrum.

Die Projektverantwortlichen bei der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Frau Appelhoff und Frau vom Berg, sowie bei der Medienberatung Nordrhein-Westfalen Frau Missal und Herr Vaupel, waren uns in allen Phasen des Projekts kritische und konstruktive Gesprächspartnerinnen und -partner.

Großer Dank gilt auch den Teilnehmenden am Workshop zur Diskussion und Reflektion der Untersuchungsergebnisse: Frau Gemein (Grundschullehrerin und Medienberaterin im Kompetenzteam Rhein-Sieg-Kreis), Herr Gorsler (Niedersächsisches Kultusministerium), Frau Dr. Henrichwark (Leiterin einer Grundschule in Essen), Herr Prof. Dr. Kammerl (Universität Hamburg), Frau Prof. Dr. Mayrberger (Universität Augsburg), Frau Mehlem (Grundschullehrerin und Medienberaterin im Kompetenzteam Rhein-Sieg-Kreis), Frau Leifholz (Leiterin einer Grundschule in Düsseldorf, Moderatorin im Kompetenzteam Düsseldorf), Frau Dörpinghaus (Schulrätin der Stadt Remscheid), Herr Funk (Schulrat der StadtRegion Aachen), Herr Schumacher (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW), Herr Thessel (Medienzentrum Rheinland) und Herr Köster (Leiter des LWL-Medienzentrums für Westfalen).

Auf Vermittlung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen ist es zudem gelungen, einige Ergebnisse aus der Studie des JFF und des Hans-Bredow-Instituts zur „Medienerziehung durch Eltern“ zum Vergleich heranzuziehen. Dafür gebührt den dortigen Kolleginnen Christa Gebel, Dr. Ulrike Wagner und Dr. Claudia Lampert großer Dank.

Unsere studentischen Hilfskräfte haben mit großer Sorgfalt an der Bewältigung der umfangreichen Arbeiten mitgewirkt. Ihnen allen sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt.

Bremen und Mainz, im April 2013

## Die Autoren

**Andreas Breiter**, Dr., ist Professor für Angewandte Informatik mit dem Schwerpunkt Informations- und Wissensmanagement in der Bildung an der Universität Bremen und zugleich wissenschaftlicher Direktor des Instituts für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib). Seine Forschungsschwerpunkte sind E-Learning, Informations- und Wissensmanagement in Bildungssystemen sowie Informationssysteme zur datengestützten Schulentwicklung.

**Stefan Aufenanger**, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaften und Medienpädagogik an der Universität Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte im Medienbereich sind die Themen Familie und Medien, Fernsehen und Kinder, Multimedia in pädagogischen Kontexten und Medienethik.

**Ines Awerbeck**, M. A. Soziologie und Sozialforschung, ist Wissenschaftlerin am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Evaluationen im Bereich der Medienintegration und Medienbildung.

**Stefan Welling**, Dr., ist Wissenschaftler am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. Seine Forschungsschwerpunkte sind Fragen der Medienbildung in institutionellen Bildungskontexten mit einem Schwerpunkt auf Schule und berufliche Bildung.

**Marc Wedjelek**, Dipl.-Päd., ist Wissenschaftler am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte sind digitales spielbasiertes Lernen und Bildungspotenziale digitaler Medien.

**Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung:  
Medienerziehung in der Familie**

herausgegeben von Ulrike Wagner, Christa Gebel und Claudia Lampert  
Mitarbeit: Susanne Eggert, Christiane Schwinge und Achim Lauber  
356 Seiten, 50 Abb./Tab., DIN A5, 2013  
ISBN 978-3-89158-585-6

Euro 22,- (D)

**Digitale Privatsphäre: Heranwachsende und Datenschutz  
auf Sozialen Netzwerkplattformen**

herausgegeben von Michael Schenk, Julia Niemann, Gabi Reinmann und  
Alexander Roßnagel  
Mitarbeit: Silke Jandt und Jan-Mathis Schnurr  
456 Seiten, 94 Abb./Tab., DIN A5, 2012  
ISBN 978-3-89158-577-1

Euro 25,- (D)

**Werbung in Computerspielen:  
Herausforderungen für Regulierung und Medienpädagogik**

herausgegeben von Dieter Dörr, Christoph Klimmt und Gregor Maschmann  
Mitarbeit: Franziska Roth, Alexandra Sowka und Nicole Zorn  
232 Seiten, 17 Abb./Tab., DIN A5, 2011  
ISBN 978-3-89158-556-6

Euro 15,- (D)

**Unterhaltung ohne Grenzen?**

Der Schutzbereich der Menschenwürde in den  
Programmgrundsätzen der Medienstaatsverträge

von Nadine Klass  
148 Seiten, DIN A5, 2011  
ISBN 978-3-89158-554-2

Euro 12,- (D)

**Mit Computerspielern ins Spiel kommen**

Dokumentation von Fallanalysen

von Jürgen Fritz und Wiebke Rohde  
136 Seiten, DIN A5, 2011  
ISBN 978-3-89158-548-1

Euro 10,- (D)

**Wie Computerspieler ins Spiel kommen**

Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten

von Jürgen Fritz  
176 Seiten, 12 Abb./Tab., DIN A5, 2011  
ISBN 978-3-89158-547-4

Euro 12,- (D)

**Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern:  
Gefordert, gefördert, gefährdet**

von Jürgen Fritz, Claudia Lampert, Jan-Hinrik Schmidt und Tanja Witting  
Mitarbeit: Marius Drosselmeier, Wiebke Rohde, Christiane Schwinge und  
Sheela Teredesai

312 Seiten, 61 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-546-7

Euro 21,- (D)

**Schriftenreihe Medienforschung der LfM**

Band 66, 67 und 68; ISBN 978-3-89158-549-8

Gesamtpreis Euro 35,- (D)

**Skandalisierung im Fernsehen**

Strategien, Erscheinungsformen und Rezeption von Reality TV Formaten

von Margreth Lünenborg, Dirk Martens, Tobias Köhler und Claudia Töpfer

272 Seiten, 60 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-542-9

Euro 18,- (D)

**Medienkompetenz in der Schule**

Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen

von Andreas Breiter, Stefan Welling und Björn Eric Stolpmann

352 Seiten, 88 Abb./Tab., DIN A5, 2010

ISBN 978-3-89158-539-9

Euro 22,- (D)

**Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund**

Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen  
Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen

von Joachim Trebbe, Annett Heft und Hans-Jürgen Weiß. Mitarbeit Regine Hammeran

228 Seiten, 81 Abb./Tab., DIN A5, 2010

ISBN 978-3-89158-518-4

Euro 15,- (D)

**Heranwachsen mit dem Social Web**

Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und  
jungen Erwachsenen

herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink und Uwe Hasebrink

360 Seiten, 84 Abb./Tab., DIN A5, 2. unveränderte Auflage, April 2011

ISBN 978-3-89158-509-2

Euro 22,- (D)

**Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Fernsehen**

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Fernsehens

von Helmut Volpers, Uli Bernhard und Detlef Schnier

276 Seiten, 166 Abb./Tab., DIN A5, 2008

ISBN 978-3-89158-485-9

Euro 18,- (D)

### **Journalistische Recherche im Internet**

Bestandsaufnahme journalistischer Arbeitsweisen  
in Zeitungen, Hörfunk, Fernsehen und Online

von Marcel Machill, Markus Beiler und Martin Zenker  
412 Seiten, 127 Abb./Tab., DIN A5, 2. Auflage 2010  
ISBN 978-3-89158-480-4

Euro 23,- (D)

### **Mehr Vertrauen in Inhalte**

Das Potenzial von Ko- und Selbstregulierung in den digitalen Medien

herausgegeben von Wolfgang Schulz und Thorsten Held  
224 Seiten, 8 Abb./Tab., DIN A5, 2008  
ISBN 978-3-89158-479-8

Euro 15,- (D)

### **Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung**

Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen  
sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten

von Renate Luca und Stefan Aufenanger  
268 Seiten, 33 Abb./Tab., DIN A5, 2007  
ISBN 978-3-89158-468-2

Euro 18,- (D)

### **Bürgerfernsehen in Nordrhein-Westfalen**

Eine Organisations- und Programmanalyse

herausgegeben von Helmut Volpers und Petra Werner  
236 Seiten, 94 Abb./Tab., DIN A5, 2007  
ISBN 978-3-89158-453-8

Euro 15,- (D)

### **Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Radio**

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Hörfunks

von Helmut Volpers  
264 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2007  
ISBN 978-3-89158-449-1

Euro 18,- (D)

### **Geschichte im Fernsehen**

Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik  
geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003

von Edgar Lersch und Reinhold Viehoff  
344 Seiten, 119 Abb./Tab., DIN A5, 2007  
ISBN 978-3-89158-454-5

Euro 21,- (D)

### **Die Reform der Regulierung elektronischer Medien in Europa**

von Alexander Roßnagel, Thomas Kleist und Alexander Scheuer  
344 Seiten, 8 Tab., DIN A5, 2007  
ISBN 978-3-89158-445-3

Euro 20,- (D)

### **Bürgerfunk in Nordrhein-Westfalen**

Eine Organisations- und Programmanalyse  
von Helmut Volpers, Detlef Schnier und Christian Salwiczek  
220 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2006  
ISBN 978-3-89158-420-0

Euro 15,- (D)

### **Suchmaschinen: Neue Herausforderungen für die Medienpolitik**

herausgegeben von Marcel Machill und Norbert Schneider  
200 Seiten, 65 Abb./Tab., DIN A5, 2005  
ISBN 978-3-89158-410-1

Euro 15,- (D)

### **Suchmaschinen als Gatekeeper in der öffentlichen Kommunikation**

Rechtliche Anforderungen an Zugangsoffenheit und Transparenz  
bei Suchmaschinen im www  
von Wolfgang Schulz, Thorsten Held und Arne Laudien  
132 Seiten, 5 Abb., DIN A5, 2005  
ISBN 978-3-89158-408-8

Euro 9,- (D)

### **Zur Kritik der Medienkritik**

Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten  
herausgegeben von Ralph Weiß  
592 Seiten, 25 Abb./Tab., DIN A5, 2005  
ISBN 978-3-89158-397-5

Euro 25,- (D)

*Weitere Details zu allen Bänden in der  
Schriftenreihe der LfM finden Sie gerne im Internet*

## Medienintegration in Grundschulen

: Computer und Internet gehören heute ebenso zur Lebenswelt der Kinder wie Bücher und Fernsehen. Aber wie wird die mediale Vielfalt, von der Kinder umgeben sind und die sie sich selbst aneignen, in der Grundschule thematisiert? Und welche Medien werden wie in der Schule zu Lehr- und Lernzwecken eingesetzt?

Diese Studie beleuchtet den Medieneinsatz in der Grundschule in seiner ganzen Breite. Mit Hilfe einer repräsentativen Lehrerbefragung und qualitativen Schulfallstudien an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen wird der aktuelle Stand der Medienintegration nachgezeichnet, die Herausforderungen des unterrichtlichen Medieneinsatzes aufgezeigt und Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Förderung der Medienkompetenz an Grundschulen formuliert.



### Die Autoren:

- › **Prof. Dr. Andreas Breiter**  
Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib) und Universität Bremen
- › **Prof. Dr. Stefan Aufenanger**  
Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- › **Ines Averbeck**  
Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib)
- › **Dr. Stefan Welling**  
Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib)
- › **Marc Wedjelek**  
Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz