

Medienintegration in der Grundschule

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

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH, Gutenberg-Universität Mainz

Im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen

Kurzfassung

Bremen/Mainz, April 2013

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangsfragen und Methodik	2
1.1	Medien in der Grundschule im Kontext der Mediatisierung	2
1.2	Forschungsfragen	3
1.3	Der zentrale Begriff der Medienintegration	3
1.4	Methodische Anlage	6
2	Zentrale Ergebnisse der Untersuchung	7
3	Handlungsempfehlungen	12
4	Literatur	13

1 Ausgangsfragen und Methodik

1.1 Medien in der Grundschule im Kontext 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). Der Begriff der Medienwelten unterstreicht die Relevanz von Medien, die auch für Kinder kontinuierlich zunimmt und nicht zuletzt durch die digitalen Medien rasant beschleunigt wird. Diese Entwicklungen eröffnen schon Kindern immer mehr medienvermittelte Erfahrungen.

Bis die Kinder in die Schule kommen, eignen sie sich Medien in unterschiedlichen Kontexten mit ihren Eltern, Freunden oder ggf. im Kindergarten an. Im Verlauf des Grundschulalters integrieren sie ein stetig wachsendes Medienensemble in ihren Alltag als Orientierungs-, Wissens- und Kompetenzquelle (Theunert 2007). Die Grundschule nimmt als Bindeglied zwischen dem Kindergarten und den weiterführenden Schulen eine zentrale Rolle im Bildungsprozess im Allgemeinen und im Speziellen für die Bildung mit und über Medien ein. Sie vermittelt grundlegende Bildung, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, an weiteren Bildungsprozessen teilzuhaben. Zu diesen 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.

Aktuell unterstreicht insbesondere die KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs 2011), welche Rolle Medien im Alltag von Kindern spielen. Demnach steht das Fernsehen für knapp ein Drittel der Sechs- bis 13-Jährigen 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 werden auch immer unverzichtbarer (ebd.). 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.). Dabei treffen mit der immer noch dominierenden „Buchkultur“ der Schule (Böhme 2006) und dem Medienalltag von Kindern zwei Welten aufeinander, die gerade für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen nicht ohne weiteres zu überbrücken sind. 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). In wie weit sich diese Alltagspraxis in der Schule widerspiegelt, sowohl in Form der Thematisierung von Mediengebrauch oder Medieninhalten als auch durch Nutzung von Medien in Lern- und Lehrprozessen, ist zentraler Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

1.2 Forschungsfragen

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. Analoge und digitale Medien werden gleichberechtigt berücksichtigt, da gerade erstere für die Arbeit der Grundschulen von ungebrochen hoher Relevanz sind. Gleichzeitig wird die Unterscheidung zwischen diesen Medien durch die rasante Digitalisierung von Inhalten, Distributionswegen und die damit verbundene Bereitstellung auf computergesteuerten Endgeräten auch in der Grundschule zunehmend schwieriger. 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, was wir unter dem Begriff Medienintegration subsumieren.

Eingebettet ist die Medienintegration in den Metaprozess der Mediatisierung, der als Klammer für die sozialen und kulturellen Entwicklungen dient, 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). In diesem Sinne konstituieren Medien technisch bestimmte, kulturelle und soziale Erlebnisräume, in die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler einbezogen werden (Thomas/Krotz 2008). 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.

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.

- Welche Medien werden zu welchen Zwecken im Unterricht von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler eingesetzt?
- Wie werden Chancen und Risiken der Medienaneignung durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht thematisiert?
- Welche Rolle spielen die Eltern für Medienerziehung aus Sicht der Schule?
- Wie und wo erwerben (angehende) Lehrkräfte das erforderliche Wissen?
- Wie werden der aktuelle Ausstattungsstand und der technische Support bewertet?
- Welche Bedeutung haben schulische Medienkonzepte?
- Welche Rolle spielt der Einsatz von Medien in den Kerncurricula?

1.3 Der zentrale Begriff der Medienintegration

Medienintegration beschreibt die nachhaltige und erfolgreiche Einbettung von Medien in der Grundschule mit all ihren Akteuren und Rahmenbedingungen, die geeignet ist, den

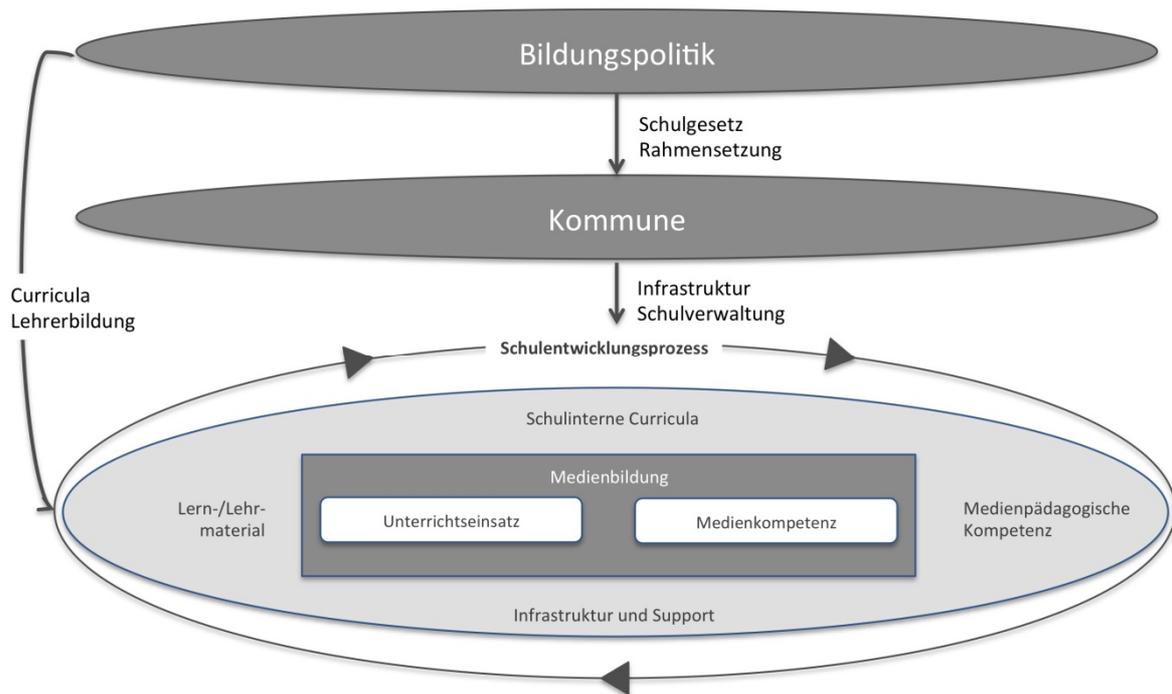
Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler in seinen unterschiedlichen Facetten zu verbessern. Hierbei handelt es sich um die Einbettung aller für das Lernen mit und über Medien in der Schule relevanten Faktoren im Sinne eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses, die über die Perspektive der Förderung von Medienkompetenz oder des Einsatzes von Medien in Lern- und Lehrprozessen hinaus geht. Es wird eine ganzheitliche Perspektive eingenommen in dem Sinne, dass die Verbreitung und Aneignung von Medien in der Schule nicht linear und regelhaft verläuft, sondern unbeständig und konfliktuell 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). 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 1**).

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 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.

Abbildung 1: Mehrebenenmodell der schulischen Medienintegration



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 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 gut unterstützt werden kann.
2. *Medien als Werkzeuge der Schülerinnen und Schüler zum Lernen*: Die Medienberatung NRW hat für den Medienpass sechs Lerntätigkeiten identifiziert, die neben den fachspezifisch zu formulierenden Fähigkeiten zur Erarbeitung von fachlichen Themenstellungen genutzt werden sollen. Sie umfassen Bedienen und Anwenden, Informieren und Recherchieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren sowie Analysieren und Reflektieren. Diese Tätigkeiten sollen einen gezielten Aufbau von Lernkompetenz fördern, der an vielen Stellen mit dem Erwerb von Medienkompetenz einhergeht.¹
3. *Thematisierung von Medien und den damit verbundenen Chancen und Risiken als Unterrichtsinhalt*: Medien bieten Kindern vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung der eigenen Identitätsbildung. Die 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

¹ <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/lernenmitmedien/>.

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.

1.4 Methodische Anlage

Um die Komplexität der Medienintegration zu erfassen und dabei die gegenseitige Abhängigkeit auf den unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen, wurde ein Multi-Methoden-Design aus qualitativen und quantitativen Verfahren verwendet. Dabei wurde auf folgende Methoden zurückgegriffen:

- Standardisierte Lehrerbefragung aus einer repräsentativen Schulstichprobe (n = 973),
- 4 Gruppeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Kompetenzteams und Schulträger
- Analyse relevanter Dokumente (z.B. Lehrpläne und Prüfungsordnungen), sowie
- 5 Schulfallstudien, basierend auf Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern

Auf Basis der empirischen Ergebnisse werden zentrale Handlungsfelder identifiziert und Hinweise bzw. Empfehlungen gegeben, wie sich die Medienintegration in der Grundschule systematisch weiterentwickeln lässt.

2 Zentrale Ergebnisse der Untersuchung

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. Die Vermittlung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen ist in den Kerncurricula der Grundschule sowie in den Prüfungs- bzw. Ausbildungsordnungen der Primarschulausbildung nicht nur fest verankert, sondern sie wird von den Lehrkräften auch als wichtigste Aufgabe gesehen. 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 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 der Förderung von 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 der Nutzung von Lernsoftware in der Spracherwerbsförderung, die von ihnen nicht immer positiv bewertet wird. Am stärksten lässt sich in den Grundschulen die Verschmelzung bestehender Handlungspraxen im Unterricht mit Medienpraxen ausmachen.

Sie 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 als auch in der standardisierten Befragung die unterrichtliche Nutzung zur Förderung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler sowie die Handhabung digitaler Medien im Vordergrund steht. Dagegen ist die kritisch-reflektierende Thematisierung von Medien in der Lebenswelt der Kinder und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen in den Grundschulen bisher eher randständig. Dabei spielt auch die Aneignung des zunehmend variablen Medienrepertoires durch Kinder und Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle.

Die wachsende Bedeutung digitaler Medien für den Unterricht und in 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 (Tulodziecki/Six 2000). 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. Digitale Medien werden von Lehrkräften in der Grundschule – wie auch in der Sekundarstufe I – vor allem dann eingesetzt, wenn sich positive Rationalisierungseffekte realisieren lassen, indem man z.B. Schülerinnen und Schüler mit weniger Aufwand besser individuell unterstützen oder Inhalte einfacher anschaulich 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 Unsicherheit sowie Misstrauen und Ablehnung. Die Förderung von Medienkompetenz reduziert sich vor diesem Hintergrund häufig auf eine Art „Gefahrenabwehr“ und der 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 außerhalb der Schule keine sinnvollen Medienpraxen entwickeln. Viele Lehrkräfte fühlen sich aber auch allein gelassen mit der zunehmend von Medien geprägten Lebenswelt der Kinder. Es fehlen ihnen 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 stehen vor allem ältere Lehrkräfte der schulischen Medienbildung eher zurückhaltend bis ablehnend gegenüber. 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 heutiger Sicht sind 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.? 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, 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. In wieweit 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 variiert. 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 kommt 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 zu. 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 dann quasi 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 ihren 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 werden 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.

3 Handlungsempfehlungen

Die nachfolgenden Handlungsfelder wurden gemeinsam mit Expertinnen und Experten auf einem Workshop im Mai 2012 entwickelt und im Lichte der Untersuchungsergebnisse zusammengefasst.

1. Verbindliche Einbindung in die Lehrerbildung

In der ersten Phase der Ausbildung an den Universitäten ist eine verstärkte Integration von Medienbildung in die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung sowie von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe erforderlich. Gleiches gilt auch für die zweite Phase der Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst für Referendarinnen und Referendare. Hierbei müssen v.a. die Prüfungsordnungen reformiert werden. Die Fortbildungsangebote müssten entsprechend die Entwicklung einer differenzierteren Haltung gegenüber den Medienwelten von Kindern stärker fördern, um diese für die Lern- und Lehrprozesse besser nutzbar machen zu können. Darüber hinaus ist eine Integration in die Qualifizierungsangebote für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter erforderlich, um die Perspektive auf die gesamte Schule auszuweiten.

2. Verbindliche Einbindung in die Lehrpläne und Kerncurricula

Auch von den befragten Lehrkräften wurde der Wunsch geäußert, eine konkrete Orientierung zu bekommen um sich vom unsystematischen Agieren zu distanzieren. Dazu zählt auch die Integration von Medienbildung in die Lehrpläne mit dem Ziel, durch die Schülerinnen und Schüler zu erreichenden Kompetenzziele zum Ende der vierten Klasse zu definieren. Hierfür sind durch das Projekt „Medienpass NRW“ bereits Vorarbeiten geleistet worden. Sinnvoll ist die Entwicklung eines Referenzrahmens auf Grundlage der Rahmenpläne als Empfehlung an Schulleitungen und als verbindliches Fundament für alle Lehrkräfte.

3. Sicherstellung einer medientechnischen Ausstattung und deren laufenden Betrieb

Eine grundlegende Voraussetzung für die Nutzung insbesondere digitaler Medien ist deren Verfügbarkeit. So einfach dies klingt, so komplex ist die Umsetzung dieser Forderung in der Praxis. Bisher entsprechen die meisten Ausstattungskonzepte nicht den Anforderungen an eine schülerindividuelle Förderung (Computerraum versus Klassenraum) und die Anzahl der verfügbaren Geräte liegt in NRW unterhalb des europäischen Durchschnitts. Daneben geht es aber insbesondere um Lern- und Unterrichtsmedien, die Lehrkräften einen einfachen Zugang ermöglichen sowie um entsprechende Service- und Supportkonzepte für die immer komplexer werdenden IT-Infrastrukturen.

4. Schulentwicklung und Qualitätsanalyse

Bislang hängen die Nutzung von Medien im Unterricht und die Förderung von Medienkompetenz zu stark von einzelnen aktiven Lehrkräften ab. Nur eine systematische Einbindung in die Prozesse der Schulentwicklung ermöglicht eine schulweite Entwicklung. Hierzu zählt die Erstellung und kontinuierliche Fortschreibung eines schulischen Medienkonzeptes auf Basis einer breiten Unterstützung im Kollegium und bei den Eltern. Auch hierfür sollten durch Schulträger und Schulaufsicht verbindliche Festlegungen gemacht und durch die Kompetenzteams unterstützt werden. Damit einher geht auch eine stärkere Verbindlichkeit im Rahmen der Überprüfung durch Schulinspektionen oder anderer externer bzw. interner Evaluationen.

4 Literatur

- Böhme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan; Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Vistas.
- Hasebrink, Uwe; Lampert, Claudia (2011): Kinder und Jugendliche im Web 2.0. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 3. S. 3-9.
- 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.
- 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.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie sich Alltag, soziale Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien wandeln. Opladen. Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Livingstone, Sonia (2009): Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities. Cambridge (MA). Polity Press.
- mpfs (2011): KIM-Studie 2010. Stuttgart. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- 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.
- Selwyn, Neil (2011): Schools and schooling in the digital age: A critical analysis. London, New York. Routledge.
- Theunert, Helga (2007): Wie sich Kinder und Jugendliche Medien aneignen. Konvergente Medienangebote ab frühester Kindheit präsent. In: medien impulse 60, S. 19-21.
- 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.
- Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike (Hrsg.) (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen. Leske + Budrich.

Die Autoren:

Prof. Dr. Andreas Breiter

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib) und Universität Bremen

Prof. Dr. Stefan Aufenanger

Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Ines Aeverbeck

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib)

Dr. Stefan Welling

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib)

Marc Wedjelek

Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Die Studie ist als Band 73 der Schriftenreihe Medienforschung der LfM erschienen:

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. Berlin (Vistas), 2013. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 73