
Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki,
Universität Paderborn



Neue Medien - veränderte Schule?

Vortrag im Rahmen des
Studientags der PH Ludwigsburg
am 22. Februar 2001

In der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion um "Multimedia" und Computernetze ist unbestritten, dass sich die Medienverwendung, die Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie die Schule insgesamt unter dem Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien erheblich wandeln und noch weiter wandeln werden. Neue Möglichkeiten der Medienverwendung sowie neue Erziehungs- und Bildungsaufgaben zeichnen sich deshalb ab, weil die neuen Medien ein Potenzial bieten, das weit über die Möglichkeiten der traditionellen Massenmedien hinausgeht. Eine Wandlung der Schule wird u. a. deshalb für notwendig erachtet, weil diese nicht mehr über ihr traditionelles Informations- und Lernmonopol verfügt. Einzelne Autoren gehen sogar davon aus, dass die Schule in ihrer jetzigen Form durch die Medienentwicklung mit der Zeit überflüssig werden könnte (vgl. z. B. Perelman 1992). Wie immer man solche Argumente im Detail beurteilt, unzweifelhaft ist, dass die gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen erhebliche Rückwirkungen auf die Medienverwendung in der Schule sowie auf Erziehungs- und Bildungsaufgaben und die Schule generell haben werden. Daraus erwachsen zugleich besondere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer.

Um Anforderungen an Lehrpersonen und an die Schule insgesamt sowie Umsetzungsmöglichkeiten zu erläutern, wird im Folgenden zunächst ein kurzer Blick auf die neuen Lehr-Lernangebote geworfen. Danach sollen die Aufgaben beschrieben werden, die sich für Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit Medien generell und insbesondere mit den neuen Medien stellen. Auf dieser Basis lassen sich dann Schlussfolgerungen und Umsetzungsmöglichkeiten für die Schule aufzeigen.

1 Lernangebote im Rahmen der Medienlandschaft

Im Kontext der Medienlandschaft werden bestimmte Angebote für das Lehren und Lernen bereitgestellt, diese reichen von Schulbüchern über Arbeitstransparente, Diapositive, Hörmedien, Unterrichtsfilm und Schulfernsehen bis zu den neuen computerbasierten Möglichkeiten. Bei den computerbasierten Möglichkeiten sind vor allem Angebote auf Diskette oder CD-ROM (offline) und Netzangebote (online) interessant. Computersoftware für das Lernen wurde ursprünglich im Zusammenhang der *Programmierten Unterweisung* und *behavioristischer Lerntheorien* entwickelt. Mit der Kritik an der *Programmierten Unterweisung* und der verstärkten Berücksichtigung *kognitionstheoretischer* und *konstruktivistischer* Ansätze sowie mit den erweiterten technischen Möglichkeiten haben sich verschiedene Softwaretypen entwickelt. So kann man heute z. B. Unterrichtssoftware folgender Art unterscheiden (vgl. Leufen 1996):

- *Einführungen und Informationen zu bestimmten Themen*: Solche Themen können z. B. sein:

Regeln für eine gute Ernährung oder Wetter und Klima. Die Themen werden in der Regel in verzweigter und teils linearer Form auf verschiedenen Bildschirmseiten mit geeigneten Zugriffsmöglichkeiten dargestellt.

- *Übungsprogramme* präsentieren Übungsaufgaben zu einem bereits bekannten Lerninhalt und vermitteln notwendige Hilfen und Rückmeldungen, z. B. zur Rechtschreibung oder zum Rechnen.
- *Adaptive Lehrsysteme* enthalten ein Programm, das auf Annahmen zum Lernen beruht. Mit seiner Hilfe soll die Präsentation von Lerninhalten und Aufgaben an die Lernvoraussetzungen bzw. Merkmale von Lernenden angepasst werden, z. B. an ihre Lerngeschwindigkeit oder ihr Aggressionsniveau.
- *Werkzeuge* können verschiedene Prozesse unterstützen, z. B. Textverarbeitung, Dateiverwaltung, Grafikerstellung, Kalkulation, Simulation oder Modellbildung, z. B. zu technischen, ökologischen oder sozialen Problemen.
- *Hypermediale Datenbestände bzw. Arbeitsumgebungen* präsentieren multimediale themenbezogene Datenbestände, die nach Sach- und Sinnzusammenhängen vernetzt sind und außerdem Werkzeuge für eigene Bearbeitungen enthalten. Beispielsweise können die Räume eines Museums mit Hilfe einer CD-ROM als hypermediale Arbeitsumgebung präsentiert werden. Ein anderes Beispiel bietet die vom FWU herausgebrachte CD-ROM „Die Alpen“ (vgl. FWU 1999).

Neben solchen Angeboten gibt es eine unüberschaubare Fülle von Computerspielen, die vor allem im außerschulischen Bereich genutzt wird, wobei man annehmen muss, dass mit der Nutzung bestimmte Lernwirkungen bzw. Einflüsse auf Erziehung und Bildung verbunden sind.

Die Vernetzung vorhandener Computer bietet darüber hinaus die Möglichkeit, im World Wide Web zu recherchieren, Daten von einem externen Computer auf den eigenen Rechner zu transferieren, Post elektronisch zu versenden (E-Mail), in externen Datenbeständen vom eigenen Computer aus zu arbeiten sowie sich an Diskussionen im Netz (asynchron oder synchron in Form von News Groups oder Chats) zu beteiligen sowie eigene Darstellungen ins WWW einzubringen, z. B. eine Homepage.

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

Die damit gegebenen vielfältigen Möglichkeiten erlauben eine variantenreiche Präsentation verschiedener Lerninhalte und eine abwechslungsreiche Arbeit mit entsprechenden Lernangeboten. Vor dem Hintergrund solcher Möglichkeiten stellen sich für Lehrerinnen und Lehrer drei Anforderungen

- die Medien in sinnvoller Weise für Lehr- und Lernprozesse zu nutzen,
- Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich wahrzunehmen und
- Medienpädagogische Konzepte in der Schule zu entwickeln und mitzugestalten.

Diese drei Aufgaben sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

2 Nutzung von neuen Medien für Lehr- und Lernprozesse

Die obige Auflistung computerbasierter Angebote zeigt, dass diese ein weites Spektrum von Möglichkeiten bieten. Von daher ist mit ihnen prinzipiell die Chance gegeben, viele Inhalte und Vorgehensweisen unter Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen der Lernenden in

variantenreicher und lernwirksamer Weise umzusetzen. Ob bisherige empirische Untersuchungen auch Anzeichen dafür liefern, dass sich die computerbasierten Möglichkeiten in entsprechenden Lernerfolgen niederschlagen, soll im Folgenden zunächst geprüft werden.

2.1 Empirische Untersuchungen zu computerbasierten Angeboten

Eine der bedeutenden Meta-Analysen zum computerunterstützten Lernen stammt von Kulik / Kulik (1991). Die Autoren werteten insgesamt 248 Vergleichsstudien aus, davon waren 195 bereits in früheren Meta-Studien zusammengefasst worden, 53 kamen als aktuelle Studien (nach 1985/86) hinzu. Von den 248 Studien weisen 202 (81 %) einen höheren Lernerfolg für das computerbasierte Lernen und 46 (19 %) ein besseres Ergebnis für das konventionelle Lernen aus. Allerdings waren die Ergebnisse nur in 100 Studien statistisch signifikant: in 94 % der Fälle zu Gunsten des computerbasierten Lernens und in 6 % der Fälle zu Gunsten des konventionellen Unterrichtens. Die durchschnittliche Effektstärke betrug 0.30 bei einer Spannweite von -1.20 bis 2.17. (Die Effektstärke errechnet sich als Quotient aus der Differenz der Mittelwerte der Experimental- und Kontrollgruppe dividiert durch die Standardabweichung.) In 32 Studien, die allerdings alle in Colleges oder in der Weiterbildung durchgeführt wurden, lag der Quotient aus der aufgewendeten Zeit für das computerbasierte Lernen und der Zeit für das konventionelle Lernen im Durchschnitt bei 0.70 mit Schwankungen zwischen 0.16 bis 1.15.

Bei diesen Ergebnissen ist einerseits zu bedenken, dass Studien mit signifikanten Ergebnissen im Sinne zugrundeliegender Hypothesen in der empirischen Forschung eine größere Chance haben publiziert zu werden als Studien ohne signifikante Ergebnisse. Letztere bleiben unter Umständen unveröffentlicht (vgl. auch Weidenmann 1988, S. 129). Insofern ist das Ergebnis der Meta-Analyse von Kulik / Kulik möglicherweise zu Gunsten des computerunterstützten Lernens verzerrt. Andererseits ist in Rechnung zu stellen, dass die untersuchten computerbasierten Angebote häufig noch nicht die multimedialen Möglichkeiten, wie sie heute existieren, nutzen konnten. Insofern könnten sich heute unter Umständen bessere Ergebnisse zeigen. Darauf deuten u. a. auch die Ergebnisse einer relativ differenzierten Studie der Bertelsmann Stiftung hin (1998). Allerdings handelt es sich dabei um eine Einzelstudie. Umfangreichere Meta-Analysen zur Verwendung multimedialer Angebote stehen noch aus.

Fasst man die empirischen Ergebnisse zusammen, so lassen sich - bezogen auf die Eingangsfrage - zwei Schlussfolgerungen ziehen:

- a) Die bisherigen empirischen Untersuchungsergebnisse zur Wirksamkeit einer Nutzung computerbasierter Angebote für das Lernen sprechen insgesamt dafür, dass mit geeigneter Software eine Verbesserung des Lernens im Sinne besserer Lerngewinne und verkürzter Lernzeiten zu erwarten ist.
- b) Eine solche Verbesserung stellt sich jedoch nicht "automatisch" ein, sondern nur unter bestimmten Bedingungen, die weiter untersucht werden müssten.

Diese Schlussfolgerungen sind keineswegs überraschend. Sie entsprechen durchaus den Schlussfolgerungen, die aus mediendidaktischer Sicht auch zu früheren Medienuntersuchungen formuliert worden sind (vgl. z.B. Dohmen 1973, S. 3f.; Issing 1977, S. 124; Tulodziecki 1977, S. 161ff.). Aus mediendidaktischer Sicht kann man annehmen, dass auch computerbasierte Angebote ihre Potenz nur dann entfalten, wenn sie unter sorgfältiger Berücksichtigung lernrelevanter Bedingungen entwickelt und verwendet werden. So vertritt Weidenmann (1995) nach Durchsicht verschiedener Medienuntersuchungen explizit die These vom Vorrang der instruktionalen Methode vor den Präsentationsweisen. Ich möchte diese These für den Bereich schulischen Lehrens und Lernens noch etwas weiter fassen und von dem Vorrang der Unterrichtskonzepte vor den Präsentationsweisen sprechen. Vor dem Hintergrund dieser erweiterten These ist es sinnvoll, nach den konzeptionellen Grundlagen zu fragen, die im Zusammenhang mit der Verwendung computerbasierter Angebote zu beachten sind. Wichtige Fragen beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Lern- und Arbeitsformen, im Rahmen derer computerbasierte Angebote eingesetzt werden können bzw. sollen, sowie auf didaktische Überlegungen zur Medienverwendung.

2.2 Lern- und Arbeitsformen

Man kann - auch vor dem Hintergrund der Medienentwicklung - davon ausgehen, dass es in der Schule der Zukunft vielfältige Kommunikations- und Arbeitsformen geben wird und geben sollte. Mit dieser Annahme soll zugleich der in der öffentlichen Diskussion manchmal suggerierten Vorstellung ausdrücklich widersprochen werden, die Schule der Zukunft würde im Wesentlichen computergestützte individualisierte Lernformen mit entsprechendem Coaching durch eine Lehrperson organisieren.

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

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

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

Die Heterogenität von Interessenlagen bzw. Lernvoraussetzungen sowie das Ziel, selbstständiges Lernen grundzulegen, wird dazu führen, dass mehr Raum für Freies Arbeiten gegeben wird. Das kann in Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit geschehen. Medien - vom Buch bis zur Multimedia - sind als wichtige Arbeitsmittel und Lernhilfen anzusehen. Bibliotheken und Mediotheken können als „Lernlandschaften“ dienen. Allerdings sollte die Freie Arbeit nicht dazu führen, dass Lernen vorwiegend oder gar nur noch individuell verläuft. Das wäre aus pädagogischer Sicht nicht sinnvoll, weil

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

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

Neben oder im Zusammenhang mit den obigen Lern- und Arbeitsformen sollte es in der Schule *vielfältige Projekte und Aktivitäten des Schullebens* geben. Diese können von der Anlage und Betreuung eines Schulgartens über die Gestaltung eines Videomagazins bis zur Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten reichen.

Im Kontext der verschiedenen Kommunikations-, Lern- und Arbeitsformen in der Schule sind computerbasierten Angeboten vor allem zur Anregung und Unterstützung von freier Arbeit, von Unterricht und von Projekten relevant. Im Folgenden soll insbesondere die Frage einer sinnvollen Verwendung von computerbasierten Angeboten in Rahmen solcher Lern- und Arbeitsformen bedacht werden.

2.3 Didaktische Grundlagen der Medienverwendung

Schulisches Lernen unterscheidet sich von alltäglichem Lernen in der Regel dadurch, dass die für das Lernen notwendige Anforderung nicht aus einer unmittelbar gegebenen Lebenssituation erwächst, sondern als unterrichtlicher Anstoß gestaltet werden muss. Dies bedeutet, dass Lernen durch Aufgaben angeregt werden sollte, die ein Bedürfnis ansprechen und damit zu einem Spannungszustand führen, der in Lernen einmündet. Beim Lernen selbst geht es dann darum, Lebenssituation und Bedürfnisse zu beachten, vorhandene Kenntnisse, Erfahrungen und sozial-kognitive Strukturen zu aktivieren und weiterzuentwickeln.

Damit stellt sich zunächst die Frage, mit Hilfe welcher Aufgaben sich das Lernen in einer durch Informationsfülle und mediale Vielfalt gekennzeichneten Lebenswelt anregen lässt (vgl. Tulodziecki 1996).

Thesenartig lautet die Antwort, dass dies in besonderer Weise durch Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben geschehen kann:

- Ein *Problem* kann z. B. in der Aufgabe bestehen, für einen Haushalt, der relativ hohe Strom- und Gaskosten aufweist, Vorschläge zu entwickeln, wie diese ohne größeren Verlust an Komfort und Behaglichkeit gesenkt werden könnten. Bei der Bearbeitung des Problems können u. a. Informationen im Internet zu Energiefragen im Haushalt als wichtige Informationsquellen dienen. Unter Umständen kann ein Computerprogramm notwendige Berechnungen erleichtern.
- Ein *Entscheidungsfall* ist z. B. gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler sich in die Situation einer Regierungs-

kommission in einem Staat versetzen sollen, dessen soziale, politische und ökologische Lage relativ desolat ist. Aufgabe ist es, Entscheidungen zu fällen, z. B. zu notwendigen staatlichen Maßnahmen, die möglichst den Zustand des Staats verbessern sollen. Als Entscheidungshilfe kann unter Umständen ein Simulationsprogramm genutzt werden.

- Eine *Gestaltungsaufgabe* liegt z. B. vor, wenn sich eine Schülergruppe entschließt, eine multimediale Homepage für ihre Schule zu produzieren. Vorliegende Homepages können dafür zunächst als Gegenstand der Analyse und als Anregung dienen, ehe eine eigene Homepage erstellt wird.
- Eine *Beurteilungsaufgabe* besteht z. B. darin, Formen der Telearbeit zunächst mit Netzunterstützung zu erproben und auf dieser Basis in eine Analyse und Kritik aus sozialer und gesellschaftlicher Perspektive einzutreten. Diskussionsforen im Netz können genutzt werden, um Stellungnahmen auszutauschen und neue Argumente kennenzulernen (vgl. Peters 1997).

Aufgaben dieser Art bieten die Chance, die jeweilige Informationsfülle unter spezifischen Aspekten der Aufgabenstellung zu strukturieren und für die Aufgabenlösung nutzbar zu machen.

Solche Aufgaben sind für Lernende insbesondere dann lern- und entwicklungsfördernd, wenn sie erstens auf ein Bedürfnis bezogen werden können und damit Bedeutsamkeit für die Lernenden erlangen und zweitens einen Neuigkeitswert für die Lernenden besitzen - also nicht mit vorhandenen Kenntnissen gelöst werden können - zugleich aber die Chance auf ihre Bewältigung bieten, d. h. einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Aus didaktischer Sicht ist es darüber hinaus wünschenswert, dass die Aufgaben es ermöglichen, einen Lerninhalt exemplarisch zu erschließen und in orientierendes Lernen einzumünden, sodass einerseits - angesichts der Vielfältigkeit von

Informationen - eine angemessene Tiefe der Auseinandersetzung erreicht wird und andererseits eine ordnende Übersicht entstehen kann.

Damit stellt sich die erweiternde Frage, wie Lehr- und Lernprozesse - ausgehend von einer geeigneten Aufgabenstellung - gestaltet werden sollten (vgl. dazu Tulodziecki 1996).

Wichtig ist zunächst, dass Lernende im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung zu eigenen Lösungsvorschlägen angeregt werden, damit sie einerseits vorhandene Kenntnisse und kognitive Strukturen aktivieren und gleichzeitig erkennen, was sie zur Aufgabenlösung noch lernen müssen. In einer folgenden Phase geht es um die ausdrückliche Vereinbarung von Zielen und die Verständigung über das Vorgehen zur Erarbeitung des notwendigen Wissens. Solche Überlegungen sind für die Entwicklung von selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen, wie es gerade in der Informationsgesellschaft gefordert wird, von besonderer Wichtigkeit. Darüber hinaus soll die Verständigung über das Vorgehen zu dem ebenfalls bedeutsamen Methodenbewusstsein beitragen. Eine anschließende Phase sollte in einer kooperativen Erarbeitung von Informationen bzw. Grundlagen für die Aufgabenlösung bestehen. Dabei können insbesondere Medien als Informationsquelle genutzt sowie eine gezielte Informationssuche und Informationsstrukturierung angeregt werden.

Die so erarbeiteten Informationen sind danach für die Aufgabenlösung im Sinne einer selbstständigen Problemlösung, Entscheidung, Gestaltung oder Beurteilung einzusetzen, sodass sich die Einsicht und Fähigkeit ausbildet, Informationen und Informationsquellen hinsichtlich ihres Wertes für Problemlösungen, für Entscheidungsfindungen, für Gestaltungen und begründete Beurteilungen einzuschätzen bzw. zu bewerten.

An Phasen dieser Art sollte sich ein Vergleich verschiedener Lösungen und Vorgehensweisen sowie eine Zusammenfassung bzw. Systematisierung des Gelernten anschließen: zum einen, um ein Denken in Alternativen grundzulegen, und zum anderen, um gedankliche Strukturen zu entwickeln, durch die das Wissen geordnet wird.

Die Bearbeitung von Anwendungsaufgaben sollte dann zur weiteren Konsolidierung und Flexibilisierung des Wissens und Könnens dienen. In einer abschließenden Phase lassen sich erweiternde inhaltliche Fragen, Handlungskonsequenzen und einordnende Überlegungen im Sinne einer übergreifenden Orientierung und Integration des Gelernten thematisieren. Darüber hinaus geht es um die Reflexion und Bewertung der Lernwege, damit die Selbstständigkeit des Lernens weiter gefördert wird. In diesem Zusammenhang können auch medienrelevante Fragen angesprochen werden (vgl. auch Spanhel/ Kleber 1996), z. B.:

- a) Wie wurden die Inhalte im Rahmen der Unterrichtseinheit erfahren bzw. präsentiert?
- b) Welche Möglichkeiten und Grenzen waren mit den Erfahrungsformen bzw. der Nutzung der medialen Angebote verbunden?
- c) In welcher Form wurden Beiträge der Lernenden dargestellt bzw. ausgedrückt? Welche Möglichkeiten und Begrenzungen waren dafür bedeutsam?
- d) Welche Einflüsse gingen von den benutzten Medien auf die Lernprozesse oder Lernergebnisse aus? Wodurch waren sie bedingt? Wie sind die Einflüsse zu beurteilen?

Bei einer solchen Auseinandersetzung mit Problemen, Entscheidungsfällen, Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben können zugleich Computernetze werden, um neue Formen der Medienverbreitung, der Kommunikation oder der Kooperation zu erproben. Beispielsweise können – wie bereits angedeutet - bei dem oben skizzierten Projekt zur Telearbeit Computernetze für die Simulation von Telearbeit genutzt und anschließend verschiedene Beiträge in einen Gedankenaustausch im Rahmen von Diskussionsforen eingebracht werden.

Weitere Kommunikationsformen, für die sich das Netz nutzen lässt, sind die gezielte Informationsanforderung und -hilfe bei besonders kompetenten Partnerschulen, die parallel-vergleichende Bearbeitung eines Themas mit einer Partnerklasse, z. B. zur Erforschung der Umweltsituation in verschiedenen Regionen, und die gemeinsame Planung und Gestaltung verschiedener Aktionen, z. B. die netzgestützte Entwicklung eines gemeinsamen Umweltmagazins.

Oben wurde bereits angedeutet, dass es im Kontext von Lehr- und Lernprozessen mit

Medienverwendung wichtig ist, auch Fragen anzusprechen, die auf Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich zielen. Die damit zusammenhängenden Überlegungen sollen im Folgenden systematisch entfaltet werden.

3 Erziehungs- und Bildungsaufgaben für die Schule der Zukunft

Um heutige und zukünftige Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienzusammenhang herauszuarbeiten, liegt es nahe, zunächst einen kurzen Blick auf Entwicklungstendenzen im Bereich medienpädagogischer Leitideen zu werfen.

3.1 Medienpädagogische Leitideen in historischer Sicht

Für die Entwicklung medienpädagogischen Denkens werden in der Regel kunsterzieherische Überlegungen zum Ende des 19. und zum Beginn des 20. Jahrhunderts als bedeutsam angesehen. Bei diesen Überlegungen ging es zunächst darum, die so genannte "Schundliteratur" von Kindern und Jugendlichen fern zu halten und sie stattdessen an "echte Dichterwerke" heranzuführen (vgl. z. B. Wolgast 1896). Überlegungen dieser Art wurden in der Folgezeit auch für die Auseinandersetzung mit dem sich schnell ausbreitenden Kinofilm wichtig. Zum einen wurde gefordert, Kinder und Jugendliche vor möglichen Gefährdungen durch den Kinobesuch zu schützen - was im Übrigen nicht verwundert, wenn man einmal ein Verzeichnis der in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und für den Anfang unseres Jahrhunderts u.a. Filmtitel folgender Art findet: "Irrgarten der Leidenschaften", "Saal der sieben Sünden", "Schamlose Seelen" und "Tragödie eines europäischen Rasseweibes" (vgl. Birett 1980). Zum anderen spielte auch schon zum Anfang des Jahrhunderts der Gedanke eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. Strukturell vergleichbare Überlegungen und Sorgen lassen sich immer wieder beobachten, wenn neue Medien auftauchen. *Bewahrung vor Schädlichem* und *Pflege des Wertvollen* sind somit frühe und bis heute wichtige Leitideen für die Medienpädagogik (vgl. z.B. Keilhacker/Keilhacker1955).

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

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

Wäre Medienpädagogik auf die obigen Leitideen begrenzt, bliebe allerdings das Problem ausgeblendet, dass Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Irreführung und Manipulation missbraucht werden können. Historisch gesehen ist dieses Problem im Kontext der Studentenbewegung und neo-marxistischer Ansätze Ende der 60er Jahre bearbeitet worden. Dabei entwickelte sich die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien und ihre ideologische Prägung bzw. ihre gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu analysieren und durch selbsterstellte Medien Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen. *Ideologiekritik* und *Herstellung* bzw. *Produktion eigener Medien* erweitern damit das Spektrum medienpädagogischer Leitideen (vgl. z. B. Holzer 1974).

Die bisher dargestellten Leitideen basieren im Wesentlichen auf Annahmen zu der Frage "Was machen die Medien mit den Menschen?". Der so genannte Nutzenansatz führte zu einer Umkehrung

dieser Sichtweise unter der Frage "Was machen die Menschen mit den Medien?". Auf dieser Grundlage kam in den 70er Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen nach Sinneserregung, nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit, nach Liebe und Geltung den Medien zu und deuten die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Herstellung eigener Medien, dass sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen als Mittel der Kommunikation zu deuten sind. *Medienverwendung als sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote und die eigene Herstellung von Medien* im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz sind demgemäß bis heute weitere wichtige Leitideen der Medienpädagogik (vgl. z. B. Baacke 1992).

3.2 Medienpädagogische Leitideen in systematischer Sicht

Wertet man zusammenfassend das bisherige Erziehungs- und Bildungsdenken zu Medienfragen unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Problemlagen aus, so lässt sich für den Medienbereich als allgemeines Erziehungs- und Bildungsziel formulieren: Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien stark beeinflussten Welt ermöglichen (vgl. z. B. BLK 1995).

Dieses Ziel umfasst zunächst Kompetenzen in zwei Handlungszusammenhängen

- im Zusammenhang der Nutzung vorhandener Medienangebote, z. B. der Nutzung von Fernsehen und Netzangeboten für Information und Lernen, für Unterhaltung und Spiel, für Problemlösung und Entscheidungsfindung, für Kooperation und Kommunikation,
- im Zusammenhang der eigenen Gestaltung medialer Aussagen, z. B. der eigenen Erstellung einer Zeitung, eines Hörmagazins, eines Videofilms, einer Computersimulation oder einer Homepage.

Solche Handlungskompetenzen erfordern im Sinne eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns Kenntnisse und Verstehen sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen:

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden: vom realitätsnahen Foto eines berühmten Bauwerks bis zur grafischen Darstellung der Bevölkerungsentwicklung auf unseren Planeten, von filmischen Gestaltungstechniken wie Einstellungsperspektiven und Montage bis zu computerbasierten Techniken der Bildbearbeitung,
- im Bereich der Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien: von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung,
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung: von technischen Voraussetzungen für die Nutzung von Medien bis zu personalen Bedingungen in einer Rundfunkanstalt, von rechtlichen Bestimmungen zum Datenschutz bis zu wirtschaftlichen Interessen der Computerindustrie und der Netzprovider bzw. der dahinter stehenden Konzerne.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich fünf Aufgabenbereiche der Medienerziehung nennen (vgl. auch Tulodziecki 1997):

Auswählen und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen:

Im Rahmen dieses Aufgabenbereiches lassen sich Projekte und Unterrichtseinheiten aus den Bereichen Unterhaltung und Spiel, Lernen und Bildung, Problemlösen und Entscheidungsfindung, Telekommunikation und Telekooperation entwerfen. U. a. sollten Kinder und Jugendliche hierbei lernen, das große Informationspotenzial der Medien zu nutzen. Insbesondere sollen sie die

Möglichkeit erhalten, Nutzungspläne zu entwickeln und/oder zu bewerten sowie Handlungsalternativen zu diskutieren.

Beispielsweise kann man ein unterrichtlich relevantes und für Kinder und Jugendlichen interessantes Thema - vielleicht auch aus einem Projektzusammenhang oder einem Situationsbezug heraus - absprechen und dazu Informationen aus verschiedenen medialen Angeboten nutzen. Plant eine Klasse z. B. eine Fahrt nach England, können verschiedene Informationsquellen - vom Buch über den Hörfunk und das Fernsehen bis zur CD-ROM und zu Netzinformationen - herangezogen werden, um die Klassenfahrt vorzubereiten. Die Vorzüge und Grenzen der einzelnen Medienarten als Informationsquellen ließen sich anschließend ins Bewusstsein heben und diskutieren.

Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen:

Hier soll die eigene Mediengestaltung der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen. Entsprechende Projekte bzw. Unterrichtseinheiten können auf Produktionen folgender Art gerichtet sein: Dokumentationen, z. B. Fotodokumentationen, publizistische Produkte, z. B. Hörmagazine, fiktionale und experimentelle Darstellungen, z. B. Videofilme, sowie instrumentelle Programme, z. B. Computersimulationen. Bei den Produkten kann es sich um Texte, Bildbeiträge, Hörmedien, Video oder um Computeranwendungen bzw. computerbasierte Beiträge handeln.

Ein typisches Beispiel sind Zeitungsprojekte. Sie waren im Rahmen der Medienerziehung sowie der Informations-technischen Grundbildung stets wichtige Bausteine und erlauben den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen beim journalistischen Schreiben sowie die Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Themen. Das Netz bietet darüber hinaus eine neue Möglichkeit der Verbreitung. So verweist der Deutsche Bildungsserver auf eine Fülle von Schülerzeitungen, von denen einige auch online abgerufen werden können. Die Zeitungsnamen reichen von „Abacus“ über „Blitzableiter“ und „Tarantel“ bis „Strebergarten“. Andere Titel sind „Auspuff“, „bravda“, „Engelsblatt“ und „Zyankali“.

Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen:

Hier sollten Projekte bzw. Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, welche die Kinder und Jugendlichen anregen, verschiedene mediale Gestaltungsmittel zu vergleichen und hinsichtlich ihrer besonderen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen. Solche Gestaltungsmittel können sein: verschiedene Zeichensysteme oder Darstellungsformen, z. B. Bild und Text, oder verschiedene Gestaltungstechniken, z. B. Kamera-perspektiven und Einstellungsgrößen, oder unterschiedliche Programmkategorien, z. B. Nachricht und Werbung. Darüber hinaus ist es sinnvoll, unterschiedliche Medienarten vergleichend zu diskutieren, z. B. Fernsehen und Computer. Dieser Aufgabenbereich ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil das Verstehen der Zeichensprache der Medien und eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit neben die klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens getreten sind.

Beispielsweise ist es denkbar, sich mit den Jugendlichen auf ein bestimmtes Thema zu verständigen, z. B. „Freundschaft und Partnerschaft“ oder „Ausreißen und Heimkommen“, und sie anzuregen, in Gruppen mediale Umsetzungen zu leisten, z. B. als Comic, Hörspiel, Videoclips oder als Briefroman, vielleicht auch in Form eines moderierten Diskussionsforums im Netz. Die verschiedenen medialen Gestaltungen können dann hinsichtlich ihrer technischen Rahmenbedingungen, Darstellungsformen und Gestaltungstechniken sowie ihrer Verbreitungsmöglichkeiten verglichen und bewertet werden. (Vgl. auch Preiser/ Seibold 1989).

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen:

Für die Aufarbeitung medialer Einflüsse sind Projekte bzw. Unterrichtseinheiten geeignet, die für Kinder und Jugendliche zunächst die Einsicht ermöglichen, dass von Medien Wirkungen ausgehen. Diese können im Bereich der Gefühle liegen, z. B. Spaß, Spannung und Angst, oder im Bereich der Vorstellungen, z. B. über Familie und Arbeit sowie Politik, oder im Bereich der Verhaltens- und Wertorientierungen, z. B. zum Konflikt- oder Freizeitverhalten. Auf der Basis dieser Einsicht kann gegebenenfalls eine Aufarbeitung hemmender Gefühle, irreführender Vorstellungen und problematischer Verhaltens- und Wertorientierungen erfolgen.

In diesem Aufgabenbereich liegen erneut wichtige Aufgaben für die Schule. Fragt man beispielsweise Kinder, was ihnen zum Thema „Polizei“ einfällt, so reagieren sie mit Assoziationen

wie „Mord und Totschlag, Banküberfall und Schießerei, Gewalt und Vergewaltigung“. Bei einem Projekt in dem die Schülerinnen und Schüler u.a. eine ganz normale Polizeistation besuchen und mit Polizisten sprechen, stellen sie dann mit Verwunderung fest, dass Polizisten keineswegs immer mit einer „Hand am Colt“ herumlaufen, sondern häufig am Schreibtisch sitzen, Protokolle schreiben und – wie ein Kind in einem entsprechenden Projekt bemerkte - sogar „die Rechtschreibung beherrschen müssen“. (Vgl. Lewers 1993)

Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:

In diesem Aufgabenbereich geht es um das Durchschauen personaler, ökonomischer, rechtlicher und politischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung in unserer Gesellschaft. Einflussmöglichkeiten sollten - soweit vorhanden - erkannt und genutzt werden.

Ein Zugang zu entsprechenden Fragen kann z. B. dadurch erreicht werden, dass Jugendliche angeregt werden, sich einmal in die Situation einer Nachrichtenredaktion zu versetzen und aus einer Fülle von Meldungen für einen bestimmten Tag die Meldungen herauszusuchen, die sie in der Rolle von Redakteuren als Topmeldungen präsentieren würden. Für das weitere Vorgehen können „Redaktionsgruppen“ für unterschiedliche Medien gebildet bzw. simuliert werden, z. B. für eine Abonnements-Tageszeitung und eine Straßenverkaufszeitung, für einen öffentlich-rechtlichen und einen privaten Hörfunksender, für eine öffentlich-rechtliche und eine private Fernsehanstalt sowie für eine Nachrichtenpräsentation im Netz. Im Hinblick auf begründete Entscheidungen zu den Topmeldungen und zu ihrer Präsentation sollten die Jugendlichen zunächst überlegen bzw. erarbeiten, welche technischen und ökonomischen Bedingungen für die Nachrichtenpräsentation in den unterschiedlichen Medien bestehen. Werden die technischen und ökonomischen Bedingungen bei der Auswahl der Nachrichten und ihrer Präsentation bedacht, zeigen sich bei den Entscheidungen der einzelnen „Redaktionsgruppen“ sehr schnell Unterschiede. Diese können sich auf die Auswahl selbst, z. B. auf den Sensationsgehalt der gewählten Topmeldungen, auf die Anordnung, z. B. auf die Reihenfolge und die Platzierung, auf die Gestaltung, z. B. auf Bilder und Überschriften, sowie auf den Umfang der Nachrichtenpräsentation beziehen. Die Unterschiede können dann zu einer vertiefenden Reflexion über ökonomische, technische und gegebenenfalls weitere institutionelle Bedingungen der Nachrichtenproduktion und -verbreitung führen. Die Reflexion sollte in Überlegungen zur Bedeutung entsprechender Bedingungen für die politische Meinungsbildung und für eigene Handlungskonsequenzen einmünden.

Es stellt sich die Frage, wie die oben beschriebenen Formen der Medienverwendung sowie die angesprochenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den schulischen Zusammenhang eingebettet und verankert werden können.

4 Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule

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

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

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

Diese beiden Bedingungen legen es nahe, medienpädagogische Konzepte für Schulen in Abstimmung verschiedener Aktivitäten schrittweise zu entwickeln.

Dazu sollte sich in der Schule eine Kerngruppe von mehreren Lehrerinnen und Lehrern bilden, die sich zunächst mit der Frage auseinandersetzt, wie ein inhaltlicher Rahmen für die Medienpädagogik aussehen könnte. Insbesondere sollte so die Frage in den Mittelpunkt rücken, welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben eine Schule wahrnehmen muss, um ihren Schülerinnen und Schülern ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln im Medienzusammenhang zu ermöglichen. Die Lehrergruppe kann sich dabei für einen systematischen Zugang entscheiden und die oben beschriebenen fünf Aufgabenbereiche als Orientierungspunkte für die medienpädagogische Arbeit wählen. Diese Aufgabenbereiche können helfen, die Medienarbeit in der Schule zu strukturieren.

Die in der Schule gebildete Kerngruppe sollte versuchen, in Zusammenarbeit mit weiteren Lehrerinnen und Lehrern die skizzierten Aufgabenbereiche durch verschiedene Unterrichtseinheiten und Projekte umzusetzen. Dazu ist es wichtig, dass die Kerngruppe von vornherein mit der ausdrücklichen Unterstützung der Schulleitung und auf der Basis einer wohlwollenden Begleitung durch das Kollegium arbeitet. Auf einer solchen Grundlage sollte die Kerngruppe eine Bestandsaufnahme zu den in der Schule vorhandenen medienpädagogischen Aktivitäten durchführen und diese auswerten. Das Ergebnis einer entsprechenden Bestandsaufnahme könnte beispielsweise in Teilen so aussehen, wie es Darstellung 1 zeigt (vgl. dazu Tulodziecki/ Möller u. a. 1998).

Darstellung 1: Ausschnitt aus einer möglichen Bestandsaufnahme zu medienpädagogischen Aktivitäten in einer Schule der Sekundarstufe I

Jahrgangsstufe	Projekt/ Unterrichtseinheit	Fach/ Fächer	Medienbezüge	Auswählen und Nutzen von Medienbeiträgen	Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen	Verstehen und Bewerten von Medien-gestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medien-einflüssen	Durch-schauen und Beurteilen von Bedin-gungen
5	Schöne Reiseziele in Deutschland	Geo-graphie	Katalog, Fernsehen, Zeitung, Zeitschrift, Internet	Nutzen verschiedener Informations-quellen		Kamera-techniken zur Bildgestaltung, Überschriften zur Textgestal-tung	Beeinflus-sung durch Bild- und Textgestal-tung	
6	Geschich-ten in Wort und Bild	Deutsch, Kunst	Fotografie, Computer, Fotoroman		Eigene Gestaltung von Fotoge-schichten mit Hilfe von Computern	Kamera-techniken bei Fotos, Merkmale von Erzäh-lungen		
7	Ein Markt-tag im Mittelalter	Gesell-schafts-lehre	Buch, CD-ROM, Internet, Video	Nutzen von Büchern, CD-ROMs und Internet zur Informa-tion	Eigene Gestaltung von Video-szenen zum Markt im Mittelalter	Kamera-techniken und Inszenierung		

Im nächsten Schritt können - u. U. mit externer Beratung, z. B. durch eine kommunale Bildstelle - medienpädagogische Unterrichtseinheiten und Projekte mit medienpädagogischen Akzenten für das kommende Schuljahr geplant werden. Dafür sollten folgende Grundsätze gelten:

- Die medienpädagogischen Aktivitäten sollen als kontinuierlicher Prozess über verschiedene Jahrgangsstufen unter Beteiligung verschiedener Fächer oder Lernbereiche konzipiert werden.

- Die fünf Aufgabenbereiche sollen in aufbauender Form - u. U. gegliedert nach einzelnen Teilaufgaben bearbeitet werden.
- Die medienpädagogischen Aktivitäten sollen das gesamte Medienspektrum - vom Buch bis zu den neuen Medien - beachten und dabei die altersspezifische Mediennutzung sowie den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen.
- Die Nutzung von und die Auseinandersetzung mit bestimmten Medienangeboten soll zu exemplarischen Einsichten führen, die auch für andere Medien bedeutsam sind. Zugleich sollen kategoriale Einsichten erworben werden, die auch für zukünftige Entwicklungen der Medienlandschaft grundlegend sind.

Wenn anhand der Grundsätze und unter Berücksichtigung der spezifischen Möglichkeiten ein Plan für das kommende Schuljahr entwickelt wurde, ist es wichtig, sich - sofern noch nicht vorhanden - um eine geeignete technische Ausstattung zu bemühen. Des Weiteren sind Qualifizierungsmaßnahmen notwendig (vgl. dazu auch Spanhel 1999 a/b).

Wichtig ist, dass die jeweilige Schule die Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts als kontinuierliche Aufgabe begreift. Deshalb sollten die - auf der Basis der Planung - durchgeführten Unterrichtseinheiten und Projekte jeweils dokumentiert und am Ende des Schuljahres ausgewertet werden. Unter erneuter Beachtung der obigen Grundsätze kann eine weitere Planung für das nächste Schuljahr vorgenommen werden. Der Entwicklungsprozess sollte so in ein medienpädagogisches Konzept - als Teil des Schulprofils bzw. Schulprogramms - einmünden (vgl. Tulodziecki u.a. 1995). Eine Kurzdarstellung eines Koordinierungsrahmens für die medienpädagogische Arbeit in der Schule als Bestandteil des Schulprofils oder Schulprogramms zeigt die Darstellung 2.

Darstellung 2: Übersicht über mögliche Teilaufgaben und Projekte im Sinne eines medienpädagogischen Konzepts für eine Schule der Sekundarstufe 1 (mehrfach aufgeführte Projekte dienen dazu, mehrere Teilaufgaben abzudecken)

	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen
5/6	Unterhaltung	Fotos	Darstellungsformen	Vorstellungen	ökonomische Bedingungen
	<i>Medien und Freizeit</i>	<i>Geschichten in Wort und Bild</i>	<i>Schöne Reiseziele</i>	<i>Schöne Reiseziele</i>	<i>Comics</i>
	Information	Druckerzeugnisse			
	<i>Medien und Freizeit</i>	<i>Geschichten in Wort und Bild</i>			
	Spielen				
	<i>Computerspiele</i>				
7/8	Lernen	Hörbeiträge	Gestaltungstechniken	Gefühle	rechtliche Bedingungen
	<i>Ein Markttag im Mittelalter</i>	<i>Lieder von Partnerschaft und Liebe</i>	<i>Werbung</i>	<i>Lieder von Partnerschaft und Liebe</i>	<i>Video und Jugendschutz</i>
	Simulation	Videobeiträge		Verhaltensorientierungen	
	<i>Computersimulation</i>	<i>Ein Markttag im Mittelalter</i>		<i>Werbung</i>	

9/10	Telekommunikation	Computerbasierte Beiträge	Gestaltungsarten	Wertorientierungen	personale und institutionelle Bedingungen
	<i>Die Kunst des Dialogs</i>	<i>Die Kunst des Dialogs</i>	<i>Mediale Stilübungen</i>	<i>Medienethische Reflexionen</i>	<i>Nachrichten und Magazine</i>
	Telekooperation		Gestaltungsabsichten	soziale Zusammenhänge	politische und gesellschaftliche Bedingungen
	<i>Telearbeit</i>		<i>Nachrichten und Magazine</i>	<i>Medienethische Reflexionen</i>	<i>Telearbeit</i>

Eine Schule, die ein entsprechendes Konzept entwickelt, sollte sich begleitend und zunehmend in einen lokalen Verbund mit anderen Schulen und Medieneinrichtungen einbringen, in dem sich die verschiedenen Personen und Institutionen gegenseitig stützen und an Entwicklungen im Medienbereich ihrer Kommune beteiligt sind bzw. teilhaben.

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

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

Zitierte Literatur:

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

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Computer, Internet, Multimedia- Potentiale für Schule und Unterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998.

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

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: BLK-Geschäftsstelle

Dohmen, G. (1973): Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 2 (1973) H. 2/3, S. 2 – 26.

FWU- Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.)(1999): Die Alpen. CD-Rom und Handbuch. Grünwald: FWU

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

Issing, L.J. (1977): Vergleichsuntersuchungen und Untersuchungen über die Wirkung spezieller Variablen. In: Eßer, A. (Hrsg.): Handbuch Schulfernsehen. Weinheim: Beltz, S. 123 – 140.

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

- Kerstiens, L. (1971): Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kulik, C.-L./ J. Kulik (1991): Effectiveness of computer-based instruction: An update analysis. In: Computers in Human Behavior. Jg. 7 (1991), S. 75 – 94.
- Leufen, S. (1996): Ansätze zur Bewertung von Unterrichtssoftware. In: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.): Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 55 – 71.
- Lewers, M. (1993): Das Bild der Polizei im Fernsehen - Aufarbeitung medienvermittelter Vorstellungen über die Realität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Medienerziehung in der Schule. Teil 6: Unterrichtsbeispiele Grundschule. Soest: LSW, S. 59 – 72
- MSWWF von NRW (Hrsg.) (2000): Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept. Frechen: Ritterbach
- Perelman, L.J. (1992): School´s out. A radical new formula for the revitalization of America´s educational system. New York: Aron Books
- Peters, J.M. (1963): Grundlagen der Filmerziehung. München: Juventa
- Peters, J.-R. (1997): Telearbeit. LOG IN, (1997) 1, S. 58 – 64
- Preiser, D./ Seibold, W. (1989): Erfahrungen mit Massenmedien. Katalog schulischer Medienproduktionen. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
- Spanhel, D. (1999 a): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München: KoPäd
- Spanhel, D. (1999 b): Multimedia im Schulalltag – was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, um Multimedia einsetzen zu können ? In: Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.): Multimedia: Chancen für die Schule. Neuwied: Luchterhand, S. 54 - 76
- Spanhel, D./ Kleber, H. (1996): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Pädagogische Welt, 50 (1996), S. 359 - 364
- Tulodziecki, G. (1977): Zusammenfassung und Ausblick. In: Tulodziecki, G. (Hrsg.): Schulfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Zusammenstellung von Ergebnissen aus Begleituntersuchungen zu Projekten öffentlichen Schulfernsehens. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen, S. 161 – 182.
- Tulodziecki, G. (1996): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G., u.a. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G./ Möller, D. u.a. (1998): Rahmen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als Elemente allgemeiner Bildung“. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Weidenmann, B. (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern: Huber.
- Weidenmann, B. (1995): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Issing, L.J., P. Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Ver-lags Union, S. 65 –84.

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

Autor:

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

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

E-Mail: tulo@uni-paderborn.de

© Gerhard Tulodziecki, Universität Paderborn, FB2, 22.2.2001
