

Björn Maurer,
Petra Reinhard-Hauck,
Jan-René Schluchter,
Martina von Zimmermann (Hrsg.)

Medienbildung

in einer sich wandelnden

Gesellschaft

Festschrift für Horst Niesyto

kopaed

Maurer/Reinhard-Hauck/Schluchter/von Zimmermann (Hrsg.)
Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft

Björn Maurer, Petra Reinhard-Hauck,
Jan-René Schluchter, Martina von Zimmermann (Hrsg.)
Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft

kopaed (muenchen)

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

© kopaed 2013
Pfälzer-Wald-Straße 64
81539 München
fon: 089.68890098
fax: 089.6891912
email: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-215-3

Inhalt

Martin Fix Geleitwort	7
Björn Maurer, Petra Reinhard-Hauck, Jan-René Schluchter und Martina von Zimmermann Vorwort	9
Wolfgang Anritter und Marc Laporte Von der Kreide zum (i)Pad Ein Blick auf 60 Jahre Medien in der Schule	15
Lothar Böhnisch Männlichkeit im digitalen Zeitalter der Bilder	37
Hans-Uwe Daumann Zwischen Gammelsbach und Breuberg: Das Medienpädagogische Modellprojekt des Odenwaldkreises 1986 – 1988	45
Peter Holzwarth Migration im Film	57
Peter Imort Symbolischer Selbsta Ausdruck mit Medien als Thema der Musikpädagogik Konzeptionelle Überlegungen zu einem interdisziplinär angelegten medienpädagogischen Ansatz	89
Verena Ketter Eigenproduktionen im Web 2.0 als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung	101
Hans-Dieter Kübler „...ein ausgezeichnetes Mittel der Belehrung und Unterhaltung...“ Einige historische Stationen der Medienpädagogik bzw. Medienkompetenzförderung in Hamburg	115

Björn Maurer und Jan-René Schluchter Filmbildung und Inklusion Bestandsaufnahme und Perspektiven	147
Heinz Moser Praxisforschung vernachlässigt und dennoch von hoher Relevanz	181
Renate Müller, Stefanie Rhein, Alexander Borst und Cornelia Rémon Migration – Identität – Musik Ein exploratives Projekt zur Rolle hybrider und herkunftskultureller Orientierungen bei der Integration	193
Petra Reinhard-Hauck und Martina von Zimmermann „Einführung in die Mediendidaktik“ Einsatz und Evaluation eines Online-Seminars in der Lehramtsausbildung	219
Katrin Schlör Familie im Wandel! Medienpädagogische Arbeit mit Familien auch? Plädoyer für eine lebenslagensensible medienpädagogische Familienbildung	237
Bernd Schorb und Helga Theunert Medienpädagogik und Politik Reflexion und Ausblick	247
Gerhard Tulodziecki Mediensozialisation und Medienbildung – vergleichende Überlegungen und Konsequenzen für die Forschung	259
Michael Waltinger Afrika(ner)bilder in westlichen Medien Ungleichheit und die Repräsentation des ‚Anderen‘ im Zuge globaler Kommunikationsflüsse	279
Wolfgang Wunden Wahrnehmung – Begegnung – Wertschätzung Medienpädagogisches Roadmovie für und mit Horst Niesyto	291
Autorenverzeichnis	303

Geleitwort

Der Name Horst Niesyto ist fast zu einem Synonym geworden: Er steht nicht nur an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, sondern mittlerweile bundesweit für eine engagierte Medienbildung, für das konsequente Einfordern medienpädagogischer Grundkompetenzen in der Lehrerbildung, für medienpädagogische Praxisforschung und für viele weitere Fragen, die im Rahmen der Medienbildung relevant sind.

Keine Bildung ohne Medien – so lautet das Motto einer Initiative, die auf der Basis des „Medienpädagogischen Manifests“ von zentralen medienpädagogischen Einrichtungen in Deutschland veröffentlicht wurde und deren Sprecher Horst Niesyto heißt. Das Manifest fordert eine breitenwirksame und nachhaltige Verankerung der Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen. Das Motto ließe sich aber fast auch umdrehen: Keine Medienbildung ohne Horst Niesyto...

Horst Niesyto ist 1952 geboren – er war also ein Kind, das in einer völlig anderen Medienumwelt aufwuchs als heute. Das hielt ihn aber nicht davon ab, stets mit der Zeit Schritt zu halten und die Entwicklungen nicht nur als Konsument zu rezipieren, sondern sie auch kritisch zu reflektieren und von einer Metaebene aus zu betrachten.

Seine Dissertation „Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse“ verknüpft psychologische und pädagogische Zugänge, und auch weitere Publikationen zu Themen wie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“ oder zu EU-Forschungsprojekten, in denen es um den Selbstausdruck von Jugendlichen über Medien geht, zeigen, dass für Horst Niesyto die Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher ein wichtiges Anliegen ist. Seine Studienfächer Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie bilden hier eine Konstante. Methodischer Fokus sind subjektorientierte Methoden in der aktiven Medienarbeit, in der er als Jugendleiter vor seiner Wissenschaftlertätigkeit lange Jahre Praxiserfahrung sammeln konnte.

Horst Niesyto legt in seiner Tätigkeit immer auch Wert auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das ist nicht nur verdienst-, sondern auch ein-drucksvoll, wie die vielen Beiträge dieser Festschrift aus der Feder ehemaliger Doktorandinnen und Doktoranden zeigen.

Seit 1997, als er den Ruf an die PH Ludwigsburg erhielt, kenne ich ihn persönlich als einen Kollegen, der im positiven Sinne unbequem ist: In jedem Gremium, dem er angehört, kann man sich darauf verlassen, dass sein „Ceterum

censeo“ in Bezug auf Medienfragen nicht ausbleibt. Kaum ein Kollege setzt sich so engagiert für die Sache, die er wissenschaftlich vertritt, auch in der hochschulpolitischen Alltagsarbeit ein. Dabei kann er sich entrüsten, aber er kann auch darüber schmunzeln.

Ich wünsche ihm und uns, dass dies so bleibt: Ein Wissenschaftler, der engagiert für seine Sache eintritt, aber zugleich auch noch ansprechbar bleibt für die menschliche Seite eines kollegialen Miteinanders.

Herzlichen Glückwunsch zum 60. Geburtstag!

Prof. Dr. Martin Fix,
Rektor der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Vorwort

Gesellschaftlicher Wandel ist derzeit im Wesentlichen gekennzeichnet durch eine Veränderung von Zeitstrukturen. Alltags- und Lebenswelten unterliegen in dieser Perspektive dem Phänomen der Beschleunigung. Hier stehen Entwicklungen in den Bereichen „digitale Technologien“, „sozialer Wandel“ und „individuelle Lebenstempi“ in gegenseitigem Wechselverhältnis und bedingen eine Beschleunigung von Gesellschaft sowie von individuellen Alltags- und Lebenswelten. Eine Gegenbewegung hierzu ist im Phänomen der Entschleunigung angelegt. Vor diesem Hintergrund ist mit Horst Niesyto die Frage aufzuwerfen, welche Auswirkungen soziale sowie mediale Beschleunigung auf Bildungsprozesse, respektive Prozesse der Medienbildung haben. Als Konsequenz auf Formen medialer Beschleunigung – im Besonderen – gibt Horst Niesyto in seinem Beitrag „Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung“ (2012) einen Abriss darüber, wie Medienbildung, respektive Medienkompetenzförderung unter Bedingungen medialer Beschleunigung aussehen sollte: Medienbildung muss Zeit für Bildungsprozesse mit und über Medien zur Verfügung stellen, um die Fähigkeit zur Reflexion, Distanzierung und zum Perspektivenwechsel zu entwickeln. Hierbei soll an den Bedürfnissen, Themen und Erfahrungsbeständen der Subjekte und an deren vorhandenen Medienkompetenzen angeknüpft werden. Darüber hinaus sollte Medienbildung auch Gelegenheiten zu produktiven Irritationen und Reflexionen bieten, um neue Erfahrungs- und Handlungsräume zu öffnen. Hierbei sind im Besonderen Formen aktiver Medienarbeit heranzuziehen, welche über die Eigenproduktion von Medien ästhetische Reflexionsprozesse in Auseinandersetzung mit diskursiven und vor allem mit präsentativen Symboliken anstoßen (vgl. Niesyto 2012, S. 62f.).

Aktive Medienarbeit war von Anfang an ein Schwerpunkt in der Arbeit von Horst Niesyto, als er im Jahr 1986 als Jugendbildungsreferent im Odenwaldkreis das „Medienpädagogische Modellprojekt“ initiierte. Im Motto der ersten Projektphase „Wir machen uns unsere eigenen Bilder“ werden die mit der aktiven Medienarbeit verbundenen Ziele deutlich, die Horst Niesyto 2009 in einem Beitrag zum „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ darlegt: „Aktive Medienarbeit fördert die Eigenproduktion mit Medien für unterschiedliche Ziele: Medien als Mittel für kulturellen Selbstaussdruck, soziale Kommunikation und Erfahrungsaustausch, als Möglichkeit zur Wahrnehmungserweiterung, als Mittel der Reflexion von Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen, als Möglichkeit

zur Exploration sozialer Realitäten und zur Herstellung von Öffentlichkeiten, als Mittel der Analyse und kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Medienangeboten (vgl. Schell 2003). Aktive Medienarbeit geht von den Lebenswelten und der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen aus. Sie betont Erfahrungs- und Lernprozesse, die Lernen als Freude auf Selbstentdeckung verstehen. Medien werden nicht primär als technische Mittler, sondern als ästhetisches und symbolisches Material für Selbstausdruck und Kommunikation betrachtet“ (Niesyto 2009, S. 857).

Diese Definition enthält fast programmatisch einige medienpädagogische Themen, die Horst Niesyto schwerpunktmäßig in seinem langjährigen Wirken bearbeitet hat: Eigenproduktion mit Medien, (kultureller) Selbstausdruck, gesellschaftliche Partizipation, Medienkritik, Symbolproduktion, Filmbildung. Schon seine Dissertation hat den Titel „Erfahrungsproduktion mit Medien“ (1991). Auf der theoretischen Ebene hat sich Horst Niesyto mit diesen Gegenstandsbereichen in vielen Veröffentlichungen kritisch auseinandergesetzt. Als Beispiel seien seine Beiträge zum Thema Aufmerksamkeitserregung und kultureller bzw. digitaler Kapitalismus genannt (u.a. Niesyto 2004).

Seine späteren medienpädagogischen Praxis- und Forschungsprojekte sind so angelegt, dass sie nicht auf einzelne der genannten Gegenstandsbereiche fokussiert sind, vielmehr integrieren sie stets mehrere dieser Aspekte. Besondere Beispiele für seinen integrativen Ansatz sind die EU-Forschungsprojekte, an denen Horst Niesyto mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern federführend beteiligt war: VideoCulture¹ und CHICAM (Children in Communication about Migration)². Bei VideoCulture produzierten Jugendliche aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in den beteiligten Ländern eigene Videofilme zu Themen wie Liebe, Freundschaft, Gewalt, Drogen etc. In einem zweiten Schritt interpretierten die Jugendlichen ausgewählte Videobeispiele der anderen Produktionsgruppen. Dabei standen der Selbstausdruck mit Bildern sowie Formen einer länderübergreifenden audiovisuellen Symbolsprache im Mittelpunkt. Im CHICAM-Projekt stand die interkulturelle Kommunikation mit Hilfe von Foto und Video im Vordergrund. Hier wurde die Eigenproduktion von Medien genutzt, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Medien- und Sprachkompetenzen zu vermitteln und ihnen damit neue Möglichkeiten zur Integration und Partizipation aufzuzeigen.

In diesen Projekten wird ein besonderes Anliegen von Horst Niesyto deutlich, dem er sich in unterschiedlichen Zusammenhängen gewidmet hat: das Problem der sozialen Benachteiligung. Dabei geht es auch um die Frage, welchen Beitrag die Medienpädagogik, insbesondere die außerschulische Medienarbeit, für die Integration und Partizipation sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher leisten kann. Ausgehend von der Lebenswelt und den Medienerfahrungen der be-

treffenden Kinder und Jugendlichen ist es das Ziel der Medienpädagogik, Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen eine Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. Hierdurch sollte die mit der sozialen Benachteiligung verbundene Bildungsbenachteiligung relativiert werden. Einen Einblick in den möglichen Beitrag der Medienpädagogik zu diesem Feld liefert die Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“, in der die Meinungen von Expertinnen und Experten aus Praxisprojekten mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen ausgewertet wurden (Niesyto 2000).

Ebenso ist ihm ein weiterer Punkt stets wichtig gewesen, nämlich der der Nachhaltigkeit. So genannte „Leuchtturmprojekte“, die zwar aus der Menge herausragen, aber nach der Projektlaufzeit wieder von der Bildfläche verschwinden, sind ihm immer ein Dorn im Auge gewesen. Hierzu hat er auch nie mit Kritik gespart, wenn er beispielsweise im Beirat eines solchen Projekts auf Landesebene saß. Sein erstes Projekt im Odenwaldkreis – und hier schließt sich der Kreis in diesem Abschnitt des Vorworts – erscheint in puncto Nachhaltigkeit jedenfalls vorbildlich: die damaligen Medienaktivitäten mündeten in den offenen Kanal „Odenwald.TV – der ultimative Heimatkanal“, der heute angepasst an den Stand der Technik als Video-on-Demand zur Verfügung steht.

Mit Antritt seiner Professur im Bereich Medienpädagogik an der PH Ludwigsburg im Jahre 1997 rückte die Integration medienpädagogischer Fragestellungen in die Lehrerbildung zunehmend in seinen Fokus. In der Diskussion über Fragen der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen und der Verankerung medienpädagogischer Themen in der Schule engagiert sich Horst Niesyto seither bundesweit in verschiedenen Gremien und Kontexten. Daraus entwickelte sich, im Sinne von Nachhaltigkeit, die zentrale Forderung nach einer flächendeckenden und verbindlichen Verankerung der Medienbildung in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen.

Auf regionaler Ebene wirkte Horst Niesyto zentral an der Entstehung der „Ludwigsburger Erklärung“³, mit, die 2008 aus der Fachtagung „Medien in der Lehrerbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg hervorgegangen ist. Diskutiert wurde dort unter anderem die Frage nach einer medienpädagogischen Grundbildung für Lehrkräfte. Das Engagement Horst Niesyotos hat dazu beigetragen, dass in den Prüfungsordnungen für die Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg inzwischen (2011) medienpädagogische Fragestellungen verbindlich festgehalten sind. Die Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg trägt dem Rechnung und enthält verbindliche Einführungsveranstaltungen zur Medienpädagogik bzw. Mediendidaktik. Diese sind auch offen für andere an der PH Ludwigsburg angebotene Studiengänge, wie zum Beispiel BA Kultur- und Medienbildung, BA Frühe Bildung und Erziehung und BA Bildungswissenschaften, in denen weitere medienpädagogische Schwer-

punkte verankert sind. Dies ist Ausdruck der Zielsetzung, alle pädagogischen Fachkräfte entsprechend zu qualifizieren. Zu den vielfältigen Orten von Medienbildung gehören neben der Elementarbildung und der Lehrerbildung (sowohl an den Hochschulen wie auch in der zweiten Phase der Ausbildung und in der Lehrerfortbildung) zudem die Erwachsenen- und Familienbildung, wie der Bericht der Expertenkommission „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ des BMBF (2010) ausführt. In dieser auf bundesweiter Ebene agierenden Expertenkommission engagierte sich Horst Niesyto ebenso wie in der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, deren Mitbegründer er ist. Sie fordert in ihrem „Medienpädagogischen Manifest“ (2011) von der Politik ein nachhaltiges Konzept, wie die Anliegen der Medienpädagogik „in Wissenschaft und Forschung sowie auf allen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis“ (ebd., S. 8) dauerhaft gefördert werden können.

Mit dieser Festschrift gratulieren wir Horst Niesyto zu seinem 60. Geburtstag. Sie illustriert einige Stationen seines bisherigen Wirkens. Ihre Beiträge stammen von Personen, die ihn und seine Arbeit über die Jahre hinweg begleitet haben und immer noch begleiten.

Björn Maurer, Petra Reinhard-Hauck,
Jan-René Schluchter, Martina von Zimmermann

Anmerkungen

- 1 Eine ausführliche Dokumentation des Projekts VideoCulture ist unter folgendem Link hinterlegt: www.ph-ludwigsburg.de/1545.html [16.03.2013]
- 2 Eine ausführliche Dokumentation des Projekts CHICAM ist unter folgendem Link hinterlegt: www.chicam.org/ [16.03.2013]
- 3 Ludwigsburger Erklärung „Medien in der Lehrerbildung“ (2008): www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Aktuelles/Ludwigsburger-Erklaerung_unterzeichnet.pdf [16.03.2013]

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010) (Hrsg.): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Berlin; Bonn. Verfügbar über: www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf [16.03.2013]

- Medienpädagogisches Manifest „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011) In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. München: kopaed, S. 7-9.
- Niesyto, Horst (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse. Weinheim; München: Juventa.
- Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen. Baden-Baden: mpfs.
- Niesyto, Horst (2004): Aufmerksamkeitserregung. Kritische Anmerkungen zum kulturellen Kapitalismus unserer Zeit und den Aufgaben einer emanzipatorischen Medienbildung. In: Pirner, Manfred L./ Breuer, Thomas (Hrsg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis. München: kopaed, S. 52-72.
- Niesyto, Horst (2009): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Ladenthien, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/ 2. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 855-862.
- Niesyto, Horst (2011): Einleitung. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. München: kopaed, S. 25-31.
- Niesyto, Horst (2012): Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In: Bukow, Gerhard/ Fromme, Johannes/ Jörissen, Benjamin (Hrsg.): Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 47-66.

Wolfgang Antritter und Marc Laporte **Von der Kreide zum (i)Pad** Ein Blick auf 60 Jahre Medien in der Schule

In den vergangenen 60 Jahren gab es zahlreiche medientechnische Entwicklungen, die auch Einfluss auf Schule und Unterricht genommen und zu diversen wissenschaftlichen und politischen Kontroversen geführt haben. Ein Blick auf diese Zeitspanne offenbart vielseitige Bemühungen, Diskussionen und Ansätze, die nachfolgend punktuell vorgestellt werden. Zunächst wird klargestellt, dass sich Unterricht und Medieneinsatz seit jeher in einem Spannungsfeld zwischen Ablehnung und Euphorie bewegen. Waren es zunächst Fotoapparat und Tonband, die Einzug in deutsche Schulen hielten, folgten Fernsehen und Video. Nicht nur diese Medien, sondern auch die Sprachlabore sorgten für eine rege technische, pädagogische und didaktische Auseinandersetzung, die sich mit dem Einzug des „Personal Computer“ in der Schule intensivierte. Die neusten technologischen Entwicklungen, wie beispielsweise interaktive Whiteboards und iPads, führen die Auseinandersetzung zwischen bewahrpädagogischen und technikaffinen Ansichten weiter und vernachlässigen dabei häufig die Lehrenden, die als zentrales Moment der Unterrichtsgestaltung und -durchführung maßgeblich am erfolgreichen Medieneinsatz beteiligt sind.

1 Hintergründe: Medien und Schule – ein gefühltes Unbehagen

Eigentlich lernt der heutige Referendar schon frühzeitig, dass der Einsatz von Medien als Hilfsmittel und zur Veranschaulichung schon dem Ahnvater moderner Schulpädagogik, Comenius, zugeschrieben werden kann. Es sollte dabei vor allem darum gehen, die Dinge anschaulich zu vermitteln bzw. zu helfen, dass Kinder sie sinnhaft erfassen können. Auf dieser Basis entstanden z.B. die Lehrmittel- und Naturaliensammlungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Wo primäre Erfahrungen mit Gegenständen nicht möglich waren, wurden Sachverhalte durch bildliche Darstellungen veranschaulicht.

Wer sich mit Medien in Schule und Unterricht beschäftigt, sollte dennoch immer im Kopf behalten, dass ‚Schule und Medien‘ kein natürliches Paar abgeben – ganz im Gegenteil. Das Misstrauen gegen die medial konstruierte Wirklichkeit geht sogar so weit, dass manche deutsche Kultusbürokratie es für notwendig befunden hat (bzw. teilweise immer noch befindet), Unterrichtsmedien einer sog. ‚Begutachtung‘ zu unterziehen (vgl. Abb. 1). Die Bandbreite der Begründungen für solch ein Verfahren, das aber keine Zensur sein will, ist – zu-

mindest in Baden-Württemberg – vielfältig. Ging es anfangs – so die eigene Erfahrung beim Aufbau der Begutachtung unter Kultusminister Mayer-Vorfelder – darum, Schädliches fernzuhalten¹, so wird heute die Durchsicht von medialen Angeboten für Schule damit gerechtfertigt, den Unterricht durch ein gezieltes



Angebot verbessern zu wollen: „Die Kommissionen überprüfen im Begutachtungsverfahren nach einem genau festgelegten Kriterienkatalog die Medien im Hinblick auf einen möglichen Unterrichtseinsatz in den verschiedenen Fächern“ (www.lmz-bw.de/paedagogik/beratung/medienbegutachtung.html). Außerdem vollzieht sich eine schulische Annäherung an Neuerungen im Allgemeinen und bei Medien im Besonderen immer so, dass man damit das Vorurteil von der „Schule als Tanker“ belegen könnte. Als es Ende des 19. Jahrhunderts beispielsweise darum ging, die Kreidetafel einzuführen, argumentierte die Schulverwaltung damals ähnlich wie heute, wenn es darum geht, Wandtafeln z.B. durch digitale Whiteboards zu ersetzen: „Die wenigsten Lehrer (experto credite!) wissen gehörig mit ihr umzugehen, verderben viele Zeit mit dem Zusammensetzen und Wegnehmen der Buchstaben und mißbrauchen sie wohl gar zu unnützen Kunststücken“ (Wagner 2007, S. 1). Heute postulieren ganze Lehrerkollegien die Unentbehrlichkeit der Kreidetafel, indem sie die neue Technologie ostentativ boykottieren (vgl. Der Spiegel, 29/2012, S. 124). Oder: In vielen Schulordnungen ist beispielsweise der Gebrauch des Handys negativ sanktioniert. Dass – zumindest moderne – Handys ein zentrales Geräteproblem in der Schule lösen könnten, steht nicht zur Debatte. Mit einer pragmatischen Reaktion auf die private Ausstattungsoffensive in Schülerhand wäre produktive Medienarbeit in der Breite aber bei der bekannten Armut der öffentlichen Hand erst möglich.

Abb. 1: Kennzeichnung eines „gut geeigneten“ Mediums in Baden-Württemberg (www.lmz-bw.de/paedagogik/beratung/medienbegutachtung.html)

Auch eine scheinbare Konstante, die Liebe bei Lehrenden zum Buch, war nicht lupenrein, weil Lehrende mit der Berufung auf die notwendige Pädagogik glauben unterscheiden zu können, was den ihnen Anvertrauten gut tut und was nicht. Schule soll schließlich nicht nur Wissen vermitteln. Auch diese Argumentation dazu hat sich in den letzten 100 Jahren kaum verändert. Zum Jugendbuch klagte Heinrich Wolgast, der Mitbegründer der ‚Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften‘ z.B.: „Die Schule bringt im Kindesleben eine Revolution hervor. Unsere Schulpädagogik ist noch weit davon entfernt, den Tätigkeitstrieb der Kinder zur Grundlage und zum Ausgangspunkt ihrer Maßnahmen zu machen. Nun lernt das

Kind das Stillesitzen und das Lesen [...] – und die Lesewut bricht wie eine Pest über das arme Kind herein. [...] Das Buch hat immer Zeit, der Bücherschatz ist nicht zu erschöpfen. Ein stiller Winkel – und das lesende Kind hat sein Paradies. Jetzt tritt eine Verbildung ein, die alle natürlichen Verhältnisse auf den Kopf stellt. Was das Kind naturgemäß lieben sollte, Bewegung und Spiel, verliert gegenüber der Lektüre den Reiz; was dem Kinde eine Lust war, in körperlicher Arbeit seine Kräfte und seine Sinne, ja seinen Geist zu gebrauchen, wird ihm zur Qual; [...]“ (Wolgast 1905). Heute mag sich eine solch lektüre-feindliche Argumentation in der Schule nicht mehr finden – es ist eher das Gegenteil der Fall. Aber Sprache vergisst wenig und wer sich nun „Leseratten“ wünscht, die mit „Lesewut“ zum „Bücherwurm“ werden, sollte berücksichtigen, dass diese Begriffe bei ihrer Entstehung gar nicht positiv – also lesefördernd – gemeint waren.

Und: An die Stelle des Buchs treten heute die Medien (vgl. Abb. 2), wie Äußerungen des renommierten Bildungsforschers Hartmut von Hentig belegen: „Wer im Internet unter ‚Schule ans Netz‘ das Stichwort ‚Medienkompetenz‘ [...] aufsucht, der wird sein graues Wunder erleben: tabellenförmiges Chaos, ein jeder Sachlogik spottendes Menü mit mehrfachen Untermenüs, deren Bezeichnungen so vage sind, daß man sie alle durchprobieren muss, um herauszufinden, daß das Gesuchte hier jedenfalls nicht steckt. Kein Verlag gäbe dem in erbärmlicher Sprache verfassten Text mehr als fünf Minuten Aufmerksamkeit. Von verschiedenen Autoren geschrieben, unkoordiniert aneinandergereiht, von niemandem gezeichnet und an niemanden gerichtet, durch die Nutzung von Icons, Kästen, Spiegelstrichen in eine imponierende Scheingliederung gebracht. Diese Art von Textherstellung verführt zu Hochstapelei, Oberflächlichkeit, ertötender Redundanz, zu Verantwortungslosigkeit. Je mehr wir wissen, um so mehr müssen wir denken. Und nicht in der Hoffnung auf big brother in den Computer eingeben, was das Zeug hält. Denken aber – wie lernt man das?“ (v. Hentig 1997).

Heinrich Wolgast und Hartmut von Hentig gehören zwar einer unterschiedlichen Lehrergeneration an, sie haben aber dennoch eines gemeinsam: Sie reagieren beide ‚bewahrend‘ gegenüber einer gesellschaftlichen Entwicklung, die durch keine Schultür auszusperren war, weil sie quasi durch ‚Guerilla-Taktik‘ mehr oder minder schnell in den Unterricht sickerte. Die Möglichkeiten des Pädagogen, die ministeriell



Abb. 2: Titelbild von: *Materialien Jugendliteratur und Medien*, Nr. 51 (GEW 2007)

© W. Anritter

vorgegebenen Unterrichtsziele relativ frei zu organisieren, hat schon immer dazu geführt, dass persönliche Interessen oder auch nur alternative Überlegungen für einen ‚besseren‘ Unterricht Neuerungen brachten. Und wer will, hat schon immer seine Arbeit so gestaltet, dass Freiräume für Alternativen entstanden sind.

2 Ansätze: Fotoapparat und Tonband im Unterricht

Traditionell kamen diese aus dem Theater-, Musik- oder Sportbereich. Mit Fotografie und Hörspiel hielten aber auch Anfang des 20. Jahrhunderts vereinzelt erste Medien-Themen Einzug in die Schule. Bis es zu einem Schub kam, dauerte es aber bei Medien etwas länger, weil vor dem Massenmedium Fernsehen und der Videotechnik entsprechende Geräte einerseits unbezahlbar und andererseits unhandlich waren. Dennoch gab es auch schon Ende der 50er Jahre Lehrende, die das Thema Medien in eigener Verantwortung nutzten. Ganz allein gelassen wurden sie nicht, denn „Film, Lichtbild, Tonband im Unterricht“ war auch damals Thema der Lehrerfortbildung (www.landesarchiv-bw.de/plink/?f=1-900302). Im Bereich der Fotografie bemühte sich das Bundesgremium für Schulphotographie „Gegen den visuellen Analphabetismus“ in den Schulen anzugehen (vgl. Weber 1982). Mit Hilfe der Fotoindustrie wurden nicht nur Praxisseminare für Lehrende angeboten. Es war sogar möglich, Beihilfen des Landesgremiums für Schulfotografie zur Beschaffung von Fotomaterialien abzurufen (www.landesarchiv-bw.de/plink/?f=1-900304). Das Bundesgremium für Schulphotographie wurde in den Jahren 1953-54 angedacht und Ende 1954 aus der Taufe gehoben (durch den Fotoindustrieverband/Frankfurt und die Firmen Agfa, Kodak und Ilford). Die Urheber sind in den Bundesländern Bremen, Hamburg und Niedersachsen zu suchen. Schließlich wurden elf Landesgremien gegründet, die als Verbund das Bundesgremium darstellten. Die Geschäftsstelle war zunächst in Hamburg und wurde in den 70er Jahren nach Karlsruhe verlegt. Hier wurden dann auch Lehr- und Übungslabore angelegt (vgl. Abb. 3). Mit dem Sieg der Digitalisierung im Fotobereich wurden die Einrichtungen zur Jahrtausendwende aufgelöst. Als Unterstützungssystem im Medienbereich blieben aber die Kreis-, Stadt- und Landesbildstellen, die seit 1934 ein flächendeckendes Netz bildeten – mit nach dem 2. Weltkrieg allein im Westteil Deutschlands knapp 500 Einheiten – das nur der schulischen Medienbildung zur Verfügung stand (www.wikipedia.org/wiki/Medienzentrum). Auftrag der Bildstellen war und ist einerseits die urheberrechtlich einwandfreie Bereitstellung von Unterrichtsmedien sowie der Verleih von Mediengeräten aller Art für die „auch aktive“ Arbeit mit Medien. Andererseits sind sie beteiligt an der „Durchführung von medienpädagogischen Modellprojekten und Mitwirkung bei der Erprobung und Förderung neuer Medien und Kommunikationstechniken sowie Beratung bei der Beurteilung, Erprobung und Nutzung“ von Medien². Diese

wurden im Schulalltag, der eigentlich vielfache Möglichkeiten für den Medieneinsatz bot, kaum wahrgenommen.

Das lag zum einen daran, dass der Schulalltag in den 50er und 60er Jahren für Medien viele Widerstände bot, wie ein heute pensionierter Volksschul-Lehrer berichtet: „Ich trat 1959 meinen Dienst an einer einklassigen Dorfschule an. Es gab ein Klassenzimmer im Rathaus (Waldenhausen/Tauber – heute Vorort von Wertheim/Main). Also keinerlei Möglichkeit für Medienarbeit. Ich hatte meinen eigenen Diaprojektor und das dazugehörige eigene Bildmaterial mitgebracht. Die Schulkinder waren begeistert; im Dorf löste das eine kleine Sensation aus. An überregionales Bildmaterial kam ich nicht heran, die Bildstelle war zu weit weg. Eine geregelte Medienarbeit war also



Abb. 3: Schulisches Fotolabor (© W. Antritter)

nicht möglich. Ordentlicher Medieneinsatz war erst möglich, nachdem ich 1964 im Pforzheimer Raum tätig war.“⁵³ Entstanden ist dabei wohl das, was man als „Leuchtturm-Projekte“ bezeichnen könnte, wobei schon damals „aktive Medienarbeit“ als „Königsweg der Medienpädagogik“ galt (vgl. www.nibis.de/med11/nibis.phtml?menid=2818). Dieser fand hauptsächlich mit dem Fotoapparat und im Fotolabor statt. Ab und zu versuchte der Kunstunterricht zudem, Filmisches nachzubilden, indem verschiedene Formen des Films – vor allem als kurzer Trick – mit Super8-Material umgesetzt wurden.

Am Beispiel des aktiven Umgangs mit dem Fotoapparat lässt sich dabei zeigen, mit welchen weiteren Problemen der Lehrer zu kämpfen hatte, wenn er sich in den 50er und den frühen 60er Jahren auf Medieneinsatz einließ. Nicht selten war das schulische Mediengerät im Schrank der Schulleitung eingeschlossen. Das lag nicht nur daran, dass bei der Schulleitung kein Bewusstsein für den ungehinderten Einsatz der Geräte bestand. Am Anfang lagen die Kosten für Mediengeräte schließlich in Bereichen, die sie zu wertvollen Gegenständen machten. Und darüber behielten Direktoren und Rektoren die Verantwortung. Beim anderen aktiv zu nutzenden Gerät für die schulische Hörspielarbeit – dem Tonband und dem frühen Kassetten-Recorder – war ein anderes Faktum zu berücksichtigen: Die schulischen Geräte wiesen durchweg Amateurstandard auf, was sich dann in wenig befriedigender Qualität der Ergebnisse niederschlug. Von daher verwundert es nicht, dass der vorherrschende Kontakt von Schülern mit Medien in der Schule in der Regel allein „passiv“, konsumierend abließ. Und es

waren immer die gleichgearteten Medien, verantwortet in wenigen traditionellen Produktionsstätten wie dem Medieninstitut der Länder FWU oder dem Institut für Weltkunde in Bildung und Forschung in Hamburg. Ihre gemeinsamen Kennzeichen waren die enge Bindung an den Lehrplan und eine starke Didaktisierung des Stoffes, die auf filmischen Ausdruck wenig Rücksicht nahm.

3 Umbruch – Die Folgen von Fernsehen und Video

Die Unterrichtsmedien der 50er und 60er Jahren ähnelten bereits aufgrund des gleichen Materials, dem Zelluloidfilm, dem Kinofilm. Damit war eine private Nutzung schon wegen der enormen Kosten nahezu ausgeschlossen. Entweder man ging daher zum Medium in den Kinosaal oder man verzichtete. Dabei gab es schon zur Olympiade 1936 eine Alternative – das Fernsehen. Das Revolutionäre an dieser Form der Medienpräsentation war, dass sie wie Radio ‚in der Wohnstube‘ stattfinden konnte. Das Medium kam zum Nutzer – allerdings in den ersten Jahrzehnten zu wenigen, quasi handverlesenen Entscheidungsträgern oder Wohlhabenden. Die Öffentlichkeit hatte dazu nur über sog. Fernsehstuben Zugang und die waren nicht an Schulen. Das Angebot mit „Aktuellen Bildberichten“, einer Serie „Künstler stellen sich vor“, Ausschnitten aus Ton- und Kulturfilmen war dagegen schon unterrichtsgeeignet. Das änderte sich allerdings nach dem 2. Weltkrieg insofern, als die Geräte mehr und mehr in private Hand kamen. Wenn auch die Skepsis anfangs recht groß war – so ermittelte der SDR zwischen 1952 und 1955, dass ein Viertel bis ein Drittel der Befragten kein Interesse hatten –, so wandelte sich die Zurückhaltung rasch – bis zum Jahr 1964 gab es immerhin sieben Millionen Teilnehmer bzw. verfügten 55 % der Bundesbürger in ihrem Haushalt über einen Fernseher (vgl. Kiefer 1999, S. 43 f.).

Die Inhalte im Fernsehangebot belegten aber zunehmend die Skepsis der Lehrenden gegenüber den öffentlich-rechtlichen Medien. Als beispielsweise 1967 das Farbfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland startete, zeigten ARD und ZDF als Testsendung den unterhaltenden Spielfilm *Cartouche der Bandit*. Am gleichen Abend gab es beim ZDF die 25. Ausgabe von „Der goldene Schuss“; bei der ARD folgte einen Tag später der „Galaabend der Schallplatte“ (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Farbfernsehen>). Alle Sendeinhalte waren weit von dem entfernt, was wohl die meisten Lehrenden für unterrichtstauglich hielten. Erst ab Mitte der 60er Jahre gab es ein konkret für die unterrichtliche Nutzung von den Sendern produziertes und regelmäßig angebotenes Programm. In den Varianten Schulfunk, Schulfernsehen und Telekolleg versuchten die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten nun ihrem Bildungsauftrag gegenüber der Schule gerecht zu werden.

Das erste regelmäßige Schulfernsehprogramm wurde ab 14.9.1964 vom Bayerischen Rundfunk ausgestrahlt. Erst 1969 folgte der Westdeutsche Rundfunk

(WDR) und bis 1972 darauf die übrigen Fernsehanstalten. Ab 1972 konnte das gesamte Gebiet der Bundesrepublik regelmäßig mit Schulfernsehprogrammen versorgt werden. Dabei war das Angebot der Sendeanstalten zunächst fast nur an die Hauptschule und die übrigen weiterführenden Schulen gerichtet. Abweichend davon bot der Hessische Rundfunk ein Programm ausschließlich für berufsbildende Schulen an. Sendungen für die Grundschule wurden erst später (ab 1973) von einigen Sendeanstalten ins Programm aufgenommen. In allen Bundesländern waren die Gründe für die Einführung eines regelmäßigen Schulfernsehangebots im Wesentlichen die gleichen: Genannt wurden Argumente wie Lehrermangel, Einführung neuer Fächer, unzureichende Unterrichtsmaterialien, Versuche zur Verbesserung des Unterrichts durch neue Medien und Methoden, Forderung nach Anschaulichkeit, Aktualität usw. (vgl. Boum 2003, S. 29).

„Am Beispiel von Südwest 3 (heute SWR) lässt sich aber veranschaulichen, wie stark auch hier Angebot und Nutzung auseinanderklaffen: Schul- und Bildungssendungen haben zwar einen Programmanteil von 12,8 %, ihr Anteil an der Gesamtsehdauer beträgt aber nur knapp 2,1 %“ (Labhart 2000, S. 4). „In einer Untersuchung aus dem Jahr 1974 rangierte Schulfernsehen auf Platz 6 hinter Tafel, Lehrbuch, Landkarte, Overheadprojektor, Schulfilm und Dia. Und heute? Da hat sich, jedenfalls im Urteil der Lehrer, die Position des Schulfernsehens auf der Hitliste der wichtigsten Unterrichtsmedien sogar noch verschlechtert: 1. Tafel, 2. Lehrbuch, sonstige Printmedien, 3. Overheadprojektor, 4. Landkarte, Wandbild, 5. Modell, 6. Unterrichtsfilm, 7. Dia, 8. Schulfernsehen“ (Dichanz 1990, S. 1). Eine Erklärung dafür ist sicher, „dass Lehrer im Schulfernsehen eher eine Belastung statt einer Entlastung sehen. Selbst unter den erheblich erleichterten Verwendungsbedingungen, die die Verfügbarkeit über Videorecorder und -kassetten mit sich brachte, empfinden Lehrer die Vorbereitungen zur Nutzung einer Schulfernsehsendung als zusätzliche Arbeit: 37 Prozent der Lehrer, die Schulfernsehen nicht für ihren Unterricht nutzen, geben hierfür zu aufwendige Vorbereitungen an. Auch die Nutzer bestätigen dies indirekt: 66 Prozent von ihnen sehen sich eine Sendung vor dem Einsatz an (was sicher notwendig ist)“ (ebd., S. 2)

War das Angebot zunächst – auch technisch bedingt – auf eine Distribution via Direktausstrahlung ausgerichtet, so liegt ab den 80er Jahren eine VHS- und dann Video-CD- bzw. DVD-Kopie im Unterricht zugrunde. Damit reagieren die Sender auf die Erfahrung, dass einzig das, was sofort und direkt vor Ort verfügbar war, in der Schule überhaupt ankam. Dies zeigte um so mehr, dass sich mit der Hilfe von erschwinglichen Abspielgeräten eine Umkehrung der Unterrichtsorganisation beim Medieneinsatz erzielen ließ. Bisher galt, man ‚marschierte‘ zum Medium in den Filmsaal oder in die Fachräume der Schule. Ganz selten gab es ein Mitglied des Kollegiums, das einen anderen Weg ging: Integration des Mediums in den Unterricht des Klassenzimmers. Das lag zum einen daran, dass sich

an deutschen Schulen – anders als z.B. in Frankreich – die Tradition entwickelt hat, dass der Lehrer zur Klasse geht; bei der französischen Alternative wandert die Klasse zum Lehrer, der alle technischen Mittel bei sich hat. Zum anderen setzten die beschränkten Finanzen einer anderen Methodik enge Grenzen. Für



Abb. 4: Sammlung von Videos für den Unterricht an einer Schule (© W.Anritter)

einen neuen Projektor musste eine Schule einige Anträge schreiben, bis die Kommune die Beschaffung in den Haushalt stellte.

Das alles änderte sich erst, als mit bezahlbaren Aufzeichnungs- und Präsentationsmöglichkeiten das Medium direkt zum Schüler kam. Von nun an strömten – ohne Rücksicht auf urheberrechtliche Probleme – meist von Privat aufgezeichnete Fernsehfilme in den Unterricht (vgl. Abb. 4). Aber auch viele Schulen rüsteten mit Geräten und Videokassetten auf, so dass die Mög-

lichkeiten der Veranschaulichung durch Filme explodierten. Einschränkungen ergaben sich allein aus der Zahl der beschafften Geräte. In der Regel konnten die Schulträger animiert werden, pro Schulstock ein Gerät als Norm zu akzeptieren.

4 Etablierung: Sprachlabor und Videoarbeit

Auch die methodischen Möglichkeiten vervielfältigten sich, wenn auch mit einer recht zyklischen Entwicklung, was sich z.B. beim Sprachlabor zeigen lässt: 1964 begann die Volkswagen-Stiftung, die Technologie im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland auf den Gebieten der programmierten Unterweisung, des Bildungsfernsehens und der Fremdsprachenausbildung zu fördern. Die Zahl der Sprachlabors in der Bundesrepublik wuchs schnell an. Knapp 20 Jahre nach Einrichtung solch an und für sich recht teurer Anlagen kam aber schon das Aus, denn die Fremdsprachendidaktik hält nun nichts mehr vom Sprachenlernen im Sprachlabor (vgl. Poenisch 1988, S. 81f.). Dieses ermöglicht zwar längere Sprechzeiten für die einzelnen Schüler als der Frontalunterricht im Klassenzimmer, und vor allem zurückhaltende Schüler, die im Unterricht kaum zu Wort kommen, erhalten zumindest die Möglichkeit zu mündlicher Äußerung. Aber seit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht wurde vor allem kritisiert, dass Lernende nur eine geringe Selbstbestimmung im Lernprozess haben. Kreativität und Kommunikationsbezug finden selten statt. Die Zeit der

Sprachlabore war daher zu Beginn der 90er Jahre vorbei; an die Stelle traten Computer und die dazu gehörende Software als unverzichtbarer Bestandteil des Sprachenlernens. Dazu kam, dass immer mehr Schulen den Wunsch äußerten, ihre Sprachlaborräume umzufunktionieren, da die herkömmlichen Sprachlaboranlagen reparaturbedürftig waren oder aus anderen Gründen kaum genutzt wurden.

Die digitale Fotografie sowie die zunächst VHS- und dann digitale Videografie dagegen bleiben im Trend – dies auch deshalb, weil manche Kultusbürokratie Ansätze zeigte, die aktive Nutzung von Medien zu fördern. Exemplarisch kann dies am Beispiel von Baden-Württemberg gezeigt werden, das mit Hilfe privater Sponsoren den Schulen ein recht komplexes Angebot machte. Schülerinnen und Schüler hatten ab 1984 alle zwei Jahre zum einen die Chance im „Reutlinger Schülerfilmfestival“ sich mit selbstgedrehten Filmen landesweit zu messen. Zum anderen gab es in den Zwischenjahren mit den „Videofilmtagen Baden-Württemberg“ die Chance in einer zentralen und mehrtätigen Veranstaltung

Tipps und Tricks von Profis des Süddeutschen Rundfunks für die eigene aktive Medienarbeit zu bekommen (vgl. Abb. 5). Vor Ort fanden an den Medienzentren vom Kultusministerium geförderte Schülervideoworkshops statt, so dass eine breite aktive Medienarbeit möglich wurde. Das Echo auf das Angebot war aber selten so, dass man von einem Durchbruch hätte sprechen können. Beim Reutlinger Schülerfilmfestival gab es selten mehr als 250 Einsendungen, bei den Videofilmtagen wurden die verfügbaren Plätze nur wenig überbucht und die zehn Videoworkshops pro Jahr hatten angesichts von rund 4000 baden-württembergischen Schulen nur geringen Multiplikationswert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006).

5 Offensive – Einzug des Computers in Schule und Unterricht

Nachdem die klassischen audiovisuellen Medien mühsam, und auch nur punktuell, Einzug in den Unterricht gehalten hatten, eroberte der Personal-Computer (PC) Ende der 80er Jahre die Haushalte. Die Erfolgsgeschichte des „Commodore 64“ ist hinlänglich bekannt, der als weltweit meistverkaufter Heimcomputer auch die deutschen Haushalte eroberte und mit zur Erfolgsgeschichte des PCs beitrug (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Commodore_64). In der Schule und im Unterricht allerdings wiederholte sich die zögerliche, bewahrpädagogische



Abb. 5: Ausschreibung zu den „Videofilmtagen Baden-Württemberg“ © W. Anritter

Diskussion zum Medieneinsatz, diesmal mit dem Fokus auf den Computer. Das Kultusministerium Baden-Württemberg beispielsweise postuliert 1988 in einem Schreiben als offizielle Position, dass „für die Grundschule der Computer und der Informatikunterricht nicht in Betracht kommen können“. Begründet wurde es damit: „Musische, emotionale, rationale und soziale Erziehungsziele wurden aufeinander abgestimmt. Eine frühzeitige Hinführung auf eine Computer-Nutzung in der Schule würde die rationale-technische Komponente einseitig verstärken. Gerade in den jungen Jahren darf keine Verengung des Denkens erfolgen“ (Mitzlaff 1996, S. 52).

So erklärte 1993 der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig noch in 12 Punkten, warum der Computer für die Schule nicht geeignet sei, u.a.: „Wie der Computer das Lesen und Lernen der Kinder in der Schule unmittelbar beeinflussen wird, ist ... abzusehen. Es widerspricht elementaren Grundsätzen moderner Pädagogik, [...] Der Computer [...] hält es [das Kind, ML] am Stuhl fest, grenzt seine Lebensregungen auf das Feld zwischen Bildschirm und Taste ein, legt alle anderen Sinne lahm, schaltet anderen Kontakt aus, bannt den Geist des Kindes auf das Frage- und Antwort-Schema des Programms oder der Programmierung. Sein Einsatz macht – im Prinzip – alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhunderts ausgedacht hat“ (v. Hentig 1993, S. 69f.).

In den folgenden zehn Jahren gab es zahlreiche Pilotprojekte, Studien und Diskussionen – und einen rasanten technischen Fortschritt, der ungeachtet aller Kontroversen von statten ging. Die Auseinandersetzung mit Medien, insbesondere mit dem Computer, war unvermeidbar. Es verwundert daher nicht, dass im Vorwort des aktuellen Bildungsplans von Baden-Württemberg (2004) v. Hentig schon ganz anders klingt: „Im Zeitalter des Computers ist eine Beherrschung dieses Gerätes und ein sinnvoller Gebrauch des Internet-Zugangs unerlässlich“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004a, S. 13). Was hat sich in den gut zehn Jahren verändert?

Betrachtet man zum einen die *schulischen Entwicklungen*, so resümieren Eickelmann und Schulz-Zander vier Entwicklungsschübe, durch die der Computer bzw. die Informationstechnologien Einzug in den Schule gehalten haben: Zunächst wurde in den 70er Jahren der Computer nur als Medium im Fachunterricht in Form des computergestützten Unterrichts eingesetzt. Daran schlossen in der zweiten Hälfte der 70er informatische Inhalte als Unterrichtsgegenstand an. Daraus entwickelte sich das Fach „Informatik“, vor allem für die Sekundarstufe II. In der Sekundarstufe I wurde dann erstmals in den 80er Jahren die informationstechnische Grundbildung (ITG) eingeführt. Als letzter Entwicklungsschub ist in den 90er Jahren die Initiative ‚Schulen ans Netz‘ zu nennen (vgl. Eickelmann/Schulz-Zander 2006, S. 278f.). Der hinter der Initiative stehende Verein wurde in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und For-

schung (BMBF) und der Deutschen Telekom AG im Jahr 1996 gegründet, um die Ausstattung der Schulen mit Informations- und Kommunikationstechnologie zu unterstützen und durch die Einbindung von Medien in Lehr-Lernprozessen zur Qualitätssteigerung beizutragen (vgl. www.schulen-ans-netz.de/ueber-uns/ziele-des-vereins/entwicklung-des-vereins.html).

Zum anderen haben den Wandel des Medien- bzw. Computereinsatzes im Unterricht sicherlich auch die *gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen* beeinflusst, ähnlich wie bei der Verbreitung des Fernsehers Ende der 50er Jahre (vgl. Abb. 6). So verfügten im Jahr 1993 nur 21 % der deutschen Haushalte über

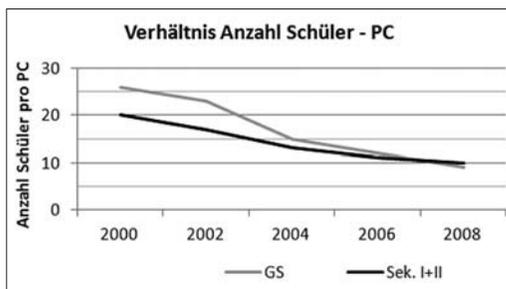


Abb. 6: Veränderung des Freizeitverhaltens von Kindern und Jugendlichen (© M. Laporte)

einen PC, während es 2008 bereits 75 % waren (vgl. www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61757/ausstattung-mit-gue-tern). Ebenfalls ist eine beachtliche Steigerung der Online-Nutzung zu verzeichnen: Waren es 1997 nur 6,5 %, die zumindest gelegentlich Online-Angebote nutzen, waren es 2012 bereits drei Viertel der Bevölkerung (75,9 %) (vgl. van Eimeren/ Frees 2012). Diese Entwicklungen wirkten sich entsprechend auf die Kinder und Jugendlichen aus: Den aktuellen Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) ist zu entnehmen, dass mittlerweile bereits 90 % der Jugendlichen (12 – 19 Jahre) täglich bzw. mehrmals pro Woche das Internet nutzen. Bei den Kindern (6 – 12 Jahre) nutzen schon 43 % das Internet täglich bzw. mehrmals die Woche (vgl. mpfs 2010 und mpfs 2011). Ebenfalls zeigen diese Studien, dass zahlreiche Medien und deren Nutzung zum Alltag der Kinder und Jugendlichen gehören. „Medien gehören als Sozialisationsinstanz zentral zur Kindheit und zur Jugendphase dazu. Medienangebote und Mediennutzung müssen daher vor dem Hintergrund weiterer gesellschaftlicher Entwicklungen und ihrer Wechselwirkungen gesehen werden“ (Neuß 2012, S. 13). Schule kann und darf sich dieser Entwicklung nicht verschließen. Daher stellt sich neben der Ausstattungsfrage auch zwingend die Frage der didaktischen Einbindung von ICT in den Unterricht.

6 Ausstattung – Voraussetzung, aber kein Erfolgsgarant

Zunächst ist aber die Ausstattung deutscher Schulen mit ICT (vgl. Abb. 7) als grundlegende Voraussetzung für den Medieneinsatz zu betrachten. Dazu haben Wiggenhorn und Vorndran im Auftrag der Bertelsmann Stiftung in einer Studie den Blick

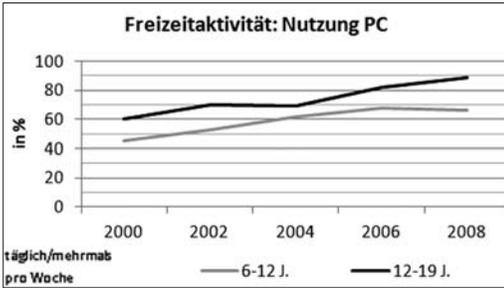


Abb. 7: Ausstattung deutscher Schulen mit ICT (© M. Laporte)

auf Deutschland und andere Länder weltweit hinsichtlich Computerausstattung und -nutzung gerichtet und stellten 2003 fest, dass Deutschland und die Kommunen „bei der Integration neuer Medien wie auch in anderen Feldern, z. B. bei der PISA-Studie, im internationalen Vergleich weit hinter den führenden Nationen zurück“ liegen (Wiggenhorn/Vorndran 2003, S. 9). Die IFS-

Evaluationsstudie erhob 1998 ein Verhältnis von 36 Schülern pro Computer. Im selben Jahr lag die Quote beispielsweise in Kanada bereits bei 9:1 und in Dänemark bei 12:1 (vgl. Eickelmann 2010, S. 29). Verschiedene Initiativen trugen dazu bei, dass Deutschland diese Quote im Jahr 2002 auf 14:1 verbessern konnte, jedoch im Vergleich zu Großbritannien von 7:1 und USA und Australien von 5:1 weiterhin zurück lag (Wiggenhorn/Vorndran 2003, S. 14). Zwar postulierte das Bildungsministerium für Bildung und Forschung 2006, dass „99 % der bundesdeutschen Schulen [] mit stationären und mobilen Computern für den Unterrichtseinsatz ausgestattet“ seien (BMBF 2006, S. 6), dennoch teilten sich 2008 immer noch durchschnittlich neun Schüler (GS – Kl. 1-4) bzw. zehn Schüler (weiterführende Schulen Sek. I und II) *einen* Computer (vgl. KMK 2008). Rund 54 % der Grundschulen haben ein serverbasiertes Netzwerk, während es bei den weiterführenden Schulen (Sek. I und II) 81 % sind, was daran liegt, dass Grundschulen seltener über Computerräume verfügen, dafür die Geräte aber im Klassenzimmer stehen. Daher hat in den Grundschulen auch nur durchschnittlich die Hälfte der Computer einen Zugang zum Internet, dagegen sind es in den weiterführenden Schulen (Sek. I und II) 75 % (BMBF 2006, S. 22).

Festzustellen bleibt, dass zwar kontinuierlich in den Ausbau von ICT-Infrastruktur investiert wurde, Deutschland sich jedoch im OECD-Durchschnitt immer noch im unteren Mittelfeld bewegt und damit nur auf Platz 21 (von 27) landet (vgl. Eickelmann 2010, S. 12).

Zwar bildet eine angemessene Ausstattung der Schulen mit ICT eine grundlegende Voraussetzung, garantiert jedoch nicht den adäquaten Einsatz. Eickelmann und

Schulz-Zander stellen 2006 ernüchternd fest: „Trotz intensiver finanzieller und konzeptioneller Bemühungen gehört der regelmäßige Einsatz von digitalen Medien im Unterricht in Deutschland noch nicht zum Schulalltag“ (Eickelmann/ Schulz-Zander 2006, S. 278). Dennoch ist auf der Website des Vereins ‚Schulen ans Netz‘ zu lesen, dass der Verein zum Ende des Jahres 2012 den Geschäftsbetrieb einstellt, da das Gründungsziel, „eine sinnvolle Nutzung neuer Medien in der Bildung“, erreicht sei und verweist auf eine große Anzahl durchgeführter Unterrichtsprojekte. Diese haben allerdings nur dann eine nachhaltige Wirkung, wenn in der Breite gesichert ist, dass sie mit Mensch und Material nachvollzogen werden können.

Die Aktivitäten der Lehrenden in den Bereichen Mediendidaktik, Medienerziehung und Schulentwicklung hängen zum einen von der Medienausstattung und das an der Schule vorherrschende Medienklima ab (vgl. Gysbers 2008, S. 13f.). Dabei sind auch Unterschiede zwischen den Schulformen festzustellen: „Der Computer als Arbeitsmittel und das Internet werden von den Lehrern an Integrierten Gesamtschulen, aber auch an Hauptschulen, am stärksten eingesetzt“ (Gysbers 2008, S. 14). Zum anderen jedoch wirkt sich am deutlichsten die persönliche Einstellung der Lehrenden gegenüber Medien auf den Einsatz im Unterricht aus, die trotz entsprechender Ausstattung und Medienkonzepten eine Schlüsselrolle spielt (ebd.). Trotzdem wurden zunächst fleißig Konzepte zum Medieneinsatz und zur Medienutzung entwickelt, wie im nächsten Abschnitt dargestellt.

7 Integration – Medienkonzepte für den Unterricht

Im Rahmen der Ausstattungsinitiativen (vgl. Abb. 8) wurden schnell kritische Stimmen laut, die Konzepte der Einbindung von ICT in Schule und Unterricht forderten. Denn es ist „wichtig, dass jede Strategie zur Integration neuer Medien einen pädagogischen Schwerpunkt hat – unabhängig davon, ob sie auf nationaler, staatlicher, regionaler oder schulischer Ebene aufgestellt wird. Dies sollte von nationalen Führungskräften ebenso berücksichtigt werden wie vom regionalen Management und von Schulleitungen“ (Wiggenhorn/Vorndran 2003, S. 22). Die Rede ist von ‚Medienkonzepten‘, die den Lehrenden eine Orientierung geben sollen. Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards und neuer Bildungspläne wurde die Einbindung von ‚ITG und Medienerziehung‘ in den Unterricht von den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich verankert. In einigen Bundesländern, wie z.B. Baden-Württemberg, wird der fächerintegrative Ansatz mit einem Leitfach verfolgt, in anderen Bundesländern werden explizit für verschiedene Jahrgangsstufen entsprechende Zeitkontingente ausgewiesen (vgl. Eickelmann/Schulz-Zander 2006, S. 289). In Baden-Württemberg resultierte daraus der sog. ‚Medienentwicklungsplan‘, der vorsieht, dass zunächst ein Team gebildet wird. Dieses ermittelt Wünsche und Bedürfnisse der Lehrenden

und Schulen und lässt die Ergebnisse in ein pädagogisches Konzept münden. Darauf aufbauend werden technische Bedingungen und Möglichkeiten abgeleitet und ein technisches Konzept entwickelt. Wichtig ist auch eine Evaluation der Maßnahmen nach einem bestimmten Zeitraum (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004b).



Abb. 8: Aktueller Medienmix im Klassenzimmer
(© W. Antritter)

„Ein schulisches Medienkonzept nimmt die übergeordneten pädagogischen und fachlichen Leitvorstellungen der Schule zum Ausgangspunkt und richtet an ihnen Inhalte und Methoden aus. Es umfasst wenigstens ein pädagogisch-didaktisches Konzept, Lehrerfortbildung, eine angemessene Ausstattung, Support und Finanzierung“ (Wiggenhorn/Vorndran 2003, S. 14).

8 Faktor Mensch – Einstellungen und Ansichten der Lehrenden

Konzepte sind hilfreich und helfen zu planen und zu strukturieren. Dennoch scheinen sie nicht wesentlich zur Implementierung der Medien in den Unterricht beigetragen zu haben, denn für die Umsetzung ist letztendlich der Lehrende verantwortlich. So habe sich gezeigt, „dass die Akteure sich zu sehr mit den technischen Aspekten der neuen Medien beschäftigen und mit den technischen Fertigkeiten, einen Computer zu bedienen. Stattdessen sollte die Verbesserung des Lehr- und Lernprozesses im Zentrum aller Bemühungen stehen. Entsprechend müssen neue Medien als ein Mittel zur Verbesserung des Unterrichts verstanden werden“ (Wiggenhorn/Vorndran 2003, S. 53). Das entscheidende Moment für gelungenen Medieneinsatz stellt also der Lehrende dar, der nicht nur technikaffin sein sollte, sondern auch mediendidaktisch sinnvoll handeln muss. Genau daran scheint es aber zu scheitern. Dies setzt nämlich voraus, dass der Lehrende bereit ist, sich auf den Medieneinsatz im Unterricht einzulassen. Interessanterweise stellte Biermann in seiner Studie bei Lehramtsstudierenden und Lehrenden bezüglich der Einstellung gegenüber Medien fest, dass „der mediale Habitus [] eine wesentliche Ursache für das mehr oder weniger deutliche Scheitern neuerer mediendidaktischer Konzepte in der Schule“ ist (Biermann 2009, S. 249). Skep-

sis und bewahrpädagogische Ansichten, wie schon Jahrzehnte zuvor, sind nach wie vor ein Grund für den zögerlichen Medieneinsatz. Natürlich sind nicht alle Lehrenden gleichermaßen verschlossen gegenüber Medien. Hier zeigen Studien, dass die Lehrenden hinsichtlich der Medienkompetenz und des medienpädagogischen Handelns eine recht heterogene Gruppe bilden. In einer repräsentativ abgelegten Studie identifizierte Gysbers clusteranalytisch fünf Lehrertypen (vgl. Gysbers 2008, S. 15f.). Dazu bildete er aus einer qualitativen Vorstudie standardisierte Fragebögen und befragte 1013 Lehrende an 106 Schulen in Niedersachsen (Klumpenstichprobe, mehrfach geschichtete Zufallsauswahl). Dabei wurden die Bereiche des medienpädagogischen Handelns (Performanz), der medienpädagogischen Kompetenz und Einflussgrößen auf Performanz und Kompetenz analysiert. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

- *Engagierte Medienprofis (15 %)*, die mit Abstand das größte medienpädagogische und informationstechnische Wissen besitzen und entsprechend handeln; sind in allen Bereichen schulischer Medienpädagogik überdurchschnittlich aktiv; vor allem an integrierten Gesamtschulen (IGS) zu finden, seltener an Grundschulen; fast die Hälfte ist männlich;
- *Motivierte Pragmatiker (25 %)*, prinzipiell aufgeschlossen gegenüber Medienbildung und der Medienwelt ihrer Schüler; Medienkompetenz nur durchschnittlich ausgeprägt; an Grundschulen überrepräsentiert, entsprechend hoher Frauenanteil;
- *Informationstechnische Spezialisten (17 %)*, kennen sich sehr gut mit PC und Internet aus, weniger jedoch mit Medienerziehung; in allen Schulformen gleichermaßen zu finden; mehrheitlich männlich;
- *Bewahrpädagogische Medienkritiker (24 %)*, halten Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule für weniger wichtig; betonen besonders negative Auswirkungen elektronischer Medien; viele sind an Haupt- und Realschulen zu finden und sind weiblich;
- *Passive Medienmuffel (20 %)*, halten sich medienpädagogisch komplett zurück; sind an allen Schulformen zu finden; besonders hoher Anteil an Gymnasien.

Da es die kleinste Gruppe der Lehrenden diejenige ist, die auch aktiv den Medieneinsatz im Unterricht forcieren, wundert es nicht, dass Gysbers zu dem Ergebnis kommt: „Bei der Mehrheit der befragten Lehrer erfolgt der didaktische Einsatz von Medien nur gelegentlich. [...] Die Motivation zur Durchführung medienzieherischer Unterrichtseinheiten oder Projekte ist sehr gering, selbst bei den Lehrern, die sich schon in dieser Hinsicht engagiert haben“ (Gysbers 2008, S. 12). Zwar würde eine Einsicht in die Bedeutung schulischer Medienbildung

vorhanden sein, jedoch die praktische Umsetzung häufig an fehlendem Wissen und unzureichender Qualifikation der Lehrenden scheitern.

Eine geringe medienpädagogische Kompetenz zeigt sich im nicht vorhandenen Wissen und auch in einer weniger positiven Einstellung. Auch bewährpädagogische Ansichten sind deutlich ausgeprägt. Dies führe dazu, dass Medien praktisch keine Bedeutung im Unterricht haben (vgl. Gysbers 2008, S. 191ff.). Dies stellte ebenfalls eine Studie von Tulodziecki und Six bereits im Jahr 2000 bei Grundschullehrenden fest: Knapp 20 % der Lehrenden haben eine bewährpädagogische Einstellung (vgl. Tulodziecki/Six 2000, S. 149).

Umso bedeutender ist der Zusammenhang, den beide Studien zwischen der medienpädagogischen Ausbildung und Qualifikation und den medienerzieherischen Ansichten und dem medienpädagogischen Handeln feststellen konnten: Je umfangreicher und ausführlicher die medienpädagogische Ausbildung ist, je größer die eigene Qualifikation und die wahrgenommene Wichtigkeit schulischer Medienbildung sind, desto wichtiger wird der Bereich Medienerziehung erachtet und umso höher ist die Motivation und stärker die Einsicht, sich in der Medienerziehung zu engagieren (vgl. Tulodziecki/ Six 2000, S. 171, Gysbers 2008, S. 192). Das mag jetzt zwar sehr kausal klingen, erhält aber zusätzliche Brisanz durch die Studie von Biermann, der feststellte, dass gerade Lehramtsstudierende im Vergleich zum Rest der Generation auffallend zurückhaltend in der Mediennutzung sind und eine geringe Medienaffinität aufweisen. Sie kommen häufig aus Familien, in denen die Mediennutzung deutlicher reglementiert war und oftmals bewährpädagogischen Sichtweisen folgte. Diesen Habitus reproduzieren die Lehramtsstudierenden und gerade deshalb sei es besonders wichtig, in der Ausbildung entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln. „Lehrer scheinen somit eine besondere Berufsgruppe zu bilden, bei denen Medien im Rahmen von Lehr- und Lernsettings eine eher untergeordnete Rolle spielen“ (vgl. Biermann 2009, S. 16f., 34, 37, 51).

Für viele Lehrenden, besonders der weiterführenden Schulen, stellt der Computereinsatz eine ‚spezielle Form‘ des Unterrichtens dar – oft auch deshalb, weil doch noch immer in den ‚Computerraum‘ gewechselt werden muss. Leider steht dann der Computer im Mittelpunkt des Unterrichts – dabei wird oft übersehen, dass das Thema im Mittelpunkt stehen sollte und der Computer nur ein ‚Hilfsmittel‘, ein ‚Werkzeug‘ ist. Denn „der Computereinsatz für sich genommen bedeutet weder eine Verbesserung noch garantiert er per se in wesentlichen didaktischen Punkten innovative Wirkungen. Entscheidend sind die pädagogischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der Lehrerin und Schule“ (Krauthausens in Mohr 2003, S. 43).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben einer adäquaten Medienausstattung, die die Grundlage bildet, auch ein Konzept zum Medieneinsatz gehört, das langfristig und zukunftsorientiert angelegt ist. Den entscheidenden Fak-